

ORIGINAL ARTICLE

Atualização da competência comunicativa de professores de língua inglesa da rede pública de ensino de Santarém-PA: relato de experiência em um curso de extensão

Elder Koei Itikawa Tanaka¹, Nilton Varela Hitotuzi¹, Silvia Cristina Barros de Souza Hall¹, Paola Piovezan Ferro¹

¹ Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Santarém, PA, Brasil.

RESUMO

Este artigo relata as experiências dos(as) coordenadores(as), colaboradores(as) e voluntários(as) do projeto de extensão “Atualização de Competência Comunicativa em Língua Inglesa”, executado no ano de 2018 na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Trata-se de um curso de atualização gratuito oferecido a professores de Inglês da rede pública do município de Santarém, Pará, com dois objetivos distintos e complementares: em primeiro lugar, diminuir lacunas existentes na formação desses profissionais em decorrência da incipiente oferta de cursos de formação dessa natureza no município; em segundo lugar, oferecer a oportunidade de regência aos licenciandos em Letras-Inglês da UFOPA. Além de uma breve descrição do projeto e das motivações para desenvolvê-lo, apresentaremos uma análise da dinâmica entre alunos e professores de um curso dessa natureza, bem como os resultados obtidos.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto de extensão; ensino de língua inglesa; formação inicial de professores; parceria universidade-escola.

Communicative competence update of public school EFL teachers in Santarém-PA: an account of experience in a university extension project

ABSTRACT

This article reports the experience of supervisors, collaborators and volunteers with the extension project “Atualização de Competência Comunicativa em Língua Inglesa” (Communicative Competence in English Update), executed in 2018 at the University of Western Pará (UFOPA). It is a free update course offered to public school EFL teachers of Santarém, Pará, with two distinct but complementary goals: firstly diminish gaps in the qualification of these professionals caused by the incipient offer of these kind of courses in the city; secondly offer students of the English Licensure at UFOPA the opportunity to teach. After a brief description of the project and the motivation behind it, we will present an analysis of the dynamics between students and teachers throughout the course, as well as the project’s results.

KEYWORDS: Extension project; TEFL; Initial Teacher Training; University-School Partnerships.

Corresponding Author:

ELDER KOEI ITIKAWA TANAKA
<elder.tanaka@gmail.com>



This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original publication is properly cited.
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1 INTRODUÇÃO

Com uma população estimada de 296.302 habitantes (IBGE, 2017), distribuída em uma área de 22.887 km², na região oeste do estado do Pará, o município de Santarém recebeu 77.405 matrículas de alunos em nível fundamental e médio em suas escolas estaduais e municipais no ano de 2017. Em sua maioria, esse alunado está envolvido no processo de ensino e aprendizagem de Inglês, disciplina inserida no currículo das instituições de ensino do estado e do município nos níveis mencionados. Esses números despertam a preocupação com a condição do ensino dessa disciplina na escola pública santarena, tendo em vista que uma quantidade expressiva de alunos demanda, obviamente, um contingente maior de professores qualificados para o ofício.

Atualmente, em Santarém, somente a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) oferece o curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa na forma presencial. Partindo-se do princípio de que o aproveitamento do aluno no processo de ensino e aprendizagem de Inglês e, por extensão, de quaisquer outras disciplinas, depende, em ampla proporção, da qualidade da formação dos professores incumbidos da tarefa de ensiná-las, é possível observar que estamos diante da premente necessidade de investir na formação de professores de Inglês para atender a demanda estudantil do município.

Diante das necessidades que a comunidade santarena – e a região do oeste do Pará como um todo – apresenta, cadastramos, junto à Pró-reitoria da Comunidade, Cultura e Extensão (PROCCE) da UFOPA, o projeto de extensão “Atualização de Competência Comunicativa em Língua Inglesa”. Trata-se de um curso gratuito matutino, com carga horária de 30 horas cumpridas entre março e julho de 2018, oferecido a professores de Inglês de escolas públicas de Santarém-PA e de municípios adjacentes. Esse curso tem dois objetivos gerais distintos e complementares: em primeiro lugar, diminuir lacunas existentes na formação desses profissionais em decorrência da incipiente oferta de cursos de formação dessa natureza na região; em segundo lugar, oferecer a oportunidade de regência aos licenciandos em Letras-Inglês da UFOPA.

Como objetivos específicos desse projeto relacionados aos professores de Inglês de escolas públicas, citamos: a) desenvolver as habilidades de compreensão e produção escrita e oral em língua inglesa; b) aguçar o seu senso crítico; c) ampliar seus conhecimentos sobre os fonemas da língua inglesa e sua habilidade de usar os símbolos fonéticos, a fim de que venham ganhar autonomia em termos de produção e compreensão dos sons da língua; d) criar estratégias alternativas de ensino de Língua Adicional. Entre os resultados esperados, podemos mencionar a maior integração entre os professores de língua Inglesa da rede pública de ensino e a comunidade universitária, além da capacitação dos alunos de Letras (Inglês) para a profissão de professor, contribuindo para formação eficaz de licenciandos e licenciados na prática pedagógica do ensino de língua inglesa. Tínhamos como metas acadêmica, científica e social, respectivamente: a atualização da competência comunicativa e a certificação de 30 professores de Inglês da rede pública de ensino do município de Santarém; a aprovação de 02 (dois) artigos científicos em eventos nacionais, internacionais ou periódicos Qualis

A ou B; e, finalmente, a qualificação dos professores participantes, a fim de que possam dar continuidade ao trabalho de ensino de Inglês em melhores condições.

Perante a necessidade de atender adequadamente o público alvo em um curto período de tempo, optamos por concentrar nossos esforços no desenvolvimento da produção oral dos participantes, a fim de que os alunos do curso pudessem expandir suas habilidades linguísticas e ampliar sua competência comunicativa na língua-alvo. Foram oferecidas 30 vagas, distribuídas em duas turmas de 15 alunos, a partir de um teste de nivelamento¹. Puderam participar do curso professores graduados em quaisquer áreas e não-graduados, desde que comprovassem, por meio de uma declaração da direção da escola, estarem atuando no ensino de Inglês em escolas da rede pública de ensino de Santarém e região.

Ao propor o relato de um projeto de extensão dessa natureza, além de reconhecermos a importância de oferecer tal oportunidade de formação contínua para os professores de Inglês das escolas públicas santarensas, também advogamos a concepção de universidade como instituição comprometida com a transformação social e a extensão universitária como sendo um espaço para pôr em prática o ensino e a pesquisa. Por meio desse artigo, pretendemos relatar as experiências dos(as) coordenadores(as), colaboradores(as) e voluntários(as) do referido projeto, além de uma análise tanto da dinâmica entre alunos e professores de um curso dessa natureza como dos resultados obtidos. Acreditamos que esse relato pode poder ser útil como evidência do sucateamento do ensino público na região do oeste do Pará e, simultaneamente, como exemplo de tentativa da universidade pública em sanar esse problema, do qual, como veremos adiante, ela própria faz parte.

2. MOTIVAÇÕES PARA A OFERTA DO CURSO DE ATUALIZAÇÃO PARA PROFESSORES DE INGLÊS

Duas foram as principais motivações para a oferta do Curso de Atualização de Competência Comunicativa em Língua Inglesa (CACCI) a professores de Inglês que trabalham em escolas da educação básica pública em Santarém: a deficiência na formação inicial de professores de Inglês, mormente no tocante à apropriação da língua-alvo, e a necessidade de criação de um laboratório de prática de ensino de Inglês para os alunos do curso de Licenciatura em Letras da UFOPA que optam pela habilitação em Inglês.

No que diz respeito à lacuna na formação inicial de professores de Inglês, ressaltamos que, no oeste do Pará, a responsabilidade de formação desses professores, na modalidade presencial, recai sobre a UFOPA, uma vez que é a única universidade nessa região em que se oferece um curso de Licenciatura em Letras nessa modalidade. Atualmente, o curso de Letras da UFOPA tem duração de quatro anos e, nesse período, os acadêmicos podem optar por Português ou Inglês. Nos dois anos iniciais os alunos que desejam habilitar-se em língua portuguesa ou língua inglesa cursam disciplinas comuns às

¹ O teste de nivelamento foi abalizado por um parâmetro internacional, o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (Conselho da Europa, 2001).

duas habilitações. Isso significa dizer que as disciplinas específicas de língua inglesa só são ministradas durante os dois últimos anos do curso.

A experiência nos diz que o número de horas dedicado aos estudos de inglês na UFOPA não é suficiente para levar o aluno a atingir um nível avançado de proficiência no idioma. Historicamente, os candidatos à habilitação em língua inglesa adentram a universidade com um nível pré-elementar de proficiência em todas as habilidades básicas para a comunicação em inglês. Não causa nenhum estranhamento, portanto, o argumento da parte de algumas autoridades no campo da educação em língua inglesa de que, nas duplas licenciaturas, a estrutura do curso de Letras deixa transparecer que a língua adicional é um apêndice da licenciatura única em língua portuguesa (Paiva, 2005).

Também não é de se estranhar que grande parte dos professores que ministram Inglês nas escolas da rede pública de Santarém atualmente tenham níveis de proficiência em inglês que variam de baixo para muito baixo. Isso ficou evidenciado através de testes de nivelamento para a inscrição nesta e em duas outras edições do curso de aperfeiçoamento de que trata este artigo. Ressalta-se que nas duas primeiras edições, o curso incluía o compartilhamento de estratégias de ensino com os professores participantes e que, nesta, nos concentramos apenas no desenvolvimento de habilidades comunicativas, especialmente a compreensão auditiva e a produção oral.

Na primeira edição do CACCI, em 2011, 40 dos 47 professores inscritos começaram o curso no nível A1 de proficiência em inglês, os outros 7 estavam no nível B2. Na segunda edição, em 2012, dos 49 professores que iniciaram o curso, 18 estavam no nível A1 e 18 no nível A2, 8 estavam no nível B1 e 5 estavam no nível B2, conforme o QCER (Conselho da Europa, 2001). Diante desse cenário, reconhecemos que mais precisa ser feito na região oeste do Pará para melhorar a qualidade da formação de professores de Inglês, sobretudo, no que diz respeito à proficiência na língua que se propõem a ensinar. Aliás, esse é um problema que atinge toda a região norte e grande parte das outras regiões do Brasil.

Os resultados de uma pesquisa realizada pela organização *Education First* em 2016 e publicados em 2017 (Education First, 2017) revelam que, na maior parte do Brasil, os níveis de proficiência em inglês variam de baixo para muito baixo – observe-se que esses resultados estão em sintonia com os resultados dos testes de nivelamento que aplicamos como critério para a formação de turmas para todas as edições do CACCI. Ademais, dentre os 80 países onde os dados foram coletados, o Brasil é posicionado em quadragésimo primeiro lugar, obtendo uma pontuação média de 51.92 em uma escala de 0 a 100 no *EF Standard English Test*, o teste usado pela organização para a recolha dos dados.

Compreendemos que a formação do professor de línguas adicionais vai muito além do aprimoramento da sua proficiência na língua-alvo. Isso já é amplamente relatado na literatura (Houghton et al., 2013; Agudo, 2014; Ellis, 2016; Wilden; Porsch, 2017) e certamente inclui o desenvolvimento de competências metodológicas, culturais, críticas, afetivas e muitas outras que o constituem como um ser ético, situado no mundo, hábil para o debate, para a interação com o outro, reconhecendo nele a si mesmo, visando à harmonia, ao entendimento e à cooperação na construção de uma sociedade mais justa.

A proficiência no idioma que ministram é, todavia, uma condição *sine qua non* para os professores de línguas adicionais.

A UFOPA e, por extensão, muitas outras universidades brasileiras, precisam enfrentar o problema da má formação do professor de línguas adicionais e devem fazer isso com especial atenção para o desenvolvimento da proficiência na língua-alvo dos licenciandos e professores em serviço. Caso contrário, o problema da precariedade do uso da língua que ensinam, identificada já há muito por Almeida Filho (1992; 1993), continuará empobrecendo as aulas de Inglês nas escolas públicas e estigmatizando muitos dos professores de línguas adicionais neste país.

Nossa segunda motivação para a oferta do CACCI foi a criação de um espaço para a prática de ensino de Inglês para os licenciandos em Letras-Inglês em seu último ano de formação. A ideia de “aprender fazendo” não constitui uma novidade. Trata-se de um princípio basilar da teoria da aprendizagem experiencial defendida já no início do século XX por John Dewey, um importante filósofo e educador norte americano. Para ele, a experiência é uma ferramenta pedagógica fundamental no processo educativo (Dewey, 1997; 2007). Neste primeiro quartel do século XXI, capitalizando as ideias do educador norte americano, Kolb (2015) define aprendizagem como um processo de criação de conhecimento pela transformação da experiência. O grande desafio dos que almejam usar essa ferramenta é escolher adequadamente as experiências que servem de “andaimes” para outras experiências que contribuam para a transformação da realidade (Dewey, 1997).

O construtivismo social também considera a experiência como um fator importante para que se dê a aprendizagem. Vygotsky (1980) argumenta que o momento de maior desenvolvimento intelectual ocorre quando há uma convergência da fala com a atividade prática. Na aprendizagem experiencial essa convergência se materializa porque há o encontro direto do aprendente com o objeto de estudo (Keeton; Tate, 1978). Há resultados de pesquisas que apontam benefícios dessa estratégia pedagógica na preparação de profissionais em diferentes campos do conhecimento, inclusive na preparação de professores.

Por último, citamos Yoon, Blatt e Greenberg (2017), que apresentam os resultados de uma pesquisa envolvendo 96 alunos do 4º ano de Medicina de uma universidade nos Estados Unidos da América. Os alunos participaram, por dois anos, de uma disciplina eletiva em que se priorizou o “aprender fazendo” (alunos atuando como professores). Dentre os vários benefícios apontados pelos pesquisadores como resultado da experiência, ressalta-se a formação da identidade dos participantes como educadores, fator crucial para o profissionalismo de quem quer que abrace a carreira do magistério.

3. METODOLOGIA

Para o alcance dos objetivos e metas do projeto, foram adotados procedimentos metodológicos pautados na Abordagem Comunicativa (Richards, 2006), na Aprendizagem de Línguas através de Tarefas (Willis, 1996; Willis; Willis, 2007; Ellis, 2003); na Pedagogia Crítica freiriana (Freire, 2007); no modelo

de ensino socrático, ou através de diálogos exploratórios (Marcondes, 2002), tendo em mente as argumentações de Dewey (1997) no que diz respeito ao uso da experiência do aluno como ferramenta de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Além disso, os alunos tiveram oportunidade de desenvolver suas habilidades comunicativas na língua-alvo à medida que, através dela, discutiam estratégias de ensino e temas relevantes à formação global do aluno. Esse modo integrado de ensino está baseado no *Content and Language Integrated Learning* (Aprendizagem Integrada de Língua e Conteúdo) (Coyle et al., 2010). Por essa perspectiva, as aulas contemplaram, então, atividades individuais, em grupos, diálogos e exposições.

Foram capitalizados textos midiáticos na maioria das aulas, dado o pressuposto de que, para desenvolver mais rapidamente as habilidades de produção e compreensão oral, o aprendiz de uma língua adicional necessita de constante exposição à mesma (Willis, 2006). Essas habilidades são consideradas prioritárias em razão da raridade com que os falantes de inglês como língua adicional utilizam o idioma no seu cotidiano.

Dentre as ferramentas tecnológicas utilizadas, estão o projetor multimídia, caixa de som e o computador portátil.

4. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

4.1 Planejamento do curso e recrutamento de voluntários

Cientes das dificuldades financeiras enfrentadas pelo corpo discente de nossa universidade, nossa primeira providência como equipe de coordenadores do projeto foi elaborar e submeter, em julho de 2017, planos de trabalho para o Edital PROCCE Nº 007/2017, referente ao Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEX – UFOPA. Nosso objetivo era conseguir três bolsas, a fim de contemplar os potenciais licenciandos responsáveis pela regência das aulas do curso. Infelizmente, nenhum dos nossos planos de trabalho foi aprovado. Dessa maneira, fomos obrigados a recrutar voluntários entre os licenciandos do curso de Letras-Inglês da UFOPA para a execução do projeto.

É preciso ressaltar que boa parte dos nossos alunos fizeram parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) ao longo da graduação, o que nos dava uma ampla variedade de perfis de licenciandos com uma certa experiência em regência de aulas de língua inglesa a serem selecionados. Fizemos o convite a seis discentes que tivessem maior proficiência e desempenho na língua inglesa, além de experiência com o trabalho docente em equipe, seja nas atividades de estágio, seja no Pibid.

A ideia inicial era de que as aulas fossem ministradas por trios de licenciandos divididos em duas turmas de quinze alunos com aulas de duas horas de duração aos sábados de manhã. Além da regência e do planejamento das aulas em si, os licenciandos tinham o compromisso de enviar à coordenação do projeto os planos de aula de cada semana, além de participar de uma reunião semanal com a equipe de coordenação, a fim de socializar e discutir o andamento das aulas. A divisão em trios nesse trabalho

tinha o objetivo de não sobrecarregar esses discentes, já bem atarefados com as atividades das disciplinas regulares, e, conseqüentemente, fazê-los trabalhar em equipe, o que geraria discussões a respeito das práticas a serem adotadas em sala de aula. Para aumentar a probabilidade de acerto, era fundamental que os trios formados tivessem uma certa afinidade entre seus integrantes, e tal critério também foi levado em conta na seleção dos discentes que aceitaram participar do projeto como voluntários.

Tendo como objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos do curso, apresentamos aos licenciandos, nas primeiras reuniões com toda a equipe do projeto, a proposta de trabalhar com o método comunicativo (CLT – *Communicative Language Teaching*), utilizando, a princípio, os livros *Speak Out Elementary* (nível A2 no CEFR – *Common European Framework of Reference for Languages*) e *Pre-intermediate* (nível B1 no CEFR) (Eales; Oakes, 2011) como materiais didáticos apropriados aos professores de Inglês da região. Na proposta inicial, cada unidade dos livros seria trabalhada em duas aulas e os trios de licenciandos se revezariam entre as turmas, dando a oportunidade de cada grupo trabalhar com turmas de níveis de proficiência distintos ao longo do curso. Ficava a cargo dos voluntários, nesse primeiro momento, estudar o material didático, apresentar propostas de plano de aula para as unidades dos livros e auxiliar a coordenação na divulgação das inscrições para o curso, que foram realizadas *online* via formulário no Google Forms. A fim de evitarmos desentendimentos, fizemos questão de ressaltar nesse formulário que o curso seria ministrado por licenciandos do curso de Letras – Inglês, e não pelos professores da UFOPA, os quais se responsabilizariam apenas pela coordenação do projeto.

A quantidade de inscrições que recebemos nos surpreendeu. Mesmo restringindo o público a professores de Inglês da rede pública de ensino de Santarém e região, recebemos, em cerca de duas semanas, oitenta inscrições. Convocamos os trinta primeiros inscritos para um teste de nivelamento – realizado por dois de nossos voluntários e um docente da UFOPA –, e esse primeiro contato com nosso público-alvo nos fez rever todo o planejamento do curso. Dos vinte e um presentes no teste, onze foram considerados *real beginners*, pois tinham, no máximo, nível A1 no CEFR; desses, metade sequer tinha a licenciatura em Língua Inglesa no currículo – eram professores de Língua Portuguesa que haviam sido lotados pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Santarém) para ministrar aulas de Inglês. Tivemos ainda, nesse grupo, uma professora indígena, que tinha o Inglês como terceira língua. O restante dos professores presentes no teste tinha, pelo menos, nível A2. Tal cenário nos obrigou a mudar nossas escolhas para o material didático. Mantivemos o *Elementary* do *Speak Out* para o nível A2, mas optamos pelo *New English File Beginner* (Oxenden; Latham-Koenig, 2013) já para a primeira aula do curso, em março de 2018, por entender que esse livro didático seria mais adequado às necessidades dos alunos da turma A1.

Figura 1. Primeira aula da turma de *Beginners*



Figura 2. Segunda aula da turma de *Elementary*

4.2 O início das aulas e o *feedback* dos voluntários

O *feedback* dos licenciandos nas primeiras reuniões com a coordenação após o início das aulas foi bem animador. O trio responsável pela turma de *Beginners* optou por focar as primeiras aulas em *wh-questions*, *verb to be* e no desenvolvimento do repertório lexical relacionado a países, nacionalidades, números, cores, árvore familiar e elementos da sala de aula. A turma de *Elementary* abordou conteúdos como verbos regulares e irregulares, tempos verbais, transcrição fonética, advérbios, entre outros. O trio de licenciandos dessa turma relatou poder se comunicar em inglês durante boa parte das aulas com os alunos desde o início do curso. Vale notar que esses voluntários tiveram autonomia para planejar e executar as aulas – o que se estendia, inclusive, ao uso ou não em todas as aulas do livro didático proposto –, e o andamento do curso foi sendo (re)avaliado durante as reuniões regulares dos licenciandos com a coordenação. Nossa proposta com essa abordagem era estimular a criatividade dos licenciandos para que adaptassem as aulas às suas próprias habilidades e ao ritmo de seus alunos, procurando tornar o trabalho dinâmico, produtivo e prazeroso para ambas as partes. Como consequência, enquanto a turma de *Elementary* seguiu o *Speak Out* com um pouco mais de afinco, o trio responsável pelos *Beginners* pouco utilizou o

New English File como recurso para as aulas, preferindo reciclar materiais e atividades utilizados no Pibid para esse nível de proficiência (Figuras 3 e 4). O rápido entrosamento de cada trio com seus respectivos alunos levou os voluntários a questionar o rodízio de trios proposto no planejamento, com o argumento de que tal medida seria prejudicial ao processo de aprendizagem dos alunos. O pedido foi prontamente aceito pela equipe de coordenação e a configuração das turmas foi mantida.



Figura 3. Aluna da turma de *Beginners* realizando atividade

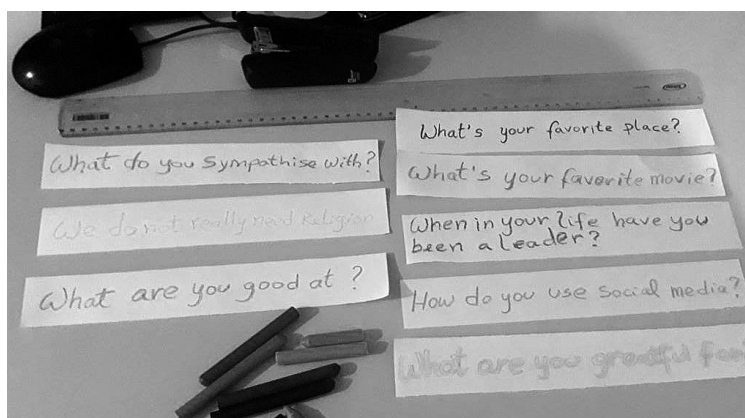


Figura 4. Atividade de conversação proposta pelos licenciandos na turma de *Elementary*

O primeiro obstáculo ao andamento do curso foi reportado pelos voluntários da turma de *Beginners* logo após a terceira aula. Segundo eles, havia um certo descompasso no andamento da turma. Enquanto alguns alunos compreendiam as propostas e se engajavam nas atividades, outros mostravam falta de empenho, o que, segundo os voluntários, impedia a evolução da turma como um todo. Causou-nos uma certa estranheza esse relato: por se apresentarem às aulas voluntariamente aos sábados de manhã, apostávamos no engajamento desses alunos. Contudo, mesmo considerando a hipótese de que tal comportamento pudesse ser eventual, ou seja, de que a angústia dos voluntários fosse exagerada, a equipe de coordenação considerou válido investigar um pouco melhor essa conduta e adiantou em algumas semanas um encontro com os alunos do curso. Dessa forma, solicitamos aos voluntários que reservassem cerca de vinte minutos do fim da quarta aula para que os coordenadores entrassem em sala a fim de conversarem a respeito das impressões dos alunos sobre o curso.

4.3 O feedback dos alunos

A turma de *Beginners* demonstrou estar, até aquele momento, de maneira geral, muito satisfeita com as aulas. Um dos alunos fez questão de ressaltar a importância de projetos de extensão como esse, em que a universidade abre suas portas e procura dar um retorno ao investimento que a sociedade faz ao ensino superior público, e cobrou da UFOPA mais iniciativas como essa. Alguns criticaram a duração dos encontros, pois consideravam as aulas de duas horas pouco tempo para absorver todo o conteúdo abordado. Sobre os licenciandos, as impressões foram as melhores possíveis. Os alunos foram unânimes em afirmar que os licenciandos, seus professores, eram bastante atenciosos e demonstravam estar bem preparados para esse tipo de trabalho. “São muito jovens e têm muito a oferecer”, apontou uma aluna. De fato, havia uma diferença significativa de idade entre os professores da rede pública que frequentavam o curso, com média de idade próxima aos quarenta anos, e nossos licenciandos, cuja média de idade era de vinte anos de idade. Como boa parte desses professores não tinha sequer licenciatura em inglês, eles revelaram que as aulas serviam não só como aprendizado na língua, mas também como ampliação de repertório técnico e metodológico para as próprias práticas profissionais. Em outras palavras, as atividades planejadas e executadas pelos nossos licenciandos eram imediatamente colocadas em prática também nas salas de aula do Ensino Fundamental e Médio da rede pública da região. Aproveitamos a oportunidade para mencionar ao grupo que nenhum dos nossos licenciandos recebia qualquer tipo de bolsa para esse trabalho, algo que não havia sido mencionado em nenhum momento. Quando questionados a respeito da continuidade do curso no semestre seguinte, respondemos que isso dependeria, principalmente, de dois fatores: em primeiro lugar, a disponibilidade dos voluntários; em segundo lugar, a manutenção das turmas até o fim do semestre vigente.

Na turma de *Elementary*, a resposta não poderia ser melhor. Os alunos foram unânimes ao afirmar que a experiência estava sendo muito proveitosa e significativa, destacando principalmente a atuação dos licenciandos, a quem, claramente, eles haviam se afeiçoado. Quando questionados sobre o fazer pedagógico dos licenciandos, as respostas envolveram palavras como “sensibilidade para lidar com nossas dificuldades”, “carinho” e “cuidado conosco”. Apesar de serem mais jovens que todos os alunos, os três licenciandos foram elogiados justamente por se complementarem em suas didáticas e pela sensibilidade cultural e pedagógica construída com a turma ao longo dos encontros. Erickson (1987) define a sensibilidade cultural pedagógica como um conjunto de estratégias e abordagens que dão confiança e legitimidade ao relacionamento entre professor e aluno e isso aconteceu na turma de *Elementary*, de acordo com os próprios alunos. Os três licenciandos, de acordo com os alunos, tinham pontos fortes diferentes em se tratando de questões teórico-metodológicas, mas que se complementavam.

A proposta de projetos de extensão como esse, voltado para o desenvolvimento da produção oral dos participantes, também foi muito elogiada, pois, segundo os próprios alunos, a habilidade oral é, muitas vezes, “deixada de lado” quando se trata de uma língua adicional. Em suas falas, os alunos ecoaram as ideias de Silva (2011), para quem a fala é o meio de

comunicação mais utilizado no meio social. Portanto, colocá-la de lado no aprendizado de uma língua leva a consequências sérias, como a desmotivação dos alunos ou até mesmo a rejeição pela disciplina, o que, interessantemente, não acontecia naquela turma, já que os mesmos, apesar de sugerirem ainda mais atividades que se concentrassem no desenvolvimento da oralidade, mostraram bastante interesse em prosseguir com essa formação contínua, caso haja uma reedição do projeto de extensão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com dois terços da carga horária do curso completos, é possível tirarmos ao menos duas lições da experiência com o projeto até o momento. A primeira é de que é preciso conhecer muito bem o público-alvo de um curso dessa natureza antes de qualquer tentativa de planejamento das aulas ou realizar escolhas antecipadas baseadas em suposições sobre o nível de proficiência em língua inglesa dos professores da rede pública. Superestimamos esse conhecimento e perdemos um tempo precioso do nosso planejamento preparando planos de aula e estudando um material didático que sequer utilizamos por completo.

A segunda lição está diretamente ligada à primeira. O projeto foi idealizado como um curso de “*atualização* de competência comunicativa”, o que implica que haveria, por princípio, *algum* conhecimento da língua para que ele fosse, efetivamente, *atualizado*. Não foi esse o caso de metade da turma de *Beginners*, pois os alunos em questão sequer possuíam formação inicial em língua inglesa. Em momento algum cogitamos não atender esses alunos só porque não se encaixavam no perfil esperado, mas carências dessa natureza nos mostram o quão longe estamos de uma situação ideal do ensino de Inglês como língua adicional na região oeste do Pará. É preciso muito mais do que projetos de extensão como o nosso, de alcance limitado, para dar conta de um trabalho dessa magnitude.

Apesar das limitações supracitadas, consideramos muito positiva a experiência de conduzir, junto com nossos licenciandos, um curso de inglês voltado para o desenvolvimento da oralidade em uma região ainda tão escassa de projetos dessa natureza. Sabemos que, muitas vezes, a parte estrutural da língua ganha destaque absoluto no processo ensino-aprendizagem, reduzindo a linguagem, que é essencialmente uma prática social, a um conjunto de regras homogêneas e compartimentalizadas. Como enfatizam Santos e Negrão (2009), diferentemente do conceito de língua enquanto código, a língua entendida enquanto discurso compreende o ensino de línguas não somente através do ensino de significados e sentidos pré-existentes, mas também de maneiras com as quais podemos construir novos significados, nos posicionarmos e construir nossas identidades com objetivos que vão além de processar conteúdos. Ainda que pequena, acreditamos que a iniciativa de promover um curso com o objetivo principal de focar na oralidade em sala de aula cria oportunidades para que esses alunos possam fazer uso significativo da língua.

REFERÊNCIAS

- Agudo, Juan D. M. (Ed.). 2014. *English as a foreign language teacher education: current perspectives and challenges*. New York: Rodopi.
- Almeida Filho, J. C. P. 1992. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização lingüística. *Contexturas* (São Paulo), 1(1), p. 77-85.
- Almeida Filho, J. C. P. 1993. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes.
- Boydston, Jo Ann. 1990. *John Dewey – the later works, 1925-1953*. Illinois: The Board of Trustees, Southern Illinois University.
- Conselho da Europa. *Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário. 1. ed. Porto: Edições ASA, 2001. [Coleção Perspectivas Actuais/Educação]. Disponível em: <http://sitio.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2009.
- Coyle, Do; Hood, Philip; Marsh, David 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, John. 1997. *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Dewey, John. 2007. *Democracy and education*. Teddington: Echo Library.
- Eales, Frances; Oakes, Steve. 2011. *Speak Out Elementary*. Essex: Pearson Education Limited.
- Eales, Frances; Oakes, Steve. 2011. *Speak Out Pre-Intermediate*. Essex: Pearson Education Limited.
- Education First. 2017. *EF EPI: EF English Proficiency Index*. Available at: <<https://www.ef.co.uk>>. Accessed on: 10 July 2018.
- Ellis, Elizabeth. 2016. *The plurilingual TESOL teacher*. Berlin: Walter de Gruyter Inc.
- Ellis, Rod. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Erickson, F. 1987. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 18(4), p. 335-356.
- Freire, Paulo. 2006a. *Educação e mudança*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. 2006b. *Pedagogia do oprimido*. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. 2007. *Educação como prática da liberdade*. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Ghedin, Evandro; Franco, Maria Amélia Santoro. 2008. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez.
- Houghton, Stephanie A., Furumura, Yumiko, Lebedko, Maria, & Li, Song (Eds.). 2013. *Critical cultural awareness: managing stereotypes through intercultural (language) education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/santarem>>. Acesso em: 27 maio 2018.
- Keeton, Morris & Tate, Pamela (Eds.). 1978. *Learning by Experience – What, Why, How*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kolb, David A. 2015. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. 2ª ed. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Marcondes, Danilo. 2002. *Iniciação à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Oxenden, Clark & Latham-Koenig, Christina. 2013. *New English File Beginner*. Oxford: Oxford University Press.

- Paiva, Vera Lúcia M. O. 2005. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. In Tomich, et al. (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês* (p. 345-363). Florianópolis: UFSC.
- Santos, P. R. & Negrão, J. 2009. *Compreensão e produção oral em aulas de inglês*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1752-8.pdf?PHPS ESSID=2010061811214647>>.
- Silva, M. S. 2011. Dificuldades no ensino da oralidade em aulas de língua inglesa. *Revista Fronteira Digital*, II(4).
- Vygotsy, L. S. 1980. *Mind in society: development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wilden, Eva & Porsch, Raphaela (Eds.). 2017. *The professional development of primary EFL teachers*. New York: Waxmann.
- Willis, David & Willis, Jane. 2007. *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, Jane. 1996. *A framework for task-based learning*. Essex: Longman.
- Yoon, Michelle H., Blatt, Benjamin C., & Greenberg, Larrie W. 2017. Medical students' professional development as educators revealed through reflections on their teaching following a students-as-teachers course. *Teaching and Learning in Medicine – An International Journal*, 29(4), p. 411-419.

Submetido: 17/06/2018
Aceito: 25/07/2018