

## NARRATIVAS DA FORMAÇÃO DE DOCENTES DE LÍNGUA INGLESA MATO-GROSSENSES EM PROGRAMA DE INTERCÂMBIO INTERNACIONAL

Leandra Ines Seganfredo Santos  
Universidade do Estado de Mato Grosso/Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem, Mato Grosso - Brasil  
leandraines@unemat.br  
<http://orcid.org/0000-0003-0388-0106>

Albina Pereira de Pinho  
Universidade do Estado de Mato Grosso, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem, Mato Grosso - Brasil  
albina@unemat.br  
<https://orcid.org/0000-0002-5139-9299>

**RESUMO:** Neste artigo partilha-se análises e reflexões das narrativas de três docentes de Língua Inglesa mato-grossenses sobre experiências de formação no Programa de Intercâmbio Internacional na Inglaterra, uma ação do Programa Mais Inglês MT, política pública educacional instituída em 2022. O estudo discorre acerca de conceitos de formação docente e fundamenta-se nos preceitos da pesquisa qualitativo-interpretativista, sob o enfoque da pesquisa com narrativas orais e escritas. A análise aponta que, embora a formação tenha assumido o caráter de treinamento, a ação oportunizou aos intercambistas a auto-validação de seus conhecimentos linguístico-didáticos e, ao mesmo tempo, sinaliza a necessidade de políticas de formação docente que valorizem a dimensão pessoal e profissional dos professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Intercâmbio Internacional. Professor de Língua Inglesa. Formação docente. Narrativas.

*NARRATIVES OF THE TRAINING OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS FROM MATO GROSSO, BRAZIL, IN AN INTERNATIONAL EXCHANGE PROGRAM*

**ABSTRACT:** This article aims to share analyzes and reflections on the narratives of three English language teachers from the State of Mato Grosso, Brazil, about training experiences in the International Exchange Program in England, an action of the “Mais Inglês MT Program”, a public educational policy established in 2022. The study discusses the teacher training’s concepts and is based on the precepts of qualitative-interpretative research, with a focus on research with oral and written narratives. The analysis points out that, although the teacher training has taken on the nature of training, the action provided exchange students with the opportunity to self-validate their linguistic-didactic knowledge and, at the same time, it signals the need for teacher training policies that value the personal and professional teachers’ dimensions.

**KEYWORDS:** International exchange. English Language Teacher. Teacher training. Narratives.



## INTRODUÇÃO

Como partícipes do contexto educativo público mato-grossense, na condição de docentes-pesquisadores, na Educação Básica e no Ensino Superior, por meio da formação (inicial e continuada) de professores, temos nos dedicado, há mais de duas décadas, a compreender, investigar, problematizar e historicizar o processo formativo de professores de línguas, as práticas de sala de aula e as políticas públicas educacionais (ver, por exemplo: Santos e Ramos, 2013; Dieterich e Santos, 2014; Silva, Santos e Phillipsen, 2018 e 2019; Pereira e Santos, 2019; Santos *et al.*, 2021; Donatti, 2022).

Atentos às mudanças, no que diz respeito às políticas públicas educacionais, uma das mais recentes implantadas no estado de Mato Grosso, em 2022, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), foi a exclusão dos quinze (15) órgãos que geriam a formação continuada (FC), os Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica -CEFAPRO (1997/2022), e a implantação de uma nova organização, por meio de quinze (15) Diretorias Regionais de Educação (DRE). As DRE têm a missão de “gerir a implantação, o monitoramento e a avaliação da política educacional da educação básica, nas unidades escolares jurisdicionadas, assegurando o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes”. (Mato Grosso, 2022, p. 01). De acordo com o descrito na Lei nº 11.668, de 11 de janeiro de 2022, várias são as incumbências das DRE. No que diz respeito à incumbência “II – garantir o desenvolvimento da política de formação dos profissionais da educação no âmbito da rede estadual e das redes municipais parceiras” (Mato Grosso, 2022, p. 01), uma das ações concerne à implementação e uso de plataforma de ensino de inglês, ofertada por uma das empresas parceiras (*EF Education First*), disponibilizada aos docentes e discentes da rede. No referido ano de implantação, a plataforma esteve disponível a todos os professores atribuídos no componente curricular de Língua Inglesa (doravante LI) e aos estudantes do Ensino Médio. Já em 2023, seu uso estendeu-se a todos os profissionais da unidade escolar que desejassem fazer o curso de inglês, bem como houve a inserção dos estudantes dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Santos e Donatti explicam que:

A Plataforma, em 2022 denominada de Plataforma EF (*Education First*), passou a ser chamada, em 2023, Plataforma Mais Inglês, no intuito de estimular o crescimento, o engajamento e o fortalecimento de tal política. Para ter acesso à plataforma, basta estar regularmente matriculado na rede pública estadual de ensino e utilizar um e-mail institucional ativado pelo estudante em um site específico para essa finalidade. Já os docentes, preliminarmente, devem assinar um documento chamado de “Termo de Inscrição” no qual demonstram seu interesse em realizar o curso de inglês (parte integrante de sua formação continuada) e aguardar um prazo de até 30 (trinta) dias para que sejam efetivamente matriculados. (Santos; Donatti, 2024, no prelo).

Ainda em 2022, a SEDUC publicou o Edital nº 021/2022/GS/SEDUC/MT que tratava da seleção de Professores de Língua Inglesa da Rede Pública Estadual de Mato

Grosso para participação do Programa de Intercâmbio Internacional na Inglaterra no ano de 2023.

Lemos em Amarante e Verdu (2015) que os principais motivos de integração internacional costumam se relacionar a questões econômicas, políticas, socioculturais e educacionais. Em todo o mundo, a mobilidade acadêmica tem sido uma alternativa para integração internacional, com a vantagem da transferência e geração de conhecimento.

A realização de intercâmbio oferece uma diferenciação aos envolvidos, no que diz respeito ao estudo de outra(s) língua(s), conhecer e vivenciar a rotina de outro país. Sugere, ainda, uma mudança interior, que reflete no indivíduo que o realiza, a percepção de realidades locais próprias que interferem diretamente na noção de mundo a ser desenvolvida posteriormente ao primeiro contato. (Tamião, 2010).

Nesse sentido, pensamos que uma ação desta importância poderá suscitar profícuas reflexões sobre múltiplos temas acerca da formação dos participantes, a saber: identitária, cultural, linguística, desenvolvimento<sup>1</sup> pessoal e profissional. Tal fato nos mobilizou a desenvolver este estudo, de modo que, neste texto, partilhamos análises e reflexões sobre as narrativas de experiências de formação de docentes de LI da Rede Estadual de Ensino Público de Mato Grosso, mais especificamente de três professores pertencentes à DRE de Sinop, participantes do Programa de Intercâmbio Internacional na Inglaterra, no ano de 2023.

Neste artigo<sup>2</sup>, fazemos alusão ao conceito de experiência proposto por Larrosa (2001, p. 5) para quem “é tudo aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma”. Assim, as narrativas são imbricadas pelas experiências constituídas nas esferas da existência pessoal e profissional. São histórias narradas que reportam acontecimentos e experiências que constituem as identidades. (Burton, 2016; Barcelos, 2020).

Para tanto, além desta introdução, apresentamos o percurso metodológico. Em seguida, destacamos pressupostos teóricos acerca das políticas educacionais de formação e práticas docentes de LI, a necessidade de o processo de formação considerar as atuais demandas sociais de uso da língua, em uma perspectiva contextualizada, como também colabore com a contínua aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional docente. Esses são balizadores para a análise dos dados e reflexões que versam sobre as evidências da sintonia entre teoria e prática, os desempenhos didático e linguístico no percurso de formação e as reverberações da formação nas práticas docentes. Nas considerações, retomamos o objetivo e tecemos ponderações finais.

1 O conceito de desenvolvimento, para Stutz (2012, p. 76), tem a ver com a “reorganização consciente das operações psíquicas gerando significação, são as ações e concepções procedentes do mundo social que geram essas transformações e reconfigurações no indivíduo”. As novas experiências vivenciadas pelos professores mobilizam reflexões, as quais poderão instigar ressignificações de seus conceitos e práticas, o que caracterizará o desenvolvimento como um *continuum* formativo que se estende ao longo da vida profissional.

2 Agradecemos o apoio concedido pelo CNPq para este estudo, parte do projeto “Políticas públicas educacionais, formação docente, ensino e aprendizagem de línguas na educação básica em contexto amazônico mato-grossense”, do Edital CNPq/MCTI N° 10/2023, processo 401671/2023-2.

*PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA*

Neste estudo, valemo-nos dos pressupostos da pesquisa qualitativo-interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008). Nesta perspectiva, a análise interpretativista leva em conta o percurso e todas as informações do estudo, como também a particularidade dos pesquisadores. A autora acrescenta, ainda, que as práticas sociais se vinculam à observação do mundo, por isso essa análise possibilita um olhar diferenciado no processo de interpretação dos dados.

Em conjunto com essa perspectiva de pesquisa, empregamos a metodologia de investigação com narrativas. As narrativas são histórias que retratam as trajetórias de vida e formação. Contar histórias para nós mesmos e sobre nós constitui-se de momentos plenos de revelações, aprendizagens, emoções, manifestação de crenças, visto que o ato de narrar mobiliza ações de lembrar experiências de tempos passados que ao serem lembrados no presente, gera em nós novas experiências. (Barcelos, 2020).

Barcelos (2020) argumenta que as narrativas são inerentes à humanidade, visto que contamos e ouvimos histórias o tempo todo. São elas que nos constituem como pessoas e profissionais, posto que as identidades são moldadas pelas histórias que são contadas para nós mesmos e para os outros, e pelas histórias que ouvimos. As nossas histórias e de outras pessoas sofrem interferências da cultura, como também das transformações que acontecem em cada momento histórico. Na narrativa oral, os pesquisadores convidam o entrevistado a

[...] contar uma história sobre um evento, um acontecimento ou sobre o objeto que se pretende investigar, apresentado dentro do contexto do entrevistado, que considera os pontos que lhe parecem relevantes para a abordagem do assunto. A interação vai construindo o significado, fazendo emergir percepções que antes da narrativa estavam escondidas ou não eram percebidas como relevantes. (Pachá; Moreira, 2022, p. 160).

Nos processos de coletar dados narrativos, os pesquisadores assumem posicionamentos ativos e exercem uma escuta sensível e, ao mesmo tempo, comprometidos com questões pessoais, sociais, com temporalidades que se entrelaçam no ato de contar histórias, visto que ora os pesquisadores atuam como observadores, ora como observadores-participantes durante o diálogo. Esse processo acontece mediante a criação de um espaço em que os pesquisadores demonstram empatia, fazendo com que os entrevistados se sintam acolhidos e à vontade.

Para a coleta dos dados, utilizamos narrativas orais (entrevistas), e narrativas escritas (diário de campo). As técnicas de coleta foram utilizadas com a finalidade de compreender as experiências de formação de três (3) docentes de LI (nominados de Hashtagemoto, Kley, Lucy) participantes do intercâmbio internacional na Inglaterra, proposto pela DRE de Sinop-MT, em junho de 2023.

Neste estudo, utilizamos a análise holística com foco no conteúdo, proposta por Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber (1998) que consiste em ler a narrativa de cada partici-

pante na íntegra, com atenção ao conteúdo apresentado, com o objetivo de compreender a história contada pelo participante em sua totalidade, considerando o contexto de toda a narrativa.

Consoante essa concepção, os dados da pesquisa e suas respectivas análises foram organizados na seção intitulada Narrativas das experiências de formação em Londres: o que nos contam os docentes de Língua Inglesa? Nessa seção, apresentamos as categorias assim representadas: a) Narrativas de experiência de formação de docentes de Língua Inglesa: a teoria e a prática em evidência; b) Desempenhos didático e linguístico no percurso de formação; c) Reverberações da formação nas práticas docentes.

### *CONTINUUM FORMATIVO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA*

Nesta seção, compartilhamos algumas assertivas de pesquisadores no tocante a FC em serviço, a formação concebida como trajetória, em um *continuum*, como prática processual, identitária, crítico-colaborativa. Defendemos, também, que a proposta de FC de professores de LI respalde na concepção de formação contextualizada, uma vez que esta perspectiva produz evidências e reflexões na prática docente e no desenvolvimento pessoal e profissional. Ainda, nesta seção, argumentamos a necessidade de a FC em serviço privilegiar a abordagem autoral dos professores, de modo que estes vivenciem experiências situadas com a docência e sejam mobilizados por reflexões coletivas a respeito dessas vivências em espaço formativo.

Conforme aventamos na introdução deste artigo, de que nossa trajetória como docentes-pesquisadoras do/no contexto educativo público mato-grossense não é recente, em que temos envidado esforços para compreender, investigar, problematizar e historicizar o processo formativo de professores de línguas, as práticas de sala de aula e as políticas públicas educacionais, a título de exemplificação da historicização, retomamos três (3) estudos.

Santos e Ramos (2013), por exemplo, discutiram reflexões referentes à formação docente e sua construção dentro da profissão, desencadeadas mediante encontros presenciais e à distância com suporte do ambiente colaborativo de aprendizagem à distância, a plataforma e-Proinfo, por um grupo de professoras formadoras que compõem a equipe da área de linguagens do CEFAPRO, polo de Sinop.

Silva e Santos (2018) registraram a demanda de a formação do docente da rede estadual de ensino ter ações políticas diferenciadas. Elas destacaram, principalmente, o carecimento de amplas discussões sobre política linguística que valorize o tempo e as experiências docentes constituídas no itinerário da profissão. Ademais, sugeriram que as políticas de formação docente respaldam a necessidade de um trabalho docente que se realize a partir de um diagnóstico preciso e autêntico de adoção de diferenciadas metodologias de ensino para o alcance das atuais necessidades dos estudantes das escolas públicas. Esse desafio implica

que as políticas públicas tenham como principal meta engendrar ações que privilegiem oportunidade e garantia de uma educação linguística situada nas práticas sociais mais amplas de usos da língua/linguagem. Para tal, uma formação crítica aos docentes para uma atuação mais inclusiva e contextualizada aos fenômenos emergentes dos tempos contemporâneos em que a língua/linguagem tem sua articulação com as metamorfoses decorrentes das mudanças oriundas dos céleres efeitos produzidos pelo processo de globalização. (Silva; Santos, 2018, p. 43).

No estudo realizado por Donatti (2022), os docentes de LI, participantes da pesquisa, demonstraram a importância da FC para sua prática pedagógica como instrumento de constante aprimoramento profissional e meio para encontrar soluções para as problemáticas cotidianas, ressaltando a interação entre colegas e a troca de experiências como aspectos altamente positivos. O que ficou evidente nos resultados foi que os processos formativos precisam ser significativos. O autor explica que para tornar-se significativa, a FC deve ser voltada para as especificidades do público, bem como para as especificidades da LI e para as diversidades presentes em cada unidade escolar em seu cotidiano. Os dados alicerçam-se nas conclusões de Santos, Silva e Ramos (2012, p. 102) que ratificam o tratamento às especificidades como ponto central e produtor nas ações de FC.

É fato que tem havido uma evolução acelerada na sociedade nos últimos tempos, no que diz respeito às estruturas materiais, institucionais, formas da organização da convivência, no conhecimento científico e sua socialização que nos impulsiona a mudarmos nossa forma de pensar e agir. Nesse sentido, no que tange ao desenvolvimento de múltiplas linguagens e à formação educacional, escolas e segmentos que a compõem se veem impelidos a se adequar às mudanças. Santos e Ramos ponderam que:

A instituição educativa e a profissão docente, inseridas nesse contexto, requerem um novo olhar e novas ações que demandam muito mais participação social dos professores em um envolvimento concreto. Para que a formação beneficie o conjunto de docentes, há uma série de mudanças que necessitam ser estimuladas. (Santos; Ramos, 2015, p. 225).

Tais mudanças sinalizam que se faz necessário considerar evidências de como o professor possui conhecimentos objetivos e subjetivos; de que seu processo de aquisição de conhecimentos é amplo, não linear, ligado à prática profissional e condicionado pela organização da instituição educacional, além de ser complexo, adaptativo e experiencial (Imbernón, 2010a). Para dar conta deste novo perfil, sobretudo do docente de linguagens, tem-se discutido acerca dos melhores caminhos a serem trilhados na formação, quer seja ela inicial ou continuada. O fato é que ela precisa ser pensada e concebida como trajetória, em um *continuum*, como prática processual, identitária, crítico-colaborativa. (Pimenta; Almeida; Fusari, 2019; Tonelli; Mateus, 2017; Barkhuizen, 2021).

A formação sob essa perspectiva pressupõe ações que primem por uma proposta aliada aos desafios contemporâneos do ensino, como também colaborem com a contínua aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional docente.

Neste trabalho, adotamos a denominação “desenvolvimento profissional” na perspectiva de Marcelo Garcia, por considerarmos que

[...] se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino. Por outro lado, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores. (Marcelo Garcia, 1999, p. 9).

Nesse sentido, a partilha de ideias e o diálogo com os colegas da profissão são importantes atitudes que propiciam nas trajetórias de formação de professores de línguas, o desenvolvimento pessoal e profissional docente, visto que este, segundo Marcelo Garcia (1999, p. 9), “[...] pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções”. Vaillant e Marcelo (2001) argumentam que os professores somente se interessam em aprender conteúdos/assuntos que terão utilidades em suas práticas de sala de aula. Com isso, reafirmamos que a sintonia da teoria com a prática se faz essencial se queremos privilegiar a aprendizagem docente e seu desenvolvimento pessoal e profissional, por conseguinte o desenvolvimento da instituição, onde esse docente exerce sua profissão.

Neste estudo, diferenciamos FC e em serviço de treinamento. A FC e a formação em serviço são conceitos que se relacionam, mas têm finalidades diferentes. A FC refere-se ao processo de aprendizagem que ocorre ao longo da carreira profissional docente (Silva, 2014). Esse processo se caracteriza pelo compromisso constante para atualizar e aprimorar conhecimentos, habilidades e competências. Pode envolver participação em cursos, workshops, conferências e outras atividades de desenvolvimento profissional, mesmo que não estejam diretamente relacionadas ao trabalho que exerce.

Imbernón (2010b, p. 9) sugere que a formação não aconteça separada do local de trabalho dos professores, uma vez que “tudo o que explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras<sup>3</sup>, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança”. O autor amplia seus argumentos ao defender que uma das condições para a mudança é “a formação deixar de ser um espaço de ‘atualização’ para ser um espaço de reflexão, formação e inovação, com o objetivo de os professores aprenderem”. (Imbernón, 2010b, p. 94).

Silva (2014) coaduna com as ideias de Imbernón ao fazer a defesa de que a formação assuma a dimensão contextualizada. Para ela,

A formação contextualizada, além de privilegiar as expectativas e o protagonismo dos professores no percurso, constitui-se também uma ação que pressupõe continuidade, pois aprendizagem e formação são processos contínuos, estendendo-se ao longo da vida. A formação entendida como uma ação contínua de aprendizagem da docência pressupõe práticas formativas que possibilitem aos professores vivências de aprendizagem que tenham estreita relação com as prá-

3 Imbernón (2010b, p. 12) define prática formadora como “a atividade de produção e reprodução de formas de entender a formação, na qual o professor estabelece relações mútuas e formas de interpretar a educação”.

ticas pedagógicas e curriculares que desenvolvem em sala de aula. (Silva, 2014, p. 212).

A formação contextualizada considera a realidade e *locus* onde o ensino acontece, por isso a FC assume a dimensão de aprendizagem ao longo da vida e há o comprometimento do docente com o seu próprio aprimoramento e desenvolvimento pessoal e profissional, ao passo que a formação em serviço se concentra especificamente no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para desempenhar funções específicas no ambiente de trabalho. Geralmente, é direcionada às necessidades imediatas da função profissional e pode ser conduzida no próprio local de trabalho.

Em nossa compreensão, a FC é mais ampla e abrange o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da carreira, enquanto a formação em serviço é mais específica e atende às exigências atuais do trabalho. Ambas são importantes e contribuem, sobremaneira, com a aprendizagem e desenvolvimento profissional dos docentes.

Dadas essas definições e concepções, indagamos: como se caracteriza a formação na perspectiva do treinamento? Nóvoa (1992), Tardif (2008) e Silva (2014) argumentam que a formação, na perspectiva de treinamento, tem como centralidade a construção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades específicas para o exercício da profissão. Nessa concepção, os estudos desses autores apontam, pelo menos, três aspectos importantes que são desconsiderados nesse processo: a) despreocupação com aspectos importantes da formação integral do professor, como a reflexão sobre a prática pedagógica, a ética profissional e o desenvolvimento pessoal; b) falta de preocupação com a articulação entre a teoria e prática, pois a formação tende a ser fragmentada, com foco em conteúdos teóricos descontextualizados da prática pedagógica, o que dificulta o desenvolvimento de competências necessárias para a atuação profissional, como a capacidade de planejar, implementar e avaliar o ensino; c) falta de reflexão sobre a prática pedagógica, uma vez que não incentiva os professores a refletirem sobre suas práticas pedagógicas. Segundo os autores, essa reflexão decorrente das ações formativas é essencial para o desenvolvimento da autonomia profissional e melhoria da qualidade do ensino.

Que concepção de FC em serviço melhor se adequa aos docentes de LI da Educação Básica? Garcez e Schlatter (2017) defendem a ideia para a formação de profissionais de educação linguística como professores-autores-formadores. De Grande afirma que para eles:

Essa autoria na formação de professores pode ser desenvolvida, de acordo com Garcez e Schlatter, mediante vivência de experiências situadas de docência e reflexão coletiva sobre tais experiências vividas, em que professores iniciantes, experientes e formadores universitários formulam conhecimentos necessários para a tomada de decisões diante das diretrizes educacionais oficiais e das demandas em diferentes contextos escolares. Para isso, as formulações são desenvolvidas a partir de situações-problema, acompanhadas de registro e exposição, como em seminários de observação mútua, em análises conjuntas de aulas. (De Grande, 2016, p. 629).

Essa assertiva nos mobiliza a refletir que a abordagem autoral na formação de professores de LI valoriza a autonomia e a criatividade de modo que estes desenvolvam suas próprias vozes pedagógicas. Nesse processo, a reflexão sobre suas próprias práticas, com destaques nos aspectos fortes, como naqueles a serem melhorados é fundamental. A produção de seus próprios materiais de ensino e a criação de espaços para que os professores compartilhem suas experiências, êxitos e desafios caracterizam-se ações que valorizam o desenvolvimento da autoria de professores. Essas ações formativas, a nosso ver, favorecem o desenvolvimento contínuo e, ao mesmo tempo, possibilitam o aprimoramento das habilidades e competências necessárias e atualização das tendências educacionais contemporâneas.

Na perspectiva de uma formação referenciada na abordagem autoral:

Os professores-autores estudam, trocam ideias, propõem projetos, elaboram materiais, divergem, buscam ajuda, experimentam, avaliam e refletem sobre o que fizeram, registram o que fizeram e o que refletiram sobre o que fizeram, estudam, trocam ideias, propõem projetos, elaboram materiais, divergem, buscam ajuda, experimentam e refletem sobre o que fizeram, registram o que fizeram e o que refletiram sobre o que fizeram... (Garcez; Schlatter, 2017, p. 21).

Ademais, os autores sugerem a criação de condições para que os professores possam registrar suas experiências do repertório constituído no processo, uma vez que nesta ação eles assumem suas identidades de professor-autor e, ao mesmo tempo, de professor-autor-formador.

Assim, lembramos que é bom ter também o fim como princípio: o **registro das ações e modos de fazer**, tanto as muito bem-sucedidas quanto aquelas que, mesmo menos bem-sucedidas, resultaram em acúmulo de experiência sobre como (não) fazer. Defendemos aqui que **se responsabilizar pelo registro desse repertório construído é assumir**, para além da identidade de professor-autor, a **identidade de professor-autor-formador**. (Garcez; Schlatter, 2017, p. 28, grifos no original).

Essa perspectiva de registro retrata que a “escrita de si no processo de formação revela novos modos de compreender a epistemologia da formação, os saberes e as aprendizagens da profissão, por revelarem itinerâncias dos sujeitos em formação”. (Souza, 2006, p. 162). Nesse percurso, as narrativas são importantes instrumentos para contar as experiências constituídas e, ao contá-las, o professor assume sua identidade de autor e de autor-formador. Isso porque ao contar experiências passadas, geramos experiências futuras (Burton, 2016; Barcelos, 2020).

Por isso, tanto a linguagem, quanto a escola, são espaços complexos e dinâmicos que demandam sempre a consideração da multiplicidade de vozes envolvidas neles. À escola, por sua vez, almeja-se que deixe de priorizar conteúdos e passe a evidenciar mais as questões relacionais, culturais e identitárias que estão no centro das experiências escolares e das práticas de linguagem. Para Brahim *et al* (2021, p. 78), “pensar em práticas de linguagem sem considerar essa centralidade reduz o impacto que a linguagem exerce

sobre nós e silencia os modos pelos quais nossas identidades se constroem nela”. Assim, aprender uma língua, afirmam esses autores, constitui-se em uma prática social e relacional.

Nesse sentido, ilustramos a importância de se valorizar o repertório linguístico-cultural dos docentes no percurso de formação, uma vez que este diz respeito à diversidade de saberes e conhecimentos linguísticos e culturais que os docentes mobilizam em sala de aula, o que não envolve tão somente suas competências na língua-alvo, no caso o inglês, mas também as compreensões e apreciações que estes têm sobre as nuances culturais associadas à língua.

Nascimento (2020) argumenta que adotar a concepção de língua como repertório pressupõe considerar a experiência da linguagem como um aspecto essencial para a compreensão da noção de repertório,

uma vez que é nas experiências e práticas comunicativas reais que ele emerge e se constitui. Neste sentido, os repertórios tornam-se conjuntos complexos de recursos individualmente aprendidos e biograficamente organizados que seguem o ritmo de vida de pessoas reais, em espaços socioculturais, históricos e políticos reais e, assim, se constituem na medida em que as pessoas absorvem os recursos que contingencialmente se tornam disponíveis a elas por sua utilidade e/ou necessidade, em domínios sociais definidos, com objetivos e interlocutores/as específicos/as. (Nascimento, 2020, p. 6).

Ao discutir acerca dos professores e a sua formação num tempo, denominado por Nóvoa, de metamorfose da escola, o autor argumenta que:

a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente. (Nóvoa, 2022, p. 62).

As metamorfoses pelas quais passam o sistema de ensino sugerem mudanças na formação dos profissionais docentes e, ao mesmo tempo, a criação de novos espaços de aprendizagem de línguas pressupõe novas atuações profissionais por parte dos professores, visto que a língua(gem) passa por contínuas modificações na contemporaneidade. Além disso, os estudantes apresentam necessidades de aprendizagem de línguas decorrentes de novos encontros multilíngues que, por sua vez, mudam as relações entre línguas (Barton; Lee, 2015).

### *TEORIA E PRÁTICA: UMA SINTONIA NOS PERCURSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA*

A dicotomia entre teoria e prática na formação de professores, especialmente, daqueles que atuam com LI é uma realidade que perdura historicamente. Mazza e Alvarez ponderam:

A concepção da formação de professores tem mudado ao longo do tempo, embora esta mudança tenha sua maior ocorrência na teoria, deixando poucos ves-

tígios na prática. O que ainda se observa nos cursos de Letras, principalmente no que tange à formação do professor de Inglês, é uma formação linear, calcada em um aprendizado técnico, isto é, um ensino em que o conhecimento é desmembrado em partes compartilhadas e está muito longe da prática real de sala de aula. (Mazza; Alvarez, 2011, p. 186).

Essas reflexões demonstram que há muitos cursos de formação de professores de línguas estrangeiras que se concentram, ainda, no desenvolvimento da proficiência na língua-alvo e no ensino de técnicas de ensino. Essas disciplinas, muitas vezes desvinculadas da prática, são priorizadas em detrimento de disciplinas de formação pedagógica, como a prática de ensino. Celani (2003) aponta que esses cursos são falhos, porque priorizam o ensino de técnicas e uma expressiva quantidade de teorias sobre o ensino de línguas.

Face a essa realidade, um dos desafios prementes está em equilibrar a teoria com a prática na formação de professores de LI. A teoria é tão importante quanto a prática, por isso são indissociáveis. É a teoria na formação de professores que fundamenta a prática e a reflexão sobre ela. As ações de formação centradas na sintonia entre teoria e prática mobilizam novos olhares para a aprendizagem de línguas. A aprendizagem da LI pode ser reconhecida como uma prática de emancipação dos professores em percurso formativo, uma vez que podem ser mobilizados coletivamente para dialogar sobre ideias, compartilhar experiências e usar a LI. Estas ações criam espaços em que a linguagem se caracteriza como elemento importante para construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, a LI pode ser considerada um instrumento para emancipação intelectual e social, como nos ensina Hoochs (2013) e Freire (2002).

Esses autores valorizam o diálogo como prática de transformação social. Por meio da comunicação aberta e respeitosa, as pessoas criam entendimentos mútuos, superam divisões e trabalham em direção à emancipação intelectual e social. O conhecimento da LI possibilita aos professores o acesso a uma gama variada de informação, a participar de intercâmbios globais para discussões de temas importantes e fundamentais para a emancipação. (Hoochs, 2013).

Para que a concepção de língua, entendida como elemento de emancipação, se efetive na formação de professores, é imprescindível adotar uma abordagem que integre teoria e prática. Uma das possibilidades é a criação de espaços que mobilizem os professores a refletirem sobre suas próprias identidades linguísticas e culturais. O ambiente formativo pautado na reflexão sobre a identidade e a cultura capacitará os professores a reconhecerem e valorizarem a diversidade linguística presente em suas salas de aula e, simultaneamente, promoverem a inclusão e a equidade, como defende Hoochs (2013).

Uma outra possibilidade de aliar teoria e prática durante a formação de professores de inglês, sob a perspectiva da emancipação, é instaurar espaços formativos baseados na prática reflexiva e desafiar-los a analisarem suas práticas em relação à linguagem e emancipação. Esta ação reflexiva possibilitará contínuos ajustes e constantes aprimoramentos de como ensinar e aprender LI. Nesse percurso, reconhecer e valorizar contextos linguísticos locais dos alunos e professores é um diferencial na ação formadora que tem

a pretensão de emancipar e, ao mesmo tempo, incorporar autênticas variedades linguísticas nas práticas de ensino, com vistas a problematizar a forma “correta” de linguagem, como sugere Hoocks (2013).

Burton (2016) argumenta que somente a experiência nunca é suficiente. É como os professores lidam com ela que leva à especialidade. Para ela, pensar sobre a experiência faz parte das atividades diárias. Programas de formação com estas características incluiriam:

- avaliações do curso que exigem que os professores em aprendizagem, em primeiro lugar, comparem a prática com a teoria e suas próprias experiências de aprendizagem e, em segundo lugar, sempre avaliem a prática de ensino de forma realista em relação ao que pode ser alcançado em ambientes específicos
- tarefas reflexivas que são estruturadas sequencialmente ao longo do programa, modelando e avaliando explicitamente estratégias e processos de aprendizagem que os professores de aprendizagem podem usar com seus próprios alunos
- experiências práticas que exigem que os professores-alunos experimentem e avaliem estratégias e processos de aprendizagem modelados
- conseqüentemente, é raro encontrar ambientes educacionais em que os aprendizes de professores sejam formalmente apoiados desde a formação inicial para escreverem de forma reflexiva e colaborativa com outros professores
- todos os professores em exercício orientam e são orientados como um professor formalmente capacitado. (Burton, 2016, p. 66).<sup>4</sup>

Nossa defesa é de que a sintonia entre teoria e prática seja equilibrada, no sentido de privilegiar estratégias formativas em que os professores consigam perceber a língua como um poderoso instrumento de emancipação, de modo que desenvolvam habilidades que os capacitem a criar ambientes educativos baseados em uma educação linguística justa e inclusiva.

### *NARRATIVAS DAS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO EM LONDRES: O QUE NOS CONTAM OS DOCENTES DE LÍNGUA INGLESA?*

Nesta seção compartilhamos as experiências de professores de LI em imersão nas trajetórias de formação por meio de um intercâmbio internacional. Para isso, retomamos o conceito de “experiência” que, segundo Larossa (2001), é uma ocorrência que nos marca, a partir da relação entre experiência e sentido. A experiência não apenas nos forma, mas também nos transforma, nos toca, nos afeta e cria afetos. No campo do acontecimento, a experiência nos faz sujeitos, nos leva a atuar simultaneamente como território de passagem, ponto de chegada e lugar onde o acontecimento se instala, bem como espaço do acontecer.

<sup>4</sup> Livre tradução: course assessments requiring learning teachers to, first, compare practice with theory and their own learning experiences and, second, always to evaluate teaching practice realistically Against what can be achieved in specific settings reflective assignments which are sequentially structured throughout the program explicitly modelling and evaluating learning strategies and processes that learning teachers might use with their own students practicum experiences requiring teacher learners to try out and evaluate modelled learning strategies and processes consequently, it is rare to encounter educational settings in which teacher learners are formally supported from pre-service teacher education onwards to write reflectively and collaboratively with other teachers all practicing teachers mentor and are mentored as a formally-acknowledged component of their teaching separate from institutionally-required accountability procedures.

As narrativas de experiências representam as aprendizagens, os sentimentos, os desejos, as percepções e as reflexões dos docentes vivenciados no percurso de formação e desenvolvimento pessoal e profissional por ocasião do intercâmbio entre Brasil e Londres, uma ação da política educacional para o ensino de inglês em contexto brasileiro.

*NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DE LÍNGUA INGLESA: A TEORIA E A PRÁTICA EM EVIDÊNCIA*

A formação docente demanda processos, práticas e metodologias formadoras que valorizem o repertório linguístico e cultural dos professores, dado que as mudanças sociais, linguísticas e culturais variam entre diferentes contextos. Então, a diversidade linguística e cultural é um aspecto a se considerar nos processos de intercâmbios, razão pela qual os paradigmas de educação não se aplicam sem valorizar esses aspectos. Este fato emerge nas narrativas do professor Kley:

Gostei muito, muito, da formação, porque a educação muda, dependendo do contexto, e o contexto da Inglaterra é diferente, então eu consegui perceber como eles veem a educação, quais as problemáticas que a gente acaba dividindo ou que não se aplica na realidade brasileira. Grande parte da formação foi voltada para colégio de línguas porque é o que a escola estava acostumada. Ele também não conhecia a realidade do estado e da escola pública. Ele preparou uma aula voltada para aquele professor que vai pegar uma sala com 10 alunos, com alunos com conhecimentos nivelados, e, na primeira semana a gente estava se adaptando, e partir da segunda semana a gente começou a socializar com ele o que se aplicava e o que não, o professor agregou muito, só que os demais professores também somaram porque estavam dividindo a realidade da escola, tinha professor de colégio integral, de colégio de periferia, de colégio de cidade do interior que tem salas reduzidas, estão ali mesmo nosso estado é um estado gigantesco né? Então, ali a gente tinha diversidade de perfil diferente de escola. Então, assim, eu acredito que isso agregou muito à formação visto que o professor entendeu que a gente precisava, também, entrar nessa colaboração só aquela questão assim porque dele passar as técnicas, como que desenvolve uma atividade, como que é o passo a passo de uma aula, como que acontece. (Prof. Kley, entrevista narrativa, 29/07/2023).

A demanda por formação de professores de línguas para fins específicos tem, gradativamente, aumentado devido, principalmente, à possibilidade de abertura de fronteiras, dada a popularização da internet e, conseqüentemente, pela necessidade de promover mobilidade no currículo de formação de professores e estudantes.

Ensinar inglês em tempos contemporâneos demanda competências específicas que estão para além da língua-alvo (competência linguística). Para além da competência linguístico-comunicativa para trabalhar em situações de uso da língua-alvo, a competência esperada para que o docente de LI assuma posicionamentos críticos, amplie e tome maior dimensão em força de atuação sobre as outras quatro competências, é a “competência profissional que proporciona a conscientização do professor de seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério” (Almeida Filho, 2013, p. 21).

Por ser o Programa Mais Inglês MT uma política educacional muito recente, Kley nem acreditava que aconteceria um investimento na formação do docente de LI, por meio de intercâmbio, pensava que era mais uma questão de *marketing* política, como bem argumenta:

Na verdade, todo programa do Mais Inglês MT é algo bastante novo. Eu assumi o concurso em 2011 e eu tava desde 2011 em sala de aula, trabalhando com os alunos, encarando uma realidade. De repente veio a questão da divulgação, tanto da plataforma quanto do programa de intercâmbio, das demais formações que a gente tem recebido as informações, assim é um momento que, pelo menos pra mim, é um momento que eu nunca tinha visto de atenção com a Língua Inglesa. Daí o XXX assumiu lá na DRE também que é um grande suporte que a gente tem que já é pro inglês que a gente fala direto com ele, imagina, desde 2011 eu nunca tive acesso a nada disso ali dentro do estado. Então, de repente quando eles divulgam, você fica meio com o pé atrás, meu Deus, o que que tá acontecendo? Tudo tá mudando que não estou conseguindo acompanhar. Então, geralmente quando tem um programa público eles sempre pintam melhor do que é, divulgam a parte de *marketing*. Mas justamente por ser algo que nunca tinha visto, pensei vou fazer o que preciso fazer, vou entrar, orientar meus alunos, que eu tô trabalhando numa escola estadual tem que usar o regimento que tá sendo passado. (Prof. Kley, entrevista narrativa, 29/07/2023).

O universo da escola e da sala de aula é um espaço legítimo para a aprendizagem e a formação de professores. A possibilidade de visitar uma escola, vivenciar e conhecer como os professores realizam o trabalho docente no universo da sala de aula, faz toda diferença, principalmente, quando se trata da realidade de um outro país. Com referência a esta assertiva, a professora Lucy representa, em suas narrativas, o desejo de ter conhecido uma escola de Londres, como também o trabalho que os professores realizam com seus alunos em sala de aula.

[...] uma coisa que a gente queria muito, principalmente, é ter conhecido a escola, ido em uma escola, ter vivenciado, ter conhecido como os professores trabalham in lócus, lá dentro, qual é o alunado, como eles se comportam, quantos alunos têm na sala de aula. Para nós professores isso era muito importante e aí o governo organizou uma semana com um horário muito fechado para nós e a gente não conseguiu tempo necessário. Até teria esse horário, de acordo com o governo, teria esse horário que nós iríamos lá visitar a escola, mas o professor não liberou, eles acharam que talvez o professor liberasse para a gente poder fazer essa visita lá na escola e o professor não liberou, então nós perdemos essa oportunidade, mas foi uma experiência maravilhosa, aprendemos muito. [...]. (Profa. Lucy, entrevista narrativa, 01/08/2023).

As trocas de experiências sobre a docência colaboram, sobremaneira, com o processo de aprendizagem e FC de professores. Além disso, esse desejo manifestado por Lucy retrata que estabelecer a relação da teoria com a prática no percurso formativo é fundamental para que consigam replicar em suas práticas docentes experiências e novos conhecimentos provenientes das ações intercambistas de formação. Mesmo que não tive-

ram a oportunidade de conhecer nenhuma escola durante a temporada que estiveram em Londres, a professora assevera:

[...]. Tudo o que eu aprendi eu estou tentando colocar agora em prática dentro da sala de aula todos os steps, todos os métodos que ele colocou, eu tô tentando utilizar em sala de aula. Mas como a gente falou muito, muito para ele, a nossa realidade é muito diferente. Se realmente existisse essa sala ideal, porque assim foi um curso voltado para uma sala de aula ideal, para alunos de cursinho, realmente dá certo, funciona. Para o nosso alunado é bastante complicado, excesso de aluno dentro da sala de aula, o material não é formulado para aquilo. (Profa. Lucy, entrevista narrativa, 01/08/2023).

Esses excertos narrativos da professora sinalizam que a metodologia de ensino vivenciada nas práticas de formação desconsiderou a realidade das escolas brasileiras, sobretudo, as mato-grossenses que apresentam um cenário e uma diversidade cultural e linguística muito distinta da realidade do país e do professor formador que fez a mediação dos processos, práticas e metodologias formadoras. Essa assertiva sinaliza o descompasso das ações propostas no percurso formador com a realidade dos professores e das escolas brasileiras, o que nos move a defesa de que a FC em serviço tenha de considerar as experiências, as realidades e as efetivas demandas formadoras, ou seja, uma formação contextualizada com as práticas docentes situadas ao real contexto e desafios do ensino de línguas em sala de aula (Silva, 2014; Imbernón, 2010a e b). É essa perspectiva de formação que desencadeia fecundas reflexões individuais e coletivas e, ao mesmo tempo, impulsiona novas experiências e (re)significações do conceito de como ensinar e aprender uma língua na contemporaneidade.

Além disso, as narrativas seguintes mostram a pouca experiência do professor formador. O fato de ter que condensar as ações de formação em três semanas aos professores brasileiros é um aspecto que demonstra fragilidade e compromete o processo formador.

O professor era muito bacana e já era formador de professores, só que pela primeira vez ele trabalhou com um grupo de estrangeiros, porque a gente sabe que os nativos de Língua Inglesa geralmente fazem cursos curtos de três, quatro meses e pegam uma certificação para trabalhar como professor. Então, ele trabalha com esse tipo de formação, para nativos tirarem certificação e, segundo ele relatou, o governo entrou em contato com a escola e apresentou quanto mais ou menos podiam investir e dentro do orçamento eles criaram o curso. O que ele estava acostumado a trabalhar dura em média três meses, ele teve que reduzir pra fazer essa formação, então pra ele foi muito novo, tanto por ser com não nativos e também o tempo, reduzido a três semanas. [...]. (Prof. Kley, entrevista narrativa, 29/07/2023).

Embora o curso tenha sido condensado, as experiências de aprendizagem oriundas da formação foram muito interessantes, o fato de realizar a simulação didática de uma aula, fazer observações, avaliar e ser avaliado pelos colegas da profissão. A participação ativa nas ações de articular teoria e prática no percurso formador faz toda diferença na formação, nas práticas docentes e no desenvolvimento pessoal e profissional.

O curso foi excelente, qualquer formação que a gente faz, a gente tem essa questão de que não vai aproveitar tudo. A gente olha com o olhar mais crítico e vai pegando aquilo que dá para aplicar na realidade, foi muito bom e a dinâmica também, porque se estivesse estudando somente inglês seria de uma forma mais passiva e como o curso era de formação de professores a gente pode ter uma participação maior, inclusive a gente tinha que preparar uma aula e apresentar em inglês, fazer atividades com os alunos, fingir que a gente era o professor. Quando um colega da gente tava fazendo a mesma dinâmica a gente tinha que avaliar. Alguns momentos a gente saiu da sala e fizemos observação em salas de inglês, aulas de outros professores para fazer anotações. Isso já lá na última semana para ver como aquele professor tava trabalhando, os pontos positivos, os que poderia melhorar. Foi bem bacana porque teve essa parte do inglês, da comunicação, as lições que a gente desenvolveu para apresentar para turma eram sobre a língua, mas eu gostei bem mais dessa formação do que ter estudado somente inglês, justamente porque a gente pode ter essa participação mais ativa. (Prof. Kley, entrevista narrativa, 29/07/2023).

Siqueira (2017) apregoa que se faz necessário que a formação do professor aconteça ao longo do seu desenvolvimento profissional, no transcurso de sua carreira docente. Por esta razão, os processos formativos não se resumem a cursos pontuais ou a ações fragmentadas.

A defesa de Garcez e Schlatter (2017) é de que a trajetória formadora de profissionais de educação linguística colabore para a formação de professores-autores-formadores. Para eles, os professores-autores estudam, partilham ideias, discordam, buscam soluções e novas estratégias, avaliam e refletem sobre o que realizaram e também tecem críticas construtivas do que precisa ser melhorado.

Como professor de inglês, eu fiz a graduação, depois fiz a pós, investi em curso de inglês do Brasil. Sempre tive o objetivo de falar inglês com qualidade, e depois peguei afastamento por interesse pessoal, então deixei de ganhar, investi dinheiro do próprio bolso para poder estudar fora, porque eu sentia necessidade dessa experiência, dessa formação. Depois que fiz todo esse investimento e voltei para o Brasil aconteceu uma questão pessoal, foi muito bacana, me senti muito bem, só que, profissionalmente falando, eu sentia “meu Deus, tenho investido tanto na minha formação e o meu cotidiano de possibilidades de trabalho é o mesmo daquelas pessoas que não investiram, em especial trabalhando na escola pública, porque não tinha nenhuma valorização, por eu ser esse professor que abriu mão de muitas questões pessoais para investir na profissional. (Prof. Kley, entrevista narrativa, 29/07/2023).

As narrativas demonstram o sentimento de certa desmotivação por parte do professor, visto que investiu muito em sua formação, mas as perspectivas de trabalho na escola pública são as mesmas para aqueles que pouco se dedicam e investem, inclusive financeiramente. Este fato demonstra que é necessário que as políticas públicas educacionais promovam ações que valorizem e deem visibilidade aos professores em sua carreira profissional.

Ter participado desse programa mesmo sendo programa curto, percebi que elevou muito a minha autoestima, na questão de valorização do professor, porque até então, todas as experiências que eu tinha tido, foi abrindo mão de coisas pessoais para investir na minha formação, e, de repente, então essa foi a melhor viagem que eu fiz, foi a melhor formação que eu fiz, eu falo sem dúvida, porque a escola era muito boa, tudo era muito bom, mas principalmente, por essa sensação de você ter esse reconhecimento, esse investimento, esse olhar de seu empregador, do estado que tá se preocupando, investindo em você, então agrega bastante, tantas experiências, a formação, o que eu aprendi convivendo lá e observando porque a gente compartilha muito com os alunos também as vivências para os alunos, são curiosos para saber como que são as pessoas, como são as comidas, os lugares, na verdade, quando cheguei, os alunos me encheram de perguntas. (Prof. Kley, entrevista narrativa, 29/07/2023).

A experiência de intercâmbio linguístico-cultural em que os docentes praticaram a língua enquanto compartilhavam suas experiências vivenciais por meio de interações com outras pessoas, as situações desafiadoras, como também a produção de novos conhecimentos contribui para a aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional. Cada experiência colabora e oportuniza a autodescoberta e o reconhecimento de si, como é o caso de Kley.

Um dos princípios que é muito caro no percurso de formação é a articulação da teoria com a prática. As aprendizagens e a apropriação de novos repertórios sobre conhecimentos linguísticos, como também sobre o próprio ensino de línguas são aspectos essenciais para que os docentes consigam aliar nas práticas cotidianas da sala de aula. O significado do processo de formação está em vincular teoria às experiências docentes da sala de aula. É essa articulação que mobiliza os questionamentos sobre a necessidade de mudança das metodologias de ensino e das práticas docentes. O entrelace da teoria com a prática na formação de professores de LI é um grande desafio, e pode acontecer de diferentes maneiras. A vivência real com uso da língua, a efetiva participação nas atividades, o planejamento de uma aula para ser ministrada aos colegas, a personalização do ensino e observação das aulas de um colega mais experiente fazem toda diferença no percurso formativo.

No começo a gente teve alguns problemas culturais com o professor, a gente achava que ele era muito seco, mas teve vários momentos, por exemplo, que é o que achei muito interessante, a maneira como ele falava com a gente, ele era muito simples e claro, entendíamos muito bem. Nós tínhamos vários graus de professores que sabia o *beginner*, bem complicado, e professor que sabia muito e poderia ajudar na aula, e o professor personalizou a aula para cada um, então todo mundo participava, ele falava diretamente com a gente, tudo que ele fez na aula ele colocou em prática, mostrou como fazia, depois colocou a gente em teste, foi terrível, mas tudo bem, para ver se a gente realmente tinha entendido como era para fazer, e fez a gente assistir às aulas dos outros professores para realmente entender e verificar se aquilo que a gente tinha aprendido em sala de aula o professor colocava em prática também e de que forma. Então, foi uma coisa bem pensada, bem continuada. (Profª. Lucy, entrevista narrativa, 01/08/2023).

Então, tinha 4 partes e eu tinha que explicar a parte de gramática, que sempre é mais difícil, então a gente deixou vocabulário para duas professoras que tinham muita dificuldade. Eu tinha que explicar o *present perfect*, aí usei, na hora da minha explicação, a *time line* que o professor tinha usado. Eu disse para o professor que usei porque tinha gostado. Ele disse que esse tinha sido um dos meus pontos fortes, mas que eu tinha tido mais vários outros: “Você explicou muito bem o conteúdo, tem uma capacidade de explanação e de expor conteúdos muito boa, seu único problema seja que você tem ansiedade para fazer as coisas andarem”. E eu tenho mesmo! Tenho aquele negócio de começar e terminar logo e isso eu passei na aula. [...] Então foram poucos pontos e nada sério, são coisas que eu consigo me organizar, mas a maior parte foram coisas positivas, que consigo fazer de uma forma tranquila, embora seja uma pessoa ansiosa, na hora de falar não corro tanto. Eu vi que eu estava num nível acima de muitos que estavam ali. Eu fiquei feliz com esses *feedbacks*, tive uma ideia positiva de minha progressão como profissional. É a questão da autoestima né, que a gente fica mais confiante. (Profa. Hashtagemoto, entrevista narrativa, 10/08/2023).

Os excertos narrativos das professoras retratam a importância da relação teoria e prática na formação de professores de inglês. A professora Hashtagemoto, por exemplo, ao explicar o *present perfect* utilizou uma estratégia de ensino que havia aprendido na teoria, a *timeline*. Essa estratégia foi bem-sucedida, pois foi elogiada pelo professor formador, uma ação reveladora de que a teoria pode ser aplicada de forma significativa na sala de aula, quando os professores em formação têm oportunidades de vivenciar a prática docente.

Além disso, as narrativas revelam, também, a importância da reflexão na formação de professores. Hashtagemoto admitiu que tem uma ansiedade excessiva, uma característica que pode dificultar a aprendizagem dos alunos, posto que ela reconhece que precisa dar mais espaço para os alunos trabalharem no ritmo deles. Essa reflexão propiciada no percurso de formação é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores, por isso sugere algumas atividades específicas para a promoção da relação teoria e prática na formação de professores de inglês, como: a) incluir a vivência prática de estratégias de ensino que tenham sido apresentadas na teoria; b) incentivar os professores, em formação, a refletir sobre suas experiências de prática, a fim de identificar aspectos fortes e os que precisam de melhorias.

Ademais, as narrativas representadas apontam que as professoras tiveram experiência significativa de prática docente, o que contribuiu para elevar a autoestima e o desenvolvimento profissional e, por conseguinte, reafirmam a relevância de proporcionar aos docentes em formação oportunidades de vivenciar a prática de forma supervisionada e reflexiva. Todavia, problematizamos o fato de que em formação baseada na perspectiva de treinamento as ações são fragmentadas, descontextualizadas das práticas e da realidade da sala de aula, o que impede que as reflexões sejam autênticas e promotoras de transformações da qualidade do ensino.

Cada vez mais tem-se ampliado a discussão sobre a necessidade de uma formação de professores de línguas que prime pelas diferentes áreas do conhecimento, como o conhecimento da língua que ensina e o domínio da ação pedagógica para promoção da aprendizagem, conforme apregoa Leffa (2001). Para o mesmo autor, “[...]. A formação de um profissional competente nessas duas áreas de conhecimento, língua e metodologia, na medida em que envolve a definição do perfil desejado pela sociedade, é mais uma questão política do que acadêmica”. (Leffa, 2001, p. 334).

A sala de aula não é isolada das mudanças que acontecem no mundo, por isso ela condiciona-se aos acontecimentos macroestruturais da sociedade. Esses são fatores determinantes do perfil desejável de um profissional de línguas, como também interferem no trabalho docente e, por consequência, no modelo de FC que abarque esses fatores.

Com referência à proposição das habilidades linguísticas, o professor formador fez uma abordagem bem distribuída. As atividades, como jogos, foram desenvolvidas presencialmente, como bem descreve o professor Kley em suas narrativas:

Não teve nada *online*, nenhum momento, só a prova do primeiro dia que foi feito pelo celular, nas aulas somente o livro, o professor, bem tradicional. Quanto aos jogos, ele exemplificou, falou da importância, de como usar os jogos, que não é o principal, você traz para trabalhar alguma habilidade que quer trabalhar naquele momento, naquele conteúdo, o jogo não é o protagonista, vai usar pra fixar o conteúdo que já explicou, ou para fazer uma introdução. Ele mostrou os jogos que são populares e a escola tem um arquivo que os professores utilizam e o professor escolheu alguns pra gente fazer e entender como funcionava. Dentre eles um que a gente já conhecia, aquele *Stop*. (Prof. Kley, entrevista narrativa, 29/07/2023).

Na verdade, eu achava que a gente ia aprender inglês, gramática, estrutura e tal. Alguns momentos o professor trabalhou aspectos da língua, mas foi pouco. O que mais puxou foram metodologias de ensino, ele fez um curso de *teachers' training* e eu achei bom. Tenho 30 anos de carreira, mas sempre fui adaptando, nunca tive um professor que ensinasse método, na minha graduação, que é bem antiga, não tive isso, talvez hoje na faculdade se trabalhe isso, mas eu não tive. As coisas que o professor trabalhou são bacanas, mas em classes menos numerosas, como nós trabalhamos com, em torno de, 35 alunos por sala no estado, é muito difícil aplicar determinadas coisas, mas mesmo assim estou tentando usar, embora hoje a prioridade é usar a plataforma e não dá para usar as metodologias que a gente aprendeu lá, que são metodologias de *listening*, *writing*, *reading* e *speaking*, mesmo tendo como prioridade a plataforma, eu estou separando algumas aulas para trabalhar algumas dessas coisas porque eu acho que é importante para a formação do meu aluno. Uma coisa que o professor disse é que quando se vai trabalhar um tema, não precisa fazer questões iniciais, ele disse que o próprio material já traz o *brainstorm*, a contextualização, ele disse que a gente enrolava demais, que tem que ser mais objetivo, ele disse que a gente tem que puxar do aluno a informação, para a gente fazer ele praticar o *speaking*, ele traz o conhecimento dele, o que observou. Então, é partir do aluno e não do que nós iríamos dizer. Então, fazia *skimming* e *skanning* do texto, aí trabalhava algum vocabulário específico, aí treinava em pares e ele falou que no final de cada aula tem que ter

*production*, que é praticar um *dialog* ou um *writing*, então, basicamente, ele queria nos ensinar um passo a passo pra gente trabalhar com o aluno ele consiga desenvolver as 4 habilidades. Em relação à estrutura da língua, eu achei bem legal algumas coisas que ele explicou sobre tempos verbais, fazia umas *time lines*. (Profa. Hashtaguemoto, entrevista narrativa, 10/08/2023).

Um percurso de formação centrado em ações reflexivas promove o estudo das metodologias de ensino aos professores e os mobiliza, constantemente, a refletir sobre a prática docente. Esta perspectiva incentiva a busca pelo contínuo aprimoramento da formação e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, as aprendizagens sobre as metodologias ensinam os professores a atuarem melhor com os atuais desafios, como a diversidade linguística e cultural na sala de aula. Ademais, as metodologias de ensino não se caracterizam apenas como estrutura e direcionamento aos professores, mas também exercem relevância ímpar na criação de significativas experiências de aprendizagem de inglês aos alunos.

Com referência ao desenvolvimento das habilidades linguísticas, é importante que a adoção de uma metodologia de ensino agregue as quatro habilidades como fala, audição, leitura e escrita. Embora o professor tenha uma postura bem tradicional, ele conseguiu exemplificar o uso de jogos como recurso didático para trabalhar habilidades linguísticas. Com referência à concepção de uma aula tradicional, o mesmo professor pondera que:

É uma aula focada no livro didático e que não tem abertura e não tem recurso digital. Mesmo a lousa digital, o professor usava como quadro. Todos os exercícios do livro, tinha que fazer, não podia pular nada. Aqui, eu como professor, às vezes pulo se não tem a ver com os alunos. A sequência didática também precisa seguir, tem uma leve flexibilidade apenas. Todos os professores observados seguem um material e uma metodologia. Eu observei dois professores, um com turma avançada, bem engajada, o professor seguia o passo a passo e dava certo e o professor tinha senso de humor. O segundo professor que observei, percebi que estava nervoso, talvez com a nossa presença, e ele era novo na escola, e a turma, entrando no intermediário, não entendia o que fazer, o professor não conseguia engajar os alunos. Ele tinha experiência anterior com ensino para crianças na Ásia e ali eram adolescentes. Entendi que não é fácil, logo que chega, ter que se adaptar. Até foi algo que já presenciei logo que cheguei da Irlanda, quando fui dar aula num curso de inglês e a dona questionou minha pronúncia e pediu para eu falar mais americanizado, mas eu não consegui, porque eu construí o inglês que falo de várias fontes, então a forma que falo é o inglês que fui constituindo no decorrer da minha vivência. E a forma que eu sou professor também não é a sequência didática que aprendi agora em Londres, é a fonte que bebi na faculdade, é a fonte que venho convivendo com meus alunos, é uma formação que faço, uma observação que faço de um colega que super funciona e falo vou fazer igual. (Prof. Kley, entrevista narrativa, 29/07/2023).

Relativo ao trabalho das habilidades linguísticas no percurso de formação, a professora Hashtaguemoto enfatizou:

Ele trabalhou todas iguais, o *listening* e *reading* eram os mesmos planos, o que o professor fazia durante as aulas era fazer a gente falar, a gente não teve aula de escrita. Sabe uma coisa que eu achei interessante que o professor disse, que lá não existe aula à noite e que um aluno não foca mais de que uma hora e meia, então as aulas começavam às 9h, 10:50h tinha intervalo, voltava, tinha aula até 12:30h aí tinha almoço, ia até as 15h, ou seja, o tempo ininterrupto de aula era de um pouco mais de uma hora e meia e que mais tempo que isso o aluno não aprende. (Profa. Hashtaguemoto, entrevista narrativa, 10/08/2023).

Os excertos narrativos demonstram que as habilidades de leitura e compreensão oral foram trabalhadas de forma semelhante, por meio da utilização dos mesmos planos de aula, uma vez que essas habilidades estão intimamente relacionadas. A compreensão oral é fundamental para a leitura, pois permite a compreensão da escrita. O formador promoveu, também, o desenvolvimento da habilidade de fala, ao fazer com que os professores falassem durante as aulas. A fala é uma habilidade essencial nas práticas de comunicação em LI.

No entanto, a narrativa demonstra, também, que a habilidade de escrita não foi desenvolvida na FC. Os professores não tiveram aulas de escrita, e o professor apenas fez com que eles falassem durante as aulas. A falta de desenvolvimento da habilidade de escrita na FC de professores é uma lacuna a ser revista, pois esta habilidade é essencial ao desenvolvimento acadêmico e profissional.

Sobre a Plataforma de inglês que é adotada para os alunos no Brasil, durante a permanência em Londres, os docentes intercambistas tiveram a oportunidade de estabelecer diálogos sobre ela com o professor formador, como retratam as narrativas seguintes:

Falamos para nosso professor que tínhamos ido visitar uma faculdade e ele achou maravilhoso, disse que é uma das melhores faculdades do mundo e a professora que fez a fala para a gente, ele elogiou, mas sobre o EF, deixou claro que não era bom, que era *bussiness*, que os professores de inglês não gostam de trabalhar para o EF. E, realmente, é uma empresa, a gente visitou o prédio, é maravilhoso, é uma empresa muito grande, eles têm faculdade, agência de intercâmbio, curso de inglês presencial e a plataforma que é global, mas dá para ver claramente que não é uma empresa focada no acadêmico, se preocupam com a imagem, tudo impecável, diferente da visita à faculdade, que é pública, muito parecida com aqui no Brasil, um prédio que precisa de manutenção, que a professora é a melhor que tem, mas ela mesma teve que organizar o espaço para a palestra, muito próximo com a realidade do Brasil. A gente consegue fazer essa leitura, de que do EF, eles precisam vender, porque tanto a venda que foi feita para o Paraná, quanto para o Mato Grosso, é algo milionário. Essa recepção que a gente teve em Londres foi algo maravilhoso, mas não foi por acaso, a gente tem esse lado crítico. (Prof. Kley, entrevista narrativa, 29/07/2023).

As narrativas do professor apontam que o investimento público feito na aquisição dessa plataforma foi um valor altíssimo. Essa criticidade a que se refere Kley é salutar, uma vez que se trata de uma empresa milionária cuja realidade difere do contexto brasileiro, principalmente, quando se refere às escolas públicas, que atendem um público de

diferentes condições socioeconômicas e culturais. Ao fazer menção ao uso da plataforma, o docente assevera que:

Em relação ao uso da Plataforma, no começo tive um pouco de resistência porque não entendia como trabalhar e qual seria o papel do professor, porque praticamente você entrega o material para o aluno, coordena o acesso e tira mais dúvidas quanto ao acesso e senha do que relacionado à LI, porque cada aluno vai estudando dentro do curso dele, cada aluno em uma unidade diferente, um ou outro aluno traz dúvida, mas é muito raro. No começo a gente tinha sido orientado a fazer um projeto de leitura e a escola recebeu um material de literatura muito legal, livros em inglês, apostila e mais a plataforma. Todo mundo ficou perdido. A apostila também é um desafio pra gente trabalhar porque a sala é numerosa, tem alunos que falam inglês e outros que perguntam o que é *He*. No começo eu não priorizava o curso de inglês, eu os orientei e pedi pra eles fazerem em casa e tentava focar na apostila, então foi muito confuso, não estava entendendo, era algo muito novo e a orientação não veio claramente. O que percebi ao longo do projeto é que as escolas que foram se destacando eram as que estavam focadas no uso da plataforma. Houve um período bem grande pra entender o que estava acontecendo, como era para ser utilizada essa plataforma. Hoje eu priorizo o uso da plataforma, muitos alunos gostam, muitos se engajam, muitos me falam que sentem saudade da aula em que o professor era o regente, que apresentava atividades, alguns falam que não aguentam mais ficar no *Chromebook*, muitos adoram e elogiam. O que a gente sabe é que da forma que estávamos trabalhando não estava sendo eficaz, porque tem aluno que chega no terceiro ano e não sabe o que é *He*, *She*, o aluno que estava em contato com a gente desde o 6º ano, o que me frustrava muito, chegando no Ensino Médio com uma defasagem monstruosa. (Prof. Kley, entrevista narrativa, 29/07/2023).

Como se trata de uma plataforma *online*, a figura do professor difere da forma como atua em sala de aula presencial. Ao que ilustram as narrativas, nessa plataforma, os alunos são co-responsáveis pelos seus próprios estudos das unidades, as quais são diferentes para cada aluno. Quanto à utilização da plataforma, alguns aspectos são apontados, como: a falta da interação direta com um professor durante a aprendizagem; a ausência de *feedback* personalizado, que pode limitar o processo de aquisição e apropriação da LI; pouca contextualização dos conteúdos, visto que não refletem as reais situações de uso da língua, o que torna a aprendizagem pouco aplicável nas práticas da vida cotidiana.

É imprescindível que o espaço de formação dê abertura para o diálogo entre os pares, que estes tenham a oportunidade de narrar suas práticas e vivências de uso da plataforma no ensino de inglês. Compreendemos que ao contar suas experiências de ensino da língua por meio dessa plataforma, os docentes passam a refletir sobre novas práticas e metodologias de ensino, o que poderá promover (re)significações do ensino e da aprendizagem dos alunos. A esse respeito, o professor pondera, em suas narrativas, que:

Sobre a Plataforma, percebo que é necessário que tenha um momento em que os professores consigam falar um pouco sobre seu uso e dar algumas ideias para que haja um aprimoramento. A gente conseguiu fazer isso durante a formação, porque cada professor fala como está fazendo, tem professor que é de escola

integral, aí consegue trabalhar de forma diferenciada, tem professor que está desenvolvendo projeto junto à plataforma, que usa parte da hora atividade para fazer laboratório junto com os alunos e para receber os alunos que não têm internet em casa, e eles podem ir no contraturno. [...] percebi que tem escolas com espaço adequado, tem outras que fez investimento em fones e facilita para o aluno. É importante ouvir o professor o quanto antes, porque tem muitas práticas e muitas dicas que podem fazer total diferença no uso da plataforma. (Prof. Kley, entrevista narrativa, 29/07/2023).

As narrativas do professor sinalizam que essa plataforma constitui-se um fenômeno primoroso a ser discutido nos percursos de FC, uma vez que é uma política pública instituída para o ensino de inglês em Mato Grosso e, para além disso, caracteriza-se um objeto que mobilizará importantes reflexões tanto na dimensão individual quanto coletiva, bem como ampliará os diálogos e as trocas de experiências entre os pares e destes com os formadores, no sentido de melhor compreender e otimizar o uso dela para instigar a autoria no processo de formação, e também no contexto da sala de aula, em que os alunos poderão ser desafiados por vivências promotoras da autoria e coautoria ao praticar a língua em suas diferentes modalidades.

#### *REVERBERAÇÕES DA FORMAÇÃO NAS PRÁTICAS DOCENTES*

A formação é um direito que todo profissional tem de se qualificar. Nesse sentido, a defesa, neste trabalho, reside em que o percurso de formação seja concebido como uma política de valorização pessoal e profissional. Para isso, faz-se necessário que os percursos formativos reverberem no desenvolvimento pessoal e profissional e também na prática e na carreira docente. As reflexões representadas nas narrativas sinalizam que a formação por via do intercâmbio a mobilizou a refletir sobre a necessidade de melhorias, de constantes mudanças.

Pra mim ajudou bastante, a gente consegue melhorar nossa formação, quando eu voltei de lá percebi que tenho que melhorar minha fala, eu entendia tudo o que o professor falava, mas não conseguia falar com ele. Essa experiência valeu principalmente para fazer com que a gente renovasse essa vontade de aprender, de continuar, de melhorar, de estar em constante mudança. (Profa. Lucy, entrevista narrativa, 01/08/2023).

A formação de professores ocupa relevância nas mudanças desejáveis nas práticas de sala de aula. Dito de outro modo, podemos asseverar que a formação exerce forte influência sobre as práticas educacionais. O intercâmbio possibilitou que os professores aprimorassem seus conhecimentos e práticas em relação a novas metodologias de ensino, teorias educacionais, recursos pedagógicos e desenvolvimento de novas habilidades linguístico-culturais para aprimorar a qualidade do ensino de inglês em contexto mato-grossense.

Com referência, principalmente, as contribuições da formação na dimensão pessoal e profissional, os professores asseguram:

Principalmente dentro da sala de aula eu estou vendo as coisas de maneira diferente. É isso que o professor falava tanto, da fala, da fala, para que ensinar inglês se não for para comunicação? Para que aprender inglês se não é para falar, se não é para agir? E é uma coisa que nós não temos em sala de aula, não adianta falar que tem por que nossos professores não foram formados para isso, fomos formados para leitura e interpretação, porque nós não tínhamos professor que treinava nossa fala. [...] Outra coisa que o professor falou do começo ao fim, de tornar o aluno protagonista, então não é você quem fala, quem fala é o aluno, ele que tem que aprender, e como ele vai aprender se não é proporcionado a ele o tempo de ele utilizar a língua. Pra mim, principalmente, o que mudou na minha concepção foi isso, de entender que o aluno é o protagonista, ele que tem que formar seu aprendizado. (Profa. Lucy, entrevista narrativa, 01/08/2023).

[...] eu já tinha estudado fora mas nunca tinha feito um curso pra professores, esse foi o grande diferencial, fazer essa formação, porque quando eu tava estudando a gente tava falando sobre temas, sequência didática do livro que as escolas lá fora seguem que são os mesmos livros que a gente tem acesso aqui e pela primeira vez eu tive esse momento de discutir o meu cotidiano do Brasil que é a sala de aula que é educação que é metodologia de ensino, então agregou bastante e os colegas também, foi muito bacana, o grupo de professores, parece que foi selecionado a dedo, porque não teve nenhum conflito, nenhum momento não teve nenhum professor que foi desagradável, então a gente foi muito sortudo, todos os professores excelentes e isso agrega muito a formação. (Prof. Kley, entrevista narrativa, 29/07/2023).

Sim, com certeza, pessoal e profissional. Pessoal no sentido de toda a experiência que adquiri, todo o conhecimento cultural, linguístico, o que vivi, os amigos que fiz, a gente construiu laços de amizade, sabe uma coisa que impactou também na minha questão profissional, a gente dá aula de inglês e os alunos perguntam se você já foi para o exterior, e eu sempre dizia não, e parece que eles me olhavam como quem diz: “ah, então não merece crédito!”, e quando a gente vai para o exterior, parece que enxergam a gente com outro olhar, existe uma valorização diferente, passam a te enxergar com outros olhos, entendem que você foi para o exterior, que você estudou e aprendeu lá, que se comunicou com as pessoas lá, então você não é qualquer uma, você é uma professora de inglês que tem um conhecimento diferenciado. Os colegas te olham com outros olhos, o fato de você trazer uma lembrancinha da Inglaterra para eles, não é qualquer coisa, porque eu acho que a nossa cultura brasileira, a gente tende a valorizar o que vem de fora, de achar que o de fora é sempre melhor do que o nosso. Tudo, nesse sentido, mudou na minha vida, você passa a ocupar um status diferente para a sociedade em geral, nada, nada se compara a experiência do que você vive, é uma coisa única, a sensação de estar lá é diferenciada nunca vai poder se reproduzir por meio de palavras ou relatos, é único, então foi muito, muito, importante, muito enriquecedor para minha vida pessoal e profissional, só contribuiu. (Profa. Hashtaguemoto, entrevista narrativa, 10/08/2023).

A possibilidade de dialogar e mobilizar discussões sobre o ensino, os materiais didáticos, a metodologia de ensino do contexto brasileiro foi um dos diferenciais do percurso de formação. A dimensão da personalidade, como também a diversidade cultural e

linguística dos professores foi um aspecto que favoreceu muito a interação e repercutiu, significativamente, na aprendizagem e na formação docente.

As narrativas de Lucy ilustram que a sua formação inicial não lhe preparou para ensinar inglês de maneira a privilegiar a comunicação, ainda que a professora formada apresentasse muita vontade. Historicamente, os discentes que ingressam no curso de Letras, chegam com um repertório de pouco ou nenhum conhecimento de LI. Esse fato reafirma os argumentos apresentados nos estudos de Santos e Lima (2011, p. 558) ao ponderarem que:

O ambiente acadêmico deve proporcionar aos discentes competências e habilidades que os capacitem para o ensino do idioma, sendo fundamental a constante dialogia entre teoria e prática, visto que o que diferencia uma formação de um treinamento é exatamente o embasamento teórico e a reflexão na qual a prática docente se fundamenta.

Consoante essa concepção de formação, é a sintonia entre teoria e prática que caracteriza um percurso formativo que se diferencia de um treinamento. O elo entre teoria e prática é mobilizador de reflexões sobre a prática docente. Conforme as narrativas da professora, o processo de formação a mobilizou a refletir sobre a necessidade de o aluno ocupar a figura de protagonista no processo de aprendizagem da língua. Com esta concepção de ensino de línguas, é necessário valorizar a comunicação em inglês, para que o aluno produza seus conhecimentos em situação real de uso. O protagonismo na aprendizagem de inglês pressupõe um ensino ativo e contextualizado, de modo que motive o aluno a fazer perguntas, participar de discussões e se envolver, ativamente, no processo de aprendizagem em sala de aula.

O exercício do protagonismo do aluno é fundamental no processo de aprendizagem, para isso é importante uma mudança de concepção e atuação docente. Nas narrativas escritas, em diário reflexivo, sobre o percurso formativo, o professor Kley assegura que:

Duas coisas que admito que preciso melhorar: a questão do *timing*, porque sou muito ansioso, então, às vezes, passo uma atividade, quero que em cinco minutos esteja pronta, e não é assim que funciona, e durante as aulas que ministrei lá ficou evidente que o professor precisa perceber o tempo do aluno, é algo que o professor me orientou. Gosto muito de falar, como a maioria dos professores, e quem precisa falar dentro da sala de aula é o aluno, o professor orienta, dá as instruções. Claro que tem alguns momentos que o professor precisa assumir esse papel e falar durante a maior parte, mas em especial uma aula para desenvolver a língua, o aluno precisa ter a maior parcela de fala, o que é o maior desafio. Para o professor de língua, é isso, ele falar pouquinho e deixar o aluno falar bastante. Então, dois pontos que foram grifados durante a minha apresentação foi essa questão do tempo e da fala. Eu acabo falando demais, isso é uma crítica, mas é verdade eu falo demais mesmo. No pessoal não tem problema, mas no momento que eu estou como professor é algo que eu preciso refletir. [...]. (Prof. Kley, diário reflexivo, 14/06/2023).

As simulações didáticas são, comumente, um dispositivo utilizado na FC de professores de inglês. Reconhecemos que elas podem se caracterizar uma ação significativa que contribuirá no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos sobre o ensino por parte dos professores, mas também são objetos de críticas. As simulações didáticas assumem uma dimensão artificial por não refletirem a realidade da sala de aula, o que poderá mobilizar os professores a desenvolverem expectativas utópicas sobre o ensino.

Outro aspecto que merece ser problematizado e refletido é que as simulações didáticas podem se concentrar excessivamente na técnica e desconsiderar o conteúdo, o que poderá levar os professores a desenvolverem habilidades técnicas, mas não a compreensão do conteúdo que estão ensinando. Consoante nossas experiências com a formação e ensino de línguas, entendemos que o uso de simulações didáticas em FC de professores de LI poderá reforçar o *status quo* e, ao mesmo tempo, impedir que experimentem novas abordagens pedagógicas.

Todavia, as narrativas sinalizam que a experiência vivenciada no contexto da formação, por ocasião da simulação didática, mobilizou a reflexão sobre as melhorias que precisam acontecer nas práticas de ensino de LI em sala de aula. No processo de aprender a língua, é importante que seja concedido ao aluno a vez e a voz para interagir com os colegas e com o professor. As narrativas do professor nos mobilizam a pensar que é importante que as habilidades de comunicação dos alunos sejam praticadas em sala de aula, seja de forma individual, em dupla ou pequenos grupos. É fundamental que durante o uso real da língua, os estudantes tenham o *feedback* do professor e dos colegas para fins de melhoria e fluência na língua. Esse *feedback* é imprescindível, inclusive, no processo de formação do professor, uma vez que mobiliza reflexões sobre as possibilidades de mudança das práticas pedagógicas, conforme representam as narrativas escritas pelo professor Kley:

[...]. Cada professor teve suas questões, eu tive pontos também que fui elogiado, a questão de aprender a atenção do aluno, de manter a sala engajada, dos alunos terminarem as atividades e não perderem o foco. E cada professor recebeu esse *feedback*, no começo foi desconfortável porque o professor indagava sobre o que achávamos sobre a atuação dos colegas e trazer a crítica para o colega a gente ficava ansioso, porque a gente leva pro pessoal. A gente dá aula há muito tempo, então receber uma crítica é muito dolorido, porque a gente está engajado há muito tempo. De repente você recebe que a forma que ensina pode ser melhorada, aí você fica sensível, fica com medo de julgamento. (Prof. Kley, diário reflexivo, 14/06/2023).

Em percursos formadores, essas críticas a que se refere o professor são vistas com bons olhos, porque são construtivas e, ao mesmo tempo, mobilizam reflexões críticas sobre a própria ação docente, posto que “[...] entende-se que o crescimento profissional só se dá através da crítica, um processo dinâmico, que é desenvolvido através do conhecimento reflexivo por parte do professor sobre sua própria prática”. (Cavalcanti; Lopes, 1991, p. 139-140).

A dimensão reflexiva ocupa elevada importância na formação, por isso é uma ação impulsionadora da revisão das práticas e metodologias de ensino que poderão desencadear mudanças na ação docente, como também no desenvolvimento profissional dos docentes de inglês. A respeito da reflexão oriunda do percurso formativo, Liberali (2018, p. 18) argumenta que “desde os anos 90, a questão da reflexão na formação dos educadores assumiu no Brasil e no mundo uma valorização profunda. Ainda que a concepção de reflexão seja muito diferente nos variados grupos, pesquisas e publicações, a temática ainda recebe importante atenção”.

Das vivências promovidas pela formação em Londres, o professor Kley nos contou que das atividades propostas no percurso formador, ele consegue replicar o que aprendeu para o contexto do ensino em sala de aula.

As práticas dentro da formação, muitas eu consigo aplicar no cotidiano de sala de aula, mas essa questão do reconhecimento de se sentir valorizado, penso que dá um estímulo pro professor, ele volta pro espaço querendo compartilhar mais com gás extra, motivação. (Prof. Kley, entrevista narrativa, 29/07/2023).

Os excertos apontam que a FC, para além de reverberar nas experiências docentes e na dimensão pessoal e profissional, faz-se imprescindível que haja, por parte das políticas públicas, o reconhecimento e a valorização dos professores, visto que estes fatores servem de estímulos ao compartilhamento das práticas exitosas e, por consequência, eleva a motivação dos docentes a vislumbrarem mudanças nos direcionamentos do ensino de LI.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A FC de professores de LI, por meio do intercâmbio, constituiu-se, conforme demonstram as representações narrativas dos professores, uma experiência enriquecedora no aprimoramento do repertório de habilidades linguísticas e do conhecimento da cultura local e das práticas pedagógicas (Santos; Donatti, 2024).

O percurso formativo foi uma oportunidade importante em que os professores brasileiros praticaram o inglês em um ambiente natural, com falantes nativos. As narrativas nos mostraram que tiveram fecundos diálogos com outros colegas brasileiros de diferentes lugares e que a diversidade linguística e cultural foi essencialmente fundamental no processo de aprimoramento e reflexões sobre o ensino de LI em território brasileiro.

Embora a simulação didática não seja indicada na formação de professores de inglês, as narrativas apontam que os professores tiveram a devida observação e avaliação dos seus pares e do professor formador, o que os mobilizou a refletirem e reconhecerem as mudanças necessárias em suas concepções e práticas docentes. Uma dessas mudanças está em entender as diferenças culturais entre os países para poderem adequar o ensino às necessidades dos alunos.

Com referência à inserção da plataforma *online* no ensino de inglês, será que no retorno ao Brasil, os professores vão, de fato, implementar as experiências e as metodologias de ensino para melhorar a aprendizagem da LI nas escolas?

A adoção e uso de plataforma *online* no ensino de LI têm implicações importantes no papel e na atuação do professor. Na plataforma, o professor terá de assumir uma mudança de concepção de ensino e aprendizagem, posto que este será o responsável por criar um ambiente de aprendizagem favorável, por orientar os alunos e por ajudá-los a desenvolver as habilidades necessárias para aprender a língua de forma autônoma.

Para isso, o uso de plataformas requer que os professores tenham novas habilidades e conhecimentos, o que pressupõe no percurso de formação a promoção de experiências de como integrar as plataformas às suas práticas pedagógicas e como avaliar os efeitos do uso delas na aprendizagem dos alunos. Aspecto que emerge nas narrativas do professor Kley, que sugere que a plataforma *online*, adotada como política pública para o ensino de LI, seja objeto de discussões, diálogos e reflexões entre os professores de inglês mato-grossenses.

Em nossa compreensão, essa reflexão abre brechas para (re)significações das ações de formação continuada em serviço com centralidade na abordagem autoral, uma vez que os professores-autores, conforme Garcez e Schlatter (2017), são profissionais que estão constantemente em processo de aprendizagem e desenvolvimento, eles estudam, trocam ideias, propõem projetos, elaboram materiais, divergem, buscam ajuda, experimentam, avaliam e refletem sobre o que fazem. Esse ciclo de aprendizagem contínua é essencial para que possam criar materiais e estratégias de ensino que sejam relevantes no processo de aprendizagem dos alunos. Os professores-autores são profissionais reflexivos e colaborativos, por isso estão sempre em busca de novas alternativas para ensinar e aprender.

A leitura e a interpretação do conjunto das narrativas, em sua dimensão holística, nos mobilizam a defender que é premente que a política pública de FC de professores de LI em serviço tenha como ponto de partida as experiências e práticas efetivas da sala de aula. Significa que os professores devem ser envolvidos no processo de formação desde o início, compartilhando experiências e desafios. Para tanto, é importante que as ações formativas sejam, também, contextualizadas com a realidade da cultura local, identidades e necessidades dos professores e alunos. Portanto, a formação precisa considerar as características específicas do contexto em que os professores atuam, bem como as necessidades e interesses dos alunos.

A ideia de que a FC deve ser mobilizadora de estudos teóricos é também importante, pois os professores precisam ter uma base teórica sólida para fundamentar suas práticas pedagógicas. Os estudos teóricos demandam ser apresentados de forma contextualizada e prática, de modo que os professores possam utilizá-los para refletir sobre suas próprias práticas e para desenvolver novas estratégias de ensino. Nessa trajetória, as reflexões individuais e coletivas são essenciais para o processo de FC. Os professores precisam ter oportunidades de refletir sobre suas práticas, de modo a identificar os aspectos fortes e os que precisam ser melhorados. As reflexões coletivas também são importantes, pois permitem compartilhar experiências e conhecimentos, e aprender uns com os outros.

Os posicionamentos críticos e as práticas autorais dos professores são fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino. Para isso é necessário que os professores sejam capazes de adequar as práticas pedagógicas às necessidades específicas de seus alunos. Implica que eles consigam pensar criticamente sobre as práticas pedagógicas existentes e criar novas práticas que sejam adequadas ao seu contexto.

Não menos importante, a perspectiva de emancipação e inclusão também é fundamental, pois o ensino de LI deve contribuir para a formação de cidadãos críticos e participativos. Os professores necessitam promover situações de uso real da língua na escola e fora dela, de modo que os alunos possam desenvolver habilidades de comunicação e interação que lhes permitam participar de diferentes esferas sociais.

### REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.
- AMARANTE, J. M.; VERDU, F. C. Um levantamento de publicações sobre internacionalização de instituições de ensino superior. *Acta Scientiarum*. v. 37, n. 2. 2015.
- BARCELOS, A. M. F. Compreendendo pesquisa (de) narrativa. In: GOMES JÚNIOR, R. C. (Org.). **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 17-37.
- BARKHUIZEN, G. **Language Teacher Educator Identity**. New York, USA: CUP, 2021.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAHIM, A. C. S. de M. *et al.* **A linguagem na vida**. Campinas, SP: Pontes, 2021.
- BURTON, J. Constructions of language teacher education. In: CELANI, A. (Org.). **Tendências e desafios na formação de professores de línguas no século XXI**. Campinas: Pontes, 2016.
- CELANI, M. A. A. Um programa de formação continuada. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 19-36.
- DE GRANDE, P. B. (Auto)formação continuada do professor em seu local de trabalho: rompimento de assimetrias e fortalecimento de identidades docentes. **VI CLAFPL - Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas**, 2016. Disponível em: <<https://www.fauel.org.br/vi-clafpl.html>>. Acesso em: 15 dez. 2023.
- DIETERICH, E.; SANTOS, L. I. S. Formação continuada de professores de línguas em uma escola de Sinop: implicações na prática pedagógica. In: SANTOS, L. I. S.; DELLA JUSTINA, T. (Org.). **Linguagens em foco: crenças, discurso e ensino**. Campinas: Pontes, 2014.
- DONATTI, R. **Formação do professor de língua inglesa dos Centros de Educação de Jovens e Adultos das regiões Norte Noroeste Mato-Grossenses: possíveis contribuições dos multiletramentos**. Cáceres: UNEMAT Editora, 2022.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GARCEZ, P. de M.; SCHLATTER, M. Professores-autores-formadores: princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: TONELLI, J. R. A.; MATEUS, E. (Org.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017. p. 13-36.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010b.
- LARROSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. **Leituras SME**. Campinas, SP: SME, n. 4, julho 2001.
- LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, 2001, p. 333-355.
- LIBERALI, F. C.; MILLER, I.; BEZERRA, I. C. R. M. Entrevista com Fernanda Coelho Liberali. **SOLETRAS**. n. 35, p. 16-27, 2018.
- LIEBLICH, A.; TUVAL-MASHIACH, R.; ZILBER, T. **Narrative research: reading, analysis and interpretation**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.
- MARCELO, C. G. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Ciências da Educação**, n. 08. jan./abr. 2009.
- MATO GROSSO. **Decreto Nº 1.293, de 15 de fevereiro de 2022**. Regulamenta a Lei nº 11.668, de 11 de janeiro de 2022, que institui as Diretorias Regionais de Educação - DREs no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC e dá outras providências.
- MAZZA, F. T.; ALVAREZ, S. M. A formação e a identidade do professor de língua inglesa. **Acta Semiótica Et Linguística**. v. 16, ano 35, n. 2, p. 185-198, 2011.
- NASCIMENTO, A. M. Repertórios linguísticos como índices biográficos: (auto)representações multimodais de estudantes indígenas através de retratos linguísticos. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 20, n. 1, p. 1-37, 2020.
- NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.
- NÓVOA, A. A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. *In*: NÓVOA, A.; POPKEWITZ, T. S. (Org.). **Reformas educativas e formação de professores**. Lisboa: Educa, 1992. p. 57-70.
- PACHÁ, P.; MOREIRA, L. V. de C. Entrevista narrativa como técnica de pesquisa. **CAMINE: Caminhos da Educação**, Franca, v. 11, n. 2, 2019.
- PEREIRA, S. G.; SANTOS, L. I. S. Políticas públicas e formação continuada na área de linguagens nos centros de formação e atualização dos profissionais da educação básica em MT. *In*: SANTOS, L. S. PHILLIPSEN, N. I. (Org.). **Pesquisa linguística na Amazônia brasileira: descrição, ensino e formação docente**. Campinas, SP: Pontes, p. 171-202, 2019.
- PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I.; FUSARI, J. C. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**. v. 35, n. 78, p. 187-206, nov./dez. 2019.
- SANTOS, L. I. S.; RAMOS, R. C. G. Linguagem, conhecimento e formação: teorias e práticas de formação continuada de docentes vivenciadas/desenvolvidas no contexto público de ensino estadual de Sinop/MT. *In*: SILVA, K. A. (Org.). **A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias**. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 225-242.
- SANTOS, L. S, *et al.* **Panorama dos estudos linguísticos e literários norte mato-grossenses do programa de pós-graduação em Letras da Unemat**. Campinas, SP: Pontes, 2021.
- SANTOS, L. I. S.; RAMOS, R. C. G. Docentes da área de linguagens: Um olhar na formação continuada no CEFAPRO, polo de Sinop-MT. **Anais Eletrônicos do 10º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. 2013, p. 01-25.
- SANTOS, L. I. S.; DONATTI, R. Brasil e Inglaterra: novos repertórios linguístico-identitário-culturais de docentes mato-grossenses de língua inglesa. **Entreletras**, v. 15, n. 1, 2024, no prelo.
- SILVA, A. P. de P. **Formação continuada de professores para o projeto UCA: análise dos processos formativos prescritos, vivenciados e narrados**. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Porto Alegre, 2014.
- SILVA, A. P. de P.; SANTOS, L. I. S. Formação e práticas docentes da área de linguagens do ensino público estadual das regiões Norte e Noroeste mato-grossenses. *In*: SILVA, A. P. de P.; SANTOS, L.; PHILLIPSEN, N.

- Formação, docência e práticas pedagógicas em linguagens: diferentes contextos em diálogo.** v. 1. Campinas, SP: Pontes. p. 25-46, 2018.
- SILVA, A. P.; SANTOS, L. S.; PHILLIPSEN, N. **Formação, docência e práticas pedagógicas em linguagens: diferentes contextos em diálogo.** v. 2. Campinas, SP: Pontes, 2019.
- SIQUEIRA, A. P. M. **Formação continuada e desenvolvimento profissional docente:** representações de professores. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.
- SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.
- STUTZ, L. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação:** instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- TAMIÃO, T. S. Revisão da literatura sobre intercâmbio cultural estudantil: renovação das práticas turísticas. **Anais do VI Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul – Saberes e fazeres no Turismo: interfaces.** p. 1-12, 2010.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2008.
- TONELLI, J. R. A.; MATEUS, E. (Org.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas.** São Paulo: Blucher, 2017.
- VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Las tareas del formador.** Málaga, Espanha: Aljibe, 2001.