

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO**  
**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CÁCERES**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA**  
**MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

**JULIANA ANDRETTI PARREIRA**

**FORMAÇÃO NO PROGRAMA INTERNACIONAL DE CAPACITAÇÃO DOCENTE**  
**EM LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS**  
**PARTICIPANTES**

**CÁCERES – MT**

**2021**

**JULIANA ANDRETTI PARREIRA**

**FORMAÇÃO NO PROGRAMA INTERNACIONAL DE CAPACITAÇÃO DOCENTE  
EM LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS  
PARTICIPANTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Linguística da Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, sob orientação da Professora Dra. Bárbara Cristina Gallardo.

**CÁCERES – MT**

**2021**

PARREIRA, Juliana Andretti.

P258f Formação no Programa Internacional de Capacitação Docente em Língua Inglesa: Um Estudo a Partir da Percepção dos Participantes / Juliana Andretti Parreira – Cáceres, 2021.

65 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso

(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Linguística, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.

Orientadora: Bárbara Cristina Gallardo

1. Professores Aprendizizes. 2. Formação do Professor de Inglês. 3. Pdpi. I. Juliana Andretti Parreira. II. Formação no Programa Internacional de Capacitação Docente em Língua Inglesa: Um Estudo a Partir da Percepção dos Participantes.

CDU 377.8:811.111-051

**JULIANA ANDRETTI PARREIRA**

**FORMAÇÃO NO PROGRAMA INTERNACIONAL DE CAPACITAÇÃO DOCENTE  
EM LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS  
PARTICIPANTES**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Bárbara Cristina Gallardo**  
Orientadora/Presidente  
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

---

**Profa. Dra. Ana Carolina De Laurentiis Brandão**  
Avaliadora Interna  
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

---

**Prof. Dr. Valdir Silva**  
Avaliador Interno  
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

---

**Profa. Dra. Maysa Cristina da Silva Dourado**  
Avaliadora Externa  
Universidade Federal do Acre (UFAC)

**APROVADA EM: 10/03/2021**

À minha família que me apoiou, auxiliou e incentivou durante a realização deste sonho.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus que tem me abençoado até aqui.

À minha orientadora, que me ajudou nesta nova caminhada, me guiando com carinho, paciência e muita dedicação e eficiência durante o desenvolvimento deste estudo.

Aos colegas, participantes do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Inglês (PDPI), que fizeram parte desta experiência única e marcante em nossas vidas, e também por prontamente aceitarem fazer parte desse estudo respondendo ao questionário que lhes foi disponibilizado.

À diretora executiva do *English Language Institute (ELI)* Doutora Jane E. Robinson, e aos professores, Crystal Anne Young, Iris K. Kidula, Jennifer Ann Johnston, Kelsey Goin, Kurtis Ray Foster, Phillip Bridges, Terry Miller Barakat e Winnie Wu que nos receberam e nos trataram com muito carinho, cuidado e atenção durante o período em que estivemos em Springfield – MO, USA.

Às professoras Ana Carolina De Laurentiis Brandão e Maysa Cristina da Silva Dourado, pela leitura atenta e valiosas contribuições para este estudo.

À CAPES/FULBRIGHT pelo financiamento da bolsa para a participação no PDPI em Springfield – MO, USA, em 2018.

À toda a minha família, pela compreensão, incentivo e apoio durante o período de realização do presente estudo.

A meus colegas de trabalho Robson Aparecido dos Santos e Geni Conceição Figueiredo Zacarkim, por me incentivarem e me orientarem durante a escrita inicial deste estudo enquanto projeto para a seleção do Mestrado em Linguística pela UNEMAT em 2019.

*“O êxito da vida não se mede pelo caminho que você conquistou, mas sim pelas dificuldades que superou no caminho”.*

(Abraham Lincoln)

## RESUMO

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

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

## **ABSTRACT**

This study is enrolled in the area of Applied Linguistics, in the line of research in Studies of Social Practices of Language. To build our identity as English language teachers, we face the challenge of 'mastering' a language that is not ours and that is constantly changing in the different places where it is spoken. Using a structure that is fixed, but that can escape the rule, without prejudice to understanding. Using pronunciation of words that we can speak in one way, but also in others. This conception of language runs through the readings, beliefs, activities and attitudes of the teacher in relation to different cultures, to the knowledge of history, the political focus that it is engaged, the contexts that it participates. This perspective makes us suggest that it takes much more than attending a higher education course to become a teacher aware of the global changes that affect school and citizen education. As an English teacher, my participation in the Professional Development Program for English Teachers (PDPI) has awakened me to the complexity of language teacher training and the innovations that can be proposed in teaching and learning in the classroom, from effective professional training opportunities combined with cultural training, elements that make up a language and the elements that come before. Thus, the objective of this work is to register as a learning experience of English teachers in a program carried out without outside influences on their pedagogical practices, personal and professional identity. This is a case study, carried out through exploratory research. For that, we analyzed the answers to some of the questions asked by means of a questionnaire for 15 (fifteen) participants of the PDPI 2018. The results obtained that investments in programs of this type, which aligned knowledge, culture and practice can consolidate the identity of the teacher of Languages, and consequently, bring benefits to foreign language education in Brazil.

**Keywords:** Apprentice teachers. English teacher training. PDPI.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 .....	16
1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS .....	16
CAPÍTULO 2 .....	21
2. HISTÓRICO DAS AGÊNCIAS RESPONSÁVEIS PELO PDPI - CAPES E FULBRIGHT - E SOBRE A CONFIGURAÇÃO E OBJETIVOS DO PROGRAMA.....	21
2.1. COMISSÃO <i>FULLBRIGHT</i> .....	21
2.2. ORIGEM DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES).....	22
2.3. O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA PROFESSORES DE INGLÊS – PDPI.....	24
CAPÍTULO 3 .....	26
3. PDPI: FATORES ENVOLVIDOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS EM PROGRAMAS DE CAPACITAÇÃO .....	26
3.1. COGNIÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS.....	26
3.2. CAPITAL CULTURAL .....	28
3.3. APRENDIZAGEM SITUADA .....	30
3.4. MOTIVAÇÃO.....	32
3.5. FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR.....	33
CAPÍTULO 4 .....	36
4. METODOLOGIA.....	36
4.1. PARTICIPANTES DE PESQUISA .....	36
4.2. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE .....	37
4.3. INSTRUMENTOS DE PESQUISA .....	38
CAPÍTULO 5 .....	39
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	39
5.1. TRANSCRIÇÃO DAS MENSAGENS DE VOZ.....	48
5.2. ANÁLISES DAS MENSAGENS DE VOZ.....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	54
REFERÊNCIAS .....	59
ANEXO .....	63

## INTRODUÇÃO

O estudo sobre a importância e relevância da participação em programas internacionais de capacitação docente para professores de língua inglesa foi motivado pelo fato de ser professora de língua inglesa há 12 (doze) anos e perceber, durante o período em que leciono esta disciplina, desde o momento em que adentrei a sala de aula pela primeira vez, que ainda tinha muito o que aprender para desempenhar um trabalho mais eficaz. Senti a necessidade de uma formação contínua, pois a prática sala de aula estava muito distante da formação teórica que o curso de licenciatura em Letras tinha me proporcionado. Apesar de ter a disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa e Portuguesa que, na época (2007), acontecia durante uma semana, infelizmente este tempo não foi o suficiente para que pudéssemos conhecer a realidade enfrentada e vivenciada por professores em sala de aula. Dessa forma, ao iniciarmos nossa carreira como professores regentes, enfrentamos diversos desafios, como alunos com dificuldade de aprendizagem, diferentes níveis de proficiência, deficiências, transtornos, dificuldades familiares tais como financeiras, emocionais entre outras, e então nos damos conta que precisamos encontrar uma maneira de ensinar a todos de forma que seu direito ao aprendizado seja de qualidade.

Apesar de a formação ser um tema amplamente discutido na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, infelizmente ainda não temos cursos específicos para atender a esta área de atuação, que possam complementar o conhecimento adquirido durante a graduação. Schmitz (2009, p. 14) afirma que o período para habilitação de Professores em Universidades/Faculdades, que varia entre três e quatro anos, não é o suficiente para que estes futuros professores sejam devidamente preparados para falar o idioma, visto que esta dificuldade em colocar em prática a língua durante o ensino acaba fazendo com que os alunos demonstrem cada vez menos interesse em aprendê-la, pois, conforme pontua Schmitz (2009, p. 17), essa qualificação do professor de língua inglesa é fundamental para que ele se destaque dentre os professores de outras disciplinas, e o aluno procura por isto.

Assim como Schmitz (2009), Paiva (2009, p. 32) afirma que é muito importante que o professor tenha domínio da língua que ensina, pois não é possível ensinar algo sobre o qual não conhece ou não sabe. Quando o professor faz uso do repertório linguístico e cultural que conhece sobre a língua e também sobre o/os país/es que falam esta língua, o aluno se sente mais motivado e interessado em aprender ainda mais sobre a língua em questão e sobre os países que a utilizam. Dessa forma, a motivação e interesse acabam levando os alunos a entender que a

língua é mais do que estrutura ou função, passando a entender a história, costumes, cultura, crenças e influências que a língua sofre ou causa no mundo.

Muitos cursos de Letras dividem a carga horária da licenciatura em língua inglesa com a licenciatura em língua portuguesa. Desta forma, os professores-aprendizes precisam procurar meios de aperfeiçoar as habilidades da língua estrangeira (oral, escrita, escuta e leitura), para que, ao adentrar a sala de aula, sintam-se mais à vontade para lidar com seu instrumento de trabalho, neste caso a língua inglesa. Celani (2009) pontua que os cursos de graduação deveriam oferecer um repertório de atividades diversificadas acerca da prática e uso da língua além de um ensino mais voltado para a formação reflexiva e não para a gramática como geralmente acontece. Sendo assim, entende-se que o professor-aprendiz, ao concluir a graduação e iniciar sua carreira docente, conseguirá encontrar seu próprio método de ensino com maior facilidade. Afinal de contas, Celani (2009), Phrabu (1990, p. 162) e Paiva (2009, p. 32) afirmam que, embora não haja um método único e eficaz para melhor ensinar ou aprender a língua em questão, cada professor pode descobrir o que funciona para ele mesmo e seus alunos a partir da análise da turma em que leciona.

Para Celani (2009), o melhor método de ensino é aquele em que o professor (a partir de suas experiências em sala de aula, e a partir de sua interação com os alunos) encontra um método que se adeque ao seu ambiente e contexto de trabalho, considerando as diversidades e adversidades presentes em sala de aula. Normalmente, isso pode ser feito a partir da observação e atuação nas primeiras semanas ou no primeiro mês de aula, identificando, assim, os objetivos do próprio professor e de cada aluno, ou pelo menos da maioria, considerando a quantidade expressiva de alunos por sala - cerca de 35 (trinta e cinco) a 40 (quarenta) (muitas vezes até mais) – em aprender o idioma, e então este método fará sentido para ele e seus alunos, proporcionando um ensino e aprendizagem mais prazeroso. As ponderações de Celani (2009) vão ao encontro com as de Phrabu (1990, p. 162) que afirma que não existe um único método de ensino eficaz, mas que o melhor método é aquele que leva em consideração o contexto no qual acontece este ensino e aprendizagem.

Sobre as aulas na escola, o currículo escolar oferece, geralmente, pouco tempo de aula de língua estrangeira (OLIVEIRA, 2009, p. 22; SCHMITZ, 2009, p. 14; PAIVA, 2009, p. 32). No caso do inglês, de acordo com a realidade de muitas escolas e cidades, no currículo constam apenas uma aula por semana no Ensino Médio e duas aulas no Ensino Fundamental. Há, ainda, o número elevado de alunos em sala de aula e outros fatores, tal como a crença de que não se aprende inglês na escola pública. Esse quadro contribui para o desestímulo do professor de língua estrangeira quanto ao ensino desta, pois o professor já se sente despreparado no ingresso

da carreira, por insegurança quanto à receptividade dos alunos e, devido ao fato de ser uma língua estrangeira, alguns apresentarem falta de interesse. Essa situação também tem outro agravante: acaba não permitindo que o professor tenha tempo o suficiente para preparar o aluno que futuramente poderá ingressar no Curso de Letras e que estuda para se tornar um professor de inglês, por exemplo, com os requisitos mínimos tais como, entender sobre a função da língua além de sua estrutura para que possa cativar seus alunos, visto que de acordo com Schmitz (2009, p.17), o professor que fala o idioma durante suas aulas, mesmo que não durante toda a aula, tem maiores chances de receber a valorização e reconhecimento de seus alunos, assim como um despertar destes no momento de seu aprendizado, além do desenvolvimento das habilidades de *speaking* (fala), *listening* (escuta), *writing* (escrita) e *reading* (leitura). Essas habilidades são fundamentais para o uso de toda e qualquer língua. Dessa forma, o básico se aprende na escola e o aperfeiçoamento na graduação, entretanto, quando os alunos, futuros professores não têm esta preparação para ensinar a/sobre a língua, desencadeia-se, então, um círculo vicioso.

A partir deste estudo, registro a minha experiência, a fim de compartilhar minha motivação em busca de aperfeiçoamento profissional: meu sonho sempre foi ser professora de língua inglesa. Por esse motivo, sempre me interessei por músicas, séries e filmes em língua inglesa, já com a intenção de trabalhar desta forma com meus alunos quando me tornasse professora. Em 2008 concluí minha graduação e neste mesmo ano comecei minha carreira docente, sempre preocupada em me aperfeiçoar e atualizar para atender meus alunos da melhor maneira possível. Então em 2012 surgiu a primeira oportunidade de participar de um “Workshop de ensino de língua inglesa”, oferecido pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO e pela Secretaria de Estado de Educação – SEDUC em parceria com a Embaixada dos Estados Unidos no Brasil, sob a orientação de professoras norte-americanas. Em 2017, participei de um curso *online*, oferecido pela “Pearson English Interactive”, resultado de uma parceria entre a SEDUC e a Embaixada Britânica. Até então, poucos cursos de formação tinham sido oferecidos na área de língua inglesa, o que dificultava um aperfeiçoamento mais direcionado da língua. Outra dificuldade era o fato de, em muitas ocasiões, estes cursos acontecerem em horários incompatíveis com meus horários de trabalho.

Por fim, no ano de 2018, tive a oportunidade de participar do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Inglês (doravante PDPI), oferecido pelas fundações Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

(brasileira) e FULBRIGHT<sup>1</sup> (norte-americana), cujo objetivo é oferecer aos professores de inglês um apoio com materiais e atividades pertinentes para suas ações pedagógicas durante as aulas, permitindo-lhes vivenciar a experiência como alunos, para que ao retornarem para seus países, locais de trabalho, consigam trabalhar de forma mais eficaz, visto que depois do curso voltam com uma nova perspectiva a respeito do ensino de língua inglesa. A experiência em um país cuja língua oficial é o inglês, aliada à formação específica para professores de inglês oferecida pelo programa causaram um impacto significativo na minha vida, tanto profissional quanto pessoal. O formato imersivo do curso alternado com uma programação cultural e por momentos de interação com outros participantes, selecionados por grupo de afinidades, proporcionou-nos uma experiência única com a língua inglesa, nas oportunidades de interação e, no curso, com metodologias de ensino, habilidades e competências da língua.

O curso me permitiu melhorar ainda mais minha maneira de ensinar a Língua inglesa, pois foi a partir deste Programa, que ao chegar no Brasil e voltar para a sala de aula, consegui chamar ainda mais a atenção de meus alunos, proporcionando-lhes uma aula mais dinâmica. Com o auxílio de ferramentas tecnológicas, consegui despertar neles maior interesse sobre a disciplina, mostrando-lhes que “errar” é aceitável nesse momento e que é a partir destes “erros” que aprenderão melhor, e que o importante sobre a aprendizagem línguas não é a estrutura da língua em si, embora também seja útil, mas o principal é que a comunicação estabelecida tenha sido clara daquele que transmite a mensagem para aquele que a recebe. Durante o curso, em momentos muito raros, éramos corrigidos durante a comunicação com os professores norte-americanos, os quais afirmaram que a correção só é feita quando o equívoco na pronúncia ou utilização estrutural da língua em questão causam constrangimento.

Durante minha participação no PDPI, tive a oportunidade de conhecer a realidade de outras regiões do Brasil e entender que minhas angústias sobre a formação e profissão eram semelhantes às de professores de todo o Brasil. Esse fato me motivou a desenvolver este trabalho com o objetivo de investigar como a experiência do PDPI contribuiu para a reconstrução da identidade de professores de inglês brasileiros, e como sua maneira de ver a profissão e seu modo de ensinar acontecem após a imersão em uma cultura constituída pela língua inglesa. O fato de perceber que a realidade de outras cidades e estados se assemelham à realidade do Mato Grosso foi o que me fez refletir e iniciar um processo de mudança de postura em relação ao meu papel na sala de aula e a minha própria formação pessoal. Neste estudo,

---

<sup>1</sup> Programa de Intercâmbio Educacional e Cultural do Governo dos Estados Unidos da América, criado em 1946, por lei do Senador James William Fulbright.

investigo a percepção dos professores que participaram do programa sobre as contribuições deste para a sua prática profissional e pessoal.

Considero de fundamental importância o acesso à cultura na formação do cidadão, pois ao conhecer sobre a cultura dos países que falam a língua ensinada, o aluno pode se interessar mais pela língua e sua função. Locais físicos, tais como, museus, cinema, bibliotecas, teatros, ópera, livraria, entre outros, são espaços de disseminação cultural capazes de ampliar horizontes. Especificamente para os objetivos deste trabalho, a formação cultural agrega conhecimento que enriquecerá, produzirá movimentos nas crenças e conhecimento dos professores de língua estrangeira, visto que os cursos de capacitação possibilitam que estes professores ampliem seus horizontes e tenham uma nova perspectiva sobre sua maneira de ensinar. Ao ter acesso a espaços como bibliotecas e livrarias mais completas – com livros e assuntos mais específicos sobre a língua inglesa – laboratórios de idiomas para facilitar o trabalho voltado para as atividades que desenvolvam e aperfeiçoem as habilidades de *listening* (escuta) e *speaking* (fala) – museus que são imprescindíveis para o entendimento prático a respeito da cultura dos países que têm a língua inglesa como segunda língua ou língua oficial. Afinal de contas, os museus são espaços onde se pode aprender como aconteceu o processo de evolução da língua, através do contato com as obras de arte diversificadas que facilitam esta compreensão. Quando o professor tem acesso a estes espaços, poderá entender melhor sobre a língua para que possa ensiná-la e utilizá-la com mais segurança.

Acredita-se que ao serem direcionados ou incentivados a visitar locais como bibliotecas, livrarias, museus, teatros, etc., os alunos teriam um contato mais próximo da língua estudada, despertando nele maior interesse em aprendê-la, entendê-la e utilizá-la nos momentos apropriados e necessários. Acontece que, em muitas cidades do interior do Brasil, não há facilidade de acesso a espaços como os mencionados anteriormente, isto quando existem. Entretanto, 5 (cinco) participantes do PDPI 2018 que residem em cidades do interior de seus estados relataram ter acesso a tais espaços. Outra característica relacionada à formação do professor é a exibição de filmes estrangeiros legendados em cidades pequenas. Na maioria das vezes, esses filmes são dublados, o que inviabiliza o contato com uma língua estrangeira durante a formação do cidadão.

Essas e outras realidades fazem parte das características que moldam a identidade do futuro professor, assim como qualquer outro profissional na busca por tornar-se competente e conseguir atingir as metas e objetivos de trabalhos. Enquanto professores, nós também enfrentamos diversos desafios tais como: carga horária reduzida” (OLIVEIRA, 2009, p. 22; SCHMITZ, 2009, p. 14; PAIVA, 2009, p. 32), “salas de aula superlotadas, alunos com

diferentes níveis de proficiência” (OLIVEIRA, 2009, p.22; PAIVA, 2009, p. 32), poucos cursos de capacitação específicos para professores de inglês, e quando são ofertados, geralmente são teóricos (PONTES; DAVEL, 2016, p. 107). No entanto, a profissão docente, diferente das demais profissões, está em constante construção, portanto, não é para aqueles que estão procurando por um emprego que tenha resultados imediatos e controlados por métodos sistemáticos. O profissional professor que está comprometido com o trabalho e com seu aluno precisa procurar meios de se atualizar e estar preparado para enfrentar os desafios e expectativas de um mundo em constante transformação (BARCELOS, 1999). Dessa forma, programas de capacitação presenciais ou na modalidade a distância, precisam ser ofertados aos professores, garantindo sua formação continuada em serviço. Mas, além da oferta de cursos de capacitação, é importante que o professor entenda que está em permanente formação, considerando que a educação está em constante evolução, e sua participação é primordial para seu sucesso profissional.

O diferencial do programa PDPI, foi o formato imersivo e a fluidez com que cultura, ensino e lazer nos foi oferecido. Dessa forma, os resultados pretendem contribuir de forma significativa para o investimento dos professores de língua inglesa em sua qualificação profissional, seja a partir de cursos de aperfeiçoamento ofertados pelas empresas governamentais, de natureza presencial ou *online*, ou mesmo pelo interesse e disponibilidade do próprio professor em busca da qualidade de ensino que procura.

A metodologia utilizada é a qualitativa, visto que analisamos as respostas dadas em um questionário e, ainda, três relatos de professores sobre como este programa contribuiu ou contribui para melhorar seu desempenho profissional e pessoal em relação ao ensino aprendizagem da língua inglesa. Para isso, utilizamos como base teórica os estudos sobre identidade (MILLER, 2009; MORGAN, 2011; CLARKE, 2011), de cognição de professores (BORG, 2009; TSUI, 2011) e de motivação (SCHMITZ, 2009; PAIVA 2009, p. 54).

Assim, este trabalho está dividido da seguinte forma: no primeiro capítulo, apresento uma fundamentação sobre a formação de professores de língua inglesa, a partir de ponderações sobre a motivação e sobre o capital cultural, que considero de fundamental importância para mapear a formação além da sala de aula. No segundo capítulo, apresento um histórico das agências responsáveis pelo PDPI (CAPES e Fulbright) e sobre a configuração e objetivos do programa. No terceiro capítulo, trago as teorias que embasam a análise dos dados. A metodologia de pesquisa ilustra o quarto capítulo que é seguido da análise de dados e, na sequência, das considerações finais.

## CAPÍTULO 1

### 1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Para nos tornarmos professores, estudamos por quatro anos no Curso de Letras, curso oferecido em Licenciatura plena, no caso da universidade que cursei, dupla Licenciatura – de Inglês, Português/Inglês e Português/Espanhol. Entretanto, quatro anos não é tempo suficiente para que aprendamos todos os (pré) requisitos de uma língua estrangeira, tão distante do nosso cotidiano. Schmitz (2009, p. 20) destaca a dificuldade de se atender à preparação do futuro professor para além de falar o idioma, desenvolver e aperfeiçoar as demais habilidades, como o *listening* (escuta), *writing* (escrita) e *reading* (leitura), porque o curso de letras é um curso cujos alunos saem graduados em duas habilitações (inglês-português) que acontecem quase que simultaneamente, e que também conforme Celani (2009) “Com o repertório proporcionado pela Educação Básica, não há como dar conta das duas”, referindo-se à dupla licenciatura em inglês e português. Ainda de acordo com Celani (2009), algumas faculdades não contam com corpo docente adequado, o que faz com que seus cursos sejam ministrados com base na gramática, assim, ela sugere que sejam encontradas formas variadas de se trabalhar com o uso e prática da língua, para que não fiquem presas à questão gramatical. Em minha experiência, durante esses quatro anos, foram poucas as vezes em que atuei *in loco*, no chão da escola. Assim, percebi que apenas depois de alguns anos de experiência em sala de aula, começamos a entender o que é ser professor, ou o que é ensinar de fato.

Acredito que neste caso é importante que o professor em formação pondere sobre a impossibilidade de se adquirir o conhecimento eficaz em uma única instituição de aprendizado, e, então, encontrar meios de aperfeiçoar seu desenvolvimento profissional, ao invés de apontar culpados (LEFFA, 2011). Para isso, é preciso que haja oportunidades para que possam aperfeiçoar métodos e práticas de ensino regularmente (BARCELOS, 1999). Por parte das secretarias ligadas à educação, seria fundamental o investimento para que professores ainda em formação tivessem a possibilidade de participar em Programas como o PDPI. Neste sentido, o trabalho bem-sucedido aconteceria em conjunto entre professores, governo, alunos, pais, entre outros.

Almeida Filho (1993) afirma que os professores, quando começam a atuar como profissionais e adentram as suas salas de aula, passam a agir a partir de uma determinada abordagem de ensino, isto é, a forma de ensinar de um profissional da educação provém de uma metodologia ou prática pedagógica pré-estabelecida durante a formação acadêmica. Sendo assim, podemos dizer que a participação em contextos de práticas e culturas diversas contribui

sobremaneira para encontrar uma maneira própria de ensinar, além, é claro, desta metodologia de ensino própria adquirida também estar relacionada ao público a quem ensinamos e com o período de tempo na profissão.

A formação identitária do profissional professor nesse processo é aspecto que necessita de atenção. Por exemplo, é a partir da afirmação de que “nenhum falante não-nativo jamais pode sonhar em adquirir um domínio perfeito do idioma” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 67), que identificamos os discursos opressores em relação ao aprendiz de língua estrangeira e, por consequência, o professor. Mesmo assim, esse “fantasma” assombra muitos professores de línguas e a comunidade a que pertencem. Oliveira (2014, p. 44) afirma que o termo “falante nativo” é um mito, pois não se pode definir a quem realmente estamos nos referindo, visto que o inglês é falado em mais de cinquenta países, como primeira ou segunda língua a exemplos da Índia, Austrália, Canadá, Estados Unidos, Inglaterra, Nigéria, entre outros. Não há como saber quem de fato é “nativo” visto que cada país destes mencionados e de tantos outros tem suas particularidades em relação à língua, desta forma, não há como definir a qual ou quais destes países o termo acima mencionado pode se referir.

Devido ao mito do falante nativo em que se acredita, até hoje é aquele que não comete erros, porque nasceu no país onde se fala a língua alvo, seja inglês, espanhol, português, etc., muitos brasileiros acreditam que o melhor professor de inglês é o professor de origem nativa, que nasceu na Inglaterra ou nos Estados Unidos, enquanto que para Oliveira (2014, p. 46), o professor brasileiro que ensina inglês é melhor, porque “conhece melhor as dificuldades e necessidades de aprendizagem dos estudantes brasileiros”, esta mesma opinião é compartilhada por Graddol (2009) que em entrevista a Fernanda Calgato, jornalista do portal G1, afirma que o professor brasileiro que leciona inglês é melhor, porque “consegue interpretar significados no idioma do próprio estudante”, ou seja, para o aluno que está tendo seu primeiro contato com a língua inglesa, por exemplo, pode ser muito difícil entender quando um “nativo” da língua explica o conteúdo, neste sentido, um professor brasileiro tem maior facilidade para conciliar o conteúdo estudado com a rotina do aluno.

A mudança *status* para “língua franca” na BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2018) pode significar o princípio de uma mudança de perspectiva, o que tornaria o inglês uma língua mais próxima do aprendiz e, assim, posteriormente, do professor em formação. Essa mudança, no entanto, só acontece se o professor tiver clareza na representação do inglês como língua franca e na apresentação desta língua, desde cedo, para os alunos em formação escolar.

A visão do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira somente para o mercado de trabalho, é, também, outro aspecto da língua que pode interferir na constituição identitária tanto

de professores em formação quanto na de aprendizes, desde cedo. A língua precisa ser vivenciada com o objetivo de proporcionar crescimento intelectual ao cidadão, para que ele tenha condições mais consistentes de interagir na sociedade na qual está inserido, com pessoas de todo o lugar do Brasil e de outros países, pois aprender a língua inglesa implica aprender também sua cultura, o que permite ao indivíduo se redefinir como uma nova pessoa (Rajagopalan, 2003). Dessa forma, os professores têm condições de valorizar sua própria cultura, e de pensar nesta outra língua para além dos aspectos linguísticos ou de palavras que fazem parte de seu vocabulário. Segundo Rajagopalan (2003.), quem aprende outras línguas redefine sua própria identidade e o contato com outras culturas faz com que nos tornemos novas pessoas.

Antes do advento da *internet*, podemos dizer que a língua estrangeira representava, prioritariamente, prestígio. Conforme Rajagopalan (2003), a maioria das pessoas deseja aprender uma língua estrangeira para ter acesso a um mundo melhor. Por esse motivo, muitos se dedicavam a aprendê-la apenas com o objetivo de subir na vida (e ainda hoje em dia muitas pessoas têm somente esse objetivo), ou seja, conseguir um bom emprego, ou ainda serem vistas como pessoas mais cultas. Com a *internet*, a possibilidade de interação por meio de jogos e aproximação por meio de grupos de afinidade, pessoas de todas as classes sociais passaram a ter um maior contato com a língua estrangeira.

Tal afirmação se mostrou relevante neste estudo, pois percebemos traços de um passado não muito distante. Ao serem questionados sobre o porquê de se aprender uma língua estrangeira, muitos alunos respondem que simplesmente por esta ser dominante tanto no mercado de trabalho quanto nos meios de comunicação. Esses mesmos alunos alegam que temos que nos adaptar ao mundo globalizado, considerando que eles fazem uso contínuo dessas tecnologias, tais como uso de computadores, celulares, redes sociais, entre outras, o que motiva que o discente atualmente se interesse mais por aprender línguas estrangeiras. Acreditamos que um dos fatores que pode ter despertado tal opinião foi o fato de que “durante muito tempo, a língua estrangeira e a cultura que a sustenta, sempre foram apresentadas como superiores às dos discentes” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 68). Essa ideia é ainda valorizada por muitos professores que, ao trabalhar aspectos interculturais, ao ignorar as variantes linguísticas e suas origens, acabam por deixar a desejar quando se trata do ensino de língua inglesa para fins não só estruturais, mas comunicativos.

Argumentamos, neste trabalho, que a participação em programas de formação, tais como o PDPI, podem funcionar como propulsores de reflexão sobre novas formas de ensinar e aprender, a partir da valorização do próprio professor, do incentivo ao investimento em sua

própria formação e reflexão sobre o seu próprio histórico de aprendizado e de formação profissional, a partir da imersão em um outro país, outra cultura.

Há muito tempo se fala sobre o quanto o trabalho docente precisa ser mais valorizado e da necessidade da formulação de Diretrizes para a Formação para Professores. O esboço de uma Base Nacional para a Formação de Professores (BNCP), disponibilizado em 2018<sup>2</sup>, salienta a necessidade do desenvolvimento dos conhecimentos em consonância com a prática, além do período de estágio:

A formação de professores exige um conjunto de saberes, conhecimentos, competências e habilidades que são inerentemente alicerçadas na prática. A prática na formação docente deve ir muito além do momento de estágio obrigatório ou outras formas de prática pedagógica. Ela deve estar presente ao longo de toda sua formação [...] (BRASIL, 2018, p. 19)

Corroboramos essa prerrogativa, e adicionamos a necessidade de inclusão da capacitação docente em fase inicial e continuada, em formas de experiências corporificadas (Gee, 2010), em programas de capacitação no exterior, uma ação que não é citada na BNCP, que foca mais no produto do que no processo. Pensar a formação em uma perspectiva que valoriza testes e resultados sem prever os caminhos para uma formação completa pode, no caso das LE, promover a consciência de que a língua é somente estrutura e, assim, suprir o indivíduo apenas com o conteúdo técnico, como salientam as OCEM – LE (2006). É necessário que o aluno também conheça os valores sociais e culturais de outras partes do mundo, a fim de que reflita sobre os valores de sua própria sociedade. Para isso, o professor deve ter essa convicção e vivenciar essa concepção.

Sobre a formação de professores ser essencial para o exercício da profissão, Celani (2019, p. 26), a partir das definições que aparecem no dicionário sobre Ocupação e Profissão, sendo que a primeira aparece como: “ofício, trabalho, emprego e serviço”; e a segunda como: “atividade ou ocupação especializada, da qual se podem tirar os meios de subsistência”; além-se ao fato de que, então, o professor de língua estrangeira exerce uma profissão, visto que constantemente participa de cursos de formação em serviço, aperfeiçoamento profissional, sendo ainda segundo Celani (2019, p. 27) “pessoas obrigatoriamente com formação”, ou seja, antes do início de sua carreira, os professores precisam passar por momentos de aprendizado, onde aprenderão e desenvolverão técnicas e metodologias de ensino que lhes permitirão prover a seus alunos um ensino de qualidade, e após a graduação, estes professores precisam se atualizar frequentemente, especialmente os de línguas estrangeiras, considerando as constantes

---

<sup>2</sup> <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>

transformações que acontecem em políticas educacionais, por exemplo. Pois para Celani (2019, p. 29-30) o professor de línguas estrangeiras, assim como qualquer outra profissão, precisa atender “as necessidades de seus clientes”, neste caso “os alunos”, entretanto, a profissão do professor, vai muito além da “simples prestação de um serviço, remunerado”, este profissional trabalha para a formação do cidadão, tendo todo o cuidado e atenção para que seus alunos se tornem pessoas mais críticas e conscientes quanto ao seu papel em relação ao exercício da cidadania, autonomia quanto ao seu processo de ensino e aprendizagem, e acima de tudo, intencionalmente ou não, motivar para que os alunos sintam mais vontade em aprender.

Considerando os aspectos elencados neste capítulo, no capítulo 2 apresento a origem e objetivos do programa PDPI, que é oferecido a professores brasileiros de inglês e uma parceria entre as agências Fulbright (norte-americana) e CAPES (brasileira).

## CAPÍTULO 2

### **2. HISTÓRICO DAS AGÊNCIAS RESPONSÁVEIS PELO PDPI - CAPES E *FULBRIGHT* - E SOBRE A CONFIGURAÇÃO E OBJETIVOS DO PROGRAMA**

O PDPI (Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Inglês) é oferecido pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em parceria com a Comissão Fulbright, realizado todos os anos desde 2011, com o objetivo de oferecer capacitação para Professores de Língua inglesa da Educação Básica em efetivo exercício na rede pública de ensino, em uma Universidade dos Estados Unidos. É importante mencionar que em sua primeira edição, em 2011, o nome era “Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Língua Inglesa”, somente em 2013, passou a ser chamado de PDPI<sup>3</sup>.

Em 2019 foi criado também o Programa de Aperfeiçoamento Fulbright Distinguished Awards In Teaching Program For International Teachers (Fulbright DAI), este programa tem como um de seus objetivos permitir que alunos recém-formados no Curso de Letras tenham a oportunidade de adquirir um conhecimento mais aprofundado das melhores práticas em metodologias de ensino, planejamento de aula e uso de tecnologia em educação. O programa está rumo a sua segunda edição que acontecerá este ano (2020) e é voltado para Professores que se formaram após dezembro de 2008.

Quando cursos de capacitação como o PDPI são oferecidos, pode-se perceber que professores de língua inglesa se sentem mais valorizados e mais motivados a realizar seu trabalho de forma mais confiante e eficiente, além de entender que uma experiência como essa atribui uma valorização da formação não somente profissional, mas pessoal, conforme as respostas dos participantes ao questionário que lhes foi disponibilizado. A partir disto é possível compreender que, quando o pessoal e o profissional estão juntos, nossa visão de mundo se multiplica.

A fim de registrar a origem da parceria entre a Comissão Fulbright e a CAPES, e mais especificamente, o funcionamento e objetivos dos cursos de capacitação como o PDPI, discorro sobre estes temas a seguir.

#### 2.1. COMISSÃO *FULLBRIGHT*

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/18452-professores-brasileiros-buscam-aperfeicoamento-fora-do-pais>>. Acesso em: 15 set. 2020.

Em 1945, o Senador James William Fulbright apresentou um projeto de lei nos Estados Unidos cujo objetivo era solicitar o uso de bens de guerra excedentes para financiar a “promoção da boa vontade internacional por meio do intercâmbio de estudantes nas áreas de educação, cultura e ciência”. Em 01 de Agosto de 1946, o Presidente Harry S. Truman assinou o projeto de lei, e o Congresso, então, criou o Programa Fulbright.

Desde a sua criação, o Programa Fulbright promoveu relações bilaterais nas quais cidadãos e governos de outros países trabalham com os EUA para definir prioridades conjuntas e moldar o programa para atender às necessidades compartilhadas. O mundo foi transformado nas décadas seguintes, mas o princípio fundamental da parceria internacional permanece no centro da missão Fulbright. O James William Fulbright Foreign Scholarship Board (FSB) foi criado pelo Congresso para supervisionar o Programa Fulbright. Este Conselho de 12 membros, nomeado pelo Presidente dos Estados Unidos, trabalha em cooperação com o Bureau de Assuntos Educacionais e Culturais do Departamento de Estado dos EUA, as Comissões e Fundações Binacionais Fulbright e as Seções de Assuntos Públicos das Embaixadas dos EUA. No exterior, para administrar o Programa, o FSB define políticas e procedimentos para a administração do Programa Fulbright, tem autoridade final para a seleção de todos os beneficiários e supervisiona a condução do programa nos Estados Unidos e no exterior.

Com a criação de Programas de Capacitação para Professores, a Fulbright em parceria com a CAPES passou a oferecer estes programas para professores brasileiros que lecionam a Língua inglesa no Brasil, a fim de permitir o aperfeiçoamento destes em metodologias e práticas de ensino, para que desta forma, não só os professores se beneficiem deste tipo de iniciativa, mas também e por que não, os alunos se beneficiem ainda mais, pois podem apresentar mais interesse e menos resistência ao aprenderem a língua inglesa, porque ao verem seus professores motivados a ensinar, com certeza, se não todos os alunos, a maioria também se sentirá mais motivado a aprender. Sendo assim, para entendermos melhor sobre o que é e como a CAPES atua no campo educacional, a seguir contamos um pouco sobre sua história.

## 2.2. ORIGEM DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES)

Devido à necessidade de especialistas nas áreas da educação, tais como Física, Matemática, Química e técnicos em finanças e pesquisadores sociais, a CAPES foi criada com a finalidade de proporcionar cursos de capacitação e aperfeiçoamento para pessoal de nível superior a partir de uma campanha nacional. Foi então com o Decreto 29.741/5 (11/07/1951),

que se instituiu uma Comissão que seria responsável por colocar em prática a missão de aperfeiçoar aos profissionais da área de educação e ciências, sendo esta comissão composta por representantes de diferentes órgãos do governo e entidades privadas. Ernesto Simões Filho foi o presidente da comissão e o secretário-geral foi o professor Anísio Spínola Teixeira.

A campanha, que ficaria conhecida como CAPES, deveria garantir a existência de pessoal especializado “em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados”, em prol do desenvolvimento do país. Estava previsto ainda “oferecer aos indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamento”. Em 1952, a CAPES iniciou oficialmente seus trabalhos, avaliando pedidos de auxílios e bolsas. No ano seguinte, foram concedidas 54 bolsas; em 1954, já eram 194.

Em 1961, a CAPES passou à subordinação direta da Presidência da República e lá permaneceu até 1964, quando retornou à administração do Ministério da Educação e Cultura – MEC –, sob nova direção e na condição de Coordenação. No ano seguinte, 38 cursos *stricto sensu*, 27 de mestrado e 11 de doutorado, foram oferecidos no país. Além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro, a CAPES também passou a induzir e a fomentar a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. Tal atribuição foi consolidada pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

A CAPES assumiu então as disposições do decreto por meio da criação de duas novas diretorias: Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) e Diretoria de Educação a Distância (DED). As ações coordenadas pela agência culminaram com o lançamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, em 28 de maio de 2009. Com ele, mais de 330.000 professores das escolas públicas estaduais e municipais que atuavam sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) puderam iniciar cursos gratuitos de licenciatura.

Com menos de dois anos da mudança em sua estrutura, foram implementados programas para contribuir com o aprimoramento da qualidade da educação básica e para estimular experiências inovadoras, além do uso de recursos e tecnologias de comunicação e informação nas modalidades de educação presencial e a distância. Sendo então a oferta de programas de capacitação, como o Programa Universitário, parte de sua principal linha de ação. Foi a partir da parceria com a comissão Fulbright e a embaixada dos Estados Unidos que a CAPES criou o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Inglês (PDPI), que possibilita a maior participação de professores em cursos de capacitação docente no exterior, a seguir será

abordado sobre o PDPI, o que é, seus objetivos e como é feita a inscrição para a participação neste programa.

### 2.3. O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA PROFESSORES DE INGLÊS – PDPI

O Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Inglês (PDPI), é um programa conjunto entre a Diretoria de Relações Internacionais (DRI) e a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), em parceria com a Embaixada dos Estados Unidos da América no Brasil e com a Comissão Fulbright. O objetivo deste Programa é multiplicar o que foi apreendido e desenvolvido durante o curso nos Estados Unidos a nossos alunos e colegas de trabalho a fim de mostrar a importância e relevância de tal iniciativa que vem dando certo há tantos anos, bem como implementar ao currículo educacional este aprendizado para que possamos a partir de então mostrar aos nossos alunos o quanto nos importamos com eles a ponto de buscar meios para lhes proporcionar um ensino da melhor qualidade possível.

O Programa oferece curso intensivo de 6 (seis) semanas em uma universidade americana, com atividades acadêmicas e culturais, a fim de capacitar professores de língua inglesa da Educação Básica em efetivo exercício na rede pública de ensino. Este tipo de ação começa a mostrar o quanto o trabalho docente tem valor e importância, pois são programas como estes que nos faz sentir seguros acerca do que ensinamos permitindo ainda, que nossos alunos também percebam o reconhecimento que nós, professores inglês, conquistamos com o passar dos anos. Os cursos destinam-se a promover o desenvolvimento profissional de professores de língua inglesa por meio:

- Do fortalecimento do domínio das quatro habilidades linguísticas - compreender, falar, ler e escrever em inglês;
- Da imersão no cotidiano de um país de língua inglesa, ampliando sua capacidade de contextualização histórica e cultural no ensino do idioma;
- Do compartilhamento de metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação que estimulem o aperfeiçoamento do processo ensino/aprendizagem.

Para participar, basta fazer a inscrição, gratuita, através do envio de documentos e preenchimento do formulário de inscrição *online*. Um dos requisitos para se inscrever e participar do programa é morar no Brasil e ser professor efetivo de língua inglesa da Educação Básica e já ter concluído o estágio probatório. As despesas como passagens aéreas nacionais e

internacionais, hospedagem nacional para participação na orientação pré-partida, alojamento nos Estados Unidos, alimentação, taxas escolares, materiais didáticos, entre outras, são custeadas pelo programa. No anexo II deste trabalho, consta a experiência vivida durante estas 6 (seis) semanas nos Estados Unidos, que foram marcadas por momentos inesquecíveis de muito aprendizado, que marcou a vida pessoal e profissional dos participantes.

Acredita-se que programas como o PDPI permitem aos participantes dar significado às teorias estudadas durante a formação, bem como entender melhor a realidade em que vivem além de conhecer e conviver com pessoas de diferentes lugares do país e do mundo com as mesmas preocupações e anseios em relação à educação e à profissão escolhida. Não é possível saber os verdadeiros objetivos de ações como a criação de programas como este. O que se sabe é que para professores de inglês, o PDPI contribui para a autoestima, autovalorização e motivação em tempos em que a profissão de professor é cada vez mais desvalorizada pela sociedade.

## CAPÍTULO 3

### **3. PDPI: FATORES ENVOLVIDOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS EM PROGRAMAS DE CAPACITAÇÃO**

Neste capítulo, falo sobre a cognição de professores de línguas, capital cultural, aprendizagem situada, motivação e formação identitária do professor de línguas, temas que são os propulsores para um melhor entendimento acerca de como acontece o ensino e aprendizagem no Brasil, bem como, para entender por que cursos de capacitação específicos para professores de inglês podem ajudar na reconstrução da identidade profissional e conseqüentemente em um ensino que atende as necessidades e anseios dos alunos com mais qualidade.

#### 3.1. COGNIÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Considerando que professores tendem a lecionar sua disciplina baseados em suas experiências acadêmicas, profissionais ou mesmo pessoais, Borg (2009) aborda este tema a partir da cognição de professores de línguas. É um tema complexo para estudo, fato que dificulta a oferta de cursos de formação que deem sentido adequado às experiências destes professores em relação ao aprender a ensinar, visto que, para tal, é necessário conhecer e compreender os conhecimentos, crenças e pensamentos que influenciam as ações destes professores no processo de ensino e aprendizagem. Baseado em nossa experiência, uma forma pode aproximar-se da tentativa em ajudar os professores de línguas estrangeiras a encontrar um método que se adeque às realidades vividas por ele e seus alunos é a possibilidade de participarem de programas e cursos de formação, que lhes permita ocupar o lugar de aluno durante o curso. Dessa forma, o professor pode despertar para o significado de seu próprio processo de ensino, isto é, por meio da reflexão sobre como está acontecendo sua prática pedagógica e se atende aos alunos da maneira que gostaria. Conforme pontua Tsui (2011, p. 48), muitos estudos revelam que a participação em cursos de formação proporciona ao professor um melhor e maior entendimento sobre suas práticas pedagógicas devido ao processo em que participam através de práticas reflexivas.

Borg (2009) relata que um professor em formação inicial, embora tente colocar em prática o ensino centrado no aluno encontra dificuldades, pois com o tempo percebem que apesar de seus esforços, foram ensinados por meio do ensino centrado no professor. Essa experiência se choca com os modos de ser e compreender na atualidade, pois a abordagem centrada no aluno tem demonstrado melhor resultado do aprendizado e no desenvolvimento de

habilidades da língua estrangeira. Outro fator que merece destaque é o fato de que cada professor é único, e este processo, ou método por ele utilizado no ensino e aprendizagem é influenciado, muitas vezes, por sua maneira de aprender. Isso não significa que é errado, pois conforme afirma Prabhu (1990, p. 162) “O fato de não haver melhor método, portanto, significa que nenhum método único é o melhor para todos, pois há variações importantes no contexto de ensino que influenciam o que é melhor”.<sup>4</sup>

Nesse sentido, entende-se que a não aplicabilidade da abordagem centrada no aluno, assim como outras que serão mencionadas a seguir, podem não ter acontecido da forma como se esperava antes do PDPI, devido à falta de percepção sobre novas possibilidades diante de novos cenários e à falta também, muitas vezes, de experiências que proporcionassem um ensino mais concreto sobre a língua inglesa, a locais onde sua cultura, costumes, história estão em movimento ao mesmo tempo em que seu estudo acontece. Hoje, entendemos que ambientes como bibliotecas, teatros, cinema, laboratório de língua nas escolas, entre outros, contribuem positivamente para a percepção do significado da língua na sociedade, além de proporcionar aos alunos a chance de entender de fato que aprender inglês vai além de sua utilização única e exclusivamente para viagens ou negócios, que na verdade, pode ser inútil na escola porque os alunos ainda estão distantes da realidade do emprego com o domínio de outra língua.

Apesar de muitos estudos sobre a cognição de professores apontarem para o mesmo ponto a respeito da relação entre o ensino e aprendizagem e o contexto em que acontecem, Tsui (2011, p. 26) menciona que estudos realizados sobre o impacto de programas de formação de professores vão em direção contrária. Ou seja, os cursos são apenas uma fonte de influência, especialmente para professores recém-formados, e é a partir da participação em cursos de formação que estes professores precisam encontrar seu próprio caminho, isto é, sua própria teoria de ensino que esteja relacionada a seus próprios contextos e experiências. Apesar de haver muitos estudos sobre a cognição de professores de línguas, ainda se faz necessário a constante busca pela compreensão de fatores que influenciam a maneira de ensinar de cada professor, bem como a constante reflexão não somente sobre como são ministradas as aulas, mas sobre os discursos que são ecoados, a ética profissional e o compromisso do professor com o ensino. O incentivo à troca de experiências, à interação ganha um novo sentido nessa perspectiva, porque amplia os conhecimentos adquiridos durante o processo de ensino e aprendizagem, não somente sobre a aula, mas sobre o outro.

---

<sup>4</sup> No original: “That there is no best method therefore means that no single method is best for everyone, as there are important variations in the teaching context that influence what is best.”

### 3.2. CAPITAL CULTURAL

Dentre os fatores envolvidos na formação de professores de línguas estrangeiras em programas no exterior, apresentamos a discussão de Pierre Bourdieu (2015) sobre capital cultural. Trata-se, segundo este teórico, de conjunto de recursos, competências e apetências disponíveis e mobilizáveis em matéria de cultura dominante ou legítima. Pode existir em três estados: incorporado, quando faz parte das disposições, do *habitus*, dos agentes; objetivado, quando é certificado através de provas, atributos ou títulos, designadamente escolares; e institucionalizado, que ocorre a partir da aquisição de títulos que estão garantidos e sancionados legalmente de maneira simultânea.

Bourdieu (2015, p. 82) cita que no Estado Incorporado, “a maior parte das propriedades do capital cultural pode inferir-se ao fato de que, em seu estado fundamental está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação”, ou seja, o que se aprende não é possível que seja transferido fielmente a outro sujeito através de procuração, provas, relatos de experiência, etc., pois as experiências vividas durante a aquisição do Capital Cultural neste estado são consequências da participação efetiva do indivíduo que o adquiriu. Por exemplo, ao participar do PDPI, por mais que tente através deste trabalho mostrar e contar sobre a experiência vivida nos Estados Unidos por seis semanas, não há possibilidade de permitir que as pessoas que lerem sobre isso sintam o mesmo, neste caso, a intenção é que a partir deste trabalho as pessoas sintam curiosidade e queiram participar para adquirir o conhecimento aqui descrito.

Durante muitos anos, em nossa cultura colonizada, sempre se ouviu falar sobre a cultura dos Estados Unidos, como os norte-americanos se comportam, como é o clima, a alimentação, e assim por diante. Entretanto, assim como a experiência em saltar de *bungee jump* (cuja sensação de frio na barriga, perigo, emoção só pode ser sentida e entendida por quem vivencia tal atividade) só é possível ao vivenciá-la, pois ao se ouvir falar dela, apenas se tem uma ideia de como pode ser, acontece com a aquisição de conhecimento sobre todo e qualquer objeto, sendo este um exemplo de Capital Incorporado. Embora nossa criticidade em relação à dominação cultural fique aparente nula nesta descrição, a sensação primeira de deslumbramento é inevitável.

Conforme afirma Bourdieu (2015, p. 83), “o Capital Cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*”. A partir de tal afirmação pode-se considerar que a vivência durante o curso PDPI foi uma experiência pela qual os participantes puderam sentir, *in loco*, o que sempre se ouviu falar, o clima, os costumes, a cultura, a alimentação, entre outros, ou seja, essa experiência se

concretizou, pois quando se ouve falar sobre determinadas situações ou quando estas situações são descritas, tudo é abstrato, só se pode imaginar como foi, ao viver isso na prática, tudo o que foi compartilhado por outros se torna parte de nós e todas as sensações anteriormente descritas, agora fazem muito mais sentido.

Sobre o Estado Objetivado, Bourdieu (2015, p. 85) explica que “o capital cultural objetivado em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos etc., é transmissível em sua materialidade”. Ou seja, todo e qualquer objeto adquirido aqui é propriedade jurídica, e, portanto, está sujeito e submetido às mesmas leis de transmissão, neste caso, “os bens culturais podem ser objetos de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica que pressupõe o capital cultural” (BOURDIEU, 2015, p. 85).

No estado institucionalizado, através do diploma, é conferida uma certidão de competência cultural atribuindo assim um valor convencional, e garantido juridicamente em relação à cultura. Este capital cultural é instituído pela magia coletiva, ou seja, é apresentado de maneira formal perante a sociedade como forma de comprovar a competência do sujeito em determinada área do conhecimento.

Considerando os três estados do Capital Cultural mencionados por Bourdieu (2015), entende-se que a experiência vivenciada por seis semanas nos Estados Unidos, proporcionada pelo PDPI, passa por dois estados, sendo estes o capital incorporado: cujas sensações e sentimentos vivenciados durante esta experiência inigualável são indescritíveis, pois, por mais que se tente expressá-los com palavras, é impossível fazê-lo; e capital institucionalizado, quando ao final do curso adquiriu-se um certificado, que tem por finalidade comprovar a participação efetiva no curso, além de comprovar também a competência adquirida e aperfeiçoada pelos professores de inglês participantes.

Sendo assim, ao ensinarmos uma língua estrangeira, no caso o inglês, geralmente nos atemos à parte estrutural da língua, e muitas vezes consideramos apenas isto quando elaboramos atividades de fixação. Durante o curso nos Estados Unidos, percebemos que assim como na língua portuguesa, na língua inglesa também existem variações da língua, ou seja, a maneira de falar varia de lugar para lugar, pessoa para pessoa, ou mesmo de países para países. Esta foi a característica que mais me chamou atenção nesta experiência, e por este motivo discorro sobre ela, a seguir, antes salientando que, por mais que esta experiência possa ser vivenciada no Brasil, devido a condições de contexto e de participantes envolvidos, a percepção do conteúdo acontece de modo diferente.

### 3.3. APRENDIZAGEM SITUADA

É certo dizer que o inglês americano é o inglês correto (padrão)? Ou que o inglês falado na Inglaterra é o mais adequado? Na verdade, conforme afirma Oliveira (2014, p. 41), “a ideia de língua padrão é puramente ideológica e, por isso mesmo, abstrata”. Entende-se aqui que ao ensinarmos uma língua estrangeira é necessário considerar as possíveis variações dela. Por exemplo, a palavra *crayon* (giz de cera em português), *love* (amor), *girl* (menina), o artigo indefinido *a* (um, uma), entre outras, podem ser pronunciadas de formas diferentes, isto não significa que o aluno A fala corretamente e o aluno B fala errado, muito pelo contrário, ambos falam de maneira correta. Antes da minha experiência no exterior, minha posição era a de que diversas formas de pronúncia estabelecidas nos países onde a língua inglesa é oficial estavam corretas, por exemplo, Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Austrália, Irlanda, Irlanda do Norte e Nova Zelândia (OLIVEIRA, 2011). Após a imersão, tive consciência de que a pronúncia de brasileiros, indianos, japoneses, entre outros, também são válidas, porque comunicam e não precisam ficar condicionadas ao inglês dos colonizadores. Esta era uma crença da qual não conseguia me livrar, mesmo lendo sobre o assunto e assistindo eventos sobre esse tema.

Considerando as variações da língua inglesa, Oliveira (2014) e Rajagopalan (2009, p. 42) pontuam que não se pode delimitar que este ou aquele falante é nativo, porque não sabemos da onde se fala, não fazendo sentido usar esta denominação, assim como não se pode dizer que o inglês falado na Inglaterra é o certo e que o inglês falado na Índia é errado, porque assim como não se pode definir quem é falante nativo, também não se pode definir qual inglês e de qual localidade é o padrão que deve ser seguido (OLIVEIRA, 2014, p. 41). De acordo com Rajagopalan (2009, p. 42) o inglês é de todos que o utilizam em algum momento em seu dia a dia, seja para ler um artigo, ouvir ou cantar músicas, ou mesmo fazer pesquisas.

Durante a experiência de seis semanas nos Estados Unidos, pude vivenciar o que alguns professores de inglês já aplicam aqui no Brasil: a questão da valorização pelo aprendizado, ou seja, não importa como o aluno aprende, mas o que aprende, por exemplo, a cada pronúncia diferente daquela presenciada ou vista em filmes, músicas, seriados, entrevistas em inglês, entre outros, os professores não corrigem esta pronúncia, a menos que ela provoque constrangimento ou estranhamento para quem fala. Lima (2009, p. 72) afirma que a correção da pronúncia é necessária mesmo quando não há “estranhamento ou incompreensão”, mas também quando aquele que ouve entende a mensagem, diferente do que o locutor teve a intenção de transmitir, devido a “problemas de “distintividade vocálica, por exemplo, que coloca palavras de um par mínimo como *sheet/shit* – *coffee/copy* em um mesmo contexto” .

Embora no momento da interação o que importa é a comunicação, não a estrutura da língua, conseguir pronunciar as palavras de uma forma mais clara é necessário para que a comunicação aconteça de forma clara e eficaz entre o falante e o ouvinte, nesta perspectiva, o que também se leva em consideração é a entonação utilizada durante a interação, pois cada idioma tem uma forma própria de entonar as palavras, afinal de contas, conforme afirma Silva (2012, p. 117) “línguas variam quanto aos seus inventários fonéticos”, ou seja, esta variação indica que algumas línguas podem ter determinados sons, e que estes sons podem não necessariamente serem os mesmos de outras línguas. O ponto central deste relato é o de que para mim, essas ‘outras línguas’ eram a de países desenvolvidos.

Gilbert (2008) alega ser fundamental para o desenvolvimento das habilidades de produção oral, que professores e alunos tenham conhecimento sobre a prosódia (acento e entonação) da Língua Estrangeira. Segundo esta autora:

Em Inglês, sinais rítmicos e melódicos servem como "sinais de trânsito" para ajudar o ouvinte a entender as intenções do falante. Estes sinais comunicam a ênfase e tornam clara a relação entre as ideias para que os ouvintes possam identificar facilmente essas relações e entender o que o falante quer dizer. Infelizmente, quando os alunos de língua inglesa falam em sala de aula, eles geralmente não pensam em como ajudar os seus ouvintes a entenderem o que querem dizer. Em vez disso, eles muitas vezes pensam sobre como evitar erros de gramática, vocabulário, e assim por diante.<sup>5</sup> (GILBERT, 2008, p. 2)

Assim, o conhecimento sobre as características da prosódia na Língua Estrangeira torna-se fundamental, para que tenham o conhecimento de características essenciais da língua, não com o intuito de tornar-se nativos, mas para proporcionar uma comunicação bem-sucedida.

Pennington (1996) pontua que para a prática de *listening* é muito importante que o aluno tenha conhecimento sobre fonética, pois assim conseguirá prestar atenção a sons específicos da língua inglesa, bem como reconhecer as palavras com mais facilidade, atendo-se às informações importantes sem precisar entender palavra por palavra na realização de tal atividade. Nessa perspectiva, a Formação Inicial e Continuada de Professores deve envolver mais do que questões relacionadas à estrutura e ao funcionamento da língua, mas, política linguística, inglês como língua franca e identidade e cultura como pilares na constituição do professor de língua inglesa.

---

<sup>5</sup> No original: “In English, rhythmic and melodic signals serve as “road signs” to help the listener follow the intentions of the speaker. These signals communicate emphasis and make clear the relationship between ideas so that listeners can readily identify these relationships and understand the speaker’s meaning. Unfortunately, when English learners speak in class, they are typically not thinking about how to help their listeners follow their meaning. Instead, they are often thinking about avoiding mistakes in grammar, vocabulary, and so on” (GILBERT, 2008, p. 02)

A fim de entender melhor como programas de capacitação docente, especificamente para professores de inglês, podem contribuir de maneira significativa e positiva com o ensino e aprendizagem da língua inglesa, na seção seguinte, falo sobre motivação.

### 3.4. MOTIVAÇÃO

Podemos dizer que com o advento da *internet*, a ideia de que a língua inglesa era aprendida apenas com o objetivo de se alcançar uma vaga no mercado de trabalho sofreu modificações, pois, a motivação passou a fazer parte de outras instâncias desde a participação em grupos de afinidades até a possibilidade de interagir com pessoas de qualquer lugar do mundo com acesso à *internet*. Bock *et.al.* (1999, p. 121) explicam que para que ocorra o aprendizado “precisa haver uma necessidade ou desejo, e o objeto precisa surgir como solução para a necessidade”, ou seja, para que os alunos se sintam motivados a aprender a língua inglesa e sobre ela, é importante que este aprendizado seja apresentado pelo professor de forma que o aluno entenda que este é a solução para sua necessidade em aprender, despertando nele o desejo e interesse em não apenas aprender a língua, mas buscar e pesquisar mais sobre a mesma.

Nessa perspectiva, entendemos que a motivação advém de vários fatores como o ambiente, as forças internas do indivíduo e o objeto que atrai o indivíduo para a ação. No nosso caso, o PDPI nos fez despertar para a importância da valorização do aluno em uma perspectiva macro. Alertou-nos para o fato de que aulas de línguas estrangeiras em que os alunos ficam preenchendo espaços em branco para serem vistos pelo professor não promove o interesse no aluno. A pouca atenção às disciplinas de LE influencia a motivação de professores e alunos. Apesar de não ser impossível, para o professor, sobra poucas brechas para inovar ou pensar em outras possibilidades para a sala de aula.

Essa situação faz com que muitas vezes os próprios professores da disciplina não acreditem na importância de se aprender uma segunda língua e sejam pessimistas com relação ao aprendizado dos alunos acerca desta, pessimismo ou descaso que pode estar relacionado à experiência que estes professores tiveram enquanto alunos de escolas públicas (OLIVEIRA, 2011). Moita Lopes (1996) sugere que um dos meios mais eficazes para o sucesso do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira é por meio de motivação, isto é, não basta o aluno ter aptidão para aprendê-la, é importante também que haja “motivação, atitude, oportunidade etc.” (LOPES, 1996, p. 75), tanto por parte dos professores e pais quanto dos próprios alunos, e principalmente vontade e interesse de buscar para aprender. Entretanto, argumentamos que para que os professores possam motivar seus alunos, é importante que os

primeiros se sintam valorizados e também motivados para ensinar. Assim, pensar na formação identitária do professor torna-se primordial para uma formação cidadã bem-sucedida.

### 3.5. FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR

Em qualquer profissão que se ingresse, enfrentam-se desafios e obstáculos, entretanto, quando se fala da profissão professor, percebe-se que estes desafios e obstáculos parecem ainda maiores do que de qualquer outra, pois em diversas situações estes professores são julgados, questionados e testados, principalmente professores de língua inglesa ou qualquer outra língua estrangeira, se um professor de língua estrangeira nunca esteve em um país onde a língua alvo é falada, seja inglês ou espanhol, é frequentemente testado por seus próprios alunos/pais, e até mesmo colegas de trabalho. Devido a este constante julgamento, à falta de oferta de cursos de capacitação específicos para professores de inglês, bem como “a ausência de políticas educacionais que favoreçam o aprendizado de línguas estrangeiras...” (GIMENEZ, 2011, p. 49), os professores começam a se sentir desmotivados, desvalorizados, com baixa autoestima, etc., entrando em conflito com sua identidade profissional. A identidade do professor de línguas é adquirida e construída no decorrer da carreira docente ou mesmo durante os cursos de formação inicial, ou seja, é um processo, não é um recurso que se adquire de uma hora para outra, mas algo que é desenvolvido a partir das experiências e contexto em que o educador está inserido além de ser influenciada por diversas situações externas a estes professores, que vai desde as condições de trabalho que o ambiente lhes proporciona até a participação em cursos de capacitação e aperfeiçoamento profissional (MILLER, 2009, p. 175).

De acordo com Morgan e Clarke (2011, p. 825), apesar de vários estudos já terem sido realizados por diferentes teóricos a respeito da identidade de professores de línguas, o conhecimento, poder e identidade, de repente assume um novo significado no que tange à compreensão da dinâmica da sala de aula, desta forma, sendo área de foco explícito quando se trata da preparação de professores de línguas, o que faz com que a atenção esteja redobrada quanto ao contexto e impacto causado pelas mudanças socioeconômicas e sociopolíticas sobre as formas como as identidades dos professores são construídas em ambientes profissionais, dessa forma, não depende apenas de o professor querer fazer a diferença, é importante considerar que ele está inserido em ambientes que abrigam sujeitos e condições diversas que estão diretamente ligadas ao processo de construção das identidades. Considerando que o contexto em que está inserido faz parte da construção da identidade, Norton (2020, p. 769) afirma que a identidade do ensino de línguas é a maneira como o indivíduo entende sua relação

com o mundo, ou seja, desigualdades de “raça, gênero, classe, etnia, e orientação sexual” (NORTON, 2020, p. 769), podem ser fatores predominantes quanto à construção da identidade de cada um, podendo fazer com que os indivíduos que sofrem discriminação ou racismo por qualquer característica própria, silenciem-se ou mesmo se excluam do processo de desenvolvimento de sua própria identidade. Norton (2020, p. 771) pontua também que a construção da identidade está sendo impactada pelos avanços tecnológicos que devido à globalização estão cada vez mais presentes no ensino e aprendizagem de línguas.

Ainda sobre a formação identitária do professor de línguas, Leffa (2019, p. 357) afirma que o professor também tem papel político, visto que está sujeito ao cumprimento de leis para exercer sua profissão e garantir a qualidade no ensino de seu aluno, mas como o professor garante esta qualidade de ensino? Bom, de acordo com Leffa (2019, p. 357) “um professor, que trabalha com um produto extremamente perecível como o conhecimento, tem a obrigação de estar sempre atualizado”. Partindo desse pressuposto, o autor faz o seguinte questionamento: “O que fazer para melhorar?” (LEFFA, 2019, p. 18). Para ele, a responsabilidade sobre a formação do professor, é de todos, não só do professor, ou seja, o professor precisa encontrar meios de se atualizar participando, sempre que possível, de cursos de capacitação profissional, seja pela modalidade *online* ou presencial.

Contudo, para que este profissional tenha condições de participar de cursos de aperfeiçoamento é necessário que ele tenha oportunidades, tais quais, a oferta desses cursos de forma que atenda às suas especificidades, isto é, no caso da língua inglesa, que seja um curso voltado especificamente para a língua, suas funções e práticas pedagógicas a ela vinculadas, ou seja, que lhes permita ter o conhecimento de como aplicar e quais práticas aplicar a seus alunos, considerando as diversidades que se encontram em sala de aula. Considerando a afirmação de Leffa (2019) de que todos são responsáveis pela formação do professor, além dele mesmo, quem deveria ofertar estes cursos seriam os governantes com medidas que garantam melhor formação em serviço, as instituições que preparariam atividades mais voltadas para as diversas realidades enfrentadas pelos professores, como, por exemplo, diferentes níveis de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, entre outras.

Enfim, para que o professor consiga se beneficiar da oportunidade que lhe é oferecida quanto ao aperfeiçoamento profissional que busca, é necessário ainda, que alguns governantes, instituições de ensino, pais e até mesmo alunos, entendam que o ensino de língua inglesa “não é somente uma ocupação”, “bico” ou “emprego subsidiário pouco rendoso, de pequenos ganhos avulsos” (CELANI, 2019, p. 36), em que o professor trabalha só porque precisa de uma renda extra, ou porque não tem o que fazer e vai trabalhar na educação para preencher seu tempo, o

que se sabe que não acontece, pois o trabalho do professor vai muito além de chegar na escola e lecionar a matéria em questão, ele precisa preparar as aulas, inclusive diferenciadas para atender às diversidades de aprendizagem e adversidades que se encontra nas salas de aula, preparar e corrigir avaliações de desempenho, entre outras funções. Sendo assim, é necessário que o ensino de línguas seja entendido como uma profissão que requer respeito e dedicação por todos, para que juntos se possa oferecer a educação de qualidade tanto almejada por professores, pais e alunos.

Considerando os estudos sobre identidade de professores de línguas, inserimos no capítulo 5 a transcrição do relato de uma professora de língua inglesa, participante do PDPI, sobre os resultados a experiência no programa PDPI. Chama a atenção a importância do olhar da sua comunidade antes e depois da experiência ao tratamento dos professores formadores e a sua autoestima. Em seu relato ela menciona que percebeu, após participar do PDPI, que seus colegas de trabalho e alunos atribuíram a ela uma credibilidade maior, impactando positivamente em sua autoestima. A valorização de sua profissão e de sua formação cultural e intelectual foram essenciais neste processo.

## CAPÍTULO 4

### 4. METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, de natureza qualitativa, que de acordo com Larsen-Freeman e Long (1991, p. 55), “mostra uma preocupação com o comportamento humano, a partir do quadro de referência do próprio ator”, ou seja, considera a aquisição não como fenômeno isolado, mas inserido nos contextos sócio culturais em que ela acontece, sendo conhecida como interpretativa (DAVIS, *apud* CONCEIÇÃO, 2006). Neste sentido, este estudo se preocupa em explicar e mostrar a relevância de programas da natureza do PDPI para professores de inglês. Preocupação validada através da aplicação de questionário e relatos por mensagens de voz enviadas por 3 (três) participantes do referido programa, a partir dos quais se pode entender o quanto ações como a oferta de cursos em países que falam a língua ensinada, podem influenciar na constante busca por capacitação docente.

#### 4.1. PARTICIPANTES DE PESQUISA

Foi criado um grupo de *WhatsApp* com o intuito de conhecer um pouco mais sobre cada participante antes de nosso encontro em São Paulo, de onde partiríamos para Springfield – MO, foi então após nosso retorno ao Brasil que tive interesse em fazer a seleção para o Mestrado em Linguística, oferecido pela UNEMAT. Ao escolher o tema aqui proposto, entrei em contato com os participantes via *WhatsApp* e falei sobre o trabalho que desejava realizar, convidando-os a participar da pesquisa respondendo ao questionário que lhes enviei por *e-mail*. Alguns participantes saíram do grupo, outros aos quais enviei os questionários não responderam, assim, foram selecionados 15 (quinze) professores de língua inglesa, participantes do PDPI no ano de 2018, os quais moram em diferentes partes do Brasil, sendo 2 (dois) residentes em Rondônia, 2 (dois) no Maranhão, 5 (cinco) no Mato Grosso do Sul, 2 (dois) no Ceará, 3 (três) no Mato Grosso e 1 (um) no Acre.

Alguns participantes moram na capital e alguns moram no interior dos Estados mencionados. Eles foram contatados e informados via *e-mail* e *WhatsApp* sobre os objetivos e informações referentes à pesquisa. As idades dos participantes variam entre 26 e 60 anos, alguns deles atuam em escolas públicas do estado e município, outros lecionam em cursos de idiomas além de atuar nas escolas públicas estaduais de educação básica, suas experiências no âmbito educacional também variam entre alguns que tinham acabado de assumir concurso público, ou seja, recém-concluído o estágio probatório, e alguns que já estão na profissão há mais de 10

anos. Conforme relatado nos questionários, alguns deles não participaram de muitos cursos de formação devido à incompatibilidade de horários, visto que geralmente aconteciam no mesmo período em que estavam lecionando, outros relataram que a gestão da escola onde trabalham sempre colabora e incentiva a participação em cursos de capacitação oferecidos, conforme se lê na seção “Análise e Discussão dos Dados” com mais detalhes a respeito da participação em formação continuada em serviço.

Os professores que se prontificaram a responder aos questionários se mostraram bastante felizes com a participação e colaboração para este estudo. Foi, então, a partir da prontidão deles em ajudar que pedi para que três deles descrevessem suas impressões e ações de uma forma geral, como foi a experiência e quais metodologias de ensino começaram a aplicar ou deixaram de aplicar ao retornar para o Brasil. Eles responderam em mensagens de voz, que foram enviadas para mim, em particular via *WhatsApp*, e então, com a autorização deles, foram transcritas e analisadas com o intuito de validar os pontos de vista e informações fornecidas via questionário.

#### 4.2. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Identificamos a construção identitária do professor, por meio do destaque de expressões como “autoestima”, “segurança profissional”, “respeito” dentre outras, que salientaram a renovação da motivação a partir do PDPI, para o exercício da profissão, a construção do conhecimento e as perspectivas para o trabalho futuro. Sendo possível esta identificação, através das respostas dos participantes ao questionário que lhes foi disponibilizado via *e-mail*. Analisamos então o que é destacado e relevante para o participante e o que é deixado em segundo plano. Também nos foram disponibilizadas mensagens de voz, que são transcritas e analisadas no capítulo 5, na qual os participantes contam de uma forma resumida sobre suas experiências durante o curso PDPI 2018, o que nos permitiu analisar a percepção sobre o ensino e a identidade profissional deles, a partir de suas experiências e contextos por eles vivenciados conforme pontuado por Norton (2020), Miller (2009) e Morgan e Clarke (2011). Para isso, escolhemos aleatoriamente três participantes.

Os dados e informações coletadas foram analisados de forma qualitativa, demonstrando que a preocupação deste estudo é o de refletir sobre a relevância de cursos de capacitação da natureza do PDPI, bem como a necessidade de participação destes professores para um melhor desempenho profissional. Por meio de pesquisa bibliográfica, buscamos informações e

discussões sobre a problemática e dados coletados, permitindo a análise criteriosa das informações.

#### 4.3. INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para a realização do presente trabalho, aplicamos um questionário semiestruturado contendo perguntas abertas e fechadas, referentes à trajetória profissional e formas de atualização e capacitação profissional buscados pelos entrevistados, a fim de registrar impressões e impactos da experiência do curso, na vida pessoal e profissional dos participantes.

## CAPÍTULO 5

### 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir das respostas ao questionário aplicado, observamos que no discurso dos cursistas do PDPI, suas percepções sobre esta experiência os motivaram a refletir sobre suas ações pedagógicas, além de promover autoestima em sua identidade de professor de inglês, como se pode verificar nas respostas às questões de número 7 (sete) e 8 (oito) conforme transcritas a seguir:

- “Um divisor de águas”;
- “Aumentou minha autoestima e segurança como profissional”;
- “Representa um marco, pois foi a partir do PDPI que os horizontes se abriram e vieram reconhecimentos não obtidos anterior ao Programa”;
- “Um grande valor, pois a comunidade escolar me avalia como profissional melhor qualificado”;
- “Valorização”.

Apresento então as perguntas e respostas que fazem parte do questionário aplicado aos participantes do PDPI. (Questionário disponível como Anexo I).

Sobre a pergunta número 1 (um), na qual foi perguntado em qual Estado da Federação Brasileira residem, os estados mencionados foram: Ceará, Acre, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Maranhão e Rondônia. Ainda sobre a pergunta número 1 (um), sobre a rede em que atuam, pública ou particular, alguns responderam que atuam em rede pública municipal e estadual e outros mencionaram que atuam em rede pública e particular.

Conforme as respostas dadas para a questão de número 2 (dois) do questionário, cuja pergunta foi sobre a oferta de cursos específicos para professores de inglês pela Secretaria De Educação de seus respectivos estados, dos 15 (quinze) participantes entrevistados, 8 (oito) responderam “sim” e 7 (sete) responderam “não”, o que mostra que esta dificuldade em serem ofertados cursos específicos para formação continuada em serviço é uma realidade que acontece também em outros estados e cidades brasileiras.

Em resposta à pergunta número 03 sobre a frequência com que as Secretarias de Estado das cidades dos participantes oferecem cursos de capacitação específicos, as respostas variaram entre semestralmente e anualmente, entendendo-se, então, que apesar de em alguns estados isto não acontecer, naqueles onde esses cursos são oferecidos, as secretarias de Estado estão, na

medida do possível, cumprindo com seu papel no auxílio ao aperfeiçoamento dos professores de inglês.

Sobre a pergunta número 4 (quatro), se participam de todos os cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria de Educação dos respectivos Estados, e que justificassem suas respostas, 8 (oito) responderam que “sim” e justificaram dizendo que têm total apoio e colaboração da gestão da instituição onde trabalham para seu aperfeiçoamento profissional e que embora sejam de cunho mais didático/pedagógico, ou seja, mais sobre as melhores estratégias e materiais de ensino a serem aplicados e como serem aplicados, ajuda a clarear a maneira como a língua inglesa é lecionada, um participante mencionou que os cursos são oferecidos pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul em parceria com o curso de Letras, e um outro mencionou que a Secretaria de Educação de seu Estado, oferece cursos de formação pelo menos duas vezes ao ano. Percebe-se aqui que apesar do reconhecimento da necessidade de se ofertar cursos de aperfeiçoamento profissional para professores de inglês estar sendo mais comum, ainda há o que melhorar, tendo em vista, de acordo com as respostas de que nem todos os Estados ou instituições possibilitam ou oferecem cursos de formação continuada para esses profissionais da educação. Conforme as respostas negativas a esta pergunta.

Ainda sobre a pergunta número 4 (quatro), 7 (sete) participantes responderam “não”, justificando as capacitações não são específicas para a disciplina língua inglesa, ou quando há a capacitação, estes professores não participam por incompatibilidade de horários, considerando que geralmente acontecem no momento em que este professor está em sala de aula realizando seu trabalho, mas que apesar disso se mantêm atento às novas propostas de ensino de línguas, por exemplo, especificadas pela BNCC.

À pergunta número 5 (cinco) “Quantas vezes você já participou do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Inglês (PDPI)?”, todos responderam que participaram apenas uma vez, a saber que este curso é ofertado para que professores de diferentes níveis possam participar sendo os níveis: Intermediário I, Intermediário II e Metodologias. Dessa forma, os professores que participaram no nível Intermediário I ou II podem tentar mais uma participação para o curso de Metodologias, enquanto os professores participantes do curso de Metodologias têm apenas uma oportunidade de participação.

Para a análise sobre a pergunta número 6 (seis), a respeito do ganho profissional adquirido durante o curso PDPI, recorreremos aos pressupostos de Bourdieu (2015) sobre Capital Cultural, que pode ser incorporado, objetivado ou institucionalizado, destacando as expressões “ganho cultural” e “Trocas de experiências”. De acordo com as respostas, o capital cultural intelectual adquirido aqui se apresenta na forma de estado incorporado, quando o indivíduo

passa por uma experiência nova e se sente realizado. Entretanto, ao tentar descrever tal experiência, mesmo que se note em seus gestos, tom de voz ou qualquer outra expressão corporal, ele não consegue transmitir a experiência tal qual vivenciou, a pessoa a quem fala só entenderá o sentimento vivido pelo colega, se ela também vivenciar a mesma experiência.

Sobre identidades de professores de línguas, Miller (2009) pondera que esta identidade é um processo que acontece aos poucos, no decorrer da carreira e tem também influência de outros fatores externos para ser construída, ponderações também compartilhadas por Morgan e Clarke (2011) e Norton (2020) que acrescenta que as identidades de professores de línguas estão sendo influenciadas e impactadas pelo contexto tecnológico cada vez mais presente em nosso dia a dia. Para Leffa (2019, p. 357) o professor precisa estar sempre atualizado, considerando que o conhecimento está em constante transformação.

Considerando as ponderações aqui apresentadas, ao analisar as expressões escolhidas para falar sobre o ganho profissional; “reconhecimento”, “engajamento”, e “autoconfiança”, percebe-se que estes professores conseguem realizar seu trabalho de forma mais natural e espontânea após o PDPI. O que mostra a relevância de se pensar em uma formação profissional completa que leve em conta, os aspectos linguísticos (pronúncia), pedagógicos (mudança na forma de avaliar os alunos) e pessoais (reconhecimento e autoconfiança, características que podem ser compreendidas como interligadas), conforme pontuado por Celani (2009) quando fala da importância de cursos de graduação oferecerem aulas mais voltadas para a formação reflexiva e para o uso prático da língua.

Em respostas às perguntas de número 7 (sete) e 8 (oito), sobre a representação do PDPI em suas vidas pessoal e profissional, as palavras “sonho”, “realização”, “marco” e a expressão “divisor de águas” destacam-se nas respostas e denotam uma condição que parecia improvável, na percepção dos participantes. Em relação ao trabalho em sala de aula, relataram a valorização (GIMENES, 2011; LEFFA, 2011), tanto que as outras pessoas passaram a dar a eles (reconhecimento pessoal) como a que receberam durante a imersão. Destacam também, na parte profissional, as expressões “segurança” e “amadurecimento” e, na parte pessoal, “autoestima”, característica que pode influenciar sobremaneira as diversas identidades dos sujeitos (MILLER, 2009; NORTON, 2020; MORGAN E CLARKE, 2011), no sentido de sentirem-se confiantes ao preparar as aulas e se envolver com o conteúdo. As respostas apontam para uma tomada de consciência, a partir da compreensão da profissionalização do professor em uma perspectiva ampliada, não artificial e preocupada com a humanização da profissão, que se dá no entrelaçar das aulas teóricas, das atividades culturais e da relação dos ministrantes do curso com os professores participantes.

Quanto à pergunta número 9 (nove), cuja pergunta é se o professor entrevistado já aplicou ou aplica algum conteúdo trabalhado no curso PDPI em seu plano de ensino, dos 15 (quinze) entrevistados, 10 (dez) responderam “sempre” e 5 (cinco) responderam “às vezes”.

As respostas “às vezes” denotam a ideia de que apesar de participarem de uma experiência tão marcante, ainda há alguns aspectos que possam influenciar na dificuldade de aplicabilidade do que se vivenciou. Aspectos estes relacionados com a “carga horária de aula reduzida, salas de aula superlotadas” (PAIVA, 2009), dificuldades de acesso e conexão com *internet*, “escassez de material pedagógico” (OLIVEIRA, 2009), entre outras. Quanto às respostas “sempre”, entende-se que apesar das dificuldades mencionadas, os professores conseguiram colocar em prática o que aprenderam durante o PDPI, tentando atender seus alunos da melhor maneira possível.

Tendo como base a teoria de Borg (2009), nota-se que as respostas às perguntas de número 10 e 11, na qual se pede para citarem uma prática de ensino que passou a realizar e uma que deixou de realizar a partir do PDPI; relataram que passaram a realizar atividades que tenham como foco principal o aluno, ou seja, ensino centrado no aluno; onde este é responsável por seu próprio aprendizado, e o professor é apenas o mediador.

Também foi relatado o uso de tecnologias com mais frequência, assim como aulas mais voltadas para a prática da língua através de atividades de conversação. Sendo assim, as respostas dos participantes mostram que estes passaram a se dar conta da eficácia de determinadas abordagens e metodologias de ensino que há muito tempo já eram colocadas em prática, mas não de maneira recorrente. Dentre outros motivos, é como se a falta de recursos e a dificuldade quanto ao uso da *internet* os autorizassem, de modo velado, a deixar de propor certas práticas e atividades. O número de alunos em sala acima de 30 (trinta) – visto que muitas salas não comportam essa quantidade – e a carga horária insuficiente, conforme pontuado por Oliveira (2009), Schmitz (2009) e Paiva (2009), são algumas das razões que acabam inviabilizando uma aula de língua inglesa mais voltada para o desenvolvimento das quatro habilidades principais: *listening, writing, reading* e *speaking*, que dividem espaço com a gramática da língua inglesa. Tais situações são fatores que além de desmotivantes, parecem funcionar como uma prática não discursiva que perpetua a situação do ensino de inglês no Brasil. As respostas indicam que os professores, responsáveis pelo ensino, sentem-se muitas vezes poupados de propor algo indispensável, por falta de infraestrutura. Outra característica observada nas respostas foi a descrição de atividades que eles não conheciam, por exemplo, “Atividade de estações; “Atividades com o uso de tecnologias”, “Trabalho a cultura norte americana e sua origem”, e atividades improváveis, tais como, “mais aulas e atividades orais e/ou conversação”.

Entre as atividades que relataram ter deixado de realizar estão as que são, geralmente, temas de discussões nos cursos de licenciatura e em cursos de formação continuada, tais como, “O ensino da gramática descontextualizada”; “Traduções textuais”; “Uso demasiado do quadro branco e atividades individuais” e “Avaliação escrita”. As características de infraestrutura e a desmotivação, elencadas no parágrafo anterior, podem ser relacionadas à perpetuação dessas práticas. Outras respostas que foram relatadas revelam uma tomada de consciência quanto à complexidade das tarefas, tendo em vista as aulas proporcionadas: “Eu deixei de pedir produções escritas em inglês, pois percebi quanto é difícil escrever um texto bom em inglês, especialmente textos reflexivos, ou seja, que exigem um pouco de maturidade na organização e explicação das ideias” e “a realização da pergunta ‘vocês entenderam?’, logo após uma exposição oral ou prática de uma atividade”, ou seja, a checagem genérica de compreensão de conteúdo.

Quanto à pergunta número 12, na qual foi pedido que destacassem as diferenças na abordagem e metodologia de ensino/aprendizagem entre o curso PDPI e os cursos específicos de língua inglesa no Brasil, os participantes responderam que foi a utilização de “materiais autênticos”, ou seja, materiais onde podiam ter acesso à língua em questão, que é falada por pessoas que a utilizam seja nos Estados Unidos, ou mesmo na Índia, por exemplo, a partir de *Ted talks*, vídeos gravados por falantes da língua inglesa, artigos e revistas em inglês. Considerando o que Oliveira (2014) pontua sobre inglês padrão – que não existe, por ser uma língua falada pelo mundo inteiro – o material autêntico pode ser qualquer material produzido em países que falam a língua inglesa. Estes materiais, no entanto, não são produzidos, propositalmente para uso pedagógico, mas professores utilizam como forma de apresentar a língua tal como é para seus alunos (ANDRADE E SILVA, p. 18).

A forma como as técnicas de ensino é aplicada, de maneira que valoriza o aprendizado dos alunos, bem como o cuidado com o plano de ensino, no qual existe a preocupação com possíveis problemas ou dificuldades que os alunos podem encontrar durante a explicação de um conteúdo novo. Além disso, no plano de ensino constam possíveis soluções para estes problemas, situação que se caracteriza por ser uma formação voltada para o aperfeiçoamento profissional, além das questões gramaticais que são trabalhadas. Um dos participantes relatou que no Brasil, apesar da melhora em ofertas de cursos de capacitação específicos a partir do *Braz Tesol*, este curso “ainda não é acessível a todos” e que “No Brasil, a aula expositiva impera e isso deixa os alunos passivos em relação ao aprendizado”. Outro participante relatou também que os cursos “consistem em palestras, onde o aprendiz é só o ouvinte”. Importante ressaltar que não se defende aqui a imersão em países que falam a língua ensinada como única fonte de

conhecimento para se trabalhar com a língua inglesa, mas sim como fonte de contribuição e complementação para nosso sucesso profissional.

A partir das respostas, infere-se que o curso PDPI causou um impacto positivo na formação continuada destes professores, como fator de motivação para que continuem em busca de seu aperfeiçoamento profissional para então proporcionar a seus alunos, o ensino de qualidade tanto almejado. Percebe-se também em seus relatos o sentimento de valorização, não só pelas instituições educacionais, mas também pelo setor governamental, que ao perceber a importância desse tipo de formação *in loco*, todos os anos abre edital de seleção para que os professores de língua inglesa tenham a oportunidade de participar e compartilhar deste sentimento de realização.

As definições para a questão de número 13, quando foi pedido que definissem o curso em uma palavra, seguiram o padrão de adjetivos positivos e absolutos: de “maravilhoso” a “fantástico”. As especificidades vivenciadas no curso provocaram um sentimento de melhor preparação e mais confiança para o desenvolvimento da profissão. Esta foi uma característica que parece ter marcado os participantes, além da possibilidade de conhecer outro país. Inferimos que tais definições (“maravilhoso”, “fantástico”, “extraordinário” e “incrível”) caracterizam o sentimento, o modo como se sentem para lidar com os desafios (BORG, 2009). A possibilidade de ter uma experiência no exterior e o tratamento que receberam foram fatores que, igualmente, provocaram movimentações nas suas identidades e, conseqüentemente, em suas práticas. Eles têm consciência de que a profissão que escolheram foi o que promoveu este evento. Ser professor, neste momento, parece ter passado a ser visto com um olhar mais respeitoso e celebrado. Sugerimos que tal experiência exigiu um novo olhar para si mesmo e para sua condição no mundo.

A pergunta de número 14, sobre as atividades que participaram e de quais gostaram mais e por quê, os destaques foram atividades de interação cultural, visitas a museus, a teatros, ao aquário, e claro, visitas às escolas pública e privada, segundo eles essas visitas lhes proporcionaram a chance de observar como os sistemas educacionais de ensino e estruturas desses ambientes funcionam, visto que até então, o que se sabia era visto em filmes e descrito em livros. Conforme Brasil (2018, p. 19), a formação do professor voltada para a prática, visto que a prática presente “ao longo de toda a formação” do professor, em forma de experiências corporificadas (GEE, 2010), como foi o caso do PDPI, podem funcionar como propulsores de reflexão sobre novas formas de ensinar e aprender, a partir da valorização do próprio professor, do incentivo ao investimento em sua própria formação e reflexão sobre o seu próprio histórico de aprendizado e de formação profissional, bem como, conforme pontuado por Rajagopalan

(2003, p. 69), permitir que o professor redefina sua própria identidade, dessa forma se tornando uma nova pessoa, neste caso, um professor com novas perspectivas de ensino da língua inglesa.

Sobre a pergunta número 15, na qual foi pedido para falar como as atividades extraclasse, realizadas durante o PDPI contribuíram para a formação dos professores, estes responderam que ampliaram sua visão de mundo e aquisição de novos conceitos em relação à cultura norte-americana, além de perceberem que as aulas, quando realizadas em sala de aula e extraclasse, de forma que uma complementa a outra, é muito importante para que o aluno perceba seu desenvolvimento em relação ao ensino e aprendizagem da língua, além de proporcionar aos professores, aspectos culturais os quais contribuíram para que eles consigam enxergar a língua inglesa de outra forma, além de enxergar e entender melhor a maneira como este professor transmitia/transmite a parte cultural da língua para seus alunos. Considerando que a participação no programa no papel de alunos por 45 (quarenta e cinco) dias lhes proporcionou entender melhor sobre as práticas pedagógicas que eram aplicadas por eles, neste sentido Tsui (2011, p. 26) menciona que estudos realizados sobre o impacto de programas de formação de professores são apenas uma fonte de influência, especialmente para professores recém formados, e é a partir da participação em cursos de formação contínua ou de aperfeiçoamento que estes professores precisam encontrar seu próprio caminho, isto é, sua própria teoria de ensino que esteja relacionada a seus próprios contextos e experiências.

Sobre a pergunta número 16, na qual se perguntou com qual frequência eles acreditam que seria viável a oferta de programas como o PDPI, e que justificassem suas respostas, houve divisão entre duas e uma vez por ano, mas todos concordam em um ponto, o fato de que a oferta de programas como este proporciona aos professores de língua inglesa uma oportunidade única para que suas capacidades profissionais, bem como o desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades da língua aconteçam de maneira mais completa, não que não seja possível ser proficiente em língua inglesa sem precisar estar no país onde se fala a língua ensinada/estudada, mas, porque a ideia que se tem é de que o professor de inglês, que nunca esteve no lugar em que a língua em questão é utilizada, não é bom o suficiente, o que causa desconforto e muitas vezes, sentimento de fracasso por parte desses profissionais que se esforçam em ensinar uma língua que não é sua, entrando novamente aqui a questão da desvalorização, descontentamento e desmotivação dos professores, impactando em sua identidade profissional (GIMENEZ, 2011).

Finalmente, para a pergunta número 17, sobre de que forma eles acreditam que a participação no PDPI influenciou/a no processo de ensino e aprendizagem de inglês de suas turmas, de forma geral, os participantes apontam um mesmo denominador comum: a motivação, confiança, segurança e valorização dos alunos para com seus professores,

permitindo que estes alunos se interessem mais pelas aulas de língua inglesa, bem como participem mais ativamente do processo de ensino aprendizagem, pois quando o professor utiliza a língua inglesa durante as aulas, os alunos podem se sentir inspirados a também falar a língua em questão, conforme pontuado por Schmitz (2009, p. 17). Além disso, segundo os participantes, as metodologias que aprenderam durante a imersão pelo PDPI, ao voltarem para seus lares e locais de trabalho, e colocarem em prática o que aprenderam e aperfeiçoaram quanto ao ensino e aprendizagem da língua e cultura, mencionam um sentimento de satisfação e contentamento, porque a partir disto esses alunos se sentem inspirados pelo fato de que, com dedicação, vontade e perseverança, é possível realizar todo e qualquer desejo, especialmente para alunos de língua inglesa, pelo menos à maioria que deseja em algum momento estudar a língua inglesa com mais afinco e fluência no país/países em que ela é falada, seja como língua oficial ou segunda língua. Para Paiva (*apud* SCHUMANN, 2011, p. 54) essa motivação, chamada de integrativa, é muito poderosa, visto que o aprendiz “quer aprender a segunda língua para encontrar e conversar com falantes da língua-alvo, saber mais sobre eles e, talvez, se assemelhar aso falantes desse grupo, cujos valores valoriza e admira”.

Os participantes mencionaram ainda que o relacionamento com seus alunos, assim como o ensino e aprendizagem, mudou para melhor, fazendo com que os alunos se sintam mais confiantes, satisfeitos e interessados, agindo e atuando ativamente em seu próprio processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a preocupação no momento de elaboração do plano de ensino considera agora, com mais cuidado e atenção, as necessidades de cada aluno, da melhor maneira possível, considerando as diversidades em sala como transtornos de aprendizagem, “diferentes níveis de proficiência, escassez ou ausência de recursos didáticos adequados para a aprendizagem de línguas” (OLIVEIRA, 2009, p. 21), além de deficiências motora, intelectual, visual, entre outras situações que tornam nosso trabalho ainda mais desafiador, pois devido a realidade no Brasil, as salas superlotadas, carga horaria insuficiente para o desenvolvimento mais eficaz das habilidades da língua inglesa (PAIVA, 2011; OLIVEIRA, 2011; SCHMITZ, 2009; CELANI, 2009) apesar de tornarem nosso trabalho mais difícil, não nos impede de encontrar formas para atender aos alunos com o intuito de lhes garantir o direito à educação de qualidade.

Ao analisarmos as respostas sobre a experiência no PDPI, o primeiro fato que nos chamou a atenção foi que a interação com os colegas cursistas mostrou que as realidades não são muito diferentes umas das outras, as dificuldades e desafios são semelhantes de um estado para outro ou mesmo de uma cidade para outra, ou seja, cada estado ou cidade tem suas particularidades, mas em uma coisa todos concordam, o inglês, ainda que sendo uma língua

estrangeira em nosso país, tem muito o que avançar, considerando que conforme algumas respostas dadas à questão de número 4 (quatro), alguns participantes pontuaram que a não participação em todos os cursos de capacitação oferecidos para professores de inglês, é resultado da incompatibilidade de horários, ou mesmo por não serem ofertados cursos específicos para a área de língua inglesa, pois ensinar inglês vai muito além de sua estrutura gramatical. Sobre este assunto, destacamos que os horários e planejamento de cursos de formação específicos oferecidos pelas secretarias de educação priorizam os cursos de formação geral.

Corroborando a afirmação de Celani (2009) de que os cursos de formação e capacitação geralmente são voltados para a parte teórica, dando pouco espaço para a “formação reflexiva e para o uso prático da língua”, alguns tópicos recorrentes nas respostas foram as metodologias ativas, os métodos de avaliação e o uso de tecnologias na sala de aula. Um diferencial para todos os participantes foi o de que puderam vivenciar esses métodos e não somente escutar sobre o seu funcionamento, como costumam ser os cursos de formação que frequentamos. As atividades eram sempre propostas por meio de atividades colaborativas. Bailey (1996, p. 277) explica que o aprendizado colaborativo é eficaz para professores que podem nessa prática explorar as concepções de ensino e aprendizagem que conhecem e expandi-las. Compreender o papel da aprendizagem é um poderoso fator para quem ensina. Em se tratando de língua, Widdowson (1991) chama a atenção para a validade de uma descrição teórica e uma descrição pedagógica. A língua empregada na comunicação é concebida de modo diferente da língua como sistema, e assim, da língua ensinada e da língua aprendida. Uma relação distante entre professor e língua pode desconsiderar essas diferenças perpetuando, muitas vezes, o *status* da língua estrangeira como língua morta, dissociada, por exemplo, da língua das músicas que ouvimos, dos programas que assistimos, dos jogos digitais, etc.

Nesse sentido, embora o conteúdo das aulas mencionado pelos participantes seja de fundamental importância para o ensino e aprendizado de línguas na atualidade, estes não eram utilizados até então. São eles: tecnologias, habilidades da língua inglesa (fala e escuta), cultura, formas de avaliação, interdisciplinaridade e uso de material autêntico. Mesmo participando de outros cursos no Brasil de capacitação, foi o curso no exterior que despertou nos participantes a iniciativa de trabalhar nessa perspectiva. Por quê? Borg (2009) salienta a relevância do estudo da cognição dos professores no processo de internalização de novo material<sup>6</sup>. Muitos estudos, segundo essa autora, não levam em consideração a cognição dos professores, principalmente

---

<sup>6</sup> Borg (2009) refere-se à formação inicial de professores. Nosso objetivo é compreender a cognição dos professores após a participação no PDPI.

quando percepções anteriores de ensino são inadequadas. Compartilhamos com Borg (2009) a noção de que a forma como os alunos (neste caso, professores aprendizes) concebem as experiências anteriores moldam suas crenças sobre o ensino. Entendemos que os cursistas do PDPI voltaram para suas vidas profissionais e pessoais após o curso, com um conhecimento mais íntimo de vivências positivas com a língua, com os professores e com os colegas que, sentindo-se valorizados, externavam satisfação.

Além dos questionários aplicados, foi pedido que três participantes do PDPI gravassem uma mensagem de voz falando de uma forma geral como foram suas experiências durante o curso. A seguir disponibilizamos as transcrições das referidas mensagens, e para fim de preservar as identidades dos participantes, os chamaremos de José (áudio 1), Henrique (áudio 2) e Amanda (áudio 3).

### 5.1. TRANSCRIÇÃO DAS MENSAGENS DE VOZ

**Áudio 1: trecho 1:** “...o que o PDPI contribuiu foi inestimável, foi a melhor experiência profissional que eu tive, em se tratando não só na questão das metodologias de ensino, não só se tratando das questões didáticas/pedagógicas, mas também na questão de crescimento como pessoa, como profissional, então vamos dizer assim, embora eu trabalhasse e trabalhe em uma instituição que tem recursos, que é o Instituto Federal, eu não usava, não maximizava o meu trabalho, a minha atuação, a minha prática docente utilizando tudo que eu tinha a minha disposição, por exemplo, a questão do letramento digital, a questão de saber trabalhar com plataformas digitais, usar aplicativos. Eu tenho aquela formação sempre voltada para o presencial, não atentava muito pra isso, utilizava muito pouco as ferramentas digitais, e agora não, com o PDPI me abriu os horizontes, me abriu os olhos, e agora com essa situação de pandemia, com o trabalho remoto, aí sim eu pude colocar mais em prática e perceber a importância do domínio das TIs (tecnologias da informação), então agora realmente, fui colocado à prova e se não fosse em parte o conhecimento que eu adquiri no PDPI, que nós tivemos no Missouri, nossa, eu estaria sofrendo muito mais, mas isso me ajudou tanto na questão linguística, na questão de domínio de novas tecnologias, e isso fez o meu trabalho ficar muito melhor, deu uma qualidade a minhas abordagens de ensino.”

**Áudio 1: trecho 2:** “Lembrando, lembra daquela nossa oficina de *high and low Technologies*? É isso, eu me utilizava muito de *low Technologies* e agora estou usando e aprendendo como trabalhar com as *high Technologies*, fui obrigado e tô gostando, realmente têm melhorado a qualidade da minha atuação na minha prática docente, claro que eu não posso,

tomo o devido cuidado pra não tornar isso uma dependência, eu não posso me tornar dependente destas ferramentas, elas têm que ser um meio pra chegar a um fim e não um fim em si mesmas.”

**Áudio 2: trecho 1:** “O PDPI foi uma experiência incrível, eu pude em 2018 ir aos Estados Unidos, participar de um programa fantástico de imersão cultural e profissional lá em Springfield, Missouri, e o mais interessante dessa experiência que eu gosto muito de destacar, é o quanto ela colaborou pra que eu me tornasse um professor mais atento ao meu aluno. Todas as aulas que eu planejo executar, eu sempre penso quem é o meu aluno e por que eu tô fazendo isso, antes eu não tinha essa preocupação, antes eu achava que o fato de eu planejar uma aula era apenas pra cumprir uma ementa, um plano de ensino, alguma coisa do tipo, algo que vinha de cima pra baixo, hoje não, hoje eu consigo pensar minha aula como um espaço de construção de saberes, saberes que não são só gramaticais mas que vão além de conteúdos, então são saberes ligados a aspectos comunicativos, aspectos linguísticos, aspectos sociáveis, então eu me preocupo muito quando eu vejo a minha aula indo por um caminho muitas vezes em que fica monótona, então eu sempre tento pensar em um planejamento que tente ao máximo despertar os diferentes tipos de aprendizagem, o aluno que aprende de maneira visual, de maneira sinestésica, de maneira auditiva, e tento trazer diferentes estratégias para que isso aconteça.”

**Áudio 2: trecho 2:** “Então, o que eu destaco dessa minha experiência é o fato do TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) ter sido muito importante pra mim, então com o TESOL eu pude repensar a sala de aula, eu pude repensar maneiras de lidar com conflitos, pude rever como a gente pode ensinar um conteúdo gramatical sem, por exemplo, incorrer naquele padrão que você traduz as frases, em que você tenta trazer apenas o básico pro aluno então, por exemplo, quando ensinar um conteúdo trazer sempre exemplos da atualidade, utilizando um vocabulário que muitas vezes se aproxima mais do aluno do que muitas vezes os livros fazem, não condeno os professores que fazem de maneira tradicional, porque eu acho que é como eles aprenderam inglês então eles tentam utilizar isso como meio de ensino. Mas quando a gente tem oportunidade de fazer parte de um programa como o PDPI, você poder ficar 6 (seis) semanas nos Estados Unidos, refletindo sobre cultura americana, história, língua, prática de escrita, prática de ensino, então, não há como você passar por tudo isso e voltar o mesmo professor, então eu acho que o que ficou pra mim foi isso, e eu acho que o grande desafio nosso é tentar, mesmo agora nesse ensino remoto, continuar a rever nossas maneiras de ensinar, porque agora que nós estamos distantes dos alunos, a gente precisa pensar que muitos dos nossos alunos não tem computador, o acesso à *internet* é limitado, muitos só utilizam o celular pra aprender, então tentar ao máximo ser aquele professor colaborativo que ouve, que escuta,

mas que também cobra, que também sabe ser exigente, de maneira que a gente consiga trazer o aluno pra perto da gente, mesmo que virtualmente.”

**Áudio 3: Trecho 1:** “Uma das coisas que eu considero mais positiva do curso que fiz pelo PDPI, é que na minha comunidade, a minha credibilidade como profissional ficou bem melhor, agora as pessoas me enxergam como seu eu fosse um profissional mais competente, isso cai muito na minha autoestima, né?! Me ajudou muito a melhorar minha autoconfiança nos aspectos teóricos que eu estudei aí, nas dicas que os professores me deram aí, são dicas que me soaram mais críveis do que os cursos de capacitação daqui. “Agora eu posso conversar com meus alunos dessa experiência com muito mais propriedade, sobre como é que é a vida nos Estados Unidos, como é que é a vida na Universidade Americana, como são as pessoas que vivem lá, como é que é o futebol, os aspectos culturais que a gente teve a oportunidade de vivenciar, é uma coisa incrível”.

**Áudio 3: Trecho 2:** “Outro aspecto que eu considero extremamente positivo foi todo aquele arsenal tecnológico que a gente conseguiu ver lá, então dicas de *sites* bons, boas fontes, fontes confiáveis de conhecimento de inglês bacana, de excelente qualidade, e, assim, o próprio jeito de agir dos professores de lá nos ajudaram a procurar fazer uma aula melhor pros nossos alunos aqui no Brasil. Então pra mim foi incomparável esse curso, não consigo imaginar agora, como eu posso ser um profissional mais interessante pra minha escola depois de tudo que eu aprendi, tanto é que eu continuo motivada pra continuar estudando então, eu acabei de fazer agora nesse mês passado (julho) um curso pela embaixada americana, um curso *online*, com a professora Kelly”.

**Áudio 3: Trecho 3:** “Os professores lá da Universidade, eles nos deram muito mais dicas do que havia no programa, então a gente trouxe um bom material pra explorar mais, pra aprender mais, com novos enfoques teóricos. O inglês como língua franca teve uma aula excelente, a gente pôde participar de vídeo conferências *online*, porque a *internet* lá é fantástica e, sem contar no jeito de ser dos professores, a gente teve sorte de encontrar profissionais, além de competentes, muito humanos, que nos respeitavam como profissionais, nos davam suporte, nos ajudavam a melhorar, nada de ironia, nenhuma brincadeira, pelo contrário, palestras, coisas tipicamente americanas, boa vontade, simpatia, cordialidade, afetividade, e a gente continua em contato pelo *facebook*, pelas redes sociais, então eu vejo as professoras conversando com os colegas da nossa turma, agorinha, teve um professor, dos nossos amigos, que está dando um curso com o apoio da embaixada americana, e a professora Jennifer deu os parabéns, a professora Crystal também, outro professor foi fazer doutorado, não sei aonde, a gente continua acompanhando o dia a dia deles, é fantástico”.

## 5.2. ANÁLISES DAS MENSAGENS DE VOZ

No áudio 1 (um): Destaque para as tecnologias digitais – José expressa a relevância do curso em sua vida, no que se refere ao estímulo das tecnologias digitais, relatando o seguinte:

Eu tenho aquela formação sempre voltada para o presencial, não atentava muito pra isso, utilizava muito pouco as ferramentas digitais, e agora não, com o PDPI me abriu os horizontes, me abriu os olhos, e agora com essa situação de pandemia, com o trabalho remoto, aí sim eu pude colocar mais em prática e perceber a importância do domínio das TIs (tecnologias da informação).

Segundo ele, o uso das tecnologias digitais não fazia parte de sua prática diária por não perceber, até então, a importância dessas ferramentas para o bom andamento de seu trabalho docente, bem como o aperfeiçoamento deste trabalho proporcionando maior qualidade no ensino-aprendizagem de seus alunos. Analisamos que esta justificativa aponta para o desconhecimento do professor, antes do curso, no lidar uso das tecnologias na sala de aula. Isso porque, mais adiante, ele diz que o curso PDPI lhe proporcionou *os aparatos necessários* para que conseguisse colocar em prática com mais segurança e confiança o uso das ferramentas digitais. Já em 2011, no entanto, Leffa constatou que a partir do uso de tecnologias, é possível colocar em prática o ensino da língua inglesa como ferramenta de comunicação, visto que aqui o aluno tem condições reais de interação (LEFFA, 2011, p. 139), já que atualmente, com uso de ferramentas como *Skype, google meet, Zoom*, entre outras, é possível que estes professores encontrem meios de marcar reuniões para que haja a interação entre o aluno e um interlocutor dos países que falam a língua-alvo, despertando mais interesse e motivando este aluno ao aprendizado que ele mesmo almeja, pois apesar de nem todos os alunos se interessarem pelo aprendizado da língua inglesa (PAIVA, 2009 p. 32), a maioria busca por isto e quer que este seja de maneira eficaz, bem sucedida e prazerosa. Com esta colocação, inferimos que os professores parecem estar em maior sintonia com a prática do que metateorias, ou seja, mais no “eu te ensino a fazer” do que no “faça assim porque é bom”.

Já no áudio 2 (dois) Henrique relata que se identificou mais com a parte onde o professor se preocupa mais em planejar suas aulas baseado nos diferentes tipos de aprendizagens que acontecem em sala de aula, dessa forma, atentando-se mais para as necessidades de aprender do aluno, conforme o excerto a seguir:

[...] o mais interessante dessa experiência que eu gosto muito de destacar, é o quanto ela colaborou pra que eu me tornasse um professor mais atento ao meu aluno. Todas as aulas que eu planejo executar, eu sempre penso quem é o meu aluno e por que eu

tô fazendo isso, antes eu não tinha essa preocupação, antes eu achava que o fato de eu planejar uma aula era apenas pra cumprir uma ementa, um plano de ensino [...]

Demonstra então, que foi a partir do PDPI que conseguiu se livrar da preparação de aulas apenas para cumprir currículo. Agora se preocupa em proporcionar um aprendizado mais prazeroso e efetivo, buscando garantir uma experiência de aprendizagem que motive este aluno a aprender. A partir do relato deste professor, percebe-se que seu desejo em motivar o aluno, vai ao encontro à afirmação de Paiva (2009, p. 33) de que o aluno que se sente motivado, pode não só aprender a língua inglesa com mais interesse, mas também fazer uso dessa língua seja para ouvir músicas, produzir pequenos textos, ler livros em inglês, entre outros motivos que o permitam colocar em prática o que aprende em sala de aula. Esta percepção e possível mudança de postura só se deu, entretanto, com a própria experiência. Com base nos estudos de (PAIVA, 2009; OLIVEIRA, 2009 e SCHMITZ, 2009) de que ao fazer uso da idioma que ensina durante as aulas, materiais adequados aos níveis de aprendizado diversos, e se esforçando para conseguir atingir seus objetivos apesar da realidade enfrentada nas salas de aula no Brasil (salas numerosas, tempo de aula insuficiente, etc.), permite que o professor se destaque e cativa seu aluno, despertando nele maior interesse em aprender, compreender e utilizar a língua que aprendeu, entende-se que o relato de Henrique aponta para o fato de que, o professor melhor preparado profissionalmente, consegue realizar um trabalho mais eficaz, atendendo sempre que possível, as particularidades de cada aluno.

Amanda, por sua vez, relata no áudio 3 que o PDPI lhe deu mais credibilidade profissional, dessa forma melhorando a autoestima e autoconfiança em relação ao ensino aprendizagem da língua, permitindo ainda que ela se sentisse reconhecida e valorizada. Como pode ser conferido em excerto de seu relato, a seguir:

Uma das coisas que eu considero mais positiva do curso que fiz pelo PDPI, é que na minha comunidade, a minha credibilidade como profissional ficou bem melhor, agora as pessoas me enxergam como se eu fosse um profissional mais competente, isso cai muito na minha autoestima, né?! Me ajudou muito a melhorar minha autoconfiança nos aspectos teóricos que eu estudei aí, nas dicas que os professores me deram aí, são dicas que me soaram mais críveis do que os cursos de capacitação daqui.

A partir deste relato, pode-se perceber que a imersão proporcionada pelo PDPI parece ter ressignificado sua identidade profissional, que, segundo seu relato, estava (na sua visão), ameaçada antes do curso, pela insegurança marcada pela desconfiança das pessoas em geral e pelas atitudes de formadores, insensíveis às condições pessoais e profissionais de colegas. Tal insegurança é fruto da construção de uma identidade profissional ao longo da carreira, influenciada também por fatores como ambiente, experiências pessoais e profissionais (MILLER, 2009). Como nossas identidades se constroem continuamente (PAIVA, 2011), a

participação em programas ou cursos de desenvolvimento profissional nos permite aperfeiçoar nossa maneira de ensinar (TSUI, 2011), afinal de contas, como professores, sempre há o que aprender. Dessa forma, considerando os estudos sobre identidade, é possível perceber que o relato de Amanda é marcado pela valorização que sentiu após o curso frente às situações negativas que viveu com colegas, pais de alunos e colegas de profissão mais experientes.

Enfim, cursos de capacitação docente ofertados em países que falam a língua inglesa, podem ser primordiais na complementação e contribuição de práticas pedagógicas de professores de inglês, que voltam com uma nova perspectiva a respeito de sua maneira de atuar, sempre priorizando a qualidade no ensino de línguas. Cursos oferecidos no Brasil, apesar de não contarem com a estrutura didática e pedagógica como aquela do PDPI, também são cursos importantes e relevantes para nosso aperfeiçoamento profissional. Tanto que professores com mais de 10 anos de carreira, dentre os que responderam o questionário desse estudo, estiveram no exterior pela primeira vez, e antes disso, já tinham amplo conhecimento sobre a língua ensinada. Sendo assim, é importante ressaltar que o professor de inglês, não se torna *expert* no ensino desta disciplina, apenas participando de cursos no exterior, mas estes cursos são grande fonte de motivação para sua atuação em serviço, considerando que denotam um sentimento de realização, valorização e respeito da parte de outras pessoas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a relevância da capacitação de professores de língua inglesa – para que o professor encontre e conheça novas formas de contribuir para o conhecimento dos alunos de forma significativa – entende-se que não basta o professor procurar se atualizar, este profissional precisa ter o incentivo necessário, bem como, a contribuição de todo o setor educacional, desde as instituições governamentais como CAPES, SEDUC, MEC e FULBRIGHT até o entendimento e colaboração das instituições de ensino onde lecionam, para que ao se ausentar da sala de aula, tendo em vista que alguns cursos de capacitação acontecem em horários em que o profissional também precisa estar lecionando em sala de aula, tenha todo o respaldo necessário para que seu aperfeiçoamento profissional aconteça de maneira eficaz e satisfatória para todos os envolvidos, pais, alunos e gestão escolar.

Moita Lopes (1996) sugere que um dos meios mais eficazes para o sucesso do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira é por meio de motivação assim como Gardner e Lambert (1972), já que vivemos em um país onde o inglês é língua estrangeira e não segunda língua. É possível que o status de língua franca, na BNCC, possa provocar mudanças, mas ainda é cedo para apresentar resultados a esse respeito, principalmente em razão da situação atípica de ensino e aprendizagem que os estudantes e professores vivem atualmente com o fechamento das escolas, desde março de 2020, devido à Covid-19. Com poucas oportunidades de ser usado em situações reais. Almeida Filho (1998) sugere que a facilidade ou dificuldade que o aluno apresenta ao aprender uma língua estrangeira é resultado de uma série de fatores, e por isto é importante que o professor participe de cursos de formação que lhe proporcionem o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas para alcançar o sucesso tão almejado em sua carreira.

Os resultados da presente pesquisa apontam que o capital cultural incorporado (aumento do nível de domínio da língua inglesa) adquirido na dinâmica do programa (aulas, passeios, visita a escolas, museus, bibliotecas) ampliou o horizonte dos participantes (a maioria residentes em cidade do interior, sem acesso a cinemas, museus e atividades culturais), de modo que conseguem conectar com mais propriedade a língua a práticas além das páginas dos livros, da lousa, dos exercícios de gramática, etc. A experiência, conforme relatado pelos participantes, também mexeu com a autoestima dos professores que antes se sentiam intimidados e muitas vezes envergonhados devido à desconfiança das outras pessoas (pais, colegas) sobre a sua competência na língua, o que mexeu também com suas identidades profissionais, que conforme pontuado por autores como Borg (2009), Miller (2009), Morgan e Clark (2011), é construída a

partir de experiências e contextos diversificados, que vai desde o ambiente de trabalho em que acontece o ensino de línguas até a participação em programas de capacitação e aperfeiçoamento, pois a identidade de um indivíduo, seja ele professor ou não, não é algo pronto e acabado, mas que está “em constante reformulação a partir de suas experiências individuais e coletivas”. (WALESKO, 2019, p. 101).

A imersão resultou na percepção do respeito de muitas pessoas, fato que também nos está fazendo refletir sobre questões de preconceito, colonização e um certo deslumbramento dos brasileiros em relação ao que é de fora, não importando muito o que seja e um desprezo ao que é do Brasil. Essa é uma questão potencial que podemos trabalhar na sala de aula de línguas, mas que não passava pela cabeça dos participantes antes dessa experiência corporificada, conforme pontua Gee (2010). Há inúmeras situações relacionadas à sala de aula, tais como o acesso à *internet*, a infraestrutura que pudemos vivenciar e que mudou nossa perspectiva do que é ensinar uma língua. O cuidado que tiveram conosco e o carinho dos professores do *English Language Institute (ELI)* nos Estados Unidos, também nos fez sentir acolhidos, um sentimento diferente do que estávamos acostumados. Embora soubéssemos das condições precárias que enfrentamos no trabalho, não tínhamos ideia de como era ter tudo à disposição. Nesse sentido, o *corpus* mostra que o investimento na formação de professores de línguas reconfigura todo um histórico de “disciplina desimportante”, de disciplina desarticulada de outros setores da vida e também nos convoca para lutar por um repensar nos programas de formação continuada e na preparação das escolas para a tecnologia.

A partir deste estudo, reforçamos a relevância de cursos de capacitação docente, especialmente para professores de línguas estrangeiras, que acontecem nos países onde se fala a língua ensinada, pois tal experiência amplia sua visão de língua e sua conexão com a cultura que carrega, ou ao menos de uma de suas culturas. Contudo, não significa que os cursos ou programas da natureza do PDPI sejam a única fonte de verdadeiro conhecimento ou entendimento acerca da língua. No papel de aprendizes, foi possível perceber nessa dinâmica muitas práticas pedagógicas aplicadas em outros contextos, pudemos, por exemplo, vivenciar as variações linguísticas da língua inglesa, que devem ser levadas em conta no momento do ensino e aprendizagem da língua, mas que não percebíamos antes desta imersão.

Conforme as respostas aos questionários, entendeu-se que a forma como os professores participantes vivenciaram o PDPI mexeu com sua autoestima uma vez que, muitas vezes, o professor é desvalorizado no Brasil. Trata-se de uma dimensão relacionada à cognição do professor (BORG, 2009) que se refere à forma como este professor age a partir do que sabe ou adquire durante uma formação continuada em serviço ou em cursos de desenvolvimento

profissional, assim como a relação estabelecida desta cognição com a constante construção de suas identidades profissionais, conforme pontuado por Miller e Gimenez (2009).

Devido ao tema aqui proposto ser muito amplo e relevante, e também ao fato de ter vivenciado muitos pontos positivos – uma ótima universidade, com ambiente muito acolhedor, professores muito capacitados, a cidade (Springfield – MO) muito agradável e pessoas muito receptivas, acesso à *internet* e computadores sempre que necessário e um ambiente de estudo bem amplo – talvez que se sobressaem sobre os negativos, não foi pedido aos participantes que comentassem sobre os pontos negativos que possam ter impactado sua experiência. Entretanto, em conversas informais, situações como: clima, comida, cultura de ensino da língua inglesa, entre outras situações foram mencionadas pelos participantes, como fatores que lhes causaram estranhamento, considerando que aqui no Brasil, tudo isto é muito diferente. No entanto, no momento da realização da pesquisa tais fatores e situações acabaram passando despercebidas, como quanto a inclusão de uma pergunta no questionário, sobre as limitações que os mesmos possam ter vivenciado. De qualquer forma, durante este estudo, é possível entender que a não menção, tanto por parte da pesquisadora, quanto dos participantes, sobre as adversidades, possa ter acontecido devido ao deslumbramento que esta experiência causou, visto que muitos estiveram nos Estados Unidos pela primeira vez.

Partindo do pressuposto de que o professor assim como qualquer outro ser humano, também tem um papel político para com a sociedade, Leffa (2019, p. 35) pontua que a responsabilidade sobre a formação continuada desse profissional, é de responsabilidade de todos, visto que ele exerce um papel fundamental para a formação do cidadão, dessa forma, com a ajuda de governantes e instituições de ensino que lhe proporcionem a oportunidade de se aperfeiçoar para finalmente proporcionar um ensino de qualidade para seus alunos. Dessa forma, cabe aqui mencionar que os conceitos utilizados para fundamentação deste estudo: Cognição de professores de línguas, capital cultural, aprendizagem situada, motivação e formação identitária dos professores de línguas, se complementam e se justificam pelo fato de que todos estes fatores fizeram parte do curso PDPI.

Quanto à cognição de professores de línguas, o curso se preocupa em atender da melhor maneira possível a forma como os professores de línguas atuam durante o ensino da língua inglesa, bem como, trabalhar de uma maneira mais reflexiva e de maneira a praticar a língua durante o ensino da mesma. O capital cultural, que nos permitiu a partir dessa experiência aperfeiçoar nossos métodos e práticas de ensino, com o intuito de proporcionar a nossos alunos uma educação de mais qualidade, podendo lhes falar sobre uma experiência que mudou nossas vidas, tanto pessoal quanto profissionalmente, e a partir disso, colocar em prática o ensino

centrado no aluno. A aprendizagem situada é a experiência em si, o que e como vivenciamos na prática, o que havíamos aprendido em livros, filmes, músicas, etc., e dessa forma podemos nos expressar com ainda mais propriedade ao falarmos sobre tais aspectos com nossos alunos, relacionando o que vivenciamos no PDPI com a realidade e interesses de nossos alunos.

Quanto a motivação, esta é primordial para que possamos despertar nos aprendizes de língua inglesa, maior interesse em entender e estudar mais a/sobre a língua, afinal de contas, professores motivados, motivam seus alunos. Sendo que quando o professor demonstra interesse em participar de cursos de formação para aperfeiçoar seu trabalho, passa para o aluno, a mensagem de que o último importa e que essa busca é constante, assim, o aluno se motiva e acaba motivando outros, se tornando então um círculo vicioso positivo. Enfim, sobre a formação identitária dos professores de línguas, considerando que a identidade do professor acontece continuamente e é influenciada pelos contextos em que está inserido, programas de capacitação e cursos de formação continuada em serviço da natureza do PDPI, são válidos e relevantes para que possamos nos sentir mais seguros e confiantes quanto ao ensino da língua inglesa, ou de qualquer outra língua estrangeira.

É importante ressaltar que o curso PDPI foi um curso que agregou positivamente o nosso trabalho, embora no Brasil haja poucos cursos específicos para o ensino de língua inglesa, não significa que nossos cursos de graduação e também os de formação continuada sejam dispensáveis, muito pelo contrário, ao se defender aqui a oferta de cursos e programas da natureza do PDPI, é com intenção de demonstrar que programas desta natureza podem contribuir de forma significativa para nosso trabalho docente. Desta forma, são cursos que complementam e contribuem para/com as possíveis transformações de nossas práticas pedagógicas.

Partindo do pressuposto de que o professor, assim como qualquer outro ser humano, também tem um papel político para com a sociedade, Leffa (2019, p. 35) pontua que a responsabilidade sobre a formação continuada desse profissional é de todos. O professor, especificamente, exerce um papel fundamental para a formação do cidadão. Notamos, no entanto, que a criticidade não teve lugar nos relatos da experiência e nos questionários aplicados. Assim, concluímos que esta formação deve ser pensada juntamente com a programação oferecida pelos órgãos que a promoveram. Senão por eles, por parceiros que tenham como objetivo fortalecer questões inclusive identitárias de professores, de uma educação crítica.

Finalmente, posso dizer que a presente pesquisa permitiu-me entender melhor sobre a língua inglesa e sua importância, visto que, apesar de já conhecer o idioma – o que me levou a

desenvolver este trabalho –, aprendi muito mais, pois tive ainda mais contato com a língua, e considerando as teorias aqui analisadas, entende-se que é imprescindível que nós, professores, busquemos métodos que melhor se adequem ao conteúdo a ser ministrado, para que a partir desta busca, nosso trabalho seja realizado eficazmente, contribuindo para o bom desenvolvimento e desempenho dos alunos, compartilhando com eles, o conhecimento adquirido durante as formações ao longo de nosso percurso.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Codificar Conteúdos, processor e reflexão formadora no material didático para ensino de línguas. In: LOPES PEREIRA, Ariovaldo; GOTHM, Liliana. **Materiais didáticos para o ensino de Língua Estrangeira: processos de criação e contextos de uso.** Campinas: Mercado de Letras, 2013, pp. 13-28.
- \_\_\_\_\_. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.** Campinas - SP: Pontes, 2ª ed. 1998.
- ANDRADE e SILVA, Mariana Kuntz de. Autenticidade de materiais e ensino de língua inglesa **Authenticity of Materials and foreign language teaching.** Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/pg/v20n31/1982-8837-pg-20-31-00001.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.
- ARAÚJO, Júlio. LEFFA, Vilson (orgs). **Redes Sociais e o Ensino de Línguas: o que temos de aprender?** 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- BAILEY, F. The role of collaborative dialogue in teacher education. In: FREEMAN, D.; RICHARDS; J. (Ed.). **Teacher language learning and teaching.** Cambridge: CUP, 1996.
- BAKHTIN, M.; Voloshinov, V.M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1989.
- BRUNER, J. **Actual minds, possible worlds.** Cambridge: Harvard University Press, 1986.
- \_\_\_\_\_. The Narrative Construction of Reality. **Critical Inquiry**, Chicago, v. 18, p. 1-21, 1991.
- BARATA, Maria Clara C. Magalhães. O Ensino de Cultura e a aquisição de uma Língua Estrangeira. In: FIGUEIREDO, Célia A. JESUS, Osvaldo F. (orgs.) **Linguística Aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas.** Uberlândia: EDUFU, 2005, pp. 82-107.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. A Cultura de Aprender Línguas (Inglês) de Alunos no Curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (org.) **O Professor de Língua Estrangeira em Formação.** Campinas, SP: Pontes, 1999.
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular. **Etapa do Ensino Médio.** 2017. Disponível em: <https://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 02 mar. 2020.
- BNCP – Base Nacional Comum Para A Formação Inicial E Continuada De Professores Da Educação Básica. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação.** 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, 2018.
- BOCK, Mercês Bahia *et. al.* **Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia.** 13ª ed. São Paulo: ed. Saraiva, 1999. 368p.

BROWN, Douglas H. **Principles of Language Learning and Teaching**. 4<sup>th</sup> ed. New York: Pearson education, 2000.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 16 nov. 2020.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Língua Estrangeira. **Não há uma receita no ensino de Língua Estrangeira**. Entrevista concedida a Daniela Almeida. 2009. Disponível em <https://portal.aprendiz.uol.com.br/content/nao-ha-uma-receita-no-ensino-de-lingua-estrangeira> Acesso em: 25 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. Ensino de Línguas Estrangeiras: Ocupação ou Profissão? In: LEFFA, Vilson José (org.). **O Professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a Profissão**. 2<sup>a</sup> ed. Pelotas: Educat, 2008.

CLARKE, M. (2008). **Language teacher identities: Co-constructing discourse and community**. Clevedon: Multilingual Matters. Buffalo. Toronto. 2008.

CONCEIÇÃO, M.P. Experiências de Aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, 2006.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Modelos Didáticos de Gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina: UEL, 2007.

ELLIS, Rod. **Understanding Second Language Acquisition**. 2<sup>o</sup> edition. United Kingdom: Oxford University Press, 2015.

FRASER, H. **Teaching Pronunciation: a handbook for teachers and trainers three frameworks for an integrated approach**. Australia: DETYA, 2001.

FREEMAN, Donald. The Scope of Second Language Teacher Education. In: BURNS, Anne. RICHARDS, Jack C. (editors) **The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education**. New York: Cambridge University Press, 2009.

FULBRIGHT, Comissão. Disponível em <https://foreign.fulbrightonline.org/about/history>. Acesso em: 16 nov. 2020.

GALLARDO, Bárbara Cristina. Letramentos Digitais e Aprendizagem de Língua inglesa nas Redes Sociais Virtuais. In: RIBEIRO, Ana Elisa. VILELLA, Ana Maria Nápolis. SOBRINHO, Jerônimo Coura. SILVA, Rogério Barbosa da. (orgs.). **Linguagem, Tecnologia e Educação**. São Paulo: Petrópolis. 2010.

GILBERT, J.B. **Teaching pronunciation: using the prosody pyramid**. New York: Cambridge University Press, 2008.

GIMENEZ, Telma. Narrativa 14: Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: Diógenes Cândido de Lima. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LARSAN-FREEMAN, Diane. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: OUP, 1986.

LEFFA, Vilson. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: Diógenes Cândido de Lima. (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. In: LEFFA, Vilson José (org.). **O Professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a Profissão**. 2ª ed. Pelotas: Educat, 2008.

LIMA, Joceli Rocha. Correção de Pronúncia e a Identidade do Aluno de Letras. In: Diógenes Cândido de Lima. (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARTIN, J. Register and genre: modelling social context in functional linguistics - narrative genres. In: **First international Portuguese meeting on discourse analysis**. 1996, Lisboa. *Proceedings...* Lisboa: Universidade de Lisboa, 1996.

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

MORGAN, Brian; CLARKE, Mathew. Identity in Second Language Teaching and Learning. In: Eli Hinkel (Ed.). **Handbook in Second Language Teaching and Learning**. V II. Routledge: Taylor and Francis Group. New York and London, 2011.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

OLIVEIRA, M, K de Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sóciohistórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes Oliveira. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. *et. al.* (orgs.) **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. O Ensino de Língua Estrangeira e a questão da autonomia. In: Diógenes Cândido de Lima. (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PENNINGTON, M. **Phonology in English Language Teaching**. London and New York: Longman, 1996.

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

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-Social da Educação**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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

SILVA.T.C. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

TSUI, Amy B. M. Teacher Education and Teacher Development. In: Eli Hinkel (Edited by). **Handbook in Second Language Teaching and Learning**. V II. Routledge: Taylor and Francis Group. New York and London, 2011.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo; revisão: José Cipolla Neto, 6ª ed, São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALESKO, Angela Maria Hoffman. **Formação inicial e o mito do falante nativo:**

Construções identitárias de professores de inglês em uma comunidade de prática. Curitiba, 2019. Disponível em:

<https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=29928&idprograma=40001016016P7&anobase=2019&idtc=1464>. Acesso em: 12 fev. 2021.

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

## ANEXO

### ANEXO A – QUESTIONÁRIO



#### QUESTIONÁRIO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "A IMPORTÂNCIA DOS PROGRAMAS DE CAPACITAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA INGLESA SEGUNDO AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES CURSISTAS DO PDPI", suas informações pessoais não serão divulgadas. Desde já agradecemos a participação.

\*Obrigatório

1) Em qual Estado da Federação Brasileira você reside? Trabalha em escola pública ou privada? \*

Sua resposta

2) A Secretaria de Educação do seu Estado oferece cursos de capacitação específicos para professores de inglês? \* 0 pontos

- Sim
- Não

3) Se a resposta para a pergunta anterior foi sim, com que frequência cursos de capacitação específicos são oferecidos? \* 0 pontos

- semanalmente
- mensalmente
- semestralmente
- anualmente

4) Você participa de todos os cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria de Educação de seu Estado, voltados para professores de inglês? Justifique sua resposta. \*

Sua resposta

5) Quantas vezes você já participou do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Inglês (PDPI)? \* 0 pontos

- uma vez
- duas vezes

6) Qual foi seu maior ganho profissional a partir do curso PDPI? \*

Sua resposta

7) O que o PDPI representou/representa na sua vida profissional? \*

Sua resposta



8) O que o PDPI representou/representa na sua vida pessoal? \*

Sua resposta

9) Você já aplicou ou aplica algum conteúdo trabalhado no curso PDPI, em seu plano de ensino? \* 0 pontos

- sempre
- às vezes
- nunca

10) Cite uma prática de ensino que você passou a realizar a partir do PDPI. \*

Sua resposta

11) Cite uma prática de ensino que você deixou de realizar a partir do PDPI. \*

Sua resposta



12) Quais diferenças você destaca na abordagem e metodologia de ensino/aprendizagem entre o curso PDPI e os cursos específicos de Língua Inglesa dos quais já participou no Brasil? \*

Sua resposta

13) Defina o curso em uma palavra. \*

Sua resposta

14) Além das aulas, de que outras atividades você participou durante o PDPI? Qual você gostou mais? Por quê? \*

Sua resposta

15) Como as atividades extraclasse contribuíram para a sua formação? \*

Sua resposta

16) Quantas vezes por ano você acredita que seria viável a oferta de programas como o PDPI? Justifique sua resposta. \*

Sua resposta

17) De que forma você acredita que a sua participação no PDPI influenciou/a no processo de ensino e aprendizagem de inglês das suas turmas, de forma geral? \*

Sua resposta

**Enviar**

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

Fonte: Autoria Própria (2020).