

## De Rondônia para Londres: O impacto de um intercâmbio educacional na experiência de uma professora de línguas.

### From Rondônia to London: The Impact of an Educational Exchange on the Experience of a Language Teacher.

Eliane Ricarte Rodrigues<sup>1</sup>

#### Resumo

Este relato de experiência aborda um intercâmbio realizado em Londres por professores de Língua Inglesa da rede estadual de ensino de Rondônia, selecionados por meio de um edital promovido pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC). O objetivo é relatar o intercâmbio e as experiências vividas em outro país mostrando como isso contribui para uma imersão cultural e linguística, permitindo o aprimoramento das habilidades linguísticas dos participantes, bem como a vivência de metodologias de ensino em um contexto internacional como possibilidade de melhoria na qualidade do ensino do inglês. Este relato possui metodologia descritiva e reflexiva e busca compartilhar os desafios enfrentados e os aprendizados obtidos durante o intercâmbio por meio de reflexões em torno da aprendizagem e do contato com a língua inglesa. Os resultados evidenciam um impacto do intercâmbio na formação dos professores (Nóvoa, 2009), ampliando a compreensão sobre o uso prático da língua inglesa e reforçando a importância da interação como elemento central no processo de aprendizagem (Freire, 2001). As reflexões finais apontam para a relevância de iniciativas como essa na formação de professores, destacando o papel transformador da educação e a necessidade de fomentar o desenvolvimento crítico e cultural dos alunos em sala de aula.

**Palavras-chave:** Ensino e Aprendizagem de Línguas. Diversidade Cultural. Práticas pedagógicas.

#### Abstract

This experience report discusses an exchange program conducted in London by English Language teachers from the state education network of Rondônia, selected through a public call promoted by the State Department of Education (SEDUC). The objective is to describe the exchange program and the experiences lived in another country, highlighting how it contributes to cultural and linguistic immersion, allowing participants to enhance their language skills and experience teaching methodologies in an international context as a means of improving the quality of English teaching. This report adopts a descriptive and reflective methodology and aims to share the challenges faced and the lessons learned during the exchange through reflections on learning and contact with the English language. The results highlight the impact of the exchange program on teacher training (Nóvoa, 2009), broadening their understanding of the practical use of English and reinforcing the importance of interaction as a central element in the learning process (Freire, 2001). The final reflections emphasize the relevance of such initiatives in teacher education, highlighting the transformative role of education and the need to foster students' critical and cultural development in the classroom.

**Keywords:** Language Teaching and Learning. Cultural Diversity. Pedagogical Practices.

## 1 Introdução

Em 2024, o Programa Intercâmbio Rondônia, organizado pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), proporcionou uma oportunidade para professores de Língua Inglesa da rede pública estadual participarem de um intercâmbio na Inglaterra. O programa, em sua 1ª edição, foi criado com o objetivo de fortalecer as práticas pedagógicas no ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas de Rondônia, oferecendo aos docentes a chance de aprimorar suas habilidades linguísticas e

<sup>1</sup>Doutora em Educação. UNIVALI (Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí- SC, Brasil). Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-3929-9489> E-mail: [elianericarte50@gmail.com](mailto:elianericarte50@gmail.com)

metodológicas por meio de uma imersão cultural e acadêmica no exterior. A seleção dos participantes seguiu um processo dividido em três etapas, que envolveu a submissão de cartas de motivação, testes de proficiência em inglês e análise de experiência docente. Ao todo, dez professores foram selecionados tendo como foco a implementação de práticas inovadoras no ensino da língua inglesa, alinhadas ao Projeto Aprendizagem e Diversidade no Ensino da Língua Inglesa nas Escolas Públicas de Rondônia. O intercâmbio, com duração de duas semanas, aconteceu nos meses de julho e agosto de 2024, incluiu atividades educacionais, culturais e visitas pedagógicas e representou uma oportunidade para os professores aprimorarem suas competências linguísticas e adquirirem novas abordagens metodológicas que podem ser aplicadas nas salas de aula em Rondônia. A vivência em um ambiente de imersão na língua inglesa, aliado ao contato com práticas pedagógicas de escolas britânicas, trouxe uma perspectiva diversa da apresentada no Brasil, com a qual os professores têm contato, no que se refere ao ensino e a aprendizagem da língua, além de promover a troca de experiências culturais. Este relato de experiência descreve as principais atividades realizadas durante o intercâmbio, as metodologias vivenciadas e os desafios enfrentados. Mais do que uma simples viagem acadêmica, o intercâmbio representou uma possibilidade de ressignificar práticas pedagógicas no ensino de língua inglesa.

## 2 Contextualização do programa e preparação para o intercâmbio

O processo seletivo para o Programa Intercâmbio Rondônia, promovido pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) foi dividido em três etapas, conforme estipulado no Edital nº 002/2024/DGE/SEDUC/RO. Esse edital

Dispõe sobre critérios para seleção de professores de inglês do ensino fundamental da rede pública estadual para participar de intercâmbio a ser realizado na Inglaterra no ano de 2024 através da 1ª edição do Programa Intercâmbio Rondônia, da Secretaria de Estado da Educação.

O programa oferecia vagas para professores de Língua Inglesa da rede estadual e exigia competências acadêmicas, fluência em inglês e comprometimento pedagógico. Inicialmente divulgado pela supervisão escolar, o intercâmbio despertou meu interesse, apesar da prioridade na conclusão da tese de doutorado. Com a prorrogação das inscrições e atendendo aos critérios exigidos, decidi me candidatar, incluindo a carta de intenção. Nela, destaquei minha trajetória acadêmica, conciliando docência e formação continuada, desde a graduação até o doutorado, além da publicação de artigos científicos. A escrita da carta foi mais que um requisito burocrático; exigiu a exposição das minhas

qualificações e reflexão sobre o papel da formação continuada na docência, que vai além da prática em sala de aula, como aponta Nóvoa (2007, p. 16). Para o autor

Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos. A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para a profissão, se quisermos aprender a fazer de outro modo. Da mesma maneira que é difícil mudar de práticas para práticas de outro tipo, o caminho contrário é muito difícil de fazer.

A escrita da carta representou um ato de autoria e argumentação (Bakhtin, 2016), alinhado ao letramento crítico, que vai além da decodificação de palavras e envolve uma compreensão transformadora da realidade, considerando o que é proposto por Freire (1987, p. 11) quando afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”, evidenciando que o ato de ler e escrever é também um ato de interpretar e transformar o mundo. O maior desafio foi a segunda etapa do processo seletivo: uma prova de inglês que avaliava compreensão oral e produção oral e escrita, além de uma entrevista conduzida inteiramente em inglês. Embora dominasse o idioma, a falta de contato com falantes de inglês como L1 representava um obstáculo. A etapa escrita apresentou menor nível de complexidade em virtude do domínio prévio de aspectos gramaticais, enquanto as habilidades de compreensão e produção oral demandaram maior empenho. Após a seleção dos dez professores participantes, foi criado um grupo de comunicação para o compartilhamento de informações e percepções sobre o processo. A interação virtual fortaleceu nossa rede de apoio, evidenciando a importância da colaboração, como destaca Vygotsky (2007), ao afirmar que o aprendizado ocorre nas interações sociais. As tecnologias digitais foram fundamentais para nossa comunicação e troca de experiências, ampliando o espaço de colaboração. Posteriormente, no primeiro encontro oficial, reuniram-se professores, alunos aprovados, pais, o governador e a equipe da SEDUC-RO, marcando o início dessa experiência transformadora. No encontro, compartilhamos experiências e discutimos a importância da formação continuada para o ensino de línguas, entendendo que “autorreflexão acerca de suas experiências possibilita ao professor conhecer-se, consolidar e reorientar sua atuação, assim como desenvolver com maior consciência seu modo de ser (Lima Nunes, 2002, p.55). Esse “espaço de fala” (Bakhtin, 2003) possibilitou debater políticas de formação e melhoria na aprendizagem, reafirmando a educação como um processo dialógico e social (Bakhtin, 2003).

Após o encontro, seguimos com nossas atividades letivas, mantendo contato por reuniões online e WhatsApp, onde tratamos de burocracias e documentação, facilitadas pela SEDUC. A viagem

foi marcada para a semana seguinte ao início das férias de julho. Os preparativos trouxeram desafios, como a escolha de roupas adequadas ao clima londrino. No embarque, ansiedade e expectativa eram intensas. O contato com representantes da editora e da SEDUC reforçou a relevância da experiência, que prometia enriquecimento cultural e superação de desafios pessoais.

### **3 Chegada em Londres: Primeiras impressões e ambientação**

Ao chegarmos em Londres, os contrastes culturais e linguísticos nos levaram a refletir sobre os diferentes tipos de letramento. O primeiro impacto foi o tráfego invertido, algo conhecido, mas ainda assim surpreendente. O fuso horário também exigiu adaptação, pois o pôr do sol às 22h alterou nossos ritmos. O deslocamento temporal desconcertou, mas ampliou nossas experiências, pois “compreender é também aprender e reaprender incessantemente” (Morin, 2000, p.102). O deslumbramento inicial com a cidade, seus prédios históricos e ruas organizadas também evidenciava formas de comunicação. Nossos pontos de encontro eram marcados por placas, árvores e símbolos, que nos ajudavam a navegar no espaço e geravam novas aprendizagens (Kress, 2003). A vivência ultrapassava a simples aprendizagem de uma segunda língua, inserindo-nos em diversas experiências de letramento. Se considerarmos Soares (2002) em *Letramento: um tema em três gêneros*, nossa experiência foi além da leitura e escrita convencionais, envolvendo dimensões espaciais, temporais, visuais e sociais, manifestadas nas interações com o ambiente por meio das linguagens verbais e não verbais. A experiência de imersão em uma nova realidade cultural exigiu de nós adaptações e novos aprendizados. Ampliamos o nosso repertório de conhecimentos e compreendemos como os diferentes contextos moldam a forma como lemos, interpretamos e interagimos com o mundo ao nosso redor (Street, 1984; Barton, 2007). Durante minha estadia em Londres, refletia sobre como transpor os conhecimentos adquiridos para a sala de aula. Perrenoud (2002) questiona: “será que os planos de formação e os conteúdos preparam para tais realidades?” (p. 17). O intercâmbio, sim, mas a dificuldade estaria na aplicação prática. No contexto do ensino de Língua Estrangeira (LE), compreendi que o processo educativo ultrapassa o domínio linguístico, envolvendo também uma dimensão formativa e reflexiva. Como aluna no processo, percebi que “[...] O caráter educativo de ensino de uma LE está nas possibilidades que o aluno pode ter de se tornar mais consciente da diversidade que constitui o mundo” (Jorge, 2009, p. 163). As experiências de letramento iam além das aulas diárias, acontecendo nos parques, museus, compras e transportes, corroborando com Barton (2007), que defende o letramento como práticas sociais inseridas no cotidiano. Minha comunicação em inglês se ampliava a cada interação. O aprendizado se deu pela interação social (Vygotsky, 2007). Situações cotidianas me

forçavam ao uso da língua, muitas vezes aprendendo como crianças, redescobrimo palavras e expressões. Esse processo reforçou a “competência comunicativa” (Hymes, 1972), a capacidade de adequar a língua ao contexto sociocultural, algo que desejo trazer para minha prática, tornando o ensino do inglês significativo para os alunos. A imersão linguística e cultural foi um processo transformador. Vindo de uma realidade com poucas oportunidades, estar em Londres concretizou um sonho antes distante. Minha formação em escolas públicas me fazia ver o inglês como algo inatingível, mas a experiência mostrou que, com dedicação, é possível superar barreiras. Quero levar essa realidade para a sala de aula, priorizando conteúdos contextualizados, além de regras gramaticais. No contexto da formação docente, Nóvoa (2007) destaca a importância da reflexão sobre a prática para o desenvolvimento profissional.

O intercâmbio transformou minha identidade como professora, ampliando minha visão sobre o ensino de inglês ao vivenciar seu uso real. A experiência reforçou minha crença na importância da educação pública como uma ferramenta de transformação social e na importância de formar professores. Essa formação “Não é para encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, (...) os professores têm de transcender sua tarefa meramente instrutiva e assumir a postura ética de um educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele ou ela educa” (Freire, 2001.p.78)

Ao retornar à sala de aula, trago uma nova perspectiva sobre a educação como meio de democratização do conhecimento e realização de potencialidades. É essencial superar “[...] as limitações das abordagens tradicionais, enfatizando como a negociação das múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade é central para as práticas sociais” (New London Group, 1996, p. 60, tradução nossa). A vivência em Londres mostrou que a educação pública pode transformar vidas, desde que ofereça experiências formativas significativas. Ampliar as competências linguísticas fortalece a crença de que, independentemente da origem, todos podem sonhar e realizar seus objetivos por meio do esforço. Afinal, é pela educação que ocorre a conscientização e a transformação social (Freire, 2001). O intercâmbio expandiu minhas visões e aprofundou minha relação com a língua inglesa, reforçando a importância da educação pública na ampliação de horizontes. Essa experiência não se esgota em mim, mas renderá frutos, pois, como afirma Josso (2010, p. 47), “não se esgota o conjunto de experiências que evocamos a propósito da nossa vida. Mas para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem.”

### 3.1 Imersão Cultural e aquisição do conhecimento: a aprendizagem colaborativa

Em Londres, as manhãs eram dedicadas a caminhadas e passeios turísticos, enquanto as tardes, das 13h00 às 16h00, eram reservadas às aulas. Duas atividades marcaram minha experiência: explorar os museus e correr pelas paisagens urbanas e verdes da cidade. Os museus revelavam o vasto patrimônio histórico e artístico londrino, enquanto as caminhadas proporcionavam lazer e interação. Embora cada professor tivesse seu próprio roteiro, frequentemente visitávamos os mesmos locais devido às dificuldades de comunicação. Tivemos contato com artefatos e obras que antes conhecíamos apenas pelos livros didáticos, ampliando nossa compreensão da história e da universalidade da arte e da cultura. A ideia de que a formação de professor se faz em nível de graduação se contrastava a todo o momento com o que estávamos vivenciando. Concordamos, portanto com Alves (2010, p. 97)

A ideia de qualificação faz parte da linguagem usual entre os atores do campo da educação e comumente costuma ser relacionada a títulos, diplomas e certificados. Contudo, trata-se apenas de uma das conotações em que ela é utilizada, já que pode assumir diferentes formas no discurso educacional.

Nossa formação ocorria diariamente nas exposições *da Tate Modern e da National Gallery*, revelando que o ensino de inglês está ligado ao contexto cultural e à colaboração e que a nossa profissão, o nosso ser professor

comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de especialistas infalíveis que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos (Imberón, 2010, p. 30).

Os museus de Londres mostraram como o conhecimento pode ser visual e interativo, algo que pretendo levar para minhas aulas no Brasil. Compreender a história de outras civilizações e sua influência na cultura inglesa reforçou a importância de integrar elementos culturais ao ensino da língua. Ao interagir com turistas, sentia-me desafiada a usar a língua, ensinar e aprender simultaneamente, em um processo colaborativo que, segundo Panitz (1996), é “uma maneira de lidar com as pessoas que respeita e destaca as habilidades e contribuições individuais de cada membro do grupo” (Panitz, 1996, p.1). Essa inserção cultural confirma que “o indivíduo é um ser social e que constrói sua individualidade a partir das interações que se estabelecem entre os indivíduos, mediadas pela cultura” (Vigotsky, 2003, p.24), e enriqueceu nosso repertório como professores de línguas. O contato com diferentes pessoas ampliou meu vocabulário, antes restrito ao ensino da gramática e ao livro didático. Essa vivência me fez repensar minha prática e a forma como passaria a receber e a transmitir as experiências dos meus

alunos, reconhecendo suas realidades. Compreendi a importância de valorizar suas visões de mundo, pois “a educação deve ser um processo dialógico, onde o conhecimento é construído na troca com o outro” (Freire, 1987). A interação com falantes de diversas nacionalidades evidenciou a língua como um fenômeno “vivo, dinâmico e dialógico” (Bakhtin, 2003), indo além da comunicação, para ser um espaço de construção de significados. Pequenos diálogos em mercados ou farmácias tornaram-se oportunidades de aprendizado, revelando aspectos da língua – gírias, expressões idiomáticas e aspectos culturais – que um ensino formal dificilmente abarcaria. Essa experiência reforçou que o contato linguístico e cultural é essencial para a aprendizagem. Em Londres, cada conversa era um processo dialógico. Mesmo em interações cotidianas – pedir informações, fazer compras ou visitar um local – o diálogo ia além da comunicação, permitindo reflexões sobre expressão, cultura e aprendizado. A troca com pessoas de diferentes nacionalidades revelou o inglês como uma ferramenta de conexão global, frequentemente subestimada pelos alunos ao questionarem sua utilidade. Agora, tenho argumentos para responder a essa dúvida. A cada contato, observava como a língua se moldava às culturas e aos sotaques, mantendo, apesar das variações, sua função essencial de interligar realidades distintas. Essa capacidade de criar pontes é um aspecto que quero incorporar à minha prática docente e fazer com que os alunos entendam o que é preconizado pelos documentos oficiais que afirmam que o idioma não deve “[...] ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos [...]” (Brasil, 2006, p. 90). Ademais “é preciso atentar para o fato de que uma escola de qualidade é a que dá conta, de fato, de todas as crianças brasileiras, concebidas em sua realidade concreta” (Hoffmann, 2012, p. 19).

A experiência me fez refletir sobre a língua como prática social (Vygotsky, 2007), evidenciando que o desenvolvimento cognitivo ocorre na interação, e não apenas na repetição de frases prontas. No intercâmbio, o inglês era tanto uma ferramenta de comunicação como o meio pelo qual relações se estabeleciam e conhecimentos eram compartilhados. Aprendíamos sobre modos de vida e crenças, o que reforçou a necessidade de um ensino que vá além da gramática, incorporando elementos culturais e sociais para enriquecer a construção de sentido na prática linguageira, fato que me fez, enquanto professora, “entender que [...] que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem” (BRASIL, 2006, p. 92). Acredito que essa vivência me auxiliará a melhorar a percepção dos meus alunos no que se refere

[...] às características das Línguas Estrangeiras em relação à sua língua materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana; desenvolver, com isso, a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira, enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme

necessário, a usos diversos da linguagem em ambientes diversos [...] (BRASIL, 2006, p. 92).

Os desafios de se comunicar em outra língua transformaram minha visão sobre o ensino. O desconforto inicial com sotaques e o medo de errar logo deram lugar à prática e à necessidade de se fazer entender. Percebi que essa insegurança é a mesma que meus alunos sentem ao falar em sala de aula. Esses momentos de estranhamento e vulnerabilidade foram bons para meu crescimento, mostrando que o erro faz parte da aprendizagem. Como educadora, levo comigo a importância de um ambiente onde o erro seja visto como oportunidade e a língua seja praticada de forma viva e dialógica. Proporcionando o desenvolvimento dos meus alunos em que o caminho seja

[...] uma educação igualitária, que acolha os filhos dessa geração em conflito e projete essa geração no futuro, conscientes do seu papel numa possível transformação. Se essa criança desde logo for considerada como de futuro impossível, não terá nem um tempo justo de provar o quanto poderemos contar com ela. (Hoffmann, 2012, p.19)

Essas experiências reafirmaram que o ensino de línguas deve priorizar a interação e o diálogo, não apenas entre professor e aluno, mas com o mundo. Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) destacam que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país” (Brasil, 2001, p. 20), o que reforça a importância do uso real da língua. Em Londres, ao vivenciar o inglês em situações autênticas com nativos e estrangeiros, percebi sua dimensão viva. Hoje, mais que ensinar gramática, quero que meus alunos vivenciem o idioma como ferramenta de comunicação e sentido.

Para tanto, o ideal para o ensino seria a organização do ambiente que é a base para que o aprendiz se sinta estimulado à aprendizagem. O inglês, como um rico idioma que transita em vários mundos, requer do professor um trabalho de mediador, mediante o qual possa levar o aluno ao mundo da descoberta, da motivação, do querer entender e buscar, onde o mesmo possa ser a peça-chave de seu desenvolvimento. (David, 2016, p.28).

Entre as atividades acadêmicas do intercâmbio, as visitas às universidades de Cambridge e Oxford foram marcantes. Locais de tradição e excelência, despertaram reflexões sobre o papel da educação na formação crítica e sobre a importância de ambientes que inspiram o saber. Como professora, reafirmei que “[...] a formação completa de um professor não acontece somente durante o período da graduação, mas é um processo contínuo de aprendizagem [...]” (Dutra; Mello, 2004, p. 31). Caminhar por suas bibliotecas e corredores, antes conhecidos apenas por filmes e livros, foi transformador. A experiência reforçou a importância de aproximar teoria e prática e me fez repensar minha própria trajetória acadêmica. Comecei a questionar a minha formação enquanto professora de línguas, questionamento também apontado pelos estudos de Oliveira (2009), segundo o qual

[...] os cursos superiores responsáveis pela formação de professores de línguas estrangeiras não estão cumprindo seu papel satisfatoriamente. Na medida em que uma universidade confere o diploma de licenciatura em determinada língua estrangeira a uma pessoa que não domina essa língua estrangeira, ela contribui decisivamente para que o ensino de línguas nas escolas públicas não tenha uma perspectiva futura positiva (OLIVEIRA, 2009, p. 28).

As limitações da nossa formação apareciam nas dificuldades de comunicação. As visitas reforçaram a importância do pensamento crítico, como “central para uma educação libertadora” (Freire, 1987). Cada espaço mostrava que o conhecimento se constrói com estímulo à curiosidade. Essa vivência me fez repensar como tornar minha sala de aula mais desafiadora e formativa.

[...] O discente deve ser motivado a vivenciar situações próximas às ocorrências cotidianas, para que compreenda como atuar e administrar situações efetivas de comunicação. Nesse contexto, o professor deve utilizar técnicas e expressões que facilitem a aprendizagem dos alunos. Assim, o educando precisa de ter contato com a língua em questão, por isso o docente deve utilizá-la em sala de aula – mesmo que tal uso não seja durante todo o tempo – a fim de oferecer tal oportunidade aos alunos. Deve-se explicar a gramática utilizando a própria língua inglesa, além de elucidar tarefas e estabelecer comunicações cotidianas entre aluno/professor e aluno/aluno. (Lima; Luquetti; Souza, 2014, p. 91).

Essas visitas também reforçaram em mim a importância da educação como ferramenta de transformação pessoal e social (Freire, 2001). Assim como eu, que vim da escola pública e nunca imaginei estar em Cambridge ou Oxford, meus alunos também poderiam sonhar alto. O contato com esses espaços reforçou meu compromisso com uma educação que vá além da sala de aula. Quero mostrar que o conhecimento é acessível e que, com dedicação, sonhos distantes podem se tornar realidade. Ao tomar conhecimento de que

A educação está ligada a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham o patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas, valores etc.” (Libâneo, 2001. p. 7).

Somadas as experiências como essas, notava que poderia garantir uma sala de aula que abordasse não apenas o conteúdo linguístico, mas também o contexto cultural da língua que ensino, compreendendo que ensinar inglês vai além de ensinar gramática: é necessário contextualizar a língua em seu uso cotidiano e cultural, algo que se tornou claro ao vivenciar de perto a cultura britânica. Entendo que “o professor de línguas estrangeiras é um profissional em formação contínua; precisa sempre estar atualizando, não só para acompanhar um mundo em constante mudança, mas também para ser capaz de provocar mudanças” (Leffa, 2006, p.09). As experiências em Cambridge e Oxford me motivaram a adotar práticas que estimulem a autonomia e o pensamento crítico, essenciais para formar cidadãos preparados para o mundo globalizado. Compreendo agora que: “[...] A aula de língua

estrangeira [...] possibilita ao aluno [...] se transportar para dentro de outros lugares, outras situações, e pessoas [...]” (Almeida Filho, 1998, p. 28). Essas vivências e as metodologias observadas me fizeram repensar constantemente minha prática docente.

#### **4 As aulas e metodologias: reflexões para as práticas futuras**

Durante o intercâmbio em Londres, percebi que a eficácia do ensino da língua não dependia de recursos tecnológicos avançados, mas da metodologia aplicada. As aulas, ainda que com materiais impressos simples, eram totalmente em inglês, com foco na abordagem comunicativa e na participação ativa. Isso contrastou com a realidade brasileira, onde, muitas vezes, o ensino do inglês ainda é feito em português. A obrigatoriedade de usarmos apenas o inglês nos tirou da zona de conforto e criou um ambiente de imersão real. Como reforça Cysneiros (1999, p. 18): “A presença da tecnologia na escola [...] não estimula os professores a repensarem seus modos de ensinar nem os alunos adotarem novos modos de aprender [...] Um bisturi a laser não transforma um médico em bom cirurgião [...]”. Essa vivência me fez refletir que a qualidade do ensino está na intencionalidade pedagógica, e não nos aparatos tecnológicos. Sabe-se que o aprendizado ocorre, em grande parte, pela interação, e a imersão na língua inglesa acelerou nossa adaptação e assimilação de novos conceitos. Em sala, a diversidade cultural – com alunos de vários países – tornou as aulas mais ricas, pois lidávamos com diferentes sotaques e formas de uso da língua, o que evidenciava seu caráter dialógico, “construindo-se na relação com outros sujeitos” (Bakhtin, 2016). Uma metodologia que me marcou foi a apresentação de frases soltas no quadro, como “forty years”, “in London”, “Her name is Susan”, a partir das quais os alunos deveriam formular diferentes perguntas. A mesma resposta podia atender a diversas questões, tornando a atividade dinâmica. Assim, conteúdos como pronomes e “question words” eram trabalhados de forma contextualizada e interativa. Essa abordagem ativa, em que o aluno constrói o conhecimento, remete à perspectiva dialógica de Paulo Freire (1987), para quem “a educação [...] não é a transferência de conhecimento, mas a construção conjunta do conhecimento”. É esse tipo de prática – centrada no aluno e no diálogo – que desejo levar para minhas aulas, promovendo reflexão, questionamento e participação ativa. A metodologia utilizada pelos professores em Londres prescindia recursos tecnológicos e poderia ser aplicada em qualquer sala de aula, mostrando que

[...] não basta que as escolas tenham todos os recursos materiais existentes; é preciso que o professor e o educando sejam capazes de fazer uso vantajoso desses recursos. [...] Sem os

recursos materiais, o letramento digital torna-se uma excrecência. É inútil ter competências que não podem ser postas em uso. (Araújo de Oliveira, 2011, p. 84)

A prática de colocar os alunos no papel de criadores das perguntas evidenciava que o aprendizado da língua vai além da memorização de regras, sem desprezá-las. A língua, como prática dialógica, é uma ferramenta de interação e comunicação. O verdadeiro aprendizado ocorre quando o aluno consegue utilizá-la de forma criativa e eficiente, em diferentes contextos, o que promove uma “aprendizagem libertadora, que leva os alunos a crescerem em sua autoestima, em sua autonomia comunicativa; que leva os alunos a acreditarem em suas potencialidades como seres comunicativamente competentes.” (Antunes, 2015, p. 151). O intercâmbio evidenciou que o domínio de um idioma exige prática em contextos reais. A abordagem comunicativa em Londres me fez repensar a forma como estruturo minhas aulas: ali, a comunicação fluía sem a exigência do uso gramaticalmente perfeito, o que tornava o ambiente mais leve e colaborativo. Afinal, “a gramática [...] é sempre contextualizada, uma vez que nada do que dizemos – oralmente ou por escrito – acontece em abstrato, fora de uma situação concreta de interação.” (Antunes, 2015, p. 39). A ausência de recursos digitais reforçou que o bom ensino não depende exclusivamente da tecnologia. Embora vídeos, áudios e softwares sejam úteis, o que realmente fez diferença foi a interação entre professores e alunos – fator essencial para a construção do conhecimento linguístico. Compreendi, como educadora, que uma aula eficaz está menos ligada ao aparato tecnológico e mais à intencionalidade pedagógica e ao envolvimento dos sujeitos no processo. Foi possível entender que “[...] a sala de aula não é isolada do mundo, e o que acontece dentro dela está condicionado pelo que acontece lá fora. Os fatores que determinam o perfil do profissional de línguas dependem das ações, menos ou mais explícitas, conduzidas fora do ambiente estritamente acadêmico [...]” (Leffa, 2001, p. 334). A partir das metodologias que vivenciei durante o intercâmbio, compreendi a importância de focar na interação e no uso prático da língua em sala de aula. Como afirma Travaglia (2000, p. 34), ao buscarmos uma “interação comunicativa por meio da língua [...] vamos construindo o nosso texto de modo adequado à situação”. A prática pedagógica, nesse sentido, não se resume à exposição de conteúdos, mas à criação de espaços de protagonismo, em que o aluno vivencia a língua em contextos reais, significativos e desafiadores. Percebo que a aula expositiva, quando aliada à participação dos estudantes e a práticas constantes, pode ser altamente eficiente. Pretendo aplicar essas lições no meu cotidiano como professora no Brasil, criando oportunidades para que eles sejam protagonistas de seu processo de aprendizagem e explorem o inglês em contextos autênticos e conectados à realidade. Sei, contudo, que no dia a dia da sala de aula, especialmente no ensino de línguas, surgem demandas

urgentes e imprevistos que muitas vezes impedem uma reflexão cuidadosa sobre a prática docente. Como bem pontua Cavalcanti (1999, p. 180):

No dia-a-dia da sala de aula (de línguas) há tantas questões urgentes e emergentes que o professor, geralmente, não tem tempo para observar o que acontece e muito menos a sua prática. [...] É como caminhar todos os dias na mesma rua. Acabo não vendo a flor que acabou de nascer, e só me dou conta da pedra no meu caminho quando tropeço e, quem sabe, caio.

Mas, mesmo diante desses desafios, sigo acreditando que o conhecimento precisa ser construído de maneira gradativa no tempo de cada sujeito. Para isso, é necessário investir em processos formativos — para nós e para nossos alunos. Essa experiência em Londres transformou minha visão sobre o ensino de inglês. Como ex-aluna de escola pública, jamais imaginei vivenciar isso. Volto ao Brasil não apenas com uma bagagem linguística ampliada, mas com novos referenciais metodológicos que certamente influenciarão a forma como ensino. A partir dessa vivência, passo a defender a ideia de que:

“A formação de professores deve estender-se pela vida toda; o professor deve estar em contínuo desenvolvimento [...] como indivíduo social.” (Costa-Hübes, 2008, p. 29-30). Meus alunos, em Rondônia, podem não ter, neste momento, a mesma oportunidade de vivenciar o inglês em um contexto internacional. No entanto, é meu papel como educadora mediar esse contato com o mundo por meio de práticas pedagógicas que privilegiem o uso real da língua e fomentem suas competências comunicativas. Pois entendo que: “[...] as pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, quando se educam com o outro, quando produzem sua existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana.” (Feldmann, 2009, p. 72). E eu pretendo ser a educadora que transforma a vida dos alunos por meio do conhecimento; talvez seja uma visão utópica, mas acredito ser uma aspiração possível.

### **Considerações Finais**

A experiência proporcionada pelo Programa Intercâmbio Rondônia foi, sem dúvida, um marco na minha trajetória profissional e pessoal. Ter a oportunidade de participar de um intercâmbio na Inglaterra — especialmente em cidades como Londres, Cambridge e Oxford — permitiu-me aprimorar minhas habilidades linguísticas e vivenciar a língua em, por meio de uma imersão cultural e educacional significativa. Essa vivência me mostrou que o aprendizado de uma língua vai muito além

da sala de aula; ele envolve a interação social, o contato com diferentes culturas e a experiência prática da comunicação em contextos reais. Esse conhecimento, vivo, é algo que desejo levar para minhas aulas, ampliando o repertório de meus alunos e tornando o ensino da língua inglesa autêntico e conectado com o mundo.

Durante o intercâmbio, fui exposta a metodologias que reforçaram a importância da participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, algo que pretendo incorporar em minha prática pedagógica no Brasil. As visitas culturais e o contato com pessoas de diferentes nacionalidades ampliaram minha visão sobre o papel da educação na formação de cidadãos críticos, éticos e conscientes do seu lugar no mundo. Refleti sobre a essência do ensino da língua inglesa, compreendendo-a não apenas como uma disciplina escolar, mas como uma ferramenta de integração cultural e de desenvolvimento humano. Como professora da rede pública e ex-aluna de escolas públicas, percebo que programas como este são essenciais para proporcionar novas oportunidades, tanto pelo desenvolvimento de professores, como pelo impacto que essa formação gera nos alunos. Afinal, como bem afirma Motta-Roth (2006, p. 176)

[...] De modo geral, na escola pública, especialmente naquelas fora das grandes metrópoles, o contato com falantes nativos é praticamente nulo, e a interação com professor e colegas torna-se a única (e pouco comum) fonte de uso da língua. Nesse caso, a língua-alvo raramente é usada como 'forma de estar no mundo', como um sistema sociosemiótico que nos possibilita produzir significados relevantes para falantes e ouvintes, escritores e leitores, mas como disciplina objeto de estudo, um sistema de regras abstratas a serem aprendidas precisamente, sem que façam parte da educação integral do aluno [...]

Espero que a partir dessa experiência, eu possa inspirar meus alunos a enxergarem a língua inglesa como uma verdadeira porta de acesso a novas possibilidades, e que eles, assim como eu, possam sonhar alto e buscar concretizar esses sonhos. Encerro este relato de experiência destacando que cada desafio enfrentado e cada descoberta vivida durante o intercâmbio se transformaram em aprendizados que levarei para a minha vida pessoal, mas, sobretudo, para minha prática pedagógica. As discussões sobre o impacto dessa vivência na sala de aula e nas práticas de ensino podem ser aprofundadas em futuros trabalhos e pesquisas. As reflexões aqui apresentadas abrem caminhos para novas investigações sobre o impacto de vivências formativas internacionais na atuação docente, especialmente no que diz respeito à adaptação e à aplicação de metodologias observadas em outros contextos culturais ao ensino de línguas em Rondônia. Estudos futuros podem, por exemplo, analisar de que forma práticas dialógicas, críticas e inclusivas, observadas durante o intercâmbio, podem ser ressignificadas e incorporadas às realidades das escolas públicas locais, contribuindo para a formação crítica dos estudantes e para formulações de políticas públicas. Reitero, portanto, a relevância de

programas de formação continuada, como o *Intercâmbio Rondônia*, que ultrapassam o aprimoramento técnico e metodológico fortalece a identidade docente e amplia horizontes culturais, reafirmando a educação como prática de transformação humana e social, um compromisso que se reflete diretamente nas práticas de ensino e aprendizagem.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1998.

ALVES, Wanderson Ferreira. *O trabalho dos professores: saberes, valores, atividade*. Campinas, SP: Papyrus, 2010

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Os Gêneros do Discurso*. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARTON, David. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell, 2007.

BRASIL. MEC. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira*. Reimpressão. Brasília: MEC/SEF, 2001

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF, MEC/SEB, 2006.

CAVALCANTI, M. C. *Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE*. 1999. In: J. C. P. Almeida Filho (Org.), *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 179-184.

COSTA-HÜBES, T. C. *O processo de formação continuada dos professores do oeste do Paraná*. Um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa. 2008. 382 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. *Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora?* Informática Educativa UNIANDÉS – LIDIE, [s.l.], v. 12. n. 1. p. 11-24, 1999. Disponível em: [https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/247582/mod\\_resource/content/0/34-melhoria do ensino o u inovacao conservadora CYSNEIROS.pdf](https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/247582/mod_resource/content/0/34-melhoria_do_ensino_o_u_inovacao_conservadora_CYSNEIROS.pdf) Acesso em: 10/03/2025

DAVID, Ricardo Santos. *O Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa em Escolas Públicas: O Real e o Ideal*. Revista Ciências Humanas, v. 9, n. 2, p. 24-31, 2016. DOI: <https://doi.org/10.18675/19818106.vol9.n2.p24-31>

DE LIMA, Vera Lúcia Strube; NUNES, Maria das Graças Volpe; VIEIRA, Renata. *Desafios do processamento de línguas naturais*. SEMISH-Seminário Integrado de Software e Hardware, v. 34, p. 1, 2007.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. *A prática reflexiva na formação inicial e contínua de professores de língua inglesa*. In: ABRAHÃO, M. H. V. *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. São Paulo: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004. p. 31-43.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 32. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

HYMES, Dell et al. *Models of the interaction of language and social life*. 1972.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010. Coleção questões da nossa época; v. 14.

JORGE, M. L. S. *Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública*. In Lima. D. C. de. *O ensino e aprendizagem de língua inglesa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução de José Claudio e Julia Ferreira. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2010.

KRESS, Gunther. *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge, 2003.

LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de língua estrangeira: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001

LEFFA, V.J. *O professor de línguas estrangeiras*. Pelotas: Educat, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas*. Educar em Revista, p. 153-176, 2001.

LIMA NUNES, Ana Ignez Belém. *A pesquisa no campo da formação continuada de professores: interrelacionando conhecimentos e cruzando caminhos*. In: CAVALCANTE, Maria Marina Dias; NUNES, João Batista Carvalho; FARIAS, Isabel Maria Sabino (orgs.). *Pesquisa em educação na UECE: um caminho em construção*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha/EdUECE, 2002, p.44-62.

MORIN, Edgar. *Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 2a.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOTTA-ROTH, D. *De receptor de informação a construtor do conhecimento O uso do chat no ensino de inglês para formandos de Letras*. In LEFFA, Vilson J (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2006.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, p. 60–92, 1996. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>

NÓVOA, A. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: SINPRO, 2007.

OLIVEIRA, L. *A Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública*. In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 21-30

PERRENOUD, Philippe. *A formação do professores no século XXI*. In: PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI, a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.11-34.

SOARES, Magda. *Letramento e processos de ensino-aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002.

STREET, Brian. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. 2000. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1o. e 2o. graus*. São Paulo: Cortez

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Data de submissão: 04/04/2025. Data de aprovação: 14/09/2025.