

Narrativas de professores de inglês sobre suas experiências formadoras no exterior

Edna Sousa Cruz¹

<https://orcid.org/0000-0001-7610-5560>

Resumo

Este estudo desenvolveu-se no campo da narrativa experiencial de professores de inglês. Objetivou-se analisar as experiências formadoras dos docentes durante sua estada no exterior para um curso de imersão em língua inglesa. A pesquisa teve por objeto de estudo a narrativa dos docentes e, como *corpus*, os relatos orais de cinco participantes. Optou-se pela metodologia da História Oral e a entrevista oral para a geração de dados. Os resultados evidenciam que os espaços fora da sala de aula nos quais os docentes usaram a língua inglesa foram os que mais contribuíram para desenvolver a competência pragmática, potencializando a identidade docente de usuário de língua estrangeira.

Palavras-chave: Narrativas de experiências; Formação continuada no exterior; Professor de inglês.

Narratives of English teachers about their formation experiences abroad

Abstract

This study was developed in the field of experiential narrative for the English teacher. The objective was to analyze the teachers' training experiences in an immersion course abroad. The research had as object of study the narrative of the teachers and as corpus the oral reports of four participants. We opted for the Oral History methodology and the oral interview for data generation. The results show that the spaces outside the classroom where teachers used the English language were the ones that most contributed to the development of pragmatic competence, enhancing the teaching identity of a foreign language user.

Keywords: Narratives of experiences; Continuing teacher education abroad; English teacher.

Introdução

Quando se fala em educação continuada do professor de língua estrangeira, doravante LE, cabe pensar, como Celani (2010), em programas de ações diversas que configurem espaços reais para a reflexão sobre o ensinar e o aprender línguas. Pensar em educação continuada requer trazer o docente para o centro da discussão (NÓVOA, 1992) e dar às suas experiências pessoais a mesma atenção dispensada aos seus saberes disciplinares. A questão também suscita dar mais importância à maneira como o docente constrói seu repertório de aprendizagem e o coloca em prática no seu fazer docente.

A valoração desse saber experiencial – que, por ofício, pertence ao professor (NÓVOA,

¹ Doutora em Letras pela Universidade Federal do Tocantins-UFT. Professora do Curso Letras Inglês e da Pós-Graduação, mestrado profissional em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL. edna.s.cruz@hotmail.com.

1992) – deveria constar na pauta de qualquer formação continuada que pretenda ser menos metodologicamente prescritiva e mais sensível à sua função social (JOSSO, 2007). Como defende Josso (2007), uma formação continuada que assuma essa função ocupa lugar de geração, aprofundamento e desenvolvimento de competências diversas. Tal formação dá oportunidade ao docente de redefinir seus projetos de vida, o que o leva a criar e recriar um sentido para si e sua profissão.

Em se tratando do professor de LE, aqui especificada como Língua Inglesa, a formação a que alude Josso (2004) parece estar ainda distanciada da oferecida. Salvo raras exceções, a qualificação profissional continuada opera pelo viés da instrumentalização para usos de materiais didáticos, sendo permeada por ausência de políticas educacionais (CELANI, 2008) que possam oferecer ao professor de Língua Inglesa uma formação consistente.

Diante da falta de caminhos norteadores, como sustenta Tardif (2012) a formação que lhe chega é quase sempre fragmentada, desvinculada de suas necessidades, suas práticas e os saberes enraizados em sua história. No cenário no qual se insere a atuação do professor de LE, a inadequação de sua formação e os resultados infrutíferos na sala de aula de Língua Inglesa dão margens à criação de vários bodes expiatórios (LEFFA, 2011).

Segundo Leffa (2011), culpa-se o governo pelas leis que garantem a liturgia do ensino, mas não sua aprendizagem efetiva; culpa-se o professor de ensinar algo que desconhece; culpa-se o desinteresse do aluno por estudar uma língua cuja não aprendizagem faz dela instrumento de autoexclusão. Condenar, no entender do autor, tem sido uma estratégia ineficaz, pelo menos na escola pública, servindo apenas para potencializar conflitos que permanecem sem resolução.

Na tríade desses bodes expiatórios citados por Leffa (2011) – governo, professor e aluno –, delinea-se a visão da escola pública (ainda que na privada não seja tão diferente) como o lugar onde não se aprenderia a LE, e a do professor como inabilitado para ensiná-la. Nesse sentido, vale questionar: que fatores contribuem na construção da imagem do ensino-aprendizagem da Língua Inglesa na escola pública como comunidade ineficiente?

Celani (2008) aponta como um dos responsáveis os cursos superiores, que não estariam cumprindo de modo satisfatório seu papel, ao formarem professores que não falam a Língua Inglesa, objeto de seu ensino. Currículos excessivamente teóricos, nos quais os

saberes disciplinares superam o desenvolvimento de competências, na visão da autora, não têm atendido às necessidades dos futuros professores. Consoante Leffa (2008), a duração do curso seria um dos fatores que dificultam formar profissionais competentes e em número suficiente para atender às demandas do mercado de trabalho.

Formar um profissional com perfil reflexivo, crítico, confiável e capaz de exercer o que faz com competência, na visão de Leffa (2008, p. 361), “é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o aluno sai da universidade”. Isso resulta, segundo o teórico, no que tange aos aspectos quantitativos e qualitativos dessa formação, em uma procura por profissionais competentes superiores à sua oferta. Como resultado desse descompasso, surge a projeção de lugares ideais para a autoformação docente (JOSSO, 2004). Escolas de idiomas e programas de intercâmbios, por exemplo, cumpririam a função complementar da formação linguística e intercultural que os órgãos oficiais não teriam conseguido gerenciar a contento.

A seu favor, os cursos de idiomas contam com o *marketing* da aprendizagem de Língua Inglesa com falantes nativos e profissionais com vivência no exterior como os mais adequados para ensinar o idioma, ainda que, por vezes, sejam desprovidos de formação pedagógica. Tal *marketing* mitifica esse espaço como lugar de construção da identidade do bom professor.

Além disso, o curso de imersão na LE em países onde ela é falada funde representações sobre a experiência de estudar no exterior como garantia de aprendizagem bem-sucedida. Gestadas no senso comum, essas representações se cristalizam continuamente em dizeres que, não raro, deslegitimam o saber em Língua Inglesa de professores sem vivência no exterior, rotulando-o de “aprendizagem parcial do idioma, abstrata porque não concretizada em contato com o nativo de Língua Inglesa” (BAGHIN-SPINELLI, 2002, p. 112). Nessa conjuntura, fortalece-se o discurso da experiência prática e de prática do inglês – só vivenciáveis em uma viagem internacional – como essencial ao professor de LE.

Neste estudo, analisamos o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa (PDPI) não tanto pelo aspecto formal das atividades desenvolvidas em sala de aula, mas principalmente pelas oportunidades de espaços formativos fora dela. Tomamos como ponto de partida a narrativa tecida em situações de aprendizagem informal, que o docente adota como possibilidade de preencher espaços lacunares na sua formação de professor de LE e de se tornar usuário eficiente da Língua Inglesa

pelo fato de vivenciá-la no exterior.

O PDPI foi elaborado em 2012 com o objetivo de capacitar professores de inglês atuantes nos níveis fundamental e médio e em exercício efetivo na rede pública. A execução do projeto conta com a ação conjunta das seguintes instituições: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES; Diretoria de Ensino Básico - DEB; Comissão *Fulbright, International Institute of Education*; e Embaixada Americana. A seleção obedece às etapas de análise documental e o teste de proficiência TOEFL ITP. O curso tem duração de seis semanas.

As motivações iniciais para pesquisar o PDPI incluem nosso interesse em saber até que ponto a experiência de um curso no exterior, para o professor de inglês, oferece a qualificação de nível elevado tão patente nos discursos que circulam na sala de aula. Ademais, buscamos analisar como ocorre a construção do saber em Língua Inglesa, com especial interesse no contexto informal do curso de imersão. A análise procura dar centralidade às experiências formadoras, nos moldes de Josso (2004), atendo-se, sobretudo, aos espaços fora da sala de aula em que as práticas docentes de aprendizagem ocorrem.

Estudos sobre o PDPI, como ação de formação continuada do professor de inglês, ainda são relativamente tímidos. Pesquisas como as de Cruvinel (2016), Ramos (2016) e Andrade-Silva (2014) analisam as motivações que levam o docente de Língua Inglesa a buscar uma formação continuada internacionalizada. Suas pesquisas também investigam os aspectos envolvidos entre a formação continuada no exterior e a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

As pesquisas dos autores citados têm em comum com esta em pauta o PDPI como um acontecimento que deixa marcas (LAROSSA, 2002) no professor participante. Contudo, o ineditismo da pesquisa que aqui apresentamos reside na narrativa produzida pelos docentes, tomada como uma viagem de materialização verbal de experiências vividas que são ressignificadas. Configura-se como uma viagem prazerosa, parafraseando Márquez (2014), não tanto pelo caminho percorrido, ou seja, pelo trajeto por onde passa o encontro com a língua estrangeira e o curso de imersão no exterior, mas, sobretudo, pelo *que* e pelo *como* cada docente recordou o caminho que percorreu, bem como o significado da experiência de estudar no exterior no fortalecimento de sua identidade de professor de língua estrangeira.

Com o propósito de bem situar o leitor, apresentamos a seguir a organização desta investigação.

O estudo está estruturado em seis seções, nas quais se inclui a introdutória. O referencial teórico aborda o aprender pela experiência como projeto de autoformação (JOSSO, 2004) para o professor de inglês. Em seguida, descrevemos o percurso metodológico do estudo utilizado para o alcance do objetivo, detalhando sua natureza e os participantes. A leitura analítica dos dados aponta que a experiência do intercâmbio foi significativa para os docentes não tanto pela formação continuada em si, mas pelas experiências significativas de utilizar a Língua Inglesa em contextos reais de aprendizagens fora do planejado pelo programa. Nessa seção, utilizamos os discursos dos docentes na delimitação dos títulos da análise e na discussão dos dados. Finalizamos o estudo com as considerações finais e as referências que embasaram esta investigação.

O saber da experiência

A temática da experiência nos leva ao encontro de dois estudiosos da área: John Dewey e Jorge Larossa. Não obstante terem vivido em épocas distintas, eles têm em comum a percepção da experiência como elemento significativo e constitutivo da formação do sujeito.

Para Dewey (2011, p. 40), o sujeito da experiência seria aquele capaz de extrair aprendizagens significativas do que vivencia. Contudo, ressalta ele, o interior do sujeito não é um único lugar onde ela se processa. Apesar de a experiência influenciar na formação de atitudes, desejos e intenções do sujeito, ela, além de sua dimensão pessoal, representa também uma dimensão social. A interação do indivíduo com o seu contexto social é o que potencializaria a circulação da experiência por espaços outros. Ao tomar forma fora do indivíduo, vai moldando-se pelas condições do seu entorno, colocando-o diante de situações nas quais ele é instado a interagir com o seu meio ambiente. Na visão deweyana, o ambiente constitui-se das condições que levam o indivíduo a interagir com suas necessidades pessoais, aspirações, intenções etc. O indivíduo cria oportunidades de experiência a partir da ação que vivencia, autoformando-se por meio dessa vivência. Para Dewey, experiência e formação (pela experiência) nem sempre andam juntas, o que significa que ambas nem sempre se equivalem.

Sua concepção é de que nem toda experiência é formativa, sendo algumas deformativas, o que o leva à defesa de, mais importante do que insistir na necessidade de experiência é a qualidade que dela se obtém. Seria pensar o valor da experiência, considerado-a em função do que ela move e a direção a que se destina.

A defesa de Dewey acerca do experienciar como parte constitutiva do indivíduo que a vivencia encontra sua continuidade nas concepções de Larossa (2002), no que se refere à sua ideia de acontecimento da experiência. Para ambos, o ato de experienciar remete ao vivenciar determinadas condições que abrem possibilidade para que a experiência se efetive.

Larossa (2002), no ensaio intitulado “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”, argumenta sobre como nossa exposição em excesso a tantas informações na sociedade em que vivemos empobrece nossas experiências. O autor discorre sobre a experiência como ocorrência que não passa por nós sem deixar suas marcas, a partir do binômio experiência/sentido

A concepção de experiência que circula no ensaio de Larossa é de que ela não apenas nos forma, mas também nos transforma, nos toca, nos afeta e cria afetos. Instada no campo do acontecimento, a experiência, ao fazer de nós seu sujeito, ressalta Larossa, nos leva a atuar simultaneamente como território de passagem, ponto de chegada e lugar onde o acontecimento se instala, bem como espaço do acontecer, lugar que recebe o que chega e que, ao receber, cria para ele um lugar.

O lugar da experiência é incerto, uma vez que experimentar é aventurar-se pelo desconhecido, para aquilo que não se pode prever. Isso demanda um olhar atencioso, um desacelerar o ritmo, para ater-se aos detalhes da ocorrência e refletir sobre eles. Exercitar a reflexividade implica perceber o que se vive, estando receptivo a se deixar transformar por meio do que viveu e pelo saber advindo da experiência vivenciada.

Larossa advoga que o saber da experiência não se ocupa da verdade, mas do sentido produzido, ou a ausência deste, no que nos acontece. O saber da experiência vivida e o sentido que dela deriva provêm do modo como o sujeito responde ao que lhe acontece. O que o sujeito extrai da experiência vivida em termos de aprendizagem, maturidade, crescimento pessoal, profissional etc. potencializa sua história de vida e formação. Cabe aqui citar Josso (2002), para quem os saberes da experiência são tomados como projetos de conhecimento e

autoformação.

Uma experiência formadora, sustenta Josso (2002, p. 39), oferece ao sujeito “a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros”. Ao mobilizar essa prática interativa o sujeito da experiência, aqui entendido como o professor de Língua Inglesa, cria oportunidades potencialmente formativas, por meio das quais ele constrói poder sobre sua formação. Investido de autonomia, o sujeito professor intervém no seu processo de aprendizagem e de formação, a fim de reorientá-lo (JOSSO, 1998).

Na narrativa de formação experiencial tecida pelos docentes que integram este estudo, o intercâmbio internacional, como lugar da experiência, lhes permite vivenciar uma “formação por contato direto” (PINEAU, 1988), que viabiliza agir e interagir com pessoas em situações e espaços diversos. Nesse sentido, coloca-lhe diante de uma imbricação experiencial de conexões (CLANDININ; CONNELLY, 2011) em que experiências tomam formas a partir de outras experiências, produzindo novas experiências.

Esse *continuum* experiencial vivenciado pelos docentes no intercâmbio internacional toma forma no movimento de “viver” a Língua Inglesa fora da sala de aula, em contextos reais e em interações dinâmicas, nas quais mobiliza não apenas seus conhecimentos linguísticos, mas seus valores, suas energias. De tudo isso aflora o sujeito da formação. Ao narrar de modo reflexivo suas experiências, os docentes atribuem novos significados aos acontecimentos que viveram no exterior. São precisamente essas ressignificações que redimensionam as imagens que eles têm de si mesmos como falantes de língua estrangeira e potencializam a identidade de professor de Língua Inglesa linguisticamente competente.

Percurso metodológico

Esta investigação se apoiou na pesquisa qualitativa, porque supõe ações investigativas no mundo da experiência. Para recompor as experiências em nível pessoal e profissional dos docentes participantes deste estudo, além da pesquisa qualitativa, norteamos-nos pela metodologia da História Oral.

A fim de interpretar os fenômenos, a pesquisa qualitativa ancora seu campo de

atuação no mundo da experiência, que, para Larossa (2011), supõe, em primeiro lugar, um acontecimento exterior ao sujeito. Regido pelo princípio da subjetividade, o acontecimento precisa de um lugar para tomar forma. E esse lugar é o sujeito.

A opção pela História Oral, como instrumento de investigação, justifica-se pela sua característica singular de revestir de confiança a pessoa que fala. Assim, a História Oral “devolve a história às pessoas em suas próprias palavras” (THOMPSON, 1998, p. 337). No entrelaçar de histórias singulares e, em algumas situações, similares, os docentes vão moldando seu percurso formativo das experiências vividas, processo no qual articulam conhecimentos, significações, configurados como oportunidades para se depararem com situações que desencadeiam uma multiplicidade de registros.

O engajamento em mobilizar memórias é portador de duplo valor, pelo que dizem e pelo que criam, percorrendo novamente aquilo que acredita “ser a totalidade de seu passado para dele se reapropriar” (CANDAUI, 2011, p. 76). A narrativa, que, ao mesmo tempo em que ressignifica e potencializa experiências, produz vínculos identitários, é aqui tratada como objeto de análise histórica e de produção de sentido, pelos vínculos estabelecidos entre a experiência individual, coletiva e seu contexto social.

A construção dos dados foi desenvolvida em cinco etapas. Inicialmente, contactamos por *e-mail* os professores selecionados para o PDPI para convidá-los a participar da investigação, ocasião em que detalhamos os procedimentos desta pesquisa. Na segunda etapa, elaboramos um roteiro de entrevista semiestruturada com tópicos sobre a formação docente inicial e continuada e o curso no exterior. Na terceira etapa, procedemos à coleta de dados. O próximo passo foi transcrever as entrevistas e, na sequência, realizar a análise dos dados.

Para coletar os dados, viajamos pelo interior de dois estados integrantes da Amazônia Legal, Pará e Maranhão, para entrevistar docentes nas seguintes cidades: Imperatriz e Miranda do Norte, no estado do Maranhão; Castanhal, Ananindeua e Belém, no estado do Pará. Optamos por entrevistar professores desses dois estados por duas razões: a proximidade geográfica com o local onde reside esta pesquisadora, fato que facilitou, em termos econômicos, o deslocamento para tais localidades; os professores entrevistados, a exemplo desta pesquisadora, que também participou do intercâmbio internacional, foram

selecionados para a mesma universidade e itinerário: *St. Jonh University*, em Nova Iorque.

A composição do *corpus* deste estudo deriva da transcrição de relatos orais obtidos em entrevistas com cinco professores de Língua Inglesa da rede escolar pública, atuantes nos níveis fundamental e médio, participantes de uma edição do PDPI. Na faixa etária de 30 a 45 anos, a experiência na profissão varia entre 5 a 13 anos. Dos entrevistados, um não estudou em curso de idiomas e outro fez curso de inglês por correspondência. Excetuando um docente, o intercâmbio em Nova Iorque foi, para os demais entrevistados, a primeira oportunidade de viagem internacional.

Nas subseções a seguir, procederemos à análise dos relatos orais dos docentes acerca das suas experiências formadoras (JOSSO, 2004) ao longo das seis semanas de permanência no exterior. Os relatos individuais formam uma macronarrativa portadora de uma experiência singular, nos quais os contextos experienciais, ao se interligarem, tecem uma rede pela qual transitam os significados sobre o intercâmbio internacional. Sob essa perspectiva, a narrativa produzida pelos participantes deste estudo é uma viagem de materialização verbal de experiências vividas que são ressignificadas pelo modo como cada docente recordou do caminho que percorreu.

***“Minha curiosidade era de estar em outro país, de ver”*: significados sobre a experiência de viajar para o exterior**

Os relatos orais apresentados neste texto originam-se das entrevistas nas quais os docentes compartilharam as experiências e as aprendizagens vividas no exterior. Em suas falas, eles retomam discursos já-ditos sobre viajar para os Estados Unidos como símbolo de distinção social. Esses discursos foram fortemente introjetados na sociedade brasileira e facilmente absorvidos por ela, a partir da década de 1940, período que registra os esforços estadunidenses empreendidos para “americanizar” o Brasil.

A penetração cultural e ideológica foi o meio de difusão do *american way of life*, e de os estadunidenses imporem ostensivamente seus bens culturais. Nesse período, o Brasil vivenciava uma intensa fase de intercâmbio cultural e científico. Contudo, o intercâmbio foi marcado pela assimetria no fluxo de trocas entre os dois países, já que o volume de

americanos que vieram para o Brasil era muito superior ao de brasileiros enviados para os Estados Unidos.

O elevado número de americanos que chegaram ao Brasil alimentou o propagado discurso filantrópico das carências latino-americanas. Sob essa perspectiva, fundaram escolas, universidades, penetraram nas fundações culturais e instituições políticas, no intuito de disseminar valores do americanismo. Por seu turno, a um restrito número de brasileiros foi ofertado bolsas para estudar em universidades estadunidenses. A ideia era que os contemplados pudessem vivenciar o milagre do modelo de vida dos americanos, testemunhar a qualidade de suas instituições (TOTA, 2014) e difundir os valores daquela sociedade no regresso ao seu país.

Essa dominação cultural foi também difundida por meio da Língua Inglesa, através de uma série de ações destinadas à propagação do seu ensino. Esse período registra, por exemplo, um aumento considerável de abertura de escolas americanas com fins de difundir o ensino de inglês e incorporá-lo ao currículo. A continuidade do projeto de americanização do Brasil ganharia formidável impulso com as ações do Programa Fulbright, por desempenhar papel primordial nas atividades e trocas culturais entre o Brasil e os Estados Unidos. O PDPI, por exemplo, é um programa que oportuniza aos professores de Língua Inglesa vivenciarem intercâmbio linguístico fora do país.

A vivência no exterior é uma experiência que redefine o olhar do aluno sobre seu professor, e do docente sobre si mesmo. Esse olhar diferente, como sugerem os fragmentos de relatos a seguir, ao atuar como marcação simbólica, mostra que intercâmbio funciona como significantes diferenciação e identidade do docente de LE, porque veicula uma supervalorização sobre a formação fora do país:

Minha curiosidade era de estar em outro país, de ver. E também porque a gente, como professor de inglês, a primeira pergunta que o aluno faz é: "Professor, você já viajou para fora do país?" Aí, quando você diz não, pronto! O ano está perdido. Era uma lacuna que a gente tinha aqui de fazer uma viagem internacional. A gente sente que os alunos se orgulham disso. Eles valorizam muito isso. E a gente se sente mais confiante. O grande vácuo que eu tinha era esse de nunca ter viajado para fora do país dando aula de inglês. Para mim, tirou esse peso enorme da consciência (LÁZARO, entrevista oral).

Eu faço questão de deixar claro para os alunos e fazê-los entender que o curso de inglês no exterior é muito bom para o currículo do professor e para eles. Eu falei: “Gente, de todo estado do Pará, apenas oito professores foram para Nova Iorque estudar. ‘Nova Iorque, professora? Ai, meu Deus, que coisa chique!’”. Eu falei: “Pois é, para vocês verem a importância que a professora de inglês de vocês tem. O professor de vocês está ali estudando”. Isso é bom para fazê-los entender a valorização do profissional (ELDA, entrevista oral).

Meus alunos pensam que eu sou o quê? Doutor, PhD em inglês. E isso ajuda a elevar o olhar deles em relação ao professor: “Nossa! Meu professor é formado fora do país!”. Para os alunos, isso é positivo. O modo de pensar deles em relação ao professor é que “o inglês do meu professor é lindo, é maravilhoso, eu vou aprender muito com esse professor”. Os alunos têm um olhar mais respeitoso em relação ao professor. É como se essa formação tivesse ajudando-os a pensar que eles têm a ganhar mais com o professor (WANDO, entrevista oral).

A narrativa dos docentes remete a esquecimentos ideológicos, nos quais ressoam discursos já em circulação acerca de sentidos cristalizados sobre o “americanismo” e os Estados Unidos como “superpotência” econômica, política e educacional. Tal quadro fortalece a representação construída que circula na comunidade escolar sobre o Brasil como o lugar improvável para que o professor de inglês desenvolva fluência na LE, preferencialmente semelhante ao do falante “nativo” (BAGHIN-SPINELLI, 2002).

No ambiente da sala de aula, questões como essas ganham força por serem alimentadas por uma pluralidade de discursos e vozes que interpelam o aluno e o docente a considerarem a vivência no estrangeiro como garantia de um trabalho cuja qualidade traria resultados ideais. Parece haver certo consenso social determinando que o professor de LE precisaria fazer curso no exterior para legitimar seu saber da disciplina que ensina.

Os docentes relataram haver uma urgência dos alunos em “conferir” as experiências do professor de LE, comumente ligadas à vivência no exterior. Questionamentos como “Professor, você já viajou para fora do país?” explicitariam essa checagem, circulando, por ela, pontos de tensão. Se positiva a resposta, é provável que o aluno adote uma postura receptiva em relação ao professor. Se negativa, este corre o risco de enfrentar a resistência de quem provavelmente o olharia com desconfiança quanto ao seu saber da LE que ensina. Nesse caso, responder negativamente à indagação opera como elemento de disjunção no que se refere à imagem do professor com formação no exterior que circula no imaginário do aluno.

É voz corrente nas pesquisas sobre a formação de professor de língua estrangeira o discurso sobre certo consenso social quanto às concepções acerca do bom professor de inglês. Este seria um profissional com proficiência linguística elevada, somada à vivência no exterior registrada em seu currículo (BAGHIN-SPINELLI, 2002; RAMOS, 2016). Expressões como *“grande vácuo, lacuna”* e *“peso na consciência de nunca ter viajado para fora do país”* traduzem a imagem que o docente formula de si a partir do que pressupõe habitar no imaginário de seu aluno. Ao preencher a lacuna profissional com a oportunidade da viagem internacional, sua visão é redefinida pelo *“olhar mais respeitoso, elevado, acerca da qualificação profissional do seu professor”*, pelo *“orgulho e valorização”* que passa a desfrutar. A incompletude, ao dar lugar à (suposta) inteireza, impulsiona o docente a se filiar à identidade de professor preparado, com condições *“reais”* de ensinar a língua estrangeira alvo.

Ao atrair prestígio para si pela propagação da formação no exterior como fator diferencial em sua formação (*“Pois é, para vocês verem a importância que a professora de inglês de vocês têm”*), o docente negocia novas posições de sujeito. De professor inseguro e engustiado, cogita para si a identidade de professor com mais preparo para ensinar LE. A projeção dessa nova identidade gera no aluno expectativas promissoras para a aprendizagem da Língua Inglesa. Rastros dessa perspectiva emanam em *“parece que eu tenho mais a ganhar com esse professor”*, enunciado que reflete a pluralidade de discursos e vozes que interpelariam o aluno a considerar a vivência no estrangeiro como garantia de um trabalho docente eficaz e de qualidade.

Sendo assim, o PDPI, ao enviar os docentes para estudar no exterior, abre caminho para que o sujeito seja reconhecido como um membro do clube dos falantes de Língua Inglesa (LEFFA, 2008). Todavia, essa validação teria sua força motora nos discursos de fascínio que supervalorizam o que vem de fora, denegando a qualidade do que é nacional. Rastros desse discurso transitam em *“Eu faço questão de deixar claro para os alunos e fazê-los entender o curso de inglês no exterior é muito bom para o currículo do professor e para eles”*. O empenho em construir um consenso sobre a importância da experiência de imersão para o professor de inglês evidencia um sujeito rendido a um imaginário social sobre estudar no exterior que deveria, para o professor de inglês, ser a norma, e não a exceção.

“Eu procurei viver Nova Iorque como pude”: a experiência do intercâmbio como oportunidade formativa

O investimento na aquisição da língua e os bens culturais a ela ligados aparecem, nas narrativas dos docentes, determinados pelo desejo de colocar o inglês em prática, usando a língua que ensinam para fazer coisas com ela e aprendê-la com as coisas que fazem. O envolvimento com a língua dá-se na construção de sentido constituído pelo modo como o docente cria oportunidades de contato direto com a LE. Ao se envolver com a cidade, ela dá como retorno ao sujeito todas as condições para que construa seu repertório de experiências formadoras (JOSSO, 2004) e a identidade de usuário proficiente de LE.

Caminhando pela rua 42, eu desci até a 34, na Penn Station, rumo ao Madison Square Garden, que eu queria conhecer. Naquela parte de tá ali, vivendo, de chegar, pedir uma informação, de tomar um café, de me comunicar, de me perder de propósito, tentar voltar, ver até onde iria dar, para mim foi o ápice (KELSON, entrevista oral).

Eu procurei viver Nova Iorque como eu pude. Eu fui feliz no sentido de experimentar coisas. Por exemplo, eu assisti à missa em inglês. Ave Maria! Me realizava! O padre falava inglês, meu Deus! Eu fui ao Central Park, a balé, exposições, pubs, eu tentei aproveitar essas atividades (WANDO, entrevista oral).

O projeto para se tornar proficiente na língua-alvo começa a partir do momento em que o docente se assume como aprendiz autônomo, que determina suas próprias vontades. A identidade de usuário que busca obter proficiência em LE toma forma nas experiências que cada docente decide vivenciar. Ao ser um outro, o docente busca todas as formas possíveis de se aproximar do objeto alheio tão desejado. Numa perspectiva metafórica, saboreia a língua – experimenta coisas por meio dela – (“eu assisti à missa em inglês”), consome produtos (*roupa, bolsa, sapatos*), consome cultura (“Eu fui ao Central Park, a balé, exposições, pubs”), cria desafios para si (“me perder de propósito”) e, ao superá-los, reorganiza continuamente a figura de si mesmo e a maneira como se relaciona com o mundo social.

De formulações como “Eu procurei viver Nova Iorque como eu pude, Naquela parte de tá ali, vivendo [...] para mim foi o ápice” e “Eu fui feliz no sentido de experimentar coisas” afloram uma identidade de usuário ativo do inglês cosmopolita. Esse usuário vai tecendo sua

identidade de falante de idioma estrangeiro por meio de suas experiências individuais. São estas que forjam suas experiências formadoras, as quais vão tomado forma no empenho do docente em aproximar-se socialmente da cultura americana. Quanto mais se identifica com a cultura do outro, mais motivado o docente se sente para fazer uso da língua com as experiências que exercem influência sobre si. Nessa direção, destacamos os relatos a seguir:

Eu, andando pelo shopping, me deparei com uma atendente de um quiosque que pediu a minha mão, eu dei. Pensei que fosse para ler a mão, e ela disse: “Não, é para fazer as unhas”. Ela fez minhas unhas e depois ela me aparece com um kit no valor de 30 dólares. Eu disse que não queria comprar o kit, que eu estava só de passagem. Eu fiquei com vergonha de não comprar o kit. Então, eu tive que usar todo o meu inglês ali para tentar convencê-la e dizer que gostei, achei lindo, mas que eu passaria outra hora com minha esposa. Eu tive que me rebolar, eu suei com aquela vendedora (NICODEMOS, entrevista oral).

Às vezes, no caminho para um determinado lugar, eu já fazia na minha cabeça todo o diálogo, todo o processo do que eu iria falar; mas, quando eu chegava lá, a pessoa me desarticulava, me fazia pensar de uma outra forma que eu não queria pensar, que eu não esperava pensar. “Opa! Essa é uma outra forma de viver, de dizer, de interagir”. Eu me perdi várias vezes. Eu aprendi coisas, inglês prático mesmo, por isso que te falo: língua é muito prático. Teve uma situação numa loja, a Century 21. A moça teve que me ajudar, ela mexeu na minha carteira: “Can I help you?”. “Yes, sure, please!”. Por essas situações é que o contexto é importante. Você não vai só ouvir, você vai ouvir combinado com uma situação (WANDO, entrevista oral).

Quando eu ia para as lojas comprar roupa, comprar bolsa, comprar sapatos, eu usei muito mais o inglês e com menos cobrança do que lá na universidade, porque você não tem aquela cobrança de falar certo. Tipo: quando eu estava na Century 21, eu falava: “How much is it?” Ai, que coisa boa! Não tinha que falar gramaticalmente correto para me fazer entender. O vendedor já está sabendo do que se trata e pronto. Eu acho que teria sido muito mais proveitoso se nós tivéssemos as tardes livres para fazer compras, ou para fazer pesquisas, para fazer visitas (ELDA, entrevista oral).

A narrativa de aprendiz autônomo que transita nos relatos dos docentes revela cenários marcados pelas imprevisibilidades de sujeitos que nutrem a ilusão de poderem “dominar” a língua. Nesses cenários, aflora o sujeito da experiência (LAROSSA, 2002) que se forma e se deixa transformar pelo que lhe acontece. Tal sujeito se define por uma passividade que é feita de paixão, de receptividade e disponibilidade para se expor. Para o autor, aquele que se expõe mostra disposição para revelar sua fragilidade e correr risco, ao transitar por

espaços indefinidos. Nestes, coloca-se à prova, ao buscar oportunidade para deixar se tocar pelos acontecimentos.

Na narrativa dos docentes, o sujeito da experiência vai sendo tecido na iniciativa de sair de suas zonas de conforto. Quanto mais autonomia o docente imprime no experimentar a língua estrangeira nas mais diversas situações, mais se apercebe de que não há travessia sem risco. Sair da zona de proteção demanda (des)organizar o aprendido, aventurar-se a aprender com o imprevisível. Desse modo, o sujeito “tem” e “faz” experiência “com aquilo que foi anteriormente formalizado, nomeado ou simbolizado, pondo-o em jogo num cenário de observações e práticas de conhecimento” (JOSSO, 2004, p. 54). Ter experiência refere-se ao modo como significamos a vivência de situações que nos surpreendem, acontecimentos que vão ao nosso encontro de modo inesperado. Já fazer experiências alude aos acontecimentos que criamos com o propósito de vivenciá-los.

No relato de Nicodemos, formulações como “*me deparei com uma atendente*” e “*Pensei que fosse para ler a mão*” situam o contexto no qual o acontecimento vai ao seu encontro, diferente das situações de aprendizagem em sala de aula, onde a língua é ensinada por meio de simulações de situações reais. Nicodemos se depara com o real da situação, evento inesperado que o convoca a usar seu repertório linguístico (“*eu tive que usar todo o meu inglês*”), dando sentido ao que lhe acontece.

Na conexão significativa entre o sujeito da experiência e os acontecimentos, há a construção de uma aprendizagem fortuita. Nos relatos dos docentes, o primeiro momento da experiência se opera na suspensão de automatismos, no encontro com o imprevisto, que lhe causa espanto (JOSSO, 2004). Nas histórias dos professores, é a partir da desconstrução de roteiros de comunicação em LE, previamente elaborados por imaginarem ser possível dominá-los, que a experiência tem início.

Essa esquematização materializa-se em formulações como “*no caminho para um determinado lugar eu já fazia na minha cabeça todo o diálogo, todo o processo do que eu iria falar*”. Emerge dessa narrativa a ilusão do sujeito sobre poder controlar a língua ao tomá-la como instrumento manipulável, de modo a adquirir seu domínio. Ao ser surpreendido pela interrupção de sua lógica (“*quando eu chegava lá, a pessoa me desarticulava, me fazia pensar de uma outra forma que eu não queria pensar, que eu não esperava pensar*”), o sujeito enfrenta

a angústia por não poder se guiar por seu “roteiro de fala”, surgindo o conflito de não conseguir articular o que se passa com o que é conhecido.

Do confronto com o inesperado que o desestabiliza, nasce um sujeito que nem se impõe nem se opõe ao ocorrido, mas se expõe a ele (LAROSSA, 2002). Ao colocar-se em uma posição de não saber, Wando (re)faz a experiência da impotência de se fazer entender na língua que lhe é estrangeira (“*A moça teve que me ajudar, ela mexeu na minha carteira*”) e faz desse acontecimento uma oportunidade de aprendizagem (“*Opa! Essa é uma outra forma de viver, de dizer, de interagir*”). Assim, ele vai transformando o que, a princípio, lhe é desconhecido em algo familiar.

Seja com o inesperado ou com o previsível, os encontros-confrontos levam os professores a um trabalho de reflexão em que extraem formas novas de interagir com a LE, ainda que, por vezes, no dizer metafórico do participante Nicodemos, requeiram esforço físico (“*Eu tive que me rebolar, eu suei com aquela vendedora*”). São situações desafiadoras que, nos enunciados dos docentes, vão ao encontro de suas necessidades de uso da Língua Inglesa, para torná-los proficientes. Falas como “*Eu aprendi coisas, inglês prático mesmo*” indiciam que o grande mérito não teria sido da aprendizagem formal em sala de aula, mas da conjuntura em que o curso de imersão foi oferecido, o que lhes possibilitou viver a Língua Inglesa em situações reais.

A ideia da aprendizagem de LE no contexto formal do curso de imersão, que circula nas narrativas dos educadores, é a da sala de aula com práticas tradicionais de ensino. É um espaço que, por não contemplar situações possíveis de comunicação, não prepararia o professor para lidar com a LE que ensina para fins comunicativos.

Promover situações que remetam ao mundo real, não obstante a artificialidade da sala de aula, pressupõe, segundo Celani (2010, p. 130), que o docente “crie possibilidades para que a aprendizagem se dê no uso da língua, deste modo na sala de aula de língua estrangeira seu ensino deve ser compreendido como uma preparação para o mundo real”. No excerto “*Eu aprendi coisas, inglês prático mesmo e língua é muito prático*”, aflora a voz da autonomia do docente-aprendiz, que vai buscar em outros espaços práticas de linguagem, ausentes na sala de aula, que fazem o aprendizado da LE uma experiência de vida.

Na sala de aula do curso de imersão, comunidade composta por professores de LE

brasileiros e instrutores estrangeiros, o medo de errar e de ser criticado por tal motivo, sobretudo pelos pares, por produzir efeitos inibidores, teriam representado entrave à prática do idioma. Formulações como *“eu usei muito mais o inglês [nas lojas] e com menos cobrança do que lá na universidade, porque você não tem aquela cobrança de falar certo [...] de falar gramaticalmente correto para me fazer entender”* indiciam ser fora da sala de aula que os docentes buscaram estímulo para vivenciar a Língua Inglesa.

Em um programa de duração breve, como o PDPI, é provável que a fluência não seja obtida a contento. Toda e qualquer forma de interação, de modo especial a que ocorre fora da sala de aula, apresenta-se como oportunidade de aprender no contato direto com o objeto. No exercício de aprendiz autônomo, o qual se opera em situações que sempre resultam em uma ação e um saber real de aplicação prática (LARROSA, 2002), os docentes vão construindo suas identidades de intercambistas falantes de língua inglesa e de professores usuários desse idioma.

Considerações finais

Este estudo discorreu a respeito das percepções dos docentes participantes do PDPI sobre as experiências de aprendizagem informais vivenciadas fora da sala de aula do curso no exterior que participaram. No ambiente externo à universidade, os docentes teriam se sentido encorajados a exercitarem a oralidade em Língua Inglesa em lugares diversos e de formas variadas. No inventário dos recursos experienciais adquiridos, o intercâmbio torna-se significativo não tanto pela aprendizagem formal no curso de inglês, mas pelas práticas significativas de aprendizagem ocorridas fora do planejado pelo programa

Apesar da vivência de apenas seis semanas no país estrangeiro, ter e fazer experiência com a LE fora do Brasil se revelou como uma das vivências mais mobilizadoras de questões identitárias para os docentes. Com efeito, os relatos dos entrevistados permitem dizer que foi na condição de turista que os professores exercitaram a Língua Inglesa na prática. Para se tornar usuário da língua, os docentes criaram oportunidades formativas por meio das estratégias de aprendizagem individual que elaboram.

O encontro com a Língua Inglesa nos locais por onde decidiram transitar, e o que neles

desejaram fazer e aprender, foi também lugar de confronto com suas dificuldades com a língua estrangeira que ensinam. Refletir sobre suas limitações linguísticas foi um ponto válido da experiência, porque lhes possibilitou “mapear” pontos frágeis com o inglês, além de se empenharem para superá-los, projetando para si identidades de usuários da Língua Inglesa.

Viajar para o exterior redefiniu o olhar do professor sobre suas competências em relação ao idioma que ensina. Também contribuiu para que os docentes redesenhassem a visão de si como profissionais. De professores inseguros, os docentes desenvolveram autoconfiança pela bagagem linguística e intercultural que o intercâmbio lhes proporcionou. Sob essa perspectiva, suas experiências de aprendizagem e uso da Língua Inglesa durante o intercâmbio são narrativas de renegociações das identidades pessoal e profissional.

Referências

- ANDRADE-SILVA, C. M. *A (trans)formação contínua, o professor reflexivo e sua (re)significação identitária*. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Línguas Estrangeiras e Tradução) - Universidade de Brasília, 2014.
- BAGHIN-SPINELLI, D. C. *Ser professor (brasileiro) de Língua Inglesa: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino*. 2002. 146 fl. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Ciências da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2002.
- BRASIL. *Brasil-Estados Unidos – acordo para financiamento de atividades educacionais*. Concluído no Rio de Janeiro, por troca de notas de 5 e 19 de outubro de 1966.
- CANDAU, J. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2011.
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2. ed., Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 22-40
- CELANI, M. A. A. Concepções de linguagem de professores de inglês e suas práticas em sala de aula. In: CELANI, M. A. A. (org.). *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 129-140.
- CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- CRUVINEL, R. C. *Professores de língua inglesa de escolas públicas brasileiras em um*

programa de formação continuada nos EUA: um estudo de caso. 2016. 210 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FULBRIGHT BRASIL. *A Fulbright nos EUA, no Brasil e no mundo*. Disponível em: <<http://fulbright.org.br/comissao/>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

JOSSO, M-C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: MS/ DRHS/CFAP, 1988. p. 37-50.

JOSSO, M-C. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa, 2002.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M.-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre, ano XXX, v. 3, n. 63, p. 413-38, set./dez. 2007.

LAROSSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LAROSSA, J. Experiência e alteridade em educação. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. (org.). *Inglês em escola pública não funciona? Uma questão de múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. p.15-33.

LEFFA, V. J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2008. p. 353-376.

MÁRQUEZ, G. G. *Viver para contar*. Rio de Janeiro: Record, 2014.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (coord.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 65-77.

RAMOS, R. K. *O processo de internacionalização na formação continuada: o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores – PDPP*. 2016. 281f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2018.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

TOTA, A. P. *O amigo americano: Nelson Rockfeller e o Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

Recebido em novembro 2020.

Aprovado em setembro 2022.