

O CLAP E O APERFEIÇOAMENTO DA PRÁTICA DOCENTE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

CLAP AND THE IMPROVEMENT OF TEACHING PRACTICE IN THE IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM

Francisco José Costa dos Santos¹

SUBMETIDO EM: 12/2021

ACEITO EM: 01/2022

PUBLICADO EM: 02/2022

RESUMO

O presente artigo se volta para discutir o projeto de extensão da UFRN, denominado Curso de Línguas em Apoio ao Professor – CLAP - enquanto espaço de aprimoramento, na modalidade formação continuada para professores de Língua Inglesa das redes públicas de ensino. O recorte bibliográfico ancora-se em autores como Moita Lopes (2009), Leffa (2007), Costa dos Santos (2006) entre outros. Utiliza o gênero relato de experiência como estratégia metodológica e discute avanços e implicações para a formação inicial e continuada do professor de língua inglesa através do CLAP para concluir que tais experiências são benéficas para um ensino mais equalizado da língua inglesa nas escolas da rede pública de ensino.

Palavras-chave: Formação Inicial e Continuada. Projeto de Extensão. CLAP. Professores de Língua Inglesa.

ABSTRACT

This article discusses the UFRN extension project, called Language Course in Support of Teachers - CLAP - as a space for improvement, in the continuing qualification modality for English Language teachers from public education schools. The bibliographic selection is based on authors such as Moita Lopes (2009), Leffa (2007), Costa dos Santos (2006) among others. It uses the experience report genre as a methodological strategy and discusses advances and implications for the initial and continuing qualification of English language teachers through CLAP to conclude that such experiences are beneficial for a more equalized teaching of English in public schools of Rio Grande do Norte.

Keywords: Initial and Continuing qualification. Extension project. CLAP English Language Teachers.

¹ Graduado em Letras/Inglês pela Universidade do estado do Rio Grande do Norte; Especialista em Metodologia do ensino de Inglês também pela UERN. Mestre em Linguística Analítica Descritiva, pelo Programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem – PPGEL da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor da rede estadual de ensino do RN. Coordenador do Núcleo de Tecnologia Educacional da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e Lazer. Participante do CLAP edição 2021.

INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa no Brasil sempre esteve envolto em uma intensa diferença de classes sociais. Às famílias mais abastadas financeiramente, a possibilidade de fazer um curso de aprendizagem do idioma em uma instituição particular era o divisor de águas no processo de aprendizagem da língua alvo. Recebe o aprendente uma formação estruturada nas quatro habilidades da língua (*write, speak, read e listen*) e tal orientação se origina com professores nativos do idioma ou nativizados² pela vivência linguística *in loco*.

Por outro lado, para estudantes de escola pública sobra o processo de aprendizagem baseado na estrutura gramatical e na eleição do método gramática e tradução como meio de desenvolvimento da aprendizagem. Em paralelo, se verifica a ausência de material didático adequado e estruturado com vistas ao desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, espaços de formação na língua alvo, reduzida carga horária de vivência com o idioma e, entre outras coisas, professores com deficiências na sua formação inicial e sem vivenciar uma formação continuada que lhe permita estar em uso constante da LI como meio de interação.

É nessa dicotomia que o presente artigo busca discutir essa distinção entre ricos e pobres, entre nativos ou nativizados da língua e aqueles que pouco, ou na maioria, nunca tiveram interação linguística com um nativo gerando equívocos linguísticos que se perpetuam pela ação docente em tal circunstância.

Algumas iniciativas buscam reduzir esse distanciamento social e linguístico na tentativa de estabelecer, na medida do possível, uma pseudo homogeneidade no estudo e uso da LI enquanto meio de comunicação social. Uma dessas iniciativas é o Curso de Línguas em Apoio ao Professor - CLAP da Universidade Federal do Rio Grande do Norte que busca através de uma metodologia diversificada promover formação continuada aos professores da rede pública de ensino.

Traremos como recorte a realização da edição 2021 do CLAP e suas implicações para a *práxis* de ensino do idioma dentro de parâmetros não mais desestruturados, mas embasados numa perspectiva de contínuo autoaperfeiçoamento.

Metodologicamente, lançamos mão do gênero relato de experiência para contar a nossa participação em tal jornada formativa. Discutiremos na sequência os resultados gerados a partir dos

² Chamamos de nativizados professores que fizeram intercâmbio e/ou imersão completa no idioma por período superior a um ano ininterrupto.

encontros semanais e por fim as nossas percepções do que foi a experiência de participar do CLAP 2021.

A DIVISÃO DE CLASSES SOCIAIS NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

Efetivamente, a divisão de classes sempre fez parte da organização social humana e, no ensino de línguas, tal realidade não se difere. Os mais abastados financeiramente receberão formação mais qualificada, vislumbram a possibilidade de intercâmbio para um país falante da língua alvo, vivenciando assim um processo de imersão no idioma que lhe permite ir para além da estrutura gramatical e espraia-se nos elementos culturais do falante nativo passando a não mais a ser um mero reprodutor de vocalizações da língua, mas sim alguém que tem completo domínio do uso desta ferramenta linguística de interação.

Por outro lado, aqueles que financeiramente não detém essas perspectivas, poucos terão a possibilidade de aprender um segundo idioma. E, dentre aqueles que alcançarão tal êxito, as condições sociais lhes imporão uma formação que não apresentará idêntica condição daquela ofertada para os mais abastados. Nessa direção, o processo de exclusão social é uma verdade incômoda, porém presente.

Leffa (2007), afirmar que:

A exclusão nem sempre é explicitamente promovida; pode ser induzida de modo sutil, pelo processo da autoexclusão; incute-se no sujeito o desejo de se excluir de um determinado grupo e dá-se a ele a ilusão de que a escolha partiu de dentro dele. As pessoas seriam pobres por opção, os analfabetos por resistirem à escola, os desempregados por preferirem a assistência do governo. Todo o empenho em incluir o indivíduo numa determinada comunidade seria frustrado pela resistência desse mesmo indivíduo em pertencer a essa comunidade. (LEFFA 2007)

Pelas palavras do autor, se verifica que a exclusão social assume facetas diversas e que cada uma delas tem razões estruturais na distinção das camadas sociais. Quando tratamos do ensino de LI a realidade segue igual véis. O vulnerável social receberá formação de professores que também foram formados com deficiências linguísticas por não disporem de condições para pagar uma qualificação com a desejada qualidade.

Nesse sentido, a dicotomia entre ricos e pobres passa a influenciar diretamente o processo de aquisição de uma segunda língua e, conseqüentemente, se forma um ciclo viciado e vicioso no qual a qualificação fragilizada necessitará de sucessivos aprimoramentos que seguirão a mesma tonante.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NO RN

Lançar olhares sobre os problemas perceptíveis nos cursos de formação de professores de línguas estrangeiras vem sendo interesse desde a muito com o intuito de compreender as circunstâncias do processo formativo de professores de LI no Brasil. Nesse sentido, descrever, compreender e discutir o processo de formação de professores de LI tem sido alvo de preocupação de inúmeros desses estudos e daqueles que se dedicam à pesquisa em ensino-aprendizagem de línguas (SARMENTO 2004, DELGADO 2004, NORTON 2001).

Em semelhante entendimento, porém mais voltado para a formação inicial, constata-se, entre outras coisas, que a universidade não tem conseguido formar professores de LI preparados tanto quanto o exercício da docência exige (Moita Lopes, 1996; Santos e Oliveira apud Lima, 2009),

Os professores desse idioma, no estado do Rio Grande do Norte, em geral são oriundos das universidades públicas como a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; Universidade do estado do Rio Grande do Norte – UERN e Universidade Federal do Semiárido Potiguar – UFERSA.

Os cursos, na modalidade de Licenciatura, têm duração de quatro anos divididos em oito semestres. Há ainda idêntico curso em universidades da rede privada como a Universidade Potiguar – UNP entre outras.

De modo geral, os cursos atendem de maneira satisfatória às necessidades formativas dos futuros professores, contudo, mesmo havendo certa padronização na qualificação dos professores destas instituições que exigem formação mínima de Mestre para assumir uma cadeira, ainda se percebe deficiências no processo formativo, motivados principalmente pelo acúmulo de atividades para um mesmo docente, baixo investimento na área de ciências humanas nos últimos seis anos, pouco estímulo para que o estudante dedique-se integralmente ao processo formativo entre outros.

Para Paiva (2003b),

[...] os cursos de formação de professor de inglês, na realidade, não têm cumprido o seu papel, pois os alunos iniciam o curso sem falar a língua que pretendem ensinar, ao contrário dos que almejam ensinar apenas português. A carga horária dedicada ao ensino da língua é muito pequena, se confrontada com as demais disciplinas, e conteúdos e atividades com foco na formação do professor, que deveria ser o objetivo principal, são praticamente inexistentes.

No dizer da autora, a formação inicial do professor de inglês enfrenta, ainda na atualidade, circunstâncias que se repetem continuamente no mesmo ciclo viciado e vicioso de décadas atrás. O professor universitário também enfrenta seus próprios desafios. Paralelo a tal realidade, ainda há

aquilo que Leffa (2005) aponta como causa para a autoexclusão, já sinalizado anteriormente, e que fecha o círculo da formação deficitária do professor de LI.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

A aprendizagem de uma língua estrangeira implica em três palavras chaves Queria, Preciso e Vou, conforme Costa dos Santos (2006). Para o grupo do 'Queria', a aprendizagem ainda é muito distante, pois, apesar do querer, não desenvolve o aprendente atitudes de aprendizagem e, por consequência, se estabelece um processo de idealização que redundará na não aprendizagem uma vez que, efetivamente, constrói uma postura atitudinal de entregar-se a isso. É o que defendo como uma circularização improdutiva na formação.

Já o grupo do 'Preciso' estará sempre direcionado para este ou aquele campo de abrangência da língua uma vez que quem precisa, indubitavelmente precisa por motivo específico e aponta o foco para o seu objetivo imediato deixando de lado os mais diversos prismas que estão imbricados no aprender uma língua estrangeira. Exemplificando: o homem de negócios saberá tudo sobre *Cash, overbooking, Money, trade, payments* etc, mas dificilmente saberá como pedir um táxi ou um quarto em um hotel ou ainda uma comida no restaurante. Por fim, temos o grupo do 'Vou'. Esse tem foco centrado na aprendizagem holística da língua e busca desenvolver estratégias pertinentes à aquisição pretendida.

É no viés do Vou, que o processo de formação continuada, ainda que a formação inicial possa ter passado por dificuldades, toma corpo e ganha contornos de aprendizagem efetiva e que permite ao aprendente aprimoramentos e uma constante imersão na língua.

Segundo Falsarella (2004, p. 50), a formação continuada é entendida como "proposta intencional e planejada, que visa a mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo" e "motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade".

As instituições universitárias localizadas no estado do Rio Grande do Norte, em especial a UFRN, tem incluído em sua política de formação docente iniciativas de aprimoramento para egressos de seus cursos visando que o professor formado por ela, instituição de ensino superior, possa superar dificuldades, manter um estreito convívio com a língua alvo e, conseqüentemente, reproduzir tal formação de maneira equânime permitindo que haja a redução das desigualdades linguísticas e sociais no tocante à aprendizagem da LI, foco de nosso interesse neste artigo.

Nessa vertente formativa continuada é que surgiu o CLAP, no âmbito da UFRN e o qual discutiremos na seção seguinte.

O CLAP

Com a proposta de ofertar espaços de interação na língua alvo, o CLAP se configura como um instrumento de valiosos recursos para a construção de igualdade no tocante ao ensino e a aprendizagem de LI no Rio Grande do Norte.

O projeto Curso de Línguas em Apoio ao Professor é uma iniciativa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, através do departamento de Letras e Artes e tem por propósito primeiro ser um espaço de discussões na língua alvo, no presente caso LI, respeitando os conhecimentos prévios do professor participante, permitindo que ao longo das interações esse possa ir ampliando seu leque de conhecimentos e desenvolvendo maior segurança para uso da língua alvo como ferramenta de interação e, como objetivo maior, promover uma formação de maneira continuada que permita trazer significativas melhorias para o ensino de inglês nas escolas das redes públicas no estado do Rio Grande do Norte.

O projeto, coordenado pela Dra. Lucineia Contieiro, em 2021, abriu vagas para professores em exercício em sala de aula na rede estadual, municipais e federal de ensino. A turma 2021 começou com um quantitativo de 16 professores das redes estadual e municipais. Nesse sentido, verificou-se a participação inicial de profissionais em serviço das cidades de Natal, Assú, Pendências, São Paulo do Potengi, Currais Novos entre outras.

Em geral, os docentes pertencem a duas redes de ensino, tendo uma carga horária de 30 horas na rede municipal e outras tantas na rede estadual. Contudo, o autor tem suas 60 horas funcionais na rede estadual de ensino.

Os professores orientadores no projeto são estudantes graduandos e/ou pós-graduandos oriundos da própria Universidade Federal do Rio Grande do Norte ou do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Rio Grande do Norte – IFRN.

Como ferramenta de desenvolvimento do CLAP, a tecnologia digital é de necessidade de ímpar, inclusive pela pandemia no período de realização do curso, por conta da Covid-19. De modo mais preciso para o professor de LI, advoga Souza (2000), que as tecnologias estão relacionadas à expansão das formas de comunicação no mundo globalizado. Também por isso, é imprescindível que

o professor de LI esteja atento às potencialidades educativas no ambiente tecnológico. Ignorar tal realidade pode significar “obsolescência pedagógica” (Souza, 2000).

Com essa preocupação, os encontros semanais, foram virtuais, via plataforma *Google Meet*, realizados sempre aos sábados das 9 horas até às 12 horas.

A metodologia aplicada consiste em realizar estímulos aos participantes para que discutam assuntos que sejam de conhecimento comum e na língua alvo, contudo, o participante é orientado e livre para utilizar a língua nativa quando não se achar seguro para se expressar na língua alvo.

A construção de vocabulário é bastante estimulada nestas discussões através da apresentação de textos, canções e das falas dos participantes. Com esse intuito, os professores orientadores captam as falas em língua nativa e estimulavam através de mostras de significados, aplicabilidade e usos para esta ou aquela palavra pouco comum no uso na vida cotidiana. Outra vertente metodológica empregada no projeto é traçar *links* dos temas propostos a partir da vivência dos participantes estimulando assim a ampliação dos conhecimentos já construídos anteriormente.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Quando intenta-se discutir resultados de uma ação, certamente deve-se ter um olhar holístico para tal ação além de certo distanciamento emocional com o evento. Nesse sentido, o autor se sente em condições de apresentar aquilo que considera como pontos positivos, mas também aquilo que é classificado por ele como negativos.

Divido essa discussão em dois momentos bastante próprios ao intento de apresentar tais perspectivas aquisicionadas³ a partir do CLAP. A discussão primeira começa por ressaltar a importância da iniciativa para os professores que são egressos de universidades com a certificação que o qualifica socialmente como docente de LI, mas que se limitou a tal formação inicial sem ter tido a preocupação, ou muitas vezes, condições de ampliar seu conhecimento da língua alvo. A motivação para tal atitude, na maioria das vezes é dada pela necessidade de sobrevivência. Após a conclusão do curso superior, a busca pela inserção no mercado de trabalho como meio de sobrevivência ganha patamares de emergência e, com isso, a continuidade formativa perde campo.

³ N.A. Neologismo referente à aquisição.

Seguindo nessa mesma linha, vemos que ao assumir a sala de aulas⁴, como campo de atuação profissional, a baixa carga horária dada para a LI nas escolas públicas brasileiras somado a baixos salários pagos aos docentes, obriga o profissional a buscar atuar em várias redes e/ou escolas preenchendo assim todo o seu dia não havendo, portanto espaço para a realização de uma continuidade de sua formação.

Por outro lado, a formação inicial nas universidades, vive na atualidade, uma crise sem precedentes dada à política equivocada praticada pela gestão do Ministério da Educação com cortes de verbas para pesquisa e/ou para estímulo à formação, cortes de ampliação na estrutura dos cursos, ausência de estímulo ao docente universitário, perseguição aos professores ideologicamente discordantes da atuação condução da instância máxima da educação brasileira, são alguns dos elementos que também agridem a formação do professor da escola pública.

Quando da assunção de iniciativas como a da UFRN na constituição do CLAP – Curso de Línguas em Apoio ao Professor, apesar de todas as dificuldades contextuais verificadas, se observa que o olhar sensível à formação ainda faz parte de uma parcela significativa da docência potiguar. Porém, construir essa alternativa não se configura como uma tarefa simples ou de fácil execução.

A coordenação do curso, na modalidade de extensão, lançou edital e realizou intensa campanha de divulgação junto às redes de ensino e pelas redes sociais. Ao final desse período de divulgação, se observou uma baixa procura do público-alvo. 16 participantes iniciaram a formação e, em um primeiro encontro, foi realizado um *warm up* no qual, participantes e professores tiveram a oportunidade de falar de suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Dos processos formativos vivenciados e de suas expectativas com o curso que se iniciava.

Dos relatos apresentados, se verificou entusiasmo de alguns, curiosidade de outros e a apresentação das primeiras dificuldades para a participação efetiva no curso. Para alguns, o horário era inadequado, para outros o dia era um fator complicador, para outros ainda, havia outras prioridades.

Com o passar do tempo, o número de participantes foi escasseando chegando ao número de dois participantes presentes dos dezesseis iniciais. Não faltou por parte da coordenação convocações e estímulos para que ocorresse o retorno aos encontros semanais, existindo inclusive alguns que voltaram por mais um ou dois encontros, mas ao fim deste período abandonaram de vez o CLAP.

⁴ O termo sala de aulas, apesar de gramaticalmente questionável, é assumido pelo autor na perspectiva de que a sala é o espaço físico onde acontecem aulas, e não apenas uma aula.

Chegou-se então ao reduzido número de dois participantes frequentes, nestes incluso o autor, que por necessidades profissionais também precisou se ausentar de alguns encontros, sem, no entanto, abandonar a formação.

Tal realidade levou a coordenação a tomar a decisão de paralisar a formação em virtude da baixa participação e do volume de esforços que eram feitos para que a cada encontro existisse com uma estrutura adequada para que o objetivo de qualificar fosse atingido.

O segundo tópico discutido aqui é uma avaliação do autor, na condição de participante do CLAP edição 2021, do desenvolvimento das ações e ganhos e dificuldades encontradas ao longo do itinerário formativo.

O curso de línguas em apoio ao professor cumpre de maneira integral os propósitos a que se dispõe. A abordagem, desde o primeiro encontro, tendo o *communicative* approach como base metodológica de interação, mostrou a perspectiva de se estabelecer enquanto estímulo à formação do professor participante. Os professores orientadores demonstraram não apenas segurança quanto ao conteúdo apresentado e domínio ampliado da fonética da língua alvo, sendo capazes de distinguir de maneira produtora as variedades linguísticas praticadas nos Estados Unidos da América e aquelas de maior uso na Inglaterra.

Outro ponto a destacar no CLAP é o fato dos professores orientadores manterem um nível de orientação que respeita as limitações do professor participante, sem abandonar a perspectiva de que esse participante amplie o seu leque de conhecimentos na língua alvo e possa apresentar a segurança para uso da língua alvo como meio de interação. Uma mesma orientação quanto à utilização de determinada prática linguística sempre foi dada no nível de compreensão dos participantes. Assim, se enaltece a disposição dos professores orientadores em ter uma postura que respeita as limitações de participante de maneira individualizada. Ocorre assim no CLAP, algo que poucas vezes se observa nas universidades, a humanização no ensino de línguas, pois está arraigado na cultura que aquele que detém maior conhecimento está socialmente acima daquele que ainda não alcançou tal patamar. O CLAP conseguiu, maestramente, romper com esse paradigma vicioso e excludente.

Mas, apesar de tais avanços verificados, viu-se que o processo de autoexclusão ainda é uma realidade no seio da comunidade docente de LI. Se por um lado, há a necessidade formativa, por outro, professores da língua da Rainha Elisabeth II, ainda não conseguem estabelecer tal perspectiva como meta prioritária. Uma maneira de modificar essa realidade excludente seria o uso da tecnologia como meio de integração. Nesse sentido, nos fala Perrenoud (2000), que:

As novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas, por meio de uma divisão de trabalho que não faz mais com que todo o investimento repouse sobre o professor, uma vez que tanto a informação quanto a dimensão interativa são assumidas pelos produtores dos instrumentos (PERRENOUD, 2000, p. 139)

Certo é que a tecnologia permite adequações com o intuito de construir aprendizagens de maior complexidade e que esse é um processo coparticipativo no qual a figura do professor orientador não é mais o centro de atenções, mas sim, assume ele, o papel de guia, de mediador da aprendizagem para vencer, entre outras coisas, o processo de autoexclusão.

No CLAP, ainda não é possível vislumbrar o rompimento do modelo auto excludente, sendo que os motivos apresentados para o abandono do curso variam de um participante para outro. A multiplicidade de ações desenvolvidas por professores participantes para poder prover o sustento digno, impõe limitações em termos de horários, dias etc. Contudo, vislumbra-se como possibilidade de resolver tal questão com uma formação mais aberta, em termos de plataforma. É certo que na sua versão paga, o *Google Meet* permite a gravação de reuniões, aulas, eventos etc que ocorrem virtualmente, mas no caso do CLAP os encontros não ficaram disponibilizados em plataformas abertas tal como o YouTube. Tal ação poderia, entende-se, oportunizar que os participantes com dificuldades de estarem presentes na sala no horário estabelecido, pudesse ter acesso ao conteúdo posteriormente em momento mais adequado. Porém, tal solução também traz um outro problema intrínseco: a falta de interação com a turma nas audiências posteriores.

Ainda discutindo a dimensão tecnológica como meio de realização para o itinerário formativo, adverte Kenski (2007): “para que as tecnologias possam trazer alterações no processo educativo, elas têm de ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente.” Em outras palavras, isso requer “respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença” (KENSKI, 2007, p. 46). Corroborando com as palavras da autora, verifica-se que o distanciamento social provocado pela Covid-19 na pandemia vivida entre 2020 e 2021, houve uma resignificação do uso da tecnologia com propósitos educacionais. Nesse sentido, encontrar dentro da própria tecnologia meios para adequar a formação às necessidades dos formandos é ainda um desafio presente.

Para os professores participantes que se mantiveram até a paralisação do CLAP, os avanços nas práticas cotidianas foram certamente palpáveis e contribuíram bastante para com a *práxis* em sala de aulas. Se por um lado permitiu que o ensino de LI fosse visto com outros olhares, ou seja, o CLAP possibilitou que houvesse provocações interiores nos participantes no que concerne à descoberta de

outras perspectivas de ensino, distanciadas do método *grammar-translation*, ainda tão praticado na sala de aulas. O uso de estratégias outras, tal como o uso de músicas, leitura de jornais do dia, discussões acerca do cotidiano do participante na língua alvo, possibilita que haja um processo de identificação do aprendente com a língua alvo.

No caso do autor do presente artigo, houve um envolvimento maior com hábitos cotidianos e, por consequência, a necessidade de buscar compreender o contexto vivencial dos alunos para que, a partir deste, possa existir uma imersão em tal universo como meio de buscar selecionar as melhores estratégias para contribuir na promoção da aprendizagem dos estudantes.

Outro ponto de singular avanço ocorrido foi a interação na língua alvo, respeitando o nível de compreensão de cada participante. Havia de início uma heterogeneidade bastante ampliada na turma. À medida que o número de participantes foi reduzindo, verificou-se que o nível de discussão foi se tornando mais qualificado, em função de que os remanescentes detinham maior acúmulo de conhecimento e capacidade de uso da língua alvo. Isso nos permite fazer duas observações. A primeira é que o nivelamento linguístico, apesar de ser uma abstração, é fator determinante no processo de autoexclusão. Muitos participantes se percebem baixo nível de compreensão das habilidades linguísticas e isso, lhes levaria à desistência. Outra observação é que quando há a homogeneidade de uma turma, há também a produção de discussões com maior qualidade no uso da língua e, por consequência, uma significativa redução nos *gaps* durante as interações.

Por fim, é importante destacar que o processo de formação continuada proporcionado pelo CLAP provê espaços dialógicos de auto inclusão linguística pela perspectiva conceitual do projeto. E, além disso, permite que seus participantes estejam em constante formação com vistas a promover, para os estudantes sob sua tutela, igualmente uma formação linguística qualificada e com princípios de respeito ao nivelamento desses.

CONCLUSÃO

A guisa de concluir o presente artigo reafirma-se que a formação continuada deve sempre ser vista sempre como uma necessidade do professor de LI e uma poderosa aliada do profissional de LI. Nesse sentido, apesar das dificuldades que se apresentam ao longo da jornada formativa, a decisão de auto inclusão precisa ser tomada buscando alternativas que comunguem tempo, espaço, desejo e atitude. O CLAP é um desses aliados enquanto espaço de inclusão, discussão e aprimoramento da língua alvo com consequências reais na transformação da prática docente cotidiana.

Por fim e apesar dos entraves ideológicos oriundos da instância maior da educação brasileira (MEC) para o processo de formação na área de humanas, verifica-se que existem docentes nas instituições de ensino superior abnegados à causa da formação e a despeito das dificuldades, preservam o desejo latente de seguir contribuindo para alavancar com qualidade a educação brasileira.

REFERÊNCIAS

BRITO, R. M, SCHIMITZ, J. R. Ensino-aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançada? In: LIMA, D,C (ORG) **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial,2009.p.13-20.

COSTA DOS SANTOS. Francisco José. **Letras Plurais: Língua, Ensino e Discurso**. CBJE. Rio de Janeiro – RJ. 2006.

DELGADO, Heloísa Orsi Kock. O ensino da cultura como propulsor da abertura de possibilidades na aprendizagem de língua estrangeira. In: Sarmento, Simone; MULLER, Vera (orgs). **O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões**. P. 229 – 239. Porto Alegre: APIRS, 2004.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas: Associados, 2004

KENSKI, V.M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

LEFFA, Vilson J. **Pra que estudar inglês, profe?** Autoexclusão em língua-estrangeira. Claritas, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

NORTON, B.; TOOHEY, K. **Changing perspectives on good language learners**. TESOL Quarterly, Vol. 35, No. 2., 2001, pp. 307-322.

PAIVA, V.L.M.O. Avaliação das condições de oferta dos cursos de Letras. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: Formação de professores em tempos de mudança**. Londrina, ABRAPUI, 2003b. p. 43-55.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Cretone Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SARMENTO, S. Aspectos culturais presentes no ensino da língua inglesa. In: Sarmento, S.; MULLER, V.(orgs). **O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões**. P. 241 – 266. Porto Alegre: APIRS, 2004.

SOUZA, S. A. F. **Internet & Ensino de Línguas**. Valer. Manaus, 2000.