

## CAPÍTULO VI

# TRILHAS DA (FORM)AÇÃO: COMPARTILHANDO SENTIDOS E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES(AS) DE LÍNGUA INGLESA DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA

Francieli Freudenberger Martiny<sup>1</sup>

Felipe Santos dos Reis<sup>2</sup>

Jacilene Rodrigues Cardoso<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal da Paraíba - João Pessoa, Paraíba, Brasil;  
[ffm@academico.ufpb.br](mailto:ffm@academico.ufpb.br)

<sup>2</sup>EM Prof. Hugo Moura - João Pessoa, Paraíba, Brasil;  
[felipe.sreis@professor.joaopessoa.pb.gov.br](mailto:felipe.sreis@professor.joaopessoa.pb.gov.br)

<sup>3</sup>EM Zumbi dos Palmares - João Pessoa, Paraíba, Brasil;  
[jacilene.rcardoso@professor.joaopessoa.pb.gov.br](mailto:jacilene.rcardoso@professor.joaopessoa.pb.gov.br)

## Introdução

A linguagem, enquanto elemento constitutivo da experiência humana (Sinha, 2009), assume um papel singular no contexto do processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, na medida em que se configura tanto como um instrumento de interação social quanto como um objeto de aprendizagem. Nesse sentido, formar professores(as) que atuem no ensino de uma língua adicional, especialmente em contextos de formação em serviço, é processo dos mais complexos. Isso porque, se não há *receita de bolo* para o sucesso dos eventos formativos, tampouco há *forma que formate* as expectativas e os resultados buscados.

Tendo já superado, há alguns anos, paradigmas de formação que buscavam antever e pré-determinar “boas práticas” e modelos fixos sobre “o(a) bom(boa)

professor(a)”, as perspectivas de formação docente voltam-se atualmente às possibilidades de construções identitárias e coletivas (Mattos; Jucá; Jorge, 2019), com forte apelo ao reconhecimento da docência como verdadeiro trabalho, envolvendo ferramentas e gestos específicos, localmente desenvolvidos a partir das possibilidades de ação (Medrado; Pereira; Reichmann, 2020).

Esse processo não acontece sem conflitos e desafios. Landim (2022) aponta que, para a realização de uma educação linguística crítica, é premente que os(as) professores(as) possam desenvolver sua agência e criticidade, entendidas como “ferramentas e ações que permitem a compreensão e a abertura para a fluidez desses novos tempos marcados por mudanças” (Landim, 2022, p. 84). Além disso, elas também atuam como antídoto à ingenuidade e irresponsabilidade no agir cidadão. Entretanto, ao contrário do que a lógica neoliberal pode nos levar a crer, responsabilidade, (in)sucesso e cidadania crítica não são traços individualmente desenvolvidos, mas construções coletivas. Da mesma maneira, o trabalho docente, bem como sua formação, não pode jamais ser pensado como um ato individual. É assim que perspectivas que privilegiam a coletividade têm orientado os processos formativos docentes nas últimas décadas.

Para além da busca por um(a) professor(a) técnico(a) ou reflexivo(a) (Medrado, 2011), é do nosso interesse a construção de coletivos, ou comunidades de prática. Esse último conceito relaciona-se à perspectiva de Lave e Wenger (1991), que preconiza o processo de aprendizagem como a participação em comunidades engajadas que compartilham interesses em determinado assunto ou área. A aprendizagem que ocorre nesses contextos, compreendida como situada, acontece apenas a partir da prática legítima e contextualizada, acompanhada de pessoas mais experientes.

Outra proposição que pressupõe a participação coletiva é preconizada por bell hooks (2003). Para a autora, processos formativos não podem ser dissociados de memórias, experiências e emoções vivenciadas por corpos reais, percebidos em sua integralidade. Por esse motivo, a própria noção de coletividade precisa ser revista, pois

[...] muitas vezes, nós pensamos em comunidade em termos de estar com pessoas como nós mesmos: a mesma classe, mesma raça, mesma etnia, mesma posição social e coisas do tipo. Considero que precisamos ser cautelosos: nós precisamos trabalhar contra o perigo de evocar algo que nós mesmos não nos desafiamos a praticar de fato (hooks, 2003, p. 163).

Desse modo, é durante a troca dialógica que se estabelecem conteúdos, saberes e conhecimentos relevantes para cada contexto formativo e profissional. É a partir dessa convicção que aconteceram os encontros formativos, vinculados ao convênio que deu origem a este livro, envolvendo o grupo de Língua Inglesa. Um dos principais propósitos relacionava-se ao estabelecimento de uma coletividade protagonista e atuante que pudesse originar as temáticas relevantes.

Nesse movimento, foram estabelecidas temáticas centrais, representadas na Figura 1, para além daquelas indicadas pela coordenação do projeto como arco temático que guiou as formações de todas as áreas. A cada temática construída, os(as) docentes participantes eram instigados(as) a reconhecer os desafios pertinentes, a fim de que pudessem visualizar possibilidades de ação. Tais possibilidades eram sempre registradas de diversas maneiras e com o auxílio de diferentes suportes e modos de linguagem (GNL, 1996).

A sistematização de tais temáticas possibilita a proposição do presente capítulo, que se dedica à análise de narrativas compartilhadas por professores(as) de Língua Inglesa da Rede Municipal de João Pessoa, buscando compreender se as principais temáticas, recorrentes nos encontros formativos, se fazem presentes nos relatos de suas práticas pedagógicas e como elas são interpretadas por esses(as) professores(as).

Figura 1 - Temáticas recorrentes abordadas nos ciclos formativos com professores de Língua Inglesa



Fonte: Autoria própria

## A construção de sentidos individuais e coletivos

A análise narrativa, embora com raízes no campo da psicologia, consolida-se como paradigma transdisciplinar que concebe a construção de narrativas como dispositivo epistemológico privilegiado para examinar os processos de significação da experiência humana. De fato, Pistrang e Barker (2012, p. 11) argumentam que “[...] o ato de contar histórias constitui um modo central pelo qual os seres humanos compreendem a si mesmos e ao mundo que os rodeia.” Convém ressaltar, no entanto, que diferentes abordagens podem ser adotadas nas pesquisas envolvendo narrativas. Bamberg (2012) estabelece uma diferença entre pesquisas *sobre* narrativas e pesquisas *com base em* narrativas. Conforme o autor:

[d]iversas conotações distintas são comumente associadas ao uso dos termos *pesquisa narrativa*, *investigação narrativa* e *análise narrativa* - conotações que se entrecruzam e, muitas vezes, contribuem para a percepção da pesquisa narrativa como um campo complexo e multifacetado, quando não confuso. Uma das manifestações mais centrais dessa complexidade está no que pode ser considerado a interseção mais elementar: aquela entre a pesquisa sobre narrativas, na qual as narrativas constituem o objeto de estudo, e a pesquisa com narrativas, em que as narrativas funcionam como instrumentos para investigar outros fenômenos - tipicamente aspectos da memória ou da experiência humana (Bamberg, 2012, p. 85).

Neste estudo, assumimos o segundo enfoque proposto por Bamberg (2012), posicionando nossa análise como uma pesquisa *com* narrativas. Dessa forma, utilizamos os relatos docentes como lentes analíticas para compreender os complexos processos de ensino e aprendizagem em contextos plurais, refletindo tanto sobre as subjetividades docentes quanto às dinâmicas coletivas que permeiam a prática pedagógica. Buscamos, com isso, promover uma articulação dialética entre dimensão individual da agência profissional com os condicionantes sociais do fazer pedagógico em contextos socioculturais específicos.

Assim, caracterizadas por um emaranhado de fatores sociais, culturais, políticos e econômicos que condicionam as práticas dos atores que integram as comunidades de aprendizagem, as realidades das salas de aula emergem nas narrativas como espaços dialógicos onde se negociam concepções de língua(gem), estratégias

pedagógicas e os desafios específicos do ensino de inglês como língua franca em comunidades escolares diversas. Este estudo, portanto, visa a contribuir para a construção de um conhecimento situado sobre o ensino de línguas na educação pública do município de João Pessoa (PB), buscando compreender como os(as) docentes interpretam e ressignificam suas práticas pedagógicas à luz das discussões promovidas na formação continuada, realizadas ao longo de 2024 até o presente momento de 2025.

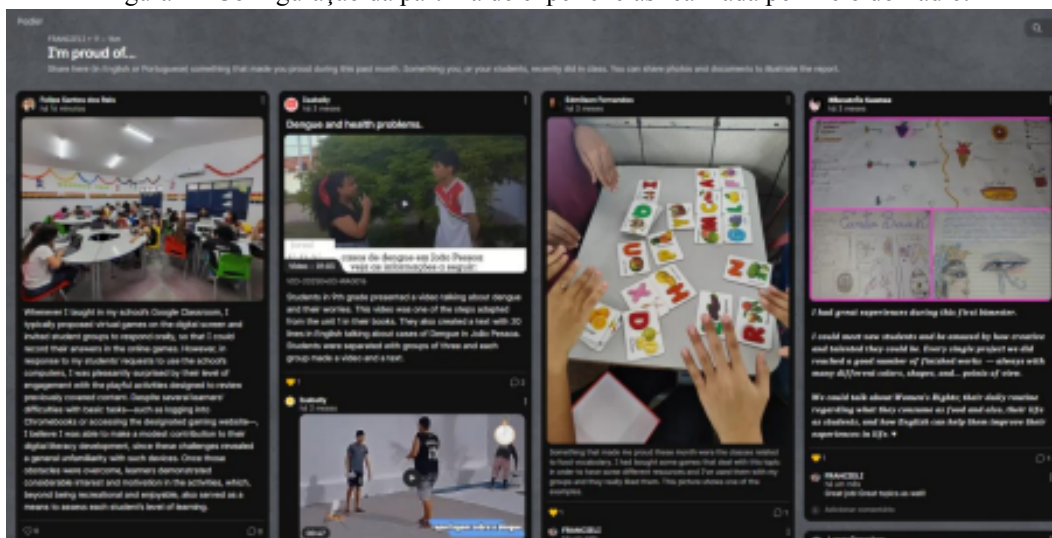
Partindo da premissa de que as narrativas se configuram como um método reconhecido por constituir “[...] o principal portal para a construção de sentido individual coletivo, para a experiência e para a subjetividade” (Bamberg, 2010, p. 87), analisamos um total de 14 relatos produzidos por 11 docentes (seis do gênero feminino e cinco do gênero masculino), os quais descrevem situações de sala de aula que tenham sido motivo de orgulho para tais profissionais. Os dados foram gerados virtualmente, por meio do *Padlet*, plataforma digital que permite a criação de murais interativos e colaborativos. Sob o título de “Eu estou orgulhoso(a) de...”, a instrução precisa no mural era a seguinte: “Compartilhe aqui (em inglês ou português) algo que te deixou orgulhoso(a) no último mês. Algo que você ou seus(suas) alunos(as) fizeram recentemente em sala de aula. Você pode compartilhar fotos e documentos para ilustrar o relato.”

Cabe ressaltar que essa plataforma on-line já havia sido utilizada em outras oportunidades, de tal modo que os(as) participantes já estavam familiarizados(as) com suas funcionalidades. Da mesma maneira, já era prática corriqueira o convite à partilha de experiências, de forma escrita ou oral, durante os encontros ou como atividade a ser realizada de forma remota. A Figura 2 apresenta a configuração final da plataforma que origina nossa análise e reflexão.

A partilha analisada neste capítulo foi realizada por 11 docentes. No entanto, para fins de exposição, e por conta da limitação de espaço deste capítulo, realizaremos apenas uma apresentação das principais temáticas mencionadas nos relatos, ilustrando em que medida tais experiências se relacionam aos temas recorrentemente abordados nos encontros formativos.

HORIZONTES DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
TESSITURAS COLABORATIVAS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

Figura 2 - Configuração da partilha de experiências realizada por meio do Padlet



Fonte: Imagem dos(as) autores(as).

Dentre as 14 publicações compartilhadas no mural, trazemos trechos de sete delas. Inicialmente, apresentamos os quatro excertos a seguir, que fazem parte de relatos de ações pontuais, narradas a partir da perspectiva de demonstrar uma atividade específica e de como ela exemplifica alternativas corriqueiramente encontradas pelos(a) docentes. Já que todas elas foram produzidas em inglês, apresentamos a tradução de cada uma delas:

[...] Uma vez superados esses obstáculos, os(as) estudantes demonstraram considerável interesse e motivação nas atividades que, além de recreativas e prazerosas, também serviram como meio de avaliar o nível de aprendizagem de cada estudante. (Relato 01)

[...] Eu pude ensinar meus(minhas) estudantes usando abordagens expositivas tradicionais, mas tenho orgulho de ter pensado em diferentes maneiras de ensinar vocabulário. [...] Eles(as) realmente gostaram da atividade e percebi que se tornaram mais próximos(as) de mim. (Relato 06)

[...] Além disso, com minha turma do 8º ano, organizei um jogo prático para trabalhar substantivos contáveis e incontáveis [...]. A atividade ficou tão caótica e divertida que nem consegui registrar o momento. (Relato 11)

[...] Na ocasião, os(as) alunos(as) apresentaram suas pesquisas em cartazes e produziram livros sobre o que foi abordado; contamos com a participação de outras turmas para vivenciar os temas escolhidos. Uma troca efetiva entre culturas. (Relato 12)

Dentre os pontos em comum na maior parte das narrativas, percebemos a menção a limitações e obstáculos, normalmente presentes quando se buscam ações

inovadoras e “fora do padrão”. A superação dessas dificuldades (R. 01), abre espaço para ações que extrapolam o ensino tradicional (R. 06) e levam a atividades divertidas (R.11) e significativas (R. 12). O aspecto multimodal da linguagem faz-se perceber em todos os relatos, que mencionam suportes e textos diversos.

Também é evidente o desenvolvimento de práticas de linguagem significativas aos diversos contextos, relacionando-se à ideia de inteligibilidade e repertórios (lexical, cultural, etc.), abordada constantemente nos encontros formativos. Essas práticas chegam a envolver outros grupos de estudantes (R. 12), além de serem usadas como instrumentos avaliativos (R. 01). Percebe-se que os(as) professores relatam práticas pedagógicas inovadoras, tendo em vista que vão além das chamadas “abordagens expositivas tradicionais” (R. 06), a partir de “diferentes maneiras de ensinar” (R. 06), de atividades “recreativas e prazerosas” (R. 01), de “um jogo prático” (R. 11) e de uma proposta didática em que “os(as) alunos(as) apresentaram suas pesquisas em cartazes e produziram livros sobre o que foi abordado” (R. 12).

O aspecto que mais se sobressai na maior parte dos relatos compartilhados, entretanto, é o engajamento dos grupos de alunos(as). Todas as narrativas procuram demonstrar o grau de motivação, participação e prazer em realizar as tarefas, traços que podem ser percebidos também na atuação dos(as) próprios(as) professores(as). Essas características possibilitam o fortalecimento de relações de afeto e proximidade na escola, aspecto essencial para o alcance de uma pedagogia engajada (hooks, 2003).

Características similares podem ser percebidas nos outros três excertos apresentados a seguir. Eles foram retirados de relatos que narraram aspectos mais amplos da prática docente.

[...] eu pude conhecer novos(as) estudantes e ficar impressionada com o quão criativos(as) e talentosos(as) eles(as) podem ser. Cada projeto que fizemos gerou um bom número de trabalhos finalizados - sempre com muitas cores, formas e... pontos de vista diferentes. (Relato 04)

[...] Agora eles(as) reconhecem meus esforços e respeitam meu trabalho, porque eu também ouço as necessidades deles(as). Aqui [na foto que acompanha o relato], os(as) estudantes receberam os computadores para revisar o conteúdo da prova e jogar para aprender inglês. Dá para perceber sua alegria só pelo rosto. (Relato 07)

[...] eu nunca me senti plenamente confortável em uma turma do ensino fundamental quanto em uma turma do ensino médio. Acho muito difícil lidar

com crianças. Depois de algumas leituras e discussões que tivemos em nossas reuniões do ano passado, principalmente sobre os conceitos de bell hooks, repensei algumas atitudes que tinha em relação aos(às) meus(minhas) alunos(as). Desde a primeira turma deste ano, tenho tentado estar mais perto deles(as), ouvi-los(as) e ser um amigo em quem possam confiar. Melhores resultados já estão à vista. (Relato 14)

A potência das narrativas parcialmente reproduzidas acima está na integralidade que cada professor(a) revela de seu ser, à medida em que se vincula a seus(suas) alunos(as) e sua atividade docente. A sala de aula revela-se espaço de surpresas (R. 04), trocas significativas (R. 07) e ressignificação da própria docência (R. 14).

Fica evidente, ao acessar esses relatos, que a ação docente vai além do trabalho com textos multimodais, a fim de propor práticas linguageiras significativas aos(às) alunos(as), a fim de que construam repertórios diversos. O viés do engajamento e do pertencimento a um determinado coletivo permite a esses(as) professores(as) a redescoberta de sua profissão e a criação de alternativas viáveis e possíveis aos seus contextos de atuação.

## **Considerações Finais**

Ainda que os relatos sejam apenas parcialmente apresentados e ligeiramente analisados, é possível perceber a pertinência das narrativas docentes como um meio de acessar subjetividades e experiências individual e coletivamente construídas. Além disso, pudemos perceber a pertinência das temáticas abordadas durante os encontros formativos, uma vez que elas estão presentes, com maior ou menor ênfase, em todos os relatos compartilhados pelos(as) professores(as). É evidente que os saberes demandados para a realização das práticas reportadas são muito mais amplos do que aqueles que poderiam ser tematizados na formação. Da mesma forma, não é pretensão nossa afirmar que elas sejam resultado ou consequência dela. O que tencionamos é demonstrar como as temáticas tornam-se relevantes ao fazer profissional do ensino de línguas e permitem, dentre outros movimentos, a redescoberta da profissão docente, de si próprio(a) enquanto ser integral e da sua relação com os(às) demais protagonistas das aulas.

## Referências

BAMBERG, Michael. Narrative analysis. *In*: COOPER, Harris; CAMIC, Paul M.; LONG, Debra L.; PANTER, Abigail; RINDSKOPF, David; SHER, Kenneth J. (ed.). **APA handbook of research methods in psychology**, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological. Washington: American Psychological Association, 2012. p. 85-102.

GRUPO DE NOVA LONDRES. **A pedagogy of multiliteracies**: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

HOOKS, bell. **Teaching community**: a pedagogy of hope. NY: Routledge, 2003.

LANDIM, Denise. **O desenvolvimento de agência na formação docente em línguas**: desafios e possibilidades. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated Learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MATTOS, Andrea; JUCÁ, Leina; JORGE, Míriam. Formação crítica de professores: por um ensino de línguas socialmente responsável. **Pensares em Revista**, n. 15, p. 64-91, 2019.

MEDRADO, Betânia. Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da Linguística Aplicada. *In*: MEDRADO, Betânia Passos; PÉREZ, Mariana. (org.). **Leituras do agir docente**: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas: Pontes, 2011.

MEDRADO, Betânia; PEREIRA, Regina; REICHMANN, Carla (org.). **Ação-Texto Formação**: pesquisas em LA sob a luz do ISD. João Pessoa: EDUEPB, 2020.

PISTRANG, Nancy; BARKER, Chris. Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. *In*: COOPER, Harris; CAMIC, Paul M.; LONG, Debra L.; PANTER, Abigail; RINDSKOPF, David; SHER, Kenneth J. (ed.). **APA handbook of research methods in Psychology**: Vol. 2. research designs. Washington, DC, US: American Psychological Association, 2012. p. 5-18.

SINHA, Chris. Language as a biocultural niche and social institution. *In*: EVANS, Vyvian; POURCEL, Stéphanie. (ed.). **New Directions in Cognitive Linguistics**. Amsterdam: John Benjamins, 2009. p. 289-310.

## Sobre os Autores e Autoras

**Francieli Freudenberger Martiny**. Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2015). É docente no Curso de Letras Inglês da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua como professora formadora do projeto de extensão “Formação

Docente Continuada nos Anos Finais do Ensino Fundamental: práticas colaborativas e inovadoras para o desenvolvimento curricular” desde 2024.

**Felipe Santos dos Reis.** Doutor em Linguística (2019) pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É professor de Língua Inglesa nas Redes Municipal e Estadual de João Pessoa e da Paraíba, respectivamente. Atua como coordenador de área de Língua Inglesa desde 2024 e como professor na EM Prof. Hugo Moura desde 2019.

**Jacilene Rodrigues Cardoso.** Mestra em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2009). É coordenadora de área do componente Língua Inglesa desde 2021 e atua como professora na EM Zumbi dos Palmares desde 2018.