

A educação continuada de professores de língua inglesa como espaço-experiência de (trans)formação e (re)significação identitária: a língua ensinada-aprendida

Valdeni da Silva Reis¹

Isabela de Oliveira Campos²

Sarah Linhares Oliveira³

Resumo: Considerando a educação continuada (EC) como espaço de (trans)formação, ressignificação e, por conseguinte, reposicionamento do sujeito – tanto em relação a sua prática, quanto em suas relações sociais –, este trabalho propõe uma análise dos efeitos de sentido mobilizados, a partir da participação de professores de língua inglesa em aulas de inglês desenvolvidas e ministradas por duas bolsistas estadunidenses (Capes/Fulbright-English American Assistants), em um dos módulos de um projeto de EC promovido pela Universidade Federal de Minas Gerais. Os dados foram obtidos com um questionário aberto, e analisados por meio das ressonâncias discursivas propostas por Serrani-Infante (2001). Os resultados apontam para a EC como espaço dentro do qual emergem experiências de deslocamentos identitários e de (trans)formações no dizer-fazer do professor de inglês, a partir da língua que ensina/aprende e de sua relação com outros a sua volta.

Palavras-chave: educação continuada, língua inglesa, identidade, experiência.

Introdução

Partindo da premissa de que o uso da linguagem é uma forma de constituição e (re)significação do sujeito no mundo, defendemos o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) como possibilidade de tocar a constituição subjetiva e identitária do sujeito, aluno ou professor. Defendemos, assim, que “mais do que aprender o código e suas

¹ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Adjunta da Faculdade de Letras e do Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG. Contato: valdeni.reis@gmail.com.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. Contato: isabelacamposufmg@gmail.com

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. Contato: sarahloliveira@gmail.com

funções na outra língua, o falante toma outra posição subjetiva” (NEVES, 2006, p. 45). Esse novo espaço discursivo pode levar o sujeito a experimentar novas possibilidades de (se) ver e se posicionar no mundo e em suas relações.

Partindo desta premissa, a Educação/Formação Continuada (EC/FC) para professores de línguas estrangeiras deve se ocupar da experiência do professor em formação, com a língua que ensina e aprende. Dizemos, com isso, que professores-alunos podem vivenciar a EC não apenas como um espaço de formação, em que o sujeito participante é impelido ou desafiado a se enxergar em sua prática, mas também como um espaço-experiência da e na linguagem, capaz de transformá-lo⁴.

Nesse sentido, ao redescobrir-se (aprendendo) na língua que ensina, o professor pode vislumbrar novos e mais bem-sucedidos caminhos para ser e agir em seu fazer docente e para o (re)posicionamento da sua identidade (profissional). Defendemos, portanto, a Educação Continuada como espaço-experiência capaz de envolver o professor em deslocamentos identitários e em reposicionamentos discursivos, impelindo movimentos de (trans)formação e (re)significação de seu lugar no mundo.

O presente trabalho pretende, assim, analisar os efeitos de sentido mobilizados a partir da participação de professores de língua inglesa (LI) em aulas de inglês oferecidas em um dos módulos de um projeto de EC em uma universidade pública brasileira. De modo mais específico, trataremos da experiência dos professores participantes, sua relação com a (re)construção de identidades e as possibilidades de (trans)formação a partir do modo como as experiências são significadas por eles neste módulo do projeto⁵.

A seguir, discorreremos sobre alguns aspectos teóricos referentes aos cursos de EC, mais especificamente sobre o envolvimento do módulo linguístico e o contato com a LI, assim como as noções de identidade, representações e experiência utilizadas neste trabalho. Posteriormente, discorreremos sobre o contexto e os participantes do estudo, bem como a metodologia de geração e análise de dados. Por fim, apresentamos nossas considerações finais, discutindo algumas implicações do estudo.

⁴ Vale ressaltar que, apesar de nossa escolha pelo termo, defendemos que o sujeito, em seu contínuo processo de formação, estará sempre a reorganizar-se em meio a relações e experiências. Nesse sentido, o termo deve aqui ser compreendido como uma forma de deslocamento, movimento, reorganização e não como produto ou forma acabada ou definitiva.

⁵ No ano de coleta o projeto contava com módulos de língua inglesa, de letramento digital, discussão teórica e prática em encontros semanais, como detalhado no decorrer do estudo.

O ensino/aprendizagem da língua inglesa no espaço-experiência da educação continuada

Estudos sobre a Educação Continuada para professores de LI (REIS, 2018; SÓL, 2014, BARCELOS; COELHO, 2010, DUTRA;MELLO, 2013, dentre outros) mostram que os motivos que mais atraem os professores para a EC são os desejos de, primeiramente, investir em proficiência linguística e, em segundo lugar, ampliar conhecimentos didático-metodológicos, além de trocar experiências. Desse modo, na composição dos programas de formação continuada espalhados pelo Brasil, há, quase que inevitavelmente, a presença do módulo linguístico em consonância com o módulo metodológico ou teórico.

Cabe ressaltar que entendemos a EC como:

um conjunto de ações em que o professor em exercício se implique, numa relação que o convoque ao trabalho norteado pelos formadores, numa proposta planejada, mas também dinâmica, de possíveis movimentos e (re)posicionamento discursivo, social e profissional. (REIS, 2018, p. 262)

Entendemos também que, dentro do rol de pesquisas desenvolvidas sobre formação de professores de LI em EC (REIS, 2018; SÓL, 2014, BARCELOS; COELHO, 2010, DUTRA;MELLO, 2013; GIMENEZ; CRISTÓVÃO, 2004; LEFFA, 2001; dentre outros), ainda há muito que se problematizar e compreender, principalmente em relação à língua que estes professores-alunos aprendem e ensinam. Esta pode ser vista, primeiramente, como um meio de comunicação e objeto de estudo, além de “duplamente entendida como mediadora da reflexão e como instrumento de trabalho” (DUTRA; MELLO, 2009 p.67). Ampliamos tal visão ao pensarmos na língua aprendida-ensinada pelo professor em EC como meio pelo qual ele se descobre em novas possibilidades de expressão (de si) e de (trans)formação no mundo.

A língua ensinada-aprendida pode ser compreendida, deste modo, não simplesmente como um sistema linguístico, mas sobretudo como prática social, dentro da qual identidades e desejos são constantemente negociados (NORTON, 2017). Salientamos aqui, portanto, a carência e a necessidade de estudos que enfoquem o contato de professores-alunos em EC com a língua que ensinam-aprendem.

Liberali (2007 p. 45 *apud* DUTRA & MELLO, 2009 p. 72) argumenta que trabalhar com a língua e seu desenvolvimento significaria também uma possibilidade aos professores-alunos de se reposicionarem de forma emancipatória. Retomando Neves (2006), entendemos que a aquisição de uma LE também abrange a subjetividade do sujeito, assim como suas relações e elos sociais, influenciando diretamente seu processo identificatório, isto é, nos dinâmicos (des)encontros com a multiplicidade de vozes que o constitui. Vemos, assim, que, em um curso de EC, professores-alunos são impelidos a ressignificar as vozes que constituem sua identidade profissional.

O termo identidade é aqui compreendido como processo dinâmico e inacabado; sempre em movimento e passível de surpresas e estranhamentos. Como apontado por Coracini (2000; 2003, 2015), a identidade do sujeito é constituída ao longo de sua história de vida, em meio a processos inconscientes. Assim, apesar da necessária ilusão de inteireza e completude, “a identidade permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação” (CORACINI, 2000, p. 150).

Dentro do discurso pedagógico, por outro lado, o termo identidade profissional está ligado aos saberes teóricos e práticos dos professores, não sendo também visto como algo fixo ou imutável (NÓVOA, 1992). Para este autor, “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 2000 p. 16).

Assim, a partir da experiência de redescobrir-se em módulos de aulas de LI no curso de EC, os professores-alunos têm também a chance de ter suas identidades profissionais (re)definidas. Há, portanto, a oportunidade de experienciar a (re)construção de si e de seu fazer por meio da língua que ensinam/aprendem e da relação com seus pares e formadores. Reconhecemos, portanto, que o conceito de identidade implica o reconhecimento da alteridade e da relação com o outro, dentro da qual o sujeito se identifica como não-outro (HALL, 1992).

Tal como aprendizes de línguas estrangeiras, os professores de línguas podem ressignificar suas relações com o outro, propiciando a emersão de identidades mais poderosas a partir das quais ensinará (NORTON, 2017, p. 81). Esta identidade, mais poderosa, emancipatória e emergente da relação com o outro, faz com que o professor descubra novas formas de se dizer. Uma posição responsável pode, assim, emergir, na medida em que o professor passa a questionar sua prática e relações, enfrentando aquilo que não dá certo, bem como sua solidão e possíveis angústias (REIS, 2011, 2018). Apesar de todos os desafios

legítimos de sua profissão, na posição responsável o professor (de LI) age, reorganizando as representações ressoantes e constituintes de sua identidade.

Entendemos representações como uma série de formações imaginárias oriundas das posições ou projeções que o sujeito atribui a si e aos outros, a partir de processos discursivos anteriores (PECHÊUX, 1995). O sujeito se constitui, assim, a partir dessas imagens tecidas nas experiências e relações que ele estabelece consigo, com o mundo, e com o modo de se posicionar frente ao olhar do outro (REIS, 2010; CORACINI, 2003). Deste modo, as representações presentes no imaginário do sujeito professor-aluno são, segundo Coracini (2003), reveladoras de sua identidade. É deste modo que o espaço da EC pode ser compreendido como espaço para a experiência de ressignificação da prática docente e da identidade (profissional).

Defendemos, com isso, os módulos do curso de EC como espaços de (trans)formação e ressignificação de práticas e identidades, sobretudo a partir do contato do professor com a língua que ensina. No entanto, como aponta Sól (2014), é necessário lembrarmos que a participação do professor em um curso de EC não é garantia de deslocamentos ou de (trans)formações em seu fazer. Tal movimento é determinado pelo modo como o sujeito vive ou contempla esta experiência, fazendo-se envolto na redefinição das representações (imagens) que constituem sua identidade.

Este processo de experiência, segundo Bondía (2002) envolve uma dimensão que vai além da simples vivência de determinado acontecimento. Nas palavras do autor, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (p. 21). Além disso, o autor ressalta que, para haver experiência, ou seja, para que algo *nos* passe, *nos* aconteça e *nos* toque, é necessário que haja uma interrupção, um rompimento de antigas representações que nos habitam. Assim, o sujeito da experiência é um sujeito rompido ou, nas palavras de Bondía (2002, p. 25) “um sujeito alcançado, tombado, derrubado”. Tal rompimento diz respeito à capacidade de transformação do sujeito envolvido e, de certo modo, responsável no processo de experiência.

Bondía (2002) salienta que um dos componentes fundamentais da experiência é justamente sua capacidade de formar e transformar, visto que “é experiência aquilo que ‘(...) ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (BONDÍA, 2002, p. 26). Deste modo, a experiência pode fazer com que o sujeito vivencie um processo de transformação, ressignificação e

deslocamentos que, conseqüentemente, poderá conduzi-lo a uma reconfiguração de sua identidade e de sua atuação. Do mesmo modo, abre-se espaço para que as representações sobre si mesmo, sobre o seu fazer e sobre a língua que ensina/aprende sejam também deslocadas.

A seguir, discorreremos sobre os princípios e procedimentos metodológicos que embasam este estudo, o modo como o *corpus* foi constituído e os dispositivos analíticos adotados.

Metodologia: constituição do *corpus* e marcas discursivas

Esta é uma pesquisa de base qualitativa, cuja análise segue o dispositivo de escuta discursiva (ORLANDI, 1999), por meio da qual procuramos descrever e interpretar os efeitos de sentido em torno das experiências vivenciadas pelos participantes durante as aulas de inglês desenvolvidas no Projeto de Extensão Continuação Colaborativa (ConCol)⁶.

Os dados foram gerados a partir de um questionário aberto enviado por e-mail a todos os onze alunos-professores participantes do projeto. Recebemos o retorno de oito professores, com seus respectivos questionários respondidos.

O *corpus* é, portanto, constituído a partir dos relatos escritos por oito professores participantes do projeto e analisado com base nas ressonâncias discursivas (SERRANI-INFANTE, 2001), constituídas a partir do momento em que certas marcas linguístico-discursivas se repetem, tendendo a construir um determinado significado predominante. O conjunto de categorias das ressonâncias discursivas é o seguinte (quatro categorias e três subcategorias):⁷

1. repetição de itens lexicais de uma mesma família de palavras;

⁶ Parte do Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras, o ConCol é coordenado pela Profa. Dra. Maralice de Souza Neves. O Projeto será descrito brevemente na subseção 2.1. Para maiores detalhes, ver: <http://www.lettras.ufmg.br/interfaces/>.

⁷ Serrani-Infante (2001, p. 40) propõe apenas três categorias para repetições, a saber, a) itens lexicais de uma mesma família de palavras ou itens de diferentes raízes lexicais apresentados no discurso como semanticamente equivalentes; b) construções que funcionam parafrasticamente; c) modos de enunciar presentes no discurso (tais como o modo determinado e o modo indeterminado de enunciar; o modo de definir por negações, ou por afirmações modalizadas ou categóricas, modo de acréscimos contingentes através das incisões, glosas etc.). Porém, a partir de REIS (2006; 2007) utilizamos uma subcategorização no intuito de facilitar a operacionalização de suas categorias.

2. repetição de itens de diferentes raízes lexicais, apresentados no discurso como semanticamente equivalentes;
3. repetição de construções que funcionam parafrasticamente;
4. modos de enunciar presentes no discurso:
 - 4.1. modo determinado e modo indeterminado de enunciar;
 - 4.2. modo de definir por negações ou afirmações modalizadas ou categóricas;
 - 4.3. modo de acréscimos contingentes por meio de incisivas e de glosas.

Além das ressonâncias discursivas (SERRANI-INFANTE, 2001), nos baseamos no conteúdo dos enunciados e nos modos de enunciar que os constituem. Desse modo, focamos nossa atenção nas ocorrências que ressoavam dizeres sobre a constituição do lugar professor-aluno em um módulo linguístico em um curso de EC e sua relação consigo mesmo, com o outro e com a língua que ensina/aprende.

Na seção a seguir, apresentaremos o contexto deste estudo, bem como seus participantes.

Contexto e Participantes

O Projeto ConCol (ContinuAÇÃO Colaborativa) surgiu em 2011 como parte do *Programa Interfaces da Formação de Professores de Línguas Estrangeiras da FALE/UFMG*, visando promover a educação continuada de professores de LI da rede pública de ensino básico do estado de Minas Gerais. O projeto nasceu a partir da coleta de dados para a tese de doutorado da professora Vanderlice dos Santos Andrade Sól que, ao entrar em contato com os egressos do Projeto Educonle, descobriu que havia uma urgente demanda por parte desses professores, por retomar essa rede de colaboração continuada (SÓL, 2014).

Ao longo de todo o ano de coleta para o presente estudo, os professores-alunos participaram sistematicamente dos módulos do projeto, sendo esses: 1) encontros quinzenais do grupo de discussões, nos quais os professores partilhavam experiências didático-pedagógicas ou leituras teórico-metodológicas; 2) encontros semanais com a Taba eletrônica proporcionando oficinas e projetos de letramento digital a esses professores-alunos e 3) aulas

semanais de língua inglesa, ministradas por duas bolsistas Fulbright, orientadas pela coordenação do Projeto.

O programa ETA-Fulbright seleciona jovens norte-americanos recém formados e com algum conhecimento em língua portuguesa para atuarem em universidades brasileiras parceiras. O programa estabelece, assim, que sejam atribuídas a seus bolsistas tarefas com o objetivo de desenvolver a proficiência dos alunos de inglês nas universidades federais brasileiras, mas com um enfoque em elementos que promovam a cultura geral dos EUA. As aulas de língua inglesa no Projeto ConCol foram ministradas por duas bolsistas do programa durante o ano de coleta.

Participaram do estudo oito professores-alunos do Projeto ConCol, com idades entre 36 e 63 anos, cujas experiências docentes variavam entre 14 e mais de 30 anos. Duas das professoras participantes já estavam aposentadas, mas continuavam atuantes como professoras de LI de aulas particulares. Os professores atuam, em sua maioria, em escolas das redes estaduais e municipais do estado de Minas Gerais.

É importante mencionar que todos os nomes dos participantes são fictícios - escolhidos por eles - e o ano da coleta não será revelado, a fim de resguardar a identidade dos participantes, do contrário, eles seriam facilmente identificados, considerando as situações e contextos descritos na pesquisa.

A seção a seguir abordará os gestos de interpretação, discussão e análise dos dizeres dos participantes.

Análise

Esta seção visa apresentar os gestos de interpretação empreendidos pelas pesquisadoras, por meio dos seguintes eixos temáticos: 1) o deslocamento do lugar professor-aluno e 2) a inter-relação sujeito-língua-outro.

Espaço-Experiência de/para deslocamento do lugar professor-aluno

A partir dos relatos dos professores-alunos, identificamos que a experiência do contato com a LI no curso de EC foi avaliada positivamente (dinamismo, criatividade, diversidade, etc.). Do mesmo modo, os sentidos ressoantes nos dizeres dos professores-alunos também nos indicam o surgimento de um espaço-experiência propulsor de rompimentos, deslocamentos e transformações oriundas das aulas de LI com as ETAs.

Destacamos, nos relatos abaixo, o modo como as aulas se configuram como experiência para os professores-alunos.

1. Foram aulas **dinâmicas**⁸ com assuntos **diversificados** os quais **nos motivaram a participar cada vez mais**. Eu que tenho dificuldade em me expressar na LI me sentia à vontade para me expressar **sem medo** de ser criticado por causa do meu *speaking*. (EVANDRO – Professor-aluno)

2. Isso veio a confirmar que a **criatividade** de uma aula **faz e muito a diferença no processo de aprendizagem de qualquer discente**. Esse detalhe, em fusão com a excelente **dinâmica** da aula, **produziu em mim um prazer incrível, pois o fato de discorrer – no idioma inglês – sobre conflitos humanos** (tópico que me atrai) **propiciou-me um desligamento interessante do receio de errar, superado veementemente pelo desejo de me expressar** (ZIZA – Professora-aluna).

Vemos que esse professor que se inscreve e persiste em um projeto de EC é impelido a descobrir-se e deslocar-se continuamente. Esse deslocamento gira em torno da posição professor-aluno e o modo como esse sujeito apreende e significa essa experiência, que pode se revelar fator decisivo para a transformação de sua prática. A partir de Neves (2008), o termo deslocamento é entendido da seguinte forma:

como algum movimento que retira o sujeito de uma determinada posição enunciativa para outra, não necessariamente significando que houve mudanças, mas sim algum desvio, alguma desarticulação, ou desprendimento de certas representações, para até mesmo voltar a elas de outro modo ou para dar lugar a outras (NEVES, 2008, p.26).

Assim, tal deslocamento corresponde ao rompimento passível de ser vivenciado pelo sujeito durante o processo de experiência (BONDÍA, 2002). Vista nestes termos, a

⁸ As palavras e frases destacadas em negrito foram as que - dentro do escopo de análise do artigo - mostraram-se mais significativas nos excertos apresentados.

experiência possui a capacidade de deslocar e transformar o sujeito. Por meio dos excertos acima, vislumbramos o modo como esse movimento/deslocamento é vivenciado, na medida em que – a partir da língua que ensinam-aprendem – os professores-alunos são convocados a lidar com sentimentos de prazer e superação do medo de errar (excertos 1 e 2). Fruto desta experiência é o movimento que faz com que o professor se desloque ou rompa com antigas amarras que limitam suas possibilidades. Tal movimento é justamente o processo de experiência (BONDÍA, 2002) e de deslocamentos identitários, visto que a identidade é um processo dinâmico e inacabado, sempre em movimento, configurando-se como um processo contínuo de (re)construção de maneiras de ser e agir no mundo.

Vejamos, abaixo, outros movimentos percorridos pelos envolvidos nessa dinâmica singular de uma sala de aula de língua inglesa para professores de inglês em EC.

3. Eu me enxergo nessa aula com 2 papéis ao mesmo tempo: como aluno e como professor. Explicando melhor: sou aluno porque estou sentado ao lado de outras pessoas que também são alunos e há uma outra pessoa conduzindo aquele encontro. Sou professor porque sei que o conhecimento produzido naquele ambiente pode e deve beneficiar os meus alunos posteriormente. Em outras palavras, alguém está me ajudando a me desenvolver para que eu possa ajudar no desenvolvimento de outros. (RICARDO – Professor-aluno)

4. Em primeiro lugar, **conseguir separar esses dois momentos**, em minha opinião, **é o que faz com que eu tenha um maior aproveitamento nas aulas do ConCol**. Quando em sala de aula com os alunos, a postura, obviamente, é a da docente, profissional preparada e apta para cumprir com as propostas que me são destinadas. Todavia, **como aluna dentro do ConCol, essa postura é desfeita**, no momento da aprendizagem, com o intuito de ampliar o campo de percepção, que comumente é obstruído, inconscientemente, em algumas situações, pela falsa impressão de que conteúdos já conhecidos, nada mais têm para acrescentar. (ZIZA – Professora-aluna)

5. (...) **senti que sou capaz de me expressar em inglês e isto fez toda a diferença. Passei a usar mais o idioma em minha sala de aula.** (MARTA - Professora-aluna)

6. **Ser professor não é tarefa fácil**. Quando se ocupa o lugar-aluno, nos **primeiros momentos das aulas sentia que seria uma eternidade a compreensão de todo o arcabouço que viria a frente. A insegurança nas primeiras aulas parecia ser maior do que realmente seria**. Podemos concluir, por conseguinte, **que o nosso aluno deve sentir as mesmas sensações que sentimos**. (CARLOS – Professor-aluno)

7. **SER PROFESSOR E TAMBÉM ALUNA NO ConCol me proporciona mais compreensão em relação às dificuldades dos meus alunos**. Outro aspecto que vale citar é a **motivação para, cada vez mais, falar inglês em sala com meus alunos e também no ConCol**. (ROSA – Professora-aluna) (Grifos da professora)

8. As aulas de LI **colaboram para que minhas aulas tomem o rumo do uso da língua e não apenas a apreciação de tópicos gramaticais**. É certo que depois das aulas no ConCol senti-me mais confiante e motivada a falar em inglês. Percebo que esse processo atinge também o aluno. As aulas são essenciais para o bom desenvolvimento do meu trabalho, pois considero que “não falar inglês em sala” descaracteriza-me como professora da LI. (ROSA - Professora-aluna)

Os relatos acima nos dão a dimensão do espaço-experiência da aprendizagem de inglês para professores (de inglês) em FC, como espaço que demanda reorganização da identidade profissional de seu envolvido. Como defende Nóvoa (2000), identidade deve ser exatamente discutida como instância dentro da qual enfrentamos nossas lutas e nossos conflitos, restabelecendo possibilidades de estarmos e nos encontrarmos em nossa profissão.

É interessante observarmos que uma certa tensão e conflitos se instauram nos excertos acima via silêncio ou formas de enunciar. Observemos que mesmo transitando na dinâmica peculiar desse tipo de sala de aula, e até falando abertamente desse deslocamento entre as posições de professor e de aluno, não ressoa nos relatos qualquer efeito de sentido que nos permita vislumbrar que o professor, sujeito experiente de sua prática, traga tal conhecimento (em termos didático-pedagógico, por exemplo) para o momento da aula de LI com as ETAs.

Notamos que Ricardo, no excerto 3, reconhece o lugar de professor a partir do momento em que cita sua relação com seu aluno, mas não menciona o conhecimento de professor que já vem com ele e que poderia mobilizar, ainda mais, a dinâmica dessa turma peculiar: “Sou professor porque sei que o conhecimento produzido naquele ambiente pode e deve beneficiar os meus alunos posteriormente”. Essa postura é, talvez, explicada no excerto 4, como um distanciamento voluntário do professor-aluno para que lhe seja possível aprender mais se desvencilhando da imagem de que o professor ‘já sabe tudo’ ou deve saber tudo, se aproximando de uma visão de aprendizagem como acúmulo de conteúdo.

Os relatos seguintes (5, 6, 7, 8) nos indicam que as aulas de LI no projeto podem se revelar como uma experiência que aproxima esse sujeito de sua prática e de seu aluno, pois uma vez aberto a ela, é seu corpo que suporta (ou não) o peso do medo, da insegurança, de sensações que um aprendiz deve aprender a significar, tal qual a descoberta de que um passo mais adiante, rumo ao desconhecido, mas também atraente, é sempre possível; “sentir que se é capaz”, como apontado por Marta, no excerto 5. Obviamente, isto não significa que este processo de experiência seja vivenciado de maneira fácil pelo sujeito, visto que, como afirma

Bondía (2002, p. 25), “o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor”, no sentido que encontrar-se consigo mesmo e passar por um processo de transformação e deslocamento identitário não é tarefa fácil (seja consciente ou inconscientemente), visto que a identidade é um processo de lutas e conflitos (NÓVOA, 2000) e, como reconhece Carlos (excerto 6), “ser professor não é tarefa fácil”.

Assim, ao se posicionarem no lugar de alunos, os professores foram irrompidos por essa experiência e sofreram deslocamentos identitários de tal modo que se abriram à sua própria transformação (BONDÍA, 2002). Ao se ver como aluno da LI com toda a complexidade desse lugar, o professor conseguiu enxergar seu aluno e entender que o ensino somente faz sentido se nosso olhar atento e cuidadoso não estiver focado ‘cegamente’ naquilo que ansiamos e insistimos em ensinar. Nosso olhar deve estar, portanto, em nosso aluno e no modo como este aprende e se envolve ou não com aquilo/naquilo a ser ensinado. E, para essa empreitada, é necessário o conhecimento teórico-metodológico, mas também, linguístico, pois “o saber, o desejo e a ação” são essenciais ao fazer pedagógico (LEFFA, 2009, p. 114).

Tal questão é evidenciada na conclusão do excerto de Carlos (excerto 6): “Podemos concluir, por conseguinte, que o nosso aluno deve sentir as mesmas sensações que sentimos”. A partir dele, também empreendemos os efeitos de sentidos de uma construção de experiência como alcance coletivo, pois ao utilizar o pronome possessivo ‘nosso’ e enunciar o verbo ‘sentimos’ na primeira pessoa do plural, Carlos reconhece a existência de uma identidade coletiva e se insere em um grupo de professores-alunos que experienciaram os mesmos acontecimentos e os inclui nesse sentimento de empatia diante dos alunos e esse novo olhar perante a eles. Esta experiência coletiva é também confirmada pelas ressonâncias discursivas, pois o discurso de Carlos ressoa em outros excertos sobre a relação professor-aluno após as aulas de LI no curso de EC.

De um modo geral, o grupo de recortes (3-8) mostra que os professores-alunos se veem convidados a redefinir suas trajetórias e a olhar para as suas práticas, a partir do olhar do outro e a partir das experiências vivenciadas nas aulas de LI. Várias descobertas foram feitas, dentre elas: uma aula não deve ser embasada apenas em conteúdos a serem passados aos alunos, é importante considerar os sentimentos dos alunos ao aprender a LI e a importância de se (re)conhecer como professor-falante de LI, que pode e deve utilizá-la na sala de aula. Vemos, enfim, deslocamento de representações que redefinem a identidade profissional dos professores envolvidos.

Espaço-Experiência do encontro consigo, com o outro e com a língua que ensina/aprende

A última subseção das análises apresenta o professor e sua interpretação da relação que estabelece consigo mesmo, com a língua e, sobretudo, com outros sujeitos com objetivos e experiências que podem ser partilhadas para vislumbrar juntos – mas não necessariamente ao mesmo tempo – novas possibilidades. Retomando Hall (1992), é importante mencionar que a alteridade, ou seja, a relação com o outro – seja este outro a língua ou outros sujeitos – é um conceito fundamental quando tratamos de identidade, pois é nesta relação que o sujeito se vê como não-outro e pode, assim, encontrar-se consigo mesmo e experimentar (re)significações identitárias.

Como Larsen-Freeman (1998) vem nos lembrar, devemos considerar dentro de nossos programas de formação de professores que a experiência é o principal elo de referência partilhado pelos professores. Possuem o que partilhar referente à sua prática; ou referente ao modo como se constituíram como alunos e que agora direciona seu fazer como professores; ou como se posicionam como professores de LI do ensino regular e membros atuantes na sociedade.

Vejamos os relatos a seguir:

9. Como aluna sinto-me privilegiada **por estar nesse meio**, aprendendo sempre, **forçada a pesquisar muito mais que antes** ficando “*up-to-date*”, com **as aulas ministradas pelas professoras e colegas**, que nos ensinam com competência, incentivo, ânimo e segurança. (MARIA – Professora-aluna)

10. O agradecimento é grande por ter encontrado o ConCon, que me trouxe novos horizontes para **uma nova forma de aprender e explicar**. Vejo-me tal qual uma criança que quer aprender o máximo em tão pouco tempo. **Aprendi com as professoras e com os colegas (professores) essa troca de informação que é muito necessária, e por que não dizer, trocas de experiências específicas entre todos nós**. (MARIA – Professora-aluna)

11. As discussões, **os relatos de outros professores, a troca de experiência resgatam nossa motivação em realizar algo novo dentro desse sistema que nem sempre privilegia o professor de Língua Estrangeira**. Estar nesse grupo é **poder fazer parte daqueles que fazem a diferença acontecer no ensino da Língua Estrangeira**. (MARTA – Professora-aluna)

A EC pode retirar o professor de seu habitual isolamento, lançando esse movimento de inclusão e ‘dar oportunidade/chance’ como relatado nos excertos de Maria (9) e Marta (11). Ainda que fique mais evidente uma postura de receber (‘poder fazer parte’ - excerto 11); na direção do conflito, podemos perceber também que as ações do projeto instauram, nesse professor, uma necessidade de ser ativo, dinâmico, desafiado, conforme Maria aponta em seu relato: “por estar nesse meio, aprendendo sempre, forçada a pesquisar muito mais que antes”. Entendemos que, ao ser impelido a ocupar, de alguma forma, o centro, ou um outro lugar, o professor, pronto a suportar tal experiência, é retirado da zona de conforto e convocado ao trabalho, visitando o desconhecido e se deslocando frente o impulso gerado coletivamente. Sua identidade profissional é, deste modo, redimensionada.

A palavra ‘segurança’ (excerto 9), e palavras dessa família, tais como segura ou assegurada, também insiste em circular nos dizeres sobre a aula de inglês no projeto. Conforme evidenciado no estudo de Sól (2014, p. 141), é comum que professores em espaços de EC a representem “como o lugar de segurança e conforto, fonte do saber, da verdade e lugar de solucionar problemas”.

Vale destacar, também, o vocábulo ‘troca’, ou itens lexicais dessa família, que ressoa em todo o *corpus*, conforme visto nos relatos 10 e 11, evidenciando o reconhecimento da importância do outro professor – seu colega professor-aluno nessa relação. Aprendem juntos e compartilham conhecimento. Trocam, nessa relação, algo em ‘mão dupla’; cooperam e colaboram entre si, tal qual sugere e alimenta o objetivo do projeto em questão: continuação colaborativa (NEVES, 2013).

A experiência acerca de uma nova forma de aprender com desdobramentos na forma de ensinar é, portanto, insistente. É importante considerarmos que os professores participantes do projeto são todos muito experientes na profissão, tendo, em média, 15 anos de atuação como professores. No entanto, seus relatos nos mostram que eles se veem impelidos a vislumbrar que existe ‘uma nova forma de aprender e explicar’ (excerto 10), referindo-se, imaginamos, à instrução formal delimitada em sua sala de aula de língua inglesa.

Concluindo os nossos gestos de interpretação, a partilha de experiências no Projeto ConCol possibilitou aos participantes oportunidades de se inscreverem em discursividades outras, que apontam para a transformação, a (re)descoberta e a (re)invenção como professores de LI. Ficou bastante marcado que esse processo se deu via relação consigo, com o outro e com a língua que ensinam-aprendem. Logo, vivenciar experiências da/na língua permitiu aos

professores-alunos um novo olhar sobre sua prática pedagógica, dando-lhes mais segurança em seu ser/fazer e estimulando a emergência de uma identidade mais poderosa, da qual Norton (2017) fala e a partir da qual o professor ensinará.

Nesta perspectiva, somos reportados a Leffa (2009, p. 122), que afirma que “o professor que não conhece a língua que ensina não pode amar o que faz, e, conseqüentemente, não pode seduzir o aluno”. Assim, a possibilidade de se ver de outro modo, desnaturalizando os dizeres e representações cristalizadas sobre o professor de inglês da escola pública, os professores-alunos assumem seu lugar de direito e de deveres, ressignificando suas identidades (profissionais) neste espaço-experiência da Educação Continuada.

Considerações finais

Ao mobilizarmos os efeitos de sentido em torno da experiência de aulas de LI em um projeto de EC, vislumbramos, concomitantemente, a dinâmica peculiar dessa sala de aula como espaço significativo para a redefinição identitária do professor de LI. Tal experiência, conforme procuramos discutir, proporcionou a possibilidade de deslocamentos em relação ao seu fazer, à sua profissão, à língua que ensina, ao outro e às identidades pessoais e profissionais do professor de inglês.

A inclusão do módulo linguístico no curso de EC desempenhou, a nosso ver, um papel crucial na experiência dos professores-alunos e na (re)construção identitária dos mesmos. Deste modo, acreditamos que os cursos de EC necessitam levar em consideração que muitos professores buscam nestes cursos o desenvolvimento de sua proficiência linguística. Ainda assim, para além do módulo linguístico, ao formar uma rede de continuação colaborativa, como a do Projeto ConCol, é possível partilharmos experiências, mobilizando e deslocando (im)possibilidades, transformando-as em pequenas, mas contínuas novas possibilidades de emancipação do sujeito professor.

Como defendido por Bondía (2002), apesar de estarmos envoltos em muitos acontecimentos, fatos e situações diversas, são muito raros aqueles que verdadeiramente nos

acontecem, tocando-nos de modo irreparável. A EC e as aulas de LI dentro deste contexto podem até não tocar a todos; no entanto, apostamos nesse espaço como propício a construir, juntamente com seu participante, experiências capazes de restabelecer as imagens que constituem seu ser/fazer.

Defendemos, deste modo, que a partir de experiências significativas no processo de ensino-aprendizagem dentro da EC, sujeitos, práticas e relações são movimentadas em inúmeras salas de aulas de LI de nossa educação brasileira. São experimentados, assim, deslocamentos identitários diversos, outrora desconhecidos, mas vivos no espaço-experiência da EC e instigando o sujeito a transformar-se continuamente em seu fazer. Por fim, que as redes de EC para professores de línguas se espalhem por todas as realidades de ensino em nosso país, de modo a desestabilizar seres, fazeres e dizeres há tanto petrificados. Que redes sejam, enfim, lançadas de modo dinâmico, de modo vivo.

Referências Bibliográficas

BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Orgs). *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em 30/03/2019.

CORACINI, M. J. F. Subjetividade e Identidade do Professor de Português. *Trab Ling Aplic.*, v. 36, p. 147-158, Jul/Dez. 2000. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639319>. Acesso em agosto/2018.

_____. A celebração do outro. In: CORACINI, M.J.F. *Identidade e Discurso*. Campinas: Argos Ed. Unicamp, 2003.

_____. Representações de Professor: Entre o passado e o presente. *Revista Reflexão e Ação*, v.23, n.1, p.132-161, jan./jun.2015. <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5635>. Acesso em maio/2018.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. Pesquisas em Linguagem: O que elas revelam sobre um projeto de educação continuada. In: TELLES, J.A. (organização) *Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2009.

_____. *Educação continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

GIMENEZ, T. N.; CRISTÓVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982004000200005. Acesso em Maio/2018.

HALL, S. *The question of cultural identity*. Polity Press / Open University Press, 1992.

LARSEN-FREEMAN, D. Learning teaching is a lifelong process. *Perspectives* v. 24, n.2, p. 5- 11, 1998.

LEFFA, V. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: LIMA, D. C. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001

NEVES, M. S. O processo identificatório na relação professor-aluno na aprendizagem de língua estrangeira. In: MAGALHÃES, E.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M. J. (organização). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006.

_____. Identificações subjetivas no discurso sobre avaliação de aprendizagem após um curso de Educação Continuada. *Horizontes*, v. 26, n. 2, p. 21-29, jul./dez. 2008. https://www.researchgate.net/publication/242543696_Identificacoes_subjetivas_no_discurso_sobre_avaliacao_de_aprendizagem_apos_um_curso_de_Educacao_Continuada Acesso em Março/2019.

_____. Efeitos da participação de falantes nativos de inglês como assistentes de ensino em um projeto de educação continuada: um acontecimento. In: BRAWERMAN-ALBINI, A; MEDEIROS, V. S. (organização). *Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

NORTON, B. Learner investment and language teacher identity. In BARKHUIZEN, G. (ed.) *Reflections on Language Teacher Identity Research*. New York and London: Routledge, 2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (organização). *Os professores e a profissão*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Os professores e a história da sua vida. In: NÓVOA, A. (organização). *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1995.

ORLANDI, E.P. *Análise de discurso: princípios e procedimento*. Campinas: Pontes, 1999.

REIS, V. S. Posição responsável na língua que ensino/aprendo: análise da relação do professor de inglês com as aulas (de inglês) em um curso de formação continuada. *Sóletras*, n.35, p. 359-378, 2018.

_____. Identificação e relação entre professor (LE) e formador em um Projeto de Educação Continuada. *SIGNUM: Estud. Ling.* Londrina, n. 14/1, p. 503-522, 2011.

_____. Representações e deslocamentos no diário de aprendizagem de língua estrangeira: uma escrita de si para o outro. In: ECKERT-HOFF, B. M.; CORACINI, M. J. R. F. (Orgs.) *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

_____. *O Diário de Aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês) sob a Perspectiva do Processo Discursivo*. 2007. 143f Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR-6YPQLP/valdeni_reis_diss.pdf?sequence=1 Acesso em Abril/2019

_____. Análise das representações em diários de alunos de Língua Estrangeira. In: MACHADO, L; MENEZES, W. A. (Orgs.) *Gêneros, comunicação e sociedade*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

SERRANI-INFANTE, S. M. *Ressonâncias discursivas y cortesia em prácticas de lectoescritura*. *D.E.L.T.A.*, v. 17, n. 1, p. 31-58, 2001. <http://www.scielo.br/pdf/delta/v17n1/a02v17n1.pdf> Acesso em Abril/2019.

SÓL, V. dos S. A. *Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção*. 2014. 259 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/MGSS-9JEPY5/pdf_tese_final_vanderlice_s_l.pdf?sequence=1. Acesso em Abril/2019.

Continuing education for english language teachers as a space-experience for (trans)formation and (re)signification of identities: the language taught-learned

Abstract: Considering continuing education (CE) as a space for (trans)formation, re-signification and, therefore, repositioning - both in relation to classroom practice and social relations - this work proposes an analysis of the meaning effects mobilized from the participation of English teachers in English language lessons developed and delivered by two American scholars (Capes/Fulbright – English American Assistants) in one of the modules of a CE project promoted by the Federal University X. The data were collected through an open questionnaire and analyzed according to the discursive resonances proposed by Serrani-Infante (2001). The results indicate the CE project as a space where experiences of identity shifts and (trans)formations in the English teachers discourse-practice emerge, from the language they teach/learn and from the relationships they establish with others around them.

Keywords: continuing education, English language, identity, experience.