

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE LETRAS  
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

ROBERTA CARVALHO CRUVINEL

**PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DE ESCOLAS PÚBLICAS  
BRASILEIRAS EM UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA  
NOS EUA: UM ESTUDO DE CASO**

GOIÂNIA – GOIÁS

2016

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E  
DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**      **Dissertação**      **Tese**

**2. Identificação da Tese ou Dissertação**

Nome completo do autor: Roberta Carvalho Cruvinel

Título do trabalho: PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DE ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS EM UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NOS EUA: UM ESTUDO DE CASO

**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  SIM      NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
\_\_\_\_\_

Data: 31 / 08 / 2016

Assinatura do (a) autor (a)

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

ROBERTA CARVALHO CRUVINEL

**PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DE ESCOLAS PÚBLICAS  
BRASILEIRAS EM UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA  
NOS EUA: UM ESTUDO DE CASO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras e Linguística.

**Área de concentração:** Estudos Linguísticos.

**Linha de pesquisa:** Ensino e aprendizagem de línguas.

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira.

GOIÂNIA – GOIÁS

2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

CARVALHO CRUVINEL, ROBERTA  
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DE ESCOLAS PÚBLICAS  
BRASILEIRAS EM UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA  
NOS EUA: UM ESTUDO DE CASO [manuscrito] / ROBERTA  
CARVALHO CRUVINEL. - 2016.  
CCX, 210 f.

Orientador: Profa. Dra. MARIA CRISTINA FARIA DALACORTE  
FERREIRA.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de  
Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia,  
2016.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. FORMAÇÃO CONTINUADA. 2. PROFESSORES DE INGLÊS DA  
REDE PÚBLICA BRASILEIRA. 3. PROGRAMA DE  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NOS ESTADOS UNIDOS DA  
AMÉRICA. I. FARIA DALACORTE FERREIRA, MARIA CRISTINA ,  
orient. II. Título.

CDU 82



ATA Nº 12/2016

ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA TESE DE DOUTORADO  
DA ALUNA ROBERTA CARVALHO CRUVINEL

Aos vinte e seis dias do mês de setembro do ano de dois mil e dezesseis, a partir das quatorze horas, no Miniauditório da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, nesta capital, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada "Professores de língua inglesa de escolas públicas brasileiras em um programa de formação continuada nos EUA: um estudo de caso". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira (Presidente/Faculdade de Letras/UFG) com a participação dos demais Membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida (PMEL/Catalão/UFG), Professora Doutora Elena Ortiz Preuss (Faculdade de Letras/UFG), Professor Doutor Agostinho Potenciano de Souza (Faculdade de Letras/UFG) e Professora Doutora Tânia Regina de Souza Romero (Universidade Federal de Lavras/Via SKYPE). A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata aprovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora e visada pela Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia, aos vinte e seis dias do mês de setembro do ano de dois mil e dezesseis.

  
Profa. Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira - Presidente

  
Profa. Dra. Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida

  
Profa. Dra. Elena Ortiz Preuss

  
Prof. Dr. Agostinho Potenciano de Souza

  
Profa. Dra. Tânia Regina de Souza Romero (via Skype)

Visto:

  
Profa. Dra. Joana Plaza Pinto

*Dedico este trabalho ao meu marido Roney,  
companheiro desta jornada de contínua e  
incessante busca por formação. Aos meus  
filhos, razão maior do meu viver. À minha  
mãe, meu braço direito. À CAPES pela bela e  
válida iniciativa de formação continuada de  
professores de inglês nos EUA e Inglaterra.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pois se cheguei até aqui foi porque Ele permitiu, me capacitou e me sustentou.

À minha orientadora e amiga, Profa. Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira, por ter confiado em mim e ter me dado a oportunidade de trilhar o caminho do doutoramento sob sua supervisão, mostrando sempre seu profissionalismo, competência e acima de tudo, seu lado humano.

À minha família: meu marido, meus filhos e minha mãe, por fazerem parte da minha vida de forma tão intensa e presente. É muito importante saber que posso sempre contar com o apoio, a ajuda e a dedicação de vocês.

Aos professores dos Programas de Pós-Graduação em Letras e Linguística e da Educação da UFG: Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo, Dra. Rosane Rocha Pessoa, Dr. Sebastião Milani, Dr. Giovani Burgarelli e Dra. Susie Roure, pelas aulas que me instigaram reflexões e contribuíram sobremaneira para a construção desta tese.

Às professoras Dra. Tânia Romero, Dra. Mariney Pereira Conceição e Dra. Shirley Lawes que contribuíram, torceram e me incentivaram a fazer o doutorado sanduíche na Inglaterra/Londres.

Às professoras Telma Gimenez e Aparecida Ferreira que abrilhantaram e fizeram valer a pena meus dias em Londres, durante o doutorado sanduíche.

Aos meus colegas de estudo da UFG, em especial à Maria Eugênia Sebba Ferreira de Andrade, Marco Túlio de Urzêda Freitas, Charlene Stephany Marylin Meneses de Paula e Viviane Pires Viana Silvestre pela companhia nos Congressos e dos quais nunca me esquecerei.

Aos servidores do técnico/administrativo da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG, Consuelo de Lourdes Costa, Bruno Rafael Cesário Calassa e Pedro Henrique da Silva, pela eficiência e presteza no cumprimento de suas funções.

À CAPES, pelo apoio financeiro e,

Aos professores em formação continuada do PDPI, participantes deste estudo, pelo tempo dedicado a esta pesquisa.

*Formar-se continuamente significa também estar sob os signos contraditórios da conservação e da inovação. Tendo alcançado um patamar profissional de ensino de língua(s) pode parecer confortável permanecer nele ou perigoso seguir assim sem algum desequilíbrio curioso que o desejo de mudança ou renovação desencadeia. Seja como for, ao professor cabe sempre o desafio de pensar-se como pedra que rola, como profissional que merece o olhar da observação científica que refaz os conhecimentos e os coloca para sua inspeção formadora.*

(ALMEIDA FILHO, 2009, p. 72-73)

## RESUMO

Este estudo tem como foco a formação continuada de professores de inglês da rede pública brasileira, com a finalidade de investigar as implicações da participação de dez professores no Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa (doravante PDPI), promovido e custeado pela Capes em parceria com a Fullbright e a Embaixada dos Estados Unidos da América no Brasil, realizado nos Estados Unidos da América. Para isso, busquei identificar e analisar os motivos que levaram os professores participantes desta pesquisa a investirem para concorrer a uma das vagas oferecidas para tal curso e como se deu a experiência dos professores selecionados, estudando naquele país, a partir de narrativas sobre sua vida acadêmica e profissional, questionários e entrevistas individuais. Adotando uma abordagem qualitativa de coleta e análise dos dados segundo Fetterman (1998), este estudo de caso foi conduzido com a participação de dez professores participantes de três diferentes edições de oferecimento do curso, a saber, janeiro de 2012, junho de 2012 e junho de 2013. Os dados obtidos foram analisados à luz de estudos sobre formação continuada de professores na perspectiva temporal histórica (ALMEIDA FILHO, 1997; CELANI, 2010) e seus desdobramentos teóricos de formação continuada de professores para uma sociedade global (KUMARAVADIVELU, 2012), bem como sobre identidade social e a noção de investimento (NORTON, 2000). Os resultados apontam para o fato de que os professores de Língua Inglesa investiram para participarem do Programa de Desenvolvimento Profissional nos Estados Unidos da América, principalmente a fim de terem uma realização pessoal através da vivência cultural, prática linguístico/comunicativa, bem como atualização metodológica. Além disso, observei que os cursos de formação continuada propostos por universidades dos Estados Unidos da América para o PDPI ocorreram na forma de treinamento metodológico, reforçando, assim, a ideologia de que o treinamento de técnicas de ensino apresenta-se como a solução dos problemas. Sendo assim, foi possível constatar que a formação pela e para a reflexão e crítica não foi uma meta educacional almejada em nenhuma das universidades pesquisadas. Como consequência disso, uma série de fatores continua a nutrir a ideologia do falante nativo como norte ou referência para a aprendizagem de línguas, e que se constitui na manutenção do *status quo* da língua inglesa sob as bases do imperialismo ideológico. No entanto, os participantes avaliaram de forma positiva o curso, pois atendeu suas necessidades e expectativas. Quanto às implicações da participação dos professores de língua inglesa no curso, observei que a experiência motivou-os a incrementarem suas aulas tanto com o uso mais constante da língua inglesa em sala, pois voltaram mais confiantes de seus potenciais linguístico/comunicativo na língua, quanto com a utilização de diferentes ferramentas pedagógicas, bem como tecnológicas, às quais foram expostos durante o curso. Além disso, a experiência motivou-os a almejavam dar continuidade à formação em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Palavras-chave: Formação Continuada. Professores de Inglês da Rede Pública Brasileira.  
Programa de Desenvolvimento Profissional nos Estados Unidos da América.

## ABSTRACT

This study focuses on the continued education of English teachers from Brazilian public schools and aims at investigating the implications of the participation of ten teachers in a Professional Development Program for English Teachers, promoted and funded by Capes in partnership with Fulbright and the Embassy of the United States in Brazil, carried out in the United States, identifying and analyzing the reasons that led these teachers to invest and compete for one of the places offered for the program and also eliciting how the selected teachers experienced it, studying in that country. Narratives of their academic and professional lives, questionnaires and individual interviews constituted the data used in this research. A qualitative approach was adopted in order to collect and analyze data, according to Fetterman (1998). This case study was conducted with the participation of ten teachers, enrolled in three different editions of the program: January, 2012; June, 2012; and June, 2013. The data was analyzed in the light of studies on continued teacher training in a temporal/historical perspective (ALMEIDA FILHO, 1997; CELANI, 2010) and its theoretical developments of continued teacher training for a global society (KUMARAVADIVELU, 2012), as well as on social identity and the notion of investment (NORTON, 2000). The results point out the fact that the English teachers invested to participate in this Program mainly for personal accomplishment reasons through cultural experience, language/communication practice and methodological update. Results also show that continued training courses offered by the universities in the United States for PDPI have occurred in the form of methodological training, thus reinforcing the ideology that training on teaching techniques can be a solution for their teaching problems. Therefore, critical education was not adopted as an educational approach in any of courses from the universities surveyed. As a result, a number of factors continue to nourish the ideology that holds native speakers as reference and orientation towards language learning, which maintains the *status quo* of the English language upon the basis of ideological imperialism. Nevertheless, all participants evaluated the program positively, once their needs and expectations were met. Moreover, regarding the implications of their participation in the program, the experience has motivated them to improve their lessons regarding the use of English in class, as they returned more confident of their linguistic/communicative potential in the language. They have also gained from the use of various teaching tools and technologies to which they had been exposed to during the program. In addition, the experience has motivated them to seek more training in post-graduate programs.

Keywords: Continued Education. English Teachers from Brazilian Public School System.

Professional Development Program in the United States.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL	- Aquisição de Segunda Língua
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONSED	- Conselho Nacional de Secretários da Educação
D.C.	- City District
EDUCONLE	- Projeto de Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras
ELCP	- English Language and Culture Program
EUA	- Estados Unidos da América
IBOPE	- Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística
IELTS	- International English Language Test System
L1	- Primeira Língua
L2	- Segunda Língua
LA	- Linguística Aplicada
LAC	- Linguística Aplicada Crítica
LE	- Língua Estrangeira
LI	- Língua Inglesa
LM	- Língua Materna
MEC	- Ministério da Educação
MT	- Mato Grosso
PDPI	- Programa de Desenvolvimento para Professores de Inglês
PECPLI	- Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa
TAD	- Teoria da Autodeterminação
TESOL	- Teachers of English for Speakers of Other Languages
TOEFL	- Test of English as a Foreign Language
TV	- Televisão
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UnB	- Universidade de Brasília
UNEMAT	- Universidade do Estado do Mato Grosso

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Influências Motivacionais .....	26
Quadro 2 - Competências do professor de LE .....	36
Quadro 3 - Tipologia do estudo de caso .....	69
Quadro 4 - Perfil dos participantes do estudo .....	72
Quadro 5 - Experiência de formação continuada.....	75
Quadro 6 - Local de experiência de aprendizagem/formação.....	76
Quadro 7 - Instrumentos de coleta, objetivos e frequência na aplicação .....	79
Quadro 8 - Quadro resumo da fundamentação teórico-metodológica .....	84
Quadro 9 - Motivos para o investimento no PDPI .....	96

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - As fases da formação dos professores .....	31
Figura 2 - Conhecimentos do professor de LE .....	38
Figura 3 - A sala de aula de línguas .....	43

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
CAPÍTULO 1	
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	21
1.1 Motivação e investimento .....	21
1.2 Revisão da formação de professores de LE .....	30
1.3 A formação continuada de professores de LE no Brasil .....	32
1.3.1 Treinamento de professores de LI .....	33
1.3.2 Desenvolvimento de professores de LI .....	35
1.3.3 Autoformação de professores de LI .....	42
1.3.4 Formação de professores de LI para uma sociedade global .....	44
1.3.4.1 A perspectiva pós-nacional .....	45
1.3.4.2 A perspectiva pós-moderna .....	46
1.3.4.3 A perspectiva pós-colonial .....	48
1.3.4.4 A perspectiva pós-transmissão .....	54
1.3.4.5 A perspectiva pós-método .....	55
1.4 Políticas nacionais de formação continuada de professores de LI .....	58
1.5 Estudos sobre formação continuada de professores de LI revisitados .....	61
CAPÍTULO 2	
METODOLOGIA .....	67
2.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso .....	67
2.2 O contexto da pesquisa .....	70
2.3 Os participantes da pesquisa .....	72
2.3.1 A professora pesquisadora e autora desta pesquisa .....	76
2.4 Instrumentos de coleta de dados .....	78
2.4.1 Questionário escrito .....	79
2.4.2 Narrativa .....	80
2.4.3 Entrevista .....	81
2.5 Procedimentos para coleta de dados .....	81
2.6 Procedimentos para análise dos dados .....	82
CAPÍTULO 3	
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	85

3.1 Os motivos para o investimento em uma formação continuada nos EUA .....	85
3.1.1 O desenvolvimento linguístico-comunicativo .....	85
3.1.2 Atualização de abordagens metodológicas .....	88
3.1.3 Vivência da/na cultura estadunidense .....	91
3.1.4 Realização pessoal.....	93
3.2 A experiência da educação continuada no PDPI.....	97
3.2.1 O desenvolvimento linguístico-comunicativo .....	99
3.2.2 Atualização de abordagens metodológicas.....	103
3.2.3 Vivência nos Estados Unidos .....	108
3.3 As implicações da participação no PDPI para a (re) construção das identidades dos participantes do programa .....	114
3.3.1 A prática da sala de aula .....	114
3.3.2 A formação continuada.....	118
3.3.3 Desenvolvimento profissional .....	120
REFLEXÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS .....	131
APÊNDICES .....	142
ANEXOS .....	201







## INTRODUÇÃO

Este texto é fruto de uma pesquisa sobre a formação continuada do professor brasileiro de Língua Inglesa (doravante LI) como Língua Estrangeira<sup>1</sup> (doravante LE), a partir da investigação de um grupo de professores selecionados para participarem de uma experiência *in-loco* nos Estados Unidos da América (doravante EUA).

A partir da reflexão sobre minha própria biografia, percebi que, para a minha vida profissional e acadêmica, as experiências *in-loco* nos EUA foram determinantes e determinadoras dos meus passos até aqui trilhados. Desde muito antes de eu sequer pensar em me tornar ou seguir a docência como carreira profissional (porque na infância eu falava mesmo é que iria ser médica pediatra, embora tivesse um enorme quadro-negro na varanda da minha casa e todos os dias brincava a manhã toda dando aulas para os meus alunos imaginários), na minha ainda adolescência, deixei-me encantar pela independência adquirida, pelo papel de destaque alcançado e pelos novos horizontes conquistados fruto do fato de eu falar inglês.

Na data do meu aniversário de quinze anos, ganhei uma viagem para Miami-Orlando-Bahamas do meu pai. Ah, como essa viagem foi marcante em minha vida! Não só pelo fato de conhecer outro país, mas, também, pelo fato de eu conseguir me comunicar bem em um país falante de uma língua que não a minha nativa. A experiência foi tão plena, que eu me coloquei em posição de destaque em relação às outras colegas de viagem pelo fato de falar inglês, até ajudava a guia turística com as meninas durante compras, ao fazer pedidos nos restaurantes, etc.

Desse tempo em diante, embora eu não tenha, no princípio, escolhido cursar a licenciatura em Letras Português/Inglês, as situações da minha vida pessoal foram me levando para esse caminho. Em julho de 1994, passei no vestibular para Ciências da Computação (motivada pelo fato de cuidar da parte de tecnologia da empresa do meu pai na época), o qual cursei durante seis meses e em dezembro do mesmo ano, casei-me aos dezoito anos, ainda sem uma profissão definida. Foi quando me mudei para Vila Rica-Mato Grosso (doravante MT), onde meu sogro tinha fazenda. Sempre acostumada a trabalhar e ganhar meu próprio dinheiro, com um único diploma em mãos, o do Curso Básico de Inglês feito no Instituto

---

<sup>1</sup> Estudos recentes estão utilizando o termo língua adicional para se referirem ao inglês no contexto brasileiro, pelo fato conceitual de os indivíduos a utilizarem com frequência, pois para ser considerada uma língua adicional, não é necessário apenas aprender o sistema linguístico dessa língua, é preciso mantê-la. Porém, neste trabalho utilizo o termo língua estrangeira não por questões conceituais, mas meramente para que sua sigla não se confunda com a da Linguística Aplicada (LA).

Chicago, consegui emprego na única escola pública estadual da cidade. O salário não era atraente, como não o é até hoje, mas valorizei aquela oportunidade de ter minhas manhãs preenchidas por um trabalho que me dignificava e ainda me dava algum tipo de retorno.

Um ano depois, em 1997, tive a oportunidade de fazer o curso de magistério e, como eu já havia concluído o Ensino Médio (na época Segundo Grau), terminei o curso ao final de um ano. Lembro-me bem que este foi o último ano de oferecimento desse tipo de curso, antes da reforma na legislação sobre os cursos de Magistério no país. Essa experiência fortaleceu ainda mais a virada de rumo da minha vida profissional. Com esse curso, recebi um convite de trabalho na escola particular da cidade e assumi uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental I. Este trabalho não durou muito tempo, já que em dezembro desse mesmo ano, minha família mudou-se para os EUA, a fim de buscarmos melhores condições de vida: o sonho americano!

Por um ano e meio, vivemos em Boca Raton na Flórida. Durante esse tempo, eu trabalhava durante o dia ora como faxineira, ora como babá, e estudava à noite. Era uma escola bem perto de onde eu morava, que oferecia aulas de inglês para estrangeiros. Para realizar esse curso, tínhamos que fazer um teste de nível. Lembro-me bem que fui selecionada para estudar no último nível, o mais avançado. Lá, adquiri mais confiança em meu conhecimento da LI e definitivamente pude desenvolver minha proficiência na língua. Em julho de 1999, o sonho americano acabou. Por motivos diversos, decidimos voltar ao Brasil e recomeçarmos nossas vidas em Goiânia.

Foi a minha grande oportunidade de formar-me em um curso superior. A diferença foi que o Curso de Ciências da Computação não me interessava mais. A experiência de vida nos EUA me abriu oportunidade de trabalho nas escolas de inglês em Goiânia. Decidi, então, pedir transferência para o Curso de Letras Português/Inglês. Mais uma vez, passei por um teste de nível. Eu me sentia confiante por ter morado nos EUA, com um bom nível de proficiência em inglês, e realmente fui classificada para cursar apenas o último ano de LI (os níveis Inglês VII e VIII). Concluí o Curso de Letras Português/Inglês, lecionando em escolas particulares de inglês, quando fui aprovada no concurso para professora de inglês da Prefeitura de Goiânia. Depois disso, por dez anos, minha vida profissional resumiu-se a dar aulas de inglês em uma escola da Rede Municipal de Ensino.

Durante esse período, fui impactada pela desmotivação, mas tive forças para reagir. Concluí o Mestrado em Linguística Aplicada (doravante LA) na Universidade de Brasília (doravante UnB) em Março de 2011, desenvolvendo uma pesquisa em Crenças e Experiências de Mestrandos em LA sobre Ensino a Distância. No final do mesmo ano, fui aprovada no

processo seletivo para o Doutorado na Universidade Federal de Goiás, e também fui contemplada com uma bolsa de estudos no Programa de Desenvolvimento para Professores de LI (doravante PDPI) da Rede Pública, oferecida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (doravante CAPES), em parceria com a Fullbright e a Embaixada dos EUA no Brasil. Passei dois meses estudando inglês, práticas de ensino de LI e, história e cultura americana na Universidade de Oregon em Eugene, EUA. Ali, aprendi muito sobre a língua e a prática de ensino de inglês, apesar de não ter realizado nenhum curso que tratasse de reflexões críticas sobre o ensino e a aprendizagem de inglês.

Como há algum tempo atrás, mais uma vez, a experiência *in-loco* nos EUA conduziu-me ou influenciou-me a uma decisão: realizar uma pesquisa sobre esse tema e essa experiência. Além disso, durante o doutoramento, tive a oportunidade de fazer o doutorado-sanduíche com bolsa de estudos da CAPES, no Instituto de Educação da Universidade de Londres, sob a supervisão da Profa. Dra. Shirley Lawes por 06 (seis) meses. Foi uma experiência muito rica, pois tive a oportunidade de participar de Seminários e escrever um artigo em inglês, em parceria com as professoras Aparecida Ferreira e Telma Gimenez<sup>2</sup>, com as quais tive o prazer da convivência em Londres, mostrando um pouco do que tem sido produzido nos programas de pós-graduação no Brasil e aprofundando reflexões e leituras referentes aos temas desta tese.

Diante dos fatos apresentados, a motivação para a construção desta pesquisa advém do fato tanto de eu ser professora de inglês da rede pública, quanto de ter participado da segunda turma de professores selecionados para participarem dessa experiência em Eugene/Oregon/EUA durante oito semanas. Com isso, me senti instigada a conhecer melhor esse programa, bem como as implicações da participação de outros professores de inglês neste contexto.

Além disso, entendo, aqui, que esta pesquisa traz contribuições para aqueles que idealizam e organizam projetos que visam oferecer oportunidades a professores de línguas de vivenciar a língua em seu contexto natural, bem como para os professores que participam desses programas. Acredito que a implementação de tal prática inovadora de formação continuada de professores de LI requer um olhar para os resultados obtidos, podendo contribuir para o aperfeiçoamento e difusão desse programa em futuras edições.

---

<sup>2</sup> O artigo intitulado *Tradition and innovation in English language teacher education in Brazil today*, foi publicado na Revista Profile, Vol. 18.

Não obstante, minha percepção se assemelha à de Monteiro e Giovani (2004, p. 133) em que, de certa maneira, a carreira docente está marcada por desmotivação, conservantismo, lamentações e falta de investimento. No entanto, o Programa que analiso é um momento de valorização, por parte do governo federal, do magistério que atua na rede pública. Isso me leva à realização desta pesquisa.

Vale a pena ressaltar que, ao investigar professores participantes de diferentes edições do curso, busco compreender, em tempos diferentes, como se deu o curso. Dessa forma, este trabalho busca contribuir de forma consistente com teorias/pesquisas da área da LA e da Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC).

Partindo desses pressupostos, a minha intenção é que este estudo possa contribuir para a construção de conhecimentos relacionados ao processo de formação continuada de professores de LE nos países falantes das línguas ensinadas. Cumpre dizer que, após essa experiência no PDPI, tenho constatado que o processo tem um formato tecnicista, sem desmerecer o método, mas, que tem servido, dentre outros fatores, para fins de manutenção da ideologia de que o treinamento de técnicas de ensino é a solução dos problemas, discussões essas que poderão ser observadas ao longo desta tese.

## **Objetivos**

Proponho os seguintes objetivos para esta pesquisa:

1. Fazer um levantamento dos motivos que levaram 10 (dez) professores de LI da rede pública brasileira a investirem em um curso de formação continuada em um país cuja Língua Materna (doravante LM) seja inglês;
2. Analisar os relatos sobre a experiência de formação desses professores de LI que foram classificados para participar do PDPI nos EUA;
3. Investigar as implicações, na visão dos participantes, do investimento desses professores no curso nos EUA para a formação identitária deles.

## **Questões de Pesquisa**

A partir dos objetivos acima propostos, procuro responder às seguintes questões de pesquisa:

1. Por que os professores de LI da rede pública brasileira, participantes desta pesquisa, investiram em um curso de formação continuada em um país falante da língua-alvo?

2. Como se caracteriza a experiência de formação continuada dos participantes desta pesquisa no PDPI?
3. Quais são as implicações, na visão dos participantes, do investimento nessa experiência para a formação identitária dos professores de LI da rede pública do Brasil participantes desta pesquisa?

### **Justificativa**

Segundo Moita Lopes (2003, p. 30), "hoje vivemos um momento sócio-histórico pautado por uma série de mudanças no bojo do fenômeno da globalização que atravessam os limites nacionais, constituindo o que muitos chamam de uma nova ordem mundial ou de capitalismo globalizado ou de capitalismo informacional". Dentro desse contexto, podemos perceber que tanto a maioria das publicações científicas quanto a maioria dos discursos que atravessam o mundo através das redes de divulgação de informação e comunicação (TV e Internet), são discursos majoritariamente construídos em inglês, capitaneados pelo capitalismo norte-americano, que passa a influenciar o que se faz e se pensa em todos os lugares.

É nesse contexto, que podemos perceber a importância dos professores de LI, já que a educação linguística de inglês ocupa um papel preponderante na vida social hoje em dia. E mostrar a relevância de políticas de investimento no desenvolvimento desse professor, bem como fazer um estudo que tenha como contexto essas raras, incipientes e decrescentes políticas faz-se oportuno no momento político em que nos encontramos.

Concordo com Turbin e Ferro (2011, p. 69), quando afirmam que alguns professores de inglês sabem pouco a língua que ensinam e isto traz grande desconforto pessoal e profissional, provocando neles um sentimento de incapacidade e frustração. A formação continuada do professor de inglês assume, nessa visão, uma posição de prevalência nas discussões relativas à educação. Essa é uma preocupação evidenciada tanto nas investigações mais recentes e na literatura da área, quanto nas ações do governo Federal para a formação continuada dos professores de inglês da rede pública brasileira. Políticas públicas de âmbito nacional para o desenvolvimento da área têm sido adotadas, através de parcerias com a Embaixada dos EUA no Brasil por meio dos editais 35/2011, 44/2012 e 39/2013 da CAPES e o Instituto de Educação de Londres nos editais 65/2010, 9/2012, 43/2012 e 73/2013, a fim de oferecer uma experiência *in-loco* aos professores de inglês da rede pública do Brasil, permeando vários objetivos, tais como:

- a) fortalecer a fluência oral e escrita em inglês;

- b) atualizar metodologias de ensino e avaliação, a fim de estimular a participação do aluno em sala de aula;
- c) estimular o uso de recursos *online* e outras ferramentas na preparação e execução de planos de aula, dentre outros.<sup>3</sup>

A partir do exposto acima, pensando na formação continuada de professores de línguas nessa iniciativa do governo federal, destaco a relevância de um estudo que busque investigar os resultados alcançados, a partir da experiência dos professores de LI no contexto natural de uso desta língua.

Diante destas considerações, proponho, neste trabalho, investigar 10 (dez) professores de LI participantes do PDPI nas edições de Oregon, Delaware e Atlanta, sendo 01 (uma) da Bahia, 01 (uma) do Distrito Federal, 01 (uma) do Espírito Santo, 04 (quatro) de Goiás, 01 (uma) do Mato Grosso, 01 (um) de Minas Gerais e 01 (uma) de São Paulo, procurando observar os motivos para o investimento no PDPI e a experiência desses professores no curso, bem como os resultados alcançados a partir dessa experiência. A opção por investigar essa relação nesse contexto se justifica pelo fato de esta experiência ter sido implementada recentemente. Não considerar os resultados obtidos a partir dela pode nos conduzir à formação de conceitos distorcidos sobre essa modalidade de educação continuada (doravante EC), comprometendo, assim, os benefícios que essa oportunidade pode trazer, a fim de promover mudanças significativas no processo educacional, gerando resultados positivos tanto no ensino quanto na aprendizagem de inglês como LE.

Conforme Nóvoa (1992), a formação do professor é indissociável de sua experiência de vida. Para o autor, a formação do professor é um processo que não se finaliza com a formação inicial, ao contrário, impõe-se como continuidade indispensável, dá-se enquanto acontece a prática e por essa razão não se conclui, cada momento abre possibilidades para novas etapas de formação, assumindo, assim, um caráter de recomeço, renovação, inovação da realidade pessoal e profissional. Com isso, os profissionais podem ser mais bem preparados com o apoio da formação continuada. Daí a importância de investigar a iniciativa do governo federal brasileiro de promover um programa de formação continuada nos países falantes da língua ensinada e suas implicações para a formação identitária de 10 (dez) dos professores envolvidos nesse processo e conseqüentemente no ensino e na aprendizagem da LI.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/estados-unidos/certificacao-em-lingua-inglesa> e <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/reino-unido/programa-ensino-de-ingles-como-uma-lingua-estrangeira>.

## **Pressupostos teóricos**

Para a realização deste estudo e a interpretação dos dados, baseio-me na perspectiva da formação de professores de línguas para uma sociedade global proposta por Kumaravadivelu (2012), bem como nos fundamentos teóricos sobre identidade social e investimento desenvolvidos por Bonny Norton (2000). Afilio-me, também, aos escopos teóricos do conceito de ideologia segundo Verschueren (2012), pois será através dessa noção que analisarei as concepções dos professores de inglês participantes desta pesquisa sobre a formação continuada, a partir da inserção em um curso de desenvolvimento nos EUA.

## **Metodologia**

Este estudo de caso de cunho etnográfico foi desenvolvido com a utilização de métodos qualitativos de coleta e análise de dados (NUNAN, 1992). Além disso, caracteriza-se pelo cunho interpretativista, em que faço análises interpretativas dos dados, envolvendo a experiência *in loco*, por 8 (oito) semanas, de professores de inglês da rede pública do Brasil em Oregon e, por 6 (seis) semanas, de professores selecionados para as edições de Delaware e Atlanta nos EUA.

Ludke e André (2003) destacam que a preocupação central do estudo de caso é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado foi tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário, narrativa de vida e entrevista semiestruturada, o que possibilitou a triangulação e a validação dos dados.

## **Organização da tese**

Além desta introdução, a presente tese está organizada em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, estão os pressupostos teóricos, nos quais me embasei. Dizem respeito à noção de investimento, ao construto identidade, à história da formação continuada do professor de LE no Brasil e, ainda, à contextualização da formação continuada de professores de línguas a partir da perspectiva de uma sociedade globalizada.

O segundo capítulo trata da descrição da metodologia adotada na pesquisa, em que explico o paradigma qualitativo e o estudo de caso, bem como o contexto da pesquisa e seus participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos para coleta e análise dos dados.

No terceiro capítulo, apresento a análise e discussão dos dados obtidos com o apoio de ferramentas de pesquisa utilizadas e a triangulação desses dados junto às conclusões parciais.

As reflexões finais formam o quarto e último capítulo. Nele, retomo as perguntas de pesquisa, levanto as possíveis contribuições deste estudo para o processo de formação continuada do professor de LE e para a LA, aponto as limitações desta pesquisa, apresento sugestões para futuros estudos, e, finalmente, teço possíveis encaminhamentos ao revisitar os resultados.

Esta tese apresenta, ainda, referências, anexos e apêndices.

Após discorrer sobre a minha própria história de vida, para explicitar o papel da experiência *in loco* nos EUA, apresentar os objetivos, bem como as questões de pesquisa e a justificativa para o desenvolvimento deste estudo, no próximo capítulo apresento o estado da arte que serviu de inspiração e auxílio para a análise dos dados desta produção.

## **CAPÍTULO 1**

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo, apresento o arcabouço teórico que se constituiu da resenha de pesquisas relacionadas ao tema. Inicialmente, discuto o conceito teórico sobre motivação, bem como apresento conceitos teóricos sobre investimento e identidade, por compreender que este tema permeia todos os dados coletados nesta pesquisa. Em seguida, traço um breve esboço das fases da formação de professores de LE, a fim de definir a formação continuada, tema desta pesquisa, discorro sobre as fases pelas quais os cursos de formação continuada de LI como LE passaram desde a década de 1970 até os dias atuais no Brasil, apoiada na metodologia da historiografia linguística proposta por Milani (2011, p. 32), bem como demonstro a relação da formação continuada com o Ensino e a Aprendizagem de LI no Brasil e com as políticas públicas de âmbito nacional para o desenvolvimento da área. Apresento, por fim, o panorama de estudos que lidaram com formação continuada de professores de LI na última década.

#### **1.1 Motivação e investimento**

Em linhas gerais, as pesquisas sobre motivação passaram por três fases. Segundo Dörnyei (1998) e Norton (2000), no campo da aprendizagem de segunda língua, o conceito de motivação é discutido primeiramente a partir do campo da psicologia social, inspirado pelos trabalhos de Gardner e Lambert (1972) e Gardner (1985), a fim de quantificar o compromisso de um aluno para aprender a língua-alvo. Na segunda fase, Dörnyei e Ottó (1998) explicitam várias etapas e fatores relacionados à motivação propondo a "motivação em ação" e estabelecendo conceitos de motivação na perspectiva da psicologia cognitiva. Na terceira fase, Dörnyei (2005) e Dörnyei e Ushioda (2009) dão um enfoque no caráter temporal da motivação, que se modifica ao longo do tempo, o que significa dizer que a motivação é dinâmica por natureza, propondo o "Sistema Auto Motivacional".

Segundo Kumaravadelu (2012, p. 41), a maioria dos estudos sobre motivação na aquisição de línguas tem se pautado pela distinção que os psicólogos sociais canadenses Robert Gardner e Wallace Lambert (1972) fizeram entre a motivação integrativa e a motivação instrumental, no livro *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Para os autores, a primeira refere-se a um interesse em aprender uma LE ou L2, a fim de integrar culturalmente com os membros da comunidade da língua-alvo, enquanto a segunda

refere-se a um interesse em aprender uma LE ou L2 impulsionado por desejos como a obtenção de um emprego ou subir de cargo, passar em um exame, fazer leituras na língua alvo, fazer traduções etc.

Apesar de Dörnyei (1998) reconhecer o pioneirismo e valor da obra de Gardner e Lambert (1972), o autor propõe que revisões sejam feitas, dentre outros fatores por perceber lacunas no modelo proposto Gardner e Lambert (1972), em especial no que tange ao ambiente específico da aprendizagem de língua estrangeira em sala de aula. Nesse mesmo sentido, Kumaravadivelu (2012, p. 42) afirma que a premissa básica da motivação integrativa de que aprendizes de LE ou L2 devem mostrar "um interesse sincero e pessoal nas pessoas e cultura representada pelo outro grupo" (GARDNER; LAMBERT, 1972, p. 132) e "devem estar dispostos a se identificar com membros do outro grupo etnolinguístico e assumir aspectos muito sutis de seu comportamento" (GARDNER; LAMBERT, 1972, p. 135) tem gerado grande debate por vários fatores.

Um desses fatores é o "surgimento dos *World Englishes*<sup>4</sup> com sua incrível forma, função e espalhamento" (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 42). O termo *World Englishes* foi cunhado por Kachru (1985) e desenvolvido por outros autores, dentre eles Rajagopalan (2004; 2005). Em linhas gerais, Kachru propõe que o inglês falado nos chamados países periféricos não pode ser entendido simplesmente como uma variante dialetal, pois, para o autor, as variedades regionais da língua inglesa não se distinguem do chamado "inglês padrão" somente no que se refere ao léxico e aos padrões fonéticos e fonológicos. As variedades regionais do inglês apresentariam, segundo o autor, bases pragmáticas próprias.

Para Rajagopalan (2004, 2005), não se trata simplesmente de se constatar que a língua inglesa se tornou uma língua mundial ou uma língua internacional. Para o autor, a língua inglesa que circula no mundo, que serve de meio de comunicação entre os diferentes povos do mundo hoje, não pode ser confundida com a língua que se fala nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália ou onde quer que seja (RAJAGOPALAN, 2005, pp. 150-151).

Nesse sentido, a "questão da propriedade do inglês desencadeada pelo crescimento dos *World Englishes* reacendeu o debate sobre a relevância da motivação integrativa para o desenvolvimento da LE ou L2" (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 42). Partindo do pressuposto de que "a noção de integratividade é insustentável para os aprendizes de LE ou

---

<sup>4</sup> O termo *World Englishes* ou Ingleses Mundiais representa todas as variedades do inglês, exceto as variedades do inglês como língua materna em lugares como o Reino Unido e EUA. Este termo é o resultado da colonização e globalização a partir de uma perspectiva social e linguística (MESTHRIE; BHATT, 2008)

L2 em contextos de *World Englishes*" (COETZEE-VAN ROOY, 2006, p. 447), pesquisadores de motivação em LE ou L2 começaram

a perguntar se podemos aplicar o conceito de motivação integrativa, quando não há nenhum grupo-alvo específico de falantes de referência. Será que faz sentido falar sobre motivação integrativa quando a propriedade do inglês não necessariamente recai sobre uma comunidade específica de falantes, seja falantes nativos das variedades do inglês britânico ou americano ou falantes de variedades dos *World Englishes*? (DÖRNYEI; USHIODA, 2009, p. 02).

Segundo Kumaravadivelu (2008), outro fator que inclusive tem uma influência ainda mais direta sobre a relevância da motivação integrativa é "o processo em curso da globalização e seu impacto sobre o ensino de línguas em geral e na formação da identidade em particular". De acordo com Kumaravadivelu (2012, p. 2-3), a globalização, particularmente a globalização cultural, apresentou à maioria das pessoas ao redor do mundo oportunidades sem paralelo para o crescimento cultural e ameaças sem precedentes à sua identidade nacional e cultural. Como resultado, as pessoas em todos os lugares estão se tornando cada vez mais conscientes da necessidade de aprender inglês e também da necessidade de preservar e proteger suas identidades linguísticas e culturais nacionais. Elas percebem que ao escolher e formar identidades neste mundo globalizado, é exigido delas conhecimento crítico que pode ajudá-las a dizer a diferença entre informação e desinformação, e entre ideias e ideologias. Usando a base de conhecimentos facilmente acessíveis através da internetização de sistemas de informação e engajando-se em auto-reflexão crítica, os indivíduos têm agora a oportunidade de avaliar os seus sistemas de valores culturais e o dos outros e desenvolver uma consciência cultural global que tem o potencial de enriquecer suas vidas (KUMARAVADIVELU, 2008).

Diante do exposto anteriormente, concordo com Kumaravadivelu (2012, p. 43), quando afirma que "dada a consciência cultural global em expansão, é bastante ingênuo continuar a acreditar que os aprendizes de LE ou L2 seriam integralmente motivados". Segundo o autor,

instigados por forças nacionais e regionais que se certificam de que as identidades linguísticas e culturais locais não são sacrificadas no altar da globalização cultural, os planejadores de política linguística ao redor do mundo estão tentando projetar o ensino de inglês como uma ferramenta para a comunicação internacional e, em alguns casos intra-nacionais, e como um recurso para tocar no mercado de trabalho global.

Em suma, "por causa de maiores contatos entre pessoas de diferentes culturas, e por causa da consciência dos valores e visões de cada um, qualquer tentativa de usar a LI

globalizada como um instrumento do imperialismo cultural está fadada ao fracasso" (KUMARAVADIVELU, 2002, p.49).

Embora o posicionamento de Kumaravadivelu (2002) pareça ser mais coerente com o contexto sócio-histórico do papel da língua inglesa na Índia, concordo com o autor quando afirma que "o mundo não falante da LI aprende e usa o inglês para fins comunicacionais e não para a formação da identidade cultural". Como exemplo disso, o autor cita os trabalhos de Krishnaswamy e Burde (1998)<sup>5</sup>, Lamb (2004)<sup>6</sup>, Mahboob (2009)<sup>7</sup>, Atay e Ece (2009)<sup>8</sup>, bem como os contribuidores para os volumes editados por Kubota e Lin (2009)<sup>9</sup> e Lin (2008)<sup>10</sup>. Portanto, a partir do aumento da conscientização sobre o impacto da globalização cultural e da percepção da necessidade de preservar as identidades linguísticas e culturais locais, percebemos o surgimento de novos modelos e paradigmas para se compreender a motivação na aprendizagem de LE.

Na segunda fase das pesquisas sobre motivação para a aquisição de línguas, "a motivação passa a ser considerada um processo complexo e ativo e caracterizada não apenas pelas escolhas e direção da aprendizagem alvo" (MASTRELLA-DE-ANDRADE; NORTON, 2011). Dentro deste contexto, Dörnyei (1998) propõe a conceituação de motivação partindo de três níveis: nível da língua; nível do aprendiz e; nível da situação de aprendizagem. Segundo Mastrella-de-Andrade e Norton (2011), esses três níveis correspondem aos aspectos básicos constitutivos do processo de aprendizagem de uma segunda língua (dimensão social, dimensão pessoal e dimensão da matéria educacional alvo)".

De acordo com Dörnyei (1998), o nível da língua envolve a orientação e os motivos para se aprender uma segunda língua baseados nos subsistemas motivacionais integrativo e instrumental, como a cultura que a língua carrega, a comunidade falante da língua alvo e a potencial utilidade de se ter proficiência nesta língua. O nível do aprendiz envolve um complexo de afetividade ( ansiedade, auto-eficácia) e cognição (competência percebida) que forma traços de personalidade relativamente estáveis o que faz com que a motivação seja composta pela necessidade de realização ou sucesso e a autoconfiança. O nível da situação da

<sup>5</sup> KRISHNASWAMY, N.; BURDE, A. **The politics of indians' english: linguistic colonialism and the expanding english empire.** Delhi: Oxford University Press, 1998.

<sup>6</sup> LAMB, M. Integrative motivation in a globalizing world. **System**, v. 32, p. 3-19, 2004.

<sup>7</sup> MAHBOOB, A. English as an Islamic Language: a case study of Pakistani English. **World Englishes**, v. 28, n. 2, p. 175-189, 2009.

<sup>8</sup> ATAY, D.; ECE, A. Multiple Identities as Reflected in English Language Education: the Turkish perspective. **Journal of Language, Identity, and Education**, 8, p. 21-34, 2009.

<sup>9</sup> KUBOTA, R.; LIN, A. (Eds.). **Race, culture, and identities in second language education.** New York: Routledge, 2009.

<sup>10</sup> LIN, A. (Eds.) **Problematizing Identity.** New York: Lawrence Erlbaum, 2008.

aprendizagem é composta pelos motivos intrínsecos e extrínsecos, bem como pelas condições motivacionais relacionadas ao curso (interesse, relevância, satisfação), ao professor (comportamento, personalidade, estilo) e ao grupo (materiais, métodos de ensino).

Sendo assim, tentando integrar proposições e modelos, a partir de várias fontes, em um esquema mais abrangente, Dörnyei e Ottó (1998) explicitam várias etapas e fatores relacionados à motivação, propondo a motivação em ação, "visando assegurar o controle do que, de fato, ocorre para que os alunos desejem ou deixem de desejar a aprendizagem, mantenham ou não o esforço para alcançar suas metas" (MASTRELLA-DE-ANDRADE; NORTON, 2011). Em suma, a motivação do aprendiz sofre influências internas e externas durante o processo de aprendizagem, que interferem positivamente ou negativamente para a manutenção da motivação. Sob esta ótica, a motivação passa a ser um construto situado, ou seja, sob influências contextuais.

Nesse mesmo sentido, Dalacorte (1999, p. 150) afirma que "a motivação de cada aprendiz é suscetível à influência de fatores internos e externos, ou seja, a motivação é o fator central e pode ser afetada por esses fatores". Para a autora (1999, p. 36), "a motivação é dependente dos objetivos de cada aprendiz e das situações de interação em que este se encontra", sendo assim, depende de fatores internos como o interesse intrínseco pela atividade, o valor atribuído pelo aprendiz à atividade, as suas crenças sobre si mesmo; e de fatores externos como o papel da interação com os outros e as experiências mediadas.

O modelo de Dörnyei e Ottó (1998) contém duas dimensões: a sequência da ação e as influências motivacionais. A primeira dimensão representa o processo comportamental pelo qual desejos iniciais e esperanças são primeiramente transformados em metas, em seguida, em intenções, levando eventualmente a ações e, esperançosamente, ao cumprimento dos objetivos, após o qual o processo é submetido a avaliação final. Essa primeira dimensão foi dividida em três fases principais: a pré-acional, a do plano de ação e a de pós-ação. A fase pré-acional é constituída por três subfases: a fixação de metas, a formação da intenção do aprendiz para aprender línguas e, a iniciação da aprovação da intenção. Durante a fase do plano de ação, três processos básicos entram em vigor: o início da execução da intenção através da geração e implementação de subtarefas, a avaliação permanente da ação e, a aplicação de uma variedade de mecanismos de controle da ação. A fase pós-ação começa depois que o objetivo foi alcançado ou a ação tenha sido terminada. Os principais processos durante esta fase envolvem: a avaliação do aprendiz sobre todo o processo de aprendizagem comparando as expectativas iniciais aos resultados concretos alcançados e a contemplação de eventuais consequências a serem desenhadas para ações futuras.

A segunda dimensão do modelo, influências motivacionais, incluem todas as fontes de energia e forças de motivação que sustentam e alimentam o processo comportamental. As influências motivacionais formam cinco grupos, de acordo com as cinco fases da sequência da motivação em ação que elas afetam: a fixação de metas, a formação da intenção do aprendiz para aprender línguas, a iniciação da aprovação da intenção, a ação e a avaliação do processo. O quadro 1, a seguir, resume os principais fatores motivacionais subjacentes à cada processo<sup>11</sup>.

**Quadro 1 - Influências motivacionais**

Fixação de Metas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorização dos objetivos, resultados e consequências da ação;</li> <li>• Percepção do potencial dos objetivos;</li> <li>• Expectativas da família e;</li> <li>• Língua</li> </ul>
Formação da Intenção	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expectativa de sucesso;</li> <li>• Relevância pessoal/custo-benefício;</li> <li>• Necessidade de realização e medo de falha;</li> <li>• Grau de auto-determinação;</li> <li>• Disponibilidade de oportunidades e opções de tarefas;</li> <li>• Crenças sobre a aprendizagem de L2;</li> <li>• Conhecimento de estratégias de aprendizagem e;</li> <li>• Urgência, demandas externas, oportunidade única.</li> </ul>
Iniciação da Aprovação da Intenção	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Controle comportamental percebido;</li> <li>• Obstáculos e;</li> <li>• Consequências percebidas por não agir.</li> </ul>
Ação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilidade seletiva aos aspectos do meio ambiente;</li> <li>• Qualidade do modelo interno de referência;</li> <li>• Qualidade da experiência de aprendizagem;</li> <li>• Progresso percebido;</li> <li>• Senso de autodeterminação/autonomia;</li> </ul>

<sup>11</sup> Quadro elaborado por mim, baseado no modelo de pesquisa sobre motivação proposto por Dörnyei (1998). Para maiores detalhes, consultar: Dörnyei, Z. Motivation in second and foreign language learning. In: Dörnyei, Z. **Language Teaching**, Cambridge University Press: 1998.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Influência motivacional dos professores e pais;</li> <li>• Avaliação do desempenho, estrutura de recompensa e dos objetivos da sala de aula;</li> <li>• Influência do grupo de alunos, do ambiente da sala de aula e da escola;</li> <li>• Conflito com as tarefas propostas;</li> <li>• Custos envolvidos e tendência natural para perder de vista o objetivo e se cansar da atividade;</li> <li>• Conhecimento e habilidades para usar estratégias auto-regulatórias e;</li> <li>• Percepção da consequência do abandono da ação.</li> </ul>
Avaliação do Processo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fatores atribucionais: estilo, preconceito, conhecimento prévio;</li> <li>• Crenças: auto-eficácia, auto-competência;</li> <li>• Sugestões, comentários e;</li> <li>• Ação X Orientação.</li> </ul>

A Teoria da Autodeterminação (doravante TAD) introduzida por Deci e Ryan (1985), forneceu recursos conceituais valiosos para o estudo da motivação em LE e L2, principalmente na fase do plano de ação. A TAD é uma elaboração da teoria psicológica cognitiva de motivação intrínseca e extrínseca. Segundo os autores, a motivação intrínseca é o desejo do aprendiz de se envolver em atividades caracterizadas por diversão, em que não há recompensa aparente, exceto a experiência de desfrutar da atividade em si, a fim de se sentirem competentes e autodeterminados. Como unidades humanas básicas, as necessidades intrínsecas são inatas ao organismo humano e funcionam como um energético importante do comportamento. Por sua vez, a motivação extrínseca pode ser desencadeada apenas por estímulos externos, que incluem ganhar e manter a aprovação, ou evitar desaprovação, e ganhar ou perder recompensas tangíveis específicas. Ela está condicionada pelas considerações práticas da vida, com todo o seu sentido atendente de luta, sucesso ou fracasso. Assim, a motivação extrínseca está associada com níveis mais baixos de auto-estima e níveis mais elevados de ansiedade, em comparação com a motivação intrínseca.

De acordo com Kumaravadivelu (2012, p. 45), a TAD, derivada de estudos empíricos, postula que os seres humanos têm três necessidades psicológicas fundamentais: competência (exemplo, a crença na capacidade de influenciar e alcançar os resultados desejados), relacionamento (exemplo, a própria necessidade de ter relacionamentos gratificantes e de

apoio social) e autonomia (exemplo, a própria experiência de agir com um sentido de escolha, volição, e autodeterminação). Para o autor, "essas necessidades fundamentais são vistas por serem estimuladas e sustentadas por uma combinação de motivação intrínseca e certos tipos de motivação extrínseca, com a primeira cumprindo um papel crucial e decisivo".

A terceira fase é inaugurada por Dörnyei (2005) e Dörnyei e Ushioda (2009) que propuseram o que chamaram de "Sistema Auto Motivacional". Focando em seu caráter temporal, o novo modelo proposto para se compreender a motivação em L2 e LE provém das noções contemporâneas de eu, identidade e agência, que são em grande parte tiradas do pós-modernismo, que vê a identidade individual como múltipla e dinâmica (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 55-77). O sistema é composto por três dimensões:

1) o eu ideal em uma LE e L2, uma representação dos atributos linguísticos que o sujeito realmente gostaria de ter (representação de esperanças, aspirações ou desejos) para diminuir as discrepâncias entre o eu ideal e o eu real;

2) o eu dever na L2, uma representação de atributos que se crê que deve possuir, a fim de atender às expectativas para evitar possíveis resultados negativos;

3) experiência de aprendizagem na LE ou L2, uma representação de motivos relacionados ao ambiente de aprendizagem imediato e à experiência (exemplo, o impacto do professor, o currículo, o grupo de colegas, e a experiência de sucesso).

Os três componentes do Sistema Auto Motivacional oferecem novos caminhos para a análise e compreensão da motivação em LE e L2. Dörnyei (2005) e Dörnyei e Ushioda (2009) reuniram pesquisas de diferentes perspectivas sobre motivação na aprendizagem de L2 e LE. Assim, questões sobre identidade social e a noção de investimento de Norton (2000), que "concebe o aprendiz de língua como tendo uma história social complexa e vários desejos" (Norton, 2000, p. 10) passaram a ser analisadas.

Para Norton (2000, p. 05), identidade é "a forma como uma pessoa entende sua relação com o mundo, como essa relação é construída ao longo do tempo e do espaço e como a pessoa compreende as possibilidades para o futuro". Nessa perspectiva, quando aprendizes de uma língua estrangeira falam, "eles estão negociando e renegociando o sentido de seu eu em relação a um mundo social maior e reorganizando essa relação em múltiplas dimensões de suas vidas" (NORTON; MCKINNEY, 2011, p. 73). Sendo assim, o conceito de língua "não é o de uma forma neutra de comunicação, mas o de uma prática socialmente construída em eventos hegemônicos, atividades e processos que constituem a vida diária" (NORTON, 2000, p. 130).

A metáfora do "investimento" é proposta por Norton (2000) em substituição à da motivação, pois a autora entende que motivação não consegue capturar as relações de poder complexas no campo da Aquisição de Segunda Língua (doravante ASL). O conceito de investimento de Norton (2000) "sinaliza o relacionamento social e historicamente construído de alunos com a língua-alvo, e seu desejo muitas vezes ambivalente de aprendê-la e praticá-la". Segundo a autora, essa noção de investimento pressupõe que quando os aprendizes de línguas falam, eles não estão apenas trocando informações com falantes da língua-alvo, mas estão constantemente organizando e reorganizando a percepção de quem eles são e como eles se relacionam com o mundo social. Isto significa que a linguagem implica em agir sobre o mundo social, desempenhar ações e não simplesmente expressar realidades, o que remete a uma visão performativa da língua (MASTRELLA-DE-ANDRADE; NORTON, 2011).

Nesse sentido, concordo com a afirmação de Weedon (citado por MASTRELLA-DE-ANDRADE; NORTON, 2011) de que é com a língua que ocorrem formas possíveis e reais de organização social e suas prováveis consequências políticas e sociais são definidas e contestadas. Além disso, a língua é o lugar onde ocorre nossa compreensão de nós mesmos e a construção de nossa subjetividade e é por isso que língua/linguagem e identidade estão intimamente relacionadas, ou seja, utilizando a linguagem, construímos nossa identidade que está constantemente mudando através do tempo e espaço (NORTON, 2000, p. 11). Sendo assim, Norton (2000, p. 11) aponta, com razão, que um investimento na língua-alvo é também um investimento na própria identidade do aprendiz, que é construída por meio de estruturas sociais desiguais, reproduzidas nas interações sociais cotidianas. Segundo Norton (2000), esse investimento do aprendiz em uma língua significa adquirir recursos materiais simbólicos, que irão aumentar seu capital cultural.

Assim, neste estudo, utilizo o conceito de investimento que, nas palavras de Mastrella-de-Andrade e Norton (2011, p. 101),

contrariamente às noções de motivação instrumental ou integrativa ou teorias do eu que envolvem aspectos internos e externos ao aprendiz e que geralmente concebem o aprendiz como tendo uma unidade fixa e unitária, o construto investimento estabelece que o aprendiz de línguas possui uma identidade complexa, que muda ao longo do tempo e do espaço, e que é construída na interação social, a partir das relações desiguais de poder que constituem as interações.

para investigar como os motivos dos professores de LI da rede pública brasileira para participarem de um programa de formação continuada nos EUA determinam seus investimentos no PDPI, bem como quais as implicações desse investimento dos professores participantes desta pesquisa para a (re)construção da identidade deles.

Após ter demonstrado as fases pelas quais as pesquisas sobre motivação no campo da aprendizagem de LE e L2 passaram, defino, na seção a seguir, formação continuada, tema principal deste estudo, através da revisão da formação de professores de LE.

## 1.2 Revisionando a formação de professores de LE

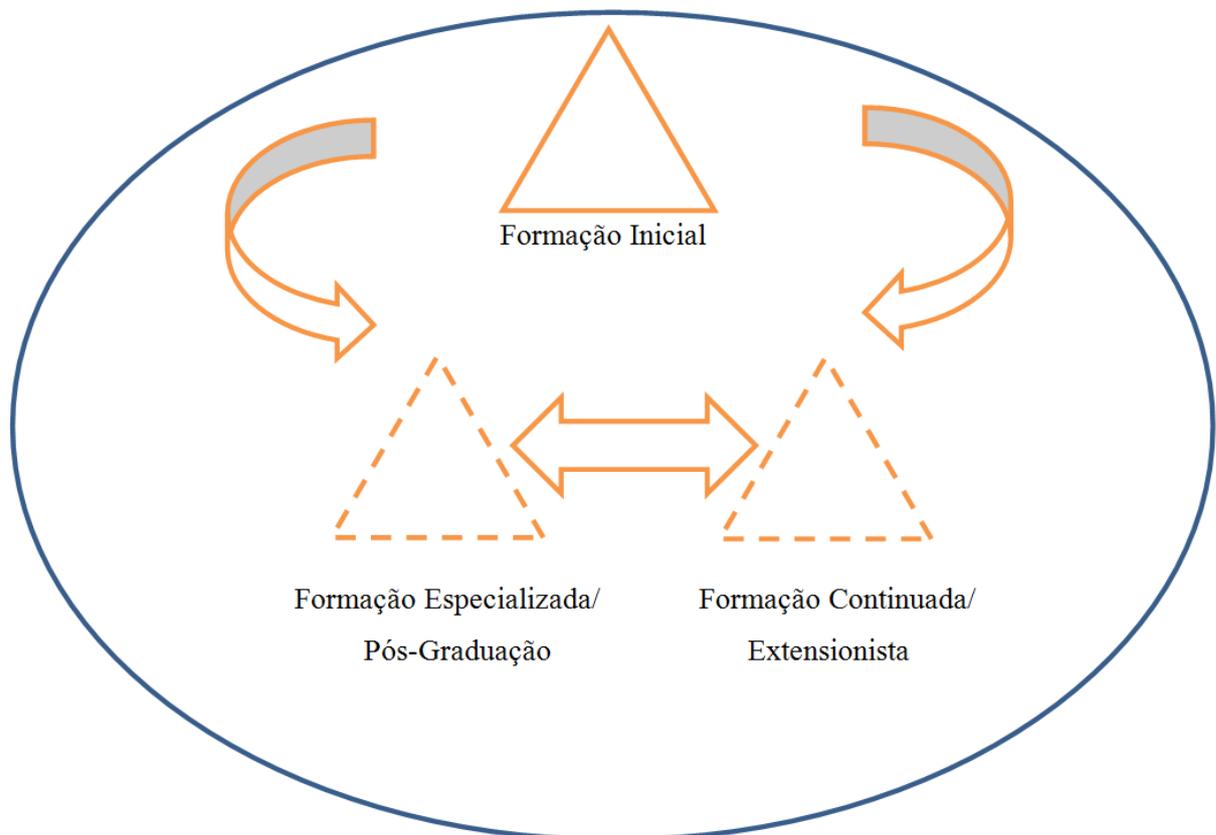
Segundo Almeida Filho (1997) a palavra formação nos remete a um processo dinâmico que se desenvolve ao longo do tempo. Porém, quando utilizada no particípio passado (formada/o) pode nos induzir ao erro de se imaginar que alguém pode estar formado num sentido absoluto ou acabado. Pensando nisto, entendo também a formação como uma trajetória permanente, por toda a vida. Ao tratar da formação de professores de LI como LE, Almeida Filho (1997) reconhece 3 (três) modalidades básicas de como se dá essa formação:

- Formação básica inicial ou de certificação, que se dá em nível de licenciatura ao término do curso de Letras das universidades e faculdades, após 4 (quatro) anos. Geralmente, essa formação se dá antes da atuação como profissional, contudo não é infrequente que alunos formandos já estejam ensinando nas escolas antes da sua certificação na formatura.
- Formação especializada e pós-graduada, que equivale à pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). A primeira se dá em no mínimo 360 horas de estudos distribuídos ao longo de 12 a 18 meses, geralmente é feita em serviço, na modalidade face a face ou a distância e recebendo o título de professor especialista. A segunda se dá em 02 (dois) anos para a obtenção do título de mestre e em 04 (quatro) anos para doutor, geralmente é feita fora de serviço, com auxílio de bolsas das agências de fomento à pesquisa.
- Formação continuada extensionista, que é aquela em que o professor se engaja já no exercício da profissão, em serviço, numa relação face a face ou a distância, num esforço formador operado por professores formadores (quando há formalização das atividades), e que é o objeto de estudo deste trabalho. Porém, Almeida Filho (1997) também reconhece que eventualmente essa modalidade de formação ocorre como uma atividade solitária e independente quando o professor faz, ele mesmo, o papel do outro olhando e refletindo sobre o próprio trabalho sem a ajuda de outra pessoa.

Embora concorde com o autor quanto às três fases que consistem a formação do professor, considero que, talvez, se faça necessário esclarecer que estas três fases não se dão de forma linear, ou seja, primeiro passa-se pela formação inicial obrigatória, porém tanto a formação especializada e pós-graduada quanto a continuada extensionista se dão

opcionalmente e a qualquer momento da vida profissional do professor, a partir do momento que há uma tomada de consciência deste, que deseja mudança e busca formas de iniciar uma transformação. Além disso, faz-se necessário voltarmos a nossa atenção para a formação que se dá por observação de todos os anos como estudante, com a vivência no ambiente escolar (BAILEY et al., 1996). Sendo assim, apoiada em Almeida Filho (1997), proponho neste trabalho uma figura, a fim de representar as fases da formação de um professor:

**Figura 1 - As fases da formação dos professores**



Fonte: Elaboração própria (Baseada em Almeida Filho, 1997).

/

Turbin e Ferro (2011) também definem a Formação Continuada como um processo posterior à Formação Inicial, necessária ao desenvolvimento, aperfeiçoamento ou capacitação de qualquer profissional, em especial o profissional de ensino, seja a Formação Inicial considerada deficiente ou não. Para as autoras, o termo Capacitação Docente pode ser e é utilizado como sinônimo a Formação Continuada, ainda que pesem divergências semânticas em relação aos dois termos.

Neste trabalho, utilizo o termo Formação Continuada para me referir ao PDPI, porque acredito que além das divergências semânticas em relação aos dois termos, há também

diferenças de paradigmas entre elas. Após ter discutido a definição de Formação Continuada, por meio de suas características, na seção a seguir, demonstro as fases pelas quais a formação continuada de professores de LE passou no Brasil desde a década de 1970 até os dias atuais.

### **1.3 A formação continuada de professores de LE no Brasil**

Fazendo uma retrospectiva da formação continuada no Brasil, Pereira (2000) observou que a década de 70 privilegiou a dimensão técnica do processo de formação de professores, na década de 80 a preocupação voltou-se para a profissionalização em serviço, mas que somente na década de 90 é que começa a surgir a ideia de formação continuada. De forma semelhante, Almeida Filho (1997) reconhece que os cursos de formação continuada passaram por 03 (três) fases desde a década de 70 até a primeira década dos anos 2000: cursos de treinamento de professores, cursos de desenvolvimento de professores<sup>12</sup> e, a autoformação de professores. Para esta lista, agora temos de adicionar a tendência na atualidade, ou seja, na segunda década dos anos 2000, para a formação continuada de professores de LE, considerando aspectos da sociedade globalizada que reúne várias vertentes de pensamento. Neste trabalho, eu a denomino, segundo Kumaravadivelu (2012), formação de professores para uma sociedade global.

Porém, é necessário ressaltar neste momento, que apesar de o movimento poder ser interpretado como uma mudança de prática na formação continuada, em graus diferentes e em lugares distintos, todas essas três perspectivas anteriores, citadas tanto por Pereira (2000), quanto por Almeida Filho (1997), estão vivas. A diferença é que os professores estão agora, provavelmente, mais sensíveis às suas limitações e às de seus métodos de ensino e mais conscientes da necessidade de uma formação continuada diante da velocidade com que os saberes surgem e mudam na sociedade pós-moderna a qual estamos todos inseridos. Sendo assim, isto parece ser suficiente para produzir mudanças na agenda da formação continuada.

Diante das linhas gerais relativas às fases da formação continuada desde a década de 70 até os dias atuais, tomando como entendimento a leitura proposta por Almeida Filho (1997) e Kumaravadivelu (2012), a seguir discorro sobre cada fase, pelas quais a formação continuada passou, bem como demonstro a relação do Ensino e Aprendizagem de Línguas no Brasil e das políticas públicas de âmbito nacional para o desenvolvimento da área, por acreditar, assim como Souza (2016, p. 16-17) que "o corpo de saberes e a definição de um

---

<sup>12</sup> Segundo Almeida Filho (1997), as denominações cursos de treinamento de professores e cursos de desenvolvimento de professores provém do inglês *teacher training course* e *teacher development course*.

sistema normativo, no campo educacional brasileiro, sofrem influências de diferentes políticas de formação, incidindo sobre o modo como se forma os professores e se desenvolve a profissão em seus diferentes momentos históricos".

### 1.3.1 Treinamento de professores de LI

Na esfera dos cursos de formação continuada em serviço na década de 70, o trabalho de supervisão e orientação ocorreu na forma de treinamento, carregando na denominação e filosofia de trabalho a marca audiolinguista das fontes do estruturalismo (na Linguística), do behaviorismo (na Psicologia) que postulava que qualquer aprendizagem resultava da formação de hábitos e da análise contrastiva de elementos linguísticos combinada com a análise dos erros produzidos pelos alunos (na LA). Com base nessas premissas, o treinamento constava de um elenco de tópicos e procedimentos pontuais que eram passados aos professores em formação, eram modelados e ensaiados pelos participantes na sala de aula através de simulações do tipo micro-ensino ou aulas demonstrativas. A avaliação tinha por meta verificar se procedimentos desejáveis, recomendados, haviam sido incorporados enquanto comportamento autorizado de ensino (ALMEIDA FILHO, 1997).

Kumaravadivelu (2012, p. 08) afirma que nas abordagens de transmissão, formadores de professores "procuram transmitir um conjunto de corpos de conhecimento pré-determinados, pré-selecionados e pré-sequenciados para professores-alunos". Para o autor,

estas abordagens ou modelos têm várias características em comum. Primeiro, elas muitas vezes limitam o papel de formadores de professores para condutas que são facilmente digeríveis e transmissão parcial de conhecimento pessoal e profissional para futuros professores. Em segundo lugar, elas implicam em uma relação mestre-aluno em que espera-se que os professores-estudantes aprendam alguns dos conhecimentos e habilidades pedagógicas do professor mestre, e, em seguida, tentem aplicá-las em suas salas de aula. Em terceiro lugar, elas raramente permitem ou incentivam os futuros professores a construir suas próprias visões e versões de ensino. Em quarto lugar, elas são essencialmente abordagens de cima para baixo que dependem do conhecimento profissional externamente produzido e gerado por especialistas para influenciar o comportamento do professor. Finalmente, elas criam uma dicotomia debilitante entre o especialista e o professor, ou seja, espera-se que os especialistas produzam conhecimento, e que os professores consumam conhecimento.

O método de ensino de LI como LE que subjaz aos cursos de treinamento de professores é o Método Audiolingual.<sup>13</sup> Segundo Brown (1994, p. 57), as principais características do Método Audiolingual são: os tópicos a serem aprendidos são sempre

---

<sup>13</sup> Traço uma comparação entre a formação de professores e o ensino de LI como LE por acreditar, assim como Celani (2010, p.57), que as ideias predominantes em relação a políticas de ensino de línguas e a métodos e abordagens necessariamente irão ter influência no tipo de enfoque dado à formação de professores, tanto em nível de formação pré-serviço quanto em nível de formação contínua, que é o enfoque desta pesquisa.

introduzidos em forma de diálogo; a formação dos novos hábitos ocorre pela memorização, através da repetição; padrões da estrutura da língua são ensinados através de exercícios de substituição estrutural; há pouca explicação gramatical e a gramática é ensinada preferencialmente por meio de analogias indutivas; o vocabulário é extremamente limitado e restrito ao contexto; há uso de recursos de áudio e vídeo e laboratório de idiomas; dá-se grande importância à correção da pronúncia; não recorrendo à tradução ou ao uso da LM, uma vez que a LE e a LM diferem em vários aspectos; há reforço imediato das respostas corretas através de pontuação ou elogio; há grande reforço do aluno para produzir enunciados sem erros; as estruturas são sequenciadas e ensinadas uma de cada vez através de análise construtiva e; há uma forte tendência em manipular a língua e desconsiderar o conteúdo. Ainda segundo o autor, o Método Audiolingual é fruto de um Programa de Treinamento Especializado do Exército que teve muito êxito nos EUA durante a Segunda Guerra Mundial, quando os soldados tinham de aprender rapidamente línguas estrangeiras antes de partir para as frentes de batalha. Esse método trouxe inovações tão importantes para o ensino de línguas que se espalhou pelo mundo e algumas de suas técnicas ainda são utilizadas em uma versão modificada em muitos livros e por muitos professores de LE.

Nesse contexto de formação de professores e ensino de línguas, o conceito de língua é estrutural, defendido por Saussure (2012, p. 41): sistema de signos de natureza completamente psíquica, formada exclusivamente pela união da imagem acústica com o conceito. Por ser um fato humano, a língua se comporta como algo que se apresenta, do ponto de vista individual, acessível ao controle de qualidade (MILANI, 2011, p. 87). Sendo assim, o foco é na dimensão sistêmica da língua: gramática, vocabulário, fonética etc. Corroborando com essa afirmação, Leffa (1999) pontua que a natureza das recomendações metodológicas na década de 70, preconizava quase sempre que se desse forte ênfase no contexto gramatical. Além disso, precisamos refletir sobre o termo treinamento, que nos remete a ideia de repetição mecânica e que, apresenta passividade de quem é treinado. Leffa (2001, p.336) considera que os cursos de treinamento estão estreitamente ligados à prática e ao ensino mecânico. Para o autor, é o ensino de técnicas e estratégias que o professor deve dominar, sem se preocupar com a teoria.

Para Kumaravadivelu (2012, p. 28), a abordagem de ter fluência comunicativa através do conhecimento da gramática é fortemente dependente da língua enquanto sistema:

Designers de currículos e escritores de livros didáticos selecionam cuidadosamente um conjunto de estruturas gramaticais e itens de vocabulário, e os sequenciam de acordo com o nível de dificuldade percebido. Através de exercícios com foco em gramática, os professores são aconselhados a introduzir um item de cada vez e a ajudar os alunos a praticar até que eles internalizem. A suposição aqui é que uma

atenção contínua e consciente de recursos linguísticos em sala de aula acabará por levar os alunos a se comunicarem na língua-alvo fora da classe. Ou seja, a competência gramatical é considerada por levar à competência comunicativa. A aprendizagem de línguas, portanto, é considerada mais intencional do que incidental.

Depois de um período de grande popularidade nas décadas de 1950 e 1960, houve um declínio sensível do uso do Método Audiolingual no ensino de línguas no final dos anos 1970, bem como da formação de professores reduzida a uma formação a um conjunto de técnicas. Dentre outros fatores, constatou-se que a repetição e a memorização eram extremamente limitadas no desenvolvimento da proficiência, pois a aquisição da língua não era apenas uma questão de formação de hábito, assim como que o sujeito que se forma, forma-se a partir da experiência que viveu e das aprendizagens que construiu ao longo da vida (SOUZA, 2016), dando início assim a uma nova fase para o ensino de línguas estrangeiras, bem como para a formação de professores, que discorro na próxima seção.

### **1.3.2 Desenvolvimento de professores de LI**

A década de 1980 foi marcada por cursos de desenvolvimento de professores, a fim de incorporar o tempo de pensar ou refletir de que necessita o professor para compreender novos fatos ou novas explicações para velhos fatos conhecidos. A formação pela reflexão fez avançar a concepção teórica do que é continuar formando professores em serviço, pré-teorizados ou teoricamente debilitados pelo tempo sem volta ao estudo (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 3-4). Para Grimmet et al. (1990), reflexão é o mecanismo para se buscar mudança nos valores e prática do professor. Nesse sentido, com uma orientação reflexiva, pretende-se que o professor desenvolva novas ideias e práticas, a fim de sair de um modelo de ensino/aprendizagem baseado em transmissão de conhecimento para um de interpretação de conhecimento que leva à autonomia.

A abordagem de ensino de LI como LE que subjaz aos cursos de desenvolvimento de professores é a Abordagem Comunicativa. Em linhas gerais, esta abordagem advoga que o aluno deve aprender a se comunicar na LE através de um processo de interação com outros alunos e com o professor, voltado à preparação do aprendiz para lidar com situações comunicativas na vida real. Portanto, o uso de materiais autênticos tornou-se fundamental. Outra característica importante dessa abordagem é a conscientização do aluno sobre seu próprio processo de aprendizagem, para que ele crie mecanismos de emancipação em relação ao professor e otimize sua aprendizagem, segundo seu estilo e motivações. Dessa forma,

ênfatiza-se um ensino que tem o aluno como centro através da valorização de sua própria experiência, enriquecendo o aprendizado (WIDDOWSON, 1991; ALMEIDA FILHO, 1993).

Nesse contexto de formação de professores e ensino de línguas, percebe-se que a língua é mais do que meras estruturas regidas por regras. Trata-se de um sistema de expressão de significados que tem como meta principal oportunizar a comunicação e a interação. Assim, a aprendizagem deve ocorrer por meio de atividades que promovam a comunicação e utilizem a língua de maneira significativa para os alunos. Portanto, o objetivo de um curso de línguas comunicativo deve ser o de levar o aluno a lidar com a língua em diferentes contextos comunicativos usando sua estrutura de maneira satisfatória.

Concordo com Almeida Filho (1997), que essa modalidade de formação pela reflexão continuou insuficiente por não explicar o fato básico de que o professor pode saber como fazer e explicar o que fazer com compreensão teórica convincente e ainda assim não atuar profissionalmente conforme sabe. Além disso, geralmente, os cursos de desenvolvimento do professor não incluem um componente de treinamento, perdendo-se, assim, uma dimensão importante do modo de ser profissional de um professor de LE. Portanto, ainda parecia existir uma lacuna a ser preenchida nos cursos de formação continuada para professores de LI como LE, a fim de que mudanças profundas, duradouras e automatizantes na prática fossem operadas. Nesse sentido, é preciso reconhecer que os professores não podem possuir apenas saberes, mas também adquirir competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados (PERRENOUD, 2000).

Almeida Filho (2002, p. 20-21) apresenta um quadro sobre as competências do professor de LE, conforme reproduzido a seguir:

**Quadro 2 - Competências do professor de LE**

<b>Competência Implícita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crenças e experiências vivenciadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.</li> <li>• Inclui experiências enquanto aluno e professor de LE.</li> <li>• É a mais básica.</li> </ul>
<b>Competência Linguístico-Comunicativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionada à compreensão e uso da língua.</li> <li>• Conhecimento da estrutura e funcionamento da língua</li> </ul>
<b>Competência Aplicada ou Teórico- Aplicada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor ensina de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica).</li> <li>• Permite explicar o porquê da maneira de ensinar do professor.</li> <li>• Permite explicar o porquê dos resultados obtidos na prática.</li> </ul>

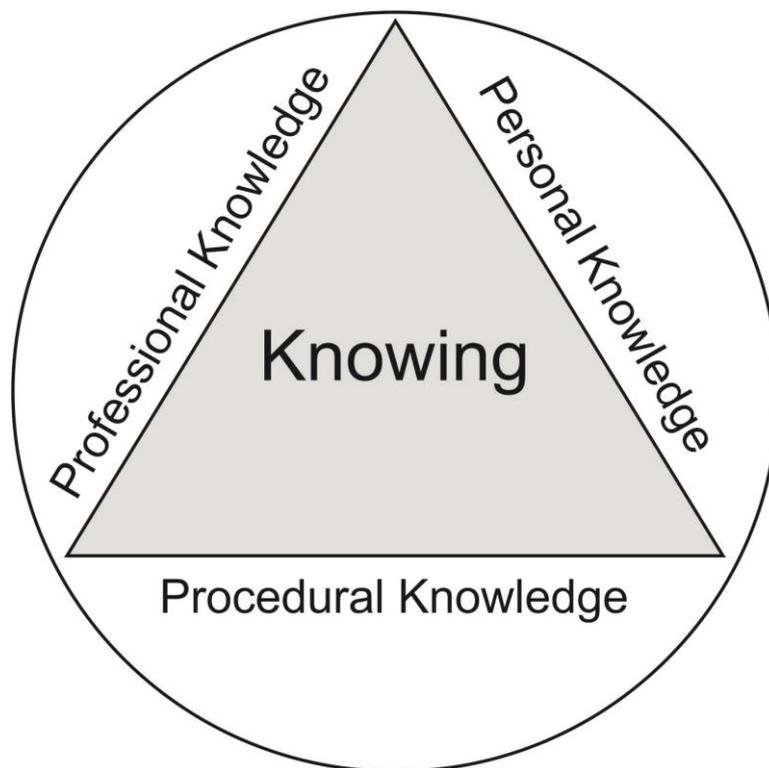
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor busca teorias sobre ensino-aprendizagem de LE.</li> </ul>
<b>Competência Profissional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor administra seu conhecimento profissional.</li> <li>• Conscientização dos deveres, potencial e importância social do ensino de línguas.</li> <li>• Reconhece necessidade de seu desenvolvimento contínuo e permanente.</li> </ul>

Fonte: Almeida Filho (2002, p. 20-21).

Rozenfeld e Marques (2007) no artigo “Competências de professores de língua estrangeira”, partindo das concepções de Almeida Filho (2002, p. 20-21), concluem que para os educadores alcançarem uma competência profissional aprimorada, devem possuir a soma do conjunto das demais competências, e elas se fundem numa prática constantemente renovada e reflexiva.

Questionando o valor pedagógico da enorme gama de rótulos e definições para o conhecimento dos professores encontrado na literatura, Kumaravadivelu (2012, p. 20-35) optou por um quadro mais simples de referência: o conhecimento profissional, conhecimento processual e conhecimento pessoal. Segundo o autor, o primeiro refere-se ao conteúdo intelectual de uma disciplina produzido e difundido por especialistas, o segundo às estratégias de gestão de instrução necessárias para criar e manter um ambiente de sala de aula em que os resultados de aprendizagem desejados tornem-se possíveis, e o terceiro ao senso individual de plausibilidade do professor, um senso do que funciona e do que não funciona, conforme demonstra a figura de referência abaixo:

**Figura 2 - Conhecimentos do professor de LE<sup>14</sup>**



Fonte: Kumaravadivelu, B. (2012, p. 24).

Neste contexto da formação de professores de LE, o conhecimento profissional relaciona-se com os conceitos fundamentais da língua, aprendizagem de línguas e ensino de línguas. Kumaravadivelu (2012, p. 25) defende que o conhecimento sobre a língua implica o conhecimento da língua como sistema, língua como discurso e língua como ideologia. Para o autor, a língua como sistema concentra-se nos sistemas e sub-sistemas da língua, por exemplo: o sistema fonológico que lida com padrões de som, o sistema semântico que lida com o significado das palavras e o sistema sintático que lida com as regras da gramática.

A língua enquanto discurso lida com a natureza coesiva dos textos. Para Kumaravadivelu (2012, p. 25), é “a relação coerente entre forma, significado e a intenção comunicativa dentro de uma situação comunicativa particular, de modo que o uso da língua vem a ser gramaticalmente correta, bem como comunicativamente apropriada”. A língua enquanto discurso, portanto, tem uma abordagem predominantemente linguística para a compreensão do significado.

A língua enquanto ideologia

<sup>14</sup> Professional Knowledge – Conhecimento profissional; Procedural Knowledge – Conhecimento processual; Personal Knowledge – Conhecimento pessoal. (Tradução minha)

vai além das características formais e discursivas e leva em consideração as operações de ordem superior da língua na intersecção de significados sociais, culturais, políticos e ideológicos. Ela reconhece que na maioria das vezes a língua é usada de uma maneira particular para expressar um ponto de vista particular para atingir um objetivo particular. Reconhece também que a língua está ligada ao poder e dominação. Reflete as percepções e práticas ideologicamente fundamentadas que são moldadas pelas forças dominantes institucionais, processos históricos e interesses velados. Ela reconhece que a língua pode ser usada, mal usada e abusada para servir a objetivos políticos ou ideológicos estreitos. Uma análise crítica da língua enquanto ideologia também pode desvendar como a língua é explorada ao serviço do poder. (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 25).

O conhecimento processual ou conhecimento sobre a aprendizagem de línguas em contextos institucionalizados "engloba conhecimentos teóricos e empíricos provenientes de campos como a ASL, psicologia cognitiva e processamento de informações" (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 26). Segundo o autor, uma forma de entender as ideias é olhando para a natureza de cinco grandes construtos que compõem a cadeia da aprendizagem e uso da língua: *input* (conteúdo), *intake* (internalização), fatores *intake* (fatores de internalização), processos *intake* (processos de internalização) e *output* (produção).<sup>15</sup> Esses cinco construtos - *input*, *intake*, fatores *intake*, processos *intake* e *output* - interagem entre si, resultando eventualmente no desenvolvimento bem sucedido da LE.

O conhecimento sobre o ensino de línguas, segundo Kumaravadivelu (2012, p. 27-29), é o conhecimento sobre os métodos de ensino de línguas (gramática-tradução, método audiolingual e a abordagem comunicativa). Em suma, no método gramática-tradução as aulas são ministradas na L1 dos alunos, o foco da aula é na explicação das regras gramaticais, o vocabulário é apresentado de forma isolada, as habilidades de leitura e escrita são enfatizadas, é utilizada a tradução de passagens literárias e pouca atenção é dada ao contexto e à pronúncia (RICHARDS; RODGERS, 1986; BROWN, 1994; LARSEN-FREEMAN, 2000). O método audiolingual foi explicitado na seção 1.1.1 *Treinamento de professores de língua inglesa* e postula que a repetição de estruturas linguísticas favorece a fluência na língua-alvo (BROWN, 1994). Enfim, na abordagem comunicativa, explicitada na seção 1.3.2 *Desenvolvimento de professores de língua inglesa*, a aprendizagem é centrada na sala de aula, por meio da interação com os colegas e com o professor, há uma preocupação maior com o significado e o estímulo ao uso de materiais autênticos em sala de aula, bem como de atividades interativas, realizadas em pares ou em grupos e; um dos objetivos do professor é promover situações em que os alunos possam expressar suas ideias e opiniões (BROWN, 1994; LARSEN-FREEMAN, 2000).

---

<sup>15</sup> Para detalhamento de cada construto, consultar Kumaravadivelu (2012, p. 26 e 27). Tradução minha.

De acordo com Kumaravadivelu (2012, p. 29), "a pesquisa sobre a gestão da sala de aula tem uma longa tradição no ensino geral". Everston e Weinstein<sup>16</sup> (2006, p. 4, citados por KUMARAVADIVELU, 2012, p. 29) a definem como

sendo as ações que os professores tem para criar um ambiente que apoia e facilita tanto a aprendizagem acadêmica quanto a social-emocional. Em outras palavras, a gestão da sala de aula tem duas finalidades distintas: ela não só pretende criar e manter um ambiente ordenado que os alunos possam se envolver na aprendizagem acadêmica significativa, mas, também tem como objetivo aumentar o crescimento social e moral dos alunos.

Segundo os autores, os professores procuram alcançar esses dois objetivos através do (a) desenvolvimento de relações sensíveis e de apoio com e entre os alunos; (b) organização do ensino de modo a otimizar o acesso dos alunos à aprendizagem; (c) utilização de estratégias de gestão que incentivem o envolvimento dos alunos em tarefas acadêmicas; (d) promoção do desenvolvimento de habilidades sociais e de auto-regulação dos alunos; e (e) por meio de intervenções adequadas para auxiliar os alunos com problemas de comportamento.

Dick Allwright<sup>17</sup> (2005, p. 16, citado por KUMARAVADIVELU, 2012, p. 30) argumentou que a gestão da aprendizagem deve ser o esforço conjunto de ambos, professor e aprendiz. Para o autor, em conjunto, eles têm de manter as condições necessárias para maximizar as oportunidades de aprendizagem em sala de aula: "Todos são agentes. E assim, o comportamento do aprendiz poderá ser utilmente visto como contribuidor para as aulas, afetando materialmente a agenda na sala de aula para o bem ou para o mal."

O conhecimento pessoal dos professores "envolve a capacidade de reconhecer criticamente, refletir, rever e reinventar suas próprias identidades, crenças e valores" (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 32). De acordo com o autor, os professores

amadurecem com o tempo, à medida que aprendem a lidar com puxões e pressões concorrentes, relacionadas com a preparação profissional, com as crenças pessoais, limitações institucionais, expectativas do aprendiz, instrumentos de avaliação e outros fatores. Tal engajamento crítico leva-os à "recriação continuada de significado pessoal" (DIAMOND, 1993, p. 56)<sup>18</sup>, que os ajuda a se verem como capazes de imaginar e tentar alternativas e, eventualmente, como auto-direcionados e auto-determinados.

---

<sup>16</sup> EVERSTON, C. M.; WEINSTEIN C. S. (Eds.) **Handbook of Classroom Management: research, practice, and contemporary issues**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.

<sup>17</sup> ALLWRIGHT, D. From Teaching Points to Learning Opportunities and Beyond. **TESOL Quartely**, 39 (1), p. 9-31, 2005.

<sup>18</sup> DIAMOND, C. T. P. In-Service Education as Something More: a personal construct approach. In: KAHANEY, P.; PERRY, L.; JANANGELO J. (Eds.) **Theoretical and Critical Perspectives on Teacher Change**. Norwood: Ablex, p. 45-66, 1993.

Concordo com Kumaravadivelu (2012, p. 32), a recriação continuada de significado pessoal é uma jornada longa e solitária, que nem todo mundo segue a mesma rota, nem toda a gente atinge o mesmo destino e nem o caminho nem o processo são claros. Para o autor, uma das razões para isso é que "o conhecimento pessoal dos professores é considerado conhecimento implícito, que desafia a verificação experimental ou a articulação explícita". Woods (1996)<sup>19</sup> e Bartels (2006)<sup>20</sup>, citados por Kumaravadivelu (2012, p. 32), sugeriram que "os professores exerçam o seu conhecimento pessoal, principalmente através da resolução de problemas e raciocínio prático". Para eles, quando os professores encontram problemas em sala de aula, eles costumam tentar resolvê-los, prestando muita atenção às pistas e sinais que emanam do comportamento observável e mensurável do aluno, a partir de resultados de aprendizagem, e pela inferência do impacto da sua ação à luz de seu conhecimento profissional, bem como de sua experiência pessoal. Segundo Kumaravadivelu (2012, p. 32), "tal ponto de vista é coerente com o que os psicólogos cognitivos dizem sobre a natureza do conhecimento implícito" (citando, BEREITER; SCARDAMALIA, 1993<sup>21</sup>).

De acordo com Kumaravadivelu (2012, p. 32), "o conhecimento pessoal dos professores é a forma menos compreendida do conhecimento do professor". Para o autor, o que está claro, porém, é que ele está muito ligado ao particular, ao prático, e ao possível. Elbaz (1983, p. 5<sup>22</sup>, citado por KUMARAVADIVELU, 2012, p. 32-33) afirma que o conhecimento pessoal engloba

a experiência em primeira mão do professor: estilos de aprendizagem, interesses, necessidades, capacidades e dificuldades dos alunos, e um repertório de técnicas de instrução e habilidades de gerenciamento de sala de aula. Para o autor, o professor conhece a estrutura social da escola e o que ela exige do professor e do aluno para a sobrevivência e para o sucesso; ele conhece a comunidade da qual a escola faz parte, e tem uma noção do que vai e não vai aceitar.

O conhecimento pessoal é, portanto, profundamente sensível às particularidades de fatores sociais, culturais e educacionais locais que determinam a aprendizagem e o ensino em um contexto específico. E, como tal, só pode surgir da participação direta em processos e eventos de sala de aula (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 33). Como Jean Clandinin (1992<sup>23</sup>, citado por KUMARAVADIVELU, 2012, p. 33) aponta, professores constroem e reconstróem

<sup>19</sup> WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

<sup>20</sup> BARTELS, N. **The Construct of Cognition in Second Language Teacher Education and Development**. Giessen: Giessener Elektronische Bibliothek, 2006.

<sup>21</sup> BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. **Surpassing Ourselves – an inquiry into the nature and implications of expertise**. Illinois: Open Court, 1993.

<sup>22</sup> ELBAZ, F. **Teacher Thinking: a study of practical knowledge**. London: Croom Helm, 1983.

<sup>23</sup> CLANDININ, D. J. Narrative and Story in Teacher Education. In: RUSSELL, T.; MUNBY, H. (Eds.) **Teachers and Teaching: from classroom to reflection**. London: Falmer press, p. 124-137, 1992.

o seu conhecimento pessoal enquanto eles vivem suas histórias e as recontam e as revivem, através de um processo contínuo de auto-reflexão. Para a autora é esse conhecimento pessoal que os orienta na prática de ensino todos os dias. E, no entanto, o conhecimento pessoal é bastante idiossincrático por natureza, pois ele varia de professor para professor, de contexto para contexto. Além disso, “ele pode ser fortemente influenciado por intuições, mitos e teorias populares, que às vezes coincidem com opiniões bem informadas e que, em outros voam em face dos princípios axiomáticos amplamente difundidos entre os profissionais do ensino de línguas” (HEDGCOCK, 2002<sup>24</sup>, p. 302, citado por KUMARAVADIVELU, 2012, p. 33).

Segundo Almeida Filho (1997), em uma tentativa de superação, autores conhecidos como o australiano Nunan (1989<sup>25</sup>; 1991<sup>26</sup>; 1993<sup>27</sup>), os britânicos Allwright (1991<sup>28</sup>; 1993<sup>29</sup>) e Wallace (1991<sup>30</sup>) e o canadense Woods (1993) avançaram propostas de auto-observação, automonitoração e de ensino reflexivo, na sua terminologia, dando início assim, à terceira fase para a formação continuada de professores de LE, como demonstro na seção a seguir.

### 1.3.3 Autoformação de professores de LI

A característica crucial dessa fase para a formação continuada de professores de LE é o professor tornar-se a si mesmo para compreender-se e autonomizar-se (ALMEIDA FILHO, 1997). Nesse contexto, a questão do eu torna-se uma barreira na prática, pois pressupõe a exclusão do outro, um outro com experiência, formação teórica mais ampla e crítica e dotado de compreensão abrangente dos fenômenos do processo de ensino e aprendizagem das línguas.

Tentando superar a limitação teórica no campo da autoformação, Almeida Filho (1997) propõe a formação autossustentada. Na formação autossustentada, o professor que se coloca na tentativa de esclarecer seu próprio ensinar é quem fica no controle do que eleger como agenda de observação, com que hierarquia priorizar certos aspectos e quais ações adotar

---

<sup>24</sup> HEDGCOCK, J. Toward a socioliterate approach to language teacher education. **Modern Language Journal**, 86, p. 299-317, 2002.

<sup>25</sup> NUNAN, D. **Understanding Language Classrooms: a guide dor teacher initiated action**. London: Prentice Hall, 1989.

<sup>26</sup> NUNAN, D. **Collaborative Language Learning and Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

<sup>27</sup> NUNAN, D. Action Research in Language Education. In: EDGE, J.; K. RICHARDS (Orgs.) **Teachers Develop Teachers Research**. London: Heinemann, 1993.

<sup>28</sup> ALWRIGHT, D. Integrating "Research" and "Pedagogy": appropriate criteria and practical possibilities. In: J. EDGE; K. RICHARDS (Orgs.) **Teachers Develop Teachers Research**. London: Heinemann, 1993.

<sup>29</sup> ALWRIGHT, D. **Exploratory Language Teaching**. CRILE Working Paper Series, n.9, Lancaster University, 1991.

<sup>30</sup> WALLACE, M. **Training Foreign Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press.

para encaminhar, quais mudanças e por quê. O outro assume o papel de colaborador, tutor. Não um outro que diga o que deve ser feito. Antes, argumenta com teoria, de forma coerente, na forma de pressupostos, para ajudar o professor inserido neste processo de reflexão a fazer os sentidos possíveis das maneiras presentes de produção do seu ensinar.

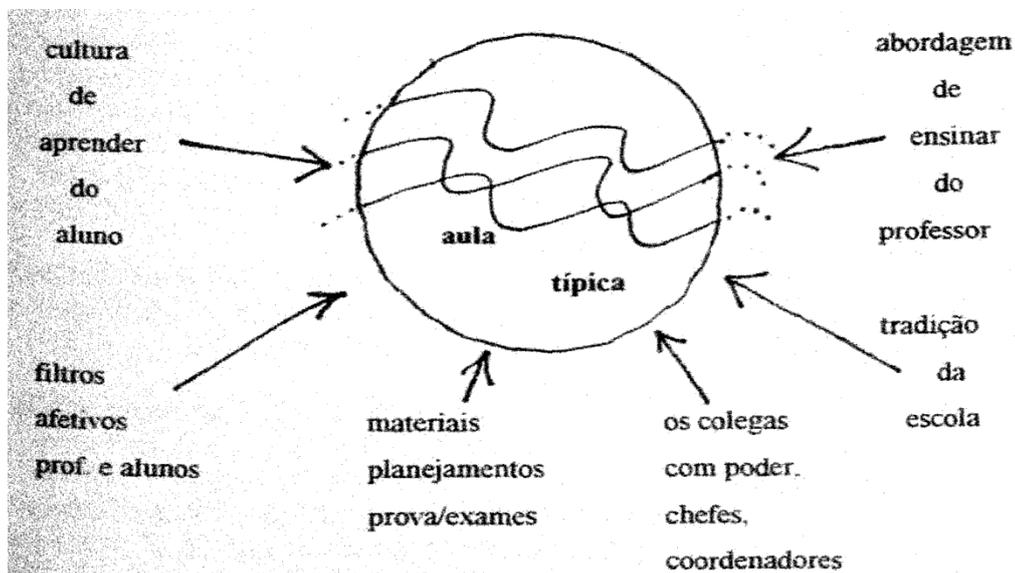
Segundo Almeida Filho (1997), "a formação continuada, refletida e posta no entrecruzamento do próprio olhar com o olhar de outro preserva o elemento auto no sentido de que é o participante-professor quem deve manter o comando do processo formador". Para o autor,

embora seja análise de si, ela somente emerge do próprio professor mas vai abrindo-se no confronto consigo mesmo em próximas ocasiões e com o outro, no diálogo que se estabelece com os orientadores. E por isso mesmo se denomina formação autossustentada, na medida em que o professor se auto elege e se auto controla no percurso das análises e ações subsequentes (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 39).

Segundo Almeida Filho (1997), espera-se que a partir das análises que os professores fazem de seus próprios papéis e das contra-análises dos colaboradores/tutores, gradativamente se intale no (auto) analista a possibilidade de tomada de consciência e com ela a possibilidade de se iniciarem mudanças na dinâmica do ensinar e de se observar.

Dentro deste contexto, a aula de línguas é concebida como lugar de convergências cruciais de forças como a abordagem de ensinar do professor e suas contradições, a de aprender dos alunos, a tradição de ensino da escola, as concepções de aprender e ensinar dos colegas com poder (chefes, coordenadores, autores de materiais didáticos etc.) e dos filtros afetivos dos alunos e do próprio professor, como representada na figura abaixo (ALMEIDA FILHO, 1997).

**Figura 3 - A sala de aula de línguas**



Fonte: Almeida Filho, J. C. P (1997)

Porém, percebo que o autor não considerou a influência sócio-histórica, do mundo, do poder político ou econômico reinante sobre as salas de aulas. Neste sentido, embora grandes avanços tenham sido feitos, a fim de ampliar as fronteiras do conhecimento no campo da formação de professores de inglês como LE (TESOL – Teachers of English for Speakers of other Languages<sup>31</sup>), surgiu a necessidade de reunir estas várias vertentes de pensamento, a fim de elaborar um modelo coerente e abrangente para a formação de professores de línguas para uma sociedade global, em uma tentativa de superação e avanço para os cursos de formação continuada de professores de LI como LE, como explicito a seguir.

### **1.3.4 Formação de professores de LI para uma sociedade global**

Diante do exposto nas seções anteriores, percebemos que as formas de pensar e viver a identidade docente estão sendo (re)construídas desde a década de 1970, dentre outros fatores, pela emergência de uma sociedade tecnológica, uma economia globalizada e o consequente exacerbamento das injustiças e desigualdades entre as pessoas e nações (SOUZA, 2016). Sendo assim, em um esforço conjunto para responder ao impacto da globalização na educação e na formação de professores, dez instituições de dez países diferentes, incluindo Austrália, China, Dinamarca, Singapura, Reino Unido, e os EUA criaram o que é chamado de "A Aliança Internacional de Liderança de Institutos de Educação"<sup>32</sup> (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 02). Fundada em uma reunião em Cingapura, em 2007, a Aliança atua como um grupo de reflexão destinado a gerar ideias e identificar tendências para servir como uma voz coletiva sobre questões educacionais importantes. Segundo Kumaravadivelu (2012), a formação de professores foi abordada como a sua principal missão. No seu primeiro relatório intitulado "Transformando a Formação do professor"<sup>33</sup>, a Aliança conclui (2008, p. 14): "Não obstante suas origens, semelhanças e diferenças, todos os sistemas de preparação de professores tem que repensar seus pressupostos e processos centrais no novo contexto global".

Neste mesmo sentido, Kumaravadivelu (2012, p. 02) afirma que há a necessidade de um quadro global para a preparação de professores de LE. Para tanto, o autor apresenta cinco perspectivas inter-relacionadas, a fim de ajudar-nos a compreender o contexto global em rápida evolução. Elas são: perspectivas pós-nacional, pós-moderna, pós-colonial, pós-transmissão, e pós-método. Segundo o autor, as três primeiras estão relacionadas com a

---

<sup>31</sup> Professores de inglês para falantes de outras línguas

<sup>32</sup> The International Alliance of Leading Education Institutes.

<sup>33</sup> Transforming Teacher Education.

evolução histórica, política e sócio-cultural mais ampla em todo o mundo, enquanto as duas últimas referem-se mais estreitamente à formação de professores de línguas. A seguir, apresento cada perspectiva isoladamente.

#### **1.3.4.1 A perspectiva pós-nacional**

A ideia de Estado-nação surgida durante meados do século XVIII está sendo reconceituada pelos processos individuais da globalização econômica e cultural (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 03). Segundo o autor, houve um deslocamento da posição de autoridade soberana dos Estados-nação. Em relação à globalização cultural, Kumaravadivelu (2008) afirma que ela

está moldando os fluxos globais de capital cultural, o conhecimento interessado, e a formação de identidade. As culturas estão em contato mais próximo agora do que nunca, e estão influenciando umas às outras de maneiras complexas e complicadas. Este desenvolvimento está criando uma consciência cultural global, e junto com ela, as tensões criativas e caóticas que tanto unem quanto dividem as pessoas.

Já a globalização do capital, dos mercados de trabalho e do comércio "está tendo um efeito infalível e imparável na produção, distribuição e consumo de bens" (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 04). Para o autor, mais do que nunca, "a sociedade global está ligada ao crescimento econômico global impulsionado pelo aumento do consumo de bens". Nesse sentido, concordo com Hobsbawn (2007, p. 88, citado por KUMARAVADIVELU, 2012, p. 04) quando afirma que o documento fundamental de identidade do século XXI passou a ser o passaporte.

Segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano (1999) da Organização das Nações Unidas, a globalização está mudando o cenário mundial em três formas distintas.

Primeiro, encolhendo espaço: as vidas das pessoas são afetadas por eventos do outro lado do globo, muitas vezes por eventos que eles nem sequer conhecem, muito menos controlam. Segundo, reduzindo tempo: mercados e tecnologias circulam a uma velocidade tremenda, o que acontece em um lugar longínquo afeta a vida das pessoas de qualquer parte do mundo. Terceiro, desaparecendo fronteiras: as fronteiras nacionais estão sendo quebradas, facilitando o movimento não só de bens de comércio e de capitais, mas também de ideias, normas, culturas e valores. Sendo assim, problemas e soluções enfrentados por transações globais vão além do nível dos Estados-nação (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 03).

Neste contexto de mundo globalizado a LI tornou-se necessária para o comércio e para a comunicação internacional, competindo, é claro, com outras línguas internacionais como o francês e o espanhol, embora outras línguas, como o chinês, não devam ser subestimadas (MESTHRIE; BHATT, 2008). Segundo Kibee (2003), o domínio do inglês mundo afora é o resultado das características inerentes da própria língua, tais como: diversidade e

predisposição a mudança; bem como a facilidade para ser aprendida, principalmente nos estágios iniciais. Sendo assim, o domínio do inglês seria o resultado de um processo natural de escolha. Por outro lado, é inegável que resultou em um domínio econômico e militar dos países anglófonos, bem como no espalhamento de uma ideologia, de um sistema político e da cultura que estão atreladas à língua.

Em suma, a ideia de um Estado-nação que estava intimamente associado com o período moderno tem sido enfraquecida, em grande parte devido aos desenvolvimentos pós-modernos, que trato na seção a seguir.

#### **1.3.4.2 A perspectiva pós-moderna**

A perspectiva pós-moderna oferece um caminho para a compreensão do estado do conhecimento e para a compreensão do conceito de eu (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 05). Em relação ao conhecimento, o autor afirma que o pós-modernismo celebra a diversidade, assim, como resultado, em vez de procurar uma verdade unificadora, reconhece a multiplicidade de narrativas. Quanto à identidade individual, o pós-modernismo a trata como algo que é continuamente construída pelo indivíduo. Ele vê a identidade como fragmentada, não unificada; múltipla, não singular; expansiva, não delimitada. Ele confere ao indivíduo um grau de agência na determinação de um senso de eu. Como Kumaravadivelu (2008, p. 144) conclui, de acordo com a visão pós-moderna,

a formação da identidade é condicionada não apenas por tradições herdadas, tais como cultura, ou por fatores externos, como a história, ou por construções ideológicas, como a energia, mas também pela capacidade do indivíduo e a vontade de exercer o arbítrio e de tomar decisões independentes.

Segundo Giddens (1991), é com o advento da pós-modernidade, quando as estruturas sociais tornam-se menos definidas, que os indivíduos conscientemente começam a criar suas próprias identidades. Há várias dimensões-chave que caracterizam a auto-identidade, as mais relevantes para esta pesquisa são a sua natureza fragmentada e contestada. Se nos tempos modernos, os indivíduos foram concebidos para serem uma mesma pessoa em todos os momentos e em todos os tempos, na pós-modernidade suas identidades são consideradas bem mais frágeis e conflituosas.

Dentro desse contexto, concordo com o pedagogo vienense Bogdan Suchodolski, citado em Adorno (1995) por Becker, segundo o qual, à educação cabe o papel de formar para a crítica e não para a adaptação, principalmente, ao professor de LE, pois conforme Heller (1987) demonstra, é através da língua que uma pessoa negocia um senso de si dentro e através

de diferentes locais, em diferentes momentos, e é através da língua que uma pessoa ganha acesso - ou lhe é negado o acesso a - poderosas redes sociais que dão a oportunidade de falar. Assim, a língua não é concebida como um meio neutro de comunicação, mas é entendida com referência ao seu significado político.

Segundo o pedagogo vienense, a educação deve ser definida como preparação para a superação permanente da alienação. Portanto, uma educação voltada para o esclarecimento precisa possibilitar o pensamento, precisa efetivamente superar as técnicas metodológicas e caminhar em direção ao estudo profundo do homem enquanto ser social particular e universal. Nessa perspectiva, toda intervenção pedagógica, por mínima que seja, deve ser revestida de significado político. As pessoas necessitam aprender a pensar. Afinal, sem um nível de reflexão, os homens tornam-se seres genéricos, ou seja, sem qualquer individualidade (SAVIANI, 1983).

A esse respeito, Giroux (1997) também tem incitado os educadores e os acadêmicos a reagirem a forças políticas e econômicas paralisantes e a serem críticos, criativos e esperançosos em relação ao potencial que tanto professores quanto alunos podem oferecer, a fim de contrariar as tendências políticas conservadoras que têm imposto uma definição de excelência em educação que significa mais uma submissão às pressões de mercado do que excelência educativa nos termos de uma produção intelectual inovadora. Segundo Guilherme (2004, p. 163), Giroux deu, nesse campo, importantes contribuições para descrever esse processo ao rastrear estas relações entre língua, texto e sociedade, as novas tecnologias e as estruturas de poder que lhes subjazem. Daí, a justificativa para o crescente interesse dos educadores de LE pelas obras de Giroux.

Giroux, em entrevista dada a Guilherme (2004, p. 163-175), argumenta que

à medida que vai se tornando claro que não se pode separar as questões de uso da língua das questões do diálogo, da comunicação, da cultura e do poder, os assuntos da política e da pedagogia tornam-se cruciais para quem entende a pedagogia como uma questão política e as políticas da língua como sendo questões de profunda reflexão pedagógica.

Para o autor, a língua, sendo tanto objeto como sujeito de controle, interpretação e empenho, é o espaço no qual as pessoas negociam os elementos mais fundamentais das suas identidades, as relações entre eles e os outros e a sua relação com o resto do mundo. Segundo o autor, se levarmos isso em consideração, fica difícil tratar a língua como se fosse apenas uma questão de técnica. Nesse sentido, torna-se evidente que a importância da língua reside no reconhecimento de que se trata de uma prática moral e política profundamente relacionada

tanto com os assuntos de atuação crítica como com o combate infundável para expandir e aprofundar a própria democracia.

Ainda na entrevista, Giroux argumenta que as questões de língua e cultura são essenciais para o modo como a natureza de cada um se constrói e a forma como cada um atua na sua qualidade de intelectual. Sendo assim, o autor se refere à língua como o fundamento cultural e material em função do qual os educadores tentam definir o significado e o objetivo da pedagogia na formação e aquisição de formas particulares de atuação individual e social. Para o autor, aprender uma língua estrangeira é um empreendimento essencialmente humanístico e não uma tarefa para elites ou estritamente metodológica e a força da sua importância deve decorrer da relevância da sua função afirmativa, emancipadora e democrática.

Nesse sentido, o trabalho de Giroux trata a língua como um modo de aprendizagem e de dissensão que é igualmente fundamental para configurar e traduzir as fronteiras entre o público e o privado e para lidar com as questões da política, do poder, da consciência pública e da coragem cívica. Segundo o autor, a língua precisa ser revitalizada como parte de uma pedagogia pública que exalta a imaginação, expande a autonomia do indivíduo e aprofunda uma noção possível da atividade política. Giroux, citando Edward Said, afirma que a língua é parte de uma política da mundialidade, intrinsecamente ligada às questões da história, do poder e a uma cultura da interrogação e da luta democrática.

Esses pensamentos pós-modernos sobre o estado do conhecimento, o conceito de eu e do exercício da agência explicitados nesta sub-seção estão claramente ecoados nas perspectivas pós-coloniais, que trato na seção seguinte.

### **1.3.4.3 A perspectiva pós-colonial**

Do ponto de vista do pensamento pós-colonial, Kumaravadivelu (2003a) vê o ensino de inglês como "uma empresa globalizada que tem quatro dimensões se sobrepondo: escolar, linguística, cultural e econômica". Para o autor, as dimensões escolar, linguística e cultural estão ligadas a uma dimensão econômica visando emprego e criação de riqueza, beneficiando a economia de países de LI através de uma indústria de ensino de LI em todo o mundo" (KUMARVADIVELU, 2012, p. 07).

Loureiro (2008, p. 46), citando Althusser (1974)<sup>34</sup>, Bourdieu e Passeron (1975)<sup>35</sup>, falando da educação de forma geral, argumenta que:

a percepção da escola apenas como aparelho ideológico do estado, reproduz no plano cultural a divisão de classes que está na base da sociedade, através do duplo arbitrário (um conteúdo arbitrário e um modo arbitrário de inculcação), faz com que a educação seja reprodutora das desigualdades e injustiças que caracterizam a sociedade capitalista, ao invés de fazer com que a educação seja promotora do desenvolvimento social e do crescimento pessoal.

No contexto específico de ensino de LI como LE, os professores de línguas precisam fazer uma rigorosa seleção de conteúdos a serem veiculados, como diz Saviani (1983), de modo a permitir aos dominados o domínio dos conhecimentos que os dominantes dominam, estabelecendo, dessa forma, uma educação linguística numa práxis transformadora da estrutura social. Para isso, segundo Pennycook (2001, p. 21), os professores de línguas precisam voltar os esforços para entender as relações entre língua e poder, as questões de diferença em relação à língua, educação ou letramento, como as pessoas podem resistir ao poder na língua e pela língua, e como é que a ideologia opera em relação ao discurso. Desta forma, segundo Romero (2004), "o professor estaria canalizando seus esforços produtivamente para a consciência discursiva do aluno e contribuindo para que as habilidades de pensamento crítico e argumentação se desenvolvam".

Segundo Norton (2000), a investigação das formas pelas quais as relações de poder impactam sobre o ensino e a aprendizagem de línguas foi iniciada por pesquisadores que adotam uma abordagem crítica para o campo da aquisição de segunda língua, motivada pela teoria educacional de Freire (1970, 1985)<sup>36</sup>, Giroux (1988, 1992)<sup>37</sup> e Simon (1987, 1992)<sup>38</sup>. Para a autora, esses pesquisadores têm argumentado que "a própria heterogeneidade da sociedade deve ser entendida com referência a um mundo estruturado desigualmente em que o sexo, a raça, a classe e a etnia dos aprendizes de segunda língua podem servir para marginalizá-los". No livro "Identity and Language Learning: gender, ethnicity and educational change", Norton (2000) usa o termo 'poder' para fazer referência às relações

<sup>34</sup> Althusser, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença, 1974.

<sup>35</sup> BORDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

<sup>36</sup> FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1970.

\_\_\_\_\_. **The politics of education, culture, Power, and liberation**. New York: Bergin & Garvey, 1985.

<sup>37</sup> GIROUX, H. **Schooling and the struggle for public life: critical pedagogy in the modern age**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.

\_\_\_\_\_. **Border crossings: cultural workers and the politics of education**. New York: Routledge, 1992.

<sup>38</sup> SIMON, R. **Empowerment as a pedagogy of possibility**. Language Arts, 64, p. 370-383, 1987.

\_\_\_\_\_. **Teaching against the grain: texts for a pedagogy of possibility**. New York: Bergin & Garvey, 1992.

socialmente construídas entre os indivíduos, instituições e comunidades através das quais os recursos materiais<sup>39</sup> e simbólicos<sup>40</sup> em uma sociedade são produzidos, distribuídos e validados. Para a autora, poder é uma relação que está constantemente sendo renegociada como recursos simbólicos e materiais em uma sociedade que altera o seu valor e que opera tanto no nível macro de instituições poderosas como o sistema legal, o sistema educacional e o sistema de bem-estar social, quanto no nível micro dos encontros sociais diários entre as pessoas com acesso diferenciado aos recursos simbólicos e materiais - encontros que são inevitavelmente produzidos dentro da língua.

Para entendermos como a ideologia opera em relação ao discurso, primeiro precisamos entender como o conceito de ideologia tem sido utilizado. Segundo Verschueren (2012), o conceito de ideologia foi lançado em 1796 pelo filósofo francês Antoine Destutt de Tracy, para difundir as ideias do Iluminismo e era vista como a análise sistemática de sensações e ideias que deveriam constituir a base para todo o conhecimento científico. Hoje, segundo Verschueren (2012, p. 07), a ideologia está relacionada às ideias, crenças e opiniões. Porém, de acordo com o autor, ideias, crenças e opiniões, como tal, não fazem ideologia, elas são meramente conteúdo do pensamento, ao passo que a ideologia está associada a padrões subjacentes de significado, quadros de interpretação, visões de mundo, ou formas de pensamento cotidiano e de explicação. Assim, as formas pelas quais crenças, ideias ou opiniões são discursivamente utilizadas, ou seja, as suas formas de expressão, bem como os efeitos retóricos a que servem, são tão importantes para a ideologia como o conteúdo de pensar por quê esses três termos servem como rótulos.

Para entendermos melhor o conceito de ideologia, apresento como o construto vem sendo definido ao longo dos tempos. Para Engels (1934) a ideologia é

um processo que, naturalmente, é realizado com a consciência do chamado pensador, mas com uma falsa consciência. As forças de condução reais que o movem, permanecem inconscientes, caso contrário ele não seria um processo ideológico. Ele, portanto, imagina forças motrizes falsas ou aparentes. Porque é um processo de pensamento, deriva tanto do seu conteúdo quanto da forma de pensamento puro, seja seu próprio ou a de seus antecessores. Ele trabalha com material puramente conceitual que ele assume involuntariamente sobre como produto do pensamento e, portanto, não investiga suas relações com um processo mais distante e independente do pensamento. Na verdade, esta parece-lhe evidente, pois parece-lhe que desde que toda a atividade é mediada pelo pensamento, é em última análise, fundamentada no pensamento. (ENGELS, 1934, p. 81).

---

<sup>39</sup> Norton (2000) usa o termo recursos materiais para se referir a bens de capital, bens imóveis e dinheiro.

<sup>40</sup> Por recursos simbólicos, Norton (2000) refere-se aos recursos tais como a língua, educação e amizade.

Berger e Luckmann (1979, p. 18) se referem a uma noção particularmente agressiva da ideologia como “ideias servindo como armas para o interesse social”, Os autores a definem como “pensamento que é alienado do ser social real de pensador”. Segundo Holliday (2011, p. 189), a implicação aqui é que a construção social produz uma realidade ilusória que esconde algo mais verdadeiro e mais honroso para as pessoas envolvidas, e que há agentes desse engano. Para o autor, isso se encaixa na narrativa marxista em que são os proletariados oprimidos que são falsamente conscientes, se eles permanecerem indiferentes a uma ordem construída e imposta pela classe dominante.

Thompson (1990, p. 07) define ideologia como “significado ao serviço do poder” e sua visão da pesquisa em ideologia é como o estudo das “formas em que o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação”. Para Verschueren (2012, p. 09), o forte foco em processos de dominação é a razão porque a pesquisa sobre ideologia é predominantemente um empreendimento crítico<sup>41</sup>. Mas, foi somente em Eagleton (1997) que a noção de ideologia operando em relação ao discurso, conforme sugerido por Pennycook (2001), foi abordada. Segundo Eagleton (1997, p. 09) a ideologia é uma maneira de assegurar o consentimento por meio de lutas de poder levadas a cabo no nível do discurso. Sendo assim, o conceito de ideologia de Eagleton é o que mais se aproxima da utilização desse construto neste trabalho. Para o autor (1997, p. 09),

a ideologia é uma questão de "discurso". Diz respeito às utilizações reais da língua entre sujeitos humanos particulares para a produção de efeitos específicos. Você não poderia decidir se a declaração era ideológica ou não, inspecionando-a isoladamente do seu contexto discursivo, ninguém mais que você poderia decidir desta forma se seria um pedaço de escrita ou se seria uma obra de arte literária.

Dessa forma, uma das manifestações mais visíveis da ideologia é o uso da língua ou o discurso, o que pode refletir, construir e/ou manter padrões ideológicos (VERSCHUEREN, 2012, p. 17). Nesse sentido, a Análise Crítica do Discurso (doravante ACD)<sup>42</sup> traz

<sup>41</sup> O estudo da ideologia como um empreendimento crítico remonta a Karl Marx (ver, por exemplo, 1977), cuja posição era que o que faz ideias em ideologia é a sua ligação com a natureza conflituosa das relações sociais e econômicas. Encontramos muito fortemente também este ponto de vista em Althusser (ver, por exemplo, 1971a, 1971b), que vê a ideologia na sociedade capitalista como o cimento que corrige um sistema de dominação de classe. Tal ângulo crítico, que era totalmente ausente do trabalho dos *idéologues* franceses, também foi suspenso nos escritos de Lenin (ver, por exemplo, 1969) e Lukács (ver, por exemplo, 1971), e em grande parte do trabalho de Mannheim (ver, por exemplo, 1936). Esses autores viram a ideologia menos negativamente, quer como uma função do objetivo político de promover uma ideologia proletária como uma força social positiva (como no caso de Lênin), ou a fim de objetivar o estudo de ideologia de tal maneira que o mesmo tipo de análise possa ser usado para sistemas de pensamento que se pretende criticar e para o próprio pensamento (como no caso de Mannheim).

<sup>42</sup> A ACD de vertente faircloughiana busca mostrar como as práticas linguístico-discursivas estão imbricadas com as estruturas sociopolíticas mais abrangentes (FAIRCLOUGH, 2001; 2003; 2007; 2010).

contribuições para as pesquisas sobre ideologia. Proveniente dos estudos de Thompson (2000), em cuja teoria social crítica, o conceito de ideologia é inerentemente negativo, a concepção crítica sustenta que a ideologia é, por natureza, hegemônica, no sentido de que ela necessariamente serve para estabelecer e sustentar relações de dominação e, por isso, serve para reproduzir a ordem social que favorece indivíduos e grupos dominantes:

A ideologia é mais efetiva quando sua ação é menos visível. Se alguém se torna consciente de que um determinado aspecto do senso comum sustenta desigualdades de poder em detrimento de si próprio, aquele aspecto deixa de ser senso comum e pode perder a potencialidade de sustentar desigualdades de poder, isto é, de funcionar ideologicamente. (FAIRCLOUGH, 1989, p. 85).

Assim sendo, ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos são ideológicos somente quando servem para estabelecer e sustentar relações sistematicamente assimétricas de poder (THOMPSON, 2000, p. 79). Thompson (2000, p. 81-89) apresenta cinco modos gerais pelos quais a ideologia pode operar simbolicamente para instaurar e sustentar relações de dominação, a saber: legitimação, que estabelece e sustenta relações de dominação pelo fato de serem apresentadas como justas e dignas de apoio; dissimulação, que oculta, nega ou obscurece relações de dominação ou as representa de uma maneira que desvia a atenção ou desconsidera relações e processos existentes; unificação, que constrói simbolicamente uma forma de unidade que interliga indivíduos numa identidade coletiva, independentemente das divisões que possam separá-los; fragmentação, que segmenta grupos que possam ser capazes de se transformar num desafio aos grupos dominantes ou dirige forças de oposição potencial em direção a um alvo que é projetado como mau, perigoso ou ameaçador; e reificação, que consiste na representação de uma situação transitória, histórica, como uma situação permanente, natural e atemporal.

Concordo com Holliday (2011) que a ideologia está sempre presente na vida social, e se manifesta na linguagem e no comportamento cotidiano e que os indivíduos são capazes de desenhar, dialogar ou resistir à estrutura social nacional e à ideologia, dadas as circunstâncias corretas. Sendo assim, quanto mais ampla a sociedade ou comunidade, e quanto maior a gama de gêneros do discurso<sup>43</sup> em que um determinado padrão de significado ou quadro de interpretação escapa de questionar, mais "hegemônica" será a ideologia. Por outro lado, isso não deve levar-nos a acreditar que não faria sentido até mesmo falar de ideologia em relação à

---

<sup>43</sup> Gêneros do discurso correspondem a certos padrões de composição de texto determinados pelo contexto em que são produzidos, pelo público a que eles se destinam, por sua finalidade, por seu contexto de circulação, etc. (ABAURRE, 2007).

visão de mundo de um indivíduo. A estrutura e o tamanho da comunidade, no entanto, não são importantes: um estudo ideológico da visão de mundo de comunidades menores e classes não-dominantes é perfeitamente viável.

Segundo Verschueren (2012, p. 18)

as manifestações discursivas da ideologia são elas próprias parte da "realidade" social a qual o discurso refere-se, e elas devem ser vistas como práticas constitutivas em vez de expressões mediadoras. O uso da língua ou o discurso é o único meio ou prática situada em que se pode literalmente questionar padrões de significado em oposição a não questioná-los. Este fato concede ao uso da língua ou o discurso um status privilegiado em relação à ideologia, porque diz respeito a uma das propriedades mais básicas da ideologia. O uso da língua ou o discurso também é privilegiado como uma manifestação da ideologia, porque é, sem dúvida, o principal instrumento para a difusão de padrões complexos de significado. Ele também está relacionado com as estruturas de dominação que muitas vezes estão envolvidos, em que a propriedade dos meios de retórica persuasiva é desigualmente distribuída na maioria das sociedades. Isso significa que, enquanto as respostas às perguntas do questionário fornecem dados dubitáveis para a pesquisa sobre ideologia, entrevistas sociológicas podem fornecer dados muito interessantes, de fato, com a condição de que eles são estudados como discurso, sujeito a todos os processos de interação que moldam qualquer outro tipo de discurso, em vez de reflexões simples e factuais de conteúdo ideológico.

De acordo com Verschueren (2012, p. 20), ao relacionar a ideologia ao discurso, desajustes sérios podem surgir entre os padrões de significado que fundamentam tipos específicos e amostras de uso da linguagem ou discurso e os quadros de interpretação que vivem e são gerados em várias audiências. Concordo com o autor que esta observação é especialmente relevante no atual momento da história, quando uma sobrecarga comunicativa faz absorção consistente de conteúdo comunicativo praticamente impossível. Sendo assim, esse fenômeno torna ainda mais relevante e necessário buscar padrões de significado subjacentes que podem informar formas aparentemente difusas de expressão (VERSCHUEREN, 2012, p. 20).

A partir do exposto acima, neste trabalho trato a ideologia como um empreendimento de natureza normativa, senso-comum e hegemônica, altamente imune à experiência e à observação. Sendo assim, ela é resultado de declarações explícitas muitas vezes repetidas, a partir principalmente de processos de internalização e que é inquestionável.

Além dos desafios impostos à área do ensino de línguas e formação de professores provenientes dos pensamentos pós-coloniais, há também uma crescente percepção de que, a fim de haver qualquer mudança significativa, é preciso ir além dos modelos de transmissão para o ensino e a formação de professores, assunto de que trato na próxima seção.

#### 1.3.4.4 A perspectiva pós-transmissão

A perspectiva pós-transmissão derivada das explorações sobre a cognição do professor, crenças de professores e outros assuntos correlatos, defende uma combinação criteriosa de orientações cognitivas e socioculturais para a formação de professores. Em linhas gerais, a perspectiva pós-transmissão busca transformar um modelo de formação de professores orientada para a informação em uma orientada para a investigação, com o objetivo final de produzir indivíduos auto-direcionados e auto-determinados. Ao fazer isso, ela prevê que os professores desempenhem o papel de profissionais crítico-reflexivos que pensam a respeito dos princípios, práticas e processos da sala de aula e de intelectuais transformadores que se esforçam, não só para o avanço acadêmico, mas também para a transformação pessoal, tanto para si quanto para os seus alunos. Isso implica dizer que a formação de professores precisa prestar atenção a fatores históricos, políticos, sociais, culturais e educacionais mais amplos que têm impacto sobre o ensino (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 08-09).

Segundo Silva (2011)

a partir das propostas de professor reflexivo e suas práticas de reflexividade, começam a surgir novas leituras sobre o papel desse profissional e quem é ele, valorizando suas formas de expressão, pensamento, cultura, crenças e valores. Sua identidade adquiriu o sentido de que ele é sujeito e não mero executor das funções de ensino-aprendizagem na escola, também passa a fazer parte das ações comunitárias, gestão democrática, construção e análise dos currículos, participação no desenvolvimento da proposta pedagógica, organização dos tempos e espaços escolares, desvinculando, assim, a visão única de professor e sala de aula.

De forma semelhante, Adorno (1995) vê a educação não como modelagem de pessoas, nem pode reduzir-se a transmissão de conhecimentos. Para o autor, é preciso formar consciências verdadeiras, trabalhar pelo esclarecimento, o que é imprescindível para a formação do cidadão. Silva (2011) argumenta que

a sociedade dita regras para a formação dos professores e estes, se não souberem agir, permanecerão no “saber ingênuo”. Serão meros assimiladores teleguiados pelos manuais de formação e não-transformadores que agem, pensam e modificam a realidade. [...] Faz-se necessário rever como ocorre a formação continuada dos professores e colocá-los no lugar de agentes da própria formação, não por obrigação, mas por desejo, vontade e até, quem sabe, por necessidade, uma vez que ninguém nasce professor, faz-se professor. Aprende a ser professor.

Paulo Freire (1996) questiona as atitudes de um professor passivo à realidade social e marionete do sistema e propõe que para ser um profissional social, histórico, político e cultural é preciso envolvimento, correr riscos. Para o autor, sem pegar o “trem do risco”, não acontecerá criatividade humana, mudança no mundo e construção da própria formação. Paulo Freire (1996) chama a atenção dos professores para uma análise da sua formação com a discussão de que eles são sujeitos inerentemente pesquisadores. Segundo o autor, a promoção da pesquisa aliada à prática reflexiva é algo que está posto na natureza do professor, sendo considerado que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” e que o fazer da prática está permeado pelo pensar o que fazer.

Diante do exposto acima, podemos perceber que a proposta defendida na perspectiva pós-transmissão para a área de formação de professores de LE busca enfrentar o conflito sobre a finalidade do ensino e as consequências da aprendizagem em sala de aula. Objetiva, em suma, desenvolver uma prática reflexiva crítica e criativa, não simplesmente reprodutora. Sendo assim, no contexto específico do ensino de LE e L2 e da formação continuada de professores de LI como LE, transcender os limites dos modelos de transmissão também significa ir além do conceito de método, que abordo na seção a seguir.

#### **1.3.4.5 A perspectiva pós-método**

A perspectiva pós-método visa dotar os professores estudantes com conhecimento, habilidade, atitude e autonomia necessárias para elaborar para si mesmos uma teoria sistemática, coerente e relevante de prática (KUMARAVADIVELU, 1994). Segundo o pensamento de Adorno (1995), a educação não pode ficar presa a modelos ideais, ou seja, a modelos impostos a partir do exterior, visto que a realidade heterônoma exige reflexão. Sendo assim, é necessário questionar a legitimidade do estabelecimento de um currículo único, determinando o que milhões de pessoas, de contextos e realidades diferentes, devem e não devem aprender.

Segundo Kumaravadivelu (2012, p. 10), a perspectiva pós-método promove a capacidade dos professores de saber como desenvolver uma abordagem reflexiva sobre a sua prática de ensino, como analisar e avaliar a sua própria prática docente, como iniciar a mudança em sua sala de aula e como monitorar os efeitos de tais mudanças. De acordo com Silva (2011), a ênfase que é dada ao termo “professor reflexivo” tem início nos anos 90 no Brasil como um campo muito fértil. Para a autora, o referido jargão gerou um movimento de análise do que é ser professor, como ser, seus valores, sua formação e seu papel e tomou

corpo principalmente a partir do livro de Antônio Nóvoa “Os professores e sua formação”, com a contribuição de vários autores internacionais para a formação a partir de uma atitude reflexiva, entre eles a contribuição de Donald Schön.

A pedagogia pós-método tem sido caracterizada como uma “ideia atraente que enfatiza maior julgamento de professores em cada contexto e uma melhor adequação entre os meios e os fins” (CRABBE, 2003<sup>44</sup>, p. 16, citado por KUMARAVADIVELU, 2012, p. 10). Desenvolvendo o tema, Schön (2000) sugere uma formação desvinculada de um currículo formativo, que usa a prática para desenvolver a ciência. Nesse sentido, é pela reflexão crítica, a partir dos problemas que surgem na prática, que se chegará a um conhecimento. Para compreender melhor o aspecto “professor reflexivo”, é necessário distinguir três conceitos propostos por Schön: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

Segundo o autor, o conhecimento na ação se manifesta no saber fazer, é o conhecimento tácito, sendo mobilizado pelos professores no seu dia-a-dia, não estando implícito somente na atividade prática. Para ele, constantemente, os professores se veem criando, construindo outras soluções para o que fazem em sua rotina, favorecendo o processo de reflexão na ação, na qual frequentemente pensam e fazem ao mesmo tempo em que atuam. Já a reflexão sobre a reflexão na ação é a análise que o sujeito faz após a ação, ou seja, para superar as novas situações ele busca outras ações, pesquisas ou investigações que possam ajudá-lo.

Nessa perspectiva, o objetivo central é o de transformar os profissionais de sala de aula em professores e pesquisadores estratégicos, a fim de aproximar teoria e prática, bem como redefinir o poder dos teóricos para os profissionais, a fim de desarticular relações desiguais de poder entre o especialista e o professor.

Dentro desse contexto, a língua

é mais do que um modo de comunicação ou sistema composto por regras, vocabulário e significado; é um meio ativo da prática social por meio do qual as pessoas constroem, definem e lutam por significados em diálogo com os outros. E porque a linguagem existe dentro de um contexto estrutural maior, esta prática é, em parte, posicionada e moldada pelas relações em curso de poder que existem entre os indivíduos (WALSH, 1991, p. 32).

Vemos, então, que a formação de professores de LE dentro da perspectiva pós-método reforça e amplia o reconhecimento da importância do papel do professor como agente transformador, na possibilidade de uma atuação mais consciente e crítica, bem como colabora

---

<sup>44</sup> CRABBE, D. The Quality of Language Learning Opportunities. *TESOL Quarterly*, 37 (1), p. 9-34, 2003.

para a negação da separação artificial criada entre teoria e prática, com a prerrogativa de que as pessoas que atuam no ensino, é que devem pesquisar sobre ele.

Em suma, as cinco perspectivas globais - pós-nacional, pós-moderna, pós-colonial, pós-transmissão, e pós-método - oferecem percepções que são úteis para a concepção de uma formação de professores de línguas para uma sociedade global:

a perspectiva pós-nacional exige que prestemos atenção aos fluxos educacionais e econômicos globais, sem ao mesmo tempo ignorar sensibilidades linguísticas e culturais locais. A perspectiva pós-moderna insiste que consideremos várias formas de sistemas de conhecimento, bem como diversas práticas de formação de identidade. A perspectiva pós-colonial nos alerta para as dimensões acadêmica, linguística, cultural e econômica de representações coloniais que estão sempre presentes em empreendimentos educacionais. A perspectiva pós-transmissão desafia-nos a visualizar programas de formação de professores orientados para a pesquisa que são transformadoras por natureza. Por fim, a perspectiva pós-método requer o fortalecimento dos praticantes de sala de aula como pensadores e professores estratégicos capazes de teorizar a partir de suas salas de aula (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 11).

Diante da descrição das quatro fases pelas quais a formação continuada de professores de LI passou desde a década de 70 até os dias atuais, podemos entender, assim como Porto (2004, p. 11), que as concepções que embasam cada uma dessas fases podem ser resumidas em três grandes tendências:

1. Estruturante: formação tradicional, comportamentalista, tecnicista, em que se definem previamente programas, procedimentos, recursos, a partir de uma lógica de racionalidade científica, técnica, aplicada aos diversos grupos de professores;
2. Interativo-construtivista: dialética, reflexiva, investigativa, orienta-se a partir dos contextos educativos e das necessidades dos sujeitos a quem se destina;
3. Integradora: conexão entre o conhecimento adquirido relativo aos conceitos, teorias e habilidades aceitas como parte do conteúdo intelectual necessário à profissão e um conhecimento experimental, adquirido e desenvolvido em um processo de reflexão sobre a atuação profissional.

A partir da reflexão sobre a fase da formação continuada de professores de LI como LE vigente na atualidade, apresento a seguir, algumas políticas nacionais, a fim de promover a EC desses docentes.

#### **1.4 Políticas nacionais de formação continuada de professores de LI**

O governo federal, em seu decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2.009 institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. O referido documento parece reconhecer a formação continuada como componente essencial da profissionalização, bem como da valorização do docente, inclusive exigindo que esta se integre ao cotidiano da escola e considere os diferentes saberes e a experiência profissional. Dentre outras ações, estabelece políticas permanentes de estímulo à formação continuada, a partir dos objetivos descritos a seguir:

- identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos e;
- promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

Segundo o documento, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica deve cumprir seus objetivos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação.

§ 1º O regime de colaboração será concretizado por meio de planos estratégicos formulados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, a serem instituídos em cada Estado e no Distrito Federal, e neles terão assento garantido:

I - o Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo Governo do Estado ou do Distrito Federal;

II - um representante do Ministério da Educação;

III - dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME;

IV - o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal, ou seu representante;

V - um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE;

VI - um representante do Conselho Estadual de Educação;

VII - um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME e;

VIII - um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver.

No que se refere exclusivamente à formação continuada, o documento reza que o atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino, como segue a seguir:

§ 1º A formação continuada dos profissionais do magistério dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância.

§ 2º As necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado.

§ 3º Os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização serão fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, deverão ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica e serão ofertados por instituições públicas de educação superior, preferencialmente por aquelas envolvidas no plano estratégico de que tratam os arts. 4º e 5º.

§ 4º Os cursos de formação continuada homologados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES integrarão o acervo de cursos e tecnologias educacionais do Ministério da Educação.

§ 5º Caso a necessidade por formação continuada não possa ser atendida por cursos já homologados na forma do § 4º, a CAPES deverá promover o desenvolvimento de projetos

políticos-pedagógicos específicos, em articulação com as instituições públicas de educação superior.

§ 6º A CAPES disporá sobre requisitos, condições de participação e critérios de seleção de instituições e de projetos pedagógicos específicos a serem apoiados.

De acordo com o documento, o Ministério da Educação apoiará as ações de formação inicial e continuada de profissionais do magistério ofertadas ao amparo deste Decreto, mediante:

I - concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, na forma da [Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006](#), bem como auxílio a projetos relativos às ações referidas no caput; e

II - apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e às instituições de educação superiores previstas nos [arts. 19 e 20 da Lei nº 9.394, de 1996](#), selecionadas para participar da implementação de programas, projetos e cursos de formação inicial e continuada, nos termos do [art. 2º da Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992](#). [\(Redação dada pelo Decreto nº 7.219, de 2010\)](#).

Porém, mesmo com este decreto, poucas ações de âmbito nacional, promovidas pelo governo federal têm sido implementadas, a fim de promover a formação continuada de professores de LI como LE. O lançar de olhos do governo federal para a área do ensino de LI, tem se dado de forma tímida, podendo ser citadas uma no Brasil, com o Plano Nacional de Formação Continuada de Professores de Inglês, e outra no exterior, com o PDPI, que será descrito no capítulo metodológico, por fazer parte do contexto desta pesquisa e o Programa Ensino de LI como uma LE.

Porém, como afirma Celani (2002, p. 22):

Cursos esporádicos, seminários, oficinas, em geral, representam apenas bolsões na vida profissional do professor. São eventos nos quais resultados de avanços em campos específicos são apresentados, talvez absorvidos, novos materiais são apresentados e discutidos, até novas teorias são expostas. No entanto, entre um bolsão e outro fica o vazio, a falta de comunicação, a falta de integração com o trabalho do dia-a-dia, a falta de continuidade.

Nesse sentido, os cursos de Formação Continuada de professores de LI como LE estão na pauta do dia, tidos como muito importantes (CELANI, 2010; TURBIN; FERRO, 2011), já que a busca pelo conhecimento e aprimoramento não tem fim. Muitos são os trabalhos que têm sido produzidos nessa área (ARTUZO, 2011; COELHO, 2011; MATTOS, 2011;

ORTEGA, 2012; SALOMAO, 2012), citando apenas alguns, dentro dos programas de pós-graduação espalhados por todo o país. Da mesma forma, os investimentos tem provocado debates acerca da formação continuada de docentes da LI, pois segundo Gimenez (no prelo), a capacitação e desenvolvimento dos professores de inglês fazem-se urgente e têm ocupado um lugar de destaque, associada ao processo qualitativo de práticas formativas e pedagógicas.

Além disso, a formação continuada de professores de LI como LE deve servir para auxiliá-los a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto de saberes de sua profissão, através de uma formação de professores voltada para a reflexão e, principalmente para a crítica, pois é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 43).

Na seção seguinte, apresento um levantamento de alguns estudos realizados dentro dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e de formação continuada das universidades brasileiras que de alguma forma contemplam o tema desta pesquisa.

### **1.5 Estudos sobre formação continuada de professores de LI revisitados**

Apenas nas últimas duas décadas, temos assistido a uma impressionante variedade de valiosos trabalhos sobre diversos temas que envolvem a formação de professores como: identidade (NORTON, 2000; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011), cognição (BORG, 2006), motivação (DÖRNYEI, 2009; GUIMARÃES, 2004), o autodesenvolvimento do professor (EDGE, 2002; ALMEIDA FILHO, 1997), crenças (CONCEIÇÃO, 2005; BARCELOS, 2006), experiência (SENIOR, 2006; MICCOLI, 2010), e a reflexão do professor (EDGE, 2011; CELANI, 2003), citando apenas alguns. Estas investigações e interpretações, sem dúvida, expandiram nossa base de conhecimento.

Em levantamento bibliográfico dos estudos desenvolvidos a partir da participação nos projetos de formação continuada para professores de línguas estrangeiras realizados nas universidades brasileiras e das pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação do Brasil sobre formação continuada de professores de línguas realizados na última década até o momento, de acordo com o banco de teses e dissertações da CAPES, apresento aqui uma resenha daqueles feitos na perspectiva do professor, por ordem cronológica: Guimarães; Boruchovitch (2004), Mateus (2009), Fernandes e Borges (2010), Ferreira (2010), Zolnier (2010), Artuzo (2011), Mattos (2011), Turbin; Ferro (2011) e Sól (2014).

Guimarães e Boruchovitch (2004), partindo da Teoria da Autodeterminação, analisam os conceitos relativos à motivação intrínseca, refletindo sobre o papel do professor, mais

especificamente sobre seu estilo na promoção da motivação do aluno, bem como discute as implicações educacionais desse tema. As autoras concluem que o estilo motivacional do professor, bem como o ambiente escolar revelam-se importantes pelo impacto que exercem no desenvolvimento motivacional dos estudantes e no envolvimento destes com as atividades escolares. A necessidade de competência também foi abordada pelas autoras. Para elas, tal necessidade pode ser nutrida por meio da apresentação de desafios adequados ao nível de desenvolvimento dos alunos e com o retorno de informações sobre o seu desempenho. As autoras concluem que a criação de uma "comunidade escolar" na qual todos os alunos e professores sintam-se aceitos e emocionalmente vinculados representaria o "pano-de-fundo" para a ação de aprender.

Mateus (2009) discute a prática social da pesquisa em LA em sua relação dialética com as iniciativas de formação de professores de LI. Para a autora, a área de formação de professores encontra-se em seu momento de virada. Por isso, a autora apresenta possibilidades de novos territórios em que atividades e escola produzam na práxis formas ousadas de ser no mundo, através de atividades que buscam romper com relações históricas de poder e de privilégio do conhecimento acadêmico sobre o conhecimento cotidiano. A autora conclui que os participantes envolvidos nessas práticas são quase sempre movidos pelo desejo de diálogo, de não domínio e de emancipação. Sendo assim, ela propõe o fortalecimento da agenda de pesquisa em LA, através da atividade crítico-praxiológica, a fim de promover a unidade, a convergência e a ética.

Fernandes e Borges (2010) refletem sobre o processo de reconstrução identitária dos professores do PECPLI (Projeto de EC para professores de língua inglesa), através de narrativas da análise de suas participantes no projeto e da revisão de estudos sobre identidades, formação continuada de professores e programas de EC em universidades brasileiras. Os resultados sugerem que os desafios na EC não se restringem a conteúdos presentes ou ausentes nos processos formativos iniciais dos participantes, mas envolvem a (re) construção da identidade profissional do professor considerando suas crenças sobre o ensino e aprendizagem, seu papel como formador perante a comunidade escolar e o reconhecimento de seus valores e competências.

Ferreira (2010) relata alguns eventos de sua carreira como professora de Português e LI, em escolas regulares na Zona da Mata Mineira, antes e após participar do PECPLI. Com base em estudos e discussões realizadas nos encontros do projeto, reflete sobre suas próprias crenças a respeito do ensino e aprendizagem de LE, mostrando suas construções e desconstruções. Através da reflexão sobre sua prática e da participação no PECPLI, Ferreira

afirma a importância da formação contínua para a desconstrução de crenças, bem como para a mudança na prática de sala de aula. Finalizando, a autora propõe considerações e sugestões para os profissionais da área de educação.

Zolnier (2010) traz os resultados de sua pesquisa com nove professoras participantes do PECPLI sobre suas crenças e mudanças de crenças a respeito do ensino da habilidade oral em suas práticas. Os dados foram coletados por meio de um inventário de crenças, gravações dos encontros do projeto e entrevistas individuais. Apesar de as professoras atribuírem grande importância ao desenvolvimento da habilidade de fala, elas relatam encontrar dificuldades pessoais (pouca competência linguística) e contextuais (indisciplina, escassez de materiais didáticos e grande número de alunos por turmas) para desenvolver um ensino com esse foco. As crenças mais recorrentes nos dados se referem às estratégias de aprendizagem da fala, aos obstáculos encontrados e à visão que possuem de si mesmas como falantes e professoras da LI. Em sua análise, a autora destaca uma mudança inicial em algumas crenças e na prática dessas professoras em relação ao ensino dessa habilidade. Os resultados sugerem que algumas já dão os primeiros passos e relatam como já percebem sua prática de forma diferente, mas, principalmente, como se percebem diferentes – mais autoconfiantes em seu papel de provedoras de oportunidades de aprendizagem da habilidade oral para seus alunos.

A pesquisa de Artuzo (2011) objetivou investigar e descrever os traços predominantes constitutivos do processo de (re) constituição das identidades profissionais de professores de LI, durante a participação em um curso de formação continuada em ambiente digital, com o objetivo de compreender como ocorre o processo de constituição identitária. A partir de autobiografias e entrevistas realizadas com três professoras participantes, a pesquisadora/autora analisou as narrativas de história de vida levando em consideração os traços subjetivos que afloraram e as transformações advindas da nova experiência de ensino-aprendizagem, como elemento responsável pelas alterações dos percursos dessa constituição. O contexto de pesquisa foi um curso de formação continuada *online*, oferecido no primeiro semestre de 2010, aos professores de inglês da rede pública, através de um Projeto de Extensão da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). A partir dos traços apresentados nas narrativas das professoras, como insegurança, incompletude, incerteza, desejo, descoberta, adesão, ação, autoconsciência, adaptação, organização e superação, a autora concluiu que o processo de constituição da identidade docente ocorre através de um processo dinâmico, com uma movimentação frenética, impetuosa, que emerge de determinantes sócio-históricos, culturais e afetivos.

Mattos (2011) investigou a atuação pedagógica de três professores de inglês como LE na escola pública, que participaram de um curso de formação continuada, tendo por base as teorias dos novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico. Alguns dos objetivos desse trabalho foram identificar na ação do professor os procedimentos didático-pedagógicos que refletem ações locais em posição a ações globais, e compreender como essas ações do professor podem influenciar o processo de ensino/aprendizagem e contribuir para a formação da cidadania dos alunos envolvidos.

Turbin e Ferro (2011) tratam da importância de cursos de formação continuada para professores de LI, para que o professor tenha a possibilidade de ampliar seus conhecimentos teórico-metodológicos, bem como linguísticos, a fim de fazer frente à sua lide na escola básica com maior autonomia. As autoras sublinham a importância de uma perspectiva crítico-reflexiva para os cursos de formação continuada, por perceber que a reflexão da própria experiência do professor em sala de aula é que tem se revelado como a melhor forma de aprender.

Sól (2014) objetivou investigar os efeitos do processo de (des) construção da identidade de 25 professores de inglês da rede pública de ensino do estado de Minas Gerais egressos de um projeto de EC de duração pré-determinada. Mais especificamente, procurou investigar como professores se veem e se sentem em relação à LI e à profissão docente; suas posições discursivas em relação ao ensino e ao aprendizado de LI; suas representações sobre o projeto de EC EDUCONLE, os seus alunos e as escolas onde atuam. Diante da recorrência de representações das professoras sobre si como professoras em devir, sempre em busca de mais fluência e mais conhecimento na LI; do espaço escolar como desprovido das condições necessárias ao ensino e à aprendizagem de LI; dos alunos representados de forma imbricada nas imagens que elas fazem de si, a pesquisadora verificou que a posição de impotência imobiliza o professor de se investir do desejo de ensinar. Além disso, a pesquisadora verificou que, para as participantes do estudo dela, a EC é vista como o lugar do saber, da verdade, lugar para melhorar as competências linguísticas e metodológicas. Para a autora, as representações evidenciadas nesse estudo foram importantes não apenas para chegar às regularidades do imaginário das professoras sobre as questões mencionadas, mas acima de tudo, para mostrar que os binarismos apreendidos nessas representações (re) velam (ou seja, a um só tempo mascaram e mostram) a natureza complexa da constituição identitária do professor de LI. Assim, a autora concluiu que o processo de (des) construção das trajetórias das professoras se deu pela via dos rastros e dos indecíveis derridianos; da responsabilidade como um princípio que pode levar o professor a assumir ações éticas para si e para os alunos;

do discurso da histórica, marcado pela insatisfação em relação ao desejo; do corpo como real-simbólico-imaginário e como gozo; do desejo determinado pela falta e do tempo lógico (tempo como processo, tempo kairológico, tempo do sujeito). Desse modo, ainda segundo a autora, as representações funcionaram como meio para propiciar problematizações. Mediante tais constatações, o que inquieta a pesquisadora sobre a constituição identitária do professor passa, também, a apaziguar e nessa dupla relação torna-se possível (re) pensar e retomar a formação do professor de LE como um trabalho da ordem do impossível. Para a autora, de um modo geral, os gestos de interpretação mostram a presença do mesmo e do diferente nos dizeres das professoras a cada ato enunciativo, a cada palavra proferida. E os rastros dessa diferença no dizer das professoras não se deixam apreender por completo, evidenciando que o sujeito é da ordem do devir. Finalmente, a investigação possibilitou a autora compreender alguns modos de (des) construção das identidades, subjetividades e pontos de singularidade na formação de professores egressos da EC (suas angústias, impasses, frustrações, sucessos, insucessos etc.) e os desdobramentos dessa compreensão para os contextos de educação continuada e para o campo da LA.

Os trabalhos de pesquisa anteriormente mencionados foram relevantes tanto pelas contribuições aos cursos de EC de professores de inglês e ao ensino-aprendizagem dessa língua, quanto por detectarem e discutirem, de uma forma ou de outra, a importância da formação continuada para a atualização dos professores e para o preenchimento das lacunas deixadas pelos cursos de formação inicial e/ou universitária. Dentre esses trabalhos, dou destaque aos que trataram dos aspectos motivacionais dos professores-alunos e didático-pedagógicos dos cursos de formação continuada pesquisados comuns àqueles buscados nesta investigação, a fim de perceber e enfatizar a eficiência e eficácia de nossos cursos de formação continuada para professores de LI como LE.

Para Vieira-Abrahão (2009), o trabalho da formação continuada é complexo e gradativo, exigindo muita reflexão e aprofundamento teórico. Por outro lado, os professores envolvidos em projetos de formação continuada têm demonstrado em suas práticas algumas modificações ao nível das estruturas de participação e ações e procedimentos metodológicos. Ainda segundo a autora, há uma carência de cursos que preveem ou que sejam voltados para o aprimoramento da competência linguístico-comunicativa do professor e que se mostra essencial. Para ela, de nada adianta investir nas competências aplicada (teórica) e profissional do professor, se o mesmo não possui a ferramenta básica para o ensino que é a própria língua-alvo. E, a meu ver, o PDPI, embora seja de curta duração, veio para suprir essa carência, de modo a superar uma formação linguística insuficiente e as limitações de um cotidiano de

prática de ensino e aprendizagem de inglês restrita às construções básicas da língua-alvo dentro das escolas públicas brasileiras, por outro lado, reforça a manutenção da ideologia do poder reinante, pois desde o Brasil colônia, os intelectuais iam estudar na Europa.

Após ter apresentado, neste capítulo, a história da formação continuada do professor de línguas no Brasil, o corpo de saberes considerados necessários para um profissional de línguas na sociedade globalizada atual, bem como as políticas de formação praticadas em nosso país, saliento a visão da formação continuada que conduza a uma sinergia de aprendizagem pessoal e profissional, juntamente a saberes, experiências e práticas, fundamentação teórica que embasa todo este trabalho. Prossigo, no próximo capítulo, explicitando o fazer do estudo de caso de cunho etnográfico como esboço metodológico desta pesquisa, bem como explico o contexto da pesquisa, levanto os dados dos participantes e descrevo os procedimentos de coleta e análise dos dados.

## **CAPÍTULO 2**

### **METODOLOGIA**

Neste capítulo, organizado em seis seções, discorro sobre os pressupostos metodológicos que fundamentam a natureza qualitativa desta investigação. Apresento a descrição do contexto em que esta pesquisa ocorreu, o perfil de seus participantes, do professor pesquisador e os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados. Por fim, delinheiro os procedimentos adotados para a coleta e a análise dos dados.

#### **2.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso**

Segundo Martins e Theóphilo (2007, p. 61-71) é cada vez mais frequente a condução de pesquisas científicas orientadas por avaliações qualitativas. Para os autores, a pesquisa qualitativa é caracterizada pela descrição, compreensão e interpretação de fatos e fenômenos, em contrapartida à pesquisa quantitativa, onde predominam mensurações. Além disso, para eles, abordagens qualitativas são adequadas, tanto no que diz respeito ao tratamento contextual do fenômeno, quanto no que tange à sua operacionalização. De um modo geral, os autores afirmam que pesquisas quantitativas são mais adequadas ao processo de testar teorias, enquanto as pesquisas qualitativas são mais aplicáveis em situações onde se deseja construir teorias (*Grounded Theory*).

Este estudo busca descobrir as implicações do investimento de 10 (dez) professores de LI da rede pública brasileira em um curso de educação continuada realizado nos EUA para a formação identitária deles. Para isso, utilizo o paradigma qualitativo como orientação metodológica nesta investigação, por acreditar que este formato de pesquisa é que me dá condições de explorar as características dos participantes e do cenário que não podem ser facilmente descritos numericamente. Além disso, de acordo com Martins e Theóphilo (2007), a estratégia de pesquisa Estudo de Caso, método utilizado para esta investigação, pede avaliação qualitativa, pois seu objetivo é o estudo de uma unidade social que se analisa profunda e intensamente.

Para Faltis (1997, p. 145), desde a década de 70, o estudo de caso tem sido adotado nas áreas de Linguagem e Educação. Vários autores estabelecem princípios para definir e orientar o estudo de caso. Dentre outros, Yin (1984, p. 23) define o estudo de caso como sendo uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente

evidentes e no qual são utilizados vários instrumentos. Dobson et al. (1981) e Shaughnessy e Zechmeister (1985) afirmam que o tipo mais comum de estudo de caso envolve a descrição e análise detalhadas de um determinado assunto, através de observações, entrevistas e histórias de vida. Para os autores, ele deve ser baseado em um grupo, organização ou evento específico. Merriam (1988, p. 16) define o estudo de caso qualitativo como uma descrição e análise intensiva, holística de uma única entidade, fenômeno ou unidade social. Segundo ele, os estudos de caso são particularistas, descritivos e heurísticos, e dependem fortemente do raciocínio indutivo na manipulação de múltiplas fontes de dados.

Cohen e Manion (1985, p. 120) estabelecem que, ao contrário do pesquisador que manipula variáveis para determinar o seu significado casual, ou daquele que faz perguntas de grandes amostras representativas de indivíduos padronizados, o pesquisador do estudo de caso tipicamente observa as características de uma unidade particular - uma criança, uma classe, uma escola ou uma comunidade, a fim de investigar profundamente e analisar a intensidade dos mais variados fenômenos que constituem o ciclo de vida daquela unidade, com vista ao estabelecimento de generalizações sobre a população em geral a qual aquela unidade pertence.

Para Martins e Theóphilo (2007), trata-se de uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real (pesquisa naturalística), onde o pesquisador não tem controle sobre eventos e variáveis, buscando apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto, mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado (problema de pesquisa) e a penetração na realidade social. Para os autores, a construção de uma pesquisa a partir de um Estudo de Caso exige mais atenção e habilidades do pesquisador do que a condução de uma pesquisa com abordagem metodológica convencional. Ainda segundo os autores, como os procedimentos de um Estudo de Caso não são rotinizados, as habilidades do pesquisador devem ser maiores, isto porque se faz necessário controlar vieses potenciais que surgem em grande intensidade ao longo de todo o processo de construção do estudo.

Stenhouse (1983, p. 21) desenvolve uma tipologia de estudos de caso. O primeiro tipo que ele identifica é o neo-etnográfico, que é a investigação aprofundada de um único caso por um observador participante. Em seguida, temos o avaliativo que pode ser um único caso ou um grupo de casos estudados com muita profundidade, a fim de avaliar a política ou a prática. O estudo de caso multi-local, em contraste com estes dois primeiros, consiste no trabalho de campo condensado realizado por uma equipe de pesquisadores em vários locais e, possivelmente, oferecendo uma abordagem alternativa para a investigação baseada em amostragem e inferência estatística. O último tipo de estudo de caso identificado por

Stenhouse (1983) é a pesquisa do professor. Este é uma pesquisa das ações em sala de aula ou estudo de caso escolar realizado por professores que usam seu status de participante do contexto como uma base sobre a qual constrói habilidades de observação e análise. Apresento esta tipologia no Quadro 2.

**Quadro 3 - Tipologia do estudo de caso**

<b>Tipo</b>	<b>Descrição</b>
Neo-etnográfico	A investigação aprofundada de um único caso por um observador participante.
Avaliativo	Uma investigação realizada, a fim de avaliar a política ou prática.
Multi-local	Um estudo realizado por diversos pesquisadores em mais de um local.
Pesquisa-ação	Uma investigação realizada por um professor em seu contexto profissional.

Fonte: Stenhouse, 1983, p. 21

Segundo a tipologia apresentada por Stenhouse (1983), o estudo de caso cujo princípio ilumina esta pesquisa é de caráter neo-etnográfico, caracterizado por investigar a prática de um curso de que a própria pesquisadora participou<sup>45</sup>. Adelman et al. (1976, p. 149) sugerem que existem seis principais vantagens de adotar o estudo de caso como método de pesquisa. Em primeiro lugar, os autores afirmam que em contraste com outros métodos de pesquisa, o estudo de caso é profundo na realidade e, portanto, passível de recurso para os pesquisadores, que serão capazes de se identificar com as questões e preocupações levantadas. Em segundo lugar, eles afirmam que se pode generalizar a partir de um caso, ou sobre uma instância ou de uma instância a um todo. Uma terceira vantagem do estudo de caso citada pelos autores é que ele pode representar uma multiplicidade de pontos de vista, e pode oferecer suporte a interpretações alternativas. Segundo os autores, devidamente apresentados, os estudos de caso também podem fornecer um banco de dados que podem ser reinterpretados por futuros pesquisadores. Em quinto lugar, os autores afirmam que as percepções geradas por estudos de caso podem ser aplicadas de forma imediata para diferentes propósitos, como o desenvolvimento pessoal, o *feedback* dentro da instituição, a avaliação formativa e a

<sup>45</sup> A minha participação no curso se deu por eu ter sido uma das professoras de LI da rede pública brasileira a ser selecionada para ir para Eugene/Oregon, porém eu não sou participante da pesquisa. A minha experiência só serviu para me dar mais clareza dos fatos, mas nenhum dado foi coletado durante o período *in loco* nos EUA. Eu sequer tinha definido este contexto como meu contexto de pesquisa, embora à época eu tivesse acabado de ser aprovada para o doutorado, porém com outro projeto de pesquisa que só depois do meu retorno dos EUA foi mudado.

elaboração de políticas educacionais. Finalmente, segundo os autores, os dados do estudo de caso são geralmente mais acessíveis do que os relatórios de pesquisa convencionais, e, portanto, capazes de servirem a diversos públicos. Para eles, ele reduz a dependência do leitor em suposições implícitas não declaradas e faz com que o próprio processo de investigação seja acessível. Nesse sentido, concordo com os autores que os estudos de caso podem contribuir para a democratização da tomada de decisões (e do próprio conhecimento) .

Finalmente, segundo Nunan (1992, p. 79), o estudo de caso é a investigação de uma única instância no contexto em que ela ocorre. Segundo o autor, a natureza contextualizada do estudo de caso, juntamente com os tipos de métodos de coleta de dados que são normalmente utilizados, torna-o semelhante em alguns aspectos à etnografia. Para o autor, uma questão fundamental para este tipo de pesquisa é a proporção que os *insights* gerados pelo estudo podem ser aplicados a outros casos. Ainda segundo o autor, na LA, o estudo de caso tem sido utilizado amplamente tanto para investigar a aquisição quanto o desenvolvimento da linguagem de alunos de primeira e segunda língua, e estes estudos têm desempenhado um papel importante no reforço do estatuto do estudo de caso na LA.

Para esta pesquisa, assumo uma linha tênue crítica (PAULO FREIRE, 1996; SCHÖN, 2000; PENNYCOOK, 2001; CONTRERAS, 2002; FABRÍCIO, 2006), uma vez que busco apresentar a estrutura do curso pesquisado, não de maneira ingênua, mas de maneira consciente, por meio da observação e do relato dos participantes, prestando atenção para o ambiente político, social e econômico que envolve tal curso e de que forma esta estrutura quer influenciar na formação desse professor, inserido neste contexto.

## 2.2 O contexto da pesquisa

O contexto no qual realizei minha pesquisa de doutorado envolve a formação continuada de 10 (dez) professores de inglês da rede pública do Brasil: um programa de desenvolvimento de professores de inglês (PDPI) nos EUA.

O PDPI é oferecido e gerenciado pela CAPES em parceria com a Embaixada dos EUA no Brasil e com a Comissão *Fullbright*, com o apoio do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e busca capacitar professores de LI da carreira na rede pública de ensino básico. Nesse sentido, tem por objetivo, conforme expressado no *website* <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/estados-unidos/certificacao-em-lingua-inglesa>: fortalecer a fluência oral e escrita em inglês, compartilhar metodologias de ensino e avaliação que estimulem a participação do aluno em sala de aula e estimular o uso de recursos

*online* e outras ferramentas tanto na formação continuada de professores, quanto na preparação de planos de aula.

Inicialmente, o programa previu a seleção de 70 (setenta) participantes<sup>46</sup>, divididos em 03 (três) grupos, sendo o primeiro com 20 (vinte) participantes, cujo edital de seleção encontra-se no Anexo A, e os outros dois com 25 (vinte e cinco) cada. O curso teve a duração de 08 (oito) semanas na Universidade de Oregon, em Eugene, nos EUA em 2011 e 2012. Lá, os professores tiveram aulas de inglês, cultura e história, tecnologia, teoria e prática de metodologias de ensino de língua e encontros em pares com tutores. Os professores também tiveram a oportunidade de fazer observações de aulas na modalidade face a face durante visitas a escolas locais e participaram de eventos culturais. O Instituto de Inglês Americano da Universidade de Oregon também ofereceu *workshops* para a prática de vários temas.

Na segunda edição do programa, em 2013, foram selecionados 540 (quinhentos e quarenta) participantes, para um curso de 06 (seis) semanas, alocados em diferentes universidades dos EUA (Drexel University, Florida International University, Florida State University, Georgia Tech University, Illinois State University, Loyola University, Miami Dade, Southern Illinois University, St. John's, University of Central Florida, University of Delaware, University of Florida, University of Kansas, University of Nebraska – Omaha, University of North Carolina – Charlotte and University of Illinois), dividido em duas modalidades de curso: curso de desenvolvimento de metodologias, voltado para professores com conhecimentos avançados na LI e que visam desenvolver e/ou aprender novas metodologias de ensino-aprendizagem; e curso de aprimoramento em inglês, voltado para professores que necessitem melhorar habilidades específicas na LI, diagnosticado pelo resultado dos testes internacionais de proficiência na LI apresentados para a seleção. Na terceira edição, o programa selecionou outro grupo de 540 (quinhentos e quarenta) participantes, também para um curso intensivo de 06 (seis) semanas, em 2014, nas mesmas universidades dos EUA citadas acima, seguindo o mesmo formato da segunda edição.

Para esta pesquisa, conto com a participação de oito professores inseridos nos segundo e terceiro grupos da primeira edição na Universidade de Oregon, um professor selecionado para a participação do curso em sua segunda edição na Universidade de Delaware e uma professora selecionada para a participação do curso na Universidade de Atlanta.

---

<sup>46</sup> Para esta participação os professores tiveram que apresentar um TOEFL (Test of English as a Foreign Language) com a pontuação mínima de 53 pontos na modalidade *Internet Based Test* ou 153 pontos na modalidade *Computer Based Test*. O mesmo procedimento se aplicou para os candidatos que tinham o *International English Language Test System* (IELTS) com uma pontuação mínima de 4,5 pontos.

### 2.3 Os participantes da pesquisa

Os participantes do estudo foram 10 (dez) professores de inglês da rede pública brasileira de diferentes estados do Brasil, selecionados para participarem do Programa de Desenvolvimento de Professores de Inglês nos EUA. Não foi estabelecido um critério para a seleção dos participantes desta pesquisa, sendo aceitos aqueles que se colocaram à disposição para participar do estudo como voluntários, a partir de um convite feito em um grupo criado nas redes sociais dos integrantes do PDPI. A identidade deles foi preservada por motivos éticos e a anuência em participar da pesquisa se deu por escrito. A seguir, apresento um Quadro contendo um breve perfil dos participantes, gerados a partir do questionário escrito: pseudônimo, idade, local de atuação na época que participou da seleção e tempo de experiência com o ensino da LI.

**Quadro 4 - Perfil dos participantes do estudo**

<b>Pseudônimo do participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Local de atuação</b>	<b>Tempo de Experiência</b>
<b>Laila</b>	33	-Rede Municipal de Educação de Goiânia/Goiás -Escola de Idiomas	11 anos
<b>Nickel</b>	35	-Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/Minas Gerais	12 anos
<b>Patty</b>	31	-Rede Federal de Educação de Brasília/Distrito Federal	09 anos
<b>Fernando</b>	44	-Rede Federal de Educação de Goiânia/Goiás	23 anos
<b>Susy</b>	37	-Rede Estadual de Educação de Goiás -Rede Municipal de Educação de Goiânia -Escola de Idiomas	15 anos
<b>Elis</b>	36	-Rede Federal de Educação de Salvador/Bahia	18 anos
<b>Maria</b>	36	- Rede Municipal de Educação de Osasco/São Paulo	15 anos
<b>Elisa</b>	33	-Rede Estadual de Educação de Vitória/Espírito Santo	11 anos
<b>Letícia</b>	32	-Rede Estadual de Educação de Sorriso/MT	12 anos
<b>Ana</b>	41	-Rede Municipal de Educação de Goiânia/Goiás	11 anos

Como podemos perceber no quadro acima, os participantes deste estudo possuem diferentes lotações dentro do ensino público. Uns atuam nas redes municipais de educação,

outros nas redes estaduais, outros em ambos e, ainda outros nas redes federais de ensino e aprendizagem. Além disso, muitos deles ainda atuam na rede particular, seja em escolas de idiomas, seja no ensino fundamental ou médio. Com base no quadro 3, é possível observar que trata-se de um grupo em que a maioria possui uma jornada de trabalho dupla ou até mesmo tripla.

É possível observar também que os participantes deste estudo que não trabalham em duas escolas diferentes, são aqueles que estão inseridos na rede federal de ensino, em regimes de trabalho de dedicação exclusiva. Nos demais casos, todos acumulam mais de um emprego, a fim de conseguirem uma renda melhor, bem como pelo fato de a realidade do ensino de LE no Brasil se caracterizar por possuir carga horária reduzida nas escolas e muitas vezes o professor precisar assumir outras disciplinas, como a língua portuguesa, por exemplo. Esses fatores são constatados neste estudo e, já identificados e discutidos em outras pesquisas, também (LEVY; NUNES SOBRINHO; SOUZA, 2009; SILVA, 2012). Além disso, esse dado vale dizer, corrobora com dados mapeados pelo IBOPE (Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística) em 2007 e pelo Ministério da Educação (doravante MEC) em 2009.<sup>47</sup> Segundo a Revista Educação, a pesquisa realizada em 2007 pelo IBOPE Inteligência para a Fundação Victor Civita apontou que 51% dos professores dobram a jornada e que 19% deles dão aulas em até três períodos. Dados do MEC mostram que, em 2009, 40% dos professores da Educação Básica no país atuavam em mais de um turno, sendo quase 33% em dois e os outros 7% em três períodos. Segundo as estatísticas, 18% dos docentes lecionavam em duas escolas e 3% em três estabelecimentos. Isso, sem contar a parte do tempo livre em casa, que é usado para resolver pendências relacionadas às tarefas escolares e os casos especiais, em razão de festas comemorativas, tais como festa da família, festa junina etc., em que o sábado é incluído na jornada de trabalho do professor.

Tal rotina extensa diária de trabalho pode ser considerada como um dos problemas que afetam a profissão, tanto na qualidade do ensino, quanto na satisfação pessoal e profissional do professor. Em relação à qualidade do ensino, é pelo fato de não sobrar tempo nem disposição para que o professor planeje suas aulas de forma consistente e muito menos, para se dedicar ao processo formativo contínuo, seja ele de aprimoramento, de atualização ou do que for. Para o educador português António Nóvoa (2009), a prática de dar aulas em mais de uma escola torna impraticável o desenvolvimento de um professor reflexivo e que trabalha em equipe:

---

<sup>47</sup> Disponível em [revistaeducacao@uol.com.br/textos/172/jornada-dupla-ou-tripla-234999-1.asp](http://revistaeducacao@uol.com.br/textos/172/jornada-dupla-ou-tripla-234999-1.asp), acesso em: 16 jun. 2014.

Defendemos a existência de um projeto pedagógico nas escolas, que funcione como fio condutor de todas as atividades, com envolvimento dos professores, em cooperação. Se eles não estão mais na escola após dar as aulas, porque vão para outra, é impossível concretizar tais objetivos. [...] nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite.

O fato é que a dupla ou até mesmo tripla jornada de trabalho continua sendo uma grande barreira para que os professores trabalhem da forma como gostariam e invistam em sua formação que precisa ser uma constante, pois o educador enquanto profissional de formação, precisa se atualizar constantemente. Além disso, a fixação em um único lugar traz várias vantagens para o convívio e as práticas docentes, dentre outras, por poupar o professor do excesso de aulas, do número elevado de alunos que não permite uma atenção mais individualizada, e do desgaste natural dos deslocamentos. Por outro lado, permite que se invista em um projeto pedagógico coletivo, com articulação no trabalho entre os docentes e troca de impressões e informações sobre seus desenvolvimentos.

Em relação à satisfação pessoal e profissional do professor, muitas vezes, com o passar do tempo, ele sente-se insatisfeito com a profissão e se vê num impasse, no qual percebe que ou precisa mudar sua prática ou mudar de profissão. Esse impasse, essas inquietações são inerentes do desgaste natural proporcionado pela rotina. Dessa forma, a formação continuada pode ajudar o professor a localizar o que se apresenta como incômodo, seja ao falar de si, de sua prática com outros professores, seja por meio de atualizações metodológicas, seja por meio de aperfeiçoamento linguístico/comunicativo na língua (referindo-se, nesse caso, ao contexto específico de professores de inglês, objeto de estudo deste trabalho).

O quadro 2 também ilustra o tempo de experiência dos participantes deste estudo como professores de inglês. A maioria dos professores possui mais de 10 (dez) anos de experiência no ensino da LI, exceto uma participante que tem 09 (nove) anos de profissão. Esse dado, justifica-se pelo fato de um dos critérios estabelecidos para a seleção dos candidatos para participarem do PDPI era não estar no estágio probatório que é de 3 anos.

O quadro 5, a seguir, apresenta as experiências de formação continuada dos professores de inglês pesquisados anteriores à participação no PDPI.

**Quadro 5 - Experiência de formação continuada**

<b>Pseudônimo do participante</b>	<b>Cursos de formação continuada</b>
<b>Laila</b>	-Pós-graduação em “Formação de professores em LI” pela Universidade Católica de Goiás (2002) -Pós-graduação em “Planejamento educacional” pela Universidade Salgado de Oliveira (2005)
<b>Nickel</b>	-Especialização em “Ensino de línguas mediado por computador” pela Universidade Federal de Minas Gerais
<b>Patty</b>	-Curso de formação continuada para aperfeiçoamento de professores de inglês (2010) -Curso de formação continuada “Refletir: a formação continuada do professor de língua” (2011)
<b>Fernando</b>	-Curso de formação continuada “International Teacher Training Course” pela International House (1991) -Mestrado em LA pela Universidade de Campinas (1998) -Doutorado em Linguística pela Universidade de Campinas (2006)
<b>Susy</b>	-Especialização em “Ensino e aprendizagem de LI” pela Universidade Federal de Goiás (2003) -Curso de formação continuada “Teacher training course” pela Universidade Federal de Goiás (1999) -Curso de formação continuada “Teacher training course” pelo CNA (2004)
<b>Elis</b>	-Curso de formação continuada “Desenvolvimento de competências docentes” (2009) -Mestrado em língua e cultura pela Universidade Federal da Bahia (2012)
<b>Maria</b>	-Especialização em Literatura pela PUC-SP (2007) -Mestrado em “Literatura e crítica literária” pela PUC-SP (2011)
<b>Elisa</b>	
<b>Letícia</b>	-Especialização em “Metodologia do ensino superior e interdisciplinaridade” pela AJES -Especialização em “Língua portuguesa e literatura” pela Universidade Federal do Mato Grosso
<b>Ana</b>	-Especialização em formação de professores pela Universidade Católica de Goiás (2004) -Mestrado em LA pela Universidade Federal de Goiás (2010)

Como podemos verificar, a maioria dos participantes deste estudo já tinha participado de outros cursos de formação continuada para seus aprimoramentos profissionais, exceto a

professora Elisa. E todos eles foram realizados no Brasil. De forma semelhante, podemos observar em relação à experiência de aprendizagem do inglês. Todos fizeram seus cursos no Brasil, exceto a professora Susy, que já tinha vivido a experiência de estudar inglês em Washington D.C/EUA. Sendo assim, é possível perceber que esta oportunidade de estudar em um país falante da língua ensinada, neste programa de capacitação e desenvolvimento de professores da rede pública, foi a primeira na vida da maioria dos participantes deste estudo. O quadro 6 resume tal percepção.

**Quadro 6 - Local de experiência de aprendizagem/formação**

Pseudônimo do participante	Aprendizagem de Inglês		Cursos de formação continuada antes do PDPI	
	Brasil	Exterior	Brasil	Exterior
<b>Laila</b>	X		X	
<b>Nickel</b>	X		X	
<b>Patty</b>	X		X	
<b>Fernando</b>	X		X	
<b>Susy</b>	X	X	X	
<b>Elis</b>	X		X	
<b>Maria</b>	X		X	
<b>Elisa</b>	X			
<b>Letícia</b>	X		X	
<b>Ana</b>	X		X	

### 2.3.1 A professora pesquisadora e autora desta pesquisa

Eu sou uma das participantes do segundo grupo de professores selecionados para um período de 08 (oito) semanas, de janeiro a março de 2012, de imersão na vida e cultura estadunidense, na Universidade de Oregon em Eugene/EUA, porém meu papel nesta pesquisa é de pesquisadora somente e não de participante/informante. Investigar algo que eu mesma experienciei permitiu que os dados coletados se tornassem contextualmente significativos e, ainda, que eu compreendesse melhor o processo investigado. Além disso, a convivência direta

com a maioria dos participantes (a saber, sete dentre os dez), permitiu o cuidado de observar o valor da experiência, a sensibilidade e a dedicação particular de cada pesquisado.

Todavia, a rotina não foi alterada, tampouco o contexto, em função da pesquisa. Até mesmo porque os instrumentos de coleta de dados só foram aplicados, após o término do período de imersão nos EUA. Meu papel durante o desenvolvimento do PDPI em Eugene foi de participante do curso, já que eu, também, era uma das professoras em formação continuada na Universidade de Oregon. Diariamente, durante as oito semanas do curso, escrevi somente meu diário, com as minhas descrições sobre a experiência, que inclusive foi solicitado como tarefa de casa diária por uma das professoras-formadora do curso. Sequer tinha selecionado ou convidado os colegas para participarem da pesquisa. Moreira e Calefe (2006, p. 217-222), citando Hitchcock e Hughes (1995, p. 139-143), explicam que há duas fases pelas quais as anotações passam. Na primeira, os relatos são do que as pessoas fazem e dizem, ou seja, anotações descritivas, e, na segunda fase, os relatos são como e por que fazem o que fazem e dizem o que dizem, ou seja, anotações interpretativas. Sendo estas anotações, presentes na fase inicial da análise dos dados e aquelas na fase de coleta dos dados.

No que se refere às condições de realização da coleta de dados, primeiramente, depois da volta ao Brasil, conversei com a minha orientadora sobre a possibilidade de mudança do objeto de pesquisa para o doutorado e após a aprovação dela, escrevi o novo projeto que foi submetido e aprovado pelo comitê de ética da UFG (Universidade Federal de Goiás), para só então enviar um convite para o grupo formado no *facebook*, dos professores participantes do PDPI em Oregon, exceto três dos participantes, aos quais fiz o convite pessoalmente, já que estes moram na mesma cidade que eu (Goiânia). A seguir, para aqueles que aceitaram ao meu convite de participarem voluntariamente da pesquisa, enviei por *e-mail* o termo de consentimento (Apêndice A) e o questionário (Apêndice B). Uma vez devolvidos estes instrumentos, solicitei por *e-mail*, também, a redação de uma narrativa de vida acadêmica e profissional de cada um dos participantes. E, por fim, fiz a entrevista individual por telefone, exceto com três dos quatro participantes goianienses. Com estes, a entrevista se deu pessoalmente. Contudo, vale a pena ressaltar que os dados não foram diferentes, considerando este detalhe.

A minha condição de também participante do PDPI, talvez por ocasião do vínculo afetivo estabelecido durante o período *in-loco* nos EUA e do conhecimento prévio dos participantes, a relação próxima e direta com os pesquisados, certamente concedeu maior liberdade durante as entrevistas, favorecendo a espontaneidade e a confidencialidade de seus

relatos, bem como a ampliação dos diálogos durante a coleta. Tudo isso, é claro, com a preocupação em manter o foco da investigação e a validação da pesquisa em questão.

Contudo, estou consciente da minha posição ativa no desenvolvimento desta pesquisa. Sendo assim, ao refletir e analisar os dados, mesmo na condição de pesquisadora, também me volto para minha própria experiência. Portanto, o processo de construção deste trabalho não parte somente da perspectiva dos participantes, mas também de minha perspectiva, enquanto autora e analista dos dados, possuidora de uma história composta por experiências *in-loco* particulares, fato que corrobora para a definição de caminhos trilhados durante a construção desta tese.

Além disso, na condição de linguista aplicada na perspectiva crítica busco refletir também sobre uma dimensão político-ideológica que compõe a realidade da formação continuada dos docentes de LI. Ao fazer isso, tenho consciência que estou (d) enunciando possíveis e necessárias (trans) formações, militando para que haja uma emancipação docente diante de tantos estigmas que assolam a profissão e a figura do professor, corroborando, assim, com o trabalho de tantos outros colegas de luta, de profissão, dentre eles, Oliveira (2013).

## **2.4 Instrumentos de coleta de dados**

Segundo Davies (1999), a coleta de dados é guiada pela orientação teórica do pesquisador, de modo que os métodos escolhidos, os tipos de fatos que são observados no campo, a maneira pela qual são problematizados e os tipos de explicações propostas, estão relacionados com as orientações teóricas do pesquisador. Martins e Theóphilo (2007) orientam que a coleta de dados para um Estudo de Caso deve se basear em diversas fontes de evidências. Para eles, as evidências e a coleta de dados podem ser obtidas através de diversas técnicas, pois confiar em apenas uma técnica de coleta de dados para construção de um Estudo de Caso não é recomendado. Nesse sentido, buscando conferir uma maior consistência à pesquisa, adotei, neste estudo, diferentes instrumentos para a coleta de dados: questionários, narrativas e entrevistas. A seguir, esboço, em linhas gerais primeiramente, através do Quadro 6, os instrumentos da coleta, seus objetivos e a frequência de sua aplicação. Depois, os explícito de maneira mais detalhada.

**Quadro 7 - Instrumentos de coleta, objetivos e frequência na aplicação**

<b>Instrumento</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Frequência</b>
1. Questionário (Apêndice B)	Levantar dados biográficos, motivações e expectativas sobre o período de imersão nos EUA, para traçar os perfis dos participantes.	1 vez como primeiro instrumento de pesquisa
2. Narrativa (Apêndice C)	Obter relatos sobre a vida acadêmica e profissional dos participantes do estudo, também para traçar os perfis dos participantes.	1 vez como segundo instrumento de pesquisa
3. Entrevista (Apêndice D)	Investigar sobre a experiência de imersão nos EUA e as implicações desta experiência para a vida profissional dos participantes, a partir de suas falas	1 vez como último instrumento de pesquisa

#### 2.4.1 Questionário escrito

Segundo Moreira e Caleffe (2006, p. 98-99), uma das vantagens de o pesquisador usar o questionário é o fato de todos os participantes da pesquisa responderem aos mesmos itens. Para os autores, a vantagem dos itens padronizados é que o pesquisador consegue controlar o estímulo apresentado a todos os participantes, ou seja, o pesquisador sabe que todos os participantes receberam os mesmos itens e na mesma ordem.

Neste estudo, o questionário foi misto, ou seja, continha duas seções nas quais os participantes forneceram seus dados pessoais - nome e pseudônimo, sexo, idade e formação acadêmica, na primeira; e sete questões abertas, através das quais eles puderam relatar sobre os motivos que os levaram a se inscreverem para o programa, suas concepções em relação ao curso e ao período de imersão nos EUA, na segunda. Sendo assim, a aplicação do questionário escrito teve como objetivo fazer o levantamento dos dados pessoais dos participantes, mapear os motivos no que diz respeito à participação no PDPI, bem como levantar as concepções sobre a experiência. Tal instrumento de pesquisa foi aplicado como primeiro instrumento de pesquisa (conforme modelo no Apêndice B).

Porém, Moreira e Callefe (2006) enfatizam que o uso do questionário tem limitações, pelo fato de o participante tender a descrever ao invés de explicar por que as coisas são da maneira que são, tornando o dado coletado superficial. Além disso, como as perguntas são colocadas pelo pesquisador, os participantes podem somente mostrar o que o pesquisador está querendo ver, ao invés de trazer algo diferente e que o pesquisador não esperava e que pode ser muito importante (WALLACE, 1997). Por isso, na tentativa de desfazer as lacunas

deixadas pelo questionário, dois outros instrumentos de pesquisa foram utilizados, como apresentados a seguir.

#### **2.4.2 Narrativa**

A opção por narrativas dos participantes sobre suas histórias de vida relacionadas à escolha da profissão, aprendizagem da LI e formação profissional se deu por acreditar que as narrativas proporcionam uma oportunidade ímpar para o participante expor sua vida profissional, trazer à tona as memórias relacionadas à sua vida acadêmica, colocando-as no papel, visualizando-as, relatando-as de maneira especialmente única e pessoal (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Através da narrativa, na qual o participante descreveu o percurso de sua vida acadêmica e profissional, desde o momento de escolha do curso superior a estudar até os dias atuais, criou-se um elo de parceria com o pesquisador, é como se ele, a partir de suas revelações, passasse a se envolver, a fazer parte efetivamente no trabalho de pesquisa, já que ele não tem mais um papel passivo, não é somente observado, mas lido, escutado e analisado. Com as narrativas em mãos, tive a tarefa de captar os significados que os eventos narrados têm para os participantes e que tecem significados sobre suas histórias pessoais, conforme assinala Telles (2002, p. 108).

Além disso, conforme realçam Clandinin e Connelly (2011), a trajetória de vida de cada indivíduo é marcada por aquilo em que cada um acredita e pela experiência retirada de tudo aquilo que vive e viveu, despertando novas possibilidades de (atu) ação na condição de quem narra e reflete sobre aquilo que fala, sobretudo aquilo que vive, configurando-se como saberes social, cultural e historicamente acumulados.

Para tanto, pedi que os professores redigissem uma narrativa sobre suas histórias de vida acadêmica e profissional desde os motivos que os levaram a escolher a docência como profissão, o trajeto que percorreram e aonde chegaram. Não houve um roteiro fixo para eles seguirem nem instrução sobre o número de páginas. Os participantes simplesmente contaram essa experiência com espontaneidade. Esta tarefa de pesquisa foi para obter relatos sobre a vida acadêmica e profissional dos participantes do estudo (conforme modelo no Apêndice C).

### **2.4.3 Entrevista**

A condução de entrevistas surge como uma fonte alternativa de coleta de informações, dados e evidências complementares, em que se exercita a escuta ativa, a fim de entender a versão dos entrevistados sobre seus próprios mundos, visões, que serão confrontadas pelos outros instrumentos de pesquisa e outras evidências coletadas ao longo do estudo. Para este estudo foi realizada uma entrevista semiestruturada na interação face a face para três participantes e por telefone para os demais. O roteiro na hora da entrevista não seguiu uma ordem fixa, o que permitiu a emergência de temas e tópicos não previstos pela pesquisadora. Usei tal instrumento por acreditar, conforme Davies (1999, p. 94), que esse tipo de entrevista é uma forma muito importante para a coleta de dados na pesquisa qualitativa porque fornece conhecimento sobre o mundo social em observação.

Segundo o autor, a hipótese tradicional é que aqueles que estão sendo entrevistados têm acesso ao conhecimento que podem compartilhar com o pesquisador, quando eles são convidados a fazê-lo de maneira que os ajude a lembrar e organizar a apresentação do seu conhecimento. Sob este ponto de vista, para o autor, o que o entrevistado diz é uma representação das realidades sociais e culturais e a tarefa do entrevistador é a de dirigir estas revelações a temas de interesse e evitar influenciar indevidamente na sua narrativa. Davies (1999) acredita que isto é conseguido mediante a adoção de uma postura neutra e a abstenção de expressar uma opinião ou auxiliar na interpretação.

Utilizei a entrevista individual para esta pesquisa na tentativa de minimizar algumas das principais dificuldades enfrentadas pelo pesquisador na condução de entrevistas de grupo, como, por exemplo, o fato de não conseguir uma participação efetiva de algum entrevistado nas respostas para as perguntas. No entanto, na entrevista individual, os pesquisadores podem entrevistar, sem que os entrevistados fiquem receosos com o que o outro colega vai achar de seu posicionamento, interagindo somente com o pesquisador. As transcrições das entrevistas conduzidas para a realização deste trabalho encontram-se no Apêndice D.

Após ter apresentado os instrumentos de coleta de dados utilizados para esta pesquisa, a seguir demonstro os procedimentos realizados para a análise dos dados coletados.

## **2.5 Procedimentos para coleta de dados**

Esta pesquisa buscou subsídios nos três instrumentos de coleta de dados apresentados na seção anterior, com a finalidade de caracterizar a experiência dos professores de LI da rede

pública do Brasil estudando nos EUA. Nesse sentido, a seguir, esboço, em linhas gerais, quando e como foram aplicados cada instrumento.

Durante três dias, os professores selecionados para esta experiência *in loco* nos EUA se reuniram em Brasília, para receberem orientações gerais sobre como seria o período no exterior, pegarem seus vistos e se conhecerem e conhecerem um pouco da capital brasileira. Foi aí que eu vim a conhecer todos os professores. Sequer tive contato com eles pela *internet*, o que muitos fizeram. Durante as oito semanas nos EUA, participei de todas as atividades programadas para o curso, fazendo anotações em meu diário, registrando um pouco sobre como foi cada semana vivida nos EUA, minhas impressões etc.

Quando retornamos ao Brasil, expliquei sobre a pesquisa e convidei-os através do grupo formado no *facebook* a participar da mesma. Aos que se dispuseram a colaborar, encaminhei por *e-mail* e pedi que preenchessem o termo de consentimento livre e esclarecido da pesquisa (Apêndice A) e, logo depois, que respondessem ao questionário. Assim que recebi o primeiro instrumento de volta, pedi que escrevessem e me encaminhassem por *e-mail* uma narrativa sobre a história de vida deles em relação à escolha da profissão e os percursos percorridos desde esta tomada de decisão. Finalmente, como último instrumento de pesquisa, conduzi por telefone a entrevista individual com cada participante, gravando-as. Posteriormente, cada entrevista foi por mim transcrita e serviu como instrumento de análise de dados para a pesquisa, a fim de tentar perceber como se deu a experiência desses professores de inglês nos EUA: quais contribuições trouxeram, quais problemas foram enfrentados, quais problemas foram superados, em que pontos essa experiência deixou a desejar etc. Sendo assim, toda a coleta de dados foi realizada no Brasil, depois do retorno dos professores.

Uma vez tendo aplicado e organizado todos os instrumentos, orientada por meus objetivos para esta pesquisa, parti para a análise dos dados como é demonstrado a seguir.

## **2.6 Procedimentos para análise dos dados**

Segundo Fetterman (1998, p. 92), a análise dos dados é uma das características mais atraentes da pesquisa qualitativa. Para esse autor, ela é uma constante. Dependendo do objeto de estudo, a análise dos dados pode ser feita em níveis mais simples e informais ou em níveis mais complexos que demandem habilidades mais específicas do pesquisador. A análise inicial, realizada pelo pesquisador, irá indicar, segundo Fetterman (1998), que método usar,

quando e como usá-lo. Esse autor acredita que a análise dos dados é tanto um teste do pesquisador quanto um teste dos dados.

Fetterman (1998) propõe algumas categorias de análise de dados: racionalização, triangulação, estudo de padrões de pensamento e comportamento, análise de eventos-chave, estudo de documentos (mapas, fluxogramas, organogramas e matrizes), análise de conteúdos, métodos estatísticos básicos e cristalização. Dentre os métodos citados por Fetterman (1998), utilizei nesta pesquisa, a triangulação. Esse método é, segundo Fetterman (1998, p. 93), o ponto central da validação do estudo de caso, pois checa uma fonte de informação com outra para obter explicações alternativas e confirmar hipóteses.

De acordo com Janesick (1994, p. 215), a triangulação serve como uma ferramenta heurística para o pesquisador. A heurística refere-se à ideia de que o estudo de caso ilumina a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado, podendo “revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido” (ANDRÉ, 2005, p. 18). Segundo Janesick (1994), apesar de o termo triangulação ter sido usado, originalmente, por topógrafos, para descrever o processo de localização da intersecção de três pontos, não significa que, na pesquisa qualitativa, triangulação seja apenas o uso de três métodos ou perspectivas.

Para esta pesquisa os dados foram triangulados da seguinte forma: primeiro, organizei os dados em segmentos, isto é, dividi-os em unidades de significados relevantes de acordo com os objetivos do PDPI, formando categorias. Depois, comparei-os usando os diversos instrumentos de coleta de dados, a fim de discernir similaridades conceituais, melhorar o poder discriminativo das categorias e descobrir padrões, conforme sugerido por Moreira e Caleffe, (2008, p. 193). Dessa forma, adicionei profundidade à análise dos dados e consequentemente, aumentei a validade desses.

Diante da descrição da teoria que fundamenta esta pesquisa, bem como da metodologia que dá subsídio para a coleta dos dados coletados, apresento a seguir o quadro que resume o que foi apresentado nos capítulos 1 e 2.

**Quadro 8 - Quadro resumo da fundamentação teórico-metodológica**

<b>Pergunta de Pesquisa</b>	<b>Instrumento de Pesquisa</b>	<b>Teoria para Interpretação</b>
- Por que os professores de LI da rede pública brasileira, participantes desta pesquisa, investiram em um curso de formação continuada em um país falante da língua-alvo?	- Questionário	- Motivação e Investimento (NORTON, 2000).
- Como se caracteriza a experiência de formação continuada dos participantes desta pesquisa no PDPI?	- Entrevista; - Narrativa	- Formação de Professores para uma Sociedade Global (KUMARAVADIVEU, 2012).
- Quais são as implicações do investimento nessa experiência para a formação identitária dos professores de LI da rede pública do Brasil participantes desta pesquisa?	- Questionário; - Entrevista	- Identidade (NORTON, 2000).

Após ter descrito a metodologia da pesquisa, os participantes, os instrumentos de pesquisa utilizados, bem como os procedimentos para a coleta e a análise de dados, apresentarei, no próximo capítulo, minhas interpretações acerca dos dados gerados.

## **CAPÍTULO 3**

### **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Com base nos objetivos propostos por este estudo, no presente capítulo analiso e discuto em três seções a formação continuada de 10 professores de inglês da rede pública brasileira nos EUA, mais especificamente em Eugene/Oregon, Atlanta/Georgia e Newark/Delaware, refletindo sobre os motivos que levaram esses professores a investirem para participar do curso, na primeira seção; a experiência desses professores no PDPI quanto ao desenvolvimento linguístico-comunicativo, atualização metodológica, conhecimento e contato com a cultura e história americana, bem como a vivência em um contexto nativo de língua inglesa, na segunda seção; e as implicações da participação destes professores no curso para a (re) construção da identidade deles, na terceira seção. Os dados levantados são procedentes da coleta realizada por meio da utilização de 03 (três) instrumentos de pesquisa e examinados com base nos referenciais teórico-metodológicos expostos nos capítulos 1 e 2.

#### **3.1 Os motivos para o investimento em uma formação continuada nos EUA**

O conceito de investimento (NORTON, 1995) no campo da ASL tem sido utilizado por buscar compreender o engajamento do aluno para aprender uma determinada língua. Para fins deste estudo, a noção de investimento é retomada para investigar como os motivos dos professores de LI da rede pública brasileira para participarem de um programa de formação continuada nos EUA determinam seus investimentos no PDPI.

##### **3.1.1 O desenvolvimento linguístico-comunicativo**

Norton (2000, p. 1-16) argumenta que, partindo do pressuposto de que praticar a língua-alvo é importante para a aquisição de uma LE ou L2, tanto teóricos da área da ASL quanto professores de LE ou L2 precisam entender como as oportunidades para praticar a fala são socialmente estruturadas tanto em contextos formais quanto informais de aprendizagem. Além disso, é importante para os teóricos entenderem como os aprendizes de línguas criam oportunidades para falar a língua-alvo.

No caso do PDPI, o aperfeiçoamento linguístico/comunicativo foi percebido como motivo para os professores pesquisados investirem em uma formação continuada nos EUA, por acreditarem que o curso traria contribuições para o aprimoramento da competência

linguístico-comunicativa deles, pelo fato de estarem inseridos em um contexto natural de uso da língua-alvo, bem como de terem professores nativos para auxiliarem na pronúncia, mesmo sendo um curso de curto prazo.

[01]

Me inscrevi com o desejo de **aprimorar meu inglês** [...]

(Letícia – Questionário escrito)

[02]

Esperava participar deste curso para **sanar minhas dificuldades de comunicação oral e de pronúncia**, esperava interagir com outras pessoas em língua inglesa e **melhorar meu desempenho linguístico de comunicação**.

(Ana – Questionário escrito)

Até mesmo a professora Susy, que já tinha vivenciado a experiência de estudar nos EUA por um mês e não ter alcançado a proficiência desejada, foi motivada a se inscrever para participar do PDPI porque acreditava que o curso contribuiria para que ela melhorasse sua proficiência em inglês. Percebo, assim, uma supervalorização da imersão.

[03]

Uma das minhas motivações para participar de um curso de capacitação nos Estados Unidos foi de ter a **oportunidade de estar em contato e estudar a língua e cultura em um dos países em que ela é o idioma oficial** [...]

(Susy – Questionário escrito)

[04]

Em 2001 **viajei para a cidade de Washington para fazer um curso de inglês** com duração de um mês...

(Susy – Questionário escrito)

[05]

Eu sou professora de inglês há muitos anos e eu sempre sou meio frustrada por nunca ter morado em um país de LI. Então, eu sou, **eu não sou muito autossuficiente da minha competência linguística e comunicativa**. Quando surgiu esta oportunidade, eu pensei: Nossa, eu vou melhorar 100%. Então, eu fui super feliz.

(Susy – Entrevista individual)

Dois motivos subjacentes podem ser identificados: 1) desejo de perfeição, que se refere ao desejo de atingir determinado nível de proficiência na língua, incluindo o interesse na excelência e 2) autoconfiança no uso da L2. Michelon (2004) se refere à autoconfiança como a "crença que cada um possui de suas capacidades". A aluna/professora não acredita em sua capacidade linguístico-comunicativa de uso da LI. Tal crença levou a participante Susy a sentimentos de baixa autoestima. Clement et al. (1994, p. 422) afirmam que "a autoconfiança inclui dois componentes: ... a ansiedade como o aspecto afetivo e a auto-avaliação da proficiência como o componente cognitivo". Porém, no caso da participante Susy, não foi possível observar a ansiedade resultando em apreensão no curso. Nem mesmo fatores

externos ao curso, como a questão da saúde do seu marido que estava doente e recém-operado, impediram a professora de investir no PDPI.

[06]

Pesquisadora: Em algum momento você pensou em desistir?

Susy: Não, não pensei.

Pesquisadora: Diante das dificuldades.

Susy: Não. Pensei pela questão da saúde. Porque pensei: "será que é certo eu deixar meu marido doente e recém-operado?". Mas, ao mesmo tempo eu pensei: "Nossa, é meu sonho, né?!"

Pesquisadora: E essa preocupação sua em relação ao seu marido, será que também não contribuiu para o não alcançar os objetivos que você se colocou?

Susy: Não, não. Porque **eu estava tão feliz por estar lá**. Assim, acho **que nada ia me impedir de estar lá. Como não me impediu**.

(Susy - Entrevista individual)

Segundo Shulman, Grossman e Wilson (1989), ensinar conteúdos dos quais não se tem domínio é difícil e os professores usam uma variedade de táticas para lidar com essa tarefa. Segundo os autores, quando não é possível evitar o desconhecido, eles passam a utilizar o livro didático como único instrumento de transmissão do conhecimento necessário, sem seleção nem crítica.

Por outro lado, percebo que a experiência no PDPI reforça tanto a ideologia do falante nativo como norte ou referencial para o aprendizado da língua, quanto à imersão no país da língua-alvo como garantia de sucesso na aprendizagem. Além disso, no caso do PDPI, a ideologia opera na legitimação, pois no contexto em que é oferecido sustenta as relações de dominação do conhecimento sobre os EUA e na reificação, já que representa a situação transitória e histórica da dominação do inglês americano no mundo, como uma situação permanente, natural e atemporal, instaurando e sustentando relações de dominação, neste caso dos EUA sobre o Brasil e do inglês americano sobre os *World Englishes*. Estes dados se reforçam nos excertos das participantes Laila, Ana e do participante Fernando, a seguir:

[07]

**Trabalhar minha fluência, praticar o idioma, tirar dúvidas sobre pronúncia, expressões com os próprios americanos** foram outras motivações para eu participar do PDPI.

(Laila – Questionário escrito)

[08]

**Praticar ouvir e falar com nativos sempre me fez falta.**

(Ana – Questionário escrito)

[09]

Basicamente achei que seria **importante, prazeroso, enriquecedor culturalmente conviver um tempo com professores americanos experientes e com americanos em geral, [...]** Achei que aprenderia muito por estar em imersão e também com a **experiência de estar entre tantos outros professores brasileiros que ensinam inglês.**

(Fernando – Questionário escrito)

Como podemos ver nos excertos anteriores, o professor formador tem um papel bastante significativo no desenvolvimento do professor em formação e, dependendo do tipo de relacionamento estabelecido, podem surgir diferentes resultados em termos de investimento do professor em formação. Segundo Farias (2011, p. 67), para obter o desenvolvimento satisfatório na aquisição da língua, o professor deve promover uma atmosfera de confiança, justiça e harmonia, mostrando-se empático e flexível. Dessa forma, o aluno se sente seguro em aprender a língua-alvo. Tal motivo faz-se relevante, considerando que todos os participantes provêm de um mesmo contexto educacional, a escola pública brasileira e tais professores são mais humildes e se julgam aquém de professores inseridos em outros contextos de ensino (ROMERO, 2016). Sendo assim, os participantes sentem-se mais seguros quanto à negociação de significados em sala de aula, por estarem juntos a seus pares neste contexto formal internacional de uso da língua-alvo.

Este fato corrobora com os dados encontrados por Bremer et al. (1993). Segundo os autores, na maioria dos encontros inter-étnicos, espera-se que o aluno se esforce para entender o falante nativo, ao invés de o falante nativo garantir que o aluno entenda. Eles defendem o argumento de que as oportunidades de aprendizagem são frequentemente limitadas a encontros burocráticos em que os alunos são prejudicados pelo desequilíbrio de poder entre eles e os seus interlocutores. Os autores demonstram que as dificuldades de entendimento podem ser controladas com sucesso quando há uma redução da assimetria da interação e a criação explícita de conhecimento compartilhado. E isso só é possível mediante o contato direto com a comunidade majoritária, que no caso deste estudo são os professores de inglês da rede pública brasileira.

Além do aperfeiçoamento linguístico/ comunicativo, outro motivo para os professores participantes desta pesquisa investir no curso foi a atualização sobre os métodos de ensino da LI, conforme será descrito na próxima seção.

### **3.1.2 Atualização de abordagens metodológicas**

O conhecimento de técnicas e metodologias de ensino é denominado de conhecimento profissional. Segundo Kumaravadivelu (2012, p. 24), no contexto da formação de professores de L2, o conhecimento profissional "relaciona-se com os conceitos fundamentais da língua, aprendizagem de línguas, e ensino de línguas". Em relação aos participantes do PDPI pesquisados neste estudo, a atualização metodológica foi outro motivo para o investimento no curso nos EUA, conforme demonstrado nos excertos a seguir.

[10]

Uma das minhas motivações para participar de um curso de capacitação nos Estados Unidos foi a chance de **conhecer e aprimorar meus conhecimentos sobre o ensino de inglês**. Tive a expectativa de **estudar e conhecer novos aspectos que pudessem ser incorporados à minha prática docente**, bem como **aprimorar o uso de recursos tecnológicos em sala de aula**.

(Elis – Questionário escrito)

[11]

Me inscrevi com o desejo de [...] **conhecer novas metodologias** [...]

(Letícia – Questionário escrito)

[12]

Outra motivação para participar de um curso de capacitação nos Estados Unidos foi de receber **capacitação metodológica na área em que atuo**.

(Susy – Questionário escrito)

[13]

Uma das motivações para participar de um curso de capacitação nos Estados Unidos foi a possibilidade de **melhorar a minha prática, aprendendo novas metodologias de ensino**.

(Elisa – Questionário escrito)

[14]

**Aprender e por em prática novas ideias para trabalhar o inglês em sala de aula** também me motivou a participar do curso nos Estados Unidos.

(Laila – Questionário escrito)

[15]

Buscar **atualização profissional** foi uma das minhas motivações para participar de um curso nos Estados Unidos.

(Nickel – Questionário escrito)

Percebo que a expectativa de que há uma receita, um método certo, desperta uma disposição nos professores participantes desta pesquisa para trabalharem com atividades apresentadas pelos professores formadores americanos, em uma tentativa de chegarem ao êxito no ensino da LI. Por outro lado, seguindo os pensamentos de Candau (1996, p. 150), a formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação de cursos, palestras, seminários etc, de conhecimentos ou técnicas, mas sim como um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

Sendo assim, a ênfase na técnica age em detrimento dos significados e conhecimentos construídos historicamente pelo professor. Nessa perspectiva, percebo que a experiência no PDPI reforça a ideologia de que o treinamento de técnicas de ensino apresenta-se como solução dos problemas no que tange ao ensino-aprendizagem de LI como LE, percepção que corrobora com os estudos de Kumaravadevelu (2012, p. 27). Segundo o autor, o conhecimento sobre o ensino de línguas tem sido, até agora, preocupado principalmente com o conhecimento sobre métodos de ensino de línguas. Ainda de acordo com o autor, os métodos estabelecidos, que variam desde o método da gramática-tradução, passando pelo método audiolingual até chegar no método comunicativo, aderem a uma das duas abordagens básicas

para o ensino de línguas: (a) ter fluência comunicativa através do conhecimento da gramática ou (b) ter conhecimento da gramática por meio da comunicação.

No caso do PDPI, a abordagem utilizada foi a de ter conhecimento da gramática por meio da comunicação, ou seja, o curso baseou-se no pressuposto de que a aprendizagem de línguas é mais incidental do que intencional. O próprio contexto de oferta do curso é prova disso. Além disso, o vivenciar as práticas a partir de outra perspectiva, fez com que a participante Maria ressignificasse as abordagens de ensino, conforme demonstra o exerto a seguir.

[16]

Já na parte geral, que eram as aulas de Oral Skills, **o que mais me ajudou e o que mais foi positivo foi também a questão da metodologia.** Então, **perceber como que os professores trabalhavam as atividades numa sala com o objetivo de colocar os alunos pra falar inglês.** Então, a maneira como os **vídeos eram utilizados:** os alunos assistindo o vídeo em casa e **depois trabalhando questões de vocabulário e estrutura na sala, os debates que eram promovidos na aula de Oral Skills** e a maneira como o professor avaliava esses debates é uma coisa que eu incorporei e tenho feito nas minhas aulas. A forma de pesquisa, também. Então, no meu grupo de Oral Skills tinha que se **realizar pesquisa, apresentar seminário sobre assuntos diversos.** Então, eu acho que a metodologia, as maneiras de usar as atividades e coisas que a gente até já usava, que eu já conhecia como trabalhar com vídeo, debate e tal. Mas, a maneira como isso é trabalhado lá, foi muito útil pra mim. Então, um dos aspectos mais positivos foi esse.

(Maria – Entrevista individual)

Segundo Kumaravadivelu (2012, p. 28), uma língua é melhor aprendida quando o foco não é sobre ela, ou seja, quando a atenção do aprendiz está focada na compreensão, dizendo e fazendo algo com a língua, mesmo que eles não estejam explicitamente preocupados com suas propriedades formais. Para o autor, o que importa é que os aprendizes prestem atenção ao processo de construção de significado e passem a mensagem. Assim, espera-se que os professores usem atividades orientadas, a fim de criarem as condições necessárias para que os alunos se envolvam em interação aberta, significativa em sala de aula.

Diante do exposto, percebo que um motivo subjacente ao desejo de atualização metodológica é a necessidade de competência, através de conhecimento de técnicas que irão culminar no êxito no que diz respeito à aprendizagem. Esse dado é reforçado nas sequências a seguir, em que os professores respondem à pergunta sobre como é um bom professor de inglês.

[17]

**Aquele que conhece o idioma a ponto de saber transmiti-lo. A fluência não é um fator determinante, mas que ajuda.** O bom professor de inglês estuda as teorias de ensino e aprendizagem de línguas, participa de seminários ou cursos para melhorar/atualizar sua prática, busca aprendizado constante por meio de certificados internacionais e, principalmente, gosta do que faz.

(Laila – Questionário escrito)

[18]

Para mim, **um bom professor de inglês deve além de conhecer a língua e saber usar as quatro habilidades, ler, escrever, ouvir e falar**, deve também saber ouvir os alunos e sentir quais são suas necessidades. A partir do contexto em que atua é que o professor deve planejar suas aulas.

(Ana – Questionário escrito)

[19]

**Um bom professor de inglês deve [...] procurar dar boas aulas, estudar sempre, manter-se atualizado em termos de novas tecnologias, materiais, metodologias**, deve ser criativo ao fazer uso de materiais já prontos ou ao produzir seu próprio material, deve ler muito em inglês, bem como assistir a filmes, peças de teatro, ouvir música etc.

(Fernando – Questionário escrito)

[20]

**Um bom professor de inglês é comprometido com o aprendizado do aluno, e que busca os melhores meios (estratégias, métodos, dinâmicas, técnicas, abordagens, etc.) para contemplar esse aprendizado.**

(Elis – Questionário escrito)

[21]

**Um bom professor de inglês é aquele que estuda para melhorar a prática, que usa diversas ferramentas em suas aulas**, que leva o aluno a usar a língua, que envolve o aluno e que traz a realidade do aluno para a sala de aula.

(Elisa – Questionário escrito)

Além do aperfeiçoamento linguístico/comunicativo e da atualização de abordagens metodológicas, outro motivo para os professores participantes desta pesquisa investirem no curso, foi o desejo de vivenciarem a cultura de um dos países falantes da língua ensinada, a saber os EUA, conforme será descrito na seção a seguir.

### 3.1.3 Vivência da/na cultura estadunidense

Como a maioria dos participantes deste estudo adquiriu a LI em estudos no Brasil (conforme quadro 5, p. 76) outro motivo para eles investirem no PDPI foi a oportunidade de vivenciarem a cultura de um dos países onde a língua ensinada é o idioma oficial.

[22]

Considero **importantíssimo que um professor de inglês possa conviver um tempo num país em que a LI é falada, com as pessoas daquele país, sua cultura etc.**

(Fernando – Questionário escrito)

[23]

Sempre quis estudar nos Estados Unidos [...] Vejo que é **muito importante que professores de inglês tenham a oportunidade de imersão nos países de LI** a fim de que desenvolvam a fluência, e, ao mesmo tempo **tenham contato com a cultura e com a história do idioma que ensinam, não como forma de submissão ou supervalorização de uma cultura, mas como uma oportunidade de situar-se como aprendiz de uma língua que está no mundo.**

(Letícia – Questionário escrito)

[24]

Acredito que estudar é sempre bom. São com os cursos que o professor tem maior possibilidade de refletir sobre sua prática. Não tenho dúvida que temos excelentes professores de inglês aqui no Brasil, mas **fazer um curso nos EUA**, com professores de lá nos dá uma visão mais ampla de conhecimento, possibilitando até fazer comparações, e **nos dá mais autoridade para falar de coisas que vivenciamos e/ou estudamos. Parece que somos mais respeitados quando falamos que já fizemos um curso lá.**

(Ana – Questionário escrito)

[25]

A **oportunidade de viver em um país cuja língua nativa fosse o inglês** foi uma das motivações para participar de um curso de capacitação nos Estados Unidos, pois **eu nunca havia tido essa experiência.**

(Elis – Questionário escrito)

[26]

Eu esperava **conhecer a cultura**, ter a **oportunidade de imersão e viver experiências com pessoas nativas.**

(Patty – Questionário escrito)

[27]

As expectativas eram muito altas e positivas, principalmente em relação a **vivência em uma universidade americana e a convivência com falantes nativos do idioma.**

(Maria – Questionário escrito)

[28]

Outra motivação para eu participar de um curso de capacitação nos Estados Unidos foi a possibilidade de ter **contato com a língua num país onde a língua é falada.**

(Elisa – Questionário escrito)

[29]

Ter a experiência de **ser uma aluna em uma universidade americana e vivenciar os hábitos e costumes do país, cujo idioma eu ensino, para compartilhar a experiência com meus alunos aqui no Brasil**, foram umas das minhas motivações para participar de um curso de capacitação nos Estados Unidos.

(Laila – Questionário escrito)

[30]

**Ter contato com a língua *in natura*, em imersão, convivendo num ambiente universitário** foi outra motivação para eu participar de um curso de capacitação nos Estados Unidos.

(Nickel – Questionário escrito)

Dessa maneira, as condições contextuais apresentaram-se favoráveis ao investimento dos professores participantes deste estudo no PDPI. Além disso, no contexto desta pesquisa, essa experiência configura-se como uma tendência natural para os professores de LI buscarem novidades para suas aulas, através da introdução de aspectos culturais, bem como de empoderamento por atender às expectativas do outro (aluno, pais de alunos, corpo diretivo escolar etc.) e de si próprio. Este dado é revelado nas respostas dos professores pesquisados à pergunta sobre o perfil adequado do professor de LI.

[31]

Um **bom professor de inglês consegue levar o conhecimento da língua e da cultura de diversos países falantes de inglês sem diminuir ou ignorar a cultura do local em que ele e seus alunos estão inseridos.**

(Ana - Questionário escrito)

[32]

Um bom professor de inglês deve [...] **viajar bastante, interessar-se por outras culturas...**

(Fernando - Questionário escrito)

De forma semelhante, estes dados revelam a preocupação de Siqueira (2012, p. 45) em relação às práticas de ensino do inglês na pós-modernidade. Para o autor, apresenta-se como desafio ensinar a LI de forma desnacionalizada, com o objetivo principal de estabelecer diálogos "inter(trans)culturais" entre pessoas, a fim de estimular nos aprendizes a "edificação de pontes culturais" com outros povos, garantindo, assim, o acesso à diversidade sociocultural que nos cerca.

Embora escritores pós-coloniais defendam que as línguas e as culturas não são indissociavelmente ligadas, esse motivo para os professores investirem em um curso de formação continuada nos EUA, fortalece o discurso da propriedade do inglês aos EUA, em detrimento dos *World Englishes*. Como resultado, reforça a ideologia do inglês americano como norte ou referencial de aprendizagem de LI.

O último motivo percebido para os participantes deste estudo investirem no PDPI foi a realização pessoal, conforme descrito a seguir.

### 3.1.4 Realização pessoal

A realização pessoal como motivo para o investimento no PDPI foi percebida em 05 (cinco) dos 10 (dez) participantes deste estudo, conforme excertos a seguir:

[33]

Sempre tive vontade de fazer algum curso de inglês em imersão em algum país falante de inglês, **essa oportunidade foi a realização de um sonho.**

(Ana - Questionário escrito)

[34]

Eu não tive nenhum retorno financeiro com o curso, nenhuma oferta nova de trabalho. **Foi só uma realização pessoal.**

(Laila - Entrevista individual)

[35]

Este curso representou um marco em minha vida. [...] **Foi a realização de um sonho, que dificilmente eu realizaria sozinha, não apenas por questões financeiras, mas pela insegurança que eu sentia** e, viajar para um país de falantes nativos da língua inglesa com o grupo de professores tudo ficou mais interessante.

(Patty - Entrevista individual)

[36]

Após 6 anos de trabalho docente na rede pública, o curso de capacitação dos EUA foi a primeira oportunidade de aperfeiçoamento a que tive acesso. Foi também a

**primeira oportunidade de visitar os Estados Unidos** e praticar o idioma que ensino há tantos anos.

(Maria - Questionário escrito)

[37]

O curso de capacitação de professores de inglês nos Estados Unidos foi uma **oportunidade de realização pessoal**. Foi a minha primeira experiência em um país falante da língua inglesa.

(Elisa - Questionário escrito)

Este motivo revela uma característica muito particular da identidade destes professores. Eles são professores de inglês da rede pública que nunca foram ou nunca estudaram em um país falante da LI, inseridos em um contexto social e profissional de cobrança em que o professor de língua estrangeira que não conhece ou que nunca vivenciou a cultura de um dos países da língua ensinada parece ser estigmatizado na sociedade, conforme excerto da participante Laila, a seguir.

[38]

Porque **muita gente fala assim**, adultos, alunos, professores, que **para saber inglês, você tem que ir pra um país, né?!**

(Laila - Entrevista individual)

Sendo assim, a fim de alcançarem o desejo de completude, os professores pesquisados buscam através da participação no PDPI reconstruir suas identidades. Daí é possível compreender um pouco do que há de singular na formação continuada de professores de LI em países falantes da língua ensinada e os desdobramentos desse investimento para a constituição da identidade do professor da rede pública em serviço.

O caráter reflexivo dos cursos de formação continuada, muito presente nas ementas dos cursos oferecidos no Brasil recentemente, foi timidamente mencionado nas respostas dos professores. Segundo Vieira-Abrahão (1999), havendo oportunidades para reflexão e crítica e um incentivo à autoavaliação constante, o professor torna-se mais aberto e permeável às novas abordagens e propostas que surgem em sua vida profissional. Para Shon (1992), os professores como sujeitos práticos reflexivos sentem mais necessidade de formações que pensem as práticas, se relacionem com suas realidades e ampliem seus conhecimentos. Embora uma única professora tenha mencionado que uma das características de um bom professor seja a reflexão sobre sua prática, em nenhum outro momento ela destaca a importância dessa característica para a formação dela, nem buscou isso para investir no curso nos EUA.

[39]

O **bom professor de inglês** é aquele que conhece a língua, tem formação acadêmica na área, participou e participa continuamente de capacitações e formações continuadas e **está disposto** e aberto a aprender e **refletir sobre sua própria prática**.

(Susy – Questionário escrito)

Retomando Kumaravadivelu (2012, p. 32), um desdobramento da reflexão dos professores é o acúmulo de uma consciência do que constitui um bom ensino. Segundo o autor, essa consciência cumulativa tem sido denominada de várias formas na literatura, tais como: tomada de sentido dos professores (VAN MANEN, 1977<sup>48</sup>), sentido de plausibilidade dos professores (PRABHU, 1990<sup>49</sup>), e ética de praticidade dos professores (HARGREAVES, 1994<sup>50</sup>).

A reflexividade faz com que o conhecimento processual se desenvolva. Retomando Kumaravadivelu (2012, p. 29), o autor define o conhecimento processual em "saber como gerir o ensino e a aprendizagem em sala de aula, ou seja, saber como criar e manter um ambiente de sala de aula em que resultados de aprendizagem desejados sejam possíveis". Trata-se de facilitar o fluxo da aula, canalizando-a na direção certa. Em suma, trata-se de gestão de sala de aula. Sendo assim, o simples conhecimento de diferentes técnicas de ensino de línguas não garantem a eficácia do método se este não vier acompanhado de uma adequação às condições contextuais das turmas, analisadas individualmente.

[40]

**Um bom professor**, de qualquer disciplina, **é aquele que** conhece e valoriza seu papel de educador. Um bom professor, **além de dominar os conteúdos de sua disciplina e torná-los interessantes e úteis para seus alunos de modo que eles possam se apropriar dos conceitos ensinados, procura também o potencial de cada aluno, despertando nele a curiosidade e a criticidade**.

(Maria - Questionário escrito)

[41]

Na minha opinião, **um bom professor de inglês é aquele que consegue transmitir o que sabe de forma clara e objetiva**, está em constante processo de aperfeiçoamento e **faz do aluno um aprendiz autônomo**.

(Patty – Questionário escrito)

[42]

**O bom professor de inglês é aquele que trabalha para que seus alunos sejam produtores de conhecimento e não meros receptores, repetidores de uma língua que não é a sua** e que, muitas vezes, não faz sentido nenhum para eles. Esse professor precisa ser um **criador de sentidos**, a aula de inglês, que muitas vezes é vista como dispensável por não agregar significados à formação do aluno precisa ser planejada de modo a **prepará-lo para situações reais em que ele use o inglês para**

<sup>48</sup> VAN MANEN, M. Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, v. 6, p. 205-228, 1977.

<sup>49</sup> PRABHU, N. S. There is no Best Method – Why? *TESOL Quartely*, v. 24, 161-176, 1990.

<sup>50</sup> HARGREAVES, A. *Changing teachers, changing times*. New York: Teachers College Press, 1994.

**alguma coisa, que ele possa utilizar seu conhecimento aqui e agora, interagindo de maneira bem sucedida com o mundo em que ele vive.**

(Letícia – Questionário escrito)

[43]

**Um bom professor de inglês é aquele que consegue articular suas habilidades para ajudar o aluno a aprender e construir conhecimento** através do uso da LI.

(Nickel – Questionário escrito)

Em suma, os professores participantes deste estudo investiram no PDPI pelo acesso que o curso deu à prática da LI em um contexto natural de uso da língua, pela atualização de técnicas de ensino, pela possibilidade de superação da frustração de nunca terem vivenciado a cultura de um país falante da língua ensinada, bem como de realização pessoal pelo empoderamento que o curso traria dentro da esfera profissional da escola, onde a experiência no país falante da língua ensinada é valorizada.

O quadro 9, a seguir, resume os motivos dos participantes deste estudo para investirem no PDPI. Vale ressaltar que estes dados foram gerados a partir do questionário e da entrevista e que a redação apresentada é de minha autoria e interpretação.

**Quadro 9 - Motivos para o investimento no PDPI**

<b>Pseudônimo dos participantes</b>	<b>Motivos</b>
<b>Laila</b>	-Vivenciar a cultura -Realização pessoal -Aperfeiçoamento linguístico/comunicativo -Atualização metodológica de ensino
<b>Nickel</b>	-Atualização metodológica de ensino
<b>Patty</b>	-Realização pessoal -Aperfeiçoamento da língua -Vivência cultural
<b>Fernando</b>	-Vivência cultural -Troca de experiências
<b>Susy</b>	-Aperfeiçoamento linguístico/comunicativo -Atualização metodológica de ensino
<b>Elis</b>	-Atualização metodológica de ensino -Aprimorar o uso de recursos tecnológicos em sala de aula
<b>Maria</b>	-Vivência cultural -Realização pessoal -Aperfeiçoamento linguístico/comunicativo
<b>Elisa</b>	- Aperfeiçoamento linguístico/comunicativo -Atualização metodológica de ensino -Realização pessoal
<b>Letícia</b>	-Aperfeiçoamento linguístico/comunicativo -Atualização metodológica de ensino
<b>Ana</b>	- Realização pessoal -Aperfeiçoamento linguístico/comunicativo

A partir do exposto acima, este trabalho me instiga a pensar na complexidade que se instaura nos contextos de EC. Para isto, busquei verificar as concepções que os professores têm do PDPI e o que esperavam que acontecesse em decorrência dele. Apresento, a seguir, as análises de alguns recortes discursivos dos dez participantes desta pesquisa.

### 3.2 A experiência da educação continuada no PDPI

A fim de analisar o PDPI, busco, a partir dos relatos dos professores pesquisados, identificar como se deu a experiência dos participantes na formação continuada promovida pelo programa nos EUA, em relação ao desenvolvimento linguístico/comunicativo, à atualização sobre os métodos de ensino da LI, bem como à vivência da e na cultura estadunidense. Vale a pena ressaltar que esta seção não objetiva apontar falhas no curso ou propor soluções, uma vez que eu não acredito em modelos pré-estabelecidos e nem em verdades aplicáveis a qualquer contexto, pensamento este que está em consonância com a pedagogia crítica (FREIRE, 1970). Ao contrário, esta seção tem o objetivo de promover reflexões a respeito do papel da experiência de professores de inglês em um curso de formação continuada nos EUA enquanto estratégia de um modelo de desenvolvimento do ensino de LI nas redes públicas pelo governo federal.

Em geral, é possível observar que o Programa de Desenvolvimento de Professores de Inglês é concebido como um lugar de crescimento profissional, intelectual, cultural e pessoal, de compartilhamento de ideias, de fazer novas amizades, mas, também, de frustrações.

[44]

**O crescimento profissional foi tão importante quanto o pessoal.** [...] Outros professores precisam ter esse **momento** marcante em suas vidas, não somente **de aprendizagem da língua e da cultura americana**, mas pessoal ao **conhecer outros professores de inglês** de diversas regiões do Brasil que enfrentam os mesmos problemas que a gente. Mas **juntos compartilhamos ideias, criações, vídeos, material**. Soma-se a isso os **amigos americanos que fazemos e também professores**, que vez ou outra entra em contato.

(Laila – Questionário escrito)

A experiência no PDPI como lugar de compartilhamento de ideias, através de trocas de experiência entre os professores, e de fazer novas amizades com professores de diferentes regiões do Brasil possibilitou aos professores pesquisados oportunidades para o conforto daquilo que os incomodava em relação aos problemas que eles dizem ter no ensino/aprendizagem de inglês nas escolas públicas do Brasil.

[45]

Outros professores precisam ter esse **momento marcante** em suas vidas, não somente de aprendizagem da língua e da cultura americana, mas pessoal **ao conhecer outros professores de inglês de diversas regiões do Brasil que enfrentam os mesmos problemas que a gente.**

(Laila – Questionário escrito)

[46]

A experiência de formação neste curso foi altamente positiva, uma experiência sem igual, inesquecível, com muito aprendizado em todos os níveis, profissional, intelectual, cultural, pessoal etc. **Dá para aprender muito, compartilhar muito, seja com os americanos, seja com os outros professores brasileiros participantes.**

(Fernando – Questionário escrito)

[47]

Basicamente achei que seria **importante, prazeroso, enriquecedor culturalmente conviver um tempo com professores americanos experientes e com americanos em geral, compartilhando um pouco da cultura deles e levando um pouco da nossa. Achei que aprenderia muito** por estar em imersão e também **com a experiência de estar entre tantos outros professores brasileiros que ensinam inglês.**

(Fernando – Questionário escrito)

[48]

Eu acho que é muito **importante** essa questão que o programa propõe de a gente **conviver com 25 pessoas que tem realidades de trabalho muito diferentes.** Então, acho que **foi possível aprender bastante coisa com os colegas que trabalham em outras escolas, em outras regiões, né?!**

(Maria - Entrevista individual)

[49]

Eu acredito que a minha participação no curso foi muito interessante para as pessoas que conviveram comigo, dentre outros fatores, pelo fato de eu ter tido, anterior a esta viagem, **experiências de ensino bem interessantes e que eu pude compartilhar com meus colegas.**

(Nickel - Entrevista individual)

Porém, se por um lado, este compartilhar de problemas pode movimentar os sentidos dos professores e levá-los a ressignificá-los, por outro, pode cristalizá-los. Cristalizá-los no sentido de servir como uma justificativa para aquilo que impede seu fazer (alto número de alunos em sala, falta de recursos materiais etc.) e ressignificá-los no sentido de filiar-se num imaginário ideal condizente com essa prática outra, que é de outro sujeito, conforme sugerido por Eckert-Hoff (2009, p. 147). Para o autor, o valor da verdade que é conferido ao novo evidencia que o sujeito é interpelado pela ideologia, circunscrita, em maior ou menor grau, em toda relação social, situação ou fato. Seja como for, essa convivência de professores de inglês de diferentes estados brasileiros para um curso de formação continuada é significativa para os professores inseridos nesse contexto.

Por outro lado, partindo do pressuposto de que durante a elaboração e condução de um curso de formação continuada deve-se pensar no perfil do professor participante, os cursos ministrados através do PDPI parecem ter frustrado as expectativas de alguns dos participantes desta pesquisa.

[50]

Eu acredito que o único ponto que a experiência deixou a desejar, tenha sido em alguns momentos na organização do curso lá dos Estados Unidos, no sentido de, **eu entendi que eles esperavam um tipo de professores, chegando para serem alunos deles e nós éramos um tipo bem diferente.**

(Nickel – Entrevista individual)

Além disso, pensando que em um curso de formação continuada, os saberes da prática tem que adquirir um papel importante e precisam ter um diálogo com a situação real na qual os professores estão inseridos, bem como as questões psicossociais, com reconhecimento de que esses profissionais não são seres abstratos ou somente intelectuais, mas essencialmente sociais, “com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes [...]” (GATTI, 2003, p. 196), percebo que os cursos promovidos pelo PDPI deixaram a desejar.

[51]

Eu acho que o problema que eu tive lá no curso foi realmente de eles **não considerarem a nossa bagagem, a nossa experiência**, porque todos lá éramos professores de língua inglesa e eu acho que como profissional, nós **não fomos consultados em nada**. Todas as decisões sobre o curso, todo o planejamento do curso, eles fizeram do estilo deles, da maneira deles, né?! Eu acho que isso foi uma desvantagem, principalmente porque tinha conteúdo lá, **tinha uma matéria que ela não servia pra gente**, principalmente pra quem não tinha experiência.

(Ana – Entrevista individual)

O modelo de formação de professores que não considera a prática pedagógica, os saberes experienciais, nem a realidade dos professores em formação, pode gerar uma crise de identidade profissional, visto que deprecia e desqualifica o fazer e a prática docente, reforçando a sensação de que a intenção parece ser somente de aumentar o controle técnico sobre a pessoa do professor e a profissão. A partir das reflexões gerais sobre o PDPI, nas subseções a seguir trato das concepções específicas sobre desenvolvimento linguístico/comunicativo, contato com abordagens metodológicas atualizadas, bem como sobre a vivência da/na cultura estadunidense.

### 3.2.1 O desenvolvimento linguístico-comunicativo

No quesito língua, o contato restrito e esporádico dos professores pesquisados com o inglês, limitado praticamente à sala de aula, ou seja, relação meramente pedagógica pode ser um agravante para o sentimento de incerteza do nível linguístico/comunicativo dentre os professores pesquisados. Por outro lado, o contato intenso e predominante com o inglês durante o período de imersão, extensivo a todos os demais âmbitos e momentos da vida,

através da convivência entre os estudantes estrangeiros na universidade e os falantes nativos, parece tê-los levado a uma sensação de bem estar e melhoria na língua.

[52]

**Foi uma experiência** maravilhosa que **promoveu** significativo **crescimento pessoal e profissional**, me **trouxe desenvoltura em sala de aula** e conhecimentos práticos do processo ensino/aprendizagem da LI.

(Patty – Questionário escrito)

[53]

[...] **a experiência com falantes nativos enriquece demais** e, se for **no exterior**, como no curso que fiz recentemente, **melhor ainda, devido à convivência em imersão naquela cultura em que a língua alvo é falada.**

(Fernando - Questionário escrito)

[54]

Nós tivemos **contato com o pessoal árabe** lá, que estava fazendo um outro curso, semelhante ao nosso. E, aí, **no começo era muito difícil de entender o que eles falavam.** Até quando a gente foi pra São Francisco, **a gente ficou muito tempo com eles. E, de repente, assim, parece que o ouvido da gente amadureceu.** Ah, **o inglês deles ficou, assim, super tranquilo. A gente ia num restaurante lá perto,** porque eu sentia muita vontade de comer arroz. Aí, eu ia num restaurante chinês. **Eu não entendia nada o que que a mulher falava.** Ela falava, falava, falava e todo mundo ficava olhando, assim: o que que ela tá falando? Aí, **com o tempo, a gente foi entendendo o que ela falava.** Tanto que é legal esse **amadurecimento do nosso listening!!!!**

(Laila - Entrevista individual)

Por outro lado, percebo que em relação ao desenvolvimento linguístico/comunicativo dos professores pesquisados, o mérito maior não é do curso e sim do contexto em que o curso foi oferecido, ou seja, a imersão em um país falante da língua inglesa. A convivência no dia-a-dia com os norte-americanos e as práticas extraclasse parecem ter sido mais significantes do que o curso em si para a melhoria na fluência da língua. Nenhum dos professores pesquisados atribuiu aos professores formadores a influência mais importante em seu progresso quanto ao uso da LI. Todos os participantes sublinharam a importância de falar regularmente tanto com anglófonos quanto com estrangeiros, ecoando assim sobre a necessidade de prática.

[55]

Eu acho que **a matéria de Oral Skills**, ela, acho que **não foi muito bem dimensionada a nossa locação nessa matéria.** Eu acho que éramos todos professores. Então, de repente, seria melhor pegar uma disciplina realmente na universidade ou como eles fizeram, um programa específico, né?! Essa parte específica pra nós foi muito boa. Tanto as aulas de tecnologia, cultura americana e metodologia. Mas, as aulas de Oral Skills, eu realmente não, **não achei que foram muito produtivas, eu não aprendi muita coisa com elas e em relação aos encontros com os tutores, quem teve bons tutores, conseguiu aproveitar bastante. Mas, geralmente eram, eram estudantes universitários do primeiro ano, assim, nós já somos professores, com certa experiência, então, às vezes eles eram muito, muito jovens e não tinham muito, assim, muita empatia.** Foi o caso que aconteceu com a minha tutora, não que fosse uma má pessoa. Então, eu acho que esses dois pontos, né?! A questão do Oral Skills e esse encontro com os tutores de ser obrigatório.

(Elis – Entrevista individual)

[56]

[...] tínhamos **aulas de Oral Skills junto com alunos adolescentes**, recém-saídos da adolescência, que estavam ali pra desenvolver a parte oral, mas é um grupo, assim, faixa etária bem diferente da nossa, **com objetivo muito diferente do nosso**. Foi interessante pela questão cultural, mas acho que **poderia ter sido bem melhor se a gente tivesse mais desenhado pra os propósitos, pra os nossos propósitos**. Eu achei que esse aspecto ficou devendo.

(Nickel - Entrevista individual)

[57]

(...) **eu senti falta de mais aulas. A gente podia ter tido mais aulas** e também a questão do, vocês tiveram, vocês tiveram uma aula **de inglês** lá. Eu esqueci o nome dessa aula que vocês tiveram de inglês. A gente não teve essa aula. É, Oral Skills, é. A gente não teve, todo mundo reclamou, todo mundo queria ter tido e eu acho que o grupo anterior que foi, reclamou que achou que perderam muito tempo nessa Oral Skills. Eu queria ter tido essa experiência. (...) Então, eu acho que **eu queria ter vivenciado o Oral Skills, pra eu ver como que seria eu aluna, junto com esses outros alunos de outras nacionalidades**. A gente não teve e todo mundo reclamou: cadê as Oral Skills? Ah, mas o outro grupo reclamou demais e a gente resolveu cortar.

(Laila – Entrevista individual)

[58]

Lá na nossa, **no nosso apartamento tinha um quadrinho** lá, tipo uma parede que era um quadro. **Tudo que a gente ia aprendendo**, tanto elas quanto eu, **a gente anotava e uma explicava pra outra**. Então, **eu tive um aprendizado até mais com as minhas colegas de quarto**, porque foram quatro meninas na mesma casa, **do que com os professores**. Eu aprendi com os professores, mas eu aprendi com os meus amigos, também. Aí, entra a questão, assim, de você **aprender mesmo com o outro**, de você **forçar**. Porque era muito fácil falar português, Roberta. Era mais rápido. Mas, **a gente se prontificou a falar inglês**. Toda vez que a gente tava lá. Só, às vezes, à noite, que a gente sentava pra jantar, descontraír, a gente falava português mesmo. **A gente aprendeu muito lá**.

(Laila - Entrevista individual)

[59]

A **possibilidade de imersão** é que sem dúvida **me ajudou a ser mais fluente**.

(Letícia - Entrevista individual)

Em essência, parece que os professores queriam mais era uma oportunidade de praticar a LI na sala de aula do curso de formação continuada nos EUA, a fim de se sentirem mais seguros de suas competências linguístico/comunicativas, para que só depois eles pudessem transferir essa habilidade usando-a em contextos fora da sala de aula, através da vivência do dia-a-dia nos EUA, sem ficarem com medo de interagir com os outros, o que não deixa de ser a legitimação do papel do professor formador para avaliar o desempenho do professor em formação. Este dado nos remete à Norton (2000, p. 137). Os estudos da pesquisadora indicam que a aprendizagem de línguas não é uma habilidade abstrata que pode ser facilmente transferida de um contexto para outro. Para a autora, a aprendizagem de línguas é uma prática social que envolve as identidades complexas dos alunos e, por vezes, contraditórias.

Seis dos dez participantes desta pesquisa indicaram que o curso não lhes deu oportunidade suficiente para praticar a LI em classe. Porém, esse fato não os intimidou de investir em praticar a língua em outros contextos sociais. E foi exatamente este investimento no ambiente externo à sala de aula que propiciou aos professores participantes do PDPI

pesquisados, a oportunidade de falar e assim desenvolverem suas habilidades linguístico/comunicativas. Segundo Norton (2000, p. 127), o conceito de identidade como lugar de luta ajuda a explicar como os participantes de um curso em um contexto natural de uso da LI criam e respondem a oportunidades de falar inglês. O conceito de identidade como lugar de luta, de acordo com Norton (2000), é uma extensão do conceito de identidade como múltipla e contraditória.

Por outro lado, a professora Ana, participante da edição em Atlanta, adquiriu um bloqueio mediante uma atitude um tanto imperialista de uma das professoras formadoras e da própria universidade, que impediu que a professora investisse no desenvolvimento da LI naquele curso. E parece-me que este sentimento foi comum a todos os participantes desta edição em Atlanta.

[60]

O que eu quero dizer é o seguinte: o que o brasileiro, o professor de inglês aqui no Brasil mais tem dificuldade é em falar em inglês, né?! Expor seus pensamentos de maneira que fique clara, né?! E o menos erro possível. E **lá a gente não tinha oportunidade de falar. A faculdade, ela tinha o centro de línguas destinado aos alunos estrangeiros que iam pra lá pra aprender inglês, mas nós não tivemos acesso a esse centro de línguas** e nós tínhamos aula programada pra o nosso curso. Inclusive, alguns colegas comentaram e eu, também, que seria melhor se a gente tivesse feito o curso no centro de línguas para melhorar a nossa fala, a prática linguística do que um curso para professores de inglês como foi, né?!

(Ana - Entrevista individual)

[61]

O problema maior aconteceu no nosso primeiro dia de aula lá. Começamos justamente com essa **professora, que criou uma barreira muito grande do curso com a minha turma, desde a maneira de nos cumprimentar até falar o que podíamos e não podíamos fazer lá**. Não sei dizer como nos sentimos, mas **não nos sentimos confortáveis. Tinha uma colega que entrava na sala calada e saía muda e rezando para a professora não lhe perguntar nada, para ela não ter de falar**. [...] **Fora o tempo da aula, só nos comunicávamos em português e às vezes até na aula falávamos português**.

(Ana – Questionário escrito)

Percebo que a forma como uma das professoras formadoras de Atlanta (lugar onde o curso da Ana foi oferecido) conduziu seu curso desde o primeiro dia, provavelmente por falta de conhecimento intercultural, influenciou negativamente no investimento para o desenvolvimento linguístico/comunicativo dos professores em formação tanto em sala de aula quanto fora dela. Nesse caso, observo que o inglês desses professores não progrediu não foi pelo fato de os professores/alunos não estarem motivados. Ao contrário, os alunos foram silenciados, pois estavam sob condições de marginalização, ou seja, os recursos simbólicos e materiais dos professores/alunos não foram validados no contexto universitário de

oferecimento do curso em Atlanta. Segundo Norton (2000, p. 57), se os aprendizes de línguas se sentirem inferiorizados, eles se sentem desconfortáveis para falar. E isso não significa dizer que os professores são introvertidos, mas parece que eles se sentiram marginalizados por serem imigrantes. Por outro lado, esta característica deficiente do curso em Atlanta não apareceu nos cursos ministrados em Eugene/Oregon nem em Newark/Delaware.

Dessa forma, percebo que os professores de LI inseridos em um programa de formação em um país falante da língua ensinada buscam uma prática linguístico/comunicativa regular, a fim de que eles se sintam mais seguros de suas habilidades na língua. Por outro lado, o programa reforça tanto a ideologia do falante nativo como norte ou referencial para o aprendizado da língua, quanto da imersão no país da língua-alvo como garantia de sucesso na aprendizagem.

Na seção a seguir, apresento como se caracteriza a experiência no PDPI quanto à atualização de abordagens metodológicas para o ensino de LI.

### 3.2.2 Atualização de abordagens metodológicas

O quesito atualização de abordagens metodológicas foi bem avaliado pela maioria dos participantes deste estudo. Para os professores pesquisados, a exposição a novas técnicas de ensino da LI, a introdução de aspectos culturais e históricos estadunidenses às suas aulas, bem como a aprendizagem de como lidar com as tecnologias de informação e comunicação apresentaram-se como características enriquecedoras para suas aulas.

[62]

**A experiência de formação continuada neste curso** foi muito bacana. Eu gostei muito. Eu avalio de forma positiva. **Foi simples e prático.**

(Elisa – Questionário escrito)

[63]

Sabe uma coisa interessante que a gente teve lá?! A gente teve uma **aula de poemas** com uma das professoras. Quando eu fui ter essa aula, porque a gente tinha o cronograma, eu fui meio emburrada: "Ai, eu não gosto de poesia. Ai, eu não gosto de poema. Ai, que coisa chata! Eu vou ter que ficar a manhã inteira estudando essa aula". Aí, a professora foi falando, foi mostrando. A gente fez nossos exemplos lá nos esquemas que ela tinha dado. **Eu fiquei apaixonada.** Saí de lá *in love* por poemas. **Já fiz aqui.** Trouxe aqui pro SESC uma coisa que eu achei que não ia gostar. Trouxe pra os meus alunos.

(Laila - Entrevista individual)

[64]

**Aprendi muitas coisas sobre a cultura americana, como a história do *apartheid*, como foi diferente no norte e no sul; os principais líderes políticos americanos; e algumas coisas sobre a vida escolar dos alunos,** seus hábitos.

(Ana - Questionário escrito)

[65]

**A formação continuada neste curso foi marcante, pois agregou os estudos sobre língua e metodologia ao componente cultural** inerente às nossas atitudes e relacionamentos diários.

(Elis – Questionário escrito)

[66]

**A experiência de formação continuada neste curso foi ótima, me fez ver maneiras diferentes de trabalhar e uma perspectiva mais tecnológica do que podemos fazer em sala.**

(Nickel – Questionário escrito)

[67]

Eu acho que **o curso nos Estados Unidos foi uma das coisas, assim, mais significativas que eu já fiz, né?! [...] em especial o conhecimento sobre o aparato tecnológico pra utilizar na sala de aula [...]**

(Elis - Entrevista individual)

Porém, em concordância com Kumaravadivelu (2012, p. 13-14), vejo que o aperfeiçoamento do docente em cursos de formação continuada não é alcançada, simplesmente, pedindo aos professores que coloquem em prática teorias propostas por professores formadores, até mesmo porque a realidade de onde o curso está sendo ofertado pode não ser a mesma de onde o professor atua. Fazendo isso, caímos em situações de formação como receituários, ou seja, técnicas e modelos de atividades prontos para dar aulas, tornando os professores alienados e técnicos, como eu percebo no relato da professora Patty.

[68]

Eu **sempre procuro repetir** o que a gente fazia lá no curso.

(Patty - Entrevista individual)

Com base neste relato, observo que a ideia não é levar o professor a refletir, mas reproduzir. Nesse sentido, o PDPI reforça a ideologia da visão de treinamento e de técnicas de ensino como solução para os problemas do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, percebo que os cursos oferecidos nos EUA através do PDPI não consideraram a realidade contextual dos professores em formação (salas de aula cheias e escolas com poucos ou nenhum recurso tecnológico), nem as particularidades do docente em formação (professores com maior ou menor habilidade tecnológica).

[69]

**Esperava [...] voltar com ideias novas que pudessem ser aplicadas em sala de aula.**

(Susy – Questionário escrito)

[70]

[...] minha turma foi a primeira da universidade que ficamos. Com isso, percebemos que **os organizadores não conheciam a realidade de ensino dos professores brasileiros.** Éramos um grupo de professores de escola pública e em algumas aulas **não percebíamos os objetivos das aulas. O grupo de professores também era muito heterogêneo, tinham professores com pouca experiência e outros mais velhos com mais experiência. [...] nada do que eu sabia servia ou era**

**considerado pela professora de metodologia de lá.** Ou seja, todas as aulas que eu planejava para ela não estavam boas, ela sempre criticava e pedia para refazer.  
(Ana – Questionário escrito)

Entendo, em consonância com Kumaravadivelu (2012), que o aperfeiçoamento só pode ser alcançado através da instauração de um programa de formação de professores que irá desenvolver nos docentes o conhecimento, a habilidade, a atitude e a autonomia necessárias para a construção de sua própria teoria sensível ao contexto da sua prática. Para o autor, um papel central da formação de professores, portanto, é fornecer aos professores inseridos no contexto de formação continuada as ferramentas adequadas para a observação da sala de aula e para a exploração pedagógica que vê o ensino não apenas como um mecanismo para maximizar as oportunidades de aprendizagem em sala de aula, mas também como um meio para compreender e transformar as possibilidades de alunos e professores dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido, a formação continuada no PDPI parece não ter alcançado as expectativas de todos os participantes dessa pesquisa.

Estes dados nos remetem a Zeichner (1998) e Kumaravadivelu (2012), como previamente discutido no capítulo teórico. Os autores enfatizam que não deve haver uma divisão entre formadores e professores, e sim uma colaboração com base em respeito mútuo e valorização dos saberes que ambos apresentam e que não os tornam melhores ou piores, mas diferentes e com importâncias significativas. Sendo assim, professores formadores devem ajudar os professores inseridos em um contexto de formação continuada a desenvolver os conhecimentos e habilidades necessárias para, individualmente ou coletivamente, avaliar as necessidades locais, observar seus atos de ensino, avaliar os seus resultados, identificar problemas e encontrar soluções. Portanto, qualquer programa de formação de professores deve ser sensível ao indivíduo local e ao contexto institucional, social e cultural em que a aprendizagem e o ensino ocorrem, se não, ele se tornará ineficaz e irrelevante.

Nesse mesmo sentido, concordo com Silva (2011) quando afirma que a formação continuada deve associar-se ao processo de ensino e aprendizagem para dar continuidade ao exercício da profissão do professor, uma referência para a prática. Para o autor, a perspectiva prática não desconsidera a teoria, mas passa a ressignificá-la.

Quanto à introdução de aspectos culturais às aulas dos professores, o inglês enquanto língua "escolhida" para a comunicação internacional, ou seja, língua global, não deve estar ligada apenas às identidades culturais de seus usuários nativos. Se os professores alinharem o ensino da LI com o ensino da cultura ocidental, de língua global, o inglês passará a língua de colonialidade. Esse dado nos remete a Kumaravadivelu (2012). O autor defende um ensino de

LI desvinculado de sua bagagem cultural e concentrado no seu valor instrumental para a comunicação internacional e intercultural.

Outra característica observada e demonstrada nos recortes a seguir, é que o PDPI surgiu como algo estimulador, mas que durante o processo se tornou algo angustiador, seja porque produziu medo ou tensão diante das ações a serem tomadas no curso, seja no sentido de questionar sua viabilidade de aplicação em salas de aula da rede pública brasileira.

[71]

[...] **a disciplina de informática que a gente chamava de CALL.** Não, era CALL? Era a disciplina de informática **que a gente fazia no laboratório de informática.** Que, assim, **não teve muito proveito.** Eu creio que muita gente reclamou dessa disciplina. Eu, também, achava, assim, que **as aulas eram muito rápidas. Não dava tempo de fazer os exercícios que os professores propunham na sala e hoje as ferramentas que eles ensinaram, são poucos os recursos que a gente utiliza na sala de aula, são poucos. Por conta da infraestrutura da própria escola que a gente trabalha, mas, também, porque, por ser uma coisa assim meio que diferente da nossa realidade, da nossa cultura.**

(Patty – Entrevista individual)

[72]

[...] O que **deixou a desejar, as questões voltadas ao ensino pela informática,** que eu não sou uma pessoa muito tecnológica. [...] de repente o curso podia ser voltado mais pro, pra aqueles que nunca utilizaram, ter esse módulo. Porque o curso era mais voltado pra aqueles que já tivessem um conhecimento. Isso **ficou meio esquisito,** assim.

(Elisa – Entrevista individual)

Diante dos excertos apresentados nesta seção, noto que em certos momentos não foi criada a cultura de uma comunidade escolar na qual os professores em formação se sentissem aceitos e emocionalmente vinculados aos professores formadores, o que representaria o chamado “pano de fundo”, ou seja, a segurança necessária para a ação de aprender. Além disso, o método utilizado exerceu influência tanto positiva quanto negativa sobre o resultado do investimento dos professores no curso de formação continuada. Segundo Farias (2011, p. 68), o uso do método inadequado pode trazer danos e prejudicar a aprendizagem. Nesse sentido, a escolha do método correto é uma parte difícil na preparação de um curso, pois poderá funcionar para um e não funcionar para outro. Assim, cabe ao professor atender às diversas diferenças dos alunos e alternar ou utilizar o que há de melhor em cada método nas suas aulas, perspectiva esta que não foi utilizada no curso.

Além disso, durante a experiência de formação no PDPI, percebi aflorar um sentimento de impossibilidade. Esse sentimento mostrou-se muito forte na participante Patty, assim que ela chegou nos EUA. Patty se via como uma professora com baixa proficiência na língua ensinada. Assim, ao chegar nos EUA, ela passou por um momento de hesitação, ficou com medo de não conseguir realizar as atividades propostas no curso e ficar envergonhada

diante dos outros colegas e pensou em desistir do curso e voltar para o Brasil. No entanto, ela conseguiu o apoio de uma das professoras formadoras, bem como de seus colegas que se esforçaram em fazê-la sentir-se confortável naquele ambiente novo, conseguindo assim superar o momento de angústia pelo qual passava, conforme demonstra o excerto a seguir.

[73]

Nas primeiras semanas em que nós chegamos lá em Eugene, em Oregon, que eu comecei a participar das atividades, dos testes, das aulas, **eu fiquei muito apreensiva, muito ansiosa e fiquei num estado de nervo muito grande, me deu vontade de voltar, me deu vontade de vir embora porque a insegurança foi muita. Eu achava que eu não ia conseguir me desenvolver no curso, eu não ia conseguir superar as dificuldades que eu tava tendo.** Uma das coisas assim, que me fez pensar em voltar, também, foi a questão do nível dos meus colegas. **Eu achava que meus colegas do curso sabiam mais que eu, que eu ia fazer papel de boba ali, que eu não ia conseguir me desenvolver, me comunicar.** E deu certo, no sentido, **eu conversei com uma das professoras do curso**, professora Bené, que é brasileira e conversei com ela e **compartilhei o que eu estava sentindo e ela me deu o maior apoio. Me incentivou a continuar**, assim, foi assim, **o cuidado que ela teve. E, ao final, eu consegui superar isso com a ajuda dos colegas.** A turma como um todo, assim, já me deixava bem a vontade. Eu já me sentia mais confiante. Já achava que eu tava aprendendo bastante e aí, eu consegui superar essa dificuldade.

(Patty - Entrevista individual)

Segundo Sól (2013, p. 150), o discurso da maioria dos professores em processo de EC está pautado na vivência de momentos de hesitação, de incômodo porque algo não vai bem. Segundo a autora, o discurso da impossibilidade também está muito presente no discurso pedagógico. Porém, segundo a autora, a impossibilidade não significa impotência. Para Sól (2012), a impotência é negativa, mas a impossibilidade mobiliza o sujeito a continuar tentando, mesmo que ele não saiba o que mudar.

Em suma, observo que os docentes de LI que buscam atualização metodológica em um curso de EC nos Estados Unidos refletem uma característica ideológica de colonialidade na dimensão escolar. Nesse sentido, este estudo nos remete a Kumaravadivelu (2012). Para o autor, a colonialidade se dá através da propagação do conhecimento ocidental, a fim de promover os seus próprios interesses e menosprezando o conhecimento local sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, bem como a formação de professores. Sendo assim, precisamos estar atentos nos reais interesses por trás da oferta de um curso dentro desse contexto. Além disso, necessitamos tentar perceber que ideologias estão sendo formadas ou reforçadas nesses professores, desencadeadas pela participação no PDPI.

Nesse sentido, outro aspecto a ser considerado são as instituições consideradas pelos professores pesquisados como adequadas para oferecerem ações de formação continuada. As universidades estrangeiras apresentam lugar de destaque, sendo citadas por todos. Vale

ressaltar que independentemente das ações propostas, objetivos e organização do curso de formação que foram desenvolvidas neste curso, as universidades estrangeiras apresentaram posição privilegiada. Embora a experiência nesse curso pareça ter acrescentado às práticas e vidas dos professores pesquisados, para mim, ser professor na atual conjuntura vai além de ter domínios técnicos e linguísticos. Um professor deve ser também produtor e organizador do conhecimento num processo contínuo de aprendizagem.

Segundo Silva (2011), o reconhecimento da universidade estrangeira como instituição adequada para oferecer formação continuada torna-se válido, se os cursos ali ministrados também ajudarem os professores a pensar e refletir sobre suas práticas e realidades, conforme salientado por Zeichner (1998) ao se referir às universidades e seus formadores: “temos uma importante contribuição a fazer na produção de conhecimentos educacionais que suportem as reformas escolares e a política de desenvolvimento profissional dos professores” (ZEICHNER, 1998, p. 231). A visão que os professores têm e como valorizam as universidades estrangeiras reforça a ideia de que essas instituições precisam ampliar seus conhecimentos sobre as realidades dos professores em formação e, a partir daí, fazer um trabalho de formação continuada pautado num fazer crítico-reflexivo resignado por práticas e teorias.

Na seção a seguir, apresento características da vivência no cotidiano nos Estados Unidos.

### 3.2.3 Vivência nos Estados Unidos

Em linhas gerais, a experiência da vivência nos Estados Unidos foi muito enriquecedora, no sentido de ter acrescentado conhecimento cultural para os professores embasarem suas aulas, pois falar do que já se viveu, é bem diferente do que falar do que se ouviu dizer, bem como foi uma forma concreta e prazerosa de investimento na formação continuada. Além disso, contribuiu no aspecto de que elevou a autoestima desses professores, pois para eles, o governo federal, através do PDPI, valorizou o professor de inglês conforme demonstram os excertos a seguir.

[74]

**A experiência de formação continuada neste curso foi enriquecedora**, cujos benefícios alcançaram, além dos professores, seus alunos e suas escolas. O **sucesso dessa experiência** deveu-se muito ao grupo de professores selecionados, que foi muito aberto à proposta da Universidade do Oregon. Formamos uma equipe de trabalho disposta a fazer o melhor durante o curso. Muitos colegas tinham maior experiência porque já tinham vivido nos EUA e ajudaram os marinheiros de

primeira viagem, assim como eu, a superar as dificuldades porque trabalhamos juntos em todos os momentos. Cada atividade proposta foi realizada com tamanha dedicação que nós mesmos nos surpreendíamos com os resultados. Pessoalmente, avalio que **creci profissionalmente e como ser humano também, sem falar na autoestima que andava meio esquecida, mas que teve um up por conta da valorização que nós tivemos durante todo o processo e que continuamos tendo, graças a essa experiência.**

(Letícia – Questionário escrito)

[75]

**A inclusão de cursos de capacitação de professores de inglês nos EUA é uma iniciativa muito positiva que promove a valorização do professor da rede pública.** A formação deficitária dos docentes é comumente apontada como um dos grandes problemas da educação pública brasileira e **esse programa contribui grandemente para o aprimoramento do profissional.** Outro fator desmotivante que esse combate é a crença de uma LE/LA é uma disciplina menos importante, considerada periférica na grade escolar. **O programa internacional valoriza o profissional e a disciplina, ampliando o espaço para o trabalho com a LI nas escolas.**

(Maria – Questionário escrito)

Os relatos das professoras mostram que elas veem no PDPI o lugar do saber, da verdade, do ideal para uma formação continuada de qualidade, nessa relação do nacional com o estrangeiro, do mesmo e do diferente, do antes e do depois, reforçando assim a ideologia da imersão no país da língua-alvo como garantia de sucesso no processo de ensino e aprendizagem de LI como LE.

As atividades extraclasse apresentaram-se como importantes para a satisfação dos professores em relação aos resultados alcançados através do PDPI. O programa oferecia atividades extraclasse fixas, tais como: visita às escolas estadunidenses da região, dia de convivência com famílias estadunidenses e jantares com os professores formadores. Mas, também, o programa deixou alguns momentos livres para que o professor participante do PDPI pudesse fazer algo de sua própria escolha: ir às compras, viagens de final de semana, ir a bares, restaurantes, teatro, assistir a um jogo etc. Esses momentos, além de prazerosos, parecem ter sido úteis para que os professores ganhassem mais confiança da competência linguístico/comunicativa deles, bem como do conhecimento sobre o modo de vida do estadunidense.

[76]

(...) eu poderia ter me dedicado mais em algumas atividades de casa, vamos dizer assim. **Eu queria também viver a experiência de estar lá, de ir a lugares diferentes, de conhecer pessoas diferentes.** Então, eu, enquanto aluna, deixei um pouco as tarefas de casa de lado. Não era muito comprometida com isso. E, aí, acaba que você não tem, às vezes, por conta de não fazer a tarefa, você fica um pouco sem o *feedback*, sem o retorno dos professores pra com você, pra você ver sua performance, pra eles, na avaliação deles. Então, eu acho que isso é que ficou comprometido, eu não me dediquei muito às tarefas extraclasse.

(Elisa – Entrevista individual)

[77]

Eu avalio de forma bastante positiva a minha *performance* no programa. Eu pude aprender muito nas aulas da universidade e consegui realizar todas as atividades programadas. Além disso, aprimorei o meu inglês, **vivi intensamente uma experiência intercultural, tanto na universidade, quanto na visita às escolas americanas e na convivência com as pessoas do local.**

(Letícia – Entrevista individual)

[78]

**Eu gostava muito mais de estar em contato com os chineses, com os japoneses, com os árabes do que com os brasileiros. Porque eu acho que ali eu ia ouvir e usar o inglês com mais necessidade.**

(Susy – Entrevista individual)

[79]

**Procurei tirar proveito de todas as situações de, não só formais de aprendizagem, mas também as informais, né?! Que são as do cotidiano, né?! De você estar numa rua, de você estar num evento artístico, cultural, né?! Então, eu fiz questão de tirar o maior proveito de cada situação, todas elas e cumpri, assim, meu papel como um professor estudante, né?! Em formação, da melhor maneira possível.**

(Fernando – Entrevista individual)

É fato que o processo de globalização resultou em maiores contatos entre pessoas de diferentes culturas, levando a um melhor conhecimento dos valores e visões de cada um. Segundo o relatório das Nações Unidas (1999, p. 33), “os contatos entre as pessoas e suas culturas - suas ideias, seus valores, seu modo de vida - têm crescido e aprofundado de forma sem precedentes”. Para esse movimento, Kumaravadivelu (2008) define como "globalização cultural". Para o autor, a globalização cultural está moldando os fluxos globais de capital cultural, o conhecimento e a formação de identidade. As culturas estão em contato mais próximo agora do que nunca, e estão influenciando uns aos outros de maneiras complexas e complicadas.

No caso dos professores pesquisados, essa experiência internacional de formação continuada marcou a trajetória desses docentes que veem na dimensão internacional do capital cultural um ingrediente indispensável à construção da identidade de um professor contemporâneo de LI, linguisticamente competente, metodologicamente atualizado e culturalmente provido de conhecimentos e experiências.

[80]

**No Brasil, fiz diversos cursos de aperfeiçoamento no ensino de LI. Estes cursos foram bons, pois me ajudaram a tornar-me uma professora mais reflexiva e buscar sempre melhorar a forma como ensino e aprendo. Mas, sem dúvida, o curso de formação nos EUA trouxe um maior aproveitamento, com as vivências e práticas de aquisição da língua e por meio das observações feitas durante todo o curso.**

(Patty – Questionário escrito)

Diante dos relatos apresentados, percebo que a formação continuada nos Estados Unidos, para os professores pesquisados, apresenta-se como um caminho a ser percorrido por aqueles que sentem necessidade de desenvolvimento profissional, pessoal e cultural. Além

disso, observo que todos os professores reconheceram que o governo brasileiro forneceu recursos substanciais para prover esta capacitação docente para os professores de LI da rede pública de ensino.

Porém, para os professores participarem de uma formação que seja contínua, eles enfrentam dificuldades em virtude do tempo, falta de recursos financeiros e falta de divulgação dos cursos oferecidos. Embora o documento *Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica* reze que tal política deve se dar em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, nem sempre os professores conseguem usufruir desse benefício, pois estão atrelados às exigências de seu cotidiano na escola, que em muitos casos não está em condições de dar-lhes apoio e incentivo para o desenvolvimento profissional. Há, inclusive, situações descritas pelos professores, revelando escolas que não comunicam a oferta dos cursos, diretores que negam permissão para participação em eventos dessa natureza, e sobreposição dos horários de trabalho do professor e da oferta de tais eventos.

[81]

Quanto às dificuldades para participar do programa, eu encontrei várias, né?! A primeira coisa foi a **falta de divulgação**. Então, por exemplo, eu trabalho pra o município de Barueri e não houve nenhum tipo de divulgação. Eu fiquei sabendo por intermédio de uma pessoa que nem trabalha no meu Estado e que me mandou um email. Aí, **tendo ficado sabendo do processo seletivo, um dos itens era uma carta da direção, né?!, apoiando a participação**. Essa foi a primeira dificuldade porque **a minha diretora demorou um tempão pra me liberar essa carta**, porque disse que havia, tinha que procurar as instâncias superiores, tinha que falar com a Secretaria, tinha que falar com a Superintendência. Então, isso demorou bastante. **Ela acabou me dando a carta no último dia pra inscrição**. Então, foi uma coisa bem difícil. Aí, tendo sido aprovada, eu também **tive problemas pra conseguir a licença**. Então, eu tinha direito a uma licença prêmio por tempo de trabalho, mas **ela não foi concedida porque eles alegaram problemas com o tempo pra liberação da papelada**. Aí, **eu acabei pedindo uma licença não remunerada, que era uma coisa mais rápida, mas, mesmo assim, eu fui viajar sem ter a licença pronta**. Aí, quando a gente tava há 20 dias lá nos EUA é que eu consegui ligar pro RH da instituição, e aí eles me disseram que eu tinha conseguido a licença. Mas, enfim, eu já estava lá de qualquer maneira. E, aí, **quando eu retornei, eu também tive problemas pra reassumir o cargo**. Que era equivocado, porque no edital do meu concurso tá escrito, né?!, que a licença não remunerada, ela permite o retorno a qualquer momento. E, depois, a **falta de reconhecimento da instituição e da minha unidade escolar a ponto de eu ter perdido pontos por conta dos 60 dias ausentes, né?! Então, eu só não tive nenhum apoio, mas ainda fui de certa maneira prejudicada na atribuição de aula no ano seguinte**.

(Maria – Entrevista individual)

[82]

Anterior ao processo de ida, eu **tive um problema grave** que foi **em relação à liberação ou não pela Secretaria de Educação**. Embora esse seja um programa filiado ao governo federal, **as prefeituras simplesmente desconsideram que isso pode trazer, que isso possa trazer algum benefício para os funcionários e fazem de tudo pra impedir que a pessoa saia [...]** Então, eu acho que essa conversa, essa interlocução entre o Ministério da Educação ou a CAPES e as Secretarias de

Educação precisava ser feita, bem feita pra que as pessoas não pudessem, pra que as pessoas não fossem prejudicadas.

(Nickel – Entrevista individual)

[83]

**Eu tive muita dificuldade em relação à licença**, principalmente no Estado. **Eu só consegui licença porque tinha uma pessoa forte me ajudando**. Eu não sabia por onde procurar eles. **Lá, não sabiam me orientar que tipo de licença eu pedia**. Eles não sabiam.

(Susy – Entrevista individual)

Além dessas várias dificuldades para a articulação da formação continuada dos professores e sua efetivação, percebi, em consonância com os dados encontrados na pesquisa de Silva (2011), o problema da descontinuidade das ações de formação, ficando estas como momentos estanques na vida do professor, bem como a não validação dos certificados estrangeiros aqui no Brasil.

[84]

A meu ver, alguns fatores deixaram a desejar e poderiam ser melhorados. A primeira coisa é a **comunicação entre a CAPES e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação**. Eu acho que isso foi até mudado nos programas subsequentes. Mas, no nosso caso, no meu caso, por exemplo, **eu não consegui licença remunerada**. Tive que pedir licença sem vencimentos para ser dispensada pela Secretaria de Educação do Estado. Eu fui a primeira professora daqui a participar. Acho que a importância do programa ainda não estava bem clara para eles. Outra coisa é a questão dos **certificados**. Eles **não são válidos no Brasil**. Não entendo por quê? Acho que faltou alguma ação para que automaticamente, se é um programa da CAPES e do MEC, eles fossem validados.

(Letícia – Entrevista individual)

[85]

**Eu gostaria que tivesse tido uma continuidade no sentido de acompanhamento dos nossos projetos, um *feedback*** que nós poderíamos dar a universidade e manter contato, manter o *link*, né?! Que nós, que não fosse um projeto assim que durou dois meses, acabou e ponto, né?! Poderiam ocorrer os encontros, né?! Com os colegas para compartilhar as atividades, um grupo de estudo, alguma coisa do tipo.

(Patty – Entrevista individual)

[86]

Outra coisa, também, foi a questão dos projetos que nós realizamos lá. Os projetos foram de excelente qualidade. **Projetos** interculturais que **não foram divulgados**, pelo menos eu não fiquei sabendo. **Senti falta de saber o que a CAPES fez com eles**. Se divulgou, se alguém usou para algum fim. Nós não ficamos sabendo. Mas, também, acho que não deveriam simplesmente, mandar para as escolas como modelo para que os professores aplicassem aos seus alunos e pronto. Acho que deveriam fazer parte de programas de formação continuada. Sabe, os professores participantes do ELCP poderiam ajudar nesse aspecto.

(Letícia – Entrevista individual)

Sendo assim, o caminho a ser percorrido na formação continuada, deixa os professores em situações conflituosas. Eles são cobrados e se autocobram por uma educação contínua em que possam elaborar a prática e propor mudanças na realidade, mas se veem sem condições para realizá-las em virtude do tempo, do dinheiro, do acesso etc.

Além disso, embora as sensibilidades linguísticas e culturais desencadeadas pela globalização cultural tenham levado a comunidade do ensino de LI a tentar fazer uma mudança significativa nas políticas, programas, métodos e materiais que regem o ensino de LI e formação de professores, acredito que ainda precisamos ir além dos modelos de transmissão para uma formação de professores eficiente e eficaz. Observo que o PDPI, embora tenha sido ofertado por diferentes universidades estadunidenses, de modo geral, por apresentarem características comuns, apresenta-se como uma forma tradicional de formação continuada de professores, porque procura transmitir um conjunto de conhecimentos pré-determinados, pré-selecionados e pré-sequenciados, a partir de formadores de professores para professores-alunos.

Sendo assim, ele implica em uma relação mestre-aluno, em que espera-se que os professores estudantes aprendam os conhecimentos e habilidades pedagógicas do professor mestre, e, em seguida, tentem aplicá-las em suas salas de aula. Portanto, cursos ofertados através do PDPI é de abordagem *top-down* (de cima para baixo), ou seja, que dependem do conhecimento profissional externamente produzido e gerado por especialistas para influenciar o comportamento do professor.

Segundo Kumaravadivelu (2012, p. 08), "o problema do modelo de transmissão é que ele produz professores técnicos passivos, que contam com os princípios teóricos e estratégias instrucionais proferidas a eles, raramente questionando seriamente a sua validade ou relevância para contextos de ensino e aprendizagem específico deles".

Em suma, percebo que o aperfeiçoamento linguístico/comunicativo e a atualização metodológica proporcionadas pela experiência no PDPI, bem como a vivência em um contexto nativo da língua inglesa reforçam ideologias que prejudicam o entendimento dos aspectos necessários para a educação do professor de línguas para uma sociedade global, tais como: "atividade reflexiva que molda e é moldada pelo fazer da teorização, que por sua vez é reforçada pelo processo colaborativo de investigação dialógica; e o esforço para maximizar as oportunidades de aprendizagem e de ser mentor de transformação pessoal" (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 78-98).

Sendo assim, um dos meus propósitos ao analisar o PDPI, é trazer à discussão o papel de um programa internacional enquanto estratégia de um modelo de desenvolvimento do ensino de LI nas redes públicas pelo governo federal. Neste momento, a partir do estudo apresentado, parece-me suficiente apontar que tal proposta ignora o papel fundamental e indispensável da consideração do contexto de atuação dos professores em formação continuada e valoriza a variante norte-americana, em detrimento das diversidades

reconhecidas no uso daquela língua, tida na atualidade como *World Englishes*. É preciso entender essa medida como emergencial e se for se tornar permanente, vejo como essencial que as considerações feitas ao longo desta tese sejam pauta de discussão, a fim de compreendermos os reais efeitos de programas internacionais de formação continuada no contexto da globalização econômica, cultural e tecnológica, bem como melhorarmos os resultados alcançados através deste programa.

A seguir, discuto de que forma os professores de LI da rede pública brasileira que cruzaram as fronteiras geográfica, linguística e cultural, participantes desta pesquisa, (re)construíram suas identidades.

### **3.3 As implicações da participação no PDPI para a (re) construção das identidades dos participantes do programa**

Nesta análise, observo de que forma a EC nesse curso nos EUA contribuiu para a (re) construção das identidades dos professores pesquisados. Em linhas gerais, percebo que a participação no PDPI produziu efeitos positivos na (re) construção identitária dos professores envolvidos, possibilitou acesso à mudança na prática docente em sala de aula, bem como potencializou o processo de formação continuada. Tais efeitos se devem porque nem mesmo as adversidades enfrentadas durante a experiência, impossibilitou o investimento desses professores durante o curso, a fim de alcançarem os objetivos propostos. Daí a importância de a formação continuada ser abrangente em suas ementas e legitimada pelo MEC, pelas Secretarias de Educação e dentro das próprias escolas, para tanto alcançar as diferentes necessidades dos professores quanto possibilitar ao professor oportunidades de recomeçar, aperfeiçoar, inovar e despertar no aluno e no próprio professor o desejo de realmente se dedicarem continuamente ao que aprendem e ensinam. Só assim, poderemos vislumbrar um ensino-aprendizagem de LI eficaz e eficiente.

Nos subitens a seguir, trato individualmente de cada aspecto transformado na vida dos participantes desta pesquisa.

#### **3.3.1 A prática da sala de aula**

Segundo os professores, o conhecimento adquirido no PDPI auxiliou-os a incrementarem suas aulas, passando a utilizar mais o inglês em sala com os alunos, já que a possibilidade de aperfeiçoamento do desempenho linguístico era uma área que se mostrava

prioritária para esses professores, ansiosos por atingir patamares mais altos de competência na LI; diversificando o material e técnicas utilizadas nas aulas; aperfeiçoando o uso de recursos tecnológicos na exposição e prática da língua e; compartilhando aspectos da cultura e da história estadunidense, vividas pelos participantes, com os alunos.

[87]

**The experience and the knowledge got there** was the best experience of my professional life, which **is being shared with my co-workers. We are implementing new and efficient strategies and techniques to make our classes better and better.** And as we really do it, **our students are being the real beneficiaries**<sup>51</sup>.

(Elis – História de vida)

[88]

[...] eles perceberam, assim, eu falando inglês. Eles perceberam que eu estava mais: Laila, você está mais solta. Aí, inclusive, **foi uma proposta que eu trouxe aqui pro centro de idiomas.** Porque na hora do intervalo ninguém fala inglês, né?! Eu fiquei batendo o pé: gente, **a gente tem que falar inglês**, a gente tem que falar inglês.

(Laila – Entrevista individual)

[89]

Espero poder participar de outros **programas de aperfeiçoamento, desses como o da CAPES/FULBRIGHT**, pois acredito verdadeiramente que tais iniciativas **promovem significativas mudanças nos professores participantes e os encorajam para fazerem a diferença e lutarem por melhorias no ensino, apesar das circunstâncias do seu local de trabalho.**

(Patty – História de vida)

Imbernón (2010, p. 115) estabelece que a formação continuada provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão, nas atitudes dos professores em exercício e eu acrescento aqui na identidade dos docentes, porque toda mudança exterior começa primeiro na mente da pessoa, ou seja, primeiro muda-se a forma como a pessoa concebe determinado conhecimento ou assunto, para depois a pessoa mudar a forma de lidar com ele. A partir dos excertos anteriores, observo que a experiência de formação continuada nesse curso nos EUA trouxe um empoderamento aos professores pesquisados, ou seja, a identidade desses professores mudou dentro da comunidade escolar em que eles atuam. A partir da experiência, suas atitudes mudaram tanto diante dos professores com os quais eles trabalham, compartilhando o conhecimento adquirido, propondo inovações no uso e ensino da LI, quanto diante dos seus alunos, implementando diferentes técnicas de ensino em suas aulas. Nesse contexto, concluo que foi a formação recebida nos EUA através do PDPI que deu a esses professores acesso ao poder e ao prestígio dentro da comunidade escolar.

---

<sup>51</sup> A experiência e o conhecimento adquiridos lá foi a melhor experiência da minha vida profissional, a qual está sendo compartilhada com meus colegas de trabalho. Nós estamos implementando novas e eficientes estratégias e técnicas para fazer nossas aulas cada vez melhores. E como nós realmente fazemos, nossos alunos estão sendo os maiores beneficiários. (Tradução minha)

Concordo com Falsarella (2004, p. 5) que a atuação de um professor bem preparado tem influência direta na aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, esses dados nos remetem a Weber (1996, p. 9). Para o autor, qualquer mudança concreta no sistema educacional tem no professor um de seus principais agentes. Embora a experiência no PDPI tenha permitido que os professores renovassem suas metodologias de ensino e a maioria deles tenha ganhado confiança sobre sua competência linguístico/comunicativa, para mim está claro a partir dos relatos dos professores que a maioria deles está reproduzindo relações sociais existentes sob a influência direta dos fatores que envolvem relações de poder, bem como questões de cunho econômico, político, cultural e ideológico, ao invés de desafiá-las. Exemplo disso são os excertos abaixo em que a professora Susy afirma que mais professores da rede pública devem se beneficiar do PDPI, a fim de melhorar sua competência linguístico/comunicativa e trazer novas ideias de atividades em sala de aula. Por outro lado, ela também reconhece tanto que não alcançou a proficiência linguístico/comunicativa desejada em razão do tempo quanto não aprendeu técnicas que pudessem ser aplicadas na sala de aula da escola pública.

[90]

Mais professores da rede pública devem se beneficiar desta formação podendo **melhorar sua competência linguística, comunicativa, conhecimento sobre cultura de um dos países em que a língua é idioma oficial e possam ter novas ideias de atividades para sala de aula.**

(Susy – Questionário escrito)

[91]

O **PDPI deve continuar** para que mais professores da rede pública se beneficiem desta formação podendo **melhorar sua competência linguística, comunicativa, conhecimento sobre cultura de um dos países em que a língua é idioma oficial e possam ter novas ideias de atividades para sala de aula.**

(Susy – Questionário escrito)

[92]

**Esperava ter melhorado bem mais a minha competência linguística e comunicativa e voltar com ideias novas que pudessem ser aplicadas em sala de aula.** Foi uma experiência bastante positiva e enriquecedora. Principalmente no aspecto linguístico-cultural. **Infelizmente, um tanto curta.**

(Susy – Questionário escrito)

[93]

[...] chegando **lá, eu não tive minha frustração sanada.** Não em função do curso, mas, talvez, em função do tempo. Porque oito semanas não é o suficiente para você aprimorar o tanto que eu acho que eu preciso, ou gostaria. Ou, assim. Não sei se eu ficasse um ano ou dois, eu melhoraria muito. Não sei. Não sei se algum dia a minha frustração seria sanada.

(Susy – Entrevista individual)

De forma semelhante relata a participante Ana. De acordo com o excerto 72, o curso não considerou a realidade do contexto de atuação dos professores em formação continuada, nem deu liberdade para a prática da língua (excertos 61 e 62). Porém, no excerto 24, afirma que um curso nos EUA dá uma visão mais ampla de conhecimento. Então, resta muito claro

para mim que a participação desses professores de inglês da rede pública brasileira reforça a ideologia de que o falante nativo é um modelo ideal a ser seguido e de que a imersão cultural no país da língua-alvo se traduz como garantia de sucesso na aprendizagem.

Segundo Almeida Filho (1999), professores linguisticamente mais competentes em LI podem ser capazes de começar a mudar o conteúdo de suas aulas e, no futuro, as estatísticas e as crenças negativas sobre a qualidade do ensino público. Porém, no âmbito da proficiência em LI de um professor desta língua como LE no Brasil, o que eu encontro aqui, parece polarizar-se entre ter estudado em um país falante da LI como LM (principalmente, EUA ou Inglaterra) e não ter estudado em um desses países. O fato de aprender uma LE e não conhecer um país falante dessa língua (seja a turismo, moradia e/ou principalmente estudos) parece ser frequentemente estigmatizado em nossa sociedade e sofrer dura discriminação, especialmente pelos alunos. Os dados indicam que o desejo de ser reconhecido como um profissional competente foi também um dos motivos para os professores investirem no PDPI. Assim, eles procuram mostrar que já estudaram nos EUA e assim reforçam a ideologia do falante nativo como norte ou referencial para o aprendizado da língua e da imersão cultural no país da língua alvo como garantia de sucesso na aprendizagem dessa língua.

[94]

Porque **muita gente fala assim, adultos, alunos, professores, que pra saber inglês, você tem que ir pra um país, né?! Tá certo que isso tem haver um pouco de crença. Mas, mas será que é crença mesmo?** Porque quando eu fui lá, que eu vivenciei a cultura. Eu já tinha ido nos EUA antes, mas a passeio. Só que lá não. Lá eu vivenciei dois meses de cultura, de cidadezinha americana, sem turistas pra, sabe?! Atrapalhar. E isso **me deu um certo empoderamento, de eu me sentir mais segura com meu inglês, de eu ir e falar pra os meus alunos que eu já estudei numa universidade americana.** Não de esnobar, mas de falar assim: olha, eu consegui, **eu participei de uma seleção nacional**, eu estudei, **eu tive que fazer uma entrevista em inglês**, eu tive que sentar, ler os livros, ler as teorias e eu consegui. Então, vocês conseguem. Aí, eu falo pra os meus alunos adolescentes: tem o Ciência sem Fronteiras aí. Vocês estão fazendo universidade. Vocês têm que estudar. Vocês têm que correr atrás. **Olha o meu exemplo. Foi o Brasil todo. Quatro professores aqui de Goiânia foram selecionados, de Goiás.**

(Laila – Entrevista individual)

[95]

O programa internacional **valoriza** o profissional e a disciplina, **ampliando** o espaço para o trabalho com a LI nas escolas.

(Maria – Questionário escrito)

Além disso, noto que os professores justificam suas ações e seus modos de pensar pautados em um antes e um depois do PDPI. Os professores revelam que as mudanças ocorreram em todos os sentidos, tanto no campo profissional quanto no pessoal. Para eles, se não grandes mudanças, sim alguma mudança, desarticulação, desprendimento de certas representações para dar lugar a outras.

[96]

Para mim, a participação no curso foi uma **experiência transformadora, positiva em todos os sentidos**. Fui para o programa com a mente aberta para novas experiências. E, isso, foi bem importante. **Muitos dos planos e projetos que venho realizando, foi uma sementinha plantada lá no ELCP. Foi o início de uma nova etapa na minha vida**. Creio que venho me tornando uma pessoa e uma profissional melhor, desde então.

(Letícia – Entrevista individual)

[97]

**Eu melhorei a minha prática**, em muitas coisas eu melhorei. **Eu aprendi sobre rubrics** lá, que é rubricas. Um jeito diferente de fazer avaliação. **Uso aqui na sala com meus alunos. [...] Sobre a questão dos poemas, também.**

(Laila – Entrevista individual)

[98]

**O curso abriu portas para eu ver outras possibilidades de trabalho que antes eu desconsiderava**, como por exemplo, virtualmente, trabalhar com um portal onde os alunos interagem de maneira autônoma e onde os alunos podem contribuir para o aprendizado uns dos outros de maneira colaborativa.

(Nickel – Entrevista individual)

Esse fato corrobora com os dados encontrados por Pavlenko e Lantolf (2000). Para as autoras, pessoas que cruzam fronteiras físicas percebem que se tornam diferentes do que eram antes. Neste subitem tratei como o ensino de LI passou a se configurar na sala de aula dos participantes do PDPI pesquisados. No subitem a seguir, trato das implicações da participação no PDPI para a vida acadêmica desses docentes.

### 3.3.2 A formação continuada

A segunda implicação da participação no PDPI é que suscitou nos participantes o estímulo para prosseguirem nos estudos, principalmente estudos atrelados a pesquisas em programas de pós-graduação nível mestrado e/ou doutorado e até mesmo pós-doutoramento.

[99]

Como **projeto futuro**, pretendo fazer **pesquisa com livros infantis, visando a um pós-doutoramento**.

(Fernando – História de vida)

[100]

Embora já tenha me formado há 15 anos, ainda não fiz uma especialização *strictu-senso*. Nunca tentei nenhum processo seletivo para mestrado em nenhuma instituição. **Tenho a plena consciência da necessidade que me faz e da importância para o meu crescimento profissional**, mas em função de sempre ter trabalhado em três ou até mais escolas nunca pude ou nunca me organizei para me preparar. **Todavia, ser uma professora mestre, pelo menos, é ainda um dos meus objetivos**. Hoje, trabalho em duas escolas públicas e um curso livre de idiomas. Pretendo para o ano que vem trabalhar menos. **Afastei-me do Estado por interesse particular com o objetivo de me dedicar a outros projetos** e ter um pouco mais de tempo livre.

(Susy – História de vida)

[101]

**Now, I intend to continue my studies and get a Doctorate degree** in the field of technology applied to didactic materials<sup>52</sup>.

(Elis – História de vida)

[102]

**Depois do ELCP, fui aprovada para o mestrado** em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de meu estado, meu projeto de pesquisa é sobre formação de professores e minha orientadora é muito respeitada no Brasil por seus estudos sobre o ensino de inglês na escola pública.

(Letícia – História de vida)

[103]

**A partir das experiências vivenciadas nesse curso, eu tive a ideia de escrever meu projeto de mestrado.** Então, nesse ano eu tô inscrito aí no processo de seleção. Espero passar. O resultado sai daqui uns dias.

(Nickel – Entrevista individual)

[104]

[...] eu acho que a **mudança foi de postura mesmo**. [...] Eu acho que trouxe essa mudança positiva, de **autoestudo**, estudar sozinha mesmo, tá?! Eu acho que o curso me mostrou que a gente pode estudar.

(Ana – Entrevista individual)

A formação continuada faz-se necessária, pois vivemos em um momento de grandes e rápidas mudanças, em um mundo no qual o desafio de transformar informação em conhecimento se apresenta diante de nós a todo instante. Delors (2000, p. 104) em seu relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, enfatiza que:

O progresso científico e tecnológico e a transmissão dos processos de produção resultante da busca de uma maior competitividade fazem com que os saberes e as competências adquiridas na formação inicial tornem-se, rapidamente, obsoletos e exigem o desenvolvimento da formação profissional permanente.

Na verdade, o profissional consciente sabe que sua formação não termina na universidade. Esta aponta caminhos, fornece conceitos e ideias, o resto fica por sua conta (HYPOLLITO, 1999). Candau (1996), Nóvoa (1992) e Masiero (2010, p. 55) acreditam que, principalmente os professores de LEs necessitam da formação continuada, por entenderem que há muitas deficiências na formação inicial, e que a adequada formação continuada de tais profissionais poderá contribuir diretamente para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem na educação básica. Imbernón (2006) afirma também que a formação inicial, costumeiramente recebida, não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática em sala de aula. Hypóllito (1999) em seu artigo “Repensando a Educação Continuada” reconhece que o professor sai da universidade apenas com o diploma, sem preparo para ensinar, não domina o conteúdo, não

<sup>52</sup> Agora, eu pretendo continuar meus estudos e fazer meu doutorado no campo de tecnologia aplicada aos materiais didáticos. (Tradução minha).

reconhece metodologias, não tem estímulo para enfrentar salas indisciplinadas, apáticas e passivas. O problema é que quando os professores fazem pós-graduação, a maioria sai da escola pública, ou seja, os mais qualificados deixam de atuar no contexto que carece de mais qualificação teórica e crítico-reflexiva, como é demonstrado na seção a seguir.

### 3.3.3 Desenvolvimento profissional

Quanto ao aspecto financeiro, observe uma relação entre o PDPI e a melhoria nas condições de trabalho, progressão na carreira e permanência no mercado de trabalho, sendo assim, a participação no PDPI abriu portas para o crescimento profissional. Alguns dos participantes, ao voltarem para o Brasil, foram convidados a ocuparem lugares ou postos mais altos em seus empregos dentro do ensino público, como é o caso da Professora Elisa que saiu da sala de aula e passou a trabalhar dentro da Secretaria Estadual de Educação; bem como receberam novos convites de trabalho, como é o caso da professora Letícia que passou a conciliar o trabalho dentro do ensino público com o ensino da LI em escolas de idiomas. Como consequência disso, estão mais satisfeitos e motivados em suas profissões.

[105]

Pessoalmente, avalio que **creci profissionalmente e como ser humano** também, sem falar na **autoestima que andava meio esquecida, mas que teve um *up* por conta da valorização que nós tivemos durante todo o processo e que continuamos tendo, graças a essa experiência.** A capacitação superou minhas expectativas, **estudar naquela universidade ampliou muito meus horizontes como profissional e como pessoa [...]** Depois do ELCP<sup>53</sup> voltei a dar aulas na escola de idiomas por mais um ano [...] Em 2013, fui convidada para dar um curso de formação continuada [...]

(Letícia – Questionário escrito)

[106]

Esta **experiência incrível** foi que me **abriu as portas da Secretaria de Educação**, pois em consequência disso **fui convidada a trabalhar nesta secretaria como professora referência de LI.**

(Elisa – História de vida)

Por outro lado, despertou o sentimento de frustração, por não perceberem em todos os empregadores um retorno diante da qualificação recebida nesta iniciativa, bem como pelo fato de os certificados não servirem para pontuar, a fim de progressão na carreira.

[107]

Vejo com bons olhos **os Cursos de Capacitação de Professores de Inglês nos EUA** e penso que **é uma iniciativa muito interessante, embora veja que ao voltar**

<sup>53</sup> O ELCP (English Language and Culture Program) mencionado pela participante Letícia, corresponde ao PDPI (Programa de Desenvolvimento de Professores de Inglês) em inglês.

**os nossos empregadores ainda não sabem bem como aproveitar o que temos de melhor a oferecer.**

(Nickel – Questionário escrito)

[108]

Outra coisa, é a questão dos **certificados**. Eles **não são válidos no Brasil**. Não entendo por quê. Acho que faltou alguma ação para que automaticamente, se é um programa da CAPES e do MEC, eles fossem validados.

(Letícia – Entrevista individual)

Como exposto por Gatti (2008, p. 58), tornou-se forte a “imperiosidade da formação continuada como requisito para o trabalho”, em virtude das cobranças no mundo do trabalho. No entanto, segundo Silva (2011) não se pode perder de vista as reais funções e necessidades da formação continuada como requisitos para dinamizar a experiência profissional e a reflexão sobre a mesma que potencialize a melhoria efetiva do processo de ensino e aprendizagem, não deixando se iludir pelo simples fato de se adquirirem títulos. A autora reconhece que a busca pelos títulos entregues pelas atividades de formação continuada também se relacionam a uma política de progressão na carreira para ter aumento de salário, porém, sendo assim, as ações de formação contínuas se tornam um mercado de títulos e diplomas no qual o professor, infelizmente, para ter valorização, ou seja, melhores salários, faz uma busca frenética por essas formações.

Nesse sentido, vale ressaltar que o desejo do profissional em buscar uma formação contínua não pode estar atrelada à busca de valorização e/ou melhores salários, bem como a uma obrigação de títulos e cargas horárias que tentam comprovar seu desempenho, a fim de evitar frustrações ao gerar expectativas em terceiros. A formação contínua deve ser algo inerente a eles e ser compreendida como um direito seu para um fazer pedagógico de qualidade, conforme os excertos a seguir.

[109]

**Sempre quis estudar nos EUA, mas, com o passar do tempo, essa vontade foi sufocada pelas responsabilidades, pela carga horária massacrante e pela impossibilidade de custear um curso no exterior com o salário de professor.** Em 2011, estava desmotivada e não conseguia ver uma possibilidade de crescimento na área de LI pela **escassez de cursos de formação continuada nesta área em meu estado**, foi quando comecei a procurar na internet alguma **bolsa de estudo para professores de inglês** e, por acaso, **encontrei o edital do ELCP no site da Fulbright**. Até então, eu desconhecia este edital porque nada havia sido divulgado na minha escola e nem na minha cidade.

(Letícia – Questionário escrito)

[110]

Embora eu já tenha me formado há 15 anos, ainda não fiz uma especialização strictu-senso. Nunca tentei nenhum processo seletivo para mestrado em nenhuma instituição. **Tenho a plena consciência da necessidade que me faz e da importância para o meu crescimento profissional**, mas em função de sempre ter trabalhado em três ou até mais escolas, nunca pude ou nunca me organizei para me preparar. Todavia, ser uma professora mestre, pelo menos, é ainda um dos meus objetivos.

(Susy – História de vida)

Em suma, nesta seção, eu notei que os professores pesquisados se sentiam marginalizados ou inferiorizados por serem identificados somente como professores de inglês da rede pública do ensino básico. Com isso, eles buscaram no curso nos EUA um reconhecimento em seus lugares de trabalho, bem como da comunidade escolar a qual eles pertencem. Significativamente, após voltarem do período *in loco* nos EUA, o complexo de inferioridade proveniente da identidade que possuíam: professores de LI do ensino básico da rede pública, deu lugar à nova identidade adquirida: professores de LI da rede pública participantes do PDPI. Esta mudança identitária empoderou os professores pesquisados, o que culminou em uma sequência de implicações: maior uso do inglês em sala de aula e no ambiente de trabalho, introdução de aspectos culturais e históricos para o ensino da LI, uso de recursos tecnológicos para incrementarem as aulas, motivação para continuarem estudando, bem como uma tendência para aceitarem novos desafios impostos no campo de trabalho, através da oferta de novos empregos.

Quando os professores viveram o cruzamento de fronteiras geográficas, linguísticas e culturais através do PDPI, eles perceberam suas identidades sendo desestabilizadas. O resultado que se seguiu não é, contudo, uma questão de adicionar o novo ao velho. Também não é uma proposição segundo a qual o indivíduo torna-se metade do que era e metade do que se tornou. Pelo contrário, o resultado é o hibridismo. Sendo assim, este trabalho nos remete a Papastergiadis (2000), para o autor, o hibridismo reconhece invariavelmente que a identidade é construída através de uma negociação de diferença e que a presença de fissuras, lacunas e contradições não é necessariamente um sinal de fracasso. O autor também salienta que a identidade não é a combinação, a acumulação, fusão ou síntese de vários componentes, mas um campo de energia de diferentes forças que encontram e transformam o outro.

Neste capítulo, tecei considerações sobre os dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa utilizados acerca dos participantes do estudo e do curso de formação continuada ministrado em um país falante da língua ensinada, identificando o perfil de formação dos professores pesquisados, as motivações para a participação desses professores no curso pesquisado, como o curso é representado para os professores/alunos e, finalmente as implicações da participação desses professores de inglês no curso nos EUA. No próximo e último capítulo, com base nos resultados das análises aqui expostos, apresento as considerações finais deste trabalho.

## REFLEXÕES FINAIS

Esta parte do estudo apresenta cinco subdivisões. Na primeira, retomo as perguntas de pesquisa que movimentaram a realização deste estudo. Na segunda, relaciono os seus resultados a implicações para a formação de cursos de EC de professores de inglês. Na terceira, relato algumas de suas limitações. Na quarta, faço algumas sugestões para novas pesquisas. Finalmente, na quinta subdivisão, traço algumas considerações finais deste trabalho.

### **Retomando as perguntas de pesquisa**

Este estudo de caso estabeleceu como objetivos analisar relatos, a fim de levantar as motivações que levaram professores de inglês da rede pública brasileira a investirem em um curso de capacitação e desenvolvimento em um país cuja LM seja inglês, bem como as experiências desses professores no curso, discutindo sobre as implicações desse curso para a (re)construção da identidade pessoal e, principalmente profissional desses professores. De acordo com os resultados obtidos, foi-me possível responder às três perguntas de pesquisa que nortearam esta investigação.

*Por que os professores de inglês da rede pública brasileira participantes desta pesquisa investiram para participarem de um curso de capacitação e desenvolvimento em um país falante da língua-alvo?*

Os motivos para o investimento dos professores participantes deste estudo convergem para a oportunidade de imersão, pois a maioria deles possui uma carga de trabalho pesada e baixo salário e têm pouca expectativa de realizar um curso no exterior por conta própria. Assim, muitos narram que se realizaram pessoalmente, seja pela superação da frustração de nunca terem vivenciado a cultura de um país falante da língua ensinada, seja pelo desenvolvimento linguístico/comunicativo ou pelo aprimoramento/atualização de técnicas de ensino, mas, principalmente, pela elevação da auto-estima desses professores diante do investimento/valorização nesses profissionais de ensino, com consequência direta e imediata na qualidade do trabalho realizado em sala de aula com seus alunos e estímulo para continuarem estudando, se aprimorando, investindo, assim, na constante formação.

Além disso, podemos perceber que embora a expectativa de melhorar a fluência em inglês, através da prática e da experiência com os nativos não tenha sido totalmente superada, muitas vezes por causa das relações de poder injustas construídas em alguns momentos nas

interações sociais entre os professores em formação e os professores formadores, tendo implicações importantes nas oportunidades de fala, limitando ou até mesmo impedindo os professores em formação de praticarem a LI no contexto universitário, a confirmação de que estes professores eram autossuficientes ou competentes linguisticamente em inglês durante as práticas sociais por meio de atividades que constituíam a vida diária lá nos EUA, também foi responsável pela elevação da auto-estima desses professores que mudaram a avaliação que faziam de si próprios. Na verdade, parece-me que eles estavam se testando, em relação à competência linguística. A certificação do nível de inglês deles parece-me ter maior influência para a mudança comportamental e identitária do que o aprendizado adquirido em si, pois a exposição às novas técnicas de ensino, muitas vezes pareceu não atender plenamente ao contexto público de atuação desses professores, nem as aulas para desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas pareceram atender às expectativas deles.

Nesse sentido, concordo com Dalacorte (2014), de que há a necessidade de programas, como o extinto Ciência sem Fronteiras, alcançarem os cursos da área das Ciências Humanas, em especial, os cursos de Licenciatura em LE, visto que as políticas implementadas adotam medidas de exclusão dos professores de LE. Não no sentido de querer legitimar o discurso de que o aprendizado de línguas estrangeiras é melhor quando realizado em contextos de imersão, mas sim no sentido de que o ensino de LE, neste caso o inglês, seja reconhecido como ciência e faça parte das políticas públicas, pois, só assim, poderemos vislumbrar a melhoria no ensino do inglês como LE no Brasil. Segundo Gimenez (no prelo), o programa vem atraindo críticas por não contemplar todas as áreas do conhecimento, até mesmo porque, os objetivos (de acordo com o site: [www.cienciasemfronteiras.gov.br](http://www.cienciasemfronteiras.gov.br)) são amplos o bastante para não sugerir qualquer exclusão, de vez que todas as áreas do conhecimento poderiam ali ser enquadradas.

Diante disso, destaco que, os professores em formação pesquisados não podem ser rotulados de motivados ou não motivados, introvertidos ou extrovertidos etc. É preciso levar em conta as relações de poder que os impedem ou os estimulam a interagir. Sendo assim, posso concluir que o insucesso em alguns aspectos do PDPI não pode ser explicado pela ausência de motivação ou desejo de aprender dos professores em formação, mas estão associados às condições de marginalização às quais estavam inseridos. Por outro lado, com a experiência nos EUA, os professores participantes do PDPI deixaram de se ver como processadores da LI, conseqüentemente, (re) construíram suas identidades como usuários da língua-alvo, o que conferiu um caminho positivo para a busca constante de aprimoramento

profissional, principalmente quando este vem acompanhado de investimento financeiro no docente.

*Como se caracteriza a experiência dos participantes desta pesquisa no PDPI?*

A experiência dos participantes contempla, em sua maioria, aspectos positivos sobre a formação continuada em países cuja LM é a língua ensinada. O local de atuação e desenvolvimento do curso foi motivador e fundamental para o bom aproveitamento de tudo, de todos os aspectos ali abordados. Porém, a experiência no exterior revela que a participação no PDPI reforça a ideologia do falante nativo como norte ou referencial para o aprendizado da língua, bem como o contexto de oferecimento do curso reforça a ideologia da imersão cultural no país da língua-alvo como garantia de sucesso na aprendizagem.

Sendo assim, no tocante à heterogeneidade constitutiva do inglês, seja através do reconhecimento das variedades regionais como formas legítimas de expressão da língua, cultura e identidade, seja através do reconhecimento que o inglês não pode ser mais associado a uma nação, visto que se tornou um idioma de caráter mundial, com suas várias e diversas formas de manifestação, desencadeada pelos *World Englishes*, é bastante ingênuo continuar a acreditar que a formação do professor de inglês em serviço deva ser projetada para formação/aquisição de identidade cultural. Neste sentido, o ensino de inglês como uma ferramenta para a comunicação internacional e como um recurso para tocar no mercado de trabalho global é que deve ser projetado.

Quanto aos temas abordados no projeto, eles atenderam parcialmente às necessidades dos participantes, seja pelo tempo considerado insuficiente para que todos os objetivos fossem alcançados, seja pela necessidade de adequação quanto às técnicas de ensino não propícias para o contexto público de ensino, seja pela não consideração das características específicas do grupo em formação. Sendo assim, é importante entender que a profissão professor de LI caracteriza-se como uma profissão com níveis de complexidade, que exige revisão e construção constantes de saberes, e a formação continuada deste profissional deve centrar o saber ser e o saber fazer do professor numa prática reflexiva e investigativa do trabalho educativo e escolar, entrecruzando assim o cotidiano pessoal com o profissional. Desta forma, em consonância com os pensamentos de Souza (2016), o desenvolvimento profissional entrecruza-se com a dimensão pessoal e político-social do professor enquanto profissional numa realidade contextualizada.

Portanto, o aspecto crítico-reflexivo deve estar presente em todos os tipos de curso. Além disso, é necessário que os formadores de professores invistam em uma escuta aguçada

dos professores, visto que dizemos do que queremos nos tornar e também de como chegamos a ser o que pensamos e somos, em uma identidade que é constantemente (re) construída.

Quanto ao aprimoramento do uso de diferentes recursos metodológicos em sala de aula, ele surtiu efeito positivo na vida profissional desses professores, que tiveram acesso a técnicas de ensino através do uso das tecnologias de informação e comunicação e puderam trazer para suas salas de aula inovações que atendam ao interesse de seus alunos. Porém, nesse sentido, a ideologia da visão de treinamento e de técnicas de ensino como solução de aprendizagem também foi reforçada.

*Quais são as implicações, na visão dos participantes, do investimento nessa experiência para a formação identitária dos professores de inglês da rede pública no Brasil, participantes desta pesquisa?*

O PDPI se mostrou como uma bem-sucedida iniciativa do governo federal, no sentido de que contemplou a maioria das expectativas dos participantes, seja pelo aperfeiçoamento linguístico através da convivência diária com os americanos e a necessidade de usar a LI em todas as situações, seja pela atualização e incrementação metodológica através da exposição sistemática a técnicas de ensino da língua, bem como pela introdução dos aspectos culturais e históricos às aulas. Além disso, como desdobramento dessa experiência, a oportunidade de crescerem pessoalmente através da elevação da autoestima, e profissionalmente através do despertar para uma busca constante por estudar nos cursos de pós-graduação. O resultado final é uma evidência de que o investimento nesse contexto de formação continuada de professores de LE da rede pública do Brasil em um país falante da língua ensinada, nesse sentido, valeu a pena, pois tanto atendeu aos objetivos dos participantes, quanto parece ter beneficiado seus alunos.

Os professores retornaram ao meio acadêmico em busca de melhor desempenho profissional e essa busca caracteriza-se como uma janela de oportunidades para trazer benefícios não só para os professores, mas, também, benefícios ainda maiores aos aprendizes e à pesquisa. Sendo assim, o programa em si contribuiu para que os professores vivessem momentos de satisfação e realização e isso nada mais é que valorização do profissional e, certamente, também contribuiu para o aumento da autoestima desses profissionais e consequente melhoria de seus desempenhos no seu ambiente de trabalho, o que refletirá na aprendizagem dos seus alunos.

Por outro lado, acredito que devemos visualizar um programa de formação de professores que busque contribuir para:

- a produção do conhecimento pessoal, de modo que o seu ensino se baseie tanto em sua experiência aprendida quanto em sua experiência vivida e não na aplicação de um conhecimento recebido;
- a aceleração da agência, para que os professores possam ter liberdade e flexibilidade na preparação das aulas;
- a pesquisa do professor com toque local, de modo que o que eles fazem na sala de aula atenda às necessidades, ao querer e à falta locais;
- formar professores intelectuais transformadores, para que possam cumprir as suas obrigações sociais, juntamente com as suas obrigações pedagógicas e não em técnicos passivos; e
- formar professores capazes de controlar o modelo de ensino, para que desenvolvam a competência e a confiança necessárias para lidar com o desconhecido e o inesperado, ao invés de copiadores do professor formador.

### **Contribuições da pesquisa**

Como contribuição teórica, este trabalho proporciona o aprofundamento e a panorâmica de estudos que se dedicam a pesquisar cursos de formação/educação continuada, visto que são poucos os trabalhos em LA que enfatizam a organização/estrutura dos cursos de formação continuada de professores de LI, pois, entendo aqui que podemos aperfeiçoar somente aquilo que conhecemos profundamente. Além disso, pesquisas como esta acentuam a característica da LA de privilegiar a análise multifacetada de questões sociais reais, com seus problemas e significados conforme interpretados pela voz dos próprios sujeitos que a vivenciam/sofrem.

Como contribuições práticas, esta investigação pretende trazer à tona a necessidade da implantação e/ou permanência de programas de formação continuada em países falantes da língua ensinada, visto que pode ser um atrativo para a opção pela carreira docente em LE. Sendo assim, este estudo também milita em torno de reflexões inerentes à necessidade de se (re) pensar a profissão do docente de LE na cenário social e atual, através da (re)formulação das políticas públicas para a licenciatura em LE.

### **Limitações da pesquisa**

Durante a realização deste estudo, foram encontradas algumas dificuldades de ordem metodológica, em especial quanto à ausência de participantes representantes de todas as edições do PDPI, já que para este estudo consegui voluntários somente de três diferentes edições. Sendo assim, de acordo com os critérios da pesquisa qualitativa pautada nos princípios de um estudo de caso, não é possível tecer generalizações sobre os outros contextos de formação continuada em países falantes da língua ensinada. Contudo, compreendo que, possivelmente, as vozes dos participantes deste estudo, dos autores aqui mencionados e a minha voz, na condição de também participante do curso pesquisado e pesquisadora deste estudo, encontrarão eco em outros contextos de formação continuada, em especial de programas de desenvolvimento e capacitação de professores de LE em países em que a LM é a língua ensinada.

### **Sugestões para futuras pesquisas**

A complexidade de fatores que rondam a formação continuada de professores de LI não se restringe ao tema nem ao contexto proposto por esta pesquisa. Nesse sentido, com o objetivo de ampliar os estudos sobre os programas de capacitação e desenvolvimento de professores de LE em países falantes da língua ensinada, apresento as seguintes sugestões para futuros estudos:

- As contribuições do programa ensino de inglês como uma LE em Londres para a formação continuada de professores de LI
- O poder dos programas de EC de professores de LE da rede pública de ensino em países falantes da língua ensinada para a transformação do ensino de língua estrangeira
- Reflexões, crenças e emoções de professores de LE participantes de projetos de formação continuada em países em que a LM é a língua ensinada
- As relações afetivas construídas entre os participantes de um curso de formação continuada oferecidos em países falantes de LE
- Crenças e experiências do formador estrangeiro

## Considerações finais

Ao implementar meu projeto de pesquisa, meu objetivo principal foi o de verificar a eficácia e os desdobramentos do PDPI. Esta investigação mostrou que o investimento e a valorização do profissional não são em vão, ao contrário, eles exercem um papel importante na manutenção da motivação de professores para dar aulas que alcancem as expectativas dos alunos, bem como para continuarem estudando. Sendo assim, surte efeito tanto no aspecto pessoal, quanto no profissional e intelectual, e todos ganham com isso: professores, alunos, formadores, pesquisa etc. Os professores (re) construíram suas identidades a partir de suas experiências de circulação através das fronteiras geográfica, cultural e linguística proporcionadas pelo PDPI e o resultado final foi a (re)construção de uma identidade, metaforicamente situada além da soma dessas experiências. Sendo assim, as perspectivas desses professores foram afetadas pela experiência.

Quanto ao papel da imersão, este pode ser visto sob duas perspectivas: 1) Hegemonia, através da valorização da vertente americana da LI, do falante nativo como norte ou referencial para o aprendizado de uma LE e da legitimação do saber do professor; 2) Transformação, através da experiência intercultural, da interação com falantes da língua/cultura-alvo, da vivência de hábitos e costumes dos americanos e da autoimagem do professor enquanto usuário da LE.

Os resultados desta pesquisa também identificam lacunas no processo de formação continuada do professor de LI no PDPI, como a não inclusão da perspectiva crítica, que gera conhecimento e que confere maior dimensão qualitativa à simples habilidade de localizar informações. Além disso, esta investigação indica que o direcionamento da prática pedagógica do curso para a proficiência em LI dos professores, bem como para o desenvolvimento metodológico reforçam a ideologia do falante nativo como norte ou referencial para o aprendizado da língua, em detrimento do ensino ministrado por professores não nativos, a ideologia da imersão cultural no país da língua-alvo como garantia de sucesso na aprendizagem, em detrimento dos *World Englishes*, bem como a ideologia da visão de treinamento de técnicas de ensino como solução para o ensino, em detrimento do ensino crítico-reflexivo.

Por fim, após a participação no PDPI, os professores sentiram-se motivados a continuar estudando através de programas de pós-graduação *stricto-sensu* no Brasil, podendo, desta forma, serem inseridos em contextos de reflexão e crítica não presentes no PDPI e já presentes nos cursos de formação continuada ofertados pelas universidades brasileiras, que

também se fazem importantes para a plenitude do profissional do ensino de línguas. Pelos motivos apresentados, concluo que a iniciativa de formação continuada através do PDPI é válida.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. L. **Produção de texto: interlocução e generous**. São Paulo: Moderna, 2007.
- ADELMAN, C.; JENKINS, D.; KEMMIS, S. Rethinking case study: notes from the second Cambridge conference. **Cambridge journal of education**, 6, 3, p. 139-150, 1976.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Tendências na formação continuada do professor de Língua(s). In: **Aplienge – ensino e pesquisa**. Belo Horizonte: 1997.
- \_\_\_\_\_. Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999, p. 11-27.
- \_\_\_\_\_. **Dimensões comunicativas no ensino de Línguas**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ARTUZO, C. Z. **A construção identitária do professor de língua estrangeira frente à formação continuada on-line**. Dissertação de Mestrado, UFMT, 2011.
- AU, S. Y. A critical appraisal of Gardner's social-psychological theory of second language (L2) learning. **Language learning**, 38, p. 75-100, 1988.
- BAILEY, K. M. et al. The language learner's autobiography: examining the "apprenticeship of observation". In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. (Eds.) **Teacher learning in language teaching**. New York: Cambridge University Press, p. 11-29, 1996.
- BARCELOS, A. M. F. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **The social construction of reality**. Harmondsworth: Penguin, 1979.
- BORG, S. **Teacher cognition and language education**. London: Continuum, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais – Língua estrangeira**. Brasília, MEC, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Política nacional de formação de profissionais do magistério na educação básica**. Decreto n. 6.755, 29 de janeiro de 2009.
- BREMER, K.; ROBERTS, C.; VASSEUR, M. T.; SIMONOT, M.; BROEDER, P. Ways of achieving understanding. In: C. PERDUE (ed.) **Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives, vol. II: The results**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 153-195, 1993.

CANAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. **Formação de professores: tendências atuais**. São Paulo: EDUFSCar; FINEP, 1996.

CHOURIALAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CELANI, M. A. A. (Org.) **Professores e formadores em mudança. Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. Perguntas Ainda Sem Resposta na Formação de Professores de Línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.) **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes Editora, 2010, p. 57-70.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLÉMENT, R. DORNYEI, Z.; NOELS, K. A. Motivation, self-confidence, and group-cohesion in the foreign language classroom. **Language Learning**, 44, p. 417-448, 1994.

COELHO, H. S. H. **Experiência, emoção e transformação na educação continuada: um estudo de caso**. Tese de Doutorado: UFMG, 2011.

COETZEE-VAN ROY, S. Integrativeness: untenable for world Englishes learners. **World Englishes**, 25, p. 437-450, 2006.

COHEN, L.; MANION, L. **Research methods in education**. London: Croom Helm, 1985.

CONTRERAS, J. Contradições e Contrariedades: do profissional reflexivo ao intelectual crítico. In: CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 133-188.

CROOKES, G. **Values, philosophies, and beliefs in TESOL**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

CRUVINEL, R. C. **Ensino a distância na pós-graduação: investigando experiências e crenças de mestrands em Linguística Aplicada**. Dissertação de Mestrado: UnB, 2011.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A psicologia da felicidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.

DALACORTE, M. C. F. **A participação dos aprendizes na interação em sala de aula de inglês: um estudo de caso**. Tese de Doutorado, UFMG, 1999.

DAVIES C. A. **Reflexive ethnography: a guide to researching selves and others**. New York: Taylor & Francis e-Library, 2002.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

\_\_\_\_\_. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. **Psychological inquiry**, 11 (4), p. 227-268, 2000.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

DÖRNYEI, Z. Motivation in second and foreign language learning. **Language teaching**, 31, p. 117-135, 1998.

\_\_\_\_\_. **The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.

DÖRNYEI, Z.; OTTÓ, I. Motivation in Action: a process model of L2 motivation. **Working papers in Applied Linguistics**. Thames Valley University: London, vol. 4, p. 43-69, 1998.

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. **Motivation, language identity and the L2 self**. Bristol: Multilingual Matters, 2009.

DURKHEIM, E. **The rules of sociological method**. New York: Free Press, 1982.

EAGLETON, T. **Ideologia – uma introdução**. Trad. de Silvana Vieira, Luís Carlos Borges. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, Boitempo, 1997.

ECKERT-HOFF, B. M. A escritura de si formação do professor. In: BERTOLDO, E. S. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor**. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 135-154.

EDGE, J. **Continuing cooperative development**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2002.

\_\_\_\_\_. **The reflexive teacher educator in TESOL**. New York: Routledge, 2011.

ENGELS, F. Engels to Franz Mehring. Marx-Engels Correspondence, London, 14 July 1893. **New International**, 3: 81-85, 1934.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-63.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. London: Addison Wesley Longman, 1989.

\_\_\_\_\_. **Discurso e mudança social**. Trad. de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

\_\_\_\_\_. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In: MAGALHÃES, C. (Org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001, p. 31-82.

\_\_\_\_\_. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Discourse and contemporary social change**. Bern, 2007.

\_\_\_\_\_. **Critical discourse analysis. The critical study of language**. Harlow: Longman, 2010.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 2004.

- FALTIS, C. Case Study Methods in Researching Language and Education. In: HORNBERGER, N.; CORSON, D. (Eds.) Research methods in language and education. **Encyclopedia of language and education**, v. 8, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997, p. 145-152.
- FARIAS, R. A. **Motivação na aprendizagem de língua inglesa: estudo de caso na zona rural de Cabaceiras/PB**. Revista Fronteira Digital. Ano II, N. 04, 2011.
- FERNANDES, A. E. P.; BORGES, T. D. A reconstrução identitária dos professores do PECPLI. In: FERREIRA, A. de J. Implementação de estratégias antirracistas com professores de LI em serviço: alguns limites, implicações e possibilidades. In: SELLA, A. F. (Org.). **Percorrendo estudos linguísticos e práticas escolares**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2010, p. 27-39.
- FERREIRA, M. A. Um curso de formação continuada fazendo a diferença. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Orgs.) **Emoções, reflexões e (Trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 211-226, 2010.
- FETTERMAN, D. M. **Ethnography: step by step**. London: Sage, 1998.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2003 [1971].
- FREEMAN, D. **Doing teacher research**. New York: Heinle & Heinle, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARDNER, R. C. **Social psychological and second language learning: the role of attitudes and motivation**. London: Edward Arnold, 1985.
- GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. **Attitudes and motivation in second-language learning**. Rowley, MA: Newbury House, 1972.
- GARDNER, R. C.; MACINTYRE, P. D. An instrumental motivation in language study: who says it isn't effective? **Studies in second language acquisition**, 13, p. 57-72, 1991.
- GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.
- \_\_\_\_\_. Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: Autores Associados, n. 13, v. 37, p. 57-69, jan./abr. 2008.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- GIMENEZ, T. **O malandro e o inglês: reflexões sobre línguas estrangeiras e representações sobre seu aprendizado**. No prelo.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, I.; WALKER, R. Telling Tales. In: BARTLETT, L.; KEMMIS, S.; GILLARD G. (eds.). **Perspectives on case study 3: story telling**. Geelong, Australia: Deakin University Press, 1983.

GREGG, K. Second language acquisition theory: the case for a generative perspective. In: GASS S.; SCHACHTER, J. (eds.). **Linguistic perspectives on second language acquisition**. New York: Cambridge University Press, 1989.

GRIMMETT, P.; MACKINNON, A.; ERICKSON, G.; RIECKEN, T. Reflective practice in teacher education. In: CLIFT, R.; HOUSTON, W.; PUGACH M. (Eds.). **Encouraging reflective practice in education**. New York: Teachers College Press, 1990.

GUILHERME, M. Qual o papel da Pedagogia Crítica nos estudos de língua e cultura? Uma entrevista com Henry A. Giroux. **Revista Language and Intercultural Communication**, 6(2), 2004. Disponível em: < [http://www.henryagiroux.com/RoleOfCritPedagogy\\_Port.htm](http://www.henryagiroux.com/RoleOfCritPedagogy_Port.htm) > Acesso em 05 ag. 2016.

GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: reflexão e crítica**, n.17, v. 2, p. 143-150, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. **Explorations in the functions of language**. London: Arnold, 1973.

\_\_\_\_\_. **Introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Arnold, 1994.

HARMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Ethnography: principles in practice**. New York: Routledge, 2007.

HELLER, M. The role of language in the formation of ethnic identity. In: PHINNEY, J.; ROTHERAM, M. (eds). **Children's ethnic socialization**. Newbury Park, CA: Sage, p.180-200, 1987.

HITCHCOCK, G.; HUGHES, D. **Research and the teacher: a qualitative introduction to school-based research**. 2. ed. Londres: Routledge, 1989.

\_\_\_\_\_. **Research and the teacher: a qualitative introduction to school-based research**. 2. ed. Londres: Routledge, 1995.

HOLLIDAY, A. **Intercultural communication and ideology**. London: Sage Publications Ltd, 2011.

HON, F. S. **Deslocamentos identitários de professores no discursos sobre sua prática de avaliação no processo de educação continuada**. Dissertação de Mestrado, 2009.

HUMAN DEVELOPMENT REPORT. **Globalization with a human face**. NY: United Nations Development Programme & Oxford University Press, 1999.

HYPOLLITO, D. O professor como profissional reflexivo. **Integração**, p. 204-205, ano V, N. 18, 1999.

IGLESIAS CASAL, I. Comunicación Intercultural y Enseñanza de Lenguas Extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo. In: **Boletín de ASELE**, n. 21, mayo, Granada, p. 13-23, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores**. Lisboa: Porto Alegre: Artmed, 2010.

JANESICK, V.J. The dance of qualitative research design. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994, p. 209-219.

JANUZZI, J. S. B. Contribuições da educação continuada na prática de professores de inglês, In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 227-250.

JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. **Teachers' narrative inquiry as professional development**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

JOHNSTON, B. **Values in English language teaching**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2003.

KACHRU, B. B. **The indianization of English**. New Delhi: Oxford University Press, 1983.

KIBBEE, D. A. Language policy and linguistic theory. In: MAURIS, J.; MORRIS, M. A. **Languages in a globalizing world**. United Kingdom: Cambridge University Press, p. 47-57, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quartely**, 28, p. 27-48, 1994.

\_\_\_\_\_. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quartely**, 35, p. 537-560, 2001.

\_\_\_\_\_. From coloniality to globality: (Re)visioning english language education in India. **Indian journal of Applied Linguistics**, v. 28, 2, p. 45-61, 2002.

\_\_\_\_\_. A postmethod perspective on English language teaching. **World Englishes**, 22, p. 539-550, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Cultural globalization and language education**. New Haven, CT: Yale University Press, 2008.

\_\_\_\_\_. **Language teacher education for a global society: a modular model for Knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing**. New York, NY: Routledge, 2012.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Shangai: Oxford University Press, 2000.

LE COMPTE, M.; GOETZ, J. Problems of reliability and validity in ethnographic research. **Review of educational research**. 1982.

LEFFA, V. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, n. 4, p. 13-24, 1999.

\_\_\_\_\_. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, v. 1, p. 333-355, 2001.

LENIN, V. I. **What is to be done? Burning questions of our movement**. New York: International Publishers, 1969.

LONG, M. H. **Theory building in Applied Linguistics**. Paper presented at the Applied Linguistics Association of Australia Annual Conference, Adelaide, 1986.

\_\_\_\_\_. **The design and psycholinguistic motivation of research on foreign language learning**. Honolulu: Center for Second Language Classroom Research, University of Hawaii, 1990.

LOUREIRO, M. C. S. Psicologia da educação no Brasil. In: MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. **Escritos de psicologia, educação e cultura**. Goiânia: Ed. da UCG, 2008, p. 35-54.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 6. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (EPU), 2003.

LUKÁCS, G. **History and class consciousness: studies in Marxist Dialectics**. London: Merlin Press, 1971.

LUKMANI, Y. Motivation to learn and language proficiency. **Language learning**, v. 22, p. 261-273, 1972.

LYONS, Z. Imagined Identity and the L2 Self in the French Foreign Legion. In: DORNIEY, Z.; USHIODA, E. (Eds.) **Motivation, language identity and L2 self**. Bristol: Multilingual Matters, p. 248-273, 2009.

MAANEN, J. V. **Tales of the Field**. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.

MAANING, P. K. **Semiotics and fieldwork**. Newbury Park, CA: Sage, 1987.

MAITINO, L. M. **Crenças de uma professora e seus alunos acerca do processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública: contribuições para a formação continuada**. Dissertação de Mestrado: UNESP, 2007.

MANNHEIM, K. **Ideology and utopia: an introduction to the sociology of knowledge**. London: Routledge & Kegan Paul, 1936.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARQUES, A. L. **O papel da percepção consciente de conectivos concessivos na produção escrita e na reformulação da interlíngua**. Dissertação de Mestrado, 2007.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARX, K. **Selected Writings**. Oxford: Oxford University Press, 1977.

MASIERO, S. S. **A formação continuada de professores de inglês por meio de tecnologias e a mudança na prática docente**. Dissertação de Mestrado. UNOESTE, Presidente Prudente: São Paulo, 2010.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; NORTON, B. Querer é poder? Motivação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.) **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, p. 89-113, 2011.

\_\_\_\_\_. **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2011.

MATEUS, E. **Torres de Babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 9, p. 307-328, 2009.

MATTOS, A. M. A. **O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania**. Tese de Doutorado: USP, 2011.

MERRIAN, S. B. **Case Study research in education**. San Francisco: Jossey Bass, 1988.

MESTHRIE, R.; BHATT, R. M. **World Englishes: the study of new linguistic varieties**. New York: Cambridge University Press, 2008.

MICHELON, D. A motivação na aprendizagem de Língua Inglesa In: ROTTAVA, L.; LIMA, M. S. (org.). **Linguística Aplicada: Relacionando teoria e prática**. Inijui: Ed. Inijui, 2004.

MILANI, S. E. **Historiografia-linguística de Ferdinand de Saussure**. Goiânia: Kelps, 2011.

MOITA LOPES, L. P. Nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 29-57.

MONTEIRO, D. C.; GIOVANI, L. M. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2006.

MURRAY, J. Teacher Competencies in the postmethod landscape: the limits of competency-based training in TESOL teacher education. **Prospect**, v. 4, n. 1, p. 17-29, 2009.

MUSHAKOJI, K. Em busca de uma nova aliança anti-hegemônica. In: HELLER, A.; SOUZA dos SANTOS, B.; CHESNAIS, F.; ALTVATER, E.; ANDERSON, B.; LIGHT, M.; APPLAH, A. M.; SEGRERA, F. L. **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 29, 1992.

NORTON, B. **Identity and language learning**. London: Longman, 2000.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. New York: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, H. F. **Esculpindo a profissão professor: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em Letras**. Tese de doutorado, UFG, Goiânia, 2013.

ORTEGA, L. M. **O Moodle como ferramenta na formação continuada de professores de inglês como língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado: UNESP, 2012.

PAPASTERGIADIS, N. **The turbulence of migration: globalization, deterritorialization and hybridity**, Political Science, 2000.

PAVLENKO, A.; LANTOLF, J. Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In: J. LANTOLF (Ed.) **Sociocultural theory and second language learning**, p. 155–177, Oxford: Oxford University Press, 2000.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PÉREZ-GOMEZ, A. O pensamento prático do professor - a formação do profissional como profissional reflexivo. In: NOVÓIA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINHEIRO, I. C. M.; OLIVEIRA, M. L.; GOMES, J. X. L. A construção da motivação nas aulas de língua inglesa: uma pesquisa-ação na escola pública. 2013

PORTO, Y. S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada de professores**. São Paulo: Papirus, 2004.

RAMALHO, V. C. V. S. Constituição da análise de discurso crítica: um percurso teórico-metodológico. **Signótica**, v. 17, n. 2, p. 275-298, 2005.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. Method: approach, design and procedure. In: RICHARDS, J. C. **The context of language teaching**. New York: Cambridge University Press, 1985.

ROMERO, T. R. S. **O papel da língua inglesa no mundo globalizado**. APLIESP Newsletter: São Paulo, p. 03-04, 2004.

ROZENFELD, C. C. F. ; MARQUES, S. M. K. ; VIANA, N. . **Competências de Professores de Línguas Estrangeiras**. Boletim APA-Rio, Rio de Janeiro, , v. 39, 10 ago. 2007.

SALOMÃO, A. C. B. **A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação Continuada no Projeto Teletandem Brasil**. Tese de Doutorado: UNESP, 2012.

- SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 34. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1983.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 77-91, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SENIOR, R. M. **The experience of language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- SILVA, R. A. E. **GESTAR II: desafio das práticas de escrita em material de formação continuada do professor de língua portuguesa**. Dissertação de Mestrado: UFMT, 2011.
- SIQUEIRA, D. S. P. English Language Teaching and the Place of Culture: For a Critical Intercultural Approach. In: LIMA, D. C. (Org.). **Language and its cultural substrate: perspectives for a globalized world**. 1ed. Campinas (SP): Editora Pontes, v. 1, p. 193-216, 2012.
- SOL, V. S. A. Trajetórias subjetivas de professores de inglês egressos do projeto EDUCONLE. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. (Orgs.). **Educação continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 141-162.
- \_\_\_\_\_. **Trajetórias de professores de inglês egressos de um curso de educação continuada: identidades em (des)construção**. Tese de Doutorado, UFMG, 2014.
- SOUZA, E. C. Profissionalização, fabricação de identidade e trabalho docente: alguns apontamentos teóricos. In: FERREIRA, M. C. F. D.; REICHMANN, C. L.; ROMERO, T. R. S. (Orgs.) **Construções identitárias de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 15 - 32, 2016.
- STENHOUSE, L. A. **Authority, education and emancipation**. Heinemann Educational Publishers, 1983.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e a formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- TELLES, J. A. “É Pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Universidade Estadual Paulista, Assis, v. 5, n. 2, 2002, p. 91-116.
- THOMPSON, J. B. **Ideology and modern culture: critical social theory in the era of mass communication**. Cambridge: Polity Press, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 2000.

TSUI, A. B. M. **Understanding expertise in teaching: case studies of ESL Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

TURBIN, A. E. F.; FERRO, G. D. M. A formação continuada do professor de inglês: um evento de letramento. In: **Entreletras**. Tocantins: 2011.

TYLER, S. A. Post-Modern Ethnography. In: CLIFFORD, J.; MARCUS, G. E. (eds.). **Writing Culture**. Berkeley: University of California Press, 1986.

USHIODA, E.; DÖRNYEI, Z. Motivation, Language Identities and the L2 Self: a theoretical overview. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (Eds.). **Motivation, language identity and the L2 Self**. Buffalo: Multilingual Matters, p. 1-9, 2009.

VAN LIER, L. **The classroom and the language learner**. Londres: Longman, 1988.

VERSCHUEREN, J. **Ideology in language use: pragmatic guidelines for empirical research**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 29-50.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de J. Carlos P. Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

WOLFE, T. **The new journalism**. New York: Harper and Row, 1973.

YIN, R. K. **Case study research: design and methods**. London: Sage, 1984.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI D.; PEREIRA E. M. A. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, Coleção Leituras no Brasil, 1998, p. 207-236.

ZOLNIER, M. C. A. P. Crenças de professoras sobre a habilidade de produção oral. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 179-210.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**



**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado(a) a tomar parte de um estudo de pesquisa científica realizada por uma aluna da Universidade Federal de Goiás e intitulada **A Formação Continuada de Professores de Inglês da Rede Pública Brasileira: uma experiência *in-loco***. Este termo de consentimento contém informações essenciais sobre o estudo e sobre os seus direitos, de modo a facilitar suas decisões. Sua concordância e assinatura indicarão que você leu e entendeu o conteúdo deste termo, que suas dúvidas foram respondidas e que você concorda voluntariamente em participar do estudo.

O objetivo do estudo é levantar relatos sobre as motivações que levaram professores de inglês a se inscreverem como candidatos a participarem de um intercâmbio nos EUA, as expectativas em relação ao curso de formação continuada oferecido por uma universidade americana e identificar os resultados alcançados pelos professores-alunos. A opção por investigar esta relação neste contexto se justifica pelo fato de esta experiência ser uma opção, talvez única, de professores com jornada de trabalho dupla, às vezes até tripla, de continuar estudando, se aprimorando, já que isto implica em melhores profissionais em sala de aula.

Para tanto, você responderá a um questionário misto, ou seja, que conterà questões nas quais você fornecerá seus dados pessoais, bem como questões abertas através das quais você relatará sobre as motivações que o levou a se inscrever para o programa, bem como suas expectativas para o curso nos EUA. Você, também, escreverá uma narrativa sobre sua história de vida relacionada à escolha da profissão, aprendizagem da LI e formação profissional. E, finalmente, você participará de uma entrevista semiestruturada *online*.

Vale a pena ressaltar, neste momento, que em qualquer etapa do estudo você terá acesso aos resultados e à professora responsável pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A investigadora principal é a Doutoranda Roberta Carvalho Cruvinel, que pode ser encontrada no seguinte endereço: Rua 239, n.339, qd.88, lt.25, apt.301A, Res. Canaã, St. Universitário, Goiânia-Goiás, CEP 74.605-070 e telefone (0xx62) 3941-5570 ou (0xx62) 9609-2000, inclusive ligações a cobrar ou por meio de correio eletrônico: [asmo88@hotmail.com](mailto:asmo88@hotmail.com).

É garantida a liberdade de interromper a participação no estudo a qualquer momento, sem que isto cause qualquer ônus a você. As informações obtidas neste estudo serão confidenciais e serão analisadas sem ser divulgada a identificação de qualquer voluntário. A divulgação dos resultados acontecerá na defesa da tese, em eventos científicos da área e por

meio de artigos científicos. Não haverá despesas pessoais para o voluntário e qualquer despesa adicional será ressarcida pela pesquisadora por meio do orçamento da pesquisa.

Todos os procedimentos experimentais propostos por este estudo foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás. Em caso de dúvida, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: (0XX62) 3521-1075 ou 3521-1076 (inclusive ligações a cobrar).

Nome e assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_

### **Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, na condição de professor(a) de inglês da rede pública de ensino do Brasil, participante do Programa de Capacitação e Desenvolvimento de Professores de Inglês nos EUA, concordo em participar, como voluntário(a), na pesquisa da Doutoranda Roberta Carvalho Cruvinel, para coleta de dados para a tese do curso de pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG). Coloco-me à disposição da doutoranda para responder a questionários escritos e entrevistas, bem como para escrever minha história de vida acadêmica e profissional. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios de minha participação. Estou ciente de que a minha identidade será preservada, por motivos éticos, e de que os dados a serem coletados serão única e exclusivamente usados para o propósito acadêmico acima citado. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: \_\_\_\_\_

Nome e assinatura do voluntário: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B**  
**QUESTIONÁRIO ESCRITO**



**Questionário Escrito**

Universidade Federal de Goiás – UFG  
Faculdade de Letras – FL  
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPGLL  
Profa. Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG e, como trabalho final do referido curso tenho que realizar uma pesquisa, recolher dados e analisá-los a fim de redigir uma tese na área de estudos linguísticos. Portanto, solicito sua gentileza em responder ao questionário que se segue, salientando que, por motivos éticos, a identidade dos participantes desta pesquisa será preservada. Os dados aqui obtidos serão única e exclusivamente utilizados para o propósito acadêmico citado.

Antecipo meus sinceros agradecimentos.

Atenciosamente,

Roberta Carvalho Cruvinel

Goiânia, novembro de 2.013.

Nome \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_

Pseudônimo \_\_\_\_\_

**1. Formação**

- Ensino Superior

Curso: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_ Particular \_\_\_ Pública

Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

- Pós-Graduação

Curso: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_ Particular \_\_\_ Pública

- Cursos de Línguas Estrangeiras

Curso: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_ Particular \_\_\_\_ Pública

- Cursos de Formação Contiuada (relacionados à sua formação profissional como professor de inglês):

Curso: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_ Particular \_\_\_\_ Público

Período de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_ Particular \_\_\_\_ Público

Período de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_ Particular \_\_\_\_ Público

Período de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_ Particular \_\_\_\_ Público

Período de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_

## 2. Experiência Profissional (como professor de inglês):

Instituição: \_\_\_\_\_

Período de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ Particular \_\_\_\_ Pública \_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Período de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ Particular \_\_\_\_ Pública \_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Período de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ Particular \_\_\_\_ Pública \_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Período de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ Particular \_\_\_\_ Pública \_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Período de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ Particular \_\_\_\_ Pública \_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Período de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ Particular \_\_\_\_ Pública \_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Período de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ Particular \_\_\_\_ Pública \_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Período de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ Particular \_\_\_\_ Pública \_\_\_\_

Tempo total (em anos) de experiência com o ensino de inglês: \_\_\_\_\_

### 3. Responda

Para você, o que é um bom professor de inglês?

Quais foram suas motivações para participar de um curso de capacitação nos EUA?

Quais eram suas expectativas em relação a este curso nos EUA?

Como você avalia a experiência de Formação Continuada neste curso?

Durante sua vida profissional, você já viveu as duas experiências de Formação Continuada, cursos no Brasil e curso nos EUA? Com qual delas você acredita ter tido um maior aproveitamento? Por quê?

Como você vê a inclusão de Cursos de Capacitação de Professores de Inglês nos EUA?

Você acha que o Programa de Desenvolvimento de Professores de Inglês (PDPI) deve continuar? Por quê?

Você já tinha vivido a experiência de participar de um curso de capacitação e/ou desenvolvimento no exterior? Relate.

## APÊNDICE C

### HISTÓRIA DE VIDA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES

**Susy**

Terminei o Ensino médio aos 15 anos de idade. Fiz, acidentalmente , na época, segundo grau integrado; ou seja, fiz o Ensino Médio em apenas 2 anos. Não porque quisesse adiantar os estudos ou por estar atrasada. Muito pelo contrário; era bem jovem. Fiz por pura ingenuidade mesmo. Só descobri que fazia “supletivo” já matriculada e cursando a escola. Como já havia feito um investimento financeiro e amizades na instituição, resolvi continuar. Achando até que seria um lucro fazer um segundo grau mais rápido. Tinha dúvidas sobre qual profissão seguir. Como era muito falante e me achava até criativa, optei pelo curso de Jornalismo. Não passei no meu primeiro vestibular e nem no segundo quando prestei para Radialismo. Sempre tentei na UFG por só ter condições de estudar em uma universidade pública. Na época, ela era a única do estado de Goiás. Como estava com a auto –estima bem baixa, gostava muito de português, literatura e fazia um cursinho de inglês, me senti motivada a tentar o processo seletivo para letras. Um colega do curso livre que era graduando em letras na UFG foi o meu grande incentivador. Pensei nesta opção apenas como algo paliativo. O meu objetivo era passar para letras, cursar o primeiro ano e buscar transferência para o curso de Jornalismo.

No entanto, nunca coloquei este plano em prática. Até hoje não sei se por comodismo, se porque me envolvi com os afazeres do curso ou se realmente me identifiquei com ele. Acho que não me arrependo. Em 1996 quando estava no terceiro ano da graduação procurei emprego de pró labore na escola estadual em que havia feito o ensino fundamental. Perguntei se eles tinham vaga ou no vespertino ou noturno para professor de inglês e ou português e eles tinham para inglês no turno noturno. A partir daí, comecei a trabalhar com o ensino de língua inglesa e com isso, o ensino desta língua se tornou parte do meu cotidiano. Como enfrentei algumas dificuldades, procurei melhorar fazendo cursos de treinamento como TTC e um projeto NAP – Pimei parceria entre as duas Universidades existentes no estado e as duas secretarias de educação locais. Ensinar inglês se tornara uma realidade na minha vida. Nos outros anos comecei a trabalhar em escolas de idiomas e já não cogitava trabalhar com literatura brasileira ou língua portuguesa. Até mesmo por me sentir menos preparada para as outras duas disciplinas. No curso de graduação, tive uma maior identificação com os professores de inglês e me senti com maior suporte nesta área. Quando me formei em 1998 já

trabalhava em duas escolas todas com o ensino de inglês. Desde então, todos os meus investimentos como pós-graduação, preparatório para exames, cursos no exterior e cursos para melhorar a minha competência linguística e comunicativa estão voltados para o ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Embora já tenha me formado 15 anos, ainda não fiz uma especialização strictu-senso. Nunca tentei nenhum processo seletivo para mestrado em nenhuma instituição. Tenho a plena ciência da necessidade que me faz e da importância para o meu crescimento profissional, mas em função de sempre ter trabalhado em três ou até mais escolas nunca pude ou nunca me organizei para me preparar. Todavia, ser uma professora mestre, pelo menos, é ainda um dos meus objetivos.

Hoje, trabalho em duas escolas públicas e um curso livre de idiomas. Pretendo para o ano que vem trabalhar menos. Afastar-me-ei do Estado por interesse particular com o objetivo de me dedicar a outros projetos e ter um pouco mais de tempo livre. Sou uma profissional que se realiza ao ver o progresso do seu trabalho no crescimento do aluno e lecionar no ensino básico regular é muito frustrante. Contudo, na escola de idioma é onde me realizo. Sinto que todas as dificuldades passadas e investimentos valeram à pena.

### **Letícia**

Estudar para mim sempre foi um prazer, nunca uma obrigação. Vasculhando minhas lembranças de infância, recordo-me que uma das minhas atividades preferidas era brincar de escolinha com meus primos, amiguinhos e irmãos, esses eram os alunos, e, eu a professora. Desde muito cedo gostava da escola, de livros e cadernos. Minha mãe era professora e a escola sempre esteve muito presente em minha vida, cresci em uma cidade com menos de cinco mil habitantes que tinha uma única escola, todos lá se conheciam, as famílias eram amigas, as pessoas tinham alguma relação fora da escola, era um clima bem familiar, prá ter uma ideia, minha turminha da pré-escola foi também minha turma de ensino fundamental e de ensino médio. Cursei magistério, a outra opção era contabilidade, e, confesso, nunca me dei muito bem com números. Durante o curso, a vontade de ser ensinar foi tomando forma, aguçada pela paixão com que alguns professores faziam seu trabalho, com o contato com as crianças na escola, com o desafio de encontrar formas para conseguir que os alunos aprendessem.

Entretanto, não me recordo de algum momento em especial em que eu tenha pensado, ou dito para alguém “Vou ser professora!”, mas desde o início eu já sabia disso. No segundo

ano de curso de magistério, recebi o convite para trabalhar numa pré-escola, cuja proprietária fora minha primeira professora. Aceitei na hora, sem ao menos saber o quanto eu ganharia. Trabalhei lá por quatro anos, até que vieram os vestibulares e o dilema de escolher minha profissão. Minha mãe não apoiou minha escolha por uma licenciatura, ela não queria que eu fosse professora pelo fato de conhecer a profissão e saber dos seus percalços. Fiz vestibulares para História, Biologia, Pedagogia, Letras e Jornalismo. Minha paixão pelas letras me deixou dividida entre Letras e Jornalismo, sempre gostei de escrever, no fim, optei por Letras na esperança de poder conjugar minhas paixões: ensino, literatura e redação.

Depois do vestibular, fui convidada a trabalhar em uma escola de idiomas, na qual eu já havia estudado. Aceitei o desafio, visto que o inglês não foi o motivo principal por eu ter escolhido cursar Letras. Na escola regular, comecei a ter aulas de inglês na quinta série, mas o inglês não me atraía, o afamado verbo *To Be*, primeira página de todos os meus cadernos de inglês, não entrava na minha cabeça, eu estudava para a prova, fazia as atividades, tirava boas notas, mas parecia que nada do que eu aprendia nas aulas fazia sentido na minha vida de adolescente, na época (anos 90), não tínhamos acesso à internet, o pouco que me interessava aprender com o inglês era relacionado às músicas e aos filmes. Comecei a me interessar por aprender esse idioma na escola de inglês mesmo, o método não era muito desafiador, mas o inglês da minha professora, que era turismóloga, me encantava e eu queria um dia falar igual a ela. Percebi que conseguia aprender aquela língua e isso fez toda a diferença! Antes, o inglês para mim não era língua, era só uma atividade que eu tinha que completar ou uma prova que eu tinha que fazer para passar de ano.

Na universidade, na entrevista para testar o meu nível de inglês, fui avaliada como tendo um bom nível e por isso fui para a turma mais avançada. Admito que, inicialmente, isso me assustou um pouco porque a maioria dos meus colegas dessa turma já havia tido maior contato com o inglês do que eu, alguns tinham sido alfabetizados em inglês, outros tinham morado no exterior por muitos anos, outros eram proprietários de escolas de idiomas, mas essa turma me ajudou muito a superar meus limites e a buscar sempre querer saber mais. Durante a universidade, continuei dando aulas de inglês na escola de idiomas e o gosto por ensinar inglês foi crescendo na medida em que meu conhecimento na língua também aumentava.

Depois que me formei, mudei para outro estado, bem distante do meu estado de origem e bem diferente também. Sempre gostei de mudanças e encarei isso com naturalidade, mas o desafio que me aguardava era grande. Antes de me mudar, havia feito um concurso para professora de língua portuguesa na rede municipal naquela cidade, fui aprovada, mas não

sabia que a vaga era para o interior. Quando assumi as aulas fiquei sabendo que trabalharia em um reassentamento, distante uns 30 km da cidade. Estava longe de tudo o que eu conhecia e da minha família, não foi nada fácil, e, literalmente, enfrentei boiadas e tempestades para chegar até meus alunos, tudo isso na garupa de uma Bis. Eu saía de casa todos os dias às 6 da manhã e voltava para a cidade às 15h, tomava um banho e seguia para meu outro trabalho, a escola de idiomas, na qual eu tinha aulas todos os dias até às 21h. Essa rotina durou um ano e meio. Mas em toda essa história, o mais difícil era aceitar a realidade dos alunos do reassentamento, jovens que foram com suas famílias para o campo mas que eram jovens da cidade, deslocados e sem perspectivas, sem sonhos para o futuro. Hoje, 10 anos depois, a imagem que não sai da minha cabeça é a de crianças e adolescentes na chuva, na janela da cantina, pegando seus pratos de sopa e voltando para a sala de aula molhados e com a sopa cheia de água da chuva. A escola havia sido improvisada na sede da antiga fazenda e não tinha estrutura física precária. Mas mesmo com esse cenário, os professores dessa escola acreditavam que podiam fazer algo por aqueles jovens. Éramos um grupo de professores bem jovens, vindo de outros estados e com sonhos a realizar.

Em 2006, dois anos mais tarde, eu e meu esposo, que também é professor, ficamos sabendo que em outra cidade, bem maior e mais desenvolvida, uma escola particular de renome estava precisando de professores nas nossas áreas de atuação. Nesse mesmo tempo, fizemos um concurso lá e fomos aprovados. Mudamos para essa cidade com muita vontade de trabalhar e trabalho não faltou mesmo. Minha nova rotina era de 60 horas semanais, dava aulas de Português na rede municipal e de inglês na escola particular e na escola de idiomas. Em 2007, iniciei uma pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior, terminei as disciplinas no mesmo ano, mas, com uma carga horária alucinante de trabalho, não consegui terminar a monografia naquele ano. No mesmo ano fui aprovada no concurso para o cargo de professora de inglês da rede estadual e deixei o minha cadeira na rede municipal, continuei trabalhando de 50 a 60 horas por mais quatro anos. Fiquei afastada por alguns anos da escola de idiomas porque estava cansada de tantos métodos, precisava de mais liberdade para ensinar, acho que me faltava maturidade profissional para ver outras possibilidades além do método, só percebi isso mais tarde.

Em 2010, prestei concurso para professor de inglês do Instituto Federal do meu estado, mas tive uma grande decepção. Primeiro veio a alegria, fui aprovada em primeiro lugar (mesmo sem especialização porque ainda não tinha tirado um tempo para concluí-la). Meu nome saiu em diário oficial, comemorei essa conquista, mas depois de tudo isso, o IF resolveu que o cálculo das provas deveria ter sido diferente e mudaram tudo. A partir daí começou a

briga entre o IF e o Ministério Público, que julgou como ilegal a ação do IF. Foram várias publicações em Diário Oficial, um dia eu estav aprovada, no outro não. Estou contando isso porque a partir daí comecei uma grande virada em minha vida, essa decepção me fez mudar os rumos. Terminei minha primeira pós-graduação e ingressei em uma segunda, que terminei em 2011, mas ainda precisava de algo novo, que desse um novo sentido à minha profissão. Lembro-me que comecei a pesquisar na internet por bolsas de estudo no exterior para professores de inglês. Na minha escola, eu já tinha lido alguns editais da Fulbright e da CAPES, mas, infelizmente, eu não me encaixava naqueles perfis. Foi na internet que encontrei o edital para o English Language Certificate Program (ELCP) na Universidade do Oregon, li o edital e vi que poderia me candidatar a uma bolsa. Nunca havia estudado no exterior e essa oportunidade era tudo o que eu precisava naquele momento, por isso, me agarrei a ela com todas as minhas forças. Providenciei a documentação, fiz meu passaporte, passei por todas as etapas muito confiante de que poderia ser selecionada. A cada etapa, eu me sentia mais próxima de realizar meu sonho de estudar nos EUA. Foram dias de angústia, até que recebi o e-mail com a notícia de que havia sido selecionada.

A partir daí, comecei a me organizar para a viagem, mas esbarrei em um empecilho. Como fui a primeira professora do meu estado a participar do programa, a Secretaria de Estado de Educação nem sabia do que se tratava, da importância do programa para a educação brasileira. Encaminhei a documentação requerendo uma licença remunerada, mas ela foi negada. Tive que pedir uma licença sem vencimentos e isso dificultou um pouco meus planos. Diante disso, conversei com o diretor da minha escola particular, expliquei minha situação, e, ele, prontamente, disse que continuaria pagando meu salário enquanto eu estivesse estudando, isso foi um alívio porque embora tivesse a bolsa de estudos para me manter nos EUA, minhas contas no Brasil precisariam ser pagas.

Embarquei para Brasília otimista e ansiosa pelo que estava por vir, e tudo foi muito melhor do que poderia imaginar. No hotel, aos poucos fui conhecendo as pessoas com as quais eu passaria os próximos dois meses, cada qual trazendo suas experiências e seus sotaques. Depois veio o visto, a orientação pré-partida e, finalmente, o dia do embarque para os EUA. Os meses de estudo na Universidade do Oregon foram muito proveitosos, todos os dias, o grupo de professores brasileiros estava lá, disposto a fazer o melhor. Acredito que nosso programa foi um sucesso devido ao comprometimento do nosso grupo, à organização e ao profissionalismo dos professores da universidade, tudo foi impecável. A capacitação superou minhas perspectivas, estudar naquela universidade ampliou muito meus horizontes como profissional e como pessoa. Além de melhorar meu inglês, pude conhecer professores

de todo o Brasil e formar com eles um grupo comprometido ainda mais com a educação em nosso país.

Depois do ELCP voltei a dar aulas na escola de idiomas por mais um ano. Quando retornei ao Brasil, depois dos dois meses de curso, queria compartilhar minha experiência com meus alunos, meus colegas de profissão, meus amigos, minha família. Retornei ao trabalho com ânimo renovado e muito mais confiante na aprendizagem dos meus alunos, embora tenha consciência que muitas coisas que vi no curso precisam ser repensadas, adaptadas para fazerem sentido na realidade dos meus alunos e associadas à práticas que já funcionavam antes.

Em 2013, fui convidada para dar um curso de formação continuada e poderia ter um contato maior com os professores de inglês da minha cidade. No mesmo ano fui aprovada para o mestrado em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de meu estado, meu projeto de pesquisa é sobre formação de professores e minha orientadora é muito respeitada no Brasil por seus estudos sobre o ensino de inglês na escola pública, felizmente, foi possível conjugar a pesquisa e o curso de formação que foi realizado como um projeto de extensão da universidade em parceria com a secretaria de educação municipal. O curso aconteceu durante todo ano de 2013 e vai continuar em 2014.

### **Elis**

By the time I was finishing the secondary level at school I was also concluding the English course at a language institute. I just loved the classes and I wondered if I could become a teacher there after completing the course. And I've got this opportunity as I took part in a teacher training course there. So, that's how I became a teacher! But I need to explain that it wasn't an easy decision. You'll understand it:

In 1997 I attended university. My career choice, however, had nothing to do with teaching. I was majoring in Social Communication. The reason why I didn't go for my dream was a sad, but simple one: teachers in Brazil, in general, have poor job conditions and they are usually underpaid. I was afraid of not having conditions to provide my needs and the needs of a future family. The area I had chosen was passing through a great expansion and I imagined I could be successful in it.

But at the same time, in August 1997, I was hired by the English institute where I studied to teach at the beginner level. It was a great opportunity because I could study and work at the same time. Everything seemed so perfect! However, as I was going on my studies,

I realized how passionate I was at work. I loved teaching. That was really my dream and also my gift. I could not become a professional at something I was not crazy about. I needed to become a professional teacher, despite the bad things related to this occupation. So I made my decision: if I really wanted to become a teacher, I needed to start another university course, this time, focusing on the career I loved.

In 2000, after graduating in Social Communication, I attended another university. This time, I decided to graduate in Languages, focusing on the English Language. And from 2000 to 2004 I was being a teacher and also studying to become a better professional. In 2005, after graduating for the second time, I was approved in an exam to become a teacher at the public institution where I currently work. Since then, I've never had a secondary profession because I work exclusively for this school – IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.

There are good and bad things at the place where I currently work. Although the structure of the classrooms are not so good (too hot, too bright, sometimes dirty, noisy etc) and we have limited audiovisual resources to use, we have a limited number of students in the English class, what enables us to promote good quality work. Besides that, we are free to implement the approach and techniques we believe will accomplish our objectives. Another great feature is that there isn't a certain didactic material to adopt. Although the government provides English books through a program called *Programa Nacional do Livro Didático* (National Program for Didactic Books), schools and teachers are free to incorporate these materials rather than use them exclusively. This aspect is very significant in terms of really approaching the needs of our students, since textbooks usually tend to homogenize learners. However, there was a tradition at this school. The focus of the work with the English language was the development of the reading skill. This reality underestimated our students and our teachers. I always thought we are capable of doing more than that.

As a MA candidate at Bahia Federal University's Graduate Program in Language and Culture, I presented a dissertation that suggested a different approach to English teaching at the institute where I work; despite all the institutional problems we have, we can and we must enable our students not only to read but also to communicate, listen and write in English. And so we are trying to do that since last year; we started teaching English including all the four abilities. That was a big change in terms of teaching but I feel really happy that it is happening in fact, since we deal with a great number of students who can't afford a language course at a private school. From our students speeches we can notice that despite all the challenges we are in the right track. They feel motivated, willing to learn. As one of them recently said: "I

feel that only now, after some years of studying English at school, I'm really learning English because you speak English in class, what most of my previous teachers didn't, and I'm also speaking!"

The challenge we are facing since this turning point comes with many questions: what are the theory or theories we can rely on for this new approach? How can we benefit from them? How can the researchers on EFL theories help us? Which materials could fit student's needs and suit this new approach? In order to implement changes we need to know very well why we are doing something. I recognize we have already started without that, but it also makes me recognize there's an urgent need of theoretical background and support in order to look for the most suitable materials. We are doing things and discovering with they work or not without this support...

Foreign language instruction in my reality has also to deal with some critical issues. In terms of professionals, there is a great difficulty to promote in service qualification for all the teachers because it is too expensive for the school. The ones who can't pay for qualification courses don't get fully motivated to promote better teaching.

I had the great opportunity of taking part of the English Language Certificate Program at the University of Oregon during eight weeks this year, in the city of Eugene, Oregon. The experience and the knowledge got there was the best experience of my professional life, which is being shared with my co-workers. We are implementing new and efficient strategies and techniques to make our classes better and better. And as we really do it, our students are being the real beneficiaries. But I feel the need of knowledge of certain theories in order to make my colleagues understand that those strategies and techniques are based on something bigger that gives support for them. Also, this knowledge could help me and my colleagues to create, adapt or develop suitable didactic materials.

Richards, J. and Lockhart, C. (1994) quote that "teaching is essentially a thinking process. Teachers are constantly confronted with a range of different options and are required to select among these options the ones they think are best suited to a particular goal." The experience I brought from the program at the U.S. needs to be questioned by all the professionals who I deal with in terms of effectiveness and coherence to a particular theory. And the opportunity to study about teaching materials for research and to be used in class is a field in which I have few experience and practice.

I have an enormous amount of interest in doing the best for my students and I am seriously investing in my professional growth. I intend to continue my studies and get a

Doctorate degree in the field of technology applied to didactic materials. Most of all, I feel extremely motivated to bring the best for my students.

### **Patty**

Creio que o que me fez deslumbrar a profissão de professora inicialmente foram as brincadeiras de infância, em que me punha a ensinar meus irmãos e amigos. Comecei a fazer o curso de Inglês em 1994 no Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia - CILC, quando estava na sétima série e sempre que meus colegas precisavam eu estava ali para ensiná-los, mas a escolha do curso de Letras deu mais por necessidade que afinidade. Fiz o PAS, e por influência de uma tia escolhi o curso de Arquivologia na Universidade de Brasília, como era um curso concorrido na época, a nota de corte foi alta e não passei. Fiquei muito triste, prestei outros dois vestibulares em seguida para Letras e também não fui aprovada.

Já pensando que a universidade pública não era lugar para mim, me inscrevi em uma faculdade particular para o curso de Letras – Português/Inglês. A Faculdade da Terra de Brasília era uma instituição nova, em uma cidade satélite longe da minha casa e custava muito para o meu pai pagá-la. Assim que pude, me inscrevi em programas de monitoria, pelo bom desempenho em sala, consegui ser monitora em todos os semestres a partir do segundo, e assim com um valor que era descontado nas mensalidades eu ajudava meu pai a pagar os meus estudos.

A faculdade de Letras foi uma realização na minha vida, pois sempre gostei de literatura, poesia e me saía bem ensinando os colegas. Tive oportunidade de colocar em prática o que estava aprendendo nas monitorias, nos trabalhos voluntários e depois, nos estágios obrigatórios e remunerados.

Assim que me formei, em dezembro de 2004, comecei a dar aulas em escolas de Línguas, até ser chamada para o contrato temporário da Secretaria de educação do Distrito Federal, depois de fazer concurso de provas e títulos. Fui professora de contrato até abril de 2008, durante todo este período, repensei a minha profissão e o ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas. Tinha esperança de ser chamada como professora efetiva, do concurso que passei, em 2006, assim, estando nesta situação e uma escola em definitivo, poderia pensar em promover alguma mudança nos aspectos que me incomodavam. Como a nomeação não saía, resolvi estudar para outros concursos e cheguei até a desistir de ser professora, estava muito frustrada! Mas, por influência do meu marido, (na época, namorado) prestei um concurso para escola técnica federal, que segundo ele, era diferente e eu não teria as mesmas frustrações

como as que eu estava tendo naqueles tempos. Fiz e passei em primeiro lugar e para mim foi uma prova de que Deus tinha planos melhores para mim e que eu poderia voltar a sonhar com uma educação que promovesse mudança nas pessoas.

Em 2008, tornei-me professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Brasília. E diante das muitas possibilidades que me esperava, comecei a desenvolver projetos com os alunos, implementei junto com uma colega de Espanhol, um Centro de Línguas, para que os alunos do ensino técnico tivessem a oportunidade de melhorarem seu desempenho em língua estrangeira (Inglês ou espanhol), comecei a pensar em fazer um Mestrado em Linguística Aplicada, fiz disciplinas como aluna especial e cursos de aperfeiçoamento na área. Enfim, me senti realizada profissionalmente.

Em 2012, tive a oportunidade de participar do programa Certificação nos EUA para professores de Língua Inglesa, promovido pela CAPES e Fulbright, o qual teve um significado inexplicável em minha vida. O programa me fez evoluir pessoal e profissionalmente, eu tinha baixo-estima por ter concluído com muita dificuldade meu curso de Inglês, por ter estudado em uma faculdade particular e de nunca ter ido a um país estrangeiro, esta experiência me trouxe o orgulho e a confiança que eu nunca tive. Além disso, por causa das experiências que tive na Universidade de Oregon, pude implementar um curso de Inglês para deficientes visuais, a partir das condições de aprendizagem e de acessibilidade que vi nos EUA. Este curso foi repleto de novas experiências e me trouxe amadurecimento profissional.

Atualmente, leciono em cursos técnicos e FIC- Formação Inicial e Continuada, em um curso de extensão - Inglês para o Comércio e em turmas do PRONATEC – Inglês aplicado a serviços Turísticos. Estou pleiteando uma vaga no Mestrado em Educação, pois a experiência que tive com os alunos deficientes visuais, me tocaram fortemente, a ponto de eu querer me aprofundar nos estudos em Educação Inclusiva por meio do ensino e aprendizagem da Língua Inglesa. Espero poder participar de programas de aperfeiçoamento, deles como o das CAPES/FULBRIGHT, pois acredito verdadeiramente que tais iniciativas promovem significativas mudanças nos professores participantes e os encojaram para fazerem a diferença e lutarem por melhorias no ensino, apesar das circunstâncias do seu local de trabalho.

**Fernando**

Como (quase) tudo na vida adulta é reflexo de nossa vida infantil, creio que a relação que estabeleço com as minhas profissões já estava escrita desde sempre. Digo minhas profissões no plural porque além de trabalhar como professor, pesquisador e escritor, trabalho também como ator, embora eu não atue há mais de dois anos mais ou menos, por falta de disponibilidade e interesse. Creio que poderia dizer que todas essas atividades exercidas como trabalho têm alguns elementos em comum que seriam a escrita, a literatura e a estranheira, o outro. Praticava a escrita desde criança com meus cadernos que eram meus companheiros, acabava um e começava outro, sempre inventado histórias que eram representadas por mim mesmo e para mim mesmo, sem público. O público, ou seja, o outro, sempre me assustou um pouco e, ao mesmo tempo, me fascina, daí o interesse pela estranheira de uma língua outra, um país outro, uma cultura outra.

Meu interesse por ensinar também começou bem cedo, quando brincava de ser professor, com quadro negro e tudo, sozinho também, não me lembro de haver colegas fingindo ser aluno ou professor junto comigo. A vontade de aprender inglês surgiu na adolescência, quando pedi à minha mãe que me pagasse um curso de línguas. Pelo que posso recordar, me parece que ela negou justificando algo como se isso não fosse necessário, não me lembro muito bem. Sei que nossa condição financeira não era das melhores e talvez isso tenha colaborado para essa negativa, mas penso ao mesmo tempo que não foi só isso, talvez o fator decisivo tenha sido mesmo uma certa ignorância da parte dela, por desconsiderar a importância de aprender inglês, já naquela época ou, talvez ainda, a ignorância de não perceber a importância daquele meu pedido para o que tinha e tem profunda relação com o desejo, inconsciente. Ainda bem que, quando comuniquei – não solicitei permissão ou pedi dinheiro para isso – que faria um curso de teatro, a situação foi bem diferente. Talvez nessa ocasião ela tenha percebido que eu o faria de qualquer modo.

Não tendo podido fazer curso de inglês particular, estudei a língua somente na escola regular e era engraçado que eu não levava muito a sério as tarefas de casa dessa matéria, inclusive brincava de escrever qualquer coisa e até certas besteiras nos espaços nos livros. Quando a professora passava olhando, era como se eu tivesse de fato feito a tarefa, mas só havia um monte de coisas sem sentido escritas ali. Eu gostava da disciplina, mas ainda assim tinha este comportamento nada adequado. Coisa de adolescente?! Um dia, uma surpresa: do nada (do nada mesmo?), essa mesma professora resolve me dar um dicionário inglês-português bem velhinho que guardei durante anos, enquanto ele pôde durar. Será que ela teria

percebido algo ali do meu desejo – inconsciente – pela língua? Ou por ser professor? É algo enigmático pra mim até hoje isso. Será que ela percebia meu olhar (in)discreto de interesse e admiração por ouvi-la dialogar com alguns alunos em inglês, durante a aula, alunos estes que faziam inglês fora da escola? Acho que tem um pouco disso sim, ou muito disso. Com certeza esse meu olhar era indisfarçável e ela capturou isso, oferecendo um presente especial que foi o dicionário.

Aos 17 anos, prestei vestibular para Letras (Português/Inglês) e para Psicologia, o que já apontava para meu interesse também pela Psicanálise, que seria meu campo principal de filiação teórica que constitui meus trabalhos como pesquisador. Abandonei o curso após o primeiro semestre por não ter condições de pagá-lo e por ter interesse em trabalhar como professor de inglês. Na faculdade de Letras pude então estudar a língua inglesa com mais dedicação. Aprendi bastante porque estudava sozinho, ouvindo e repetindo as fitas-cassete que eu adorava, principalmente por conta do sotaque britânico que era tão novo e bonito pra mim, acostumado mais, até então, ao sotaque americano de músicas e filmes. Antes de terminar a graduação, comecei a trabalhar em uma escola de línguas que tinha, no seu quadro de professores, um número grande de estrangeiros, a maioria de ingleses. Foi nessa escola onde mais aprendi a língua e como ensiná-la. A proprietária era também inglesa e investia no aperfeiçoamento de seus professores. Fiz um curso de treinamento absolutamente fundamental, extremamente abrangente e determinante para todo o restante de minha carreira como professor. Sem dúvida, um curso “divisor de águas”. Até hoje sou grato por esta oportunidade única. Aprendi muito com a convivência com aqueles vários nativos de língua inglesa, sempre prontos para auxiliar quem precisasse de algo.

Deste trabalho só saí para entrar na Universidade, ainda apenas com o título de graduação, tendo feito concurso para ensinar inglês no antigo Colégio de Aplicação, hoje CEPAE, da UFG. Neste período de 20 anos eu pude fazer mestrado e doutorado, sendo o mestrado em Linguística Aplicada, pesquisando a contação de histórias em aulas de inglês, e o doutorado em Linguística, em uma linha de pesquisa denominada “Linguagem e Psicanálise” e tendo pesquisado o processo de criação do corpo do ator para a cena. Também ao longo destes 20 anos já produzi muitos trabalhos, em forma de livros, artigos e apresentações orais, por exemplo. Publiquei livros literários para crianças e recentemente tenho me interessado particularmente em pesquisar livros infantis brasileiros e estrangeiros, tendo como foco as novas configurações familiares contemporâneas, bem como as nomeações e representações em torno das figuras do pai, da mãe, do menino e da menina nestas obras

literárias, pesquisa que teve sua origem em 2011, quando visitei “The Centre for Research in Young People’s Texts and Cultures”, da University of Winnipeg, Canadá.

Como projeto futuro, pretendo continuar nesta pesquisa com livros infantis, visando a um pós-doutoramento.

## **Laila**

Não me lembro ao certo porque eu escolhi ser professora, mas lembro-me que quando fazia o ensino médio eu sempre era solicitada pelos meus amigos para dar-lhes aula particular. Eles marcavam em minha casa ou na sala mesmo para explicar Matemática, Física e Química. Talvez já naquela época eu demonstrava certa facilidade em ensinar. Durante o terceiro ano matutino do Ensino Médio na Escola Polivalente Modelo também fazia o primeiro ano de Eletrônica na Escola Técnica Federal de Goiás. Já nessa época estuda de manhã e a tarde em escolas diferentes. Foi muito difícil e consegui fazer até o terceiro ano da ETFG. Tive que desistir pois a Faculdade, estágio, e atividades extras me impediram de continuar no último ano do curso de Eletrônica. Não me arrependo do que fiz, pois tenho muito amigos dessa época, e boas memórias de meus professores, da escola, das bagunças.

Voltando ao ensino médio, decidi então fazer o curso de Secretariado Executivo Bilíngue, interessada na parte da Língua Inglesa. Nessa época eu fazia o curso de inglês na escola Instituto Chicago (mas já havia me formado no CNA). Com o passar do curso de Secretariado fui percebendo que aquilo não era bem o que eu queria (fazia estágio na Caixa Econômica Federal, na Rua 3 no Centro). Tudo começou quando a dona da Escola Instituto Chicago me convidou para dar aula nesta escola. Aceitei e desde então não parei mais. Tinha 19 anos na época. Estava por terminar meu estágio na Caixa e o curso de Secretariado.

Foi amor total. Gostava do que fazia. Tinha autonomia, ninguém precisava mandar eu fazer isso ou aquilo. Eu é quem determinava a velocidade da aula, a quantidade de conteúdo a ser dado, como dar esse conteúdo, como avaliar os alunos, eu escolhia as dinâmicas de sala de aula. E, principalmente, ver meu aluno falando um pouco mais de inglês ao fim do semestre e saber que eu tinha parte nisso – isso não tem explicação – uma sensação de conquista, de medalha, de recebimento de um óscar. Eu fiz diferença na vida de alguém. Acho que foi essa sensação que me conquistou.

Dai eu investi nessa carreira. Fiz letras, depois fiz duas especializações e um mestrado. Tudo voltado para o ensino e aprendizagem de línguas, sala de aula. Também fiz o concurso para a Rede Pública Municipal e, sem estudar, passei.

Hoje dou aula em um centro de idiomas e na escola pública. Já tenho 13 anos de sala de aula. Amo o que eu faço e quero sempre me aprimorar para tal, pois não acho que sei o suficiente – na verdade nunca nem quero saber, pois assim tenho que aprender sempre. Tenho muito a aprender com outros professores, amigos, alunos, livros, cursos. A minha jornada está apenas começando. Não me vejo fazendo outra coisa. Matemática, Física, Química – Que nada!!! Meu ofício é o ensino de aprendizagem de inglês!!!!

### **Ana**

De 1987 à 1990, fiz inglês em um curso livre onde morava, em Piracanjuba, a professora era muito boa e com esses 4 anos de curso conseguia me comunicar bem. Terminei o ensino médio em 1991, nesse período havia passado no vestibular para letras, mas nem comecei, porque casei no final de 91. Fiquei 6 anos sem estudar de 92 à 97, porque casei e tive filhos, no final de 97 resolvi fazer um cursinho intensivo de 40 dias para fazer o vestibular. Passei e entrei no curso de letras português/inglês na turma de 98 na UFG. Quando comecei o curso percebi que tinha esquecido quase tudo de inglês e muita coisa de português, mas mesmo assim me formei em 5 anos, em 2002.

Em 2001 e 2002 fui monitora de língua inglesa no Colégio de Aplicação da UFG. Em 2003, formada, assumi como professora substituta no Colégio de Aplicação por 4 meses no lugar de uma professora de inglês que estava de licença.

Em 2003 iniciei o curso de especialização em Formação de professores de língua estrangeira na PUC, que terminei em 2004.

Em 2004 trabalhei na Escola Municipal Paulo Teixeira com um contrato de 1 ano na Rede Municipal.

Em 2005 fiz um curso para aperfeiçoar meu inglês na Cultura Inglesa.

Em 2006 fiz uma disciplina como aluna especial na Pós Graduação da Faculdade de Letra da UFG.

Em 2007 fiz uma disciplina no primeiro semestre e outra no segundo como aluna especial na Pós Graduação da Faculdade de Letra da UFG. Em 2007 e 2008 trabalhei como professora substituta no Instituto Federal de Educação de Goiás IFG- Goiania.

Em 2008 entrei no mestrado em linguística na UFG e terminei em dezembro de 2010. Nesse mesmo período, em 2008, assumi o cargo de professora efetiva da Rede Municipal de Goiânia através do concurso que prestei no ano de 2007. Assumi na Escola M. Maria Genoveva e permaneci lá até final do ano 2010. De lá, em 2011, fui para a Escola M. Ana das Neves de Freitas, onde estou até hoje.

Em 2011 e 2012 trabalhei como professora substituta no Instituto Federal de Educação de Goiás IFG- Goiania.

Em 2013, de 24 de junho à 2 de agosto, participei do curso PDPI nos Estados Unidos. Agora, no segundo semestre de 2014 estou fazendo uma disciplina como aluna especial na Pós Graduação da Faculdade de Letra da UFG.

## APÊNDICE D

### ROTEIRO COM TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

**Roteiro:**

Faça uma auto-avaliação da experiência: quais contribuições trouxe? Quais problemas foram enfrentados? Quais problemas foram superados? Em que ponto esta experiência deixou a desejar?

Você enfrentou alguma dificuldade para participar e/ou na participação do curso?

A participação no curso trouxe alguma mudança, seja ela positiva ou negativa, para sua vida?

**Transcrição da entrevista**

**Susy – 10min18s**

**Pesquisadora:** OK, Susy. Primeiro eu quero te agradecer pela disponibilidade de participar da minha pesquisa. Quero te dar as boas novas que essa é a última fase da pesquisa. Não vou ficar te amolando mais. E com a entrevista de hoje, só pra sanar algumas lacunas que ainda ficaram nas suas respostas, eu queria que você me falasse um pouquinho, ou melhor, que você fizesse uma auto-avaliação sobre sua participação nesse program de capacitação nos EUA.

**Susy:** Você quer saber em que aspecto?

**Pesquisadora:** Em todos. Você vai fazer uma auto-avaliação.

**Susy:** Bom. Eu sou professora de inglês há muitos anos e eu sempre sou meio frustrada por nunca ter morado em um país de LI. Então, eu sou, eu não sou muito auto-suficiente da minha competência linguística e comunicativa. Quando surgiu essa oportunidade, eu pensei: Nossa, eu vou melhorar 100%. Então, fui super feliz. Passei por problemas de saúde em família. Achei que não ia poder ir, mas fui. E, chegando lá, eu não tive minha frustração sanada. Não em função do curso, mas, talvez, em função do tempo. Porque oito semanas não é o suficiente para você aprimorar o tanto que eu acho que eu preciso, ou gostaria. Ou, assim. Não sei se eu ficasse um ano ou dois, eu melhoraria muito. Não sei. Não sei se algum dia a minha frustração seria sanada.

**Pesquisadora:** Mas você acha que, você talvez não melhoraria por causa da consequência da idade que você já tá e aquilo está pronto e acabado na sua cabeça. Ou, talvez, você está desconstruindo alguma crença que você tenha, que você só teria proficiência na língua se morasse nos EUA.

**Susy:** Ah, não nos EUA. Num país de LI, sim. Assim, não. Eu tenho essa crença. Porque eu fiz graduação, eu estudei numa escola de língua, considerada uma das melhores de Goiânia. Eu fiz até o último nível, né?! Eu não acho que não é em função da minha idade, não. Vou te dar um exemplo: Tenho uma colega de faculdade. Quando nós fazíamos faculdade juntas, o

nível linguístico dela era muito inferior ao meu. Ela sempre ficava de segunda época. Ela reprovava e isso nunca aconteceu comigo. E, hoje, ela está lá há mais de 13 anos. Ela foi muito abençoada lá. Ela, lá nos EUA, ela se casou com americano. Hoje ela é uma cidadã americana. Depois que ela conseguiu o *green card*, ela vem todo ano. E, assim, o nível de proficiência dela é quase igual ao de um nativo. Se bem que acho que seja importante. Assim, não quero ser igual, não acredito que é preciso, seja importante. Não. Eu quero ser mais fluente que sou.

**Pesquisadora:** Entendi.

**Susy:** Eu acho que isso, no nível que eu estou, só é possível se eu passar pelo menos mais de seis meses num país de LI, em contato com, exposta mais à língua. Não sei, em contato com nativos.

**Pesquisadora:** Dedicção, talvez, influenciou alguma coisa nesse resultado que você diz não ter alcançado plenamente?

**Susy:** No curso? Não. Eu acho que eu me dediquei. Eu acho que eu me dediquei. Por exemplo, nós tínhamos uma disciplina lá que se chamava Oral Skills, que os colegas reclamaram. Eu adorava. Nós tínhamos contato com outras pessoas que não eram os membros do mesmo grupo, nós brasileiros. Eu gostava muito mais de estar em contato com os chineses, com os japoneses, com os árabes do que com os brasileiros. Porque eu acho que ali eu ia ouvir e usar o inglês com mais necessidade.

**Pesquisadora:** Cobrança. Você acha que faltou mais cobrança? Ou, também, não.

**Susy:** Não, não. Eu acho que faltou foi tempo. Da minha parte, eu acho.

**Pesquisadora:** Você enfrentou dificuldades pra participar e na participação no curso?

**Susy:** Você diz: antes e durante?

**Pesquisadora:** Isso.

**Susy:** Não. Antes a única dificuldade que eu enfrentei foi a psicológica. Pela questão da doença que eu enfrentei na minha família. Porque nós viajaríamos no dia 20 e eu enfrentei o problema de família no dia 19, que meu esposo operou.

**Pesquisadora:** E em relação à licença?

**Susy:** Também. Eu tinha me esquecido disso. Sim, sim. Muita dificuldade. Principalmente, eu trabalho no Estado e na Prefeitura. E, no Estado, eu só consegui licença porque tinha uma pessoa forte me ajudando. Eu não sabia por onde procurar eles. Lá, não sabiam me orientar que tipo de licença eu pedia. Eles não sabiam. Na Prefeitura, as coisas são mais fáceis. Eu acho que quem foi depois de nós, porque, assim, agora não se vai mais só para Oregon. Nós abrimos caminho para o grupo que foi depois. Quem foi depois de nós, acredito ter

encontrado uma facilidade maior. Mas, a questão de licença no Estado, eu só consegui porque tinha uma pessoa forte dentro da Secretaria. Assim, dentro da política para fazer isso para mim.

**Pesquisadora:** Em algum momento você pensou em desistir?

**Susy:** Não, não pensei.

**Pesquisadora:** Diante das dificuldades.

**Susy:** Não. Pensei pela questão da saúde. Porque pensei: será que é certo eu deixar meu marido doente e recém-operado? Mas ao mesmo tempo eu pensei: Nossa, é meu sonho, né?!

**Pesquisadora:** E essa preocupação sua em relação ao seu marido, será que também não contribuiu para o não alcançar os objetivos que você se colocou?

**Susy:** Não, não. Porque eu estava tão feliz por estar lá. Assim, acho que nada ia me impedir de estar lá. Como não me impediu.

**Pesquisadora:** E, lá. Você enfrentou alguma dificuldade?

**Susy:** Assim, acho que não. Acho que não. Eu tenho uma personalidade forte, eu sou explosiva, eu não guardo nada. Explodo, se eu tiver que chorar, eu choro. Se eu tiver que falar, eu falo. Então, assim, eu acho que eu tive um contratempo com uma colega no aeroporto e explodi. Mas, resolvi com ela mesmo, dois dias depois. Hoje, ela é minha amiga. Não moramos na mesma cidade, gente se comunica via Internet. Acho que foi resolvido.

**Pesquisadora:** Então, assim. A única dificuldade que talvez você poderia citar, seria de relacionamento entre brasileiros?

**Susy:** Sim.

**Pesquisadora:** Choque cultural, você não teve?

**Susy:** Deixa eu me lembrar.

**Pesquisadora:** Diferença climática, nada disso foi dificuldade pra você?

**Susy:** Comida. Mas, não assim. Dessa vez, não foi. Foi a minha terceira vez nos EUA, no inverno. Então, assim. Agora, a questão da comida vai ser sempre uma dificuldade pra mim. Porque eu sou acostumada a comer arroz e feijão todos os dias no almoço. Isso pra mim é uma dificuldade. Mas, acho que eu estava tão feliz por estar lá, que sabia que eu não teria isso todos os dias.

**Pesquisadora:** E a participação no curso, trouxe alguma mudança na sua vida, seja ela positiva ou negativa?

**Susy:** Trouxe. Culturalmente, trouxe. É, eu acho que embora o curso não foi um curso extenso, que pudesse sanar a minha frustração, ou então pelo menos me dizer: não é morando

um ano ou mais que vai te fazer uma falante de inglês. Não é isso. Assim, o curso não respondeu. Eu acredito que é em função do tempo. Éh, volta a sua pergunta. (Risos)

**Pesquisadora:** Se trouxe alguma mudança em sua vida, seja ela positiva ou negativa.

**Susy:** Trouxe. Assim, culturalmente trouxe. Eu acho que eu podia, eh, eh, conhecer pessoas novas, conhecer culturas novas.

**Pesquisadora:** Então, seria uma mudança pessoal. Você achou que trouxe um acréscimo pessoal para você.

**Susy:** E profissional, também. Por exemplo, eu inseri atividades novas nas minhas aulas.

**Pesquisadora:** Atividades que você aprendeu lá?

**Susy:** Atividades que eu aprendi lá.

**Pesquisadora:** E outra coisa, a gente pode falar que hoje você fala do que viveu, não fala só do que você viveu em livros?

**Susy:** Sim, sim.

**Pesquisadora:** Seria algo positivo para sua vida. E negativo?

**Susy:** Negativo? Não. Acho que não.

**Pesquisadora:** Então é isso. Obrigada!

**Susy:** Mas já acabou? (Risos)

**Elis – 10min**

**Pesquisadora:** Boa tarde, Elis. Primeiramente, eu gostaria de agradecer a sua participação na minha pesquisa. Quero te dizer que ela tem sido de extrema importância e assim que eu tiver concluído o trabalho, vou te mandar uma versão em PDF pra você apreciar e ver se realmente eu cheguei às conclusões exatas. Pois então, agora eu gostaria que você pensasse um pouquinho, ou melhor que você fizesse uma auto-avaliação da sua experiência nesse curso.

**Elis:** Então, Roberta. Eu acho que o curso nos Estados Unidos foi uma das coisas, assim, mais significativas que eu fiz, né?!, em termos de aperfeiçoamento na minha carreira. Não somente pelos conhecimentos, né?!, em especial o conhecimento sobre o aparato tecnológico pra utilizar na sala de aula, mas , também pelo network, né?! de profissionais e com os quais até hoje eu mantenho contato, um exemplo disso é você e que sempre estão trazendo coisas novas pra mim. Então, eu diria que esses dois pontos foram importantes: o conhecimento, em especial de tecnologia e o network.

**Pesquisadora:** E você, Elis. Como você se avalia, como você avalia a sua participação nesse curso?

**Elis:** Se eu tivesse que atribuir uma nota pra minha participação, talvez eu daria oito. Eu acho que eu poderia ter aproveitado mais, se tivesse, por exemplo, tomado mais notas das coisas, eu não sou uma pessoa que tirava muito foto, nem fazia muitas anotações. Então, eu acho que isso, às vezes, está me fazendo falta. Às vezes, eu penso numa figura que eu vi, num lugar e eu não tenho essa foto, ou não tenho a foto de um slide que um professor colocou. Então, eu acho que eu senti falta nesse sentido de ter tomado mais nota e feito anotações mesmo, tirado mais fotos sobre as coisas que eu estava aprendendo lá.

**Pesquisadora:** Entendi, você acha que faltou registros, não é isso?! Agora, eu quero saber, você enfrentou algum problema e se enfrentou, eles foram superados?

**Elis:** Eu, eu não enfrentei nenhum tipo de problema muito sério. Não, não me recordo de ter tido um problema sério e no caso, não precisou ser superado.

**Pesquisadora:** Em relação a sua licença, você teve dificuldade, você conseguiu tudo facilmente, foi bem aceito na Secretaria a qual você tá lotada? Problema familiar, talvez, passou por alguma coisa que você, talvez, tenha pensado em desistir, ou, talvez, também, até algum problema lá em relação a relacionamento com colega ou dificuldade de se ambientar, o clima é diferente, você sentiu dificuldade com isso, alimentação? Nada, nada foi dificuldade pra você?

**Elis:** Em relação a licença, eu tinha no meu trabalho um período de três meses de licença porque eu poderia utilizá-lo pra fazer conclusão de mestrado. Então, eu pedi essa licença

muito antes do resultado sair. Por isso, eu não tive problema. Mesmo assim, como eu trabalho num órgão federal, essa licença precisava sair no diário oficial e demorou um pouco. Eu fiquei bastante apreensiva em relação a isso. Lá na cidade, eu não tive grandes problemas de adaptação. Quanto ao clima, apesar de ser bastante diferente da Bahia, lugar onde eu moro, eu não tive grandes problemas, me adaptei muito bem. Eu tive, eu estranhei muito a comida e o, como eu falava pra eles: *The pace of life*. Era muito, era tudo muito rápido, não se parava pra comer. Aquilo me incomodava muito mas, me acostumei após as primeiras duas semanas, acredito. Ao final da viagem, eu fiquei um pouco chateada com a minha colega de quarto porque tava invadindo um pouco o meu espaço, eu acreditei. Mas, não foi nada que comprometesse o relacionamento desses dias que ficavam faltando pra terminar a viagem. Então, foi um pouquinho estressante, mas não foi nada muito grave, né?! Apesar da bagunça, a gente divide o quarto e tem que se relacionar com uma pessoa que a gente não conhece, isso gera um pouco de atrito, um pouco de stress. Mas isso não foi nada demais.

**Pesquisadora:** Eu gostaria de saber se a participação nesse curso lá em Oregon trouxe alguma mudança pra sua vida, seja ela positiva ou negativa e se trouxe qual foi essa mudança?

**Elis:** Roberta, eu não posso falar de nenhuma mudança negativa porque eu só colhi bons frutos da minha participação no programa. Só coisas boas, em termos das pessoas que conheci, de amigos que fiz e que encontro até após o programa. As práticas em sala de aula, muita coisa que eu aprendi lá, eu tento aplicar em sala. A experiência cultural, também, porque eu já havia visitado outros países, mas eu acho que passar tanto tempo num país, você consegue, também, ter uma dimensão maior da questão cultural. Então, eu não tenho, foi uma experiência muito significativa. Como eu respondi na primeira pergunta, foi uma das coisas mais significativas e importantes que eu fiz na minha carreira enquanto professora. Eu tenho apenas uma crítica, não seria crítica a fazer e não é ao programa, especificamente. É sobre o processo de qualificação que a CAPES proporciona para um professor. Então, nós participamos desse programa e recentemente houve um outro pra outro país e uma das coisas que estavam no edital era que não houvesse participado de nenhum programa anterior similar. E eu acho que poderia haver um tempo inclusive, né?! pra que todos tivessem a oportunidade de viver uma experiência tão importante. Mas, assim, depois de dois anos ou depois de três anos, o candidato pudesse se candidatar novamente pra uma vaga em um outro programa. Então, não é uma crítica, é mais uma observação.

**Pesquisadora:** Avaliando essa experiência, você não consegue pensar em nenhum ponto que essa experiência deixou a desejar? Ou, talvez, melhor, o curso, você não consegue pensar em nenhum ponto em que o curso lá em Oregon deixou a desejar?

**Elis:** Eu acho que a matéria de Oral Skills, ela, acho que não foi muito bem dimensionada a nossa locação nessa matéria. Eu acho que éramos todos professores. Então, de repente, seria melhor pegar uma disciplina realmente na universidade ou como eles fizeram, um programa específico, né?! Essa parte específica pra nós foi muito boa. Tanto as aulas de tecnologia, cultura americana e metodologia. Mas, as aulas de Oral Skills, eu realmente não, não achei que foram muito produtivas, eu não aprendi muita coisa com elas e em relação aos encontros com os tutores, quem teve bons tutores, conseguiu aproveitar bastante. Mas, geralmente eram, eram estudantes universitários do primeiro ano, assim, nós já somos professores, com certa experiência, então, às vezes eles eram muito, muito jovens e não tinham muito, assim, muita empatia. Foi o caso que aconteceu com a minha tutora, não que fosse uma má pessoa. Então, eu acho que esses dois pontos, né?! A questão do Oral Skills e esse encontro com os tutores de ser obrigatório.

**Pesquisadora:** OK, Elis. Então isso é tudo por ora. Muito obrigada! Desculpa incomodá-la tanto, mas realmente eu precisava muito da sua ajuda. Valeu demais. Precisando de mim, pode contar comigo.

**Letícia – 8min**

**Pesquisadora:** Oi, Letícia. Tudo bem? Eu gostaria que você refletisse um pouquinho sobre a sua experiência no curso e gostaria que você fizesse uma avaliação da sua performance no curso.

**Letícia:** Bom dia, Roberta. Eu avalio de forma bastante positiva a minha performance no programa. Eu pude aprender muito nas aulas da universidade e consegui realizar todas as atividades programadas. Além disso, aprimorei o meu inglês, vivi intensamente uma experiência intercultural, tanto na universidade, quanto na visita às escolas americanas e na convivência com as pessoas do local. O projeto final, elaborado como conclusão de curso, foi aplicado na minha escola de forma bem sucedida, motivando os alunos no aprendizado da língua inglesa, despertando a curiosidade e a vontade de aprender mais e ir além das paredes da sala de aula.

**Pesquisadora:** Quais contribuições o curso trouxe pra você?

**Letícia:** Ah, foram muitas as contribuições. É até difícil numerá-las. Mas, de maneira geral, eu posso dizer que foram contribuições bastante significativas na minha vida pessoal e profissional. Eu nunca tinha viajado pra um país de língua inglesa. Embora estivesse nos meus planos desde a graduação, isso ainda não tinha sido possível. Então, uma contribuição importante foi a proficiência linguística mesmo. Acho que desenvolvi bastante esse aspecto. Porque é diferente quando você usa a língua inserido na cultura daquele povo, são novos aprendizados. Você se conscientiza de algumas coisas em você mesmo e começa a ver outras possibilidades. Acho que superei algumas dificuldades e minimizei outras. Bom, mas eu posso falar que eu fiz o meu melhor. Outra contribuição, foi que também melhorou a minha auto-estima como professora de inglês. Eu me senti mais valorizada e mais preparada pra ensinar. Eu voltei com muita disposição pra fazer melhorias em minhas aulas de inglês e a colaborar com meus colegas professores, também. Na verdade, participar do curso ampliou muito as possibilidades de ensinar inglês na escola pública. Eu sempre tentei fazer a diferença na minha sala de aula, mas o curso mostrou outros horizontes. Outra contribuição, acho que participar do curso também despertou em mim a vontade de prosseguir com meus estudos e de trabalhar com formação de professores. Quando eu voltei ao Brasil, eu voltei com esse objetivo. Então, em 2013 eu comecei o mestrado em Estudos da Linguagem na UFMT – Universidade Federal do Mato-Grosso. E, desde então, eu trabalho com formação continuada de professores de inglês aqui na minha cidade. É um projeto de extensão da UFMT que eu desenvolvo junto com minha orientadora, Ana Antônia de Assis-Peterson. Desde então, eu acho que eu também estou mais comprometida. O curso melhorou o meu comprometimento

com as questões de ensino de Língua inglesa no Brasil. Eu estou mais engajada com o que acontece na minha região, com relação a Língua Inglesa. Por exemplo, depois do curso, eu me filiei a Associação de Professores de Inglês do Mato-Grosso e hoje eu sou membro da diretoria: é um trabalho bem, bem bacana que a gente desenvolve.

**Pesquisadora:** Você enfrentou alguma dificuldade para participar ou na participação do curso? Se enfrentou, quais foram os problemas enfrentados? Quais foram os problemas superados? E, quais foram os problemas não superados?

**Letícia:** Bem, dificuldades eu acho que não, mas desafios. Meu receio era chegar lá e ter muitas dificuldades para apresentar trabalhos, pra me comunicar em um ambiente acadêmico, sabe?! Acredito que esse foi o principal desafio mesmo. Mas, felizmente, esse desafio foi se tornando cada vez menor. Com o passar dos dias, eu me senti confortável para realizar as tarefas. O grupo de professores brasileiros era fantástico. Nos ajudaram muito. Todos se ajudaram e vencemos os desafios. Os professores da Universidade do Oregon, também fizeram a diferença. Deu pra sentir que era uma equipe preparada pra trabalhar com o programa, pra desenvolver o programa. Eram pessoas receptivas, open-minded, pessoas generosas. Isso fez toda a diferença.

**Pesquisadora:** Essa experiência deixou a desejar em algum ponto?

**Letícia:** A meu ver, alguns fatores deixaram a desejar e poderiam ser melhorados. A primeira coisa é a comunicação entre a CAPES e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Eu acho que isso foi até mudado nos programas subsequentes. Mas, no nosso caso, no meu caso, por exemplo, eu não consegui licença remunerada. Tive que pedir licença sem vencimentos para ser dispensada pela Secretaria de Educação do Estado. Eu fui a primeira professora daqui a participar. Acho que a importância do programa ainda não estava bem clara para eles. Outra coisa, é a questão dos certificados. Eles não são válidos no Brasil. Não entendo por quê? Acho que faltou alguma ação para que automaticamente, se é um programa da CAPES e do MEC, eles fossem validados. Outra coisa, também, foi a questão dos projetos que nós realizamos lá. Os projetos foram de excelente qualidade. Projetos interculturais que não foram divulgados, pelo menos eu não fiquei sabendo. Senti falta de saber o que a CAPES fez com eles. Se divulgou, se alguém usou para algum fim. Nós não ficamos sabendo. Mas, também, acho que não deveriam simplesmente, mandar para as escolas como modelo para que os professores aplicassem aos seus alunos e pronto. Acho que deveriam fazer parte de programas de formação continuada. Sabe, os professores participantes do ELCP poderiam ajudar nesse aspecto.

**Pesquisadora:** A participação no curso trouxe alguma mudança para a sua vida, seja ela negativa ou positiva?

**Letícia:** Para mim, a participação no curso foi uma experiência transformadora, positiva em todos os sentidos. Fui para o programa com a mente aberta para novas experiências. E, isso, foi bem importante. Muitos dos planos e projetos que venho realizando, foram uma sementinha plantada lá no ELCP. Foi o início de uma nova etapa na minha vida. Creio que venho me tornando uma pessoa e uma profissional melhor, desde então.

**Pesquisadora:** Isso é tudo, Letícia. Muito obrigada por tudo. Desculpe-me incomodá-la.

**Patty-10min**

**Pesquisadora:** Primeiramente, eu gostaria de agradecer por sua participação na minha pesquisa. Quero dizer que ela foi de extrema importância e que quando eu for defender, te mando um convite. Quem sabe é uma oportunidade pra você vir a Goiânia e trazer seu bebê pra eu conhecer?! Eu gostaria que você pensasse um pouquinho e fizesse uma auto-avaliação da sua experiência nesse curso.

**Patty:** Este curso representou um marco em minha vida. Foi um divisor de águas em várias áreas da minha vida, principalmente na área profissional, pois me fez e me faz refletir no tipo de professora que vem tentando ser, em como me aperfeiçoar a cada dia. Foi também a realização de um sonho, que dificilmente eu realizaria sozinha, não apenas por questões financeiras, mas também pela insegurança que eu sentia e, viajar para um país falantes nativos da língua inglesa com o grupo de professores tudo ficou mais interessante.

**Pesquisadora:** OK, Patty. Então vamos para a próxima pergunta: Como você se avalia nesse curso, a sua performance, a sua dedicação? Que nota você daria pra você? Onde que você acha que você pecou? Onde você poderia ter sido melhor? Ou se você acha que você deu o melhor de si. Faça uma avaliação da sua performance no curso.

**Patty:** Bom. Em relação ao meu desempenho, a minha performance no curso, eu acho assim que foi muito boa, porque como eu te falei, eu tinha insegurança de como seria, né?! E eu tentei fazer o meu melhor. Eu tentei me dedicar às atividades, participar das tarefas, realizar as tarefas. Tentei absorver o máximo, assim, da cultura deles, né?! Eu podia ter aproveitado mais as atividades culturais que eu não participei. Aquelas por conta própria como jogo, um musical que eu poderia ter ido e eu me arrependo de não ter ido, né?! Eu participava das atividades culturais que eram propostas. Mas, no geral, no curso, eu acho que eu atendi ao que era proposto dentro das atividades das professoras em sala de aula e assim, eu procurava me dedicar bastante, eu levei bastante a sério, assim enquanto o momento que eu estava lá, procurando aprender o máximo.

**Pesquisadora:** Hoje a sua atuação em sala de aula traz alguma marca desse curso, ou seja, o curso trouxe alguma contribuição, promoveu alguma mudança na sua performance em sala de aula como professora?

**Patty:** O curso, a experiência que eu tive lá no curso trouxe bastante, assim, resultado dentro de sala de aula nas atividades orais, nas atividades escritas, na forma de avaliar o aluno. Então, assim, eu sempre lembro das professoras, eu sempre lembro das atividades, das atividades lúdicas que levam ao aprendizado mais dinamizado. Eu sempre procuro repetir o que a gente fazia lá no curso. Hoje, eu posso falar com mais propriedade a questão cultural,

das experiências vividas, a questão do inglês informal. Eu posso falar com mais propriedade, então. Trouxe bastante resultado, mudança positiva na sala de aula. Além disso, ao relatar as experiências que tive neste curso aos alunos, eles se sentem motivados a aprenderem mais a língua para viajarem pra fora do país, conhecer outras culturas...Eles passam a nos ver como um símbolo de conquista. É muito gratificante! Quando meus alunos viajam, eles me mandam emails sobre o que vivenciaram e os que tentam oportunidades como jovens embaixadores, buscam por dicas e me mantêm informada de todo o processo. Fico emocionada só de falar...

**Pesquisadora:** Você enfrentou alguma dificuldade para participar e/ou na participação do curso? Por exemplo, pra conseguir a licença ou você sofreu algum problema familiar, talvez, assim, o seu marido não queria que você participasse ou, talvez, pessoal, até mesmo por conta dessa insegurança que você falou que você sentia, esse medo de não conseguir, talvez, se comunicar num país falante da língua que você ensina. E se você sofreu, passou por alguma dificuldade, essa dificuldade, ela foi superada ou ela foi algum motivo ou algum, algum tropeço pra sua melhor participação no curso. Não sei, alguma coisa nesse sentido.

**Patty:** Em relação às dificuldades prévias da viagem como a liberação pra licença, até que eu não tive tanto, né?! Que apesar de eu ter sido a primeira professora do IFB a receber uma bolsa como essa, a minha liberação foi tranquila. Eu contei com a ajuda de colegas lá, do pró-reitor, dos meus colegas de trabalho pra agilizar a liberação. E aí, foi tranquilo. Agora, um problema pessoal que eu tava enfrentando na época, era que eu estava tomando remédio pra depressão e aí, quando eu fui aprovada, meu marido e eu ficamos meio assim de eu ir, né?! De como seria a experiência nova, porque a depressão envolve vários fatores e um deles é a ansiedade, né?! Nas primeiras semanas em que nós chegamos lá em Eugene, em Oregon, que eu comecei a participar das atividades, dos testes, das aulas, eu fiquei muito apreensiva, muito ansiosa e fiquei num estado de nervo muito grande, me deu vontade de voltar, me deu vontade de vir embora porque a insegurança foi muita, eu achava que eu não ia conseguir me desenvolver no curso, eu não ia conseguir superar as dificuldades que eu tava tendo. Uma das coisas assim, que me fez pensar em voltar, também, foi a questão do nível dos meus colegas. Eu achava que os meus colegas do curso sabiam mais que eu, que eu ia fazer papel de boba ali, que eu não ia conseguir me desenvolver, me comunicar e deu certo, no sentido, eu conversei com uma das professoras do curso, professora Bené, que é brasileira e conversei com ela e compartilhei o que eu estava sentindo e ela me deu o maior apoio. Me incentivou a continuar, assim, foi, assim, o cuidado que ela teve. E, ao final, eu consegui superar isso com a ajuda dos colegas. A turma como um todo, assim, já me deixava bem a vontade, eu já me

sentia mais confiante. Já achava que eu tava aprendendo bastante e aí, eu consegui superar essa dificuldade. E isso repercutiu, também, na minha vida pessoal.

**Pesquisadora:** Em que pontos, você acha, que essa experiência deixou a desejar?

**Patty:** Bom, como tudo era bem novo pra mim, como tudo era tão perfeito, é difícil falar agora o que que deixou a desejar. Mas, eu gostaria que tivesse tido uma continuidade no sentido de acompanhamento dos nossos projetos, um feedback que nós poderíamos dar a universidade e manter contato, manter o link, né?! Que nós, que não fosse um projeto assim que durou dois meses, acabou e ponto, né?! Poderiam ocorrer os encontros, né?! Com os colegas pra compartilhar as atividades, um grupo de estudo, alguma coisa do tipo. Mas, lá durante o curso, as disciplinas eram muito boas. Só a disciplina de informática que a gente chamava de CALL. Não, era CALL? Era a disciplina de informática que a gente fazia no laboratório de informática. Que, assim, não teve muito proveito. Eu creio que muita gente reclamou dessa disciplina. Eu, também, achava, assim, que as aulas eram muito rápidas. Não dava tempo de fazer os exercícios que os professores propunham na sala e hoje as ferramentas que eles ensinaram, são poucos os recursos que a gente utiliza na sala de aula, são poucos. Por conta da infra-estrutura da própria escola que a gente trabalha, mas, também, porque, por ser uma coisa assim meio que diferente da nossa realidade, da nossa cultura.

**Pesquisadora:** A participação no curso trouxe alguma mudança negativa pra sua vida? Refletiu em algum ponto da sua vida de forma negativa?

**Patty:** Não, a minha participação no curso não trouxe nenhuma experiência, nenhum resultado negativo. Não trouxe nenhuma situação negativa, nenhum aspecto negativo. Só resultados positivos e crescimento profissional.

**Maria – 12min**

**Pesquisadora:** Maria, boa noite! Finalmente, vamos para a última fase da pesquisa. A primeira pergunta que eu tenho pra você, que eu gostaria que você pensasse um pouquinho sobre, é que você fizesse uma auto-avaliação da sua participação no curso.

**Maria:** Oi, Roberta. Eu acredito que a minha participação foi bastante positiva em vários aspectos, né?! Os três que eu acho mais importantes destacar são, o primeiro é a coisa da comprovação da fluência, né?! Porque eu já dava aula de inglês há muitos anos. Mas, foi uma situação que eu pude comprovar mesmo que eu conseguia me adaptar ao listening, ao speaking, às diversas atividades do campus, das aulas, conversar com os nativos. Então, isso foi bastante interessante. O segundo aspecto foi a adaptação ao grupo mesmo. Eu acho que é muito importante essa questão que o programa propõe de a gente conviver com 25 pessoas que tem realidades de trabalho muito diferentes. Então, acho que foi possível aprender bastante coisa com os colegas que trabalham em outras escolas, em outras regiões, né?!, em outras situações diferentes da minha. E, o terceiro aspecto tá relacionado com a minha dedicação às atividades propostas. Eu acho que todas as atividades que o programa propôs, foram muito legais, muito interessantes e eu me dediquei ao máximo a todas elas: às aulas, às lições de casa, aos projetos, né?!, às atividades fora de sala de aula. Eu acho que eu me dediquei bastante a tudo com a intenção realmente de ter uma participação bastante positiva no projeto.

**Pesquisadora:** Agora, eu gostaria que você fizesse uma avaliação do curso. Pensando um pouquinho: quais foram as contribuições que o curso trouxe? Em que esta experiência deixou a desejar? Quais foram os problemas enfrentados? Quais foram os superados? Quais não foram superados? Então, falar um pouquinho do curso em si.

**Maria:** Na minha opinião, o curso foi todo muito positivo, né?! Se a gente pensar que dá pra separar o curso em duas partes. A parte específica que era quando só nós, né?!, os professores brasileiros estávamos reunidos para as aulas, o que eu achei mais positivo foram as aulas de história e cultura porque são assuntos que eu trabalho nas minhas aulas com o Ensino Médio mas, é claro, que elas ganharam uma profundidade muito maior depois das aulas que a gente teve. Tanto no que eu pude aprender de história e cultura com as aulas, quanto na metodologia, na forma de trabalhar, na forma de agrupar os alunos pra fazer pesquisa e depois pra responder as questões em sala. Então, principalmente a parte de metodologia, de entender como trabalhar história e cultura dentro da sala de aula pra mim foi muito importante. Já na parte geral, que eram as aulas de Oral Skills, o que mais me ajudou e o que mais foi positivo foi também a questão da metodologia. Então, perceber como que os professores trabalhavam as

atividades numa sala com o objetivo de colocar os alunos pra falar inglês. Então, a maneira como os vídeos eram utilizados: os alunos assistindo o vídeo em casa e depois trabalhando questões de vocabulário e estrutura na sala, os debates que eram promovidos na aula de Oral Skills e a maneira como o professor avaliava esses debates é uma coisa que eu incorporei e tenho feito nas minhas aulas. A forma de pesquisa, também. Então, no meu grupo de Oral Skills tinha que se realizar pesquisa, apresentar seminário sobre assuntos diversos. Então, eu acho que a metodologia, as maneiras de usar as atividades e coisas que a gente até já usava, que eu já conhecia como trabalhar com vídeo, debate e tal. Mas, a maneira como isso é trabalhado lá, foi muito útil pra mim. Então, um dos aspectos mais positivos foi esse. Não consigo pensar em nada que tenha ficado deixando a desejar. Acho que foi tudo muito positivo e principalmente pra mim na questão das metodologias. De ver como eles trabalham as atividades e trazer isso pro meu dia a dia. Então, é uma coisa que eu vejo refletida mesmo no meu trabalho, na prática de sala de aula.

**Pesquisadora:** Você enfrentou alguma dificuldade para participar ou na participação do curso? Por exemplo, para participar, em relação a Secretaria a qual você está lotada, em relação a conseguir a licença ou qualquer outro tipo de dificuldade. E, na participação, algum problema com a língua ou de convivência com os colegas, não sei, pensa um pouquinho sobre isso.

**Maria:** Quanto as dificuldades para participar do programa, eu encontrei várias, né?! A primeira coisa foi a falta de divulgação. Então, por exemplo, eu trabalho pra o município de Barueri e não houve nenhum tipo de divulgação. Eu fiquei sabendo por intermédio de uma pessoa que nem trabalha no meu Estado e que me mandou um email. Aí, tendo ficado sabendo do processo seletivo, um dos itens era uma carta da direção, né?!, apoiando a participação. Essa foi a primeira dificuldade porque a minha diretora demorou um tempão pra me liberar essa carta, porque disse que havia, tinha que procurar as instâncias superiores, tinha que falar com a Secretaria, tinha que falar com a Superintendência. Então, isso demorou bastante. Ela acabou me dando a carta no último dia pra inscrição. Então, foi uma coisa bem difícil. Aí, tendo sido aprovada, eu também tive problemas pra conseguir a licença. Então, eu tinha direito a uma licença prêmio por tempo de trabalho, mas ela não foi concedida porque eles alegaram problemas com o tempo pra liberação da papelada. Aí, eu acabei pedindo uma licença não remunerada, que era uma coisa mais rápida, mas, mesmo assim, eu fui viajar sem ter a licença pronta. Eu fui viajar sem saber se eu ia conseguir ter a licença. Aí, quando a gente já tava há 20 dias lá nos EUA é que eu consegui ligar pro RH da instituição, e aí eles me disseram que eu tinha conseguido a licença. Mas, enfim, eu já estava lá de qualquer maneira.

E, aí, quando eu retornei, eu também tive problemas pra reassumir o cargo porque a instituição alegava, já que eu tinha me afastado, que eu não podia pedir o meu retorno ao cargo. Que era equivocado, porque no edital do meu concurso tá escrito, né?! que a licença não remunerada, ela permite o retorno a qualquer momento. E, depois, a falta de reconhecimento da instituição e da minha unidade escolar a ponto de eu ter perdido pontos por conta dos 60 dias ausentes, né?! Então, eu só não tive nenhum apoio, mas ainda fui de certa maneira prejudicada na atribuição de aula do ano seguinte. Mas, na participação, né?! No tempo que a gente passou lá, eu não tive nenhuma dificuldade. Eu acho que. É claro que houve questões com as quais eu tive que me adaptar, como a conviência bastante íntima com muitas pessoas, pessoas muito diferentes de mim, a questão de ter que dividir o quarto com outra pessoa. O ritmo, né?! da universidade que é um ritmo que eu acho que eu não estava acostumada, de ter aula de manhã, para pra almoçar, volta, tem aula, tudo muito corrido. Mas, eu não vi que foram dificuldades, eu acho que foram coisas que eu tive que me adaptar e que foram muito legais, que foi muito bacana ter que aprender coisas novas, ter que aprender a conviver com outras pessoas, ter que aprender a entrar num ritmo diferente de estudo e de trabalho. Então, quanto a minha participação no programa efetivamente eu não acho que houve nenhuma dificuldade, nenhum tipo de problema.

**Pesquisadora:** Agora a última pergunta. A participação no curso trouxe alguma mudança pra sua vida, seja ela positiva ou negativa?

**Maria:** Eu acredito que a participação no programa trouxe várias mudanças pra minha vida e todas elas muito positivas. Acho que as três que eu destacaria são: a primeira é a mudança na sala de aula. Então, eu acho que esse é o principal intuito do programa e eu acho que pra mim foi plenamente atingido. Então, eu me vejo planejando as minhas atividades em sala de aula, tendo em mente atividades que a gente fez lá, dinâmicas de aula que eu aprendi lá, metodologias que eu vi sendo usadas lá e que eu pude algumas adaptar, outras usar, né?! de maneira mais próxima de como era lá. Então, eu vejo que houve uma mudança bastante positiva na minha sala de aula, né?! no meu trabalho do dia a dia, na escolha de materiais, na dinâmica da aula, na maneira de avaliação dos alunos. Então, isso é uma das mudanças acho que mais positivas. O outro aspecto é o cultural. De ter podido viver coisas que eu só conhecia de filmes, né?! Então, a vida no campus, o conhecimento de história, de cultura, dos hábitos, de ver como é que as pessoas realmente se alimentam, de conhecer os lugares, de quebrar alguns estereótipos que eu tinha do americano e reforçar algumas outras opiniões que eu também já tinha. Então, acho que culturalmente foi muito importante. E o terceiro aspecto é o pessoal que eu posso desmembrar em várias questões, né! por exemplo: a flexibilidade de

ter que me adaptar e aprender a conviver com pessoas diferentes, trabalhar num esquema diferente, produzir num esquema diferente, viver num lugar diferente. A questão da convivência com as pessoas, com os nossos colegas brasileiros e com as pessoas que a gente tinha que conviver lá. Então, os tutores, os professores, os partners do Oral Skills. Então, essa coisa de ter que aprender a conviver com pessoas diferentes foi muito importante. Então, acho que todas as mudanças foram muito positivas, né?! Não consigo ver nenhum tipo de mudança negativa ou de alguma coisa que não tenha sido. Não que tudo tenha sido fácil, né?! Houve coisas bastante difíceis. Mas, acho que todas elas, no final, me levaram pra coisas muito positivas, pra mudanças muito legais.

**Pesquisadora:** Maria, então, é isso. Não tenho palavras pra agradecer a sua participação. Foi de excelente qualidade. Suas respostas, com certeza, contribuirão em muito para o sucesso do meu doutorado. E, assim que eu tiver a tese pronta, vou te mandar uma cópia em PDF pra você analisar as contribuições que você pode trazer pra mim. Muito obrigada por tudo e boa noite!

**Fernando – 13min**

**Pesquisadora:** Primeiramente, eu quero agradecê-lo a disposição em me ajudar com essa pesquisa e muito mais ainda em vir aqui hoje pra gente fazer essa entrevista. Na verdade, eu quero nessa entrevista, só tirar algumas lacunas, que quando eu comecei a fazer a análise de dados, me surgiram. Então, assim, vamos reforçar algumas coisas e tentar sanar com essas lacunas que apareceram. Eu gostaria que você iniciasse a sua fala, fazendo uma auto-avaliação sobre essa experiência sua lá nos Estados Unidos.

**Fernando:** Bom. Então, eu quero agradecer por participar, né?! da sua pesquisa. Agora, uma auto-avaliação sobre essa experiência. Poxa, eu nunca tinha pensado. Bom, eu acho que eu cumpri com o que tinha que ser cumprido. Eu fiz todas as atividades, participei com 100%, né?! de presença. Fiz todas as tarefas, me socializei com os professores, tanto os brasileiros quanto os americanos. Procurei tirar proveito de todas as situações de, não só formais de aprendizagem, mas também as informais, né?! que são as do cotidiano, né?! de você estar numa rua, de você estar num evento artístico, cultural, né?! Então, eu fiz questão de tirar o maior proveito de cada situação, todas elas e cumpri assim, meu papel como um professor estudante, né?! em formação, da melhor maneira possível. Assim, tentando conseguir notas boas. Enfim, não deixando de fazer nenhuma tarefa. Eles exigem bastante, pelo menos onde eu estava, sempre tinha muita atividade, muita tarefa de casa, muita produção pra você fazer em casa. Então, muita coisa mesmo. Então, assim, eu diria que eu aprendi muito e cumpri o que tinha que ser cumprido e depois que eu cheguei, principalmente agora que eu estou voltando a dar aulas, depois que eu tive um certo tempo, depois da experiência. E mais tempo também pra pensar e preparar alguma coisa, porque quando eu voltei, eu já voltei direto pra sala e aquela bagunça, aquela coisa de mal dá tempo de pensar, você já tem que fazer as coisas. Então, agora eu já tive um tempo. Então, eu já elaborei umas atividades, assim, usando o que eu vivi lá, material de lá, coisas que eu pensei a partir de lá. Então, assim, eu percebo, por exemplo, eu elaborei uma atividade que envolve filme e teatro, que são as coisas que eu mais gosto e o que mais que eu...Trouxe um material lá sobre família que é uma coisa que me interessa, um tema que me interessa, já, também, elaborei um material pra trabalhar com os alunos. En fim, eu vejo que os efeitos não foram tanto imediatos, mas foram, estão sendo. Há ainda efeitos dessa minha experiência, ou seja, foi bem proveitoso. Tirei proveito e continuo tirando proveito desta experiência, né?!

**Pesquisadora:** Ótimo. Então, não foi, assim, só um enriquecimento pessoal seu, que você melhorou na língua, trouxe novidades pra suas aulas mas, também, você sente que os seus alunos, também, estão tirando proveito dessa sua experiência.

**Fernando:** Ah, sim. Sem dúvida, né?! Assim, éh. Eu acho que eles esperam isso, né?!, inclusive, né?! Eles esperam que a gente tenha esse retorno junto aos nossos alunos, né?!, aos nossos colegas, também, né?! Já divulguei a colegas pra poder participar, também. Mas, assim, eu penso sempre no meu aluno, assim, porque é o que é mais importante. Assim, né?! Acho que é o interesse deles, desse programa, e a gente sabia disso, fazer um retorno disso pra os nossos alunos. E eu acho que isso eu fiz um pouco, e vou fazer mais agora, com certeza.

**Pesquisadora:** E você se arrepende de alguma coisa que, talvez, você tenha deixado de fazer lá e que poderia ter feito e isso teria contribuído ainda mais pra você melhorar em alguma coisa ou não?

**Fernando:** Não, eu não chego a me arrepender de nada. Mas, assim, eu sinto que, uma coisa que independe de mim é que se eu pudesse, eu gostaria que nós tivéssemos um pouquinho mais de tempo livre. Isso eu já falei em todas as avaliações que eles pedem, eu já escrevi isso. Não tô falando pela primeira vez. Falei pra eles lá, também, assim, porque é um esquema de, de muita atividade, muito trabalho, assim, o tempo inteiro. Então, você fica sem tempo livre. E eu acredito muito no tempo livre, no sentido de que ele também é produtivo, né?! No sentido, assim, por exemplo, se você está simplesmente andando numa rua, você bate papo com um morador daquela cidade, uma pessoa que não tem nada a ver com ensino, nem aprendizagem de língua, um morador qualquer. Você vai pra um evento cultural, até um restaurante, um bar, você, se você tem um pouco mais de tempo livre, você pode conviver com as pessoas da cidade. E, também, você, tem aquela possibilidade do imprevisto, das surpresas. E eu acho que o elemento imprevisto, o elemento surpresa é muito legal. Pode ser muito produtivo e muito prazeroso, também. Então, eu sinto falta, senti falta disso, de mais, de um pouquinho mais de tempo livre, de você poder fazer escolhas. O tempo livre que eu tive, que nós tivemos, que eram assim, alguns finais de semana, não eram todos, eu simplesmente fui fazer o que eu mais gosto que é ver peças musicais. Então, eu fui, viajei. Então, assim, nesses pequenos tempos livres. Mas, se tivesse mais, um pouquinho mais, eu acho que poderia ter sido bem interessante, também.

**Pesquisadora:** Você me disse que aproveitou, assim, tanto os momentos dentro lá da universidade com os professores, quanto momentos fora pra você enriquecer mais ainda a sua experiência. Como que foi o seu relacionamento com os outros colegas? O tempo todo vocês, apesar de todos brasileiros, interagem em inglês ou não, vocês interagiram em português?

**Fernando:** Ah, sim. Eu acho que a maior parte do tempo foi em inglês. Assim, eh. Assim, eh. Eu, a gente. Até porque também, assim, muitas vezes tinha algum inglês no meio, algum americano no meio, desculpa. Então, a gente usava muito inglês. Mas, mesmo quando não

tinha ninguém americano perto, a gente usava inglês. Num restaurante, ali comendo no restaurante, na... Até, às vezes, indo pra um shopping, às vezes nos tempos, na hora livre, né?! a gente usava inglês. Assim, eu acredito que na maior parte do tempo, sabe?! Às vezes no quarto, às vezes quando você tá com seu companheiro de quarto, às vezes não, assim. Mas, na maioria do tempo, sim.

**Pesquisadora:** Que bom! E você enfrentou alguma dificuldade tanto durante o processo para participar do programa, quanto na participação do programa?

**Fernando:** Dificuldade de que tipo?

**Pesquisadora:** Qualquer tipo.

**Fernando:** Eu acho que não. Deixa eu ver. Eu tive todo o apoio.

**Pesquisadora:** A sua licença, você conseguiu facilmente junto ao Instituto que você trabalha? Quanto a isso, não teve problema nenhum.

**Fernando:** Não. Nenhum tipo de problema. Sem problema nenhum. Assim, apoio lá da minha escola. Apoio dos colegas que me substituíram, né?! na minha ausência.

**Pesquisadora:** E dificuldade com a língua, talvez quando você se deparou lá, conversando com professores, com americanos nativos ou, talvez, até mesmo com estrangeiros? Porque eu acho que lá na própria universidade onde vocês estavam, eles recebem estudantes de todas as partes do mundo. Você enfrentou alguma dificuldade em relação ao inglês?

**Fernando:** Não, nenhuma. Eles chamam de estudantes internacionais, né?! Não, nenhuma. Assim, eles até, os professores americanos que nos receberam, falaram que era um grupo, né?! O nosso grupo de 40 professores, um grupo muito, assim, de um nível muito bom de inglês, né?! Eles ficaram impressionados. Assim, porque parece que o anterior tinha um nível um pouco mais baixo que a gente. Mas, esse grupo, era um grupo muito bom. Assim, então, eles falaram que a gente tinha um nível de inglês muito bom. Então, assim, não teve nenhuma dificuldade não.

**Pesquisadora:** E tem alguma coisa que você gostaria de acrescentar, tanto, assim, à minha pesquisa, algum comentário extra que você gostaria de deixar? Talvez, falar um pouquinho, assim, se você achou que essa experiência, de alguma forma, mudou sua identidade como professor ou você acha que não?

**Fernando:** Olha, de certa forma, a gente nunca fica o mesmo depois de uma viagem, assim, pra um outro país. Especialmente, num país que você ficou 45 dias, né?! Claro que você não é a mesma pessoa, no sentido de que você passou por uma experiência, né?! E eu, eu já tinha pra fora do país, em um país de língua inglesa, né?! o Canadá, no caso. E tinha ficado 30 dias e foi uma experiência bem diferente. Assim, eu estava sozinho, não tinha grupo. Então, assim,

aquela foi mais, assim, determinante em termos de mudança pessoal, até porque a partir daquela viagem eu decidi, assim, uma linha de pesquisa que eu quero investir, já estou investindo, já faz algum tempo. Então, assim, aquela foi bastante determinante, mas essa também foi porque, assim, foram muitos dias. Você conviver com, com, assim, dividindo quarto, isso é uma experiência que pra mim não é nada fácil. Não que eu tenha dificuldade de conviver, mas, assim, eu tenho dificuldade de, eu preciso ficar sozinho, eu preciso ficar sozinho e ter os meus momentos sozinho. Então, eu tive essa dificuldade de infelizmente ter tido poucos momentos sozinho. Então, às vezes, nas minhas folgas, eu viajava sozinho. Então, isso era ótimo pra mim, importante. Então, assim, com certeza a experiência me ajudou muito em termos assim de convivência com as pessoas, com esses professores todos brasileiros que são excelentes, fiz grandes amizades, pratiquei bastante o inglês, conheci os americanos, assim, alguns, né?!, evidentemente, de perto, né?! Fizemos amizades com alguns professores desse curso. Até hoje, né?!, a gente tem contato pela internet. Tem duas professoras que estão vindo visitar o Brasil agora em maio. E, então, sem dúvida alguma, essa experiência de, de visitar algumas cidades diferentes, também foi muito legal, né?! Enfim, e agora eu sinto que os efeitos, como eu te falei, eles, eles são, assim, a longo prazo, não são só quando eu volto, quando você volta.

**Pesquisadora:** E isso é bom, né?!

**Fernando:** É bom, né?! A gente, às vezes, não tem tempo, na correria, de perceber. Mas, os efeitos são a longo prazo. Até hoje eu tenho efeitos dessa viagem que eu fiz pro Canadá em 2011. Então, assim, essa dos Estados Unidos, com certeza, vai ainda durar, né?!

**Pesquisadora:** Vocês passaram por algum conflito na convivência entre vocês brasileiros?

**Fernando:** Deixa eu ver. Olha, que eu saiba, nada, nada assim que chamasse a atenção, que fosse significativa. Deve ter havido, sim, eventualmente, um momento ou outro que uma pessoa ou outra, às vezes nem conversa, né?! Não há nem conflito, mas, também não conversa, não tem empatia, não tem afinidade, isso aconteceu. Acho que é normal. Não tem grupo social que não tenha afinidades com uns e não com outros, né?! Mas, eu desconheço momentos, assim, de conflito. Assim, alguma coisa, assim, grave que teria chamado atenção. Não, não vi isso não.

**Pesquisadora:** E que talvez precisasse até de uma mediação de uma pessoa de fora. Isso não aconteceu?

**Fernando:** Não, não aconteceu. De forma alguma. Não.

**Pesquisadora:** Fernando, muito obrigada pela entrevista. Foi ótimo! E aí, qualquer dúvida adicional que eu tiver, eu entro em contato com você.

**Laila – 21min**

**Pesquisadora:** OK, Laila. Primeiro, eu quero te agradecer pela sua participação na minha pesquisa. Tá sendo de extrema importância, muito válida mesmo. Assim que eu tiver tudo pronto, eu vou te convidar pra minha defesa, pra você ver se eu interpretei bem os dados. A gente vai, são só três perguntas, só pra aprofundar um pouquinho no que você já me respondeu no questionário, tá?! Eu gostaria que você fizesse uma auto-avaliação da sua experiência lá no curso em Oregon. Assim, sobre você, como você se avalia nesse curso, a sua performance no curso.

**Laila:** Bom. Eu acho, assim, que o curso de Oregon não trouxe só benefícios profissionais, mas muito mais pessoal. Eu me conheci lá. Porque até então, Roberta a gente só saía assim com amigos, com família. De repente, você chega num grupo de 25 professores que você nunca viu na sua vida, da mesma profissão e lá eu me descobri. Eu percebi meus pontos fortes, meus pontos fracos como pessoa, o que que eu tenho a melhorar. E teve toda a questão do aprendizado, né?! de você aprender a língua, de você saber que você consegue se comunicar, você consegue entender o que que eles estão falando. E, eu como aluna, eu fui uma pessoa, assim, bem dedicada, eu levei meu computador. Às vezes, ao invés de sair, eu ficava à noite estudando, lendo o texto, pesquisando além do que os professores falavam. Lógico que alguns momentos eu saía porque eu tenho que ter a vivência cultural, também, né?! Com certeza. Então, às vezes eu ia pro barzinho, ver como é que é a questão de você mostrar a sua identidade. Que aqui a gente não tem isso. E eles não deixam passar. Se você não tiver, não deixa. Então, foi toda uma vivência cultural, pessoal e profissional. Eu gostei muito da minha experiência lá na questão do aprendizado, principalmente na matéria de cultura americana, que a gente teve uma matéria disso. Então, eu fui conhecer toda a questão do racismo, alguns nomes famosos que a gente sempre escuta e não sabe quem são. Eu aprendi sobre a Rosa Parkinson que eu nunca ouvi falar e fiquei apaixonada na história dela. Então, foi muito bom, foi uma performance, assim, eu acho que eu me dediquei o suficiente, nem demais, nem de menos. Foi suficiente. Fiz um bom trabalho lá.

**Pesquisadora:** Não se arrependeu?

**Laila:** De forma alguma. Tanto é que eu quero ir de novo.

**Pesquisadora:** E que avaliação você faz do curso lá?

**Laila:** O curso foi assim, pra mim foi perfeito, só que a gente teve alguns, algumas brechas. A gente teve muito tempo livre. As sextas, por exemplo, a gente não tinha nada. Era bom porque era o tempo livre de você passear, conhecer os pontos turísticos da cidade, visitar as coisas da faculdade, como por exemplo, ir na academia e tudo mais. Só que eu senti falta de mais aulas.

A gente podia ter tido mais aulas e também a questão do, vocês tiveram, vocês tiveram uma aula de inglês lá. Eu esqueci nome dessa aula que vocês tiveram de inglês. A gente não teve essa aula.

**Pesquisadora:** Acho que foi Oral Skills.

**Laila:** É, Oral Skills, é. A gente não teve, todo mundo reclamou, todo mundo queria ter tido e eu acho que o grupo anterior que foi, reclamou que achou que perderam muito tempo nessa Oral Skills. Eu queria ter tido essa experiência. Porque eu tive uma experiência lá de assistir uma aula com uma professora, que na sala tinha alunos de todas as nacionalidades. Eu achei, assim, muito estranho porque tinha alunos japoneses, alunos coreanos, alunos chineses e eles são muito quietos, muito parados na sala. É tão diferente daqui do Brasil, não participam. E a professora tentava, a gente tava só observando a aula. E ela falava, ela trouxe todo um plano de aula tão interessante, eu fiquei, assim, babando na aula dela. E os alunos lá, quietos. Aí, juntavam em grupo, ficavam, assim, quietos. E ela tentando buscar, buscar. E os meninos, assim. Então, eu acho que eu queria ter vivenciado o Oral skills, pra eu ver como que seria eu aluna junto com esses outros alunos de outras nacionalidades. A gente não teve e todo mundo reclamou: cadê as Oral Skills? Ah, mas o outro grupo reclamou demais e a gente resolveu cortar.

**Pesquisadora:** Gente, mas que pena, né?! Você sabe o que aconteceu no outro grupo, pra te falar a verdade, um pouco de ciúme, porque pra entrar pro Oral Skills, a gente teve que fazer um nivelamento. Então, dividiu os professores. Então, tem gente que se achava que sabia demais e ficou num nível inferior a outro que eles achavam que não tinha tanta proficiência e ficaram enciumados e isso gerou muito conflito dentro do nosso grupo. Mas, eu acho que eles precipitaram, tirando. Porque, realmente, é muito bom porque além de você conviver com o professor, você está convivendo com pessoas de outras nacionalidades, até pra você ver a diferença de sotaque. Era muito difícil pra eu entender o chinês falando. O árabe eu já tinha mais facilidade. Mas, aí, com o tempo você vai se adaptando e aprende a ouvir. Então, realmente, foi uma pena!

**Laila:** Nós tivemos contato com o pessoal árabe lá, que estava fazendo um outro curso, semelhante ao nosso. E, aí, no começo era muito difícil de entender o que eles falavam. Até quando a gente foi pra São Francisco, a gente ficou muito tempo com eles. E, de repente, assim, parece que o ouvido da gente amadureceu. Ah, o inglês deles ficou, assim, super tranquilo. A gente ia num restaurante lá perto, porque eu sentia muita vontade de comer arroz. Aí, eu ia num restaurante chinês. Eu não entendia nada o que a mulher falava. Ela falava, falava, falava, e todo mundo ficava olhando, assim: o que que ela tá falando? Aí, com tempo

a gente foi entendendo o que ela falava. Tanto que é legal esse amadurecimento do nosso listening.

**Pesquisadora:** E você enfrentou alguma dificuldade para participar do curso?

**Laila:** Na seleção?

**Pesquisadora:** É. Desde a seleção, tentar documentação pra licença, qualquer tipo de dificuldade. Talvez, até familiar, aconteceu alguma coisa.

**Laila:** Acho que a dificuldade, foi, a princípio, o meu marido. Porque foi bem na época, foi bem na semana que a gente decidiu tentar ter filho. Só que aí, a gente não teve oportunidade de tentar o filho. Risos. Eu lembro que a gente decidiu isso no domingo. Aí, eu fiquei sabendo do email na, na terça. Aí, eu percebi que me encaixava nos quesitos que eles estavam pedindo, mostrei pra ele, falei: olha aqui. Aí, ele olhou meio triste. Aí, ele falou assim: Laila, mas se você for, a gente vai ter que adiar nosso filho por um ano. Falei: Léo, vai mesmo, porque daqui até dezembro, quando sair o resultado, eu não vou poder engravidar e se eu passar? E se eu for, eu vou em Julho. Então, não vou poder engravidar nesse meio tempo. É só quando eu voltar. Você deixa eu ir? Aí, ele pensou, ficou meio triste: Ah, vai. Faz logo isso que você quer fazer, é um sonho seu, é um desejo seu, vai. Tanto é que quando eu voltei, eu voltei em agosto, em setembro eu tava grávida. Engravidei aqui, viu?! Risos. Mas, assim, dificuldade, eu não tive dificuldade de nada. Fiz os testes. Tudo que eles pediram, eu tinha. Fui na minha diretora, ela foi muito aberta, ela foi muito solícita. Ela só me perguntava: Laila, o que que eu tenho que fazer aqui? Aí, eu explicava pra ela. O que mais?

**Pesquisadora:** E junto a Secretária, também, não teve...

**Laila:** Não. Foi tranquilo. Eu acho que até você e a Ana Agda abriram as portas pra gente. Foi muito tranquilo. Aí, eu conheci a outra professora que ia comigo. A gente sempre ia lá junto e mostrava. Aí a reitora na época, reitora, não, a diretora lá, diretora? Secretária, é. Ela já sabia do caso porque vocês já tinham ido. Então, ela autorizou, assim, facinho. Aí, eu coloquei uma data maior do que a data que eles colocaram lá. Até pra quando eu chegar, eu ter pelo menos uma semana, 10 dias pra descansar, curtir minha família. Podia ter posto mais. E eles aceitaram. Então, eu pedi do dia que eu fui e mais 10 dias ou 15 dias.

**Pesquisadora:** Nossa, eu não tive essa inteligência, não. Voltei num dia, no outro eu tava trabalhando.

**Laila:** Não. Todo mundo do outro grupo fez isso. Assim, todo mundo cansado. A gente chegou super cansado. Porque é uma viagem muito cansativa. Aí, todo mundo chegou no domingo, segunda feira já tá dando aula. E eu, não gente eu pedi aí uma semana, uma semana e meia a mais. Pedi aqui, também. A gente chegou no início da semana, eu só fui dá aula

numa quarta ou numa quinta. Eu tive uns dois, três dias pra descansar. Então, foi tudo conversado. Eu pensei nesse pós-chegada.

**Pesquisadora:** Ótimo. E na participação lá no curso. Você enfrentou alguma dificuldade? Talvez, de relacionamento com colegas. Talvez, de, assim, você estranhando alguma coisa por estar num país estranho, seja comida, seja clima, seja o que for.

**Laila:** Não. Foi por isso que eu escolhi o verão. Porque eu nunca tinha vivenciado o inverno nos Estados Unidos. Eu não quis ir no inverno. Então, quando eles me perguntaram isso na entrevista, eu fui bem enfática: Você topa ir no início do ano, no primeiro grupo, em julho, janeiro, sei lá, janeiro? Eu falei: Não. Não topo. Eu quero ir em Julho. Mas, por que? Eu falei: Primeiro pela questão climática e segundo porque coincide com as minhas férias e eu não sei se eu vou ter uma licença remunerada de dois meses. Eu não consigo ficar dois meses sem receber. Aí, daqui até o final do ano, daqui até julho eu consigo me programar a questão financeira. E, aí, chegando lá, no começo tava muito frio. Eu achei muito frio a cidade, chovendo, garoando. Imagina se eu tivesse ido no inverno? Mas, aí, logo eu me acostumei, a questão, habitua. A gente se acostuma e o clima foi ficando agradável. A gente cada um teve a sua, a gente ficou numa casa, num apartamento. Então, cada um teve seu quarto. Isso eu achei fenomenal. Todo mundo teve a sua privacidade. Tinha a cozinha em comum, a sala em comum, mas tinha 4 quartos, 2 banheiros. Então, cada um tinha o seu cantinho pra descansar, né?! Vocês não tiveram isso. Isso foi uma coisa que a gente, todo o grupo comentou lá que foi nota 10. Ponto positivo. Sempre que tivessem grupos, pra fazer essa questão de cada um ter seu quarto. Questão de relacionamentos, eu não tive nenhum. Até descobri isso como um ponto forte. Porque eu me relacionei bem com todo mundo, porque todo mundo falava isso pra mim. Por isso, que eu fui selecionada por eles pra ser a oradora da turma. Eu fui a oradora. Eles alegaram assim: Não, tem que ser a Laila, porque ela se deu bem com todo mundo, ela ajudava todo mundo. Eu não conhecia esse lado meu. Então, foi algo que eu fui descobrir lá. Num grupo de pessoas que eu nunca ouvi falar, então, eu me relacionei bem com todo mundo. Com os professores, também, eu me relacionei super bem. Ai, foi, que, que experiência fantástica, Roberta! Eu acho que eu tive mais ganhos pessoais do que profissionais. Porque muita gente fala assim, adultos, alunos, professores, que pra saber inglês, você tem que ir pra um país, né?! Tá certo que isso tem haver um pouco de crença. Mas, mas será que é crença mesmo? Porque quando eu fui lá, que eu vivenciei a cultura. Eu já tinha ido nos Estados Unidos antes, mas a passeio. Só que lá não. Lá eu vivenciei dois meses de cultura, de cidadezinha americana, sem turistas pra, sabe?! atrapalhar. E isso me deu um certo empoderamento, de eu me sentir mais segura com meu inglês, de eu vir e falar pra os meus

alunos que eu já estudei numa universidade americana. Não de esnoabar, mas de falar assim: Olha, eu consegui, eu participei de uma seleção nacional, eu estudei, eu tive que fazer uma entrevista em inglês, eu tive que sentar, ler os livros, ler as teorias e eu consegui. Então, vocês conseguem. Aí, eu falo pra os meus alunos adolescentes: tem o ciência sem fronteiras aí. Vocês estão fazendo universidade. Vocês têm que estudar. Vocês têm que correr atrás. Olha o meu exemplo. Foi o Brasil todo. 4 professores aqui de Goiânia foram selecionados, de Goiás.

**Pesquisadora:** Mas, você mudou em alguma coisa a sua prática?

**Laila:** Mudei. Muita coisa na minha prática mudou.

**Pesquisadora:** Você traz contribuições daquele curso com as aulas de metodologia?

**Laila:** Trago. Sabe uma coisa interessante que a gente teve lá. A gente teve uma aula de poemas com uma das professoras. Quando eu fui ter essa aula, porque a gente tinha o cronograma. Eu fui meio, assim, emburrada: Ai, eu não gosto de poesia, ai, eu não gosto de poema, ai, que coisa chata, eu vou ter que ficar a manhã inteira estudando essa aula. Aí, a professora foi falando, foi mostrando. A gente fez os nossos exemplos lá nos esquemas que ela tinha dado. Eu fiquei apaixonada. Saí de lá, assim, *in love* por poemas. Já fiz aqui, trouxe aqui pro SESC, uma coisa que eu achei que não ia gostar. Trouxe pra os meus alunos. Aí, tinha lá. Ela dava os esqueminhas de...Não sei se vocês tiveram?!

**Pesquisadora:** Tivemos, pra completar, pra formar, né?!

**Laila:** É, exatamente. Trouxe isso aqui pro SESC, pra uma das minhas turmas e eles adoraram. Expus aí fora. Então, foi uma coisa que eu vi lá. Que, a princípio, eu me mostrei, não me mostrei, assim, muito afim, né?! De repente, quando eu voltei. Voltei trazendo isso pra os meus alunos. Trouxe muitas coisas de lá, questão de quadrinhos. Não tinha usado, assim, quadrinhos de gibis. Trouxe, também pra os alunos porque nós tivemos essa aula. Readers Theater lá que a gente teve. A leitura lá dos textos, também, foi muito legal. Já fiz propostas pequenininhas aqui, com base na experiência que eu tive lá. Então, foi uma coisa, assim, fantástica.

**Pesquisadora:** E retorno financeiro, você teve algum? Algum, assim, alguma empresa te ofereceu um outro emprego? Você conquistou algum posto superior por ter vivido essa experiência? Você acha que os empregadores estão sabendo aproveitar isso a mais que você tem?

**Laila:** Nenhum. Eu acho que não. Eu não tive nada a mais com o curso. Foi só uma realização pessoal. Eu acho que quem tem a aproveitar mais, sou eu. Porque eu trouxe tanta bagagem de lá e eu não sentei pra fazer um mini-curso, pra fazer um workshop de coisas que eu aprendi lá. Então, tá faltando esse, esse próximo passo da minha parte.

**Pesquisadora:** Esse empreendedorismo da sua parte. Entendi.

**Laila:** Da minha parte. É. Não é a escola que tem que saber. Eles sabem aqui que eu fui, as escolas, os colegas. Tanto é que eles perceberam, assim, eu falando inglês. Eles perceberam que eu estava mais: Laila, você está mais solta. Aí, inclusive, foi uma proposta que eu trouxe aqui pro centro de idiomas. Porque na hora do intervalo ninguém fala inglês, né. Eu fiquei batendo o pé: Gente, a gente tem que falar inglês, a gente tem que falar inglês. Aí, no começo deu certo, depois relaxou. Aí, de vez em quando, eu ainda toco no assunto. Porque eu aprendi tanto quanto com os meus colegas brasileiros do que com os professores. Lá na nossa, no nosso apartamento tinha um quadrinho lá, tipo uma parede que era um quadro. Tudo que a gente ia aprendendo, tanto elas quanto eu, a gente anotava e uma explicava pra outra. Então, eu tive um aprendizado até mais com as minhas colegas de quarto, porque foram 4 meninas na mesma casa, do que com os professores. Eu aprendi com os professores, mas eu aprendi com os meus amigos, também. Aí, entra a questão, assim, de você aprender mesmo com o outro, de você forçar, porque era muito fácil falar português, Roberta. Era mais rápido. Mas, a gente se prontificou a falar inglês. Toda vez que a gente tava lá. Só, às vezes, à noite, que a gente sentava pra jantar, descontrair, a gente falava em português mesmo. A gente aprendeu muito lá. Então, eu acho que falta essa parte minha. Inclusive, eu falei com a Fernanda, porque a Fernanda foi comigo. Eu trouxe ela aqui pro SESC. Ela que me substituiu na licença a maternidade. Eu já sentei com ela e falei assim: Fernanda, vamos fazer um workshop, a gente tem tanta coisa pra mostrar. Vamos fazer isso, vamos fazer aquilo. Mas, ela tá meio desiludida com a questão da educação, desanimou. Ela tá numa fase, assim, não, eu não quero mexer mais com educação. Aí, desanimou. Aí, eu sozinha não tive coragem de embalar esses workshops pra trazer tudo que a gente aprendeu lá. Eu tenho lá o fichário, lá, desse tamanho. Tudo guardado, tudo que eu fiz na internet, algumas aulas gravadas, que eu gravei algumas aulas. Então, tá tudo guardado.

**Pesquisadora:** E, em termos de tecnologia? Porque a gente, também, teve aulas, né?! sobre novas tecnologias lá. Você conseguiu implementar aqui nas suas aulas?

**Laila:** Eu usei algumas coisas que a gente teve lá. Uma das professoras apresentou um programa chamado vocaroo. Eu até esqueci o nome da professora. Eu usei esse, esse semestre agora, no semestre passado aqui no SESC, teve um retorno muito positivo que é os alunos gravando o próprio texto e mandando pro meu email. Então, eu escutava o listening deles lá em casa, o speaking deles lá em casa. E aqui na sala teve uns comentários, assim: Nossa, profesora eu tive que gravar umas 6 vezes. Eu me escutava, eu falava uma palavra errada. Aí, na hora que eu ia falar, era plural, era singular e não dava certo. Então, eles mesmo tiveram o

próprio feedback. Eles se ouviam, porque antes de mandar, você podia gravar quantas vezes quiser. Então, eu tive esse retorno na sala. Eu achei muito legal, eu quero usar esse recurso novamente em outros momentos.

**Pesquisadora:** Que bom! E a participação no curso, então, trouxe pra você mudanças positivas. Nenhuma mudança negativa?

**Laila:** Não consigo pensar em mudança negativa não, Roberta. Eu consigo pensar, assim, a gente tem que correr atrás das oportunidades que a gente teve. Foi algo fantástico, assim. O nosso grupo, todos tiveram a mesma opinião. Tanto é que a gente mantém relacionamento até hoje. Sempre que tem um curso num outro estado, o colega chama: olha, tá tendo o curso aqui, tal. Palestras, eventos, vem e vocês ficam na minha casa. Até já teve um, um ou outro colega que foi. Então, a gente teve vínculos de amizade muito forte lá. Então, o curso foi além do curso de 2 meses. A gente até hoje mantém relacionamento. Tanto é que algumas delas estão participando da minha pesquisa que eu tô fazendo agora, a questão da plataforma que eu uso. Sempre que eu tenho dúvida de coisas de inglês, manda no grupo e um ou outro responde. Então, eu não consigo imaginar em coisa negativa. Assim, de... Talvez, a comida. Eu senti muita falta de algumas coisas de comida. Eu senti falta da família. Mas, lógico, tinha o computador. A gente usava os próprios recursos tecnológicos pra suprir essa falta. A comida, eu tava sentindo falta do arroz. Aí, eu ia num restaurante chinês, comprava. Então, foi tranquilo. Eu fiz muita atividade física. Eu adorei ser aluna e não ser professora, adorei. A questão, assim de você ser só aluna, parece que você tem mais tempo de fazer as outras coisas. Eu não tinha que pensar em plano de aula, eu não tinha que pensar em corrigir prova. Tanto é que eu fiz academia lá e eu emagreci lá 3 ou 4 quilos, fazendo academia. Fazendo zumba. Apaixonei na zumba. O que que é aquilo? Que coisa maravilhosa é aquela? Não sabia dançar, me arrisquei na zumba lá do meu jeito, sabe?!. Voltei. Fiz zumba em casa, porque eu não tinha como ir pra academia. Aí, eu baixei os vídeos da zumba. Fazia em casa. Então, teve todo, todo o retorno, assim, pessoal, cultural. Profissional não. Profissional no quesito, assim, eu melhorei a minha prática, em muitas coisas eu melhorei. Eu aprendi sobre rubrics lá, que é rúbricas. Um jeito diferente de fazer avaliação. Uso aqui na sala com os meus alunos. Já passei para os outros professores aqui. Não fiz workshop. Eu já passei esse conhecimento que eu tive lá que foi muito válido. Sobre a questão dos poemas, também. Eu falei que eu aprendi lá na Universidade de Oregon. Passei o arquivo pra alguns professores que se interessaram. Mas, sentar pra fazer workshop e falar assim: olha, lá foi isso, isso e isso. Eu não fiz não. Eu tenho mostrado indícios do trabalho, no trabalho dos alunos.

**Pesquisadora:** Que bom, Laila. Então, era isso que eu queria de você. Muito obrigada! E, espero poder contar com você outras vezes, caso algum questionamento surja.

**Laila:** Tá ótimo.

**Elisa – 7min**

**Pesquisadora:** Oi, Elisa. Tudo bem? Como sempre, eu muito enrolada. Só agora estou conseguindo fazer essa entrevista. Então, primeiramente, eu gostaria que você fizesse uma auto-avaliação da sua experiência nesse curso. Gostaria que você pensasse um pouco sobre a sua performance no curso: onde você acha que você deixou a desejar? O que você acha que você poderia ter feito melhor? Ou, se não, como você se avalia nesse curso?

**Elisa:** Eu acho que, assim, eu me avalio de uma forma muito positiva. Eu acho que eu aprendi muito, aprendi, nos momentos que eu estava em aula, eu realmente me dedicava a estar ali, a prestar atenção, a entender, né?! E participei na medida que eu podia participar. Não me senti em momento algum prejudicada em questão da língua, de estar mais ou menos avançada, no sentido disso não. Isso nunca me senti inferior a algum colega por conta disso. E avalio assim que eu poderia ter me dedicado mais em algumas atividades de casa, vamos dizer assim. Eu queria também viver a experiência de estar lá, de ir a lugares diferentes, de conhecer pessoas diferentes. Então, eu, enquanto aluna, deixei um pouco as tarefas de casa de lado. Não era muito comprometida com isso. E, aí, acaba que você não tem, às vezes, por conta de não fazer a tarefa, você fica um pouco sem o feedback, sem retorno dos professores pra com você, pra você ver a sua performance, pra eles, na avaliação deles. Então, eu acho que isso é que ficou comprometido, eu não me dediquei muito às tarefas extra classe,

**Pesquisadora:** Agora, eu gostaria de saber, quais contribuições o curso trouxe pra você? Seja pra sua vida pessoal ou seja pra sua vida profissional.

**Elisa:** O curso trouxe pra mim, pra minha vida pessoal, muitas vantagens. Eu acredito uma vantagem, no sentido de que eu pude ir trabalhar dentro da Secretatira de Estado de Educação e entender um pouco melhor de políticas públicas pra educação. Como acontece a gestão da Educação dentro do Estado. Então, eu acredito que me deu a oportunidade de crescer profissionalmente. Crescer no sentido do aprendizado. Eu aprendi e estou aprendendo muito estando na Secretaria de Estado da Educação.

**Pesquisadora:** Você enfrentou alguma dificuldade ou algum problema pra participar ou na participação do curso? E, se enfrentou, quais foram esses problemas ou essas dificuldades? E, quais foram superados e quais não foram superadas?

**Elisa:** Não. Eu não acredito que eu tive dificuldades tanto pra que a minha participação acontecesse ou durante o curso. Graças a Deus, as coisas aconteceram de uma forma muito tranquila pra mim. Acho que a principal dificuldade que todo mundo encarou foi a saudade da família, de estar distante, mas isso era uma coisa fácil de ser superada e que foi superada.

Mas, dificuldade, assim, no curso, tanto pra participar ou antes disso não, não vi nenhum, não consigo descrever nenhuma situação de dificuldade.

**Pesquisadora:** Em que pontos essa experiência sua nos Estados Unidos deixou a desejar? O curso em si, o que o curso deixou a desejar?

**Elisa:** Eu não consigo, assim, pensar. Pra mim foi tudo tão positivo. A experiência de estar lá, foi muito positiva. Claro que teve assim. O que deixou a desejar, as questões voltadas ao ensino pela informática, que eu não sou uma pessoa muito tecnológica. Então, eu não acho que era uma deficiência do curso, mas sim uma deficiência que é minha, né?! Eu não tenho costume de usar, né?! a tecnologia na sala de aula. E, estando lá, eu pude ver algumas oportunidades que eu acho que isso deixou um pouco a desejar, de repente o curso podia ser voltado mais pro, pra aqueles que nunca utilizaram, ter esse módulo Porque o curso era mais voltado pra aqueles que já tivessem um conhecimento. Isso ficou meio esquisito, assim. Mas, de uma certa forma, eu achei o curso muito positivo, no geral.

**Pesquisadora:** A participação no curso trouxe alguma mudança, seja ela positiva ou negativa pra sua vida? E, qual foi essa mudança?

**Elisa:** Eu acredito que elas foram positivas. Acho que sempre que você tem uma oportunidade de conviver com pessoas diferentes, de estar em lugares diferentes, sempre contribui pra que você cresça. Eu sou uma pessoa muito positivista, assim. Então, eu acredito que tudo contribui pra o meu crescimento, pra que eu cresça, pra que eu melhore enquanto pessoa primeiramente, né?! e que com certeza vai refletir no meu profissional. Então, eu acredito que o curso só tiveram coisas positivas na minha vida de mudança, né?! Mudança comigo mesmo, né?! de estar em lugares diferentes, com pessoas diferentes. Essa possibilidade, eu gosto muito de gente, né?! a possibilidade de encontrar com pessoas diferentes e entender que cada uma delas pensa e sente de uma forma bem diferente de você. Isso pra mim é muito positivo. Poder enxergar o outro e perceber o outro. Então as mudanças foram positivas, muito positivas. Não consigo encara elas de uma outra forma não.

**Nickel – 7min**

**Pesquisadora:** Oi, Nickel. Boa noite. Então, nessa primeira pergunta, eu gostaria que você fizesse uma auto-avaliação da sua experiência nesse curso. Como você se avalia? Como você avalia a sua participação no curso?

**Nickel:** Roberta. Boa noite. Eu acredito que a minha participação no curso foi muito positiva, tanto em relação ao que eu aprendi, ao que eu vivenciei, quanto a algumas sugestões que eu pude dar aos responsáveis pelo curso. Também, acredito que tenha sido uma participação interessante para as pessoas que conviveram comigo no grupo, pelo fato de eu ter tido, anterior a essa viagem, experiências de ensino bem interessantes.

**Pesquisadora:** Agora, eu gostaria de saber se esse curso trouxe alguma contribuição pra você. E, se trouxe, quais contribuições foram as contribuições que ele trouxe?

**Nickel:** Eu acredito que o curso tenha, assim, trago contribuições bem interessantes pra minha vida pessoal e profissional, principalmente no que se relaciona aos usos de tecnologia e literatura em sala de aula. Uma vez que tivemos vários workshops onde pudemos aprender lá umas maneiras de trabalhar com a tecnologia em sala, sem necessariamente ter todo o aparato tecnológico que normalmente se pensa pra essa situação. Um outro ponto, assim, que eu acredito que tenha sido bastante positivo foram os workshops que tivemos sobre cultura americana e literatura, onde pudemos entender um pouco mais sobre o que é a literatura em sala, sobre como incluir cultura, né?!, cultura geral, cultura estabelecida pelos livros, como trabalhar isso em consonância com os conteúdos que a gente tem em sala de aula.

**Pesquisadora:** Nickel, você enfrentou alguma dificuldade para participar e/ou na participação do curso? Desde o processo de pedido de licença até o período lá em Oregon. Pense em tudo, se você enfrentou algum problema, seja ele familiar, pessoal, de adaptação, não sei, qualquer problema que você tenha enfrentado. Fale pra mim quais foram e se eles foram superados ou não.

**Nickel:** Eu tive uma série de problemas em relação a isso. O primeiro grande problema que eu tive, foi em relação a minha esposa, que não aceitava de maneira nenhuma que eu saísse e ficasse dois meses longe. Então, esse foi um problema bem sério que eu tive e depois durante o tempo em que eu estava lá, esse problema ainda continuou atrapalhando. Daí a pouco, na minha volta, as coisas foram superadas e resolvemos a situação. Anterior ao processo de ida, eu tive um problema grave que foi em relação a liberação ou não pela Secretaria de Educação. Embora esse seja um programa filiado ao governo federal, as prefeituras simplesmente desconsideram que isso pode trazer, que isso possa trazer algum benefício para os funcionários e fazem de tudo pra impedir que a pessoa saia, por exemplo, eu tive, eu tenho

dois trabalhos. Um dos meus trabalhos me liberou tranquilamente e me remunerou enquanto eu estava lá e meu outro trabalho que é na prefeitura, tiveram muita resistência em me liberar, eu tive que procurar o Secretário de Educação pessoalmente, através de uma pessoa conhecida, assim, em comum entre nós dois, o que eu não acho que é o ideal, e me descontaram três meses de salário, pra eu ir fazer o curso e ainda quando eu voltei do curso, eu tive que trabalhar, fazer um, apresentar um curso de formação para os meus colegas da área de língua inglesa. Então, eu acho que essa conversa, essa interlocução entre o Ministério da Educação ou a CAPES e as Secretarias de Educação precisava ser feita, bem feita pra que as pessoas não pudessem, pra que as pessoas não fossem prejudicadas. Por exemplo, eu já tinha o resultado que eu tinha passado e há 3, 4 dias da minha ida, eu ainda não tinha a resposta da Secretária da Educação se me liberaria.

**Pesquisadora:** A participação no curso trouxe alguma mudança pra sua vida, seja ela positiva ou negativa?

**Nickel:** A participação nesse curso trouxe várias mudanças pra minha vida. Eu conheci um grupo de pessoas bem interessante. A partir das experiências vivenciadas nesse curso, eu tive a ideia de escrever meu projeto de mestrado. Então, nesse ano eu tô inscrito aí no processo de seleção. Espero passar. O resultado sai daqui alguns dias. Me deu um novo gás, assim, pra repensar coisas pra trabalhar em sala, é um incentivo, você se sente útil vendo possibilidades que você pode desenvolver com seu trabalho para que seus alunos possam evoluir na vida, socialmente em termos de conhecimento. Também, acredito que o curso abriu portas pra eu ver outras possibilidades de trabalho que antes eu desconsiderava, como por exemplo, virtualmente, trabalhar com um portal onde os alunos interagem de maneira autônoma e onde os alunos podem contribuir para o aprendizado uns dos outros de maneira colaborativa. Eu achei isso bastante interessante.

**Pesquisadora:** Em que pontos essa experiência deixou a desejar pra você?

**Nickel:** Eu acredito que o único ponto que a experiência deixou a desejar, tenha sido em alguns momentos na organização do curso lá dos Estado Unidos, no sentido de, eu entendi que eles esperavam um tipo de professores, chegando pra ser alunos deles e nós éramos um tipo bem diferente. Por exemplo, tínhamos aula de Oral Skills junto com alunos adolescentes, recém saídos da adolescência, que estavam ali pra desenvolver a parte oral, mas é um grupo, assim, faixa etária bem diferente da nossa, com objetivo muito diferente do nosso, foi interessante pela questão cultural, mas eu acho que poderia ter sido bem melhor se a gente tivesse mais desenhado pra os propósitos, pra os nossos propósitos. Eu achei que esse aspecto ficou devendo.

**Pesquisadora:** OK. Isso é tudo. Muito obrigada!

**Ana – 16min**

**Pesquisadora:** OK. Nessa minha primeira pergunta eu quero que você faça uma auto-avaliação da sua experiência lá nos Estados Unidos. Então, você vai se avaliar, como você se avalia lá, a sua dedicação, o seu esforço, o seu comprometimento. Então, faça uma auto-avaliação da experiência.

**Ana:** Eu me auto-avalio como: eu dediquei, eu acho que eu me empenhei, tudo que os professores pediam pra fazer, eu fazia. Eu estudava o que eles passavam. Então, nas aulas de história, da história americana, eu estudei sobre a história americana, nas aulas de fonética e fonologia eu também me dediquei. O que eu me avalio assim como negativo é que eu poderia ter interagido mais com pessoas falantes do inglês. Eu fiquei muito no grupo de professores. Então, a gente eram todos brasileiros e a gente interagia em português. Mas, assim, como era um curso de férias, nas férias de lá, também e todos os alunos que estavam nessa faculdade que eu fiz o curso, eles eram estrangeiros. Então, eles não eram falantes de inglês, eles estavam lá para aprender inglês. Inclusive, a gente percebia um grande número de árabes e asiáticos, também. Mas, eu faço uma auto-avaliação positiva do meu empenho lá. Eu só não conseguia assim, chegar nas pessoas e começar a falar inglês, interagir em inglês mesmo. Esse eu acho que eu poderia ter tentado mais, até com os funcionários da cantina que a gente almoçava, tomava café, eu acho que eu poderia ter interagido mais. Mas, com relação ao curso, eu dediquei 100% ao que eu tava lá fazendo. Não matava aula, estava lá fazendo tudo que os professores pediam. Eu acho que foi positivo nesse sentido.

**Pesquisadora:** Você achou que esse curso trouxe alguma contribuição para você? E se trouxe, quais foram as contribuições que ele trouxe?

**Ana:** Eu acho que o curso contribuiu muito pra mim. Eu aprendi coisas que eu não sabia, principalmente sobre a história americana. É claro que a gente pensa assim: ah, eu poderia ter estudado isso aqui, mas, infelizmente, eu não tive acesso ao conteúdo da história americana como eu tive lá. Assisti filmes sobre a história. Eu gostei muito, contribuiu muito pra mim. Nesse curso nós fizemos quatro disciplinas com quatro professores diferentes. Realmente, teve uma disciplina lá que eu não vi contribuição pra mim, mas nas outras, eu acho que contribuiu sim. Claro que eu já tinha uma experiência profissional. O meu mestrado foi em formação continuada. Eu pesquisei nessa área de formação continuada de professores de língua estrangeira. Eu tinha uma bagagem. Então, além de aprendiz, eu fui pra lá para aprender, eu pude analisar o curso, também de uma maneira mais crítica do que outras pessoas que não tinham a bagagem que eu tinha. Então, eu acho que o curso foi bom, foi positivo. Teve contribuições do meu desempenho linguístico, de fala, mas, algumas coisas

também deixou a desejar. Mas, contribuiu, principalmente, é uma questão de crítica mesmo, de analisar uma aula de maneira mais crítica, né?! Até porque eu sou professora e eu planejo as minhas aulas e lá eu percebi até que poderia ter sido melhor planejado o curso.

**Pesquisadora:** Você enfrentou algum problema para participar do curso ou na participação do curso. Por exemplo: para participar do curso, seja algum problema familiar, seja algum problema para conseguir a licença ou não sei. E, na participação do curso você sofreu, passou por algum problema talvez linguístico, talvez cultural ou às vezes climático, não sei. Pensa em algum problema, alguma dificuldade na participação e para participar do curso

**Ana:** Não passei por problema nenhum familiar, todos me apoiaram, acharam ótimo eu fazer esse curso fora. Realmente, foi muito bom com relação a isso. Não tive licença. Infelizmente, os dias que eu perdi de aula tanto em junho, porque eu saí de Goiânia no dia acho que 19 ou 20, eu acho que dia 19 de junho até o dia 30 de junho foi me cortado o ponto. E eu voltei também em agosto, né?! Eu perdi 5 ou 6 dias de aula em agosto, porque a gente chegou aqui dia 05. Então, também, foi me cortado o ponto. Infelizmente, eu não tive apoio da escola, a escola municipal de Goiânia. Eu não tive apoio. Até perguntei se eu ia na Secretaria. Não, não, a Secretaria Municipal de Goiânia não apoiou com relação a isso. Mas, eu não tive problemas. Lá também não. Eu já conhecia, né?! A cidade que eu fui, que eu participei do curso, eu já conhecia, Atlanta. Clima também não tive problema. Eu acho que o problema que eu tive lá no curso foi realmente de eles não considerarem a nossa bagagem, a nossa experiência, porque todos lá éramos professores de língua inglesa e eu acho que como profissional, nós não fomos consultados em nada. Todas as decisões sobre o curso, todo o planejamento do curso, eles fizeram do estilo deles, da maneira deles, né?! Eu acho que isso foi uma desvantagem, principalmente porque tinha conteúdo lá, tinha uma matéria que ela não servia pra gente, principalmente pra quem tinha experiência. Até pra quem não tinha eu tinha uma colega que tinha menos experiência profissional do que eu, e ela não achou vantagem nenhuma naquela matéria que era metodologia, mas a metodologia deles, eu não sei porque parece que não condizia com a nossa realidade. Então, a professora ensinava uma metodologia de prática de ensino, mas não condizia com a realidade nossa aqui, principalmente a nível de Ensino Fundamental.

**Pesquisadora:** Esses problemas foram superados ou não foram superados?

**Ana:** Então, o problema dessa disciplina que nós fizemos lá e que a maioria ou muitos não gostaram, nós tentamos conversar com a professora do curso, da disciplina, que a nossa, mostrando pra ela que algumas coisas que ela falava lá não condizia com a nossa realidade, mas infelizmente, não, ela não ouviu a gente, ela continuou com o curso dela da mesma

maneira. No final do programa, alguns demonstraram, assim, insatisfação com algumas coisas, eles tentaram amenizar essa insatisfação, passaram materiais pra gente, que eu acho que não tava no planejamento deles, mas eles seguiram com o plano deles, que eles tinham feito para o curso. O que eu quiz dizer, assim, com passaram o material é porque as aulas que eles passaram pra gente, eles disponibilizaram no site da faculdade. Então, a gente poderia entrar no site da faculdade e pegar o material que eles deram as aulas. Achei interessante porque tinha, tinha conteúdos legais que durante a aula o professor falava, a professora falava muito rápido e às vezes a gente não conseguia copiar e que eles não disponibilizaram cópias pra gente e nesse momento eles disponibilizaram esses slides das aulas, gostei disso. Mas, com relação a mudança de planos, não. A disciplina correu do jeito que a professora queria mesmo. Então, a crítica que eu faço ao curso é essa: Que o curso, ele teve um planejamento, mas ele não levou em consideração a nossa experiência e as nossas verdadeiras necessidades. O que eu quero dizer é o seguinte: o que o brasileiro, o professor de inglês aqui no Brasil mais tem dificuldade é em falar em inglês, né?! Expor os seus pensamentos de maneira que fique clara, né?! E o menos erro possível. E lá a gente não tinha oportunidade de falar. A faculdade, ela tinha o centro de línguas destinado aos alunos estrangeiros que iam pra lá pra aprender inglês, mas nós não tivemos acesso a esse centro de línguas e nós tínhamos aula programada pra o nosso curso. Inclusive, alguns colegas comentaram e eu, também que seria melhor se a gente tivesse feito o curso no centro de línguas para melhorar a nossa fala, a prática linguística do que um curso para professores de inglês como foi, né?!. Eu acho que faltou essa prática da fala. Às vezes você fica se perguntando por que a gente não praticava a fala nas aulas? No primeiro dia de aula, a professora que era a coordenadora do curso, ela nos intimidou. Assim, ela não teve uma postura amigável com a gente. Então, muitos de nós ficamos com medo de falar mesmo. Não sei porque que afetou tanto a gente. Na verdade, tinha profissional lá, tinha professor lá que entrava mudo e saía calado. A maioria de nós falávamos quando a gente era obrigado a falar, tipo quando o professor fazia uma pergunta direto pra gente. Isso atrapalhou muito porque a gente não praticou a fala e que eu acho que era o objetivo da maioria ali.

**Pesquisadora:** A experiência vivida nos Estados Unidos deixou a desejar em algum sentido? Você tem alguma crítica a fazer ao programa ao curso? Pense um pouquinho sobre isso.

**Ana:** O planejamento, a faculdade que a gente foi, ela tinha um plano, ela já tinha um planejamento para o curso e eles não consideraram que nós éramos profissionais, professores de língua inglesa aqui no Brasil. Eu acho que deveria ter tido uma pesquisa deles. Eles pesquisarem quais eram as nossas dificuldades, o que que a gente precisava para melhorar o

nosso desempenho como professores. Na verdade, essa faculdade, ela montou um curso pra gente. Tinha a coordenadora, que também era uma das professoras. Então, a coordenadora e mais três professores. Com ela, quatro. E, a faculdade, ela tinha um centro de línguas que recebiam os estrangeiros. Como eu te falei, a maioria, como era um curso de férias e é férias americanas, a maioria que estavam na faculdade eram estrangeiros. A faculdade tinha um centro de línguas e muitos dos meus colegas, os professores comentaram, falaram assim: Nossa, seria melhor se a gente tivesse tido aula no centro de línguas do que esse curso para professores. Por que? A dificuldade do professor brasileiro, professor de inglês, né?!, aqui no Brasil é falar, é expor os seus pensamentos em língua inglesa. E, assim, como a gente ficou muito intimidado lá no curso, por causa da postura principalmente dessa professora coordenadora que deu uma intimadada na gente principalmente no primeiro e no segundo dia de aula, ninguém queria falar nas aulas de ninguém. Então, a gente só falava quando a gente era obrigado. Quando eles falavam: Seu fulano, fala sobre isso e assim, tinha gente que entrava mudo na aula e saía calado. Era duas, três horas de aula de manhã, duas, três horas de aula à tarde, porque cada dia era um tempo. Mas, a minha crítica é essa: eu acho que deveria ter sido feito uma pesquisa com a gente ou encaixado uma disciplina pra gente falar, igual eles faziam com os alunos, às vezes no centro de línguas, na aula de fala mesmo.

**Pesquisadora:** A participação no curso trouxe alguma mudança para a sua vida, seja ela positiva ou negativa? Qual foi essa mudança?

**Ana:** Ah, trouxe mudança. Mudança positiva. Eu não acredito que tenha, eu não acredito em nada negativo. Acho que toda mudança foi positiva: linguística, de leitura, também porque a gente lia bastante lá. Tudo que os professores pediam pra ler, eu lia. Mas, principalmente que, eu acho que a mudança foi de postura mesmo. Eu acho que tudo que a gente quer aprender, a gente não precisa ser no país falante da língua, sabe?! Eu acredito que qualquer coisa que eu quiser aprender sobre os Estados Unidos, está disponível na internet e eu acho que o auto-estudo, a gente estudar sempre, né?! **Porque a língua, a gente não convive com ela aqui,** então a gente está sempre vendo filmes em inglês sem legenda, pra tentar praticar mesmo o ouvido e tentar falar. Falar é que não tem muito jeito. Mas, procurar dar aula o máximo possível em inglês, né?!, em língua inglesa. Eu acho que trouxe essa mudança positiva, de auto-estudo, estudar sozinha mesmo, tá?! Eu acho que o curso me mostrou que a gente pode estudar. Eu acho que principalmente porque éramos um grupo de professores brasileiros e agente estava lá nos Estados Unidos, mas falando só em português. Só na aula que a gente falava em inglês e olhe lá, que a maioria quase não falava era nada.

**Pesquisadora:** Então é isso, Ana. Boa noite e muito obrigada por tudo!

**ANEXOS**

**ANEXO A**  
**EDITAL DE UMA DAS SELEÇÕES PARA CERTIFICAÇÃO NOS EUA DE**  
**PROFESSORES DE INGLÊS**



**BOLSA CAPES – EMBAIXADA AMERICANA – FULBRIGHT**  
**CERTIFICAÇÃO NOS ESTADOS UNIDOS**  
**PARA PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

Edital n.º. 52/2010/CAPES

**1. DA APRESENTAÇÃO**

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Fundação Pública, criada pela Lei nº. 8.405, de 09 de janeiro de 1992, modificada pela Lei nº. 11.502, de 11 de julho de 2007, regida pelo seu estatuto aprovado pelo Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007, inscrita no CNPJ sob nº. 00.889.834/0001-08, com sede no Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06, CEP 70040-020, Brasília, DF, por meio de sua Diretoria de Relações Internacionais – DRI e Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB, no uso de suas atribuições, a Embaixada dos Estados Unidos da América no Brasil e a Comissão para o Intercâmbio Educacional entre os Estados Unidos da América e o Brasil (Comissão Fulbright), organização binacional, criada por troca de notas diplomáticas em 05 de novembro de 1957, modificadas pelo Decreto Presidencial 7.176, de 12 de maio de 2010, tornam pública a seleção para Certificação nos EUA de Professores de Língua Inglesa, conforme o processo de nº. 23038.005844/2010-03. O Programa, com base no acordo de cooperação assinado entre a CAPES e a Comissão Fulbright em 4 de abril de 1984, e no Memorando de Entendimento sobre Educação assinado entre Brasil e Estados Unidos da América, em 14 de outubro de 1997, busca capacitar professores de língua inglesa da carreira na rede pública de ensino e estreitar as relações bilaterais entre os dois países.

## 2. DOS OBJETIVOS

O programa, visando capacitar professores de língua inglesa da rede pública de ensino, de nível intermediário, tem como objetivo:

- 2.1 Valorizar os profissionais que atuam na rede pública de educação básica;
- 2.2 Fortalecer a fluência oral e escrita em inglês dos professores de língua inglesa em início de carreira na rede pública de educação básica;
- 2.3 Compartilhar com os professores metodologias de ensino e avaliação que estimulem a participação do aluno em sala de aula;
- 2.4 Estimular o uso de recursos *online* e outras ferramentas na formação continuada de professores e na preparação de planos de aula, assim como a utilização de tecnologias para o desenvolvimento de projetos dos alunos;
- 2.5 Oferecer uma experiência *in-loco* em história e cultura dos Estados Unidos para que isso se torne parte do currículo do ensino de inglês; e
- 2.6 Estimular parcerias com professores americanos visando possíveis intercâmbios de professores e alunos entre os dois países.

## 3. DOS REQUISITOS PARA CANDIDATURA

3.1 O candidato à bolsa CAPES/Fulbright/Embaixada Americana para Certificação nos Estados Unidos de Professores de Língua Inglesa, deverá atender aos seguintes requisitos:

- 3.1.1 Possuir nacionalidade brasileira e não ter nacionalidade estadunidense;
- 3.1.2 Possuir bacharelado ou licenciatura em língua inglesa;
- 3.1.3 Ser professor efetivo (estágio probatório concluído) na rede pública de ensino básico, em exercício no ensino de Língua Inglesa;
- 3.1.4 Ter concluído a graduação em Letras a partir de 2000;
- 3.1.5 Ter proficiência em inglês, cf. item 4.1.5;
- 3.1.6 Estar residindo no Brasil durante o processo seletivo;
- 3.1.7 Não possuir experiência acadêmica e/ou profissional prévia nos EUA; e
- 3.1.8 Não receber bolsa ou benefício financeiro de outras entidades brasileiras e/ou americanas para o mesmo objetivo, sob pena do cancelamento da bolsa e ressarcimento dos valores já pagos, monetariamente atualizados.

3.2 É obrigatório o retorno do(a) bolsista ao Brasil após o término da bolsa: em nenhuma hipótese será concedida extensão da bolsa.

Será dada preferência aos professores da rede pública em início de carreira.

#### 4. DAS CANDIDATURAS

O candidato deverá preencher os formulários e anexar a documentação complementar em formato pdf. O fornecimento parcial ou incorreto dessas informações, em qualquer etapa do processo de seleção, levará ao cancelamento da candidatura.

##### 4.1 Documentação para candidatura:

4.1.1 Formulário de inscrição da Comissão Fulbright, devidamente preenchido em inglês, disponível no endereço [www.fulbright.org.br](http://www.fulbright.org.br) > Bolsas para brasileiros > Professores > Certificado de Inglês nos EUA.

4.1.2 Formulário de recomendação, em português;

4.1.3 Histórico escolar da graduação e /ou da pós-graduação (concluída ou em andamento), devidamente atualizado, em português;

4.1.4 Correspondência em português do diretor da instituição a qual o candidato é vinculado declarando que apóia a participação do candidato no programa;

4.1.5 *Test of English Language Proficiency* (TELP), com pontuação mínima de 80 pontos. A lista dos locais que ministram o teste TELP está disponível em [www.fulbright.org.br](http://www.fulbright.org.br) > Estude nos EUA > Testes de inglês > TELP. O candidato que tenha realizado o *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL), após 2008, com nota mínima de 53 pontos na modalidade *Internet Based Test* ou 153 pontos na modalidade *Computer Based Test*, está dispensado de apresentar o resultado do TELP e deverá enviar o comprovante com a nota obtida. O mesmo procedimento se aplica ao candidato que tenha realizado o *International English Language Test System* (IELTS), após 2008, com nota mínima de 4,5 pontos.

#### 5. DO APOIO FINANCEIRO

5.1 O programa prevê a seleção de até 20 participantes e terá duração de 8 semanas, sendo realizado na Universidade de Oregon, em Eugene, nos EUA e 2 semanas no Brasil para a conclusão do projeto a ser desenvolvido durante a estada na Universidade de Oregon. A bolsa inclui os benefícios abaixo para o programa nos EUA:

5.1.1 Alojamento no campus universitário;

5.1.2 Alimentação;

5.1.3 Deslocamento nos EUA: aeroporto/universidade/aeroporto;

5.1.4 Seguro saúde;

5.1.5 Passagem aérea internacional de ida e volta em classe econômica promocional e auxílio deslocamento para o aeroporto mais próximo no Brasil, quando necessário;

5.1.6 Taxas Escolares;

5.1.7 Materiais Educacionais;

5.1.8 Atividades Culturais; e

5.1.9 Laboratório e aulas de conversação.

## **6 DAS OBRIGAÇÕES DOS BOLSISTAS**

6.1 O bolsista selecionado obriga-se a:

6.1.1 Dedicar-se integralmente ao cumprimento do plano de atividades;

6.1.2 Ressarcir a CAPES, a Embaixada Americana e a Comissão Fulbright de todo o investimento feito na bolsa, na eventualidade de ocorrência de revogação da concessão, motivada por ação ou omissão dolosa ou culposa do bolsista;

6.1.3 Apresentar proposta de projeto de trabalho a ser desenvolvido em escolas públicas no Brasil, aplicando conhecimentos adquiridos.

## **7. DA SELEÇÃO**

Para avaliação das candidaturas, será constituído um comitê de seleção com membros da CAPES (Diretoria de Relações Internacionais e Diretoria de Educação Básica Presencial), da Comissão Fulbright e da Embaixada Americana. A seleção se desenvolverá em cinco etapas de caráter eliminatório, conforme descrito a seguir:

### **7.1 Verificação da consistência documental**

Consiste no exame, por equipe técnica da Comissão Fulbright e da CAPES da documentação apresentada para a inscrição, bem como do preenchimento integral e correto dos formulários. As inscrições incompletas, enviadas de forma indevida, ou fora dos prazos estabelecidos serão canceladas, não havendo possibilidade de reconsideração.

### **7.2 Análise de Mérito**

A análise de mérito será realizada por consultores especialistas indicados pela CAPES, pela Embaixada Americana e pela Comissão Fulbright. Na análise de mérito serão considerados os seguintes aspectos do(a) candidato(a): potencial de liderança, interesse em manter diálogo com professores americanos após o curso, visando à sua atualização permanente e comprometimento com a promoção do ensino de língua inglesa.

### **7.3 Entrevistas**

Serão selecionados até 30 candidatos para a entrevista a ser realizada por telefone. Seu propósito é avaliar o candidato quanto à sua capacidade de justificar sua candidatura consoante seu preparo acadêmico, articulação com a proposta apresentada e condições de adaptação a novas circunstâncias.

### **7.4 Priorização das candidaturas**

7.4.1 O comitê de seleção avaliará as candidaturas, com base nos pareceres dos consultores e fará a priorização e classificação daquelas previamente aprovadas.

7.4.2 A priorização consiste na identificação com atribuição de notas, vide tabela abaixo, das candidaturas que melhor atendem as prioridades da política em educação, ciência e tecnologia, bem como à política externa brasileira.

Nota	Qualificação
4	Excelente
3	Muito Bom
2	Bom
1	Regular
0	Insuficiente

#### 7.5 Reunião conjunta

A seleção final das candidaturas ocorrerá em reunião conjunta entre a Embaixada Americana, a Diretoria de Relações Internacionais da CAPES e a Diretoria Executiva da Comissão Fulbright, quando serão considerados o mérito das candidaturas e o interesse de cada agência financiadora.

7.5.1 A aprovação final das candidaturas será feita com base na disponibilidade orçamentária das agências.

7.5.2 Em hipótese alguma será concedido pedido de revisão do resultado final.

## 8. DO CALENDÁRIO

Período	Atividade prevista
De 12 de agosto a 27 de setembro de 2010	Apresentação de candidaturas
Setembro e Outubro de 2010	Análise documental/Análise de Mérito/Entrevista/Priorização
Novembro de 2010	Divulgação do resultado do processo de seleção
Dezembro de 2010 / Janeiro de 2011	Orientação pré-partida e concessão do visto
06 de janeiro de 2011	Viagem para os EUA
10 de janeiro a 4 de março de 2011	Atividades acadêmicas nos EUA
05 de março a 18 de março de 2011	Desenvolvimento do Projeto Educacional no Brasil

## 9. DA OBTENÇÃO DO VISTO

A Embaixada Americana providenciará o visto de entrada nos EUA, consoante a regulamentação do Serviço de Imigração dos EUA, na categoria J-1 para o bolsista sempre com isenção do pagamento das taxas de emissão de visto. Os custos para emissão do passaporte são de responsabilidade do bolsista.

## 10. DOS CASOS OMISSOS E DAS INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

Eventuais situações não contempladas neste edital serão decididas conjuntamente pela CAPES, pela Embaixada Americana e pela Comissão Fulbright, por intermédio de consulta dirigida, exclusivamente para o endereço [rejaniam@fulbright.org.br](mailto:rejaniam@fulbright.org.br), que também poderá ser utilizado para o esclarecimento de dúvidas e para obtenção de mais informações.

## 11. DA COMUNICAÇÃO COM A CAPES, A COMISSÃO FULBRIGHT E A EMBAIXADA AMERICANA

### Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

Coordenação Geral de Cooperação Internacional – CGCI

Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06, 70040-020 - Brasília, DF

Telefone: (61) 2022-6664 / 2022-6564

Fax: (61) 2022-6675

[thais.aveiro@capes.gov.br](mailto:thais.aveiro@capes.gov.br)

[fernanda.litvin@capes.gov.br](mailto:fernanda.litvin@capes.gov.br)

### Comissão Fulbright

Ed. Casa Thomas Jefferson

SHIS QI-09 Conjunto 17 Lote L 71625-170 Brasília, DF

Telefone: (61) 3248-8600 Fax: (61) 3248-8611

[rejaniam@fulbright.org.br](mailto:rejaniam@fulbright.org.br)

### Embaixada Americana

SES - Av. das Nações, Quadra 801, Lote 03

70403-900 - Brasília, DF

Tel: (61) 3312-7000

Fax: (61) 3312-7676

[mizunoms@state.gov](mailto:mizunoms@state.gov)

**RELAÇÃO DE DOCUMENTOS PARA CANDIDATURA**

<b>Documento</b>	<b>Forma de envio</b>	<b>Data Limite dia/mes/ano</b>	<b>Check</b>
Formulário de inscrição da Comissão Fulbright, em formato PDF (item 4.1.1 do Edital)	Email para <a href="mailto:certificate@fulbright.org.br">certificate@fulbright.org.br</a>	27/09/2010	[ ]
Formulário de recomendação em português, em formato PDF (item 4.1.2 do Edital)	Email para <a href="mailto:certificate@fulbright.org.br">certificate@fulbright.org.br</a>	27/09/2010	[ ]
Histórico escolar da graduação e /ou da pós-graduação (concluída ou em andamento), devidamente atualizado, em português; em formato PDF (item 4.1.3 do Edital)	Email para <a href="mailto:certificate@fulbright.org.br">certificate@fulbright.org.br</a>	27/09/2010	[ ]
Correspondência do diretor da instituição em português a qual o candidato é vinculado declarando que apóia a participação do candidato no programa em formato PDF (item 4.1.4 do Edital)	Email para <a href="mailto:certificate@fulbright.org.br">certificate@fulbright.org.br</a>	27/09/2010	[ ]
Comprovante de proficiência de língua inglesa TELP ou TOEFL ou IELTS em formato PDF (item 4.1.5 do Edital)	Email para <a href="mailto:certificate@fulbright.org.br">certificate@fulbright.org.br</a>	27/09/2010	[ ]