

**NARRATIVAS DE PROFESSORES DE INGLÊS
SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS FORMADORAS NO EXTERIOR**

Edna Sousa Cruz (UEMASUL)

edna.s.cruz@uemasul.edu.br

RESUMO

Este estudo desenvolveu-se no campo da formação continuada do professor, sobretudo o de língua inglesa. Objetivou-se nesta investigação analisar as experiências formadoras dos docentes no que se refere ao exame de proficiência TOEFL e às atividades informais vivenciadas fora da sala de aula como iniciativas de autoformação. A discussão toma como elemento referencial a vivência no exterior como experiência formadora para professores de língua inglesa. A pesquisa teve por objeto de estudo as narrativas experienciais dos docentes e como *corpus* os relatos orais de cinco participantes de uma das edições do curso de imersão no exterior do Programa de Desenvolvimento para Professores de Inglês (PDPI), de iniciativa da CAPES e Programa Fulbright. A leitura analítica dos dados evidenciou que a competência pragmática, desenvolvida pela experiência de usar a língua inglesa nos espaços fora da sala de aula, é o elemento que não só leva o professor a projetar, para si, as identidades de usuários da segunda língua, mas também abre espaços para experiências formadoras.

Palavras-chave:

Intercâmbio internacional. Narrativas de experiências. Professor de inglês.

ABSTRACT

This study was developed in the field of continuing teacher education, especially in the English language. The aim of this investigation was to analyze the teachers' training experiences with regard to the TOEFL proficiency exam and the informal activities experienced outside the classroom as self-training initiatives. The discussion takes as a referential element the experience abroad as a training experience for English language teachers. The research had as object of study the experiential narratives of teachers and as corpus the oral reports of five participants of one of the editions of the immersion course abroad called Development Program for English Teachers (PDPI), initiative of CAPES and Fulbright Program. The analytical reading of the data showed that the pragmatic competence developed by the experience of using the English language in spaces outside the classroom, is the element that not only leads the teacher to project for himself/herself the identities of users of the second language, but it also opens spaces for formative experiences.

Keywords:

English teacher. International exchange. Narratives of experiences.

1. Introdução

O domínio da língua inglesa apresenta-se associado a várias vantagens, fazendo com que se torne uma marca distintiva para os falantes não nativos desse idioma. Assim, saber inglês em um mercado de trabalho cada vez mais seletivo tornou-se condicionante para ascensão profissional e, a nível pessoal, configura-se como ferramenta de distinção social. Segundo Grigoletto (2010), grande parte desse imaginário é disseminado pela mídia, que desempenha um papel crucial enquanto canal disseminador de representações sobre a língua inglesa, as quais se configuram termômetro quanto às motivações para aprender e às formas de aprendizagem do inglês.

Essas representações delineiam o inglês como produto de primeira necessidade, fomentando, desse modo, o desejo de consumi-lo. Tal desejo é ainda aguçado pelo comércio de marcas no qual se situam as escolas de idiomas e os programas de intercâmbios internacionais. Aquelas propagam a aprendizagem de língua estrangeira como instrumento capaz de abrir portas para as vantagens financeiras que o mercado de trabalho poderá oferecer, enquanto estes fomentam o imaginário de estudar inglês no exterior como fator de distinção social.

O lugar de poder que a língua inglesa ocupa na sociedade brasileira resulta na tendência de escolarização internacionalizada, a qual demanda professores linguisticamente competentes. No estado do Maranhão, por exemplo, os programas de intercâmbios “Cidadão do Mundo” e “IEMA no mundo” concedem bolsa de estudos, respectivamente, para o aluno de ensino superior e do ensino médio. Em nível de Brasil, o PDPI é o programa que oferece curso de imersão no exterior para professores de língua inglesa atuantes na rede pública de ensino.

Fruto dos acordos bilaterais entre Brasil e Estados Unidos, o PDPI é uma ação de iniciativa do Programa Fulbright, executado em ação conjunta com a Capes. Na parceria de cooperação internacional entre Brasil e Estados Unidos, o PDPI é um programa que tem como objetivo “promover a compreensão mútua entre o povo brasileiro e o norte-americano por meio de um maior intercâmbio de conhecimentos e de talentos profissionais, através das atividades educacionais” (BRASIL, 1966, p. 1). Sua característica principal é capacitar professores de inglês atuantes nos níveis Fundamental e Médio e em exercício efetivo na rede pública por meio da mobilidade internacional.

O curso tem duração de seis semanas, sendo que a formação se efetiva com o intuito de ofertar programas que oportunizem vivências educacionais na vertente de cooperação internacional, as quais se materializam mediante a imersão do docente em curso de inglês em uma universidade americana. A seleção obedece às etapas de análise documental e ao teste de proficiência TOEFL ITP. Sobre este exame, discorreremos posteriormente.

Com o propósito de bem situar o leitor, organizamos este estudo em cinco seções, nasquais se inclui a introdutória. As considerações teóricas abordam o teste de proficiência. Na sequência, abordamos o percurso metodológico do estudo, discorrendo sua natureza e os participantes. Na seção em que procedemos à leitura analítica dos dados, utilizamos os discursos dos docentes na delimitação dos títulos da análise. Finalizamos o estudo com as considerações finais e as referências que embasaram esta investigação.

2. Delineando a pesquisa

Esta investigação é um recorte da minha tese de doutoramento, intitulada “*Yes! Temos Professores com Formação nos Estados Unidos*”: narrativas de professores de inglês intercambistas do programa Fulbright” (CRUZ, 2017). Nessa pesquisa, discorreremos a formação continuada do professor de língua estrangeira, tendo como elemento de suporte para a análise a narrativa dos docentes selecionados para um curso de imersão no exterior. Acerca dessa discussão, aqui nos ateremos aos espaços de experiências formadoras das situações vivenciadas fora da sala desse curso imersão no exterior do qual os professores participaram.

O *corpus* deste estudo é formado pela narrativa oral de cinco professores de inglês, atuantes nos ensinamentos fundamental e médio de escolas públicas, que participaram do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Inglês (PDPI). Organizado pela CAPES juntamente com o Programa Fulbright, o PDPI é um programa de intercâmbio internacional que possibilita ao docente de língua fazer curso no exterior em sua área de conhecimento.

A partir da perspectiva da História Oral, reconstruímos os relatos memoriais dos docentes, os quais traduzem visões particulares de um processo coletivo. Feita essa reconstrução, por meio da transcrição

das entrevistas, empreendemos a análise interpretativa dos dizeres dos entrevistados.

Uma das contribuições fundamentais da História Oral, segundo Thompson (1992) “é ajudar a fazer com que as pessoas confiem em sua própria fala”, uma vez que, no momento em que narra suas experiências, o sujeito (re)interpreta-as, atribuindo-lhes novos significados. Sob essa perspectiva, a análise dos dados é um registro subjetivo das percepções dos docentes sobre suas experiências formativas.

Prestados estes esclarecimentos, nas sessões seguintes (re)contamos o que ouvimos dos docentes entrevistados. Na história narrada pelos docentes, dois elementos se sobressaem: por um lado, o teste de proficiência que se apresenta como elemento ameaçador à realização do sonho de estudar no exterior e, por outro lado, as situações vivenciadas em contextos fora da sala de aula que “desestabilizaram” a relação dos docentes com a língua inglesa. Nas sessões seguintes, utilizaremos dizeres dos docentes na delimitação dos títulos da análise e discussão dos dados.

3. *Breves notas sobre o aprender pela experiência*

Em sua obra “Experiência de Vida e Formação”, Josso (2004) defende a tese de que toda experiência, por ser formadora, deve ser compreendida sob o ângulo da aprendizagem. Tais experiências formadoras, afirma a autora, são tecidas no desencadeamento dos processos que afetam nossas identidades e nossa subjetividade, por meio das aprendizagens construídas nos mais diversos contextos culturais e interacionais, mediante o valor que se atribui ao que é vivido.

A experiência formadora de que trata este estudo é pensada sob o prisma de um saber investido, que é aqui tomado como elemento-chave no processo de construir a identidade de professor falante de língua inglesa. Esse saber, que é subjetivo, é também social, sendo vivenciado mediante uma experiência particular e irrepitível, ainda que o acontecimento seja o mesmo, o qual tem no sujeito social o seu lugar de realização.

Para Larossa (2002), o lugar da experiência é o sujeito, no qual se ancora quando o ele assim permite, deixando-se ser tocado: forma-se e deixa-se transformar pelo que lhe acontece. Para o autor (LAROSSA, 2002, p. 25), “o sujeito da experiência é, sobretudo, um espaço onde tem

lugar os acontecimentos”. Define-se por uma passividade que é feita de paixão, de receptividade e disponibilidade para se expor. Além disso, aquele que se expõe mostra disposição para revelar sua fragilidade e correr risco ao transitar por espaços indefinidos. Nestes, o sujeito coloca-se à prova ao buscar oportunidade para deixar se tocar pelos acontecimentos.

Na narrativa de formação experiencial tecida pelos docentes que integram este estudo, o intercâmbio internacional, como lugar da experiência, permite-lhes vivenciar uma “formação por contato direto” (PINEAU, 1988), que abre possibilidades para ação e interação com pessoas em situações e espaços diversos. Nesse contexto, o sujeito da experiência vai sendo gestado na disposição que cada docente apresenta para sair de sua zona de conforto, desorganizando o que supõe como já aprendido e aventurando-se a aprender com acontecimentos inesperados. No colocar-se frente a uma imbricação experiencial de conexões (CLANDININ; CONNELLY, 2011), em que experiências tomam formas a partir de outras experiências, produzem novas experiências.

4. “Eu fiquei com medo deste TOEFL”: o encontro-confronto com o exame de proficiência

Comprovar o nível de proficiência em uma língua estrangeira é exigência cada vez mais crescente a quem deseja ascender profissionalmente, estudar no exterior ou obter certificação internacional. Exames de proficiência são elaborados para “medir” o domínio de LE de quem, por motivos diversos, precisa comprovar tê-lo. É também um dos meios pelos quais instituições internacionais difundem e fortalecem sua língua e seu ensino, ao estabelecerem como critério para obtenção de bolsa de estudo no exterior a aprovação no teste de proficiência.

O PDPI oferece três níveis de curso de inglês com pontuações distintas: intermediário I – 450 a 499 pontos; intermediário II – 500 a 540 pontos; e Metodologia, para aqueles que obtiverem nota igual ou superior a 550. No exame aplicado aos docentes participantes do PDPI, o teste a que foram submetidos, o TOEFL-ITP, teve como intuito avaliar o domínio da LE dos docentes em um contexto particular de língua acerca da compreensão oral, estruturas gramaticais, compreensão de vocabulário e leitura.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

O que já se disse sobre o TOEFL, que inclui o baixo índice de aprovação e a exigência de uma jornada exaustiva de estudo, é significado na narrativa dos docentes. Seus dizeres encontram-se associados à representação do TOEFL como um teste quase invencível, provocando temores de diversas ordens no candidato, especialmente se este for professor de língua inglesa. Nessa direção, os docentes relatam:

Eu fiquei com medo e fiquei preocupado com a prova do TOEFL porque nunca tinha feito antes. Eu não sabia como era, morria de medo dessa bendita prova oral. Eu achava que fosse ter que falar. (VANDO, entrevista oral).

Depois que terminei a prova, eu pensei: essa aí eu não passo não. Eu realmente achei difícil a prova. Teve questões que eu marquei assim: “papai, mamãe mandou...”, essa história. Achei difícil. (VERMAR, entrevista oral).

Eu achei o teste uma loucura. Primeiro porque tem que ser tudo correndo. Não se pode nem raciocinar muito porque não se tem tempo. E aí, às vezes, tinha opção que eu ainda não tinha nem marcado a gravação já estava dizendo a outra. Quando eu me espertava estava com duas, três questões atrasadas e não podia voltar, então eu marcava sem nem olhar mais. (NICODEMOS, entrevista oral)

Instrumentos de aferição de proficiência como o TOEFL, ao estabelecer concepções sobre o que é saber uma língua, não apenas quantificam o que se espera que o candidato saiba, mas, sobretudo, determinam o que ele deve saber. A proficiência que o teste requer em uma língua específica remeteria à aquisição de conhecimento, domínio, controle, capacidade, habilidade.

Para Hughes (1989, p. 9), os testes “são desenhados para medir a habilidade das pessoas mesmo que elas não tenham o preparo que o exame requer”. Dada a objetividade dos exames, o autor sustenta que, embora o candidato tenha frequentado curso de línguas, o teor deste não corresponde ao abordado no teste de proficiência, sendo que o conteúdo “é baseado na especificação do que o candidato tem que ser capaz de fazer na língua-alvo de modo a ser comparado proficiente” (HUGHES, 1989, p. 9). Em testes como o TOEFL, proficiência implica sentido de controle operacional e variável da língua, de acordo com a especificidade de situação para seu uso em um nível de ação.

Nos relatos dos docentes, a submissão ao TOEFL apresenta-se como experiência produtora de alguns receios. Da narrativa por eles construída aflora a insegurança de não serem bem-sucedidos na prova, que emerge dos vocábulos *medo*, *preocupado* e *difícil*. Na narrativa do medo de fracassar no teste, os docentes retomam dizeres acerca do

baixo nível de proficiência oral do professor de inglês, remetendo a uma mudez que lhes impediria de participar do clube de falantes de língua inglesa (LEFFA, 2007).

A questão é que, tendo em vista a complexidade de teste como o TOEFL, além do conhecimento da língua, outros fatores de igual importância são exigidos. O planejamento e a inteligência emocional para lidar com as pressões que a delimitação de tempo impõe são alguns desses fatores. A representação do TOEFL como exame incomum, aflorada nas formulações como não se pode nem raciocinar muito porque não se tem tempo e tem que ser tudo correndo, quando eu me esperava estava com duas, três questões atrasadas e não podia voltar, aponta para o desconhecimento acerca da estrutura do teste, que teria levado os docentes a fazerem a prova na surpresa.

O gerenciamento do tempo cronometrado é outro elemento constitutivo da tensão que os docentes dizem ter experimentado, a ponto de responderem às questões de modo aleatório. Nos enunciados *Teve questões que eu marquei assim: papai, mamãe mandou e eu marcava sem nem olhar mais*, revela-se um sujeito que, por estar dominado por uma ansiedade incontrolável, não conseguiria formular estratégias para responder às questões a contento.

São notáveis, nos relatos, traços de desconforto em relação ao teste de proficiência. O TOEFL, no processo de seleção dos docentes intercambistas, é o instrumento que legitimaria duplamente a relação do docente com a língua estrangeira: pelo resultado final do teste de proficiência e pelo curso no exterior que a aprovação lhes garantiria. Talvez isso explique por que passar nesse exame é considerado para alguns docentes feito memorável.

5. “Eu ia nas lojas sozinho justamente para eu me testar”: aprender pela experiência

Quando se pensa em intercâmbio estudantil, é comum imaginá-lo como oportunidade não apenas de conhecer outro país, mas também, e, sobretudo, de vivenciar uma diversidade cultural. Coleman (2015) sustenta que o contato com a comunidade local tem implicações na veiculação da língua e no desenvolvimento linguístico do estudante, no *input*, no *output* e no *feedback*, numa gama de práticas das funções da língua e na competência pragmática.

No contexto do intercâmbio, a visão da aprendizagem de língua é configurada como participação que não se resume à aquisição de regras ou códigos porque supõe, especialmente, maneiras diferentes de agir em participações e inserções em comunidades nas quais o sujeito procura viver a cidade visitada (Nova York, no caso dos participantes desta pesquisa) de todas as formas possíveis. Assim, o professor experimenta – *eu assisti à missa em inglês* – e consome coisas, através das quais também “consome” a língua e a cultura que veiculam:

Eu chegava num lugar e no caminho eu já fazia na minha cabeça todo o diálogo, todo o processo do que iria falar, como eu ia articular isso, e às vezes eu chegava lá e a pessoa desarticulava minha fala, entendeu? Me fazia pensar de outra forma, da forma que eu não queria pensar, que eu não esperava pensar. Eu me perdi várias vezes. Eu aprendi coisas, inglês prático mesmo. (WANDO, entrevista oral).

Todo o tempo livre que eu tinha era para andar. Andei em grupo nas primeiras duas semanas, porque não conhecia nada e estava aprendendo a andar de metrô, a ter referências da cidade. Mas a partir da hora que eu descobri como andar em Nova York eu passei a andar sozinho. Então, eu ia nas lojas sozinho justamente para eu me testar. Eu fui a restaurantes, locais de apoio ao turista. Todo de tipo de pessoa que eu podia conversar eu conversei. Eu me sentia melhor conversando com vendedores de outros países, porque eu conseguia captar 100% o inglês dos estrangeiros, mas quando eu topava com o inglês do americano eu me perdia completamente. Inclusive eu acho que fiz um bocado de besteira por causa disso, porque teve um bocado de coisa que eu só dizia yes. Se eles tivessem mandando eu me ferrar eu estaria concordando porque eu não captava. Eu vi o tanto de pontos fracos que eu tenho e isso me colocou na real. (LÁ-ZARO, entrevista oral).

Todos os domingos eu ia à igreja, e isso foi uma experiência maravilhosa para mim. Foi muito mais interessante do que a programação de alguns colegas de ir para a Estátua da Liberdade, porque a convivência na igreja é uma forma legal da gente conviver com a cultura, a língua. Não foi simplesmente chegar à igreja e assistir ao culto e sair, mas ter contato. A gente conversou bastante lá. A gente teve a oportunidade de participar das escolas bíblicas, eu fazia leitura da bíblia. Então, aquela experiência ali é que fez a gente se soltar um pouco o inglês. A gente cria uma certa segurança para fazer leitura, para falar um pouco. Foi muito legal. (NICO-DEMOS, entrevista oral).

Na tônica dos relatos acima, na autómia há uma passagem do sujeito-aprendiz para o sujeito da experiência (LAROSSA, 2002). Esse sujeito se define por sua receptividade a situações formativas, pela abertura que o leva a se expor ao que lhe passa, deixando-se transformar pelo que lhe acontece. Dispostos a se lançarem em uma experiência de aprendizagem à medida que “exploram” a cidade, os intercambistas encaram o

desafio de utilizar a língua inglesa em um contexto real cercado de imprevisibilidades.

As narrativas sobre situações ocorridas fora da sala de aula, que teriam resultado em uma ação e um saber de aplicação prática (LARROSA, 2002), se inserem na modalidade denominada por Josso (2004) de “fazer” experiências. Esse gênero de experiência “começa por aquilo que foi anteriormente formalizado, nomeado ou simbolizado, pondo-o em jogo num cenário de observações e práticas de conhecimento” (JOSSO, 2004, p. 54). Melhor dizendo, fazer experiências refere-se ao agir racional do sujeito-aprendiz, que cria, propositalmente, circunstâncias de modo a vivenciar determinados acontecimentos.

Ao fazer experiência com a língua estrangeira, o sujeito revela os investimentos por ele empreendidos na construção de sua identidade de falante de idioma estrangeiro: participa de atividades religiosas, faz compras, procura absorver o quanto for possível a oferta cultural que a cidade lhe dispõe, de modo a intensificar sua relação com a LE. Dizeres como *eu ia nas lojas sozinho justamente para eu me testar, eu fazia leitura da bíblia, então aquela experiência ali é que fez a gente soltar um pouco o inglês e eu fui a restaurantes, locais de apoio ao turista, todo de tipo de pessoa que eu podia conversar eu conversei* refletem as vivências de situações e acontecimentos criadas pelos docentes de modo a fazerem experiências (JOSSO, 2004).

Todavia, esses acontecimentos dão-se envoltos a um encontro-confronto que desestabiliza a identidade de falante de língua inglesa, nos momentos em que os docentes se colocam em uma posição de não saber. Em enunciados como *quando eu topava com o inglês do americano eu me perdia completamente e se eles tivessem mandando eu me ferrar eu estaria concordando porque eu não captava*, o docente (re)faz a experiência da impotência de se fazer entender (REVUZ, 1998, p. 221) na língua que estrangeira que lhe parece ser incompreensível. Contudo, nos encontros-confronto emerge um sujeito que nem se impõe nem se opõe ao ocorrido, mas se expõe a ele (LAROSSA, 2002), reorganizando continuamente a imagem de si como professor usuário da língua inglesa (*Eu vi o tanto de pontos fracos que eu tenho e isso me colocou na real*), por meio dos acontecimentos que vivencia.

Os investimentos que os professores fazem para viver a língua estrangeira na comunidade em que seus falantes estão inseridos contribuem para a construção das identidades de aprendiz e de usuário de inglês,

ambas tecidas no esforço contínuo, por eles empreendidos, de superar limitações e “tomar a palavra” (SERRANI-INFANTE, 1998) na língua que lhe será sempre estrangeira. No excerto narrativo, a formulação *Eu chegava num lugar e no caminho eu já fazia na minha cabeça todo o diálogo* transita um sujeito que imagina ser possível ter controle sobre a língua ao tomá-la como instrumento que aprendeu a manipular de modo a adquirir seu domínio (REVUZ, 1998). Porém, 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 o conflito de não conseguir articular o que se passa com o que é conhecido (JOSSO, 2004). Na interação com o outro, dá-se a situação em que experimenta a falta de controle sobre o seu “roteiro de fala”.

Ao se colocarem em uma posição de não saber, os docentes vão transformando o que, a princípio, lhes é desconhecido em algo familiar. Nesse percurso, constroem seu repertório de experiências formadoras (JOSSO, 2004) nas situações impactantes no contato com a língua e a cultura que ela veicula.

6. “A fala em inglês entrou em minha vida depois do PDPI”: renegociando identidades

É sabido que quem embarca em intercâmbio estudantil, em geral, o faz impelido pelo desejo e pela perspectiva de ganhos pessoais e profissionais que o conhecimento de outras culturas proporciona (COLEMAN, 2015). Sob essa perspectiva, no “balanço” que fazem de sua atuação como intercambistas, os docentes iniciam a elaboração da nova imagem de professor de LE que propõem a si mesmos. Na incorporação ao discurso da mudança a que se filiam, os docentes constroem um projeto para si com uma consciência reforçada de seus recursos, suas fragilidades e suas expectativas quanto ao colocar na sua prática docente as lições forjadas no aprender pela experiência que o intercâmbio no exterior teria proporcionado. Nos relatos a seguir, transita um sujeito que se concebe fundador de um modo novo de fazer, enxergando-se como profissional que cresceu de alguma forma:

A fala em inglês entrou em minha vida depois do PDPI. Eu sentia, ainda sinto, mas sinto menos hoje do que antes, essa necessidade de falar em inglês. Ler eu leio beleza, mas na fala eu fico meio travado. Então, minha expectativa era que a partir desse curso eu tivesse uma melhor fluência, maior segurança para falar. Eu acho que consegui porque antes do PDPI

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

nas minhas aulas eu nunca usava o inglês para me comunicar com os alunos; eu usava o português. E agora não. Chego na sala dizendo *good evening, good morning, open your books*. (NICODEMOS, entrevista oral)

O PDPI vai contribuir 100% para a minha vida docente, 200% para minha vida docente, o quanto você pensar. Eu garanto que sou um novo professor desde a minha volta do intercâmbio. Desde ter uma compreensão melhor do meu aluno, de não jogar para ele uma coisa que eu não tenho domínio, porque eu vi meus erros que até então eu não percebia. (LÁZARO, entrevista oral)

Eu vim de lá [intercâmbio em Nova York] muito animado para pensar coisas para o meu aluno. Os alunos precisam ter confiança em você, precisam acreditar que teu inglês é bom. Os alunos precisam entender que de fato você foi aos Estados Unidos porque você queria melhorar o inglês também em benefício dos alunos. Meu olhar em relação ao meu aluno mudou porque eu acho que meu olhar em relação a mim mudou primeiro. (WANDO, entrevista oral)

O movimento transformacional que transita nos relatos acima aflora nas seguintes formulações: *eu garanto que sou um novo professor desde a minha volta do intercâmbio, a fala em inglês entrou em minha vida depois do PDPI e eu vim de lá [intercâmbio em Nova York] muito animado para pensar coisas para o meu aluno*. O que dizem os docentes indicia o processo de filiação a novas identidades tecidas a partir do intercâmbio no exterior. Essa experiência é tomada como rito de passagem, uma transição que evoca o sentido subjetivo do enriquecimento profissional e da nova relação que se estabelece com a LE.

Nas comparações entre o antes e o depois da experiência do PDPI, que emergem dos enunciados *eu vi meus erros que até então eu não percebia e antes do PDPI nas minhas aulas eu nunca usava o inglês para me comunicar com os alunos; eu usava o português*, o intercâmbio é o elemento que redefine a relação do docente com a língua estrangeira que ensina. O inglês, de objeto alheio tão desejado, após o curso de imersão, torna-se língua alcançável, numa transição que evoca o sentido subjetivo do enriquecimento profissional dos docentes participantes do PDPI.

Na incorporação do discurso da mudança, transita um sujeito que se concebe fundador de um modo novo de fazer, concebendo-se como profissional que cresceu de alguma forma. Esse processo de autoformação, em que o docente caminha para si (JOSSO, 2004), começa na redefinição que elabora de seu modo de ser professor e estar na profissão (*Meu olhar em relação ao meu aluno mudo porque eu acho que meu olhar em relação a mim mudou primeiro*). Nesse processo autorreflexivo

e autoavaliativo o sujeito-professor assume-se como autor de sua formação e toma para si a responsabilidade de gerenciá-la com novas perspectivas sobre seu estar na profissão.

7. Considerações finais

A mobilidade internacional relatada na narrativa dos docentes afigura-se competência desejada, a qual representa triunfo individual em uma conjuntura em que o cosmopolitismo impera como oportunidade para enriquecimento cultural e linguístico. Em um programa de duração breve como o Programa de Desenvolvimento Para Professores de Inglês – PDPI –, é provável que a fluência não seja obtida a contento. Contudo, os docentes tomaram o intercâmbio como projeto de autoformação, fazendo dos lugares fora da universidade por onde transitaram espaços formativos.

Fora da sala de aula, os docentes sentiram-se encorajados a se expor como usuário da língua inglesa, em lugares diversos e de formas variadas. Para se tornarem usuários da língua, tomam para si sua formação continuada através das estratégias de aprendizagem individual que elaboram, a começar pela escolha dos locais por onde transitar e o que neles desejam fazer e aprender. Um entendimento – e uma interpretação – possível para esse caso é que o confronto dos docentes com suas dificuldades teria sido um ponto válido da experiência, pois lhes possibilitou “mapear” pontos frágeis com o inglês, empenhando-se para superá-los.

Com efeito, os relatos dos docentes permitem dizer que é na condição de turista que exercitaram a língua inglesa na prática, ou seja, falaram, ouviram e leram. Ser usuário do idioma estrangeiro em tal posição oferece a possibilidade de interagir com a comunidade, de testar a identidade de usuário da língua estrangeira por muito tempo imaginada. Essa proximidade teria resultado na redefinição da identidade de professor de língua estrangeira, que, de inseguro, agora se sente mais confiante em sala de aula.

O desenvolvimento da competência pragmática é o elemento que não só leva o professor a projetar, para si, as identidades de usuários da segunda língua, mas também abre espaços para experiências formadoras (JOSSO, 2004). Após o curso de imersão, o inglês, configurado anteriormente como língua quase inacessível, passou a ocupar o lugar de língua alcançável. No balanço que fazem da experiência do intercâmbio, os

docentes iniciam a elaboração de um projeto para si de redefinição da identidade de professor de língua inglesa. Nesse sentido, viajar para o exterior redefiniu o olhar do professor sobre o sentido de um ensino mais significativo e menos instrumental, que projeta, portanto, progressos na aprendizagem discente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: UNICAMP, 1998.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. *Linguagem&Ensino*, v. 8, n. 1, p. 101-2, 2005.

COLEMAN, J. A. Social circles during residence abroad: what students do, and who with. *SOCIAL interaction, identity and language learning during residence abroad*. Eurosia Monographs Series 4, 2015, p. 33-42.

CRUZ, Edna Sousa. “*Yes, Temos Professores com Formação nos Estados Unidos*”: narrativas de professores de inglês intercambistas do programa Fulbright. 2017. 165f. (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins-UFT 2017.

FULBRIGHT BRASIL. *A Fulbright nos EUA, no Brasil e no mundo*. Disponível em: <<http://fulbright.org.br/comissao/>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

GRIGOLETTO, M. Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa. *Trab. Ling. Aplica*, v. 41, p. 39-50, 2003.

HERTSGAARD, Mark. *A sombra da águia*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

HUGHES, A. *Testing for language teachers*. Boston: Cambridge University Press, 1989.

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

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-8, jan./fev./mar./abr. 2002.

LEFFA, V. J. Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

estrangeira. *Claritas*, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007, São Paulo.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.) *Lingua(gem) e identidade elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 213-30

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Lingua(gem) e identidade elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 231-61

THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.