

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

**EXPERIÊNCIAS, EMOÇÕES E TRANSFORMAÇÕES NA
EDUCAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO DE CASO**

Hilda Simone Henriques Coelho

Belo Horizonte
2011

HILDA SIMONE HENRIQUES COELHO

**EXPERIÊNCIAS, EMOÇÕES E TRANSFORMAÇÕES NA
EDUCAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO DE CASO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de DOUTOR em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Estudos em Línguas Estrangeiras: Ensino/Aprendizagem, Usos e Culturas (Linha F)

Orientadora: Profa. Dra. Laura Stella Miccoli

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais

2011

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

C672e Coelho, Hilda Simone Henriques.
Experiências, emoções e transformações na educação continuada [manuscrito] : um estudo de caso / Hilda Simone Henriques Coelho. – 2011.
175 f., enc. : il.

Orientadora: Laura Stella Miccoli.
Área de concentração: Estudos Linguísticos.
Linha de Pesquisa: Estudos em Línguas Estrangeiras: Ensino/Aprendizagem, Usos e Culturas.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
Bibliografia: f. 145-151.
Anexos: f. 152-159.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 2. Língua inglesa – Formação de professores – Minas Gerais – Teses. 3. Professores de inglês – Formação – Teses. 4. Professores – Atitudes – Teses. 5. Prática de ensino- Teses. 6. Prática reflexiva – Teses. I. Miccoli, Laura Stella. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 420.7

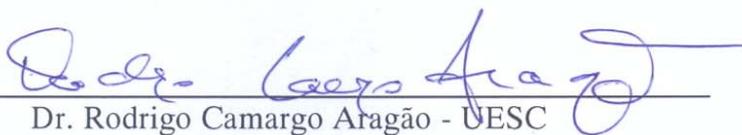
tese intitulada Experiencia, Emoção e Transformação na Educação
Continuada: um estudo de caso, defendida por HILDA SIMONE HENRIQUES COELHO em
25/02/2011 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:



Dra. Laura Stella Miccoli - UFMG
Orientadora



Dra. Maria Helena Vieira Abrahão - UNESP



Dr. Rodrigo Camargo Aragão - UESC



Dra. Maria Raquel de Andrade Bamberia - CEFET/MG



Dra. Deise Prina Dutra - UFMG

À amiga Ana Maria Ferreira Barcelos com quem é possível *conversar* (do grego: dar voltas com), pelo seu amor para com o ensino e a pesquisa em língua inglesa que faz crescer seus alunos e colegas... inclusive eu!

AGRADECIMENTOS

A Deus, doador da vida, que acredito estar em mim, como fonte inesgotável, motivando toda minha existência amorosa.

À professora Laura Stela Miccoli, por sua orientação baseada na emoção da aceitação e acolhimento, sempre atenciosa, sem medir esforços para que eu tivesse a direção adequada para me sentir uma professora de inglês feliz e competente e, assim, colaborar na formação de outros.

Às professoras participantes desta pesquisa que me concederam suas histórias como instrumento para trazer à luz as experiências e emoções que vivenciam na escola pública e no PECPLI.

Agradeço imensamente a amizade e disponibilidade das professoras Maria Raquel Bambirra e Maralice de Souza Neves em participar da banca para a qualificação e suas valiosas sugestões para alcançar a finalização deste trabalho.

Aos professores doutores Rodrigo Camargo Aragão, Deise Prina Dutra, Maria Helena Vieira Abrahão e, novamente, à professora MariaRaquel Bambirra por aceitarem o convite a participarem da banca de defesa para dialogar e contribuir com este estudo.

Ao meu esposo Marcos, por seu amor e companheirismo sem igual. E aos meus filhos - Lissandra, Ismael, Ana Márcia e João Pedro - que, pacientemente, souberam, tantas vezes, ficar firmes na ausência da mãe e me ensinaram a aproveitar a intensidade de nossa relação amorosa quando estávamos juntos.

Ao meu pai, professor fiel às suas responsabilidades afetivas, educacionais e sociais, sua esposa, Zenite, e meus irmãos *carinhosíssimos*: Leonardo, Leandro e Chiara. Obrigada por todo amor, incentivo, confiança e, em especial, por todo cuidado e atenção que sempre recebi em Nova Lima.

Às minhas irmãs, Ludmilla e Simara, maiores torcedoras para que eu seja uma mulher, professora e mãe muito feliz. A distância prejudica nossa convivência, mas não interfere em nosso amor e cumplicidade, pelo contrário, nosso modo de existir na distância contraria aquele dizer popular: o que os olhos não vêem o coração não sente. Obrigada por estarem “perto” e por me trazerem as convivências de Jade, Luan, Lukas Erion e Tiko.

Aos demais professores, colaboradores e estudantes da graduação que fazem do PECPLI um sistema social de convivência humana que faz valer a pena deixar de lado os outros afazeres e lazeres das manhãs de sábado para trocar experiências e aprender sobre o ensinar. Em especial, ao amigo Rafael.

À professora Maria da Conceição Aparecida Zolnier, companheira de estrada (literalmente!), de sala de aula e de pesquisa. Obrigada por compartilhar os vídeos e gravações feitas por você para complementar os dados desta

pesquisa. Obrigada por suas palavras e *presentinhos* nos momentos em que estava muito cansada e por desistir.

À amiga Vanderlice por me acolher no IFMG - Ouro Preto e em sua casa, garantindo-me o aconchego e a força necessária para, mesmo longe dos meus, trabalhar e estudar em paz. Minha gratidão à hospitalidade de seu esposo, Núncio, e de suas filhas, Maria Tereza e Marina.

Aos amigos professores da CODALIN, em particular, Shirlene e Gláucio, por toda compreensão e suporte nas horas mais apertadas de estudos. Nossa convivência mostrou que é possível vivenciar no trabalho emoções relativa àquele contexto entrelaçadas às tantas outras de âmbito pessoal, sem prejuízo para nosso bom desempenho profissional.

Aos queridos irmãos e amigos da Fraternidade Pequena Via por me concederem a experiência de uma convivência fundada na aceitação e no amor, acolhendo minhas necessidades e ajudando a clarear e a realizar meu papel nesse mundo. Obrigada por sempre me lembrarem do valor das pequenas coisas e a quem devo confiar meu coração, minhas vontades.

A todos os professores pesquisadores que dedicam o melhor de seus tempos para colaborar para que outros compreendam e façam melhor aquilo que já fazem na escola. Em particular, aos pesquisadores citados nesta tese, pelo reconhecimento e admiração de seus trabalhos e por ter podido contar com eles para apoiarem minhas proposições, meu muito obrigada.

“In our rush to reform education, we have forgotten a simple truth: reform will never be achieved by renewing appropriations, restructuring schools, rewriting curricula, and revising texts if we continue to demean and dishearten the human resources called the teacher on whom so much depends. Teachers must be better compensated, freed from bureaucratic harassment, given a role in academic governance, and provided with best possible methods and materials. But none of that will transform education if we fail to cherish – and challenge – the human heart that is the source of good teaching” (PALMER 1998, p. 3).

RESUMO

Este estudo de caso teve como objetivo investigar e compreender as experiências e emoções de professoras participantes no contexto do Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa (PECPLI). Mais especificamente, procurou-se identificar a influência das experiências e emoções vivenciadas no PECPLI sobre o relato das experiências enquanto professoras na escola pública, evidenciando as transformações nos domínios fisiológico, relacional e pedagógico das professoras. O referencial teórico teve como base os estudos sobre experiências (MICCOLI, 2006, 2007a, 2007b, 2008 e 2010) e sobre emoções (HARGREAVES, 1998; SUTTON & WHEATLEY, 2003; ZEMBYLAS 2004; IMAI, 2010). Além desses autores, de um modo particular, a análise dos dados foi orientada pelos mecanismos explicativos apresentados na *Biologia do Conhecer*, por Humberto Maturana. Os dados que serviram para análise neste trabalho foram obtidos através da consulta aos documentos arquivados no PECPLI no período de 2004 até final de 2009. Os resultados revelaram dois momentos distintos no projeto. O primeiro, de 2004 ao final de 2006, serviu para o compartilhamento de experiências, levantamento de crenças e questionamento em relação ao contexto de prática. No segundo momento, de 2007 a 2009, a emoção de acolhimento e aceitação vivenciada no PECPLI passa a configurar um novo domínio de ação, no qual as professoras iniciam um processo mais aprofundado sobre a reflexão de suas práticas, imbricada no modo como constituem a aceitação de si mesmas, enquanto professoras de LI, e na aceitação dos outros, seus alunos, colegas e direção. Os resultados também evidenciam que as transformações são possíveis quando novas emoções se estabelecem gerando novos domínios de ação. Como contribuição para a área de Linguística Aplicada, este estudo traz implicações para a formação inicial e continuada de professores de LI, revelando o comprometimento do formador em propiciar oportunidades para a formação e, por sua vez, apontando o professor em formação como responsável por sua própria formação. Além do mais, o estudo ressalta a importância de se constituir o espaço da educação continuada como um domínio de compartilhamento e de escuta de experiências e emoções vivenciadas por professores.

ABSTRACT

This case study aimed at investigating and understanding the experiences and emotions of teachers participating in a Continuing Education Project for English Teachers (PECPLI). More specifically, it aimed at identifying the influence of experiences and emotions lived at PECPLI on their experiences as teachers in public school, highlighting the transformations in teachers' physiological, relational and pedagogical, and the transformations in the structure of PECPLI. The theoretical framework based on studies about experiences (MICCOLI, 2006, 2007a, 2007b, 2008 e 2010) and emotions (HARGREAVES, 1998; SUTTON & WHEATLEY, 2003; ZEMBYLAS 2004; IMAI, 2010), in addition to the studies of Humberto Maturana on the Biology of Knowing. Data were obtained through PECPLI documents from 2004-2009. The results have shown two distinct moments of the Project. The first, from 2004 through 2006, in which there was sharing of experiences, beliefs diagnosis and questioning of practice. In the second moment, from 2007 through 2009, the emotion of belongingness, and acceptance lived at PECPLI start to be the new domain of action, in which teachers begin a deeper reflection on their practices, embedded in the way they accept themselves as English teachers and in the way they accept others (their students, colleagues and supervisors). The results have also shown that transformations are possible when new emotions establish new domains of actions. This study brings implications to initial and continuing teacher education, revealing teacher educators' commitment in offering opportunities for development, and also indicating the teachers themselves should be responsible for their education. In addition, the study highlights the importance of continuing education projects as the domain of sharing and listening to teachers' experiences and emotions.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1. O Surgimento do Tema de Pesquisa.....	1
1.2. Justificativa.....	4
1.3. Objetivos e Perguntas de Pesquisa.....	5
1.4. Organização do Trabalho.....	6
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	8
2.1. Contextualizando a Pesquisa.....	8
2.2. Experiências e Emoções.....	10
2.3. A Biologia do Conhecer.....	22
2.3.2. Autopoiese.....	28
2.3.3. Relação Entre Emoção e Razão.....	33
2.4. A educação continuada e a reflexão como meio de transformação.....	35
3. Metodologia.....	42
3.1. Natureza da Pesquisa.....	42
3.2. Contexto de Pesquisa.....	44
3.3. Participantes.....	47
3.4. Procedimentos Para Coleta de Dados.....	49
3.5. Documentos.....	52
3.5.1. Questionário Perfil das Participantes.....	52
3.5.2. Questionários Avaliativos.....	52
3.5.3. Notas de Campo.....	53
3.5.4. Narrativa.....	53
3.5.5. Gravação em áudio e vídeo.....	54
3.5.6. Conversas com as participantes.....	54
3.5.7. Procedimentos para a análise dos dados.....	54
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	57
4.1. Primeiro Momento: Experiências e Emoções no PECPLI – 2004 a 2006.....	58
4.1.1. Experiências e Emoções no Contexto de Prática.....	59
4.1.2. Experiências e Emoções das Professoras em Relação à Proficiência Linguística.....	66
4.1.3. Experiências e Emoções em Relação aos Alunos.....	72
4.1.4. Experiências e Emoções em Relação ao PECPLI.....	81
4.1.4.1. Expectativas em relação ao PECPLI.....	81
4.1.4.2. Divergência entre coordenadoras e professoras quanto ao ensino de LI na escola regular.....	84
4.1.2.3. Experiências e emoções sobre o relatar e ouvir experiências sobre seus contextos de prática.....	89
4.2. Segundo Momento: Experiências e Emoções no PECPLI – 2007 a 2009.....	94
4.2.1. Experiências e Emoções em Relação ao Contexto de Prática.....	97
4.2.2. Experiências e Emoções em Relação à Proficiência Linguística.....	110
4.2.3. Experiências e Emoções em Relação aos Alunos.....	116
4.2.4. Experiências e Emoções em Relação ao PECPLI.....	123
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
5.1. Retomando as perguntas de pesquisa.....	133

5.1.1. Quais as experiências e emoções são vivenciadas por professoras no PECPLI?	133
5.1.2. Qual a influência das experiências e das emoções vivenciadas no PECPLI nos relatos feitos pelas professoras sobre seus contextos de prática?	136
5.1.3. Qual a relação entre as emoções vivenciadas no PECPLI e as experiências que essas emoções desencadeiam?	137
5.1.4. Quais perturbações ocorreram e quais mudanças podem ser percebidas nos contextos do projeto e de prática docente?	138
5.2. Considerações Sobre o Estudo	140
5.3. Implicações	141
5.4. Limitações deste estudo	143
5.4. Sugestões para futuras pesquisas	144
Referências Bibliográficas	145
ANEXO I	152
ANEXO II	156
ANEXO III	157
ANEXO IV	159

ABREVIATÖES E SÍMBOLOS USADOS NA TRANSCRIÇÃO DOS DADOS E NO TRABALHO COMO UM TODO

...	Indicam declínio na entonação da fala seguido de pausa breve
(...)	Indicam corte de parte da fala
[]	Indicam comentário sobre a qualidade das falas e/ou explicações a respeito do contexto
‘ ‘	Indicam discurso direto dentro do discurso indireto das falas
((XXX))	Indica partes incompreensíveis
((conversas))	Indica momento de conversa no grupo sem registro de falas específicas
((risos))	específicas
A	Indica momentos de riso das participantes
V	Transcrição de áudio
NC	Transcrição de vídeo
Q	Nota de campo
NF	Questionário de avaliação anual do PECPLI
LI	Narrativa final
LA	Língua inglesa
LM	Linguística Aplicada
CBC	Língua Materna Currículo Básico Comum

Observação:

Foram feitas adaptações do registro informal para o formal, do tipo, por exemplo: “tá aqui” para “está aqui”, “ce entende, né?” para “você entende, não é?”, a fim de auxiliar na leitura dos dados transcritos das gravações em áudio e vídeo.

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 1: Perfil das participantes.....	48
Quadro 2: Perfil das coordenadoras do PECPLI.....	49
Quadro 3: Registros escritos.....	50
Quadro 4: Registros em áudio.....	51
Quadro 5: Registros em vídeo.....	51

ÍNDICE DAS FIGURAS

FIGURA 1: Histórias de interação num meio.....	30
---	-----------

1. INTRODUÇÃO

Esta tese trata de uma pesquisa desenvolvida com foco no Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa (PECPLI), no qual atuo como uma das coordenadoras. O tema da pesquisa são as experiências e emoções das professoras participantes deste projeto. Neste capítulo descrevo o percurso acadêmico que me motivou a trabalhar com esse tema. Em seguida, apresento a justificativa, os objetivos e as perguntas de pesquisa.

1.1. O Surgimento do Tema de Pesquisa

Acredito que o percurso trilhado pelo pesquisador deve ser compartilhado no início da apresentação de seu objeto de pesquisa para que o leitor compreenda sua escolha. As perguntas que nos motivam a realizar uma investigação surgem através da experiência pessoal que fazemos em nosso cotidiano. Assim, relatando minhas experiências, compartilho como cheguei às perguntas sobre experiências e emoções, no contexto da educação continuada.

Tudo começou em 2001 a partir de um trabalho voluntário para apoio educacional e auxílio social a uma comunidade carente, realizado em bairro de uma cidade do interior da Zona da Mata de Minas Gerais, o qual abriu meus olhos para a realidade escolar, em particular, para o ensino de Inglês, em comunidades empobrecidas. As experiências naquele contexto me levaram a enxergar a coexistência da ambigüidade entre a alegria do conhecimento, promotora de novas atitudes e valores humanos, e o sentimento de fracasso, inibidor dos desejos utópicos essenciais ao movimento de crescimento para aquele lugar. Essa experiência me levou à busca da compreensão da realidade do ensino de língua inglesa (doravante LI) em contexto de escola pública, culminando em pesquisa de mestrado (COELHO, 2005), na qual muitas crenças de professores e alunos acerca do ensino e aprendizagem de LI vieram à tona.

Naquela ocasião, discuti essa questão com alunos e professores de quatro escolas localizadas na periferia dessa cidade do interior de Minas Gerais. Um dos resultados do estudo documentou o conflito nas crenças de professores e alunos, revelando, por um lado, o desejo de aprender dos alunos em contraponto, por outro lado, com a imobilidade de ensinar dos professores.

Durante o mestrado tive um primeiro contato com a Biologia do Conhecer (Biologia do Amor) através da disciplina Cognição e Aspectos da Linguagem. A Biologia do Conhecer pareceu-me iluminar adequadamente o existir humano em sua dinâmica relacional. Embora não tenha utilizado nenhum dos argumentos dessa “teoria”¹ no aporte teórico da dissertação, ela me foi útil para compreender as várias conversações² feitas nos diversos espaços relacionais envolvidos na pesquisa; por exemplo, a escola em sua complexidade administrativa e pedagógica, suas salas de aulas e as conversações que se davam entre alunos, entre professores e alunos, bem como entre os alunos e seus domínios familiares. Mais ainda, a Biologia do Conhecer propiciou a oportunidade de direcionar um olhar sobre as emoções e ações que se dão nas interações e conversações, com suas complexidades, sem fazer separação entre razão e emoção, compreendendo que “todo sistema racional se constitui no operar com premissas previamente aceitas, a partir de uma certa emoção” (MATURANA, 2005, p. 16). Isto implica conceber o agir humano e a orientação para a razão fundados na emoção.

Em vistas de concluir o mestrado, em 2005, e atuando no ensino superior, encontrei-me em outra situação desafiadora. Por um lado, estavam os estudantes de graduação, se preparando para a prática do ensino de LI, com crenças visivelmente prejudiciais ao início de suas carreiras, no que se referia ao ensino na escola pública. Por exemplo, os estudantes acreditavam que para ensinar na escola pública não era necessário que o professor tivesse sua competência linguística elevada, uma vez que não é possível ensinar inglês

¹ Maturana aponta que a Biologia do Conhecer não pretende ser uma teoria sobre a explicação do existir humano, mas, apenas, um modo de ver e distinguir o existir dos seres vivos (conferência proferida em 2009, por ocasião do Círculo Reflexivo de Inverno – Santiago, Chile).

² Maturana chama de conversar o “fluir entrelaçado do linguajar e emocionar” e conversação o fluir, no conversar, uma rede particular de linguajar e emocionar” (MAGRO, GRACIANO & VAZ 2002). *Linguajar, emocionar* são exemplos de neologismos utilizados pelo autor para se referir ao ato de estar na linguagem e na emoção, pois vê a linguagem e a emoção como ações que se dão a partir da constituição biológica dos seres que falam e conhecem.

naquele contexto devido ao grande número de alunos por turma e ao pouco interesse dos alunos em aprender. Por outro lado, me lembrava dos depoimentos dos professores participantes a respeito do isolamento, da solidão, que sentiam após a graduação, bem como, de suas queixas documentadas na dissertação (COELHO, 2005). Compartilhando essa experiência com uma professora da mesma universidade, sentimos um impulso para iniciar um projeto que fosse criar um espaço para a troca de experiências entre professores em pré-serviço e aqueles já em exercício. Com esse objetivo, que abriria oportunidade para a formação continuada, surgiu, em 2004, o Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa³ (PECPLI), contexto no qual se desenvolve esta pesquisa.

Os três primeiros anos do projeto permitiram perceber a importância das conversações para o cumprimento dos objetivos propostos para o grupo. Os encontros foram se constituindo como um sistema, com características próximas ao sistema social apresentado por Maturana (MAGRO, GRACIANO & VAZ 2002), o qual é “constituído sob a emoção do amor, que é a emoção que constitui o espaço de ações de aceitação do outro na convivência” (ibid. p. 177).

Saltava-me aos olhos a gama de emoções explicitadas nas partilhas das experiências (BARCELOS & COELHO, 2006 e 2010) e o modo com que essas emoções eram acolhidas pelos participantes nos encontros do projeto. Essa constatação conduziu aos questionamentos que orientam esta pesquisa e exigiu o aprofundamento das proposições encontradas na Biologia do Conhecer, em especial, no que tange a educação e os sistemas relacionais nesse meio (ALDUNATE, 1992; MATURANA & REZEPKA, 2001; ARAGÃO, 2007; MATURANA, 2005).

Esse percurso aponta para os três pilares que fundam o marco teórico deste estudo, todos com igual importância: (i) experiência e emoção, (ii) a Biologia do Conhecer e, (iii) formação continuada. Assim, os questionamentos iniciais à formulação desta pesquisa de doutorado são: Como a Biologia do Conhecer auxilia na compreensão de experiências e emoções no contexto do PECPLI? De que maneira emoções compartilhadas influenciam as relações

³ No capítulo 2 apresento em detalhes o contexto do PECPLI.

interpessoais e ações de professores no projeto e em seus contextos de prática?

Apresento a seguir as justificativas desta pesquisa tendo como base esses três temas.

1.2. Justificativa

Esta pesquisa se justifica por três razões principais, (i) investigar experiências e emoções (ii) à luz da Biologia do Conhecer (iii) em contexto de formação continuada.

Em primeiro lugar, os estudos sobre emoções (HARGREAVES, 1998; ISENBARGER & ZEMBYLAS, 2006; ZEMBYLAS, 2005; SUTTON & WHEATLY, 2003; MASTRELLA, 2003, 2007; ARAGÃO, 2007; BARCELOS, 2009 não publicado; IMAI, 2010) e experiências (TELLES, 2004; ARAGÃO, 2007; LIMA, 2009; MICCOLI, 2006, 2007, 2010) sugerem a importância da investigação desses temas para a compreensão das ações do professor e do aluno. Embora esses estudos tenham se desenvolvido bastante no exterior, no Brasil, ainda são poucos (vide ARAGÃO, 2007, 2009; MICCOLI, 2006, 2010), principalmente em relação à formação inicial e continuada do professor. Dessa forma, este estudo se justifica por investigar as experiências e emoções de professores em serviço enquanto participantes de um projeto de educação continuada.

Em segundo lugar, este estudo se utiliza de um referencial teórico ainda pouco utilizado em pesquisas com professores em serviço e em projeto de educação continuada: a Biologia do Conhecer. As contribuições advindas das publicações traduzidas por Cristina Magro e Victor Paredes (2006), José Fernando Campos Fortes (2005) e Cristina Magro, Miriam Graciano e Nelson Vaz (2002) permitem o acesso aos brasileiros às postulações de Humberto Maturana e seus colaboradores, disponibilizando um acervo de artigos de precioso conteúdo. A leitura e discussão desse conteúdo despertaram meu interesse para realização de uma pesquisa que aprofundasse o conhecimento do existir humano por meio de uma orientação de análise que partisse do olhar do observador. Além de Aragão (2007), que utilizou esse referencial teórico

para pesquisa em contexto de formação inicial, outras pesquisas se apoiaram nos postulados da Biologia do Conhecer. Por exemplo, Aldunate (1992) propôs um modelo para o ensino em escolas regulares no qual permite ao estudante vivenciar a aprendizagem conforme os mecanismos explicativos encontrados na Biologia do Conhecer. Castro (2003) estudou o modelo explicativo oferecido pela Biologia do Conhecer para estabelecer as relações entre linguagem, cognição e cultura. No entanto, nenhuma pesquisa foi encontrada realizada em contexto de formação continuada, por isso vemos a relevância deste estudo.

Em terceiro lugar, esta pesquisa trata da formação continuada. De acordo com Gimenez (2009), precisamos de um maior conhecimento acerca dos projetos de formação continuada em andamento no país. Acredito que a investigação das experiências e emoções de professores em contexto de formação continuada é um diferencial desta pesquisa em complementação às já desenvolvidas no cenário brasileiro visando promover a reflexão da prática de professores (PESSOA, 2002; ARAÚJO, 2004; SÓL, 2004; JORGE, 2005; OLIVEIRA, 2006; OLIVEIRA, 2009). O interesse por esse contexto, como um espaço que proporcione reflexão sobre a prática e de integração com a formação inicial, tem como foco as experiências e emoções de seus participantes. Portanto, esta investigação fortalece a pesquisa na área, além de contribuir para o diálogo e aprimoramento de projetos de educação continuada conhecidos (GIMENEZ, 2009).

1.3. Objetivos e Perguntas de Pesquisa

Esta pesquisa tem por objetivo geral descrever e compreender, à luz da Biologia do Conhecer, as experiências das professoras como participantes de um projeto de educação continuada (PECPLI) e suas emoções como membros desse projeto, bem como, enquanto professoras em seus contextos de trabalho.

Como objetivos específicos visó:

1. Investigar e descrever as experiências e emoções vivenciadas por professoras no PECPLI;
2. Investigar a influência das experiências e emoções das professoras no PECPLI, em seus contextos de prática, compartilhadas por elas no projeto;
3. Investigar a relação entre as emoções vivenciadas no PECPLI e as experiências que essas emoções desencadeiam;
4. Identificar quais “perturbações” ocorrem e quais mudanças podem ser documentadas nos contextos do projeto e de prática docente, de acordo com seus relatos.

Esses objetivos se traduzem nas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais experiências e emoções são vivenciadas por professoras no PECPLI?
2. Qual a influência das experiências e das emoções vivenciadas no PECPLI nos relatos feitos pelas professoras sobre seus contextos de prática?
3. Qual a relação entre as emoções vivenciadas no PECPLI e as experiências que essas emoções desencadeiam?
4. Quais perturbações ocorrem e quais mudanças podem ser percebidas nos contextos do PECPLI e da prática docente?

1.4. Organização do Trabalho

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. Primeiro, a introdução, que apresenta o tema da pesquisa, suas justificativas, seus objetivos e perguntas de investigação. O segundo capítulo traz o aporte teórico que serviu de base para esta pesquisa. São abordados os temas: experiências e emoções, a Biologia do Conhecer e formação continuada como meio de reflexão, capacitação e transformação. O terceiro capítulo trata da metodologia utilizada para esta pesquisa, apresentando os participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos para a análise dos dados. O quarto

capítulo apresenta a análise e discussão dos dados para a compreensão do processo vivenciado pelas participantes no PECPLI, suas experiências e emoções e as perturbações que essas experiências e emoções imprimem em seus contextos de prática. Finalmente, o quinto capítulo traz a retomada das perguntas de pesquisa, apresenta as contribuições deste estudo para a área da LA, suas limitações e minhas sugestões para futuras pesquisas.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo apresento o aporte teórico e a revisão dos trabalhos em Educação e em Linguística Aplicada que demarcam esta pesquisa visando contextualizar o tema a ser investigado e situar a pesquisa em sua área de estudo. Ele está estruturado da seguinte maneira: em primeiro lugar, contextualizo a pesquisa na LA, traçando um perfil sobre trabalhos relevantes e pertinentes à temática em foco. Em segundo lugar, discorro sobre experiências e emoções em pesquisas com estudantes e professores. Em terceiro, apresento a Biologia do Conhecer, abordando os conceitos adotados neste trabalho. Finalizo apresentando trabalhos sobre a formação continuada de professores de LI.

2.1. Contextualizando a Pesquisa

Várias pesquisas têm sido realizadas ultimamente no Brasil com intuito de revelar e aprofundar questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira em escolas regulares, em particular, a língua inglesa (LI) (PESSOA, 2002; OLIVEIRA, 2002; SÓL, 2004; LIMA, 2005; ARAÚJO, 2004; OLIVEIRA, 2006; LUVIZARI, 2007; ZOLNIER, 2007; BARCELOS e COELHO, 2010). Esses estudos retratam detalhes do contexto das escolas e as experiências de professores e alunos no percurso da aprendizagem. Os trabalhos são unânimes em revelar dificuldades relativas à (i) estrutura das escolas (espaço físico que muitas vezes se limita a salas de aulas pequenas e pouco arejadas, com grande número de alunos; escassez de material e de recursos didáticos para o planejamento das aulas); (ii) crenças dos professores e alunos, “uma cultura de aprender calcada na pouca importância atribuída à língua inglesa na escola, no desinteresse e desmotivação dos alunos, além da comparação feita constantemente pelos professores e alunos entre o inglês da escola e o dos cursos de idioma”), e (iii) à situação político-social gerada a partir desse contexto capaz de ocasionar e, por vezes, reforçar a desigualdade

entre alunos de escolas públicas e os de escolas particulares atribuindo aos primeiros um déficit lingüístico e cultural que os torna incapazes de aprender a LI (MOITA LOPES, 1996; SOARES, 1989⁴).

Esse contexto traz à tona uma realidade educacional que atinge afetiva e intelectualmente a vida profissional de professores como também afeta a vida escolar de estudantes. Segundo Telles (2004) as experiências investigadas revelam histórias de vida ora cheias de bravuras e otimismo, ora imperadas pelas emoções⁵ de frustração e desânimo. Embora seja discutido há uma década o papel das emoções e dos aspectos afetivos na aprendizagem de línguas estrangeiras (ARNOLD, 1999) e na prática do professor (HARGREAVES, 1998; ISENBARGER & ZEMBYLAS, 2006; ZEMBYLAS, 2005) poucos estudos têm sido publicados a esse respeito e, até o limite de meu conhecimento atual, nenhum estudo com foco em emoções foi realizado em projetos de educação continuada.

Nas atividades profissionais desenvolvidas nesses últimos anos, tenho buscado estar atenta às manifestações e influências das emoções no ambiente de pesquisa e trabalho. Atuando no PECPLI desde o seu início, constato, ao ouvir experiências relatadas pelas professoras, que suas histórias são carregadas de emoção. Além disso, em análise feita em conjunto com a outra coordenadora do projeto, questionamos como trabalhar com as emoções partilhadas e como fazer com que elas nos auxiliassem na compreensão das experiências relatadas pelas professoras, por considerar que emoções são parte da prática dos professores. Por isso, considero importante conhecê-las para compreender melhor os contextos de prática trazidos por meio dos relatos aos encontros do projeto de educação continuada, a fim de propiciar uma experiência adequada às necessidades e realidades dos professores.

As diversas pesquisas realizadas para a compreensão do papel das emoções no ensino e na aprendizagem me levaram ao encontro da Biologia do Conhecer (Biologia Social, ou, Biologia do Amor), i.e., dos conceitos propostos por Maturana e colaboradores (1984, 1990, 2001, 2002, 2005, 2006). A partir

⁴ Não apenas em língua estrangeira os alunos de escolas públicas sofrem o preconceito do déficit lingüístico e cultural, mas também em língua materna, como aponta Magda Soares (1989) em seu livro intitulado: *Linguagem e escola: uma perspectiva social*.

⁵ Neste trabalho utilizo o conceito de emoções apresentado por Maturana (2005) que será melhor explicitado adiante.

de seus estudos em neurofisiologia, Maturana passa a se preocupar com as explicações fornecidas pela ciência para questões, como, a compreensão dos processos cognitivos e linguísticos. Em suas proposições explicativas para o existir humano, sua origem e conservação, é fundamental a compreensão do papel das emoções. Para esses pesquisadores, as emoções são parte da constituição corporal, biológica, dos seres vivos, fenômenos próprios do reino animal. Em suas palavras temos que, emoções são “disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos” (MATURANA 2005, p. 15). Segundo o autor, o entrelaçamento do emocional com o racional, na linguagem⁶, constitui o agir humano, sendo as emoções as “disposições corporais” que irão especificar o domínio de ação do ser vivo, i.e., as emoções determinarão o domínio racional. Compreende-se que “todo sistema racional tem um fundamento emocional” (MATURANA 2005, p. 15). Essas questões serão mais bem apresentadas ao longo desta pesquisa, na qual faremos a conexão entre a Biologia do Conhecer e o contexto de investigação aqui proposto.

Os estudos em LA sobre a formação de professores e sobre experiências e emoções me impulsionaram a investigar o processo de transformações pessoais e profissionais ocorridas nas professoras, coordenadoras e na própria constituição do PECPLI. Assim, discorro sobre os trabalhos que serviram de fundamentação teórica para esta pesquisa.

2.2. Experiências e Emoções

Nesta subseção discorro sobre alguns trabalhos que discutem experiências e emoções de professores no contexto da Língua Aplicada, bem como na área da Educação.

Primeiramente, gostaria de aprofundar algumas questões relativas ao uso do termo *experiência* nas pesquisas em Linguística Aplicada. Miccoli (2007) faz um apanhado das publicações nacionais sobre ensino e

⁶ A linguagem é definida por Maturana como “um modo de viver juntos num fluir de coordenação consensual de coordenações consensuais de comportamentos e, é como tal um domínio de coordenações de coordenações de ações” (MATURANA, in: MAGRO & PAREDES, 2006, P. 178).

aprendizagem de línguas que fazem referência ao termo. Segundo a autora, nos cinco anos cobertos por sua revisão bibliográfica, poucos são os trabalhos que fazem uso explícito do termo experiência, embora se identifique a experiência como um aspecto importante nessas investigações. As leituras realizadas para este trabalho corroboram a afirmativa de Miccoli (2007). Pouco se utiliza o termo experiências nos trabalhos revistos, sejam eles com foco na formação inicial de professores (GIMENEZ et al., 2001; DUTRA E MELLO, 2004; BARCELOS, 2004; TELLES, 2004; PAIVA, 2005), na formação continuada (CELANI, 2002; TELLES (org.), 2009) ou professores em serviço (OLIVEIRA, 2002; VIEIRA-ABRAHÃO, 2002; MAGALHÃES e CELANI, 2005; BARCELOS e VIEIRA-ABRAHÃO 2006). Outras pesquisas têm sido realizadas, abrindo espaços para a compreensão mais detalhada das experiências de professores e estudantes através de um trabalho colaborativo entre esses e pesquisadores (JESUS, MELLO e DUTRA, no prelo; JORGE, 2005, 2006; SÓL, 2004; OLIVEIRA, 2006; LUVIZARI, 2007; ARAGÃO, 2007; OLIVEIRA, 2009;), mas, segundo Miccoli (2007)

apesar das riquezas dos relatos que se encontram documentados, muito poucos autores exploram os processos e dinâmicas que subjazem a essas experiências e os seus significados, explorando a possibilidade de transformação que decorre de um foco nesses processos e dinâmicas (p. 241).

Em sua revisão, Miccoli (2007), observa que o conceito de experiência remonta às concepções de Platão e Sócrates, passando por Hegel e Dewey, até à contribuição de Maturana. Miccoli (ibid.) destaca a natureza de transformação contínua que as experiências possibilitam, as quais se dão por meio das interações entre os seres vivos. Em suas palavras, temos que:

(...) [a experiência] não pode mais ser considerada como um fenômeno pessoal e individual, mas sim como uma manifestação pessoal de um processo contínuo e em constante desenvolvimento onde os indivíduos são historicamente constituídos a partir das experiências de outros indivíduos (p. 10).

é preciso estar atento para o caráter historicamente situado e coletivo de uma experiência, buscando compreender sua relação com as experiências de outros e com o meio em que acontece (p. 17).

As investigações das experiências de professores e aprendizes, portanto, se caracterizam pelos dois princípios apontados por Dewey (1933): continuidade e interação. O princípio da continuidade estabelece uma conexão entre as experiências passadas e as futuras, no sentido de que toda experiência resgata algo de experiências passadas e contribui com algo para as experiências futuras. O princípio da interação, por sua vez, estabelece uma conexão recíproca entre o indivíduo e o ambiente, no sentido de que um modifica o outro, em função da interação propiciada pela experiência. Miccoli (2007) destaca a importância de pesquisar experiências, pois “professores e alunos que refletem sobre suas experiências se transformam e transformam suas experiências como professores e estudantes em decorrência da oportunidade de refletir sobre o que vivenciam” (MICCOLI 2007, p. 236).

Em outro trabalho (MICCOLI, 2007b), a autora classifica as experiências em duas dimensões, a saber:

(a) Experiências diretas são as que acontecem em sala de aula e se subdividem em três categorias: (1) pedagógicas (experiências do professor relacionadas a abordagem de ensino, material didático, integração das quatro habilidades, uso de tecnologias, avaliação da aprendizagem), (2) sociais (experiências sobre o papel do professor nas interações da sala de aula) e (3) afetivas (experiências relativas ao lado afetivo ou emocional do professor – sua motivação, interesse, esforço e frustração).

(b) Experiências indiretas são as que acontecem fora da sala de aula, mas influenciam o que acontece dentro da sala. Essas se subdividem em (1) experiências contextuais (experiências relativas às políticas públicas e ao contexto escolar), (2) experiências pessoais, (3) experiências conceituais (experiências que se revelam em teorias de prática) e experiências futuras.

Desta forma, a categorização proposta por Miccoli (2007b) auxilia a compreensão das experiências observadas sobre ensino e aprendizagem de LI e podem servir de orientação para a reflexão da prática do professor. Neste estudo, servi-me dessa categorização para identificar as experiências das professoras participantes do PECPLI, relativas às suas histórias de aprendizagem de LI, aos seus contextos de prática e às suas intenções futuras, i.e., as experiências relacionadas a planos de ação de que vão contribuir para a sua formação profissional.

Quanto às emoções há trabalhos (HARGREAVES, 1998; ISENBERGER & ZEMBYLAS, 2006; ZEMBYLAS, 2005; SUTTON & WHEATLY, 2003; MASTRELLA, 2002, 2007; ARAGÃO, 2007; BARCELOS, 2009 não publicado; IMAI, 2010) que apresentam narrativas de professores e aprendizes, ou que fazem uso de excertos de entrevista para clarear a questão pesquisada, nos quais é possível observar que as atitudes em sala de aula estão imbricadas em experiências pessoais⁷. Em vários momentos, é possível perceber as emoções presentes nos excertos dos participantes das pesquisas quando apresentam seus valores “humanos, morais éticos, religiosos e sexuais” (TELLES 2004, p. 69). Todavia, essas emoções são apresentadas apenas como “frequentes interrupções reflexivas” (ibid. p. 68), ou como sentimentos observados na vivência de uma experiência. Acredito que as emoções tenham valor para a compreensão do fenômeno investigado, pois o torna real, quase palpável, uma vez que a experiência é carregada de emoções, revelando o modo com que o participante observa e explica sua realidade.

Se, como afirma Miccoli (2007), poucos são os números de publicações que utilizam o termo experiência explicitamente, é ainda menor o número de pesquisas em LA que utiliza o termo *emoção*. Parece que, no contexto nacional, ainda há um preconceito ao lidar com o termo e o tema *emoções* em questões da sala de aula, preferindo-se valer de termos como afetividade e sentimento. Segundo Rajagopalan (2004), por causa de uma herança filosófica de origem ocidental, os lingüistas subestimaram o papel das emoções na língua. Acrescento que, talvez, a ausência de um referencial teórico limite o aprofundamento do estudo das emoções nas pesquisas em LA no Brasil. Barcelos (2009, não publicado) mostra as várias definições do termo *emoção* e, por isso, a dificuldade para a escolha de uma demarcação teórica para o termo.

Dentre os poucos estudos que tratam de emoções no ensino e aprendizagem de LI se destacam os de Mastrella (2002) e Aragão (2007).

O trabalho de Mastrella (2002) investigou as crenças de alunos de LI que podem promover e manter a ansiedade em relação à aprendizagem de

⁷Sobre as experiências pessoais, Handal e Lauva (1987) explicam: “As experiências que tivemos antes de entrar nos programas de formação, aquelas que tivemos dentro dos programas, e subsequentemente nossas experiências de trabalho como professores fornecem um *background* de episódios e eventos que informam quem somos e como pensaremos, sentiremos e planejaremos enquanto professores” (Handal e Lauva 1987, apud. Zeichner & Liston, 1996, p.27) (Tradução nossa)

língua estrangeira. Os estudos de Scovel (1991) e Arnold e Brown (1999) lhe serviram de aporte teórico para a compreensão de domínio afetivo. Segundo esses autores, o domínio afetivo se constitui das emoções, sentimentos, humor ou atitudes relativas ao comportamento humano.

Mastrella (2002) investigou as crenças de seis alunos, dos vinte que integravam uma turma de iniciantes, em um curso de extensão, oferecido por uma instituição federal. Buscando compreender (i) como os alunos se sentiam em relação à aprendizagem de LI, (ii) em relação a LI e (iii) sobre si mesmos enquanto aprendizes, a pesquisadora aplicou questionários baseados em Horwitz (1991) e na tradução de algumas afirmativas do questionário para investigação de crença, o BALLI; observou aulas e realizou entrevistas com os participantes.

Mastrella (ibid.) categorizou as crenças dos alunos segundo o modelo apontado por Richards e Lockhart (1994). Considero relevante para esta pesquisa, os resultados encontrados a partir de duas outras categorias apontadas pela autora, que a fizeram compreender a influência da ansiedade na constituição de crenças que parecem limitar a aprendizagem de LI, a saber (1) a crença sobre habilidades e capacidades para aprender a LI e (2) a crença sobre a possibilidade de cometer erros. Contrastando as respostas de alunos ansiosos com aquelas de alunos não-ansiosos, Mastrella (2002) verificou que os alunos ansiosos revelam crenças negativas sobre si mesmos, dizendo-se incapazes para a aprendizagem de LI e sentindo-se envergonhados e constrangidos ao cometerem erros em sala de aula, evitando fazer uso da LI para preservar sua imagem diante dos colegas. Além de corroborar os autores sobre os fatores que podem estar relacionados à ansiedade, Mastrella (2002) aponta que a ansiedade pode contribuir para que os alunos tenham crenças negativas sobre si mesmos, interferindo, assim, no processo de aprendizagem. Corroborando as pesquisas de Horwitz e Young (1991) e Price (1991), a autora conclui,

Para lidar com a ansiedade é necessário investigar suas causas, de modo que se possa trabalhá-las a fim de combater os sentimentos de estresse que os alunos relatam. Uma das causas da ansiedade lingüística são as crenças que os

aprendizes possuem em relação aos vários aspectos da aprendizagem de LE (MASTRELLA, 2002, p. 114).

A autora aponta como importante o conhecimento dos fatores que podem causar ansiedade nos alunos, uma vez que possibilita aos professores ajudá-los na construção de seu conhecimento lingüístico e de seu autocrescimento. Segundo a autora, os professores devem considerar a ansiedade como um dos fatores responsáveis pelo baixo desempenho de seus alunos antes de atribuírem-lhes a falta de habilidade, a falta de base ou de motivação.

O trabalho de Aragão (2007) sobre as experiências e as emoções no contexto da formação inicial de professores teve sua base fundamentada na filosofia, nas ciências cognitivas e na Biologia do Conhecer. Em sua pesquisa, Aragão (2007) documenta a experiência de aprendizagem de LI de sete alunos universitários, utilizando vários instrumentos (narrativas autobiográficas, entrevistas, diários, colagens, conversas informais, notas de campo, filmagens e questionário final) diante dos quais pôde “refletir sobre a complexidade da inter-relação entre emoção, ação e reflexão no processo de ensino e aprendizagem de inglês em sala de aula” (ARAGÃO 2007, p. 99). A reflexão sobre as emoções e ações dos alunos participantes tornou mais claros seus processos de aprendizagem, levando-os a participar de modo mais autônomo e responsável nas aulas. Os resultados confirmam o fato já constatado em várias pesquisas: a reflexão sobre as experiências de ensino e aprendizagem pode proporcionar transformações que favoreçam o processo (PESSOA, 2002; SÓL, 2004; OLIVEIRA, 2006; JORGE, 2005; OLIVEIRA, 2009).

No cenário internacional o termo emoções é bastante utilizados nas pesquisas com foco no ensino e aprendizagem de LE (IMAI 2010) e em professores em serviço (HARGREAVES, 1998; SUTTON & WHEATLEY, 2003; ZEMBYLAS, 2004, 2005; ISENBARGER & ZEMBYLAS 2006).

Sobre o papel das emoções na aprendizagem, Imai (2010) investigou as interações verbais de alunos universitários, em sala de língua inglesa como segunda língua (doravante L2), argumentando que, “as emoções não só facilitam, filtram ou ofuscam as funções cognitivas de um indivíduo; mas, também, podem de alguma maneira mediar seu desenvolvimento,

especialmente quando a aprendizagem acontece em uma transação interpessoal” (p. 279).

Segundo o autor, estudos de aquisição de L2 (JULKUNEN, 2001; McMGROARTY, 2001; ARNOLD, 1999; SCHUMANN, 1998) priorizam o papel das emoções negativas, particularmente a ansiedade, sem atentar para o papel das emoções de contentamento, felicidade, esperança, gratidão, amor e outras, como, raiva, ciúmes e inveja no processo de aprendizagem de L2. Nesses estudos é possível identificar três características comuns ao domínio afetivo, a saber: (1) fenômeno intrapsíquico, (2) concebido como dicotômico, que (3) evidencia a interface entre cognição e afeto. No entanto, mais que reações individuais a estímulos externos, as emoções devem ser vistas como “atos comunicativos socialmente construídos” (Imai, 2010, p. 279). O autor defende a função essencial das emoções nas interações sociais por especificarem as ações e crenças dos indivíduos em um determinado grupo de convivência, uma vez que, “as emoções não são mero produtos de interação humana social; elas servem de apoio, enfim, configurando como a atividade humana é organizada, operacionalizada e alcançada” (ibid. p. 281).

Em sua pesquisa, Imai observou as interações discursivas de um grupo de alunos, fora da sala de aula, enquanto preparavam uma apresentação oral em inglês para seus colegas. Os dados revelaram como as emoções de confusão, frustração e empatia, por exemplo, em relação à tarefa, ao professor e ao curso foram verbalmente expressas e compartilhadas bem como moldadas e construídas durante a negociação em grupo, criando intersubjetividades emocionais⁸, i.e., quando os membros do grupo expressam a mesma emoção em relação a um objeto ou tema, atribuindo-lhe os mesmos valores e significados. Em seu estudo, essas emoções foram identificadas pelo uso de vocativos e de partículas e expressões utilizadas no final das frases, como também, pelos relatos das experiências dos alunos em sala de aula. Nas palavras de Imai (2010), “a relação entre as emoções emergentes e o objetivo da atividade não aconteceu de modo direto (...), mas de forma complexa, de modo que as emoções, também, ajustaram o objetivo do grupo enquanto acontecia o trabalho colaborativo” (ibid. p. 288).

⁸ Para maior compreensão de intersubjetividade emocional ver DENZIN, N.K. *On understanding emotion*, San Francisco: Jossey-Bass, 1984.

Com foco voltado para as emoções na prática de professores em serviço, Zembylas (2004) acompanhou uma professora com vinte e cinco anos de experiência durante três anos no ensino Fundamental I, observando sua abordagem de ensino, seu relacionamento com os alunos e o contexto político social da escola. O pesquisador atuou como observador-participante, auxiliando a professora na preparação de aulas e, como observador-colaborador, contribuiu para a reflexão sobre os acontecimentos documentados em observações e anotações feitas pelo pesquisador e sobre as emoções descritas no diário da professora. Assim, pôde identificar três papéis majoritários das emoções da professora em sua prática.

Primeiramente, identifica um papel avaliativo das emoções. As emoções auxiliaram a professora a perceber seu valor profissional e o valor da disciplina que lecionava (ciências). Suas experiências e emoções e as de seus alunos faziam com que a professora “focasse sua atenção mais seletivamente, diretamente, moldando e até parcialmente definindo suas decisões, ações e respostas às ideias trazidas pelas crianças” (p.191), modulando, assim, sua prática e a maneira com que se preparava para estar em sala de aula. Em segundo lugar, documenta o aspecto relacional das emoções no ensino, afirmando que “ao enxergar as emoções dos professores como um fenômeno relacional ao invés de reações momentâneas individuais, amplia-se nossa visão sobre o assunto e a percepção de uma nova perspectiva culturalmente e historicamente relativa” (Zembylas 2004, p.193). Finalmente, Zembylas especifica como se estabelecem as relações de poder no ensino. Segundo o autor, “as convenções e políticas sobre como um professor deve se comportar profissionalmente ou quais os padrões o professor deve seguir na escola parcialmente moldam como Catherine (professora participante) se sente em relação a pedagogias particulares” (p.195). O estudo de Zembylas (2004) é um exemplo de como o professor está “constantemente negociando e respondendo às suas pedagogias e epistemologias” (p. 198). É, também, exemplo de como as emoções influenciam as decisões do professor; como as emoções modulam o contexto para a prática, e, por último, como as emoções revelam os efeitos do poder político e administrativo no contexto de ensino.

Professores em serviço é, também, o foco de Hargreaves (1998), que afirma que muitos estudos têm sido realizados sobre emoção para investigar

como as mudanças educacionais são percebidas por professores em contexto escolar (dentro o estudos o autor cita: FULLAN, 1991; 1993; MCLAUGHLIN, 1990; MILES & HURBEMAN, 1984; LOUIS & MILES, 1990; LIEBERMAN & HOPKINS, 1998, apud HARGREAVES, 1998, p. 835). O autor propõe que os pesquisadores se empenhem em investigar não somente as dificuldades dos professores em aceitar as mudanças educacionais propostas, mas também verifiquem como as emoções estão imbricadas nos contextos de trabalho e como se expressam nos relacionamentos naqueles espaços. De acordo com Hargreaves (1998), “as emoções são o coração do ensino” (p.835) e por isso devem e podem ser pesquisadas. Segundo o autor, não podemos considerar apenas o aspecto técnico da prática, mas também, “a compreensão emocional e o trabalho emocional⁹” (p. 850) que é realizado em sala de aula, pois “as emoções são partes dinâmicas de nosso ser e, sejam positivas ou negativas, todas as organizações, inclusive escolas, estão cheias delas” (p.835).

Zembylas (2005) corrobora a idéia e afirma que “o ensino é mais do que um corpo de conhecimento ou uma lista de práticas e habilidades: é um modo de ser e sentir, historicamente, em relação aos outros” (p. 469). O autor ainda defende que se façam conhecer as emoções dos professores para conhecer melhor suas práticas e como essas emoções as influenciam.

A complexidade das emoções no ensino necessita uma exploração multifacetada, conforme sugere Zembylas (2004). As pesquisas de Zembylas (2004, 2005), Hargreaves (1998) e Isenbarger & Zembylas, (2006), auxiliam a compreensão das emoções dos professores, pois nos mostram como os professores compreendem seu papel enquanto responsáveis por uma disciplina, como acontecem suas interações em sala de aula e como compreendem os valores político-educacionais e sociais nos contextos em que trabalham. Segundo esses autores, todas essas questões influenciarão respectivamente a identidade e a prática do professor. Por exemplo, a professora pesquisada por Zembylas (2004) descreveu como sua emoção de entusiasmo sobre a disciplina que leciona e sobre seu trabalho a motivava em

⁹ Hargreaves (1998) define trabalho emocional a partir de Hochschild (1993): “Este trabalho requer de um sujeito induzir ou reprimir os sentimentos, a fim de sustentar um semblante que produz o bom estado de espírito em outros ... Este tipo de trabalho exige uma coordenação de mente e sentimento, e às vezes recorre a uma fonte pessoal que honra muito profunda integralmente nossa personalidade” Hochschild (1993).

relação ao conteúdo e a articulação de sua prática pedagógica. Em outra pesquisa Isenbarger & Zembylas, (2006) encontramos o seguinte relato de uma professora sobre prática e identidade profissional, extraído de seu diário:

Eu ensino porque é assim que percebo as crianças e porque eu tenho um profundo amor por elas. Eu ensino porque é mais como um chamado para mim, como um compromisso, não simplesmente como um trabalho ou uma carreira. Existe muito mais em ensinar para mim do que isso, pelo menos para mim. [...] Ajudar as crianças a encontrarem o que precisam me faz sentir bem (p. 130).

A professora deixa transparecer sua emoção em relação ao trabalho e aos seus alunos mostrando como isso a faz se sentir bem. A reflexão feita pelos professores em diários, ou em sessões colaborativas, sobre como se sentem traz à tona aquilo que consideram ser importante para sua prática. As emoções revelam seus valores, seu mundo “interior” e “exterior” (ibid. p. 193), que devem ser interpretados socioculturalmente através das interações naquele contexto.

Os estudos revisados demonstram, também, como o relacionamento com os aprendizes influencia as emoções dos professores e, assim, como as emoções interferem nas tomadas de decisão, inclusive na seleção de conteúdos e da maneira de lecioná-los. Zembylas (2004) afirma que “as emoções dos professores estão no coração das “experiências comunicativas” (PARKINSON, 1995)¹⁰” (ibid. p. 193). O autor observa que a presença ou ausência de certas pessoas na sala de aula e os modos com que as pessoas demonstravam suas emoções influenciavam as emoções da professora participante. O autor conclui que uma função das emoções é influenciar os diversos tipos de relacionamento na sala de aula.

Ao analisar as emoções de professores é preciso considerar as experiências e emoções anteriores bem como as interações que acontecem no momento da observação. O contexto da instituição (suas regras particulares) e das políticas educacionais e sociais influencia as experiências e as emoções dos professores, as quais, conseqüentemente, influenciam sua prática. As regras existentes nas instituições, o relacionamento entre os colegas de

¹⁰ PARKINSON, B. *Ideas and realities of emotion*. London and New York: Routledge, 1995.

trabalho e as exigências advindas de políticas educacionais (por exemplo, atualmente no Brasil, a questão salarial e o programa de inclusão do governo federal) podem gerar um estresse emocional nos professores que desestabiliza sua prática.

Sutton e Wheatley (2003) fazem uma revisão da literatura a respeito dos aspectos emocionais da vida dos professores. Os autores reconhecem o restrito número de publicações que tenham como foco principal as emoções dos professores e, conseqüentemente, o pouco conhecimento sobre o papel das emoções em sua prática e nas relações estabelecidas em seu contexto sociocultural. Os autores atribuem dois motivos para a escassez de investigações sobre emoções de professores, a saber: (1) somente a partir dos anos 80 e dos estudos de Lewis e Haviland (1993)¹¹ o tema foi considerado importante e (2) as crenças dos americanos sobre as emoções, as quais implicam negar o emocional. As emoções que antes eram percebidas como o guia para o verdadeiro “eu”, atualmente são vistas como “fora de controle, destrutivas, primitivas, e infantis, ao invés de civilizadas e adultas” (SUTTON & WHEATLEY, 2003, p. 328).

Sutton e Wheatley (2003) caracterizam emoção como: (1) julgamento ou elogio de algum acontecimento por seu significado ou relevância individual ou grupal, (2) experiências subjetivas, (3) mudanças fisiológica e expressões emocionais (percebidas fisicamente como mudanças de temperatura corporal e de expressões faciais) e (4) tendências de ação (ações a partir de uma emoção, que podem ser controladas ou não, por exemplo, um professor que se surpreende com seu aluno e grita de contentamento). Além disso, apresentam-nas como parte integrante da vida dos professores. Como experiências positivas, os autores destacam a emoção do amor e do cuidado, afirmando alegria e prazer como emoções positivas, muitas vezes relacionadas por professores ao progresso e à aprendizagem de seus alunos. Mais ainda, revelam que professores vivenciam emoções positivas quando cumprem seu planejamento de aulas; quando os colegas e pais apóiam seu trabalho ou quando acreditam que os pais são responsáveis e apóiam seus esforços, respeitando suas intenções. Como experiências negativas, os autores

¹¹ LEWIS, M.; HAVILAND, J.M. (eds.). *Handbook of Emotions*. Guilford Press: New York. 1993

destacam as emoções de raiva e frustração, as quais se relacionam à incongruência de objetivos ou à indisciplina de alunos ou nas interações com pais que agem de maneira irresponsável com seus filhos. Documentam, ainda, que o sistema educacional, as relações entre colegas, pais e administração escolar deixam os professores se sentindo como “inúteis” (ibid. p. 334). Enfim, as emoções negativas aparecem como fatores limitantes para os professores estabelecerem a prática por eles desejada.

Sutton & Wheatly (2003) afirmam que “as emoções frequentemente modelam a cognição e, alguns teóricos sobre emoção, apontam as mudanças de funcionamento cognitivo como aspectos a serem considerados em suas definições sobre processo emocional” (ibid. p. 336). Segundo suas pesquisas, as emoções dos professores influenciam aspectos cognitivos como atenção, memória e resolução de problemas. Os autores destacam como as emoções negativas podem influenciar o manejo de classe e como estão diretamente ligadas a questões de indisciplina. Além disso, apontam que a ansiedade pode reduzir o rendimento do trabalho, por causa de pensamentos de preocupação, enquanto que a alegria, o interesse e o amor fazem fluir os pensamentos e as ações.

Além de emoções positivas, Ryan e Deci (2000)¹² e Csikszentmihalyi (1990)¹³, demonstram a necessidade do sentimento de autonomia e competência para manter a motivação dos professores. Estudos envolvendo a eficácia de ações na prática de professores tratam de emoções como consequência ao invés de considerá-las como antecedentes de ações. O trabalho de Locke e Latham (1990, apud. SUTTON & WHEATLEY, 2003, p. 339) indica que o bom humor pode conduzir os professores a objetivos mais ambiciosos para a aprendizagem de seus alunos e para seu próprio desenvolvimento.

Os alunos reconhecem as emoções de seus professores e são influenciados por elas. Embora os professores tentem mascarar suas emoções, há várias maneiras de revelá-las, voluntária e involuntariamente, como

¹² RYAN, R.R.; DECI, E.L. Self determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *Am. Psychology*. 55, p. 68-78, 2000.

¹³ CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. HarperCollins: New York. 1990.

mudanças fisiológicas, expressões faciais específicas e mudanças no timbre, no ritmo ou no volume da voz (Sutton & Wheatley, 2003).

Os autores citados nesta seção (TELLES, 2004; HARGREAVES, 1998; MASTRELLA, 2002, 2007; SUTTON & WHEATLEY, 2003; ZEMBYLAS 2004; ISENBARGER & ZEMBYLAS, 2006; MICCOLI, 2007a, 2007b; ARAGÃO, 2007; IMAI, 2010) destacam que a busca de uma identidade profissional própria está intrinsecamente ligada às histórias pessoais de cada professor e, por conseqüência, às suas emoções. Os professores se sentem vulneráveis quando surgem contradições entre os seus valores e desejos e as circunstâncias adversas vivenciadas no contexto de trabalho. Assim, a investigação sobre as emoções do professor é importante por aquilo que pode oferecer aos professores e por seu papel modulador em seus contextos de atuação.

2.3. A Biologia do Conhecer

Para realizar um estudo aprofundado das experiências e emoções de professores, esta pesquisa tem como um de seus principais fundamentos teóricos os conceitos apresentados por Humberto Maturana na Biologia do Conhecer, que serão tratados nesta seção.

Humberto Romesín Maturana, biólogo chileno, iniciou seus estudos de Biologia nos Estados Unidos e na Inglaterra por volta dos anos 50, período que podemos chamar de “2ª revolução cognitivista”, com os trabalhos de Noam Chomsky. Suas contribuições sempre foram ricas para a compreensão do funcionamento do sistema nervoso; para a definição de vários conceitos como consciência, experiência, linguagem e cognição, partidas de sua explicação do que é um organismo vivo, seu funcionamento e existência no mundo (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002; MATURANA 2005, MAGRO & PAREDES 2006). Alguns aspectos importantes dessa abordagem se distinguem das explicações comumente aceitas nos campos da ciência e filosofia ocidental e, por isso, são apresentados a fim de estabelecer bases consensuais para a compreensão da análise proposta neste trabalho. Primeiramente apresento a explicação de Maturana para o papel do conhecer na constituição do ser vivo, aspecto que

funda e dá nome ao conjunto de idéias propostas pelo autor. Em segundo lugar, apresento a teoria da autopoiese, explicação oferecida para a compreensão da organização e estrutura do ser vivo e do modo com que interage com o meio em que existe e com os demais sistemas presentes naquele meio. Em terceiro lugar apresento a relação entre emoção, razão e ação dentro da teoria da Biologia do Conhecer.

2.3.1. Biologia do Conhecer e Epistemologia

Uma das questões levantadas na Biologia do Conhecer é a forma com que se dá o conhecimento e a validação de explicações científicas. Maturana (MAGRO e PAREDES, 2006) explica a teoria dos fenômenos cognitivos baseada na perspectiva da biologia. Em experimentos como o estudo da salamandra e o estudo da percepção das cores fica claro para ele, enquanto biólogo, que o sistema nervoso funciona com correlações internas, isto é, não é o externo que determina a experiência. Sua conclusão questiona por completo a teoria tradicional de abordar o ato cognitivo que se realiza com a indicação de algo externo. Maturana (MAGRO e PAREDES, 2006) explica sua teoria colocando o ser humano como o observador de suas próprias experiências. Segundo Maturana (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002), o observador “é qualquer ser humano que, ao operar na linguagem com outros seres humanos, participa com eles na constituição de um domínio de ações coordenadas como um domínio de distinções, e pode, deste modo, gerar descrições de descrições” (ibid. p. 83). Em resumo, somos todos observadores.

Maturana (MAGRO e PAREDES, 2006) aponta dois caminhos distintos para a compreensão do fenômeno do conhecer. O primeiro é o caminho da objetividade sem parênteses, na qual a existência é independente do observador, o qual tem acesso privilegiado à natureza daquilo que observa que, por sua vez, lhe serve na elaboração da explicação da realidade. A validade do que está sendo explicado não depende do observador, mas é próprio daquilo que constitui o objeto que observa. Dessa forma, observador se comporta como possuidor de certas habilidades cognitivas, considerando a razão como uma propriedade humana de sua consciência, porém não se

explica de onde surge a razão. Nesse caminho explicativo, “é a razão que me permite fazer referência a como uma coisa é, independente de mim” (ibid. p. 32). Nesse caso, “assume-se o observador e o observar como condições iniciais constitutivas” (ibid. p. 32). Isso implica conceber

que a pessoa opera como se os elementos que usa no escutar, para validar suas explicações, existissem com independência de si mesma, (...) os seres, os objetos, as idéias, meus diferentes modos de aceitar isto ou aquilo existem independentemente do que faço como observador (MAGRO & PAREDES, 2006, p. 32).

Segundo Maturana (MAGRO e PAREDES, 2006), neste caminho “toda afirmação cognitiva é uma petição de obediência” (ibid. p. 36) e, portanto, aquele que não aceitar a referência e explicação à realidade está equivocado.

No segundo caminho, o da objetividade entre parênteses, o observador é essencial para a compreensão do fenômeno do conhecer, pois se leva em conta sua biologia; aqui sua ontologia é constitutiva; a realidade aparece como “uma proposição explicativa” (ibid. p. 37) e não como uma verdade universal. Qualquer afirmação que se fizer sobre a realidade será “válida no contexto das coerências que a constituem como válida” (ibid. P. 36). Segundo Maturana,

Na objetividade entre parênteses, há tantas realidades quantos domínios explicativos, todas legítimas. Elas não são formas diferentes da mesma realidade, não são visões distintas da mesma realidade. Não! Há tantas realidades – todas diferentes, mas igualmente legítimas – quantos domínios de coerências operacionais explicativas, quantos modos de reformular a experiência, quantos domínios cognitivos puderem trazer à mão (in: MAGRO e PAREDES, 2006, p. 36).

Por esse viés, é possível compreender que “uma explicação é uma reformulação da experiência com elementos da experiência” (MAGRO e PAREDES, 2006, p. 36) e, a realidade, um argumento explicativo proposto por um observador. Maturana (ibid.) afirma que através da explicação daquilo que acontece ao observador pode-se explicar o observador em si. Para tanto é preciso assumir sua biologia. No caminho da objetividade entre parênteses, compreende-se a corporalidade como possibilidade, por isso deve ser

respeitada. Seja qual for o caminho explicativo escolhido pela pessoa, suas atitudes mudam em suas relações e sua fisiologia também. Para o autor,

O caminho explicativo da objetividade entre parênteses – que surge no momento em que pergunto pelo observador, no momento em que assumo a biologia – abre um espaço de convivência fundado no compreender a natureza biológica, no entender que não podemos distinguir entre ilusão e percepção. Nele não há tolerância, mas respeito. O respeito é diferente da tolerância, porque a tolerância implica na negação do outro, e o respeito implica em fazer o outro responsável pelas emoções frente ao outro, sem negá-lo (MAGRO e PAREDES, 2006, p. 39).

Observa-se que os dois caminhos explicativos propostos correspondem a dois modos distintos de estar na relação com os outros. No primeiro, o observador assume que possui o acesso privilegiado à realidade, isto é, se o outro não aceitar sua explicação, o observador pode optar em “tolerá-lo”, negá-lo, ou excluí-lo da convivência uma vez que, como observador, não respeita outra experiência e explicação da realidade que não seja a sua. Observando as relações cotidianas, a pessoa que não vê o que é visto pelo observador é considerada “cega (...), cabeça dura (...), profissionalmente e emocionalmente limitada” (MAGRO e PAREDES, 2006, p. 36). Dessa forma, a “negação do outro não é responsabilidade minha. O outro nega-se a si mesmo (ibid. p. 38)”, uma vez que se entende que o outro não aceita, não deseja, a explicação oferecida. Enquanto que, no segundo caminho, o observador reconhece o outro em um domínio diferente, igualmente válido, ainda que não agrade ao observador. A negação do outro é responsável, “eu nego porque não me agrada o domínio de realidade em que está e não porque está equivocado” (ibid. p. 39).

Na vida cotidiana nos movemos de um caminho explicativo para outro “e nos movemos de um lado para outro em uma dinâmica de emoções, em uma dinâmica emocional” (MAGRO e PAREDES, 2006, p. 39). Implicitamente nos movemos na aceitação do outro (objetividade entre parênteses), porém quando queremos que o outro faça aquilo que queremos, recorremos à razão (objetividade sem parênteses), conforme explicado por Maturana (MAGRO e PAREDES, 2006),

Buscamos o argumento que obrigue o outro. A referência à realidade objetiva é uma referência argumentativa na geração do argumento que obriga o outro. E quando o outro não se obriga, quer dizer, quando não faz o que a pessoa diz, ela pode eliminá-lo ou tolerá-lo. Mas quando aceitamos o outro estamos na objetividade entre parênteses (MAGRO e PAREDES, 2006, p. 40).

Os dois caminhos explicativos propostos por Maturana correspondem a dois domínios ontológicos distintos naquilo que se referem à explicação do “ser em si”¹⁴. Um caminho a partir do domínio das *ontologias transcendentais*, no qual se possa fazer referência a um ser em si, por exemplo, a explicação é dada em função da matéria, ou da energia, ou de Deus, ou da consciência; outro caminho a partir do domínio das *ontologias constitutivas*, isto é, “o domínio no qual fazemos referência às condições de constituição daquilo que falamos” (MAGRO e PAREDES, 2006, p.42-43).

O que Maturana propõe é “a reformulação das condições de constituição do observar – o que é que constitui o observar e o conhecer como fenômenos biológicos” (ibid. p. 43). O autor assegura que é preciso se considerar o observador para, através de sua biologia, compreender os fenômenos que ainda não conseguimos explicar, e, assim, provocar um movimento contrário ao que temos vivido historicamente, no qual “nos manipulamos mutuamente, com a pretensão de termos acesso privilegiado à realidade em si” (ibid. p. 44). Para explicar as divergências de pontos de vista e a manipulação da realidade, o autor ressalta,

A discrepância, a discussão, a discordância surge em torno das explicações da experiência. Isso é fundamental, porque normalmente funcionamos no espaço da objetividade sem parênteses. Funcionamos na dinâmica emocional da referência a uma realidade independente que justifica a exigência sobre o outro, e por isso, uma vez que funcionamos essencialmente aqui, juntamos a explicação com a experiência e atuamos como se a experiência fosse algo independente de nós e começamos a discutir as dificuldades que o outro tem para ter acesso à realidade de ter a experiência *da* realidade (MAGRO e PAREDES, 2006, p. 44).

¹⁴ Segundo Maturana, “ a ontologia ou reflexões ontológicas em filosofia tem a ver com as reflexões sobre o ser, e normalmente escutam os pensamentos de referência ontológica que são formulados em termos aristotélicos sobre o “ser em si” (MAGRO e PAREDES, 2006, p. 42).

Por outro lado, observa-se que o caminho da objetividade entre parêntese, que corresponde ao domínio das ontologias constitutivas, requer escutar do outro sua explicação da experiência e, através dela, escutar seu argumento explicativo, isto é, sua realidade. No movimento cotidiano, quando isso acontece, é possível ter “uma maravilhosa conversação” (ibid. p. 40) que pode, mais tarde, vir, novamente, a perder o lugar da aceitação, marcando as relações humanas num fluir de coordenações de ações que se modificam continuamente.

Essas questões podem auxiliar na compreensão das explicações científicas. Segundo Maturana (MAGRO e PAREDES, 2006), o domínio efetivo da ciência está no fato de ela ter “a ver com [o fato] de sermos observadores e sermos seres vivos” (p. 60), revelando, assim, que a ciência não é algo extraordinário, pelo contrário, sua validade “está em sua conexão com a vida cotidiana”. As pesquisas em neurobiologia, realizadas por Maturana e colaboradores, levaram-no a perceber que as explicações para os fenômenos que lhe interessavam compreender, não podiam ser vistos como fenômenos objetivos (independentes do sujeito, externos a ele) nem subjetivos (exclusivamente dependentes do sujeito), mas precisavam ser explicados a partir da experiência do observador que observa o fenômeno para ser validado e aceito.

“As explicações científicas são validadas no domínio de experiências de uma comunidade de observadores, e se relacionam com as coordenações operacionais dos membros dessa comunidade, em circunstâncias nas quais são membros dessa comunidade as pessoas que aceitam e usam esse critério para validar seu explicar” (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002, p. 20).

Segundo o autor, um cientista é apenas capaz de descrever aquilo que observa, seu labor científico não apreende a essência do real, apenas o descreve como lhe é possível a partir de suas experiências, pois “as experiências de uma pessoa são o fundamento do que ela usa para suas explicações” (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002, p. 39). O fato de assumirmos a universalidade da ciência não está em sua referência a um universo, mas está na configuração de uma comunidade que aceita esse critério explicativo.

Maturana (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002; MAGRO e PAREDES, 2006) ressalta que somos seres observadores vivendo na linguagem como seres vivos, por isso, para darmos explicações é preciso compreender o observar e o viver humano. Deste modo, para falarmos do *conhecer* é preciso estar atento ao viver.

Como seres vivos, o conhecer é a condição para nossa existência; é o conhecer que nos mantém na interação com o meio e demais organismos que nele existem. Em sua reflexão sobre o conhecer, Maturana compreendeu que,

o organismo é um sistema que opera com conservação da organização, como um sistema fechado, como uma rede de produções de componentes no qual os componentes produzem o sistema circular que os produz” (...) “é na conservação dessa condição fechada do organismo, tendo o sistema nervoso como um sistema fechado, que o conhecer surge como um operar adequado à circunstância, de modo que essas duas condições – a organização e a adaptação à circunstância – se conservem (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002, p. 35-36).

Assim, Maturana afirma que “viver é conhecer” (idid.). O conhecimento acaba no momento em que o organismo morre, quando deixa de existir “em congruência com sua circunstância” (ibid.). Na subseção seguinte, dou prosseguimento à explicação proposta pela Biologia do Conhecer sobre a constituição do ser vivo.

2.3.2. Autopoiese

Além dessas questões, é necessário compreender a teoria que iniciou as discussões das explicações propostas na Biologia do Conhecer, a teoria da *autopoiese*¹⁵. A teoria da autopoiese explica a organização e o funcionamento de um organismo vivo. A distinção entre um organismo vivo e uma máquina¹⁶ pode ser assim expressa: o primeiro é um sistema complexo, que opera como uma rede fechada “de produções moleculares tais que as moléculas

¹⁵ *Autopoiese* é composta pelas palavras gregas “para si mesmo” e produzir”.

¹⁶ Para aprofundar este tema, ver: Maturana, H. & Varela, F. *De máquinas y seres vivos*. Santiago: Editorial Universitaria, 1973.

produzidas através de suas interações produzem a mesma rede molecular que as produziu” (MATURANA, 2006, p. 175). Assim, Maturana define o ser vivo como um sistema autônomo capaz de se autoconstruir e, assim, autopreservar-se. O fechamento operacional do ser vivo, seu sistema autopoietico, refere-se à circularidade processual que define sua organização. No momento em que a organização autopoietica molecular se desfaz, o ser vivo morre.

Os sistemas vivos existem em dois domínios operacionais: o domínio de sua fisiologia e o domínio de sua existência. A autonomia operacional dos seres vivos se realiza em um meio que forneça os elementos necessários para sua autopoiese. Segundo Maturana e Varela (1984) o domínio de fenômenos no qual acontecem as interações entre o ser vivo e os sistemas presentes no meio se denomina *espaço de conduta*. Embora o meio seja responsável pelo fornecimento de novas moléculas para a continuidade do ser vivo, as mudanças fisiológicas neles observadas não são determinadas pelo meio onde existe, mas pelas relações moleculares próprias da organização do ser vivo, as quais definem a maneira como irão atuar as novas moléculas integradas. Isto é, há uma constante interação entre os dois domínios, porém, não se intersectam. Portanto, não há relações causais, mas “relações gerativas recíprocas” (MATURANA, 2006, p. 176). Mudanças nas estruturas do sistema vivo fazem com que ele interaja de maneira diferente no domínio de sua existência, resultando em mudanças nesse domínio que, por sua vez, ocasiona mudanças no ser vivo, existindo assim uma recursividade de relações que ocasionam mudanças recíprocas. Assim, a mesma operação é aplicada várias vezes, sendo que cada vez que a operação ocorre vai incidir sobre a mudança já acontecida pela operação anterior. A noção de recursividade é fundamental para compreensão da lógica com que os sistemas vivos existem e se relacionam nos domínios de sua existência.

A estrutura de um sistema vivo é plástica. As mudanças estruturais que lhe acontecem partem de sua própria dinâmica interna a qual, ao interagir recursivamente com os sistemas no meio em que vive, sofre uma “perturbação”, sendo novamente reorganizada para manter-se. É importante observar que os elementos do meio, que geram perturbações à dinâmica interna do sistema vivo, são selecionados pela própria estrutura do sistema. A

figura 1 ilustra as mudanças causadas nas interações entre os sistemas vivos A e B e suas interações com o meio.

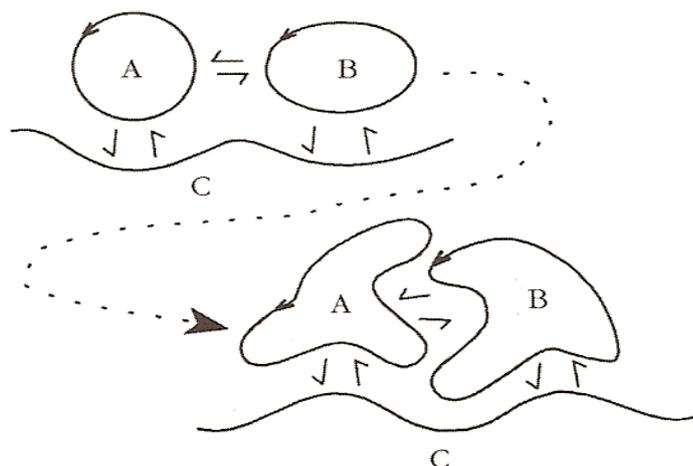


Figura 1: História de interações num meio¹⁷

Para Maturana, o meio é o domínio operacional no qual existe e se desenvolve um sistema vivo. O meio tem uma dinâmica estrutural independente dos vários sistemas que o constituem, embora seja “modulado pelos seus encontros com eles” (MATURANA, 2006, p. 177). Segundo Maturana,

o meio e os sistemas que ele contém estão em mudanças estruturais contínuas, cada um de acordo com sua própria dinâmica estrutural, e cada um modulado pelas mudanças estruturais que eles desencadeiam um no outro através de seus encontros recursivos (p. 177)

Assim, é possível definir o *meio* como o conjunto de sistemas que interagem com um sistema vivo, observando que as mudanças ocorrem congruentemente nesses sistemas. É possível compreender, também, que um sistema é uma unidade composta que

¹⁷ MAGRO, C.; PAREDES, V. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 83.

existe através das interações de seus componentes, e estes interagem pela operação de suas propriedades (sob condições nas quais estas propriedades preenchem uma função na dinâmica estrutural dos sistemas), e das relações de composição nas quais participam (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002, p. 191).

A mudança em um sistema acontecerá quando ocorrer mudança nas propriedades de seus componentes. Esta explicação auxilia na compreensão das interações dos seres humanos, sistemas vivos definidos por Maturana como seres inteligentes, sensíveis e compreensivos em sua dinâmica interna (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002, p. 41). Maturana afirma que os indivíduos se realizam como seres humanos em suas interações que constituem o social. Para o autor, não há contradição entre “o individual e o social, porque são mutuamente gerativos” (ibid. p. 43). O autor esclarece que “se é indivíduo na medida em que se é social, e o social surge na medida em que seus componentes são indivíduos” (ibid.). Em nossa cultura e história muitas vezes busca-se observar o social sem legitimar o indivíduo, e, outras vezes, legitima-se o indivíduo sem pensar no social, gerando situações de negação mútua, desconsiderando a dinâmica de interdependência que constitui o espaço de conduta do indivíduo – “não interdependentes no sentido de que um depende do outro, não, mas de que são “interconstituíntes”” (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002, p. 43), uma dinâmica circular de complementaridade (MATURANA & VARELA, 1984).

A existência do ser humano se realizará, de fato, no meio em que está inserido se for de maneira responsável, percebendo que suas ações tem implicações distintas, porém significativas e diretas no contexto em que convive. Para Maturana, perceber-se como indivíduo socialmente responsável é um “momento comovente e libertador” (ibid. p. 43), pois mostra a importância dos afazeres e dá sentido ao viver. É preciso uma práxis em que se ensine o indivíduo desde sua infância a viver na responsabilidade e na reflexão dos afazeres, educando-o no respeito por si mesmo e pelo outro, respeitando-o e respeitando a nós mesmos na convivência com o outro.

Essa questão levou o autor a refletir sobre o papel da biologia, da constituição do ser vivo e sobre sua história ontogênica. Ao mesmo tempo, o autor reflete sobre conservação da espécie humana, sua filogenia, frisando que

o modo de viver humano se conversou através da vivência de uma biologia do social – “ou seja na biologia do amor, ou na biologia da emoção, ou na biologia das emoções que constituem a convivência como convivência social” (ibid. p. 44). No momento em que cessam as guerras e ações de destruição uns para com os outros, aflora o amor entre os seres humanos, isto é, um espaço relacional onde há aceitação legítima do outro na convivência. Para Maturana, o amor é constituinte do ser biológico do ser humano, e por isso, no momento em que essa constituição biológica é negada o sofrimento começa, até o momento em que se abra espaço para a biologia do amor¹⁸ novamente. O existir do ser humano acontece desde seu início como um ciclo, uma dinâmica onde ora experimenta-se a tirania de ideologias e sistemas que geram sofrimento porque impõem autoridade aos outros, porque negam o espaço social privilegiando interesses de um grupo, ora experimenta-se a libertação desses sistemas visando a aceitação, satisfação e realização de desejos dos indivíduos que constituem a convivência social.

A existência do ser humano tem sua origem nas coordenações de ações que implicam o cuidado do outro, cujo fundamento básico é emocionar-se. Segundo Maturana, “a emoção que torna possível essa convivência é o amor, o domínio de ações que constituem o outro como legítimo outro na convivência” (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002, p.46). A linguagem surge na intimidade do viver cotidiano, “como um domínio de coordenações de coordenações consensuais de conduta” (ibid.).

Nessa história evolutiva, isso de estar na linguagem, nessa intimidade da convivência, entrelaçado com o emocionar-se que tem o amor como emoção fundamental, tudo isso se torna parte do viver que se conserva e que constitui a linhagem à qual pertencemos (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002, p. 46).

O modo de viver humano constituído pelo linguajar e emocionar juntos, tem características as quais são “parte do mesmo modo de ser, da ontogenia humana” (ibid. p. 47). Segundo Maturana, somos dependentes desse modo de viver, em nossas relações e em nossa fisiologia. Maturana afirma que “temos

¹⁸ A Biologia do Conhecer também é conhecida como Biologia do Amor porque em suas explicações sobre o existir humano considera o amor como característica biológica constituinte do ser humano e a emoção responsável para sua conservação.

uma fisiologia dependente do amor” (ibid.). É possível perceber isso nas diversas patologias que surgem nas interferências com o amor (neuroses e distúrbios de convivência, por exemplo), mas que podem ser corrigidos a partir do restabelecimento do amor, do domínio de ações de aceitação do outro.

Quando acontecem alterações na fisiologia por causa da ausência da emoção do amar, altera-se também a convivência social. A criança que não cresce no amor, não cresce como um ser social e não aprende a se responsabilizar por seus atos, “cresce de uma maneira na qual as coisas não funcionam bem na relação e, portanto, passa a ser uma pessoa que gera uma dinâmica problemática de convivência” (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002, p. 47). Mais uma vez o autor frisa que essas dificuldades podem ser resolvidas a partir do restabelecimento do amor, no momento em que tivermos com a criança condutas que restabeleçam o respeito por si mesmo e pelos outros.

Maturana afirma que a história evolutiva do ser humano se conserva num modo de ser sadio, “os que não são sadios morrem” (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002, p. 49). Se a interação entre os seres humanos acontece de forma legítima conserva sua saúde, do contrário, “se se vive como algo ilegítimo, tem a ver com a distorção da fisiologia da saúde” (ibid.). Se a convivência ilegítima for circunstancial, as coisas tendem a se reordenarem, mas é recorrente e sistemática, pode acontecer uma deformação permanente. O escutar é um fenômeno natural, biológico, que permite escutar uma afirmação feita por uma pessoa em seu domínio de existência sem negá-la. Isso implica que, como humanos, cometer erros é plausível e, no caminho da escuta legítima, corrigi-los pode garantir ao outro sua aceitação e não exclusão. Os seres humanos mudam constantemente sua fisiologia e, conseqüentemente, mudam de opinião em relação às diversas situações cotidianas que experienciam sem deixarem de ser seres responsáveis; se, no entanto, as pessoas de sua convivência não podem reconhecer essa mudança, precisam negá-la e a convivência se torna ilegítima.

2.3.3. Relação Entre Emoção e Razão

Outra questão importante no trabalho de Maturana é a relação entre emoção e razão. Segundo o autor,

Todo sistema racional se baseia em certas premissas aceitas a priori, premissas que o constituem, que definem as coerências desse construto que é o sistema racional. E tudo o que aceito a priori é aceito num espaço de preferências, um espaço não racional. É aceito a partir de um espaço emocional, dos quereres que as pessoas tem, dos desejos (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002, p. 50).

É preciso, portanto, saber que nas interações, muitas divergências “tem a ver com discrepâncias nas premissas fundamentais a partir das quais nos movemos em nosso raciocinar” (ibid, p. 51), e, se não a escutamos a partir das emoções que as implicam, exigindo “uma racionalidade que o outro não pode dar” (ibid.), estaremos negando o outro. Aceitando que essas discórdias não tem fundamentos racionais, “abrimos um novo espaço para as emoções” (ibid.).

Se queremos seguir juntos temos que respeitá-las... se o respeito pelas discordâncias não racionais passa por deixá-las acontecer, e entrar em um outro domínio comum a partir do qual possamos ter um espaço racional comum. Mas isso exige uma conversa, quer dizer, exige um fluir nas emoções e na razão (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002, p. 51).

Maturana (2006) explica que “todas as ações humanas acontecem num espaço de ação especificado estruturalmente como *emoção*” (MATURANA, 2006, p. 46). Na Biologia do Conhecer, compreende-se o papel fundamental das emoções, pois, ao serem definidas como “disposições corporais dinâmicas” (MATURANA, 2005, p. 15), estão em consonância com o ser biológico, coordenando nossas ações e definindo os sistemas de interação. Por exemplo, a emoção que especifica o conjunto básico de ações em um sistema¹⁹ de trabalho é a emoção do compromisso, isto é, a pessoa será aceita sob a condição do cumprimento de uma tarefa; a emoção que move um sistema hierárquico ou de poder é a de autonegação e negação do outro, pois o espaço está caracterizado pela obediência e pela ordem. Um sistema social é definido

¹⁹ Maturana utiliza o termo *sistema* para definir “uma rede particular de conversações que configuram um modo particular de emocionar a partir de uma emoção definidora básica” (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002, p. 177).

pelas “ações coordenadas entre os sistemas vivos que o compõem e constituem sua organização” (MATURANA, 2006, p. 192). Maturana (2006) reforça que um sistema é considerado social somente quando a emoção que o move for o *amor*, pois é no amor que o ser humano encontra condições para existir em suas relações.

Os conceitos acima abordados serão utilizados no desenvolvimento deste trabalho, no qual pretendo mostrar, pelo viés da Biologia do Conhecer, as experiências e emoções de professores em um grupo de educação continuada e nos espaços escolares trazidos por eles nos encontros a fim de melhor compreendê-los. Segundo Maturana²⁰, quando não se compreende o que se vivencia, não há possibilidade de conceber uma ação adequada e oportuna no sistema em que se vive. Enfim, quando não há ação adequada, há paralisia, depressão, abandono, desgosto e indignação.

2.4. A educação continuada e a reflexão como meio de transformação

Esta pesquisa situa-se no contexto da educação continuada de professores de LI. Como resposta às necessidades apresentadas pela situação atual de ensino nas escolas regulares e no intuito de dar prosseguimento à educação de professores de LI, projetos de educação continuada surgem em várias instituições em algumas regiões do país (PUC-SP, EDUCONLE-UFMG, PECPISC–UFSC, PECPLI-UFV). Alguns projetos são estruturados em módulos de ensino com seqüência e duração determinadas, no qual o cumprimento de todos os módulos indica o término do projeto. Outros seguem como encontros mensais ou quinzenais, abertos para professores em serviço e, em algumas situações, contam com a participação de alunos de graduação e pós-graduação (GIMENEZ, 2009).

Os objetivos desses projetos são os de dar continuidade ao desenvolvimento das competências linguísticas e profissionais dos professores, como também, conhecer, refletir e auxiliar na busca de soluções e na disposição para novas atitudes que viabilizem o aprendizado da LE. Alguns

²⁰ Humberto Maturana, comunicação em 20/08/ 2009, proferida no Círculo Reflexivo em Biologia Cultural – Inverno de 2009, Santiago, Chile.

estudos (PESSOA, 2002; SILVA, 2004; ARAÚJO, 2004; LUVIZARI, 2007; OLIVEIRA, 2006; JORGE, 2005) tratam de questões como a influência desses projetos de educação continuada nas práticas dos professores e do papel da colaboração entre seus membros para a reflexão e mudanças de práticas. Acredito que muitos projetos tem conseguido êxito por buscarem acolher os professores participantes para uma ação colaborativa, de fato, e não apenas investigativa e avaliativa, conforme observa Gimenez (2005) ao chamar nossa atenção para as necessidades e cuidados que devem ser tomados em pesquisas com professores em serviço.

Conforme mencionado na introdução deste capítulo, algumas pesquisas revelam a existência de um círculo vicioso nas escolas que prejudica a qualidade do ensino de LI. Um exemplo de círculo vicioso pode ser encontrado em Coelho (2005) decorrente da crença dos professores a respeito do desinteresse dos alunos. Os professores, desacreditando que os alunos tenham capacidade e estejam interessados em aprender coisas mais difíceis, selecionam conteúdos básicos e os apresentam, na maioria das vezes, de forma descontextualizada. Por sua vez, os alunos afirmam que esses conteúdos e o modo com que são apresentados os deixam desinteressados, reforçando assim a crença inicial dos professores que influencia todo o ensino, enquadrando-o em um círculo vicioso (cf. COELHO, 2005, p.115). Os resultados apontam a necessidade de se conhecer melhor como se integram as crenças e o conhecimento formal nas diversas etapas de formação do professor. Os resultados também indicam que a tomada de consciência e a reflexão sistematizada sobre a prática do professor pode quebrar o círculo e gerar mudanças.

Várias pesquisas investigaram a ação dos professores em suas práticas (CELANI & MAGALHÃES, 2005; DUTRA E MELLO, 2004; JESUS, MELLO & DUTRA, no prelo; VIEIRA-ABRAHÃO, 2005) e teorizaram a esse respeito (WALLACE, 1991; BAILEY E NUNAN, 1996; FREEMAN & JOHNSON, 1998; SCHON, 2000). Para Wallace (1991), a prática de ensino não pode ser explicada unicamente pela “aplicação consciente de habilidades que foram ensinadas” (p. 50), nem como sendo resultado de ações aleatórias, o que geraria incompetência. O comportamento dos professores é moldado por suas

“ideias, crenças, atitudes etc.” (p. 50) e por isso compreende a formação e, conseqüentemente, a reflexão como processos individuais e específicos.

Wallace (1991) explica que a formação dos professores acontece através do “conhecimento recebido” e do “conhecimento experiencial”²¹. Em seu modelo reflexivo, Wallace (1991) propõe que haja um interrelacionamento entre os dois tipos de conhecimento, de modo que, “o *trainee* possa refletir sobre o conhecimento recebido à luz da experiência em sala de aula, e que esta possa dar um *feedback* às sessões de conhecimento recebido” (p. 55). O ciclo reflexivo proposto por Wallace é “uma maneira rápida de se referir a esse contínuo processo de reflexão sobre os conhecimentos recebido e experiencial, no contexto da ação (prática) profissional” (p. 56). Esta reflexão pode ocorrer antes ou após a ação (“reflexão sobre a ação”), ou durante a ação (“reflexão na ação”)²². O autor sugere que o processo reflexivo deva ser formalizado, transformando o professor em um pesquisador²³, fator que contribui para a percepção da relação entre teoria e prática além de trazer resultados específicos e imediatos. Wallace (1991) ressalta que o ciclo contínuo de prática e reflexão leva a uma concepção dinâmica e desenvolvimentista de “competência profissional” (p.59).

A grande questão é viabilizar o processo de reflexão para quebrar o círculo vicioso recorrente e promover transformações necessárias em sala de aula. Dewey (1933) aponta três características fundamentais para o professor sair da estagnação em direção à reflexão e à busca de soluções dos problemas encontrados em sua prática. Primeiro é preciso que tenha abertura para enxergar o problema, um desejo ativo de ouvir diferentes pontos de vistas, total atenção a possibilidades alternativas e humildade para reconhecer possíveis erros. Segundo, o autor aponta a responsabilidade de considerar as conseqüências de suas ações. Terceiro, Dewey (1933) sugere que o professor regularmente analise suas pressuposições e crenças e os resultados de suas ações e aborde todas as situações com a atitude de que pode aprender algo

²¹ Para Wallace (1991), o conhecimento recebido é o conjunto de “fatos, dados, teorias etc, que são, por necessidade ou por convenção, associados com o estudo de uma profissão em particular” (p.52) e o conhecimento experiencial é constituído pelo “conhecimento da ação profissional (experiência prática)” (p.52).

²² Termos cunhados por Schon (2000); *reflection-on-action e reflection-in-action*.

²³ Wallace se refere à pesquisa-ação (*action research*) onde o professor é pesquisador de seu próprio contexto.

novo. Complementando as pressuposições de Dewey (1933), Zeichner e Liston (1996) salientam a necessidade de o professor estar atento aos contextos institucional e cultural no qual trabalha, participando do planejamento curricular e se envolvendo nos esforços para mudança escolar.

Várias são as pressões que influenciam a complexidade do trabalho de um professor e podem dificultar o compromisso de ser um professor reflexivo: falta de tempo, grande número de aprendizes por professor, obrigatoriedade no cumprimento do programa curricular, seu próprio desejo, dentre outros. Todavia, a reflexão sobre a prática parece ser o caminho para redirecionar o ensino de LI na escola e, um projeto de educação continuada, o local para que isso possa acontecer sistematizadamente. Destaco a seguir alguns estudos em contexto de formação continuada que investigaram o processo reflexivo de formadores de professores e de professores em serviço (PESSOA, 2002; SILVA, 2004; ARAÚJO, 2004; SÓL, 2004; OLIVEIRA, 2006; JORGE, 2005)

Um dos primeiros estudos que buscou investigar a natureza da prática reflexiva do formador de professores em contexto de um curso de educação continuada é o estudo de Sól (2004), realizado com uma formadora de professores e com duas professoras em formação inicial. A investigação foi realizada no Projeto EDUCONLE, oferecido pela faculdade de letras da UFMG e teve os seguintes objetivos: identificar os tipos de reflexão feitos pela formadora de professores de LI durante sessões de orientação aos professores em formação inicial; identificar qual(is) o(s) tipo(s) de supervisão a formadora adota nas orientações e seu(s) efeito(s) nas ações pedagógicas dos professores em formação inicial; acessar as reflexões dos professores em formação inicial com relação às sessões de orientação e identificar se elas se modificam ou não ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Sól (2004) utilizou os seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevistas e diários das participantes, notas de campo e observação da pesquisadora e gravação em áudio das sessões de orientação. Os resultados mostraram que a formadora de professores preocupou-se com fatores afetivos, sentindo-se responsável pelo sucesso e/ou fracasso das professoras e considerou difícil estabelecer um equilíbrio entre reflexão e prescrição. As principais reflexões feitas pela formadora foram relacionadas ao seu papel nas

orientações. Nesse sentido, o estudo de Sól traz grandes contribuições ao apresentar a natureza das relações afetivo-interacionais nas relações entre o formador de professores e os professores em formação, destacando a importância da afetividade como norteadora de todas as outras relações entre esses sujeitos. Segundo a autora, “a afetividade é uma característica inerente ao ser humano, principalmente em se tratando de relações que pressupõem um caráter avaliativo, como é o caso da relação entre a formadora de professores e as professoras em formação. Fatores afetivos como confiança, insegurança e amizade são marcantes nessa relação” (SÓL, 2004, p. 55).

Sól também investigou os tipos de supervisão adotados pela formadora durante as sessões de orientação e o impacto dessa supervisão no processo de reflexão das professoras em formação. Para a autora “é válido reconhecer que, para o formador de professores, romper com o modelo tradicional de orientação (o modelo de transmissão no qual o formador de professores, por estar numa posição mais privilegiada, dita as regras) é algo difícil”. Os tipos de supervisão são classificados por Sól de acordo com Gebhard (1993) e Bartlett (1993). Todos os modelos de supervisão (*diretiva*, *não-diretiva*, *alternativa*, *colaborativa*, *exploratória* e *criativa*) discutidos por Gebhard (1993) foram adotados pela formadora de professores. No modelo de supervisão do tipo *diretiva*, o supervisor direciona e informa o professor-aprendiz sobre quais técnicas de ensino deverão utilizar na sala de aula e avalia-os com base em comportamentos preestabelecidos. Esse modelo de supervisão apresenta alguns problemas: a maneira como o supervisor define o “bom” ensino pode comprometer a auto-estima do professor-aprendiz e gerar uma atitude defensiva em relação ao julgamento do supervisor. A abordagem prescritiva pode forçar os professores em formação a fazer não o que pensam, mas o que o formador deseja. Ao criticar esse tipo de supervisão, Gebhard (1993, p. 157-166) sugere outros cinco modelos de supervisão.

Na supervisão *alternativa*, o supervisor oferece ao professor-aprendiz oportunidades para desenvolver consciência sobre *o que* e *como* ensinar. A supervisão *não-diretiva* é a que estabelece uma relação interativa entre supervisor e professor-aprendiz, sem respostas prontas, levando o professor-aprendiz a desenvolver sua autonomia. Já na supervisão *colaborativa*, o

supervisor participa de todas as decisões com o professor-aprendiz, todavia, sem direcioná-lo. O penúltimo tipo de supervisão (*criativa*) pode ser vista como uma mesclagem dos três modelos anteriores. E, por fim, a supervisão de *auto-ajuda* ou *exploratória* visa promover uma conscientização dos professores em formação e dos formadores por meio da observação e da exploração.

Nessa perspectiva, Sól (2004) afirma que “cabe ao formador de professores adotar uma postura colaborativa e interativa que não interfira negativamente no processo de desenvolvimento do professor em formação” (ibid., p. 36) e que o formador não seja apenas aquele que oferece procedimentos e técnicas. Assim, a autora enfatizou a importância do equilíbrio e a distinção entre esses dois tipos de supervisão.

A análise empreendida evidencia também que, à medida que a formadora de professores diversificou os tipos de supervisão durante as sessões de orientação, as professoras em formação mudaram de fase no processo de reflexão. Quanto às professoras em formação, essas, ao final do processo de investigação, passaram a apresentar os objetivos para as aulas que planejavam, justificando suas ações de maneira mais embasada, localizando pontos positivos e negativos em suas práticas e, muitas vezes, sugerindo mudanças para tais aspectos. Concluindo, o estudo mostrou a imbricação da atuação da formadora e o processo de desenvolvimento das professoras em formação, ou seja, quanto mais a formadora diversificou os tipos de supervisão mais as professoras demonstraram desenvolvimento.

O estudo mostrou, também, que o processo de mudança é algo complexo e envolve aspectos da subjetividade, por isso a autora optou pelo termo “movimentos de mudança”, para dizer de algo que deve ser visto como um ir e vir. Por fim, a investigação contribuiu tanto para a compreensão da natureza da prática reflexiva no contexto de formação de professores quanto para o potencial que a reflexão coletiva sistematizada possui na localização de questões, movimentos de mudança e desenvolvimento profissional.

Esses estudos evidenciam diferenças na abordagem aos programas de educação continuada e na maneira como se dá a relação entre supervisor e professor aprendiz. Neste estudo, o PECPLI é um espaço de educação

continuada que busca, à medida que progride, estabelecer a melhor relação entre coordenadoras e professoras participantes

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevo a metodologia do estudo, contexto, participantes, instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise. Primeiramente discorro sobre o tipo de pesquisa para, em seguida, fornecer detalhes sobre o contexto, os participantes e os instrumentos de coleta de dados, bem como, os procedimentos de análise.

3.1. Natureza da Pesquisa

Este estudo se enquadra nas características da metodologia de pesquisa qualitativa segundo Larsen-Freeman & Long (1991). Dessa forma, busco compreender as experiências relativas ao comportamento humano em uma perspectiva êmica, considerando o ponto de vista dos participantes na interpretação dos dados. Isso coloca a pesquisa inserida no contexto investigado, próxima aos participantes, atenta aos fatos que conduzirão à descoberta e ao processo exploratório, expansionista, descritivo e indutivo. Além disso, atende a esses mesmos critérios por ser realizada a partir da observação naturalista, descrevendo como os fatos aconteceram, e não de forma controlada visando responder a hipóteses pré-formuladas. Portanto, por estar orientada para fornecer uma visão holística dos acontecimentos, a análise das experiências que compõem o contexto de pesquisa é feita segundo Miccoli (1997, 2007c), i.e. de acordo com a natureza das experiências.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi adotado o estudo de caso como formato metodológico, em função da natureza do trabalho colaborativo realizado, do fenômeno e do objeto investigados, isto é, a relação entre experiência e emoção à luz da Biologia do Conhecer, específico em sua complexidade e dinamismo (NUNAN, 1992; ANDRÉ, 1995). A metodologia escolhida também se justifica por ser “o foco de interesse um fenômeno contemporâneo que esteja ocorrendo numa situação de vida real” (YIN, 1984,

p.23). Neste estudo, o objetivo foi retratar as experiências e emoções de professores de LI vivenciadas no ambiente profissional e de sua formação.

Conforme a *Biologia do Conhecer*, cada pessoa é sua própria fonte fundamental de conhecimento e entendimento em seu viver cotidiano (MATURANA, 2005, 2006). Seidman (2006) corrobora esta perspectiva e afirma que ouvir os participantes, por exemplo, em forma de entrevistas, “é um meio bastante completo para compreender o sentido que as pessoas envolvidas na educação fazem de suas experiências” (p. 4).

Nesta pesquisa destaca-se o uso de narrativas para acessar as experiências e emoções vivenciadas, conforme é possível verificar no crescente número de pesquisas em LA que tem utilizado esse instrumento (PAIVA, 2005; TELLES, 2002; PAVLENKO, 2002; BENSON & NUNAN, 2005; DUTRA & MELLO, submetido à publicação; BARCELOS, 2006). Segundo Barcelos (2006), “pesquisadores que atuam na área de formação de professores percebem que a pesquisa narrativa permite que os professores organizem e articulem seus conhecimentos e crenças sobre ensino, revelando as experiências que guiam seus trabalhos” (JOHNSON & GOLOMBEK, 2002, P. 7, apud. BARCELOS, 2006, p. 150). Para Clandinin & Connelly (2000, p. 20), a narrativa é “uma forma de compreender experiência”. Os autores corroboram a teoria de Dewey (1933) que percebe a experiência como sendo pessoal e, ao mesmo tempo, social, dependente do contexto e derivada da interação nesse contexto. Além disso, a narrativa preserva o ponto de vista do narrador, o que assegura uma maior credibilidade ao estudo de caso (CLANDININ & CONNELLY, 2000, p. 9).

Merriam (1988), citado por André (1995), afirma que os estudos de casos são particulares, descritivos, heurísticos e dependem de um raciocínio indutivo ao lidar com várias fontes de dados (p. 16). Além disso, a preocupação maior está na compreensão e na descrição do processo mais do que nos seus resultados (NUNAN, 1992; ANDRÉ, 1995, TELLES, 2002). Segundo Telles (2002), o estudo de caso é utilizado “quando o professor deseja focar um determinado evento pedagógico, componente ou fenômeno relativo à sua prática profissional” (p. 108). A intenção desta pesquisa foi investigar as experiências e emoções de professores de LI atuando em escolas públicas, os quais também são participantes de um projeto de educação continuada, cujo

propósito é oferecer *insights* e conhecimentos que clarifiquem suas práticas e, assim, contribuir para a melhoria do ensino de LI nas escolas bem como contribuir para a postulação de novas abordagens para a formação continuada.

Ainda sobre a metodologia estudo de caso, é comum, na argumentação na literatura, salientar que a pesquisa qualitativa dispensa a intenção de ser generalizadora, embora seus resultados possam iluminar questões em outras pesquisas (ALLWRIGHT E BAILEY,1991; NUNAN 1992). Telles (2002) corrobora esta particularidade, argumentando que os resultados de um estudo de caso “podem fornecer aos seus leitores experiências vicárias úteis para a reflexão sobre suas práticas pedagógicas” (p. 110). Os resultados desta pesquisa poderão despertar o interesse de coordenadores de projetos de educação continuada e participantes na busca do conhecimento e compartilhamento de suas experiências e emoções de forma mais consciente, indo além dos aspectos relativos à competência profissional já desenvolvida naqueles projetos.

Nesta pesquisa, os dados para a análise das experiências e emoções das professoras provêm de uma amostra estratificada (BROWN & ROGERS, 2003) dos documentos coletados ao longo do período de duração do PECPLI, sob investigação neste estudo, i.e. documentos a partir de 2004 a 2009. O critério de seleção desses dados será detalhado na seção 3.3.

A pesquisadora, neste estudo, teve um papel ativo no processo, pois é uma das coordenadoras do projeto de educação continuada em questão. Participante no projeto desde o seu início, em 2004, elabora, juntamente com a outra coordenadora, as agendas dos encontros, organizando leituras para discussão dos temas escolhidos pelas professoras, enfim, criando condições e oportunidades de aprendizagem, reflexão e compartilhamento de experiências.

3.2. Contexto de Pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida no PECPLI, projeto de educação continuada realizada sob os auspícios da Universidade Federal de Viçosa Assim como os demais projetos existentes no país, tais como o EDUCONLE

(UFMG) e *A Formação Contínua do Professor de Inglês: um contexto para reconstrução da prática* (PUC-SP), o PECPLI surgiu com o objetivo central de reunir professores de língua inglesa atuantes na região para, primeiramente, conhecer melhor seus contextos de atuação e suas necessidades e, em seguida, contribuir para o desenvolvimento de sua competência profissional. De acordo com o projeto (BARCELOS, 2004a, p. 1), os objetivos do PECPLI em seu início eram:

“Gerais:

- Contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores de inglês do ensino fundamental e médio das escolas públicas de Viçosa através de um programa de formação continuada.
- Contribuir para a melhoria do ensino de inglês nas escolas de Viçosa.

Específicos:

- Ajudar o professor de inglês a se tornar consciente de sua prática;
- Auxiliar o professor em suas necessidades de aperfeiçoamento lingüístico e pedagógico através de grupos de discussão, cursos, oficinas, palestras e eventos de natureza didática;
- Melhorar a competência metodológica e profissional dos professores da rede pública de ensino através de um espaço de discussão e aperfeiçoamento onde as suas necessidades serão atendidas;
- Integrar professores de ensino fundamental, médio e 3º grau;
- Levar alunos de Letras a participar ativamente do projeto, através de sub-projetos de pesquisa e do oferecimento de cursos para e com os professores, contribuindo, dessa forma, para uma formação acadêmica e profissional mais embasada na realidade das escolas públicas.”

O projeto não tem a preocupação de especificar um período mínimo ou máximo de encontros para a freqüência dos professores, tampouco estabelece uma agenda de trabalho com temas pré-fixados a serem cumpridos em determinado espaço de tempo. No período de 2004 ao final de 2006, os encontros eram mensais, os quais eram realizados aos sábados, das 8:30 às 11:30. Em 2006, alguns encontros tiveram seu horário estendido até a tarde, para realização de tarefas específicas de aperfeiçoamento lingüístico, sob a coordenação de aluno voluntário, da graduação, orientado de uma das coordenadoras. Por solicitação dos participantes, a partir de 2007, os encontros passaram a ser quinzenais e, para o trabalho de aperfeiçoamento linguístico, foi selecionado um outro aluno da graduação, para atuar como estagiário e

colaborar no desenvolvimento da proficiência linguística dos professores. Durante esses anos, os professores trabalharam com tarefas disponibilizadas no site do *British Council*; realizaram trabalhos desenvolvendo as quatro habilidades abordando os temas relacionados às discussões feitas na parte da manhã; aprofundaram questões relativas à pronúncia e, recentemente, desenvolveram atividades para o letramento digital.

A organização dos encontros para formação continuada dos participantes se iniciou sob a coordenação de duas professoras, uma da própria Universidade Federal e outra de uma Instituição Federal de nível médio e tecnológico, as quais tiveram apoio e auxílio dos alunos da graduação e outros colaboradores para a implementação do projeto. Os alunos de Letras foram convidados a ajudar as coordenadoras em tarefas como contactar os participantes e auxiliar na preparação de materiais. Atualmente, o projeto conta com um bolsista de extensão, com atribuições específicas para o bom andamento do projeto e o desenvolvimento de pesquisas. Uma das professoras, Carol, por sua formação e experiência, tem um papel diferenciado no grupo, atuando como colaboradora, buscando, em particular, disponibilizar e orientar os demais participantes em relação à preparação de materiais didáticos para suas aulas. A partir de 2007, alguns encontros foram preparados por outros professores ou alunos da graduação, convidados para ministrar oficinas e palestras, de acordo com a solicitação das professoras participantes.

Em 2004, os temas que orientavam os encontros surgiam a partir dos relatos feitos pelos professores de suas experiências de prática. No início, as coordenadoras preparavam os encontros buscando organizar as experiências partilhadas em temas para, posteriormente, serem refletidas por meio de textos oriundos das áreas de Educação e de LA. Atualmente, as professoras participantes têm maior autonomia para organizar a agenda e, por isso, definem, com mais segurança, os temas e o modo como querem desenvolver os encontros. Os temas centrais discutidos desde o início até 2009, duração do projeto sob investigação, foram: habilidade de leitura, motivação e indisciplina, preparação de materiais didáticos, prática exploratória e gêneros textuais (vide ANEXO I - agenda dos encontros).

Dessa forma, o trabalho realizado no PECPLI tem como base os princípios da ação colaborativa entre seus participantes. Mais ainda, esse

ambiente colaborativo, característico ao projeto, atende aos requisitos da Biologia do Conhecer no que tange a explicação de fenômenos observados.

A constituição do projeto parece estar de acordo com a observação de Gimenez (2005), “precisamos pensar também em formatos que permitam a constituição de comunidades de aprendizagem, de caráter continuado, sustentado por condições objetivas, entre as quais se incluem tempo e materiais de apoio para as discussões” (p. 196). O projeto é reconhecido pelos participantes, inclusive pelas coordenadoras, como um espaço no qual as professoras têm liberdade para partilharem suas práticas, refletirem e auto-avaliarem suas atitudes e crenças. As professoras vêem diminuir a sensação de isolamento e encontram apoio umas nas outras buscando “forças” para superarem suas frustrações e o desânimo que, tantas vezes, as levaram a pensar em desistir da profissão (BARCELOS & COELHO, 2010).

O ambiente criado nos encontros é de amizade e confiança, permitindo, assim, que as professoras partilhem também suas vidas. Assim, como na pesquisa de Telles (2004) e Miccoli (2010), nos encontros do PECPLI, as experiências profissionais, ao serem reveladas, se vêem imbricadas nas experiências cotidianas vivenciadas com familiares e nos contextos sociais onde convivem. Na seção seguinte apresento as participantes da pesquisa.

3.3. Participantes

O projeto teve início com 26 professores vindos de escolas públicas, particulares e de cursos livres. Esse número não foi constante em nenhum dos encontros de 2004, pelo contrário, a falta de assiduidade dos professores sempre foi fator preocupante para as coordenadoras. Nos três primeiros anos, a média de frequência no grupo oscilou entre 8 a 17 participantes, poucas vezes registrou-se a presença de 20 ou mais professores. Durante quatro anos, dos cinco em foco nesta pesquisa, o grupo foi formado apenas por professoras. Em 2009, tivemos a participação de um professor que lecionava em uma cidade próxima, o qual deixou o projeto no segundo semestre para cursar mestrado. Então, nesta investigação, conta-se com a participação de todas as

11 professoras que freqüentam atualmente o PECPLI, cujos pseudônimos, para garantir o sigilo das informações que compartilham são: Bruna, Carol, Conceição, Dani, Jane, Kátia, Kely, Mara, Maria, Nádia e Vera. Com exceção de Carol, que possui mestrado em LA, todas as demais professoras são graduadas em Letras, com o tempo de magistério variando de 1 a 25 anos. O Quadro 1 resume as informações relativas à formação e prática dessas participantes.

PROFESSORA	GRADUAÇÃO	TEMPO E CONTEXTO DE SERVIÇO	TEMPO DE PARTICIPAÇÃO NO PECPLI
Bruna	Particular		3 anos
Carol	Pública	7 anos escola pública; 3 anos curso livre	6 anos
Conceição	Particular	23 anos, escola pública; 4 anos escola privada	6 anos
Dani	Particular	8 anos, escola pública	3 anos
Katia	Pública	7 anos, escola pública; 3 anos escola privada	3 anos
Kely	Particular	7 anos, escola pública	6 anos
Jane	Pública	4 anos, escola privada; 1 ano, escola pública	3 anos
Mara	Particular	14 anos, escola pública; 1 ano e 4 meses escola privada	3 anos
Maria	Particular	7 anos, escola pública	5 anos
Nádia	Particular	12 anos, escola pública; 7 anos, escola privada	6 anos
Vera	Graduação	12 anos, escola pública; 6 anos escola privada	6 anos

Quadro 1: Perfil das participantes

As professoras vêm de diferentes cidades do entorno da cidade de Viçosa e trabalham em escolas da rede pública e, algumas delas, também, na rede particular, ministrando aulas de inglês e, em alguns casos, inglês e português, com uma carga horária semanal de 8-38 horas/aulas. Trabalham em níveis de ensino diferentes – do fundamental ao médio. Duas professoras, Dani e Kátia, tem experiência de ensino no programa de educação para jovens e adultos (EJA). Outras duas, Vera e Nádia, ocuparam o cargo de vice-direção escolar durante dois anos.

Todas aceitaram participar da pesquisa em todos os momentos, concedendo permissão para o uso de toda documentação do projeto para a

compilação de dados e se dispondo a colaborar no que for preciso, conforme Termo de Participação Informada (ANEXO IV).

Mary e Salete, pseudônimos das coordenadoras, são consideradas também como participantes do grupo, na medida em que colaboram com as conversações que modulam as emoções e ações das professoras participantes (ver Quadro 2).

COORDENADORA	FORMAÇÃO	TEMPO E CONTEXTO DE SERVIÇO
Mary	Pós-doutorado em LA	18 anos, ensino superior
Salete	Mestrado em LA	12 anos curso livre; 3 anos escola pública –ensino médio; 3 anos escola particular - ensino fundamental e médio

Quadro 2: Perfil das coordenadoras do PECPLI

As contribuições dos alunos de Letras que participam do projeto não foram contempladas nesta pesquisa porque, ao fazer o levantamento dos dados, observamos pouca quantidade no registro de suas falas e ações. No entanto, suas contribuições estão documentadas em Barcelos e Coelho (2010). Ainda assim, ressaltamos o valor singular da presença desses alunos no projeto pelas conversações mediando a formação inicial e a continuada.

Todo o cuidado foi tomado no sentido de fazer ampla documentação das atividades realizadas ao longo do período investigado e de seus desdobramentos. Uma amostra das transcrições e de alguns outros documentos utilizados na coleta de dados foram digitalizados e estão salvos em CD-ROM, anexado à tese.

Na seção seguinte apresento os instrumentos de coleta de dados.

3.4. Procedimentos Para Coleta de Dados

Os dados que serviram para análise neste trabalho foram obtidos através da consulta aos documentos arquivados no projeto de educação continuada desde o seu início, em 2004, até dezembro de 2009. De acordo com Brown e

Rogers (2002), a pesquisa pode ser de natureza primária ou secundária de acordo com a maneira com que se coletam os dados. Se os dados são coletados *in loco* durante a realização de eventos que dêem acesso ao objeto de pesquisa, a pesquisa é de natureza primária. Quando os dados são coletados a partir de documentos já existentes, a pesquisa é caracterizada como de natureza secundária. Portanto, nesta pesquisa a fonte de dados provém dos vários registros que documentam os encontros do PECPLI. Especificamente, as notas de campo feitas pelas coordenadoras, gravações de áudio e vídeos, questionários de avaliação anual do projeto e narrativas redigidas pelas participantes sobre as experiências vivenciadas no PECPLI para fins da publicação de livro, em 2009. Devido à quantidade de registros que compõem o acervo de documentos sobre o PECPLI de 2004 a 2009, tomou-se a decisão de trabalhar com uma amostra estratificada de 30% dos dados do acervo tendo o cuidado de selecioná-los de forma a abarcar os momentos iniciais, médios e terminais, do projeto, do conjunto de registros à disposição para a pesquisa. Os Quadros 3, 4, e 5 mostram o acervo de documentos do projeto, dos quais foi selecionada a referida amostra para análise nesta pesquisa, identificados com um OK.

O Quadro 3 apresenta os documentos registrados de forma escrita.

DATA	TIPO DE DOCUMENTO	UTILIZAÇÃO
2004 a 2006	Notas de Campo feitas pela coordenadora 1	OK
2004 a 2009	Questionários de avaliação anual (2004, 2005, 2007, 2009)	OK
2008	<i>Action-log</i> 23-08-08	
2009	Narrativa finais (posteriormente base para publicação de livro)	OK
2009	Notas de campo feitas pela pesquisadora	OK

Quadro 3 : Registros escritos

O Quadro 4 apresenta os documentos gravados em fita cassete.

DATA	K7	ASSUNTO	TRANSCRIÇÃO
31 – 05-08	2 fitas	Tradução em sala de LI	OK
21-06-08	2 fitas		-
09-08-2008	2 fitas		-
23-08-08	1 fita	Prática exploratória	OK
11-10-08	1 fita		-
25-10-08	1 fita	Prática exploratória	OK

Quadro 4: Registros em áudio

O Quadro 5 apresenta os registros feitos em vídeo.

DATA	VÍDEOS	ASSUNTO	TRANSCRIÇÃO
04-04-09	24,25,26	Discussão do texto “what’s wrong with the Brazilian accent”	OK
08-08-09	27,28	Escola da ponte	OK
22-08	29	1ª discussão gêneros	-
12-09-09	38	A Biologia do Conhecer	OK
12-09-09	39	Gêneros Textuais	-
26-09-09	40	Gêneros Textuais	-
03-10-09	42	Trabalhando com o gênero <i>postcard</i> na aula de LI	OK
17-10-09	43, 44	Atividades para a comemoração do Dia do professor	-
14-11-09	45,46	Instrução para <i>Survey</i> com alunos sobre gêneros textuais	OK
28-11-09	47,48	Discutindo sobre Planejamento para as aulas de 2010.	-
05-12-09	49	Discutindo sobre Planejamento do PECPLI para 2010	-

Quadro 5 : Registros em vídeo

Terminada a apresentação dos procedimentos para a coleta de dados, passamos a descrição dos documentos que compõem o acervo do qual foi retirada a amostra de dados.

3.5. Documentos

Como já foi mencionado, ao longo dos cinco anos do projeto PECPLI, investigado nesta tese, vários instrumentos foram utilizados para registrar e documentar os eventos nos encontros. Cada um dos instrumentos atende a diferentes momentos no registro desses eventos, desde as anotações iniciais das coordenadoras até o uso de vídeo para registrar mais detalhes dos acontecimentos ao longo dos anos.

Apresentamos, a seguir, cada um dos documentos que fazem parte do acervo.

3.5.1. Questionário Perfil das Participantes

Ao iniciarem a participação no projeto, foi solicitado às professoras preencherem uma ficha para informação de seus dados pessoais (endereço, e-mail), sua formação acadêmica e carreira profissional. Para esta pesquisa, os dados foram conferidos para avaliar se havia mudanças. Para tal, solicitei às professoras que preenchessem, por e-mail, um questionário semelhante a fim de atualizar as informações sobre cada uma delas (ANEXO II). Apenas uma participante, não retornou a solicitação (essa participante reside, atualmente, em outra cidade e não participa mais do projeto - participante Bruna).

3.5.2. Questionários Avaliativos

Os questionários avaliativos são aplicados ao final de cada ano do PECPLI (ANEXO III). Os questionários têm como objetivo avaliar os encontros

enfocando o conteúdo abordado, a condução dos encontros, uma auto-avaliação das professoras em relação à participação nas atividades do projeto e a influência dos encontros em suas práticas. Foram utilizados os questionários de avaliação de 2004 a 2008 para compor o corpo de dados nesta tese.

3.5.3. Notas de Campo

As notas de campo feitas pela coordenadora Mary, utilizadas para esta pesquisa, datam de 2004 a 2006. As notas trazem observações das atividades realizadas, comentários dos professores ora em forma de paráfrase, ora com relatos de suas próprias falas, como também, as reflexões da coordenadora em relação às suas notas. A maior parte das reflexões foi feita nos momentos das notas, porém outras reflexões surgiram ao digitar essas notas em arquivo (algumas notas foram digitalizadas dois meses depois).

Além das anotações da coordenadora 1, a pesquisadora, no ano de 2009 também fez notas de campo, conforme ilustrado no Quadros 2.

3.5.4. Narrativa

Nesta pesquisa foram utilizadas a narrativa redigidas pelas professoras orientadas pelas coordenadoras do PECPLI sobre suas histórias de ensino, no início do projeto, e sobre aprendizagem, em 2009, por ocasião da publicação do livro que registra a participação das professoras no projeto, suas experiências e mudanças de prática.

3.5.5. Gravação em áudio e vídeo

Seis encontros em 2008 foram gravados em cassete (ver quadro 3) e outros onze encontros foram gravados em vídeos no ano de 2009 (ver Quadro 4). Todos os arquivos encontram-se disponíveis junto à coordenação de PECPLI. Como já vem acontecendo ao longo do projeto, as transcrições foram feitas pela própria pesquisadora, facilitando, assim, a identificação dos dados significativos para a pesquisa.

3.5.6. Conversas com as participantes

Assim que os encontros foram transcritos e os excertos sobre as emoções e ações das professoras foram identificados, fiz uma reflexão retrospectiva com a outra coordenadora participante para referendar a análise, garantindo assim, a integridade da experiência em questão. A conversa não foi gravada e não havia um roteiro prévio de perguntas para guiar a discussão, porém fiz anotações à medida que Mary fazia seus comentários e sugestões sobre os excertos.

3.5.7. Procedimentos para a análise dos dados

Para responder as perguntas de pesquisa, a análise dos dados seguiu os seguintes passos, de acordo com parâmetros de análise da pesquisa qualitativa:

1. Levantamento de todos os registros dos encontros do PECPLI no período de 2004 a 2009.

2. Levantamento de todos os registros escritos, isto é, notas de campo, narrativas e questionários de avaliação anual, foram lidos e considerados importantes para a pesquisa.
3. Seleção de quatro dos seis encontros gravados em cassete, e de sete dos onze vídeos para transcrição. Para a seleção desse material, observou-se o critério de obter conteúdos do início, meio e fim desses arquivos.
4. Transcrição das gravações e vídeos.
5. Impressão de todos os registros escritos (notas de campo, narrativas e questionários) e todas as transcrições organizadas em duas colunas, a primeira, com os dados transcritos, e, a segunda, com espaço para registro de observações ou comentários sobre o conteúdo dessas transcrições a fim de facilitar a leitura dos textos e destacar as experiências e emoções das participantes.
6. Seleção de trechos retirados das transcrições em dois conjuntos de tabelas, uma para registros e análises de experiências e outra para as emoções. Cada uma delas foi, também, dividida em duas colunas, para facilitar as notas acerca desses trechos. Posteriormente essas tabelas foram impressas.
7. Identificação de experiências (segundo MICCOLI 1997, 2007 e 2010) e emoções recorrentes a cada ano, as quais foram agrupadas em outras tabelas de análise com quatro colunas para especificar as experiências e emoções tanto das coordenadoras quanto das professoras, no intuito de tentar identificar a existência ou não de padrões de experiências e emoções naqueles períodos.
8. Identificação e separação das experiências e emoções referentes às experiências vivenciadas (i) no contexto de prática, (ii) relativas ao conhecimento lingüístico e prático do professor, (iii) relativas aos alunos e (iv) aos encontros do PECPLI.
9. Separação de dados em dois momentos: (I) Relatos de 2004 a final de 2006 e, (II) Relatos de 2007 a 2009, por identificar que no final de 2006 as

participantes passam a ter uma atitude mais pró-ativa em relação aos anos anteriores nos quais dependiam mais das proposições das coordenadoras.

10. Análise dos trechos relativos a cada um dos quatro domínios de experiências apresentados no item 8, buscando auxílio na literatura para compreender as experiências e emoções das participantes do projeto e, assim, atender os objetivos desta pesquisa.
11. Apresentação em uma conversa, sobre os resultados da análise dos dados à outra coordenadora para sua validação e comentários.
12. Análise final dos resultados, à luz do aporte teórico, para responder mais completamente as perguntas de pesquisa.

O uso de várias fontes para o levantamento de dados atende a natureza qualitativa (ou interpretativista) desta pesquisa que demanda a utilização de instrumentos que facilitem o mapeamento do contexto para identificar as experiências que ali ocorrem bem como as emoções e ações que constituem essas experiências (HARGREAVES, 1998; SUTTON & WHEATLEY, 2003; MICCOLI, 2007, 2010). A seguir, apresento os resultados da análise dos dados.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Conforme descrito na metodologia desta pesquisa, a análise dos dados foi feita cronologicamente, ano após ano, facilitando, assim, a identificação das diferentes emoções que surgiam no decorrer das experiências no Projeto. Desse modo, foi possível compreender como as interações foram modulando e transformando a experiência dos participantes, inicialmente carregada pela emoção de desconfiança, de resistência às mudanças na prática, de sentimento de incompetência linguística e pedagógicas, de incerteza e frustração quanto ao papel de coordenadoras, para uma experiência, posterior, de convivência social, amorosa, marcada pela emoção do respeito e da aceitação das diferenças.

Neste capítulo, analiso e discuto as experiências e emoções recorrentes nos encontros destacando (1) relatos das participantes, (2) excertos das notas de campo e das reflexões feitas pelas coordenadoras, (3) das respostas dos questionários de avaliação do projeto, (4) de transcrições de áudio e de vídeo e, (5) das narrativas das professoras. Ao fazer a análise dos documentos observa-se, no final do ano de 2006 e no início do ano de 2007, um movimento de mudança na estrutura dos encontros e na maneira de participação das professoras que se destacou pela estabilidade do projeto e pela autonomia das participantes. Por isso, as experiências e emoções das professoras foram analisadas em dois momentos do projeto. O primeiro momento abrange as experiências de 2004 ao final de 2006; o segundo momento segue de 2007 a 2009. Nos dois momentos foram documentadas experiências das professoras referentes (i) ao contexto de prática, (ii) ao conhecimento lingüístico e prático do professor, (iii) aos alunos e (iv) aos encontros do PECPLI. As experiências das coordenadoras em relação ao desenvolvimento do projeto e aos seus contextos de prática também foram documentadas, as quais são analisadas e discutidas na medida em que servem para melhor compreender as experiências e emoções no contexto do projeto.

Assim, este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, apresento a análise e discussão do primeiro momento do PECPLI, de 2004 a 2006, de acordo com os quatro domínios de experiências já citados. Na

segunda parte, apresento o momento seguinte, de 2007 a 2009, com análise e discussão das experiências e emoções documentadas nesse período. Em cada parte apresento um resumo das atividades realizadas nos encontros a fim de contextualizar esses momentos.

4.1. Primeiro Momento: Experiências e Emoções no PECPLI – 2004 a 2006

Nesta seção abordo de modo sucinto os tópicos discutidos no PECPLI no período de 2004 a 2006. Esse primeiro momento do PECPLI foi dedicado ao conhecimento dos professores e de seus contextos de prática. Partindo do que as professoras nos²⁴ apresentaram e relataram sobre seus contextos, decidimos que iniciariamos uma discussão sobre a habilidade de leitura, seguida de discussão sobre o ensino do verbo to be. O ano de 2004 foi então dedicado à leitura de pequenos textos teóricos e a realização de atividades sobre esses temas.

Em 2005, aprofundando as questões relativas ao contexto escolar, nos deparamos com as duas experiências frequentemente relatadas pelas professoras em seus contextos de prática. A primeira é a desmotivação de professores e de alunos em relação ao ensino de inglês na escola e, a segunda, diz respeito à indisciplina. No primeiro semestre foram discutidos alguns textos sobre motivação e, no segundo, sobre a indisciplina.

No ano de 2006 iniciamos, a pedido das professoras, uma discussão sobre material didático. Trabalhamos com temas, tais como: os critérios para a avaliação de materiais e a confecção de unidades didáticas para serem utilizadas pelas professoras.

Como explicado no Capítulo 3, no primeiro momento, a análise teve por objetivo identificar as experiências e emoções registradas nas notas de campo e reflexões redigidas pela coordenadora Mary. Para triangular e corroborar as análises dessas notas de campo, apresento, quando necessário, excertos das narrativas finais redigidas pelas professoras sobre aquele período, publicadas

²⁴ Ao utilizar o pronome no plural, estou me referindo ao pensamento das duas coordenadoras do PECPLI.

no livro que trata das experiências vivenciadas no projeto e em suas práticas (BARCELOS & COELHO 2010).

Confirmando as categorias em Miccoli (2010), as experiências das professoras incluem relatos sobre suas práticas pedagógicas para o ensino de LI, suas interações com seus alunos, colegas e corpo administrativo, além de apresentarem relatos sobre a realidade percebida fora dos muros da escola, como, por exemplo, o contexto familiar de seus alunos e a comunidade na qual estão inseridos.

Início a apresentação dos resultados sobre esse primeiro momento dos encontros analisando alguns excertos que exemplificam as experiências e emoções dos professores vivenciadas em seus contextos de prática, em particular, no que tange ao ensino de LI na escola pública. Para tal, faço referência às notas de campo e reflexões da coordenadora Mary (NC), as narrativas finais das professoras (NF) e os questionários de avaliação anual (Q) respondido por elas de 2004 a 2005 .

4.1.1. Experiências e Emoções no Contexto de Prática

O PECPLI teve seu início com o otimismo e o compromisso das coordenadoras para a melhoria do ensino de inglês na escola regular, além da certeza dos benefícios de um projeto de educação continuada para o desenvolvimento das competências do professor (TELLES, 2009). Confirmando as pesquisas sobre ensino e aprendizagem de LI em escola pública (PAIVA, 1997; COELHO, 2005; ZOLNIER, 2007), e de experiências de professores nesse contexto (MICCOLI, 2006, 2010) as experiências compartilhadas pelas professoras revelam um contexto marcado pela falta de estrutura física e material e pela desvalorização do ensino de LI nas escolas onde trabalham. Essas experiências se fundam em emoções, como tristeza e frustração, que constituem um sistema de relações de trabalho prejudicial ao desenvolvimento profissional, relacional e fisiológico das professoras.

As coordenadoras haviam elaborado uma agenda para os primeiros encontros, visando conhecer os professores, suas maneiras de ensinar, suas

necessidades, seus interesses e expectativas em relação ao projeto. A partir do levantamento de necessidades das professoras, uma das primeiras experiências que apareceu nas notas de campo de Mary se refere à abordagem utilizada em suas aulas, revelando suas dificuldades na integração das quatro habilidades. Mary anota o relato de uma professora,

Vou fazendo a tradução até eles inferirem o vocabulário. Depois que eles já sabem todo o vocabulário, eu trabalho o texto (NC 2004).

De um modo geral, as professoras relataram que trabalhavam com textos em inglês para ensinarem a gramática e o vocabulário fazendo uso de tradução direta. A professora Maria contou como trabalhava quando iniciou a participação no projeto,

(..) Em textos, por exemplo, pedia aos alunos apenas para sublinhar os verbos e outras partes da gramática.. (...) Ensina a gramática pura e depois trabalhava a gramática no texto – e era para isso que o texto servia! (NF Maria).

Assim como Maria, outras professoras expuseram que ensinavam a LI através da leitura de textos, fazendo uso de tradução direta para o português, sem muito explorar as estratégias para melhor desenvolver a habilidade de leitura em LI. A professora Nádia compartilhou em sua narrativa,

(...) eu ainda trabalhava de forma tradicional, não extrapolava. Eu apenas seguia o livro antigo que tinha na escola (NF Nádia).

Esse dado corrobora os resultados observados nas pesquisas feitas por Miccoli (2010), nas quais se percebe que “o ensino é marcadamente tradicional; i.e., centrado no professor ou direcionado por ele, que “conta, pede formula, leva os alunos e dá (textos)” (MICCOLI, 2010, p. 106).

As várias conversas sobre o modo de ensinar inglês na escola geraram questionamentos e solicitações por parte das professoras sobre como trabalhar melhor os textos em sala de aula. Assim, iniciamos atividades para desenvolver estratégias de leitura como ferramentas a serem incorporadas aos planejamentos de aulas e apresentamos alguns critérios para seleção de

material. Porém, nesse primeiro momento do projeto, a queixa em relação ao contexto pareceu servir de barreira para fluir uma conversação que levasse à reflexão e à novas condutas de prática. A crença de que não era possível ensinar inglês na escola parecia ser mais forte do que aquilo que estava sendo proposto. Uma professora compartilha,

Não tem como dar este texto na sala de aula para quarenta alunos (NC 2004).

Outra professora corrobora,

Se tivesse condições de fazer isso [atividade proposta no encontro do PECPLI] ... turmas cheias, muitas turmas, mas infelizmente... por enquanto [não é possível]... (NC 2004).

As professoras se queixam por sentirem sua prática limitada haja vista o grande número de alunos por turma. A professora Conceição compartilhou em sua narrativa que, no início do projeto, considerava a falta de material e o número de alunos como fatores responsáveis de seu insucesso. Ela relatou,

Sou professora em escola pública. Trabalho com alunos que não podem adquirir material necessário para aprender a LI. (...) O governo não manda material para mim, nem para os alunos. As salas são lotadas! É impossível ensinar e aprender Inglês aqui (NF Conceição).

Devido à partilha dessas experiências, que revelam que “as políticas públicas nem sempre acompanham a legislação” (MICCOLI, 2010, p. 118), nos primeiros encontros do projeto, as coordenadoras redigiram uma carta ao MEC solicitando material didático, além de apresentarem às professoras *sites* que disponibilizavam, gratuitamente, materiais a serem adaptados para seus contextos. Nenhuma resposta foi obtida do MEC e poucas professoras faziam uso de computador e internet naquela ocasião. As coordenadoras seguiam registrando os relatos das professoras e se sentiam comovidas com suas dificuldades. A cada encontro, buscavam conhecer o planejamento das professoras para suas aulas e como utilizavam os materiais disponíveis em seus contextos. Essa é uma queixa freqüente também nas notas de 2005,

Turma de cinqüenta alunos. Tem que fazer mágica [para dar aula]; não tem material na escola, escola não dá material, tenho que levar folhas (NC 2005).

Essa experiência pedagógica revela a maneira com que a professora lida com a ausência de material: “tem que fazer mágica” e tendo que prover o material para os alunos. Há notas semelhantes nos encontros de 2006,

Alguém contou uma experiência negativa: que levou editoras na escola e a diretora não aceitou, livro de dezoito reais, como fazer? (...) alguém falou que não tem papel (NC 2006).

Como nas experiências relatadas por professores em Miccoli (2010), as experiências compartilhadas no PECPLI sobre a pouca disponibilidade de material didático revela-se “um problema para o professor, que não pode buscar saídas para essa situação, (...) o material didático representa um desafio para o professor” (MICCOLI, 2010, p. 107).

Em seus relatos, Conceição afirma que encontrava dificuldades para conseguir bons textos para suas aulas de Inglês,

(...) Mas, e o Inglês? Vou ler o quê? No início de minha carreira, cheguei a assinar a Revista *Speak Up*. Mas não se trata de uma revista para ler, é preciso estudá-la! Com tanta atividade a realizar, não dava conta. E também é uma assinatura cara e isto ultrapassava as minhas possibilidades financeiras (NF Conceição).

Conceição confirma a pouca disponibilidade de tempo para estudo e o alto custo de materiais para preparar suas aulas, além de expor o excesso de atividades pedagógicas, confirmando Miccoli (2010). Mary anota outras dificuldades vivenciadas pelas professoras,

(...) [as professoras relatam os motivos que explicam] o fracasso do ensino de LE na escola pública: “pais não cobram”, “não tem supervisor”, “dificuldades muito grandes” (NC 2004).

As professoras expõem as dificuldades devido a pouca participação dos pais na aprendizagem de seus alunos e à ausência de um supervisor na escola, revelando o modo com que aconteciam as interações naquele contexto, dados que corroboram o desafio do ensino de LI em sala de aula (MICCOLI,

2010). Muitas vezes, as conversas realizadas nos encontros revelaram emoções de desmotivação, de frustração e de decepção em relação a si mesmas e ao exercício de sua profissão, documentadas como experiências afetivas, típicas de professores em exercício (MICCOLI, 2006, 2007b, 2010). Em sua narrativa, a professora Vera elucida,

Os alunos, a escola, meus colegas e o sistema educacional estavam me convencendo de que não era necessário ensinar inglês, que existem outras coisas mais importantes para serem ensinadas. Eu, lamentavelmente, estava acreditando neles. Senti que tinha perdido minhas forças (...) trabalhávamos como se fôssemos máquinas, (NF Vera).

Outra professora apresenta a mesma queixa,

A escola... a parte pedagógica da escola não dá ajuda. Uma aula por semana (NC 2004)

Os dois excertos acima revelam a emoção de frustração e de tristeza da professora frente à desvalorização do ensino de LI percebida por elas nas interações com “a parte pedagógica” e seus colegas de trabalho. Segundo Maturana (in: MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002) a tristeza é gerada no fluir de uma conversação na experiência de uma vivência em domínios de ações contraditórias, i.e., a professora experiência uma vivência distinta daquela por ela idealizada. No caso de Vera, a emoção tristeza foi gerada porque percebeu que não estava vivendo conforme o que acreditava, mas segundo o que outros diziam a respeito de sua profissão. A professora declarou que se percebia sem forças e desacreditava de seu trabalho.

Corroborando Maturana (ibid.), Sutton e Wheatley (2003), afirmam que quando há conflito entre os objetivos propostos pelo professor e a realidade de sua prática, ele se sentirá incapaz e desmotivado. As emoções observadas no relato de Vera apareceram como fatores limitantes para se estabelecer a prática desejada. Ao afirmar que trabalhavam como se fossem “máquinas, sem emoções”, Vera desvendou a emoção que fundava as ações e interações em seu contexto de prática: a emoção de cumprimento de tarefas, que caracteriza

um sistema de trabalho (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002). A professora Conceição também compartilhou sua experiência,

Outro fato que eu e meus colegas sentimos é o pouco caso com a nossa matéria no contexto escolar. Já ouvi diversas vezes que LI não deve reprovar! Alguns colegas no contexto escolar já disseram em alto e bom tom: “Os meninos não sabem nem português, quanto mais ‘Inglês’!” E, por parte dos alunos, costas viradas, bocejos e frases como: “Não vou nunca mesmo neste lugar aí, titia” e “nem português sei...”. E por parte dos pais, “meu filho ficou só de Inglês”; outras vezes: “isto não conta, não reprova” (NF Conceição).

Ao relatar sua experiência, Conceição mostra a desvalorização do ensino de LI por parte dos colegas, alunos e pais. As conversações desvendadas nas falas de seus colegas e alunos, bem como nos gestos dos alunos (costas viradas e bocejos) revelam um contexto no qual a professora e a LI não são reconhecidas como legítimas. Conceição vivencia a exclusão de si e da disciplina que leciona. Segundo Micolli (2010) “a impossibilidade de mudar, consideravelmente, o sistema educacional no qual trabalham” e a desvalorização da LI por parte dos colegas contribuem para a frustração de professores. Sutton e Wheatley (2003) afirmam que isso pode fazer com que os professores se sintam como “inúteis” (ibid. p. 334), prejudicando-os em sua prática, como que imobilizando-os. A coordenadora Mary anotou o relato de uma professora em 2004 e de outra em 2005, que expressam a frustração e o desejo de abandonar a profissão,

Vou pedir transferência e não dá aula de inglês. Não tem problema. É o verbo to be o ano todo (NC 2004).

Acho que vou desistir da educação mesmo. Estou fazendo concurso em outra área (NC 2005).

Esse excerto confirma os resultados na pesquisa de Coelho (2005), os professores não ensinam como gostariam e se sentem limitados pelas experiências de frustração em seus contextos de prática. A recorrência de experiências que tem como emoção fundante a negação de si e do outro, pode gerar danos à fisiologia do ser humano (MAGRO, GRACIANO E VAZ, 2002). O relato da professora Conceição exemplifica essa questão,

Como sobreviver a tanta crítica? Como conservar a auto-estima como pessoa e profissional em meio a tanto descaso? Como me realizar como amante de algo que é tão desvalorizado? Infelizmente, cheguei a tomar 40 miligramas de tranquilizante ao dia para conseguir conviver com esta situação que, para mim, era de pura tristeza e angústia! Não via mesmo nenhuma saída (NF Conceição).

Conceição compartilhou sobre o estresse que vivenciava em seu contexto por causa da desvalorização do ensino de LI por parte de seus colegas e alunos. A professora destacou o quanto isso afetou sua auto-estima e gerou emoções de tristeza e angústia que acabaram por lhe causar danos fisiológicos, levando-a a fazer uso de tranqüilizantes. Os danos à fisiologia podem ser revertidos a partir de novas conversações fundadas na emoção da aceitação de si e do outro (MAGRO, GRACIANO E VAZ, 2002). No excerto acima, a professora revelou que não faz mais uso de tranqüilizantes, isso implica que outras experiências foram vivenciadas por ela que propiciaram na interrupção do medicamento.

Nesta seção, analisei as experiências das professoras, a partir de seus relatos, em relação ao contexto de ensino, no momento em que começaram a participar do PECPLI. Confirmando as pesquisas em Miccoli (2006, 2007b, 2008 e 2010) e Sutton & Wheatley (2003), as professoras revelaram um contexto marcado por dificuldades em sua estrutura física (falta de material, turmas cheias) e desvendaram emoções de frustração e tristeza em relação a si mesmas e às suas práticas, bem como emoções de desvalorização por parte de colegas, pais e alunos.

Na seção seguinte, apresentarei as experiências e emoções das professoras em relação à sua proficiência linguística, conforme suas narrativas sobre suas experiências no início do projeto e as notas de campo e reflexões da coordenadora Mary.

4.1.2. Experiências e Emoções das Professoras em Relação à Proficiência Linguística

Um dos objetivos do projeto é criar um espaço para o desenvolvimento das competências do professor. No entanto, o desenvolvimento da competência linguística não foi colocado como prioridade nos primeiros anos do PECPLI devido à decisão das coordenadoras de não forçar algo que gerasse desconforto às professoras participantes, tendo em vista suas declarações de limitada proficiência linguística. Nesta seção, relato as experiências e emoções das professoras nos encontros do projeto a esse respeito.

Algumas vezes os encontros foram preparados para uso e prática da língua inglesa, ora realizando leituras de textos escritos em inglês, ora tratando dos temas em conversas em inglês. Porém, as coordenadoras observavam que, havia, por parte de algumas professoras, certo constrangimento por não serem fluentes no idioma. A professora Conceição narra sua experiência em relação à sua proficiência linguística quando começou a participar do PCPLI,

Fui para o PECPLI, toda receosa, morta de vergonha de dizer quem eu era. Sim, muita vergonha. Eu era professora de LI, mas pouco ou quase nada falava em Inglês! Eu corria dos professores de cursinho, porque acreditava que eles fossem melhores do que eu. Claro que ao chegar ao PECPLI, havia colegas oriundos também de cursinhos. “O que estou fazendo aqui?”, eu me perguntava. Sentia-me um *nada* perto de tanta gente que sabia tanto. Ao término dos primeiros encontros, dizia para mim mesma: “Nunca mais volto”. Mas, no seguinte, lá estava eu, firme (..) (NF, Conceição).

O relato da experiência de Conceição revela sua vergonha por não se sentir proficiente em LI e, mesmo assim, estar exercendo o cargo de professora. Zembylas (2004) ressalta que, quando os professores identificam suas emoções, percebem o valor que estão atribuindo a si mesmos enquanto profissionais e o valor que atribuem à disciplina que lecionam. O excerto acima, também, mostra sua crença sobre o professor de cursinho ser melhor do que o professor de escola pública. Ela não se reconhecia como proficiente e isso a fazia se sentir como “um nada” diante de outros que sabiam tanto. Não se

reconhecer como participante legítima do grupo, explica a possibilidade de desistência de participação no PECPLI.

No decorrer dos encontros, as coordenadoras observaram que a maioria das professoras tinha uma experiência semelhante à de Conceição. Isso ocasionava pouca participação em inglês nas discussões no PECPLI ou participação em português. A fim de evitar exposição e constrangimento ainda maior daqueles professores, na maioria das vezes, as coordenadoras concordavam com a condução, velada, proposta pelos participantes de não utilizar inglês para interações sem, no entanto, proporem abertamente o não uso do idioma. Assim, às vezes, nos encontros começava-se a discussão de um tópico em inglês, mas prosseguia-se com o português. Tipicamente, intercalavam-se os dois idiomas e eram feitas traduções quando necessário. Havia entre as coordenadoras um consenso de respeitar e acolher, sem julgamentos, cada professor com suas histórias de aprendizagem e ensino, evitando comentários que expusessem a pouca proficiência linguística de alguns. A necessidade do desenvolvimento linguístico era visível, mas as coordenadoras acreditavam que isso deveria ser uma decisão das professoras participantes, ao invés de ser algo imposto como um critério para o engajamento no PECPLI.

Algumas conversas sobre a proficiência linguística surgiram inusitadamente logo no início do projeto. Por exemplo, no segundo semestre de 2004, alguns encontros foram preparados para discussão sobre o planejamento de conteúdos a serem ensinados. A maioria dos professores dizia ter dificuldades para fazer um planejamento, por falta de atenção da supervisão, falta de entrosamento com demais colegas da área, incertezas de que continuariam nas escolas e incerteza sobre as turmas que lhes seriam designadas por não serem professores efetivos. Muitos mencionaram que o conteúdo por elas ensinado não ia muito além do verbo *to be*. Assim, o grupo decidiu preparar um encontro sobre como trabalhar com o verbo *to be* na escola. Várias professoras participaram trazendo sugestões de atividades, como, por exemplo, composição musical, teatro e poesia. Além de promover uma discussão sobre planejamento de aulas, nesse encontro as professoras também puderam relatar suas experiências de aprendizagem de inglês e suas dificuldades com o idioma. Uma professora compartilhou,

acho o verbo *to be* facilimo, na minha experiência o *present perfect* é difícilimo. Tristeza de não saber. (NC 2004)

Nesse excerto, a professora expôs sua pouca habilidade linguística e revelou como se sente em relação a isso. Novamente, percebe-se no encontro, que o fluir da conversação sobre o ensino de LI revela uma emoção de frustração que, por sua vez, se expressa como algo que entristece a professora, por não saber estruturas mais complexas da língua. Segundo Maturana (in: MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002), a tristeza gerada no fluir de uma conversação indica que a conversação pode estar baseada na experiência de uma vivência ideal distinta daquela experienciada pela pessoa. No caso do excerto acima, pode-se inferir que, para essa professora, a competência ideal seria saber estruturas linguísticas mais complexas.

Com base no que é explicado por Maturana (in: MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002) sobre a recursividade das interações do ser vivo com os sistemas do meio em que existe, é possível inferir consequências para a emoção tristeza. Essa emoção desencadeia um mecanismo de frustração recorrente que, por sua vez, pode desencadear uma emoção de incapacidade profissional que limita a busca pelo aprimoramento linguístico e, por consequência desses processos recursivos, podendo afetar a prática da professora, uma vez que as emoções são “disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos” (MATURANA, 2005, p. 15). Sutton e Wheatley (2003) corroboram essa afirmação. Os autores ressaltam que as emoções devem ser percebidas como antecedentes das ações sobre a prática e, por isso, podem afetar os objetivos anteriormente planejados pelos professores.

Os relatos das experiências das professoras no PECPLI desvendam que se sentiam tristes e envergonhadas por não se perceberem proficientes em LI. Isso fazia com que as professoras limitassem seu planejamento para suas aulas às explicações gramaticais. A professora Maria falou como era sua prática quando começou a participar do PECPLI,

É importante enfatizar também que eu não conseguia trabalhar conversações, simulações, diálogos ou dar exemplos nas aulas. As aulas eram voltadas somente para uma gramática pura e isolada, pois foi assim que aprendi (NF Maria).

No excerto acima, Maria revelou que ensina conforme aprendeu. Os estudos sobre experiências (MICCOLI, 2010; ARAGÃO, 2007) e crenças (ABRAHÃO, 2004; COELHO, 2005; ZOLNIER, 2007) confirmam a influência das experiências de aprendizagem na prática de professores. Observando os relatos, percebíamos que uma atitude que favorecesse o desenvolvimento da proficiência linguística das professoras iria contribuir para sua autoestima e para melhorias em suas práticas. Assim, a coordenadora Mary realizou alguns encontros na parte da tarde para trabalhar diretamente com a língua inglesa, mas poucas professoras compareciam e a coordenadora optou em abandonar a proposta.

Em outra ocasião, a coordenadora Mary registra o comentário de uma professora que aponta uma justificativa para sua pouca habilidade oral em LI,

(...) eu nunca fui aos EUA... eu não falo. (NC 2004)

Ao expor seu pouco conhecimento lingüístico, a professora traz um pouco de sua história de aprendizagem e revela sua crença de que seria mais proficiente se tivesse tido a oportunidade de morar no exterior. Segundo o que expressa a professora, essa deveria ser a conduta adequada (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002) que lhe permitiria falar inglês. Em sua narrativa, a professora Conceição revelou que tinha a mesma crença,

Fazer um cursinho de Inglês e viajar para países onde se usa a LI eram duas necessidades para me tornar uma professora detentora da competência discursiva (NF Conceição).

A crença nessa conduta parece ter sido construída ao longo de experiências de ensino de LI que super valorizaram a aprendizagem no exterior em detrimento daquela realizada nos estabelecimentos de ensino no país. As pesquisas de Barcelos (1999, 2004) e Coelho (2005, 2006) revelaram a crença de estudantes de LI e de professores em formação e em serviço de que só é possível aprender inglês se tiverem a experiência de morar no país da língua alvo. Assim como a professora do excerto acima, os participantes das

pesquisas justificam suas crenças ao perceberem as experiências de outras pessoas que foram ao exterior e, ao se compararem a elas, acreditam que são menos fluentes porque não tiveram a mesma oportunidade, limitando sua aprendizagem a essa circunstância. Outra professora confirma essa crença,

meu inglês não é muito bom, ruim, tinha essa idéia, falar inglês igual ao português. Tava exigindo demais de mim, não tive condições de viajar para fora (NC 2005).

Segundo Maturana (2005), não é possível aceitar-se e respeitar-se se o valor daquilo que se faz é medido em referência ao outro, em um domínio de ação no qual a emoção predominante é a exclusão e a negação, em uma convivência competitiva e comparativa. A crença de que só se aprende LI se morar no exterior, além de contribuir para a desvalorização do ensino nas escolas do país, pode gerar uma crença em relação às habilidades linguísticas do professor que não teve essa experiência, julgando-o menos capacitado para o ensino. No primeiro momento do PECPLI, essa e outras crenças vieram à tona através das histórias de ensino e aprendizagem relatadas pelas professoras nos encontros (BARCELOS & COELHO, 2010). No excerto acima, por exemplo, a professora acreditava que ser proficiente é falar a língua alvo como fala sua língua materna.

A habilidade oral é percebida pelas professoras como um indicador de sua proficiência na LI; se for bem desenvolvida implica proficiência e prestígio, se for pouco desenvolvida implica pouco conhecimento lingüístico e, assim, uma prática limitante, conforme se observa nos excertos abaixo,

eu já ensino a falar. Eles gostam de falar mesmo. Tem 20 anos que fiz inglês... eu só gosto de inglês. Me sinto muito importante. (NC 2004)

minha pronúncia deixa a desejar... a gente não vai além porque [tem] pronúncia limitada.. mas eu adoro trabalhar falando... (NC 2004)

Contradizendo algumas professoras que compartilhavam suas experiências de ensino no projeto afirmando que seus alunos não queriam aprender a falar inglês, as professoras a que se referem os excertos acima mostraram que a habilidade oral faz parte de suas preferências, no primeiro

caso, é preferência também dos alunos. As professoras apresentam uma emoção prazerosa ao experienciarem um ensino onde coloca em prática sua habilidade oral. No entanto, também é possível perceber que as professoras apresentam duas emoções distintas em relação à sua habilidade linguística; a primeira mostra uma emoção de valorização de si mesma na qual se sente importante; a segunda, mostra uma emoção de auto-depreciação, afirmando que “sua pronúncia deixa a desejar”.

Sobre a emoção de valorização de si mesma, Sutton e Wheatley (2003) afirmam que os estudos revelam a importância do sentimento de competência para manter a motivação dos professores. O primeiro excerto mostra que há uma congruência entre as preferências dos alunos e da professora, gerando um domínio de ações consensuais que pode contribuir para a valorização de si e do outro, fator fundamental para que a aprendizagem aconteça (ALDUNATE, 1992). Segundo Sutton e Wheatley (ibid.), os professores associam emoções positivas à aprendizagem de seus alunos. Miccoli (2010) corrobora essa afirmação e aponta que as experiências de interação de professores com estudantes podem ser satisfatórias quando os professores alcançam seus objetivos para a aula e percebem o bom desempenho de seus alunos.

Segundo Maturana (in: MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002), as conversações de auto-depreciação que fazemos em nossa intimidade reflexiva ou em nossas interações, nos faz entrar em domínios de ações contraditórios que “interferem com a qualidade de nosso afazer, qualquer que seja o âmbito operacional em que nos encontremos” (ibid. p. 178). Para o autor,

Quando isso ocorre, o resultado de nosso afazer parece confirmar nossa auto-depreciação. Se vivemos nesse tipo de conversação recorrente estabilizamos uma dinâmica de linguajar e emocionar que continuamente confirma como adequada a nossa avaliação negativa de nós mesmos (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002, p. 178).

Isso pode ser constatado nas interações analisadas nesta pesquisa. As professoras, frequentemente, faziam uma avaliação negativa de sua habilidade linguística, como, também, relatavam suas experiências de prática como afazeres repetitivos. No entanto, como afirmado anteriormente, as coordenadoras não interferiram diretamente nesses processos por

considerarem que o tema poderia causar constrangimento às professoras participantes. As professoras, por sua vez, pareciam se conformar com a situação. Maturana (in: MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002) propõe uma explicação para as conversações de auto-depreciação. Segundo o autor, “vivemos no sofrimento de querermos e ao mesmo tempo rejeitarmos, ante a impossibilidade de mudar nossa condição constitutiva essencial” (ibid. p. 178), no caso, mudar a emoção de auto-negação, nas conversações de avaliação negativa de si mesmo, para uma emoção que permite a existência legítima, aberta a novos afazeres que constituirão novas possibilidades de realização.

Em resumo, percebi que, para as professoras, as várias conversações durante os três primeiros anos do PECPLI, constituíram um espaço para a partilha de experiências de aprendizagem e ensino de LI que caracterizavam práticas baseadas na frustração, tristeza e pouca valorização de si mesmas. Devido a essas emoções, poucas ações foram registradas em prol da proficiência linguística.

4.1.3. Experiências e Emoções em Relação aos Alunos

Nesta seção apresentarei os relatos das experiências das professoras e notas de campo de Mary em relação aos alunos, ressaltando as emoções presentes e as conversações que foram geradas nos encontros por essas partilhas.

Nos primeiros anos do projeto, ao conversarem sobre as aulas, os obstáculos das professoras frente aos alunos pareciam enormes. Algumas professoras relatavam a dificuldade de realizar uma prática de ensino eficaz devido a pouca condição socioeconômica dos estudantes, os quais tinham pouca habilidade lingüística, inclusive em relação à língua materna. Em um encontro, Mary registra o comentário de uma professora,

Classe baixa é mais fácil de levar “coitadinho”, não sabe, não tem noção de nada... quando não tem noção acabo ensinando português também (...) coitado, na escola, nem livro tem. (NC 2004)

A imagem do aluno “coitadinho” por não saber a LI, parece orientar a prática da professora, fazendo-a ensinar português em aulas de inglês. Na pesquisa de Zembylas (2004) foi possível perceber o aspecto relacional das emoções no ensino e a forma com que as emoções definem as decisões e ações da professora diante do que experimenta na interação com seu aluno. Sutton e Wheatley (2003) confirmam essa influência e afirmam que as condições familiares e socioeconômicas dos alunos podem interferir na prática do professor e em suas emoções, fazendo-os se sentir tristes por não poderem modificar a situação. Ao longo do projeto, a discussão sobre a influência da condição socioeconômica sobre o ensino de LI foi motivo de reflexão para as professoras repensarem suas decisões de ensinar português nas aulas de inglês.

As interações relatadas nas experiências das professoras com seus alunos, também foi motivo para repensarem a relação hierárquica em sala de aula, em particular, refletirem sobre o papel do professor que, neste momento do projeto, é visto como alguém responsável pelo conhecimento a ser “transmitido”, reforçando o paradigma de educação “bancária” (FREIRE, 1996) e tradicionalista. A coordenadora Mary reflete,

Uma professora disse que os alunos geralmente não sabem nada, e comentam que a professora [que tiveram no ano anterior] era péssima e não aprenderam nada... mal sabem o que é dicionário...”... “menino de roça...” A questão que me incomoda é: como posso trabalhar com isso?... parece-me as vezes que os professores tem uma imagem negativa de seus alunos e os vêem como coitadinhos. (NC 2004)

O modo com que os alunos eram descritos pelas professoras é o resultado de interações em um sistema que tem como base uma dinâmica de ordem e obediência, de emoções que configuram ações de poder (pessoas detentoras do conhecimento) e outras emoções que configuram ações de submissão (pessoas que “receberão” o conhecimento). Diferente desse sistema, para a Biologia do Conhecer, a educação é um processo de transformação espontânea na convivência com o outro, “de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no

espaço de convivência” (MATURANA, 2005, p. 29). Miccoli (2010) corrobora a necessidade de um ensino significativo e afirma,

Para o estudante, aprender torna-se atividade na qual ele, ativamente, procura oportunidades de aprendizagem, integrando-o à comunidade de aprendizagem representada pela sala de aula. O papel ativo do estudante como aprendiz implica aprendizagem com um sentido pessoal, vivenciada em experiências individuais, nas quais se envolvem seu ser e suas emoções. Para o professor, ensinar passa a exigir dele um envolvimento com o processo do aprendiz, participando de sua trajetória como guia que o orienta no seu processo de integração e socialização na comunidade da sala de aula, para que posteriormente, esse processo seja transposto para fora da escola (MICCOLI, 2010, p. 58-59)

Miccoli (2010) aponta para a necessidade do envolvimento do professor no processo de integração e socialização na sala de aula e ressalta a responsabilidade do estudante nesse processo. Essas questões eram, naquele momento, pouco evidentes nos relatos das experiências de prática das professoras, revelando a desvalorização do aluno, especificando um domínio de ações contraditórias, semelhante àquele da auto-depreciação. Isto é, ao invés de gerar uma interação cada vez mais congruente com o modo de viver do outro, professoras e alunos oscilavam entre a aceitação mútua e a mútua rejeição. O movimento de rejeição acontecia quando a professora depreciava seu aluno, enxergando-o como “coitadinho”, destacando sua debilidade sem reconhecer sua natural possibilidade para a aprendizagem, distanciando-se, assim, do estudante e distanciando-o de si. O movimento contrário, o de aproximação, pode acontecer quando a emoção do professor é a de reconhecimento do aluno como um ser legítimo na convivência, aceitando-o sem querer mudar sua estrutura, e convivendo no fluir de conversações que possibilitem a formação de novos domínios para que a experiência da aprendizagem aconteça.

Segundo Maturana (2005), as emoções que constituem os espaços de conduta dos seres, em uma interação, precisa sempre ser responsável, com consequências individuais e sociais. A relação com uma criança, que pode ser um estudante, se estabelece naquilo que dizemos a ela (se é boa, má, inteligente), “a menos que [ela] se aceite e se respeite não terá escapatória e

cairá na armadilha da não aceitação e respeito por si mesma, porque seu dever depende de como ela surge (...) na sua relação conosco” (ibid. p. 30). Isso requer do professor interagir com seus alunos de um modo em que o respeito se manifeste em suas ações, ensinando-os, assim, a respeitarem-se a si mesmos e aos outros. Para Maturana (2005), o sistema educacional configura o modo de viver de uma comunidade,

os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar (MATURANA, 2005, p. 29).

Maturana (2005) explica que o modo com que vivermos está diretamente ligado ao modo com que educaremos. Há uma relação de recursividade que implica perceber a educação como um sistema que “tem efeitos de longa duração que não mudam facilmente” (ibid. p. 29). Voltando às experiências das professoras, é possível perceber uma relação entre suas experiências de aprendizagem e de ensino; todas estudaram em escola pública e afirmaram que aquele contexto não foi apropriado para sua aprendizagem de LI. Quando descrevem seu contexto de prática e seus alunos, as professoras parecem comprovar o que afirma o autor. Confirmam o mundo que viveram enquanto educandas. Maturana (in: MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002; MATURANA, 2005) acredita que é possível que ocorram mudanças nas estruturas dos sistemas e, é particularmente otimista, em relação à educação de crianças e jovens (MATURANA, 2005), desde que ocorram mudanças nas estruturas dos indivíduos que compõem esse sistema – professores, diretores, supervisores, pais, etc.. Segundo o autor, “a biologia do amor se encarrega de que isso ocorra como um processo normal se se vive nela” (ibid. p. 32).

Outra emoção relatada nas experiências das professoras é de medo. Por exemplo, uma professora relata

“você já entra assim “em nome do pai”. É desse jeito. E um aluno diz pra gente: “A senhora toma cuidado comigo. Já cortei um na tesoura.” São ameaças em cima de ameaças (NC 2005).

Nesse excerto, percebe-se a emoção de medo quando ela afirma que faz uma oração antes de entrar na sala, temendo o que vai acontecer em sua aula, mostrando, assim, sua inferioridade em relação ao poder do aluno. Miccoli (2010) se refere a experiências de indisciplina que podem culminar em violência, documentadas na experiência de professores frequentemente encontradas na mídia. A Biologia do Conhecer revela que existem “conversações que estabilizam dinâmicas particulares como resultado do modo particular de entrelaçamento do linguajar e do emocionar que os constitui” (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002, p. 177). O sistema descrito pela professora no excerto mostra conversações nas quais a rejeição mútua é a emoção vivenciada por professores e alunos. O percurso seguido pelas interações recorrentes, tais com as descritas pela professora, pode ser descrito como uma ameaça. Conforme afirma a professora, as interações entre alunos e professores se constituem como uma ameaça para a existência do outro. O aluno se constitui como uma ameaça para a vida do professor, fazendo-o se sentir vulnerável e submisso ao seu poder e, possivelmente, impossibilitando-o de realizar sua prática; enquanto que o professor se constitui como uma ameaça para o aluno, pois este deseja permanecer em um espaço de conduta hostil e violenta para garantir sua permanência no poder, no controle das coordenações de conduta que constituem aquele sistema como um sistema hierárquico.

O fundamento das relações hierárquicas é a negação mútua, a obediência e a “concessão de poder” (MATURANA, 2005, p. 69). O poder existe na obediência do outro, conforme explicado por Maturana (2005),

O poder não é algo que um ou outro tem, é uma relação que na qual se concede algo a alguém através da obediência, e a obediência se constitui quando alguém faz algo que não quer fazer cumprindo uma ordem. O que obedece nega a si mesmo porque, para evitar ou obter algo, faz o que não quer a pedido do outro. O que obedece age com raiva e na raiva nega o outro porque o rejeita e não o aceita como legítimo outro na convivência. (...) Ao mesmo tempo, o que obedece nega a si mesmo (MATURANA, 2005, p. 70).

O poder estabelecido no contexto de trabalho descrito pela professora revela um domínio de ações recorrentes que geram uma hierarquia de relações

invertidas, se for feita uma reflexão segundo as premissas que constituem a definição de um sistema escolar em nossa cultura. Segundo essas premissas, legitima-se o poder do professor e requer-se a obediência do aluno. Segundo o relato das professoras em relação às ações de ameaça por parte dos alunos, o poder está nas mãos dos alunos e as professoras, temendo danos aos seus bens materiais, familiares ou a si próprias, obedecem aos alunos e negam a si mesmas ao agirem de uma maneira contrária a que desejariam. Os alunos, por sua vez, negam a si mesmos porque não se respeitam como alunos ao se supervalorizarem diante da autoridade, culturalmente, legitimada pela comunidade na qual a interação acontece. Em suas palavras, Maturana (2005) explica,

Mas o que manda também nega o outro e a si mesmo ao não se encontrar com o outro como legítimo outro na convivência. Ele nega a si mesmo porque justifica a legitimidade do outro com sua supervalorização, e nega o outro porque justifica a legitimidade da obediência com a inferioridade do outro (MATURANA, 2005, p. 70).

Quando as emoções recorrentes são de negação mútua, não haverá congruência entre os seres que interagem, pelo contrário, haverá sofrimento (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002), neste caso, gerando um domínio de ações recursivas que impedirá a experiência desejada no espaço escolar. Uma professora compartilha,

alunos muito difíceis, o que eles fazem comigo, tanta humilhação, fala palavrão, vou chorando para casa (NC 2005).

Os relatos das professoras sobre as conversações de ameaça, violência e humilhação, substituindo as conversações desejadas que permitam uma postura reflexiva sobre o mundo no qual se vive, desperta a necessidade de se compreender melhor o mundo experienciado pelo aluno adolescente, alvo desse cenário. Segundo Maturana (2005) a contradição entre a vivência e a aprendizagem de valores e virtudes é fator fundamental para os adolescentes agirem negando-se e negando os outros. No caso desta pesquisa, percebe-se que esta negação alcança proporções de risco para as pessoas que constituem

aquele sistema devido a ações violentas. Segundo o autor, há uma contradição entre aquilo que o adulto ensina e seu modo de agir,

O adolescente moderno aprende valores, virtudes que deve respeitar, mas vive num mundo adulto que os negam. Prega-se o amor, mas ninguém sabe em que ele consiste porque não se vêem as ações que o constituem, e se olha para ele como a expressão de um sentir. Ensina-se a desejar a justiça, mas nós, adultos, vivemos na falsidade. A tragédia dos adolescentes é que começam a viver um mundo que nega os valores que lhe foram ensinados (MATURANA, 2005, p. 33).

As professoras expressam suas emoções em relação à contradição vivenciada pelos adolescentes. Elas relatam as experiências de seus alunos relacionando a influência das situações vivenciadas nas comunidades, nas quais estão inseridas as escolas, com os acontecimentos de indisciplina e violência, afirmando que os adolescentes são alvo para drogas e brigas. Mary anotou um relato de uma professora em 2004 e, de outra, em 2005, onde as professoras compartilharam as experiências de violência no contexto familiar dos alunos,

É muito difícil; número de alunos, nível cultural dos alunos, não tem nada que chama a atenção dos alunos, pai de aluno matou o próprio pai. Tinha que achar uma fórmula. (NC 2004)

A professora contou: “a mãe ligou para o 190 para mandar prender o filho porque senão ele ia espancá-la.” (...) Mencionaram, também problema de drogas na escola. (NC 2005)

O primeiro excerto revela o desejo da professora de ter “uma fórmula” para resolver os problemas por ela apontados. Nos dois excertos são destacadas ações de agressão. No primeiro excerto, a violência é uma ação realizada por um pai (adulto), no segundo, é realizada por um filho (adolescente). Esses dados corroboram a afirmativa de Maturana (2005) sobre os adolescentes não encontrarem nos adultos um fazer que seja condizente com os valores que escutam serem adequados para uma convivência social. Em seus relatos, as professoras comentam, em particular, sobre a falta de apoio da família, por um lado, a ausência dos pais na escola, por outro, a

autoridade abusiva dos pais para com os professores, às vezes apresentada em forma de ameaça pelos alunos. Mary anotou o relato de uma professora,

Na escola pública, chega sem material, [aluno responde a professora:] “Não vou assinar só porque esqueci o livro” [a professora contava um episódio onde em sua escola depois de duas vezes que o aluno não traz o livro, ele deve assinar um termo] [aluno ameaça a professora]“não tem importância, eu assino, então, e vou trazer minha mãe aqui amanhã. (NC 2005)

Outras notas de Mary confirmam as experiências de violência identificadas pelas professoras, nas escolas,

Outra professora disse que a polícia havia sido chamada na escola dela, pois havia um aluno armado. Outra disse que duas moças brigaram e se jogaram no chão, houve um corte na cabeça de uma delas. Outra professora conta que, na escola dela, duas crianças brigaram, uma pegou a tesoura e furou a outra. (NC 2005)

A partilha das experiências de humilhação e violência gerou várias discussões nos encontros do PECPLI sobre questões relativas a indisciplina. Segundo Miccoli (2010), as experiências relatadas por professores na interação com estudantes, a indisciplina aparece como tema recorrente nos relatos sobre a prática de professores de escolas públicas e particulares. A autora afirma,

Lidar com indisciplina em sala de aula é experiência comum ao professor de língua inglesa. Esse problema, segundo alguns professores, tem origem fora da sala de aula; para outros, é decorrência da presença de estudantes que não vêem sentido em sua presença em sala de aula. Independentemente do que cause a indisciplina os relatos são recorrentes (MICCOLI, 2010, p. 114).

Compreendendo a relevância do tema e sua influência para a prática das professoras, o grupo resolveu preparar um encontro sobre indisciplina no intuito de fazer um estudo mais aprofundado sobre o assunto, buscar compreensão da situação na educação e na psicologia. Uma professora sugere,

Criamos um cascão. Estamos aqui para desfazer esse cascão. Precisamos de psicologia, sociologia. Não existe solução, mas precisamos estudar muito e achar solução para nosso contexto. (NC 2005)

A partir da fala dessa professora é possível perceber o movimento de mudança da emoção de frustração e humilhação para uma disposição de abertura a novas proposições explicativas que auxiliariam a compreensão das interações com estudantes em sala de aula.

Ao longo das interações no PECPLI, ao sentirem o acolhimento e a valorização de suas experiências no grupo as professoras iniciaram as reflexões de suas práticas. Um dos pontos principais foi reconhecer o aluno como responsável por sua aprendizagem. No final do ano de 2004, uma das professoras destaca esse aspecto como fator importante que começava a ser modificado em sua prática,

Os encontros contribuíram sim, porque voltei a acreditar na possibilidade de melhorar as minhas aulas. Voltei também a acreditar mais no melhor desempenho dos alunos, que a partir de atividades diferentes que levei, demonstraram maior interesse (Q.2004).

Em sua narrativa, ao comentar sobre o papel da reflexão sobre sua prática, a professora Nádia afirma,

Através do conhecimento adquirido nas leituras e reflexões em conjunto com meus colegas, fui capaz de questionar minha prática e experimentar novas vivências. Agora eu posso ver nos rostos dos alunos os seus olhos ávidos à espera da próxima novidade. E o mais gratificante é que agora ganhei o meu espaço e o respeito que eu mereço como profissional na escola (VIÇOSO, 2010, p. 313).

Ao acreditar na possibilidade de aulas melhores, as professoras passam a acreditar, também, em seus alunos. Sutton & Wheatley (2003) afirmam que os professores passam a planejar objetivos mais ambiciosos para seus alunos quando estão mais motivados em suas práticas e se sentem mais seguros em relação à sua competência profissional.

Em resumo, os relatos de experiências das professoras com seus alunos revelaram um contexto fundado na emoção de desvalorização, de humilhação e de maus tratos, refletindo no papel do professor e do aluno; outras vezes as professoras evidenciaram um sentimento de dó em relação a seus alunos por causa da baixa condição socioeconômica em que viviam, considerando esse elemento como fator prejudicial à sua aprendizagem. A compreensão que tinham da realidade de seus alunos influenciava os objetivos planejados para as aulas de LI, limitando e simplificando o conteúdo e, algumas vezes, ensinando a língua materna (cf. seção 4.1.3). A emoção de dó gerou uma aproximação nas interações professoras e alunos, mas, acredito que, enxergar o aluno como inferior, serviu de obstáculo para desenrolar interações que levassem esse aluno a competência em LI.

Na seção seguinte abordarei as experiências e emoções das professoras em relação ao PECPLI.

4.1.4. Experiências e Emoções em Relação ao PECPLI

Nesta seção, faço a análise das experiências e emoções das professoras em relação à participação nos encontros do PECPLI e seu significado para suas práticas.

Nesse domínio, evidencia-se a predominância de referências às (i) expectativas em relação ao projeto, (ii) divergência entre coordenadoras e professoras quanto ao ensino de LI na escola regular e, (iii) experiências e emoções sobre o relatar e ouvir experiências sobre seus contextos de prática. Discuto cada uma dessas experiências nas subseções seguintes:

4.1.4.1. Expectativas em relação ao PECPLI

A primeira emoção diz respeito a como as professoras se percebiam e percebiam seus contextos quando chegaram até ao projeto, especificando suas experiências e emoções, uma vez que a emoção define os diferentes domínios de ação em que nos movemos, agindo como o fundamento de nossas

condutas e interações naqueles domínios. Como apresentado nas seções anteriores, as professoras relataram suas experiências e emoções em relação ao contexto de prática, à proficiência lingüística e aos alunos, desvelando uma realidade cheia de histórias de insegurança, desvalorização, frustração e tristeza que implicava a limitação de suas práticas e pouca aceitação de si mesmas e de seus alunos. Foram essas experiências que levaram as professoras a buscarem no projeto de educação continuada um auxílio para reverter as situações. Nas palavras da professora Vera,

o caos pode ser o exato momento em que a necessidade de se criar uma estratégia para mudança efetiva na vida profissional passa a ser vista claramente (NF Vera).

Vera compartilha em sua narrativa sobre suas emoções quando chegou ao PECPLI, em 2004,

Ao ser convidada para fazer parte do PECPLI (Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa) em 2004, procurei me informar primeiramente para não correr o risco de perder minhas preciosas manhãs de sábado, que são muito bem aproveitadas com afazeres pessoais ou tarefas que os professores, de modo geral, têm para executar em casa. Quando examinei o título desse projeto, tive certo desânimo, porque estava desiludida com projetos que, apesar de serem repletos de boas ideias, quase sempre não passavam disso, isto é, nunca chegavam à parte mais importante que é a concretização delas. Resolvi, então, participar dos primeiros encontros porque, na verdade, já havia algum tempo que eu estava à procura de um incentivo com relação à melhoria de minhas aulas (NF Vera).

Vera admitiu que houvesse participado de outros projetos que visaram a melhoria do ensino de LI, mas que esses não passaram de boas idéias que não se concretizaram em sua prática. Tinha, portanto, baixa expectativa em relação àquilo que o PECPLI poderia lhe oferecer. Ainda que estivesse agindo em uma emoção de desânimo, Vera se juntou ao grupo logo em seu início. Uma experiência e emoção semelhantes foram compartilhadas pela professora Mara quando começou a participar do projeto no início de 2006. Ela relatou,

O que será que acontece conosco, ao longo de nossas carreiras, que nos faz perder totalmente a crença no ensino, em nossos estudantes e até em nós mesmos? Foi em um momento de questionamento como esse que descobri o PECPLI. (...) Eu queria uma melhora. Que educadora estava sendo? Senti-me como alguém que nada sabia (NF Mara).

Mara não estava satisfeita com os resultados de sua prática, sentia-se frustrada, e descrente em relação ao seu trabalho. Em sua narrativa, Mara comenta que estava nessa reflexão, quando “descobriu” o PECPLI. Da mesma forma, a professora Nádia narrou suas experiências em seu contexto, revelando a resistência e o desânimo que percebia em seus alunos,

[Estava] muito decepcionada com o descaso da maioria dos alunos para com a língua inglesa. (...) Era visível o desânimo deles. Então eu pensei: Eu tenho que agir rápido e reverter esta situação. A partir daí, o PECPLI representou o início de uma esperança (...) (NF Nádia).

As dificuldades vivenciadas pela professora Nádia fizeram com que ela se mobilizasse e agisse “rápido” para “reverter esta situação”. O PECPLI apareceu como uma “esperança” para compreender o comportamento de seus alunos e transformar sua experiência e emoção de interação com eles, i.e., transformando a emoção de decepção para uma que fosse coerente com a “paixão” que sentia em relação à LI, e congruente com seus objetivos para suas aulas. Mara e Nádia chegaram abertas ao projeto, diferente de Vera, que parecia desacreditada.

As experiências dessas três professoras são semelhantes às demais. O ponto comum entre elas era a queixa de seus contextos de prática; ora se queixavam relatando experiências de frustração em relação às condições limitantes para sua prática pedagógica, ora relatando experiências de desvalorização na interação com seus alunos e corpo administrativo da escola.

Em síntese, a primeira emoção sugere que nos encontros dos três primeiros anos do PECPLI, as experiências relatadas pelas professoras configuravam uma imagem pessimista do ensino de LI nas escolas. Embora as coordenadoras já soubessem, através do contato com a escola e de estudos realizados (PAIVA, 1997; MOITA LOPES, 1996; STEVENS & CUNHA, 2003; COELHO, 2005) que a realidade educacional descrita é desfavorável, sentiam-

se comovidas, enquanto coordenadoras e, muitas vezes, imobilizadas ao escutar as queixas das professoras em relação à escola e às recentes decisões da política pública para a educação.

4.1.4.2. Divergência entre coordenadoras e professoras quanto ao ensino de LI na escola regular

A segunda emoção diz respeito às experiências e emoções divergentes entre professoras e coordenadoras em relação aos argumentos e concepções sobre o ensino de LI na escola. As primeiras conversações se dão em encontros nos quais os professores expõem as limitações impostas pelo contexto. As coordenadoras, por sua vez, apresentam sua crença de ser possível ensinar na escola, se os professores se abrirem para a reflexão da prática e buscarem, a partir de então, uma metodologia adequada às suas realidades de prática. Em suas notas, Mary se sente incomodada com os relatos de experiências das professoras por não saber como promover uma emoção e ação diferente daquela pessimista e paralisante apresentada por eles. Mary anota,

De qualquer maneira, temo que eu possa ficar falando de leitura, mostrando técnicas e etc e nada vai acontecer porque eles continuam com suas percepções de que não é possível (NC 2004).

As notas de campo da coordenadora Mary sobre as interações que aconteciam no PECPLI revelam emoções ora de apreensão, expectativa e dúvida por parte das coordenadoras, ora de resistência por parte dos professores. Em suas anotações sobre o primeiro encontro, após escutar o relato de várias experiências na escola, a coordenadora Mary reflete:

Será que a escola pública dentro desse contexto, não carece de uma metodologia diferente do método de levar todo aluno a falar? Mas essa é uma das minhas crenças – eu acho que é possível e eu me recuso a largar essa crença. Esse é um dilema que não sei como resolver. Só sei que essa fala dos professores me incomoda um pouco às vezes. (NC 2004)

As primeiras conversações das professoras no PECPLI não geravam muita reflexão sobre a prática, como era a intenção das coordenadoras, mas geravam conversas nas quais as professoras apresentavam, em forma de desabafo, seus contextos expondo as dificuldades na estrutura física e nas interações com as pessoas que constituíam aqueles contextos. As emoções da coordenadora e sua reflexão sobre o modo com que os professores faziam seus relatos no grupo a fizeram buscar mais teoria para auxiliar a reflexão em conjunto com os professores sobre o ensino de LI na escola pública. Mary reflete:

Nas minhas notas sempre aparece isso: “caso” “professores só contam caso”. Como fazer isso? Como aliar teoria e prática? Como levar professores a teoria? Talvez trazendo teoria (NC 2005).

A coordenadora percebeu que os professores começavam a ver o projeto como um espaço para contar suas experiências, no qual as emoções que engendraram aquelas experiências eram acolhidas significativamente, propiciando uma coerência nas interações nos encontros. Segundo Maturana (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002),

dar-mo-nos conta de que nós seres humanos, existimos como tais no entrelaçamento de muitas conversações em muitos domínios operacionais distintos, que configuram muitos domínios de realidades diferentes, é particularmente significativo, porque nos permite recuperar o emocional como um âmbito fundamental de nosso ser seres humanos (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002, p. 180).

Os encontros foram se constituindo em um domínio de muitas conversações, permitindo às professoras e às coordenadoras oportunidades para reconhecerem e admitirem, em suas experiências de ensino e aprendizagem, suas emoções. Mary reflete,

Os professores vão sempre partir das experiências e dos problemas que estão vivenciando, eu é que tenho que fazer a ponte (NC 25-06-05).

As coordenadoras compreenderam que a teoria discutida nos encontros faria sentido se estivesse relacionada à experiência compartilhada pelos professores. Elas refletiram sobre seu papel de coordenadoras e, como ouvintes das experiências, se viram na responsabilidade de fazer a conexão entre a teoria apresentada e as experiências de prática compartilhadas pelos professores. Enquanto coordenadoras, não sabiam como agir para que as conversas sobre os contextos das professoras abrissem um espaço para a teoria auxiliar a reflexão sobre a prática e abrir possibilidades para novas atitudes em relação ao ensino e aprendizagem de LI. Refletiram como isso seria possível, uma vez que percebiam emoções contraditórias em relação ao ensino de LI nas escolas, as coordenadoras acreditavam que ensinar LI era possível enquanto que as professoras afirmavam o contrário.

Segundo Maturana (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002), percebo que o conflito gerado na interação apresentada não é por causa de uma discordância lógica. A dificuldade de interação não é um “erro lógico” cometido pelas coordenadoras nem pelos professores, algo que se possa corrigir, tomando como base argumentos racionais aceitos pelas coordenadoras pelas professoras. Naquele momento de interação, os argumentos racionais se baseavam em premissas distintas, aceitas a priori num espaço de preferências constituído a partir de um espaço emocional das experiências de cada pessoa, de seus quereres e desejos. Por um lado, as coordenadoras exigiam uma racionalidade das professoras a qual não conseguiam seguir: ensinar inglês na escola pública aplicando a teoria e os recursos compartilhados – compreendendo que aplicar as atividades propostas não era o foco central, mas, sim, ter a reflexão como foco. Por outro lado, as professoras exigiam uma racionalidade das coordenadoras que, por sua vez, também, não conseguiam seguir: segundo as professoras, não é possível ensinar inglês na escola pública da maneira com que é apresentada no projeto. Essas divergências só podem ser resolvidas a partir de uma conversa que exige o respeito pelas discordâncias não racionais até que seja gerado um domínio comum a partir do qual se possa ter um espaço racional comum. Para que isso aconteça é preciso encontrar o outro em seus fundamentos emocionais, respeitando-o no propósito comum de prosseguir juntos na convivência. O espaço racional comum é possível ao longo da interação constituída de coordenações

consensuais de conduta e, por isso, pode levar tempo para se estabelecer (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002), conforme percebi na análise dos dados nesta pesquisa.

As experiências de fracasso no ensino de LI compartilhadas pelas professoras geraram uma resistência às novas possibilidades de ensino. A resistência é constituída por emoções difíceis de serem substituídas. Ainda que novas experiências surjam, não há como cancelar as emoções experienciadas anteriormente (Ekman, 2004). Segundo Ekman (2004), as emoções funcionam como um sistema aberto para captar novos registros, mas não para descartar antigos. Parece que após a reflexão dos primeiros encontros, a influência das emoções vivenciadas nos contextos de prática faz surgir uma couraça como que protegendo as professoras de outras experiências que lhes venham causar desprazer ou revelar aquilo que deveriam ser.

Esta é outra questão relevante a ser discutida. Parece que a conversa acontecida no início do PECPLI fazia as professoras e as coordenadoras compartilharem aquilo que acreditavam que deveria ser um contexto “ideal” de ensino, embora isso não tenha sido apontado por nenhuma das participantes, de modo explícito, nas discussões realizadas. Ao retratarem seus contextos como espaços nos quais as atividades propostas não “funcionariam”, entendemos que as professoras traziam consigo uma imagem de contexto “ideal”, onde seria possível ensinar a LI.

Para Maturana (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002), o fluir de uma conversa naquilo que “deveria ser” (p. 178), resulta num emocionar de frustração; por sua vez, a frustração gera o sofrimento. Diante das experiências trazidas pelos professores sobre seus contextos e suas primeiras ações como participantes no projeto, Mary retrata sua emoção,

Esse comentário [de que não é possível ensinar inglês na escola] me dói mais ainda, pois fecha possibilidades mesmo antes de se tentar qualquer coisa (NC 2004).

O que causava sofrimento e desconforto na coordenadora, como visto no relato de Mary, era o fato de as professoras acreditarem que não era possível aprender inglês na escola e, assim, descartarem as novas

possibilidades de prática propostas antes de as conhecerem melhor para as avaliarem. As experiências de prática das coordenadoras eram diferentes daquela das professoras. Tanto para a coordenadora que atua no ensino superior quanto para a que tem ampla experiência no ensino médio, o ensino de LI é possível. O que parecia ser o divisor da conversação no grupo é o contexto da escola pública. As conversações realizadas no projeto mostravam um sistema no qual as coordenadoras compartilhavam experiências do ensinar como algo possível, enquanto que as experiências relatadas pelas participantes revelavam não ser possível.

Essas conversações recorrentes, esses entrecruzamentos de conversações (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002), levavam cada membro a operar em domínios contraditórios de ações. Essas contradições resultaram na resistência das professoras e no sofrer da coordenadora, gerando dúvidas quanto ao seu desempenho no grupo, fortalecendo a emoção de inadequação e despertando uma reflexão sobre seu papel, como observamos no relato abaixo,

O que temos que ver, é como isso é usado no discurso deles – como algo que suscita a busca de soluções ou como algo que paralisa e serve como desculpa para não se tentar novas coisas. Será que estou sendo injusta com os professores? Afinal de contas, nunca lecionei em escola pública. E os outros linguistas aplicados, será que já lecionaram? As vezes, penso que é muito fácil ficar criticando os professores, mas todos os pesquisadores deveriam passar um mês em uma escola pública para ver como é que é. Eu gostaria de fazer isso um dia. Seria interessante (NC 2004)

O entrecruzamento dessas conversações gerou na coordenadora uma reflexão sobre a necessidade de se ter a experiência na escola pública para melhor compreender aquele contexto - essa reflexão a acompanhou em vários outros momentos do projeto. Algumas vezes, também, gerou uma ação de “contra-atacar” a emoção de resistência no grupo, como observamos no excerto abaixo,

Mais uma vez após termos visto outro modelo de trabalhar o texto, uma ex-aluna [professora recém-formada] disse: “*não tem como dar esse texto na sala de aula para 40 alunos*”. Eu tentei argumentar com ela, que isso não é da noite para o dia,

que precisa haver um planejamento etc, mas acho que ela não me parece ter ficado convencida. Então uma professora foi dar um exemplo de como trabalhava o texto e disse: “*Vou fazendo a tradução até eles inferirem o vocabulário depois que eles já sabem todo o vocabulário, eu trabalho o texto*”. Nosso tópico não foi isso [tradução], mas eu senti que tudo que discutimos e falamos [anteriormente] foi em vão, depois que ela disse isso. É aí que eu acho que eu tenho que ter jogo de cintura para poder ver o que dizer naquela hora. Eu sei que tentei contra-atacar, mas não imediatamente, pois tiveram várias intervenções após ela ter dito isso (NC 2004).

Em resumo, essa segunda emoção de divergência de opinião mostra que os encontros do projeto foram marcados pelas várias experiências relatadas nas discussões dos temas. Algumas vezes, como nas anotações de Mary, no excerto anterior, as histórias trazidas pelos professores escapam do foco das discussões. No início do projeto, esse fator contribui para que a coordenadora encontrasse dificuldade para defender o seu ponto de vista diante dos argumentos das professoras. No entanto, como disse anteriormente, nas conversações recorrentes no grupo, eventualmente, os sofrimentos “que interferem com a recorrência ou com o entrelaçamento” (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002, p. 179) de conversações se dissolverão dando espaço a novas emoções. No caso do PECPLI, as várias conversações desfizeram as emoções de resistência e de frustração, dando origem ao “fazer junto”, terceira emoção, sobre a qual discuto a seguir.

4.1.2.3. Experiências e emoções sobre o relatar e ouvir experiências sobre seus contextos de prática

A terceira emoção diz respeito ao relatar e ouvir experiências sobre os contextos de prática das professoras em um domínio consensual de ações. Isso aconteceu através de dois tipos de conversas, basicamente: a primeira, provocando uma escuta daquilo que as próprias professoras afirmavam sobre seus contextos de prática e a segunda, provocando uma escuta das experiências das outras participantes. Mary anota,

Eu preciso discutir (e ver a melhor forma de discutir) isso com eles. Tenho que bolar um encontro onde só se discuta isso e se leia o texto de Moita Lopes. Talvez, na verdade, ao invés de começar com conceito de Leitura, eu deveria tentar uma desconstrução dos vários mitos desses professores, não? Mas é possível desconstruir mitos só com base na minha palestra ou discussão entre eles? Não seria preciso ação e experiência? (NC 2004).

A coordenadora pensou nas possíveis ações para promover uma abertura à reflexão da prática e futuras mudanças, como é possível se observar no relato abaixo,

Talvez eles, professores devessem ter uma descrição do que fazem e eles mesmos avaliem o que fazem, o que gostariam de fazer e ver como é possível fazer. Talvez eu devesse perguntar a eles – qual o objetivo de vocês para com essa turma? Quais os objetivos ao ensinar inglês? Preciso fazer essa análise e talvez até mesmo junto com eles (NC 2004).

O acolhimento é uma ação recorrente desde o primeiro ano do projeto, percebida nas notas de campo das coordenadoras, no registro das agendas e, posteriormente, nas narrativas das professoras que participam no PECPLI desde seu início (cf. Barcelos e Coelho, 2010). Esse acolher parece ter auxiliado a continuidade do projeto e fortalecido as coordenadoras, caso contrário o projeto teria provavelmente findado em seu início devido às emoções de frustrações geradas das partilhas, dos obstáculos apontados pelas professoras e pelos questionamentos e dúvidas das próprias coordenadoras.

No excerto abaixo podemos perceber que a disposição para o escutar e o conversar promovem a interação, a aceitação do outro e constitui o espaço social (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002) para o desenvolvimento do projeto. Mary reflete,

Ainda não tenho respostas para esse problema [de que não é possível aprender inglês na escola], mas com certeza ela virá da prática, leitura e discussões e talvez, de abrir o verbo com elas mesmas. Às vezes parece-me que tratamos as professoras muito como crianças que não se pode falar exatamente o que está acontecendo. Por exemplo, porque eu não poderia conversar com elas sobre esse mito delas e dizer isso, essas vozes que ouço delas? (NC 2004)

Mary percebeu que não deveria tratar as professoras “como crianças”, pelo contrário, deveria colocá-las em suas realidades profissionais responsáveis, enxergando-as como adultas para promover uma conversa sincera sobre as questões levantadas em relação ao ensino de LI na escola. Ao perceber as situações difíceis, a ação da coordenadora foi expor sinceramente seu questionamento sobre os mitos das professoras que percebia em suas falas a fim de responsabilizá-las, torná-las participantes do processo de busca por mudanças. Essa foi uma ação significativa para o crescimento do projeto. Ao invés de permanecer na emoção paralisante do grupo, buscando, sozinha, solucionar as dificuldades relatadas, a coordenadora planejou fazer uma conversa para “atacar” a paralisia e resistência dos professores.

Assim, uma nova rede de conversas começou a acontecer no PECPLI. As professoras partilhavam suas histórias, e as coordenadoras iniciavam conversas buscando, primeiramente, auxiliar as professoras a perceberem, escutarem, melhor suas próprias histórias e aquelas das outras participantes a fim de encontrarem aspectos comuns, ou, diferentes que as levassem a refletir sobre suas práticas. Destaco uma das respostas do questionário de avaliação de 2004 que expressa a emoção na interação das participantes:

Comunicação aberta e franca. Todos tiveram oportunidades de manifestar suas opiniões sem se sentirem menosprezados. Todas as experiências foram valorizadas (Q 2004).

A aceitação de si e do outro começava a acontecer no PECPLI, uma vez que foi se constituindo como um espaço aberto à escuta das experiências e das emoções das professoras. A professora Nádia comenta sobre sua experiência e como se sentia em seu contexto de prática, comparando-o à experiência que vivenciava no PECPLI,

Mas quando eu comecei a fazer parte do PECPLI eu me encontrei, pois lá eu me identifiquei com situações que até então pensei que fossem exclusivamente minhas. Começamos a trabalhar nossas vivências e trocar experiências fazendo adaptações - cada um para sua realidade (NF Nádia).

A experiência de interação com colegas e alunos narrada por Nádia desvenda a solidão que sentia em seu contexto. Zembylas (2004, 2005) e Hargreaves (1998), corroboram a importância do papel das emoções no contexto escolar, destacando a necessidade de investigá-las para melhor conhecer a forma com que as emoções se expressam nesse contexto. A experiência de Nádia corrobora a definição de ensino oferecida por Zembylas (2005), “um modo de ser e sentir, historicamente, em relação aos outros” (ZEMBYLAS, 2005, p. 18). A diferença apontada por Nádia entre seu contexto de trabalho e o PECPLI é a de que no PECPLI ela podia “trabalhar” suas “vivências e trocar experiências”. Outra professora apresentou, no final de 2004, sua experiência de partilha no projeto,

Ver as experiências dos outros professores me ajudou bastante. Ver e ouvir o que outros professores fazem e como contornam as difíceis situações que aparecem no dia-a-dia da sala de aula, contribuiu para eu perceber e até melhorar algumas crenças que eu tinha sobre o processo de ensinar (Q 2004).

A experiência da solidão dá lugar à experiência que muito caracterizou o início do PECPLI, o fato de as professoras se perceberem participantes de uma comunidade de prática docente²⁵. A professora Conceição comentou,

Descobri que as minhas colegas do PECPLI também tinham suas angústias, suas dificuldades, suas inquietações e seus desencantos. Não era eu a única a não estar feliz com meu desempenho profissional. Não era eu a única a sofrer com a indisciplina e com a desmotivação dos alunos, nem era eu a única a ser criticada e desprezada por lecionar LI. E muito menos, era eu a única que expressava um desejo de melhorar enquanto profissional (NF Conceição).

Ao relatar suas primeiras experiências no PECPLI, Conceição destacou que percebia o projeto como um espaço para o compartilhamento daquilo que vivenciava enquanto professora. O PECPLI se estabelecia como um espaço para dizer das emoções, nomeando-as e explicando-as na maneira com que coordenavam suas preferências e decisões a respeito de si mesmas, dos

²⁵ Comunidade de prática docente são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas, ou uma paixão a respeito de algum tópico, e que aprofundam seu conhecimento e expertise nesta área interagindo numa forma permanente (WENGER Et al, 2002).

outros com quem conviviam nas escolas e a respeito de como se viam profissionalmente no próprio projeto de educação continuada. Nas respostas aos questionários de 2004 e 2005, as professoras expõem seus comentários sobre as experiências vivenciadas nos encontros,

Eu passei a refletir mais sobre o meu jeito de dar aula. Essa troca de experiências com os colegas me ajudou muito (Q 2004).

Os encontros contribuíram para o meu crescimento e desenvolvimento profissional porque aprendi “coisas” novas e pude dialogar com os meus colegas de profissão (Q 2004).

A partilha das experiências propiciou o início do processo de reflexão sobre as práticas. Além do aspecto da troca de experiências com colegas como fator para o desenvolvimento profissional, os encontros serviram para melhor compreensão das interações com alunos e colegas de trabalho através das leituras de textos teóricos. Duas professoras salientaram a forma com que se davam essas leituras,

Gostei de como os assuntos foram abordados. Não é uma cobrança estressante, mas é uma conscientização do que deve ser feito para haver maior rendimento dos alunos e entrosamento professor-aluno (Q 2005).

[os encontros] são momentos de aquietar o nosso coração e nos dar mais esperança. Renovam-se os nossos conhecimentos e nossa esperança no ser humano. Os assuntos todos foram de extrema importância para nossa vida como profissionais. Ainda não dá para dizer que mudamos totalmente nossa prática por causa dos encontros, mas já dá para perceber que foi despertado um grande interesse para se compreender o ser humano. Também foi possível refletir muito sobre o nosso trabalho (Q 2005).

A maneira como os assuntos foram abordados – sem cobrança – foi importante para que a professora se conscientizasse sobre a aprendizagem dos seus alunos e de seu relacionamento com eles. Para a outra professora, a renovação dos conhecimentos e da esperança no ser humano foi importante para sua vida profissional. De acordo com ela, isso necessariamente não

implicou na mudança de sua prática, mas propiciou a reflexão sobre suas experiências na escola.

Esta seção discutiu as experiências e emoções das professoras em relação ao PECPPLI. Na seção seguinte, apresentarei as experiências e emoções das professoras no segundo momento desta análise, que exemplificam as mudanças geradas na emoção de aceitação de si mesmas e das demais participantes do PECPLI, bem como o início da reflexão e das conversas, do fazer junto mostrando a mudança nos membros e na estrutura do projeto.

4.2. Segundo Momento: Experiências e Emoções no PECPLI – 2007 a 2009

Para apresentar os relatos e excertos deste segundo momento, faço uma breve narrativa dos tópicos trabalhados, entre 2007 e 2009, e aponto algumas mudanças significativas no contexto do PECPLI.

Percebemos, enquanto coordenadoras, uma atitude mais comprometida das professoras participantes do PECPLI a partir do ano de 2007, foi como se tivessem “tomado o turno” no processo de continuidade de sua formação. No primeiro momento, as coordenadoras sempre deixavam um tempo no final de cada encontro para que as participantes colaborassem na construção da agenda do encontro seguinte. De 2004-2005 percebíamos que as professoras ficavam um pouco receosas e davam poucas sugestões para o planejamento dos encontros seguintes, delegando às coordenadoras essa função. Porém, a partir do ano de 2007, observa-se o crescimento na interação do grupo, levando as professoras participantes a serem mais autônomas e a tomarem novas decisões em prol de sua proficiência linguística e novas atitudes de prática. Logo no início de 2007, as professoras confirmaram o desejo por reuniões quinzenais e que tivessem aulas de inglês após cada encontro no período da tarde.

No ano de 2007, as professoras seguiram discutindo textos sobre materiais didáticos e confeccionando unidades para, possivelmente, trabalharem em suas salas de aula. Houve a proposta de compilar essas

unidades para transformá-las em publicação no intuito de auxiliar demais professores da rede pública propondo atividades para a aula de LI e, também, com a perspectiva de divulgar o PECPLI. Embora isso não tenha se concretizado, foi possível ver a mudança de perspectiva adotada pelas professoras em relação ao material para as suas aulas. Como já apresentado na primeira parte deste capítulo, no início dos encontros do PECPLI as professoras apresentavam muitas queixas e pouca ação em busca de solucionar suas dificuldades, responsabilizando o governo pela pouca valorização do ensino de LI nas escolas e pela falta de um livro didático para os alunos. No momento em que optaram por rever o “problema” da escassez de material didático, elas aprofundaram a questão da desvalorização da LI em seus contextos, reconhecendo-se responsáveis pela resignificação do ensino na escola; aprofundaram a questão da relevância de se ter um livro didático adotado para a escola, percebendo que o livro não era garantia de um ensino eficaz; além de se enxergarem mais capacitadas para confeccionarem os materiais necessários para o cumprimento de seus objetivos para as aulas.

O sentir-se responsável pelas decisões em sua prática é a emoção que marca o segundo momento de análise deste estudo. Adiante, apresentarei alguns excertos dos encontros e das narrativas das professoras que exemplificam essa nova atitude que muito contribuiu para o restabelecimento de sua saúde, no que diz respeito aos aspectos fisiológicos, e para o restabelecimento de interações na aceitação de si e do outro.

Em 2008, as coordenadoras convidaram as professoras para participarem do Congresso Latino Americano sobre Formação de Professores de Línguas (II CLAFPL), no Rio de Janeiro, naquele mesmo ano. A proposta era de que o grupo apresentasse uma sessão de comunicação coordenada com o objetivo de compartilhar as experiências no projeto com a comunidade acadêmica. As coordenadoras fariam individualmente uma comunicação e as professoras apresentariam os resultados de sua participação no PECPLI.

Assim, atendendo ao interesse do grupo e visando melhor prepará-lo para o congresso, no ano de 2008 estudamos e discutimos sobre como acontecem as pesquisas em Linguística Aplicada. Apresentamos alguns trabalhos destacando as partes que compõem uma pesquisa (surgimento das perguntas de pesquisa, objetivos, revisão bibliográfica, metodologia, análise e

discussão). Iniciamos um estudo mais aprofundado sobre a Prática Exploratória porque pensamos, enquanto coordenadoras, que esse seria um formato mais apropriado e próximo da realidade das professoras para que elas pudessem fazer pesquisa em suas salas de aulas.

Outra atitude tomada, em conjunto, foi a elaboração de uma *Newsletter* para divulgar o PECPLI. A construção do material foi feita em alguns encontros do Projeto em colaboração com o professor estagiário das aulas de inglês. A *Newsletter* foi levada para ser distribuída no II, CLAFPL bem como nas escolas onde trabalhavam as professoras.

Havíamos conversado nos encontros do projeto naquele ano sobre a possibilidade de escrevermos um livro relatando as experiências compartilhadas e vivenciadas no PECPLI. Mas, foram as experiências de participação no congresso que alavancaram a idéia do livro. Ao retornarem do CLAFPL, as professoras escreveram narrativas sobre a experiência de participar e apresentar comunicação no evento. Percebemos que aquele era um momento de integração e de crescimento profissional e decidimos aproveitar aquela emoção para amadurecermos a idéia de uma publicação do projeto. Encerramos o ano com a tarefa para professoras e coordenadoras de pensarem os temas que gostariam de abordar nos capítulos do livro a ser publicado.

Desta forma, o ano de 2009 foi dedicado ao início da escrita do livro. Paralelamente, no primeiro semestre, buscando atender ao temas solicitados pelas professoras, os encontros versaram sobre a pronúncia e sotaque, e, no segundo, trataram de questões relativas ao ensino de LI através de gêneros textuais, buscando atender às orientações do Currículo Básico Comum (CBC). Também nesse ano, os encontros do PECPLI foram voltados para o conhecimento desse documento, em particular, visando desenvolver atividades para trabalharem as quatro habilidades segundo as orientações do CBC. Com isso quero mostrar a preocupação e interesse das professoras em atender as necessidades de seus alunos, vinculando suas práticas às propostas educacionais a fim de lhes proporcionar oportunidades de aprendizagem requerida em suas experiências futuras.

A coordenadora Mary esteve fora durante todo o primeiro semestre por motivo de pós-doutoramento no exterior. Embora Mary continuasse a participar

das agendas e interagindo com o grupo através de e-mails, a preparação e condução dos encontros ficou sob minha responsabilidade e de Carol, colaboradora desde o início do Projeto. No mesmo período houve a troca de estagiários para as aulas de inglês. Ressaltamos essas mudanças porque acreditamos que contribuíram para percebermos que o grupo havia criado uma interação capaz de garantir sua unidade e continuidade, apesar da ausência presencial de Mary e da mudança de professor estagiário, que convivia com as professoras desde o início de 2006. Os objetivos gerais do projeto seguiam os mesmos: contribuir para o desenvolvimento profissional das professoras e para a melhoria do ensino de LI nas escolas. A mudança estava na constância e na dedicação das professoras, facilitando nosso trabalho de coordenação.

Assim, nas próximas subseções, apresentarei as experiências e emoções das professoras em relação ao contexto de prática, aos alunos, à proficiência linguística e à participação no PECPLI no período de 2007 a 2009. Nesta seção, há dados de transcrição de fitas de áudio (A) e outras de vídeos (V).

4.2.1. Experiências e Emoções em Relação ao Contexto de Prática

As dificuldades em relação ao contexto de prática apresentadas pelas professoras neste segundo momento do projeto não diferem daquelas do momento anterior. Por exemplo, as professoras se queixam da pouca valorização de seu trabalho por parte da direção e colegas, da grande quantidade de aulas semanais, muitas vezes, assumidas em dois cargos, das dificuldades para se conseguir materiais didáticos, do fato de a “disciplina de inglês não reprovar” e da pouca carga horária de aulas semanais para LI. O que percebemos ser diferente é a emoção entre as participantes, demonstrando maior unidade e acolhimento no momento em que as experiências são compartilhadas, e a emoção em relação aos seus contextos de prática. A professora Vera explicou essa mudança,

Hoje, acreditamos que temos as rédeas nas mãos e que somos capazes de mudar nossa trajetória. Conscientes disso percebemos que o inglês existe para a escola ou para o aluno com o mesmo valor que as demais disciplinas. Nós é que precisamos ser donos dessa verdade para que possamos defendê-la em todos os momentos de nossa atuação na instituição, fazendo com que os outros a compreendam e passem a respeitá-la tal como merece. Dessa forma, demarcamos nosso espaço dentro do ambiente escolar e demonstramos, através do nosso trabalho, que a língua estrangeira deve ser respeitada como conteúdo importante a ser estudado da mesma forma que os demais conteúdos (NF Vera).

Os termos utilizados por Vera em sua narrativa são bastante expressivos - “temos as rédeas nas mãos”, “ser donos dessa verdade”, “demarcamos nosso espaço” - e, se contrapõem aos utilizados por ela no início do projeto apresentados no primeiro momento de análise nesta tese – “tinha perdido minhas forças”, “vivi um verdadeiro caos”, “trabalhamos como se fôssemos máquinas”. Mudam as emoções, mudam as ações. A aceitação e a valorização de si e da disciplina que leciona gerou confiança e restabeleceu a autonomia em relação à sua trajetória profissional, ocasionando novas atitudes no contexto de prática. Em sua narrativa, Vera exemplificou,

Com o tempo, tudo muda. Até mesmo os recados escolares deixam de ficar reservados para serem repassados nos horário da aula de inglês e deixa de existir o olhar de desprezo dos outros membros da escola ao mencionarem o professor ou a aula de língua estrangeira. (NF Vera).

Vera comentou que novas atitudes foram percebidas por ela em seu contexto “com o passar do tempo”, por exemplo, o reconhecimento do ensino de LI por parte dos colegas e coordenadores. Segundo as pesquisas apresentadas em Miccoli (2010), muitos professores revelam suas experiências nas instituições de ensino afirmando a pouca valorização do ensino de LI por seus colegas, em seus relatos os professores se queixam que as aulas de LI são “no último horário” e são frequentemente utilizadas para “reuniões ou atividades extracurriculares” (MICCOLI, 2010, 119). A professora Vera exemplificou a mudança em seu contexto revelando que os recados deixaram de ser repassados em suas aulas e os olhares de desprezo por parte de

colegas deixaram de existir. As pesquisas apresentadas por Sutton e Wheatley (2003) confirmam que os professores se sentem motivados quando são apoiados pelos colegas, fazendo-os se sentirem mais satisfeitos e seguros em suas práticas.

A professora Maria relatou ao grupo no início de 2009 suas novas decisões em relação à sua prática, confirmando que se sente mais acolhida em sua escola. A coordenadora Salete anotou,

Maria: 5ª ao 1º EM. 30 horas! Ficamos surpresas. A Maria, apesar de ainda “chocada” pareceu estar feliz e se vendo professora, e não apenas, funcionária da prefeitura. Ela explicou que tirou férias acumuladas da prefeitura por bastante tempo (não anotei quanto) e por isso teve maior disponibilidade para as aulas. Disse que mostrou o Newsletter para sua diretora e foi muito elogiada pelo trabalho e esforço que faz aqui. A diretora disse que seria bom ter outros grupos com outras disciplinas e áreas. Sua primeira aula foi entorno do que motiva os alunos para aprender inglês. Ensinou a música “Row-row row your boat...” e os alunos gostaram bastante (NC 2009).

Maria havia desistido de ser professora, ingressando no trabalho burocrático da prefeitura de sua cidade. Quando ingressou no PECPLI, em 2004, estava começando a retornar à sala de aula, com uma carga horária pequena. O seu envolvimento no projeto e no contexto escolar fez com que Maria investisse novamente em sua carreira como professora de inglês. Para o grupo, foi uma grande surpresa ver a decisão de Maria. Compartilhamos sua alegria em trabalhar com os alunos para que aprendam inglês na escola e por ter sua dedicação em participar do PECPLI reconhecida por sua diretora.

As experiências vivenciadas ao longo dos anos no PECPLI geraram novas experiências no contexto escolar. Considero pertinente o comentário das professoras participantes relacionando o tempo às mudanças percebidas, i.e., para que houvesse mudança significativa em seus contextos de prática, foi necessário o “passar do tempo”, o compartilhar de várias experiências, a realização de várias conversas. Quando uma professora nova veio, em 2009, ao projeto para conhecer o grupo e foi indagada pelas professoras sobre o que gostaria de conversar nos encontros, ela disse que gostaria de falar dos

conflitos entre professores e gestores de educação e da apatia dos alunos. O grupo explicou que esses eram temas recorrentes no PECPLI,

Visitante: (...) mas o que tem me chamado muita atenção desde quando eu comecei a trabalhar porque...eu me formei com quarenta anos, tá, gente... a baixa auto estima dos alunos, parece que eles não tem esperança nenhuma no futuro e outra coisa... (...) que tem nos sido muito pesado... é... que os gestores de educação querem empurrar para os agentes educativos... é que se os alunos não estão aprendendo é que os professores não estão ensinando...é... é um fato que vem me chamando muita atenção... e a baixa auto estima dos alunos.. é o que tenho observado... e como a gente poderia fazer pra enfrentar esse tipo de situação... ou situações...

Mary: É... interessante... a gente já falou sobre isso aqui algumas vezes... esse e outros aspectos mais negativos em relação aos alunos...e... a gente pode ter um outro encontro e falar sobre isso novamente...

Jane: Explica pra ela que a gente já tem esses encontros há algum tempo e...

Mary: Pode explicar...

Grupo: ((risos))

Jane: não... é que... a gente já tem uma agenda... uma agenda que a Salete e a **Mary** elaboram e que... então... hoje já tem uma agenda, não é?... então a gente pode falar isso em outro encontro, não é... se não ela (se referindo à visitante) vai falar... “ah, não falou o que eu queria ouvir hoje”...

Visitante: Não...tudo bem... não...

Mary: Foi bom a Jane ter falado isso... porque a gente sempre negocia os temas e a agenda com todo mundo no final de cada encontro e... às vezes a gente já tem uma coisa pré determinada mas que... foi combinada antes...

Visitante: Dentro de um assunto não é?... entendi...

Mary: No momento a gente está... ainda negociando... ((risos))

Grupo: ((risos))

Kely: Mas a gente pode tratar desse assunto novamente para você ...

Jane: É e esses assuntos sempre vêm... assim... nunca desaparecem...a gente tá sempre pensando nisso... (V 27)

As professoras mostraram que muitas conversas já foram feitas sobre os temas que diziam respeito ao papel do professor e à apatia dos alunos. No entanto, esse era um assunto recorrente e poderia ser revisto em outro encontro para que a professora visitante pudesse ter seus interesses atendidos no grupo. Segundo Maturana, é preciso criar uma nova rede de conversações para que, a partir do fluir do linguajar e do emocional, seja construído um domínio racional comum. Acredito que a mudança nas ações percebidas nos contextos de prática das professoras seja um indício que demonstre a

mudança ocorrida na estrutura das professoras (provocada pela vivência de novas emoções) e, também, na estrutura do PECPLI (provocada pelas experiências das vivências de novas emoções das professoras).

Algumas vezes as professoras relataram que elas estavam agindo diferente na escola, por exemplo, implementando novas atividades para o trabalho com os alunos, ou aceitando e valorizando mais seus alunos, por isso, não eram bem aceitas por seus colegas. O excerto abaixo exemplifica essa experiência. A coordenadora Mary estava conversando com as professoras sobre os capítulos que estavam sendo escritos por elas e pelos demais colaboradores. Ao comentar sobre um dos capítulos, o qual tratava da experiência de pertencer a um grupo, Mary sugere que esse poderia ser um assunto a ser, futuramente, conversado nos encontros para que as professoras partilhem sobre as experiências em seus contextos,

Mary: (...) his chapter touches on this.. on how people can feel isolated...separated... and how we can... belong... *belongness*... you feel the sense of *belongness* here, right? But, how do we act when somebody wants to exclude themselves, separate themselves, etc... so we need to go back to this to discuss this because I think this important to our project...because...it's not going to be worth if you're the only one in your school thinking different...

Conceição: Not different!

Mary: I know...

Conceição: Not different about ways...but about thinking... I can't say... because if I say they can hit me... ((risos))

Mary: I know... hit?

Conceição: No, no

Mary: angry?

Conceição: ((risos)) Yes... I'm very...aumentando demais também, não é assim... ((risos))

Mary: They'd think you're very... snobbish...

Conceição: Yes, I am not a sympathetic woman...(XXX) (V 27)

Mary afirma que as professoras se sentiam pertencentes ao grupo do PECPLI, mas que muitas vezes se sentiam isoladas em seus contextos, como se fossem as únicas a pensar e interagir diferentemente com alunos e colegas. A professora Conceição relata que os colegas ficam com raiva dela, não porque ela age diferente, mas porque pensa diferente. Por causa disso, Conceição disse que muitas vezes tinha que ficar em silêncio, sem manifestar a sua opinião.

Ao longo dos anos a convivência gerou maior entrosamento no grupo. Parece haver maior liberdade entre os membros expressada no humor e até no chorar juntas. Por exemplo, em um encontro utilizando técnicas da Prática Exploratória para levantar *puzzles* que gostariam de investigar, uma professora diz não ter tido muito tempo para preparar suas aulas como gostaria e isso a deixa estressada. A professora comenta,

Bruna: A gente tava falando aqui... às vezes o que me estressa é não ser assim... Mara falou assim... avalia o que tá bom e o que não tá... (XXX) nessa hora... eu bato no peito e falo assim... gente, eu planejo minha aula é em cima da moto... na hora que vou pro banho...

Conceição: eu também faço assim...

Bruna: Entendeu? Isso me estressa... mas outra coisa... eu me cobro... sabe eu reflito quando estou aqui... mas no meu dia-a-dia eu não tenho tempo de refletir...(A 31-05-08)

A nova experiência de refletir sobre as aulas foi um tema frequentemente relatado no grupo. A professora Bruna admite que era possível fazer a reflexão sobre sua prática nos encontros do PECPLI, mas expressou que se cobrava porque não conseguia tempo para planejar e refletir sobre suas aulas como gostaria em seu dia-a-dia. Quando a professora Bruna comentou sobre sua dificuldade para planejar as aulas e refletir sobre sua prática, outras professoras seguiram comentando suas experiências em uma emoção descontraída. A conversa prosseguiu:

Kátia: Jane essa semana tava ensinando partes do corpo e levou uma coisa que o Túlio [estagiário] deu [na aula de inglês]... ora, gente... aqui... ela toda feliz... e ela prepara, gente, ela fica a tarde inteira....

Mary: Ela prepara sim... eu vi a aula dela no estágio... foi muito boa...

Kátia: Ela é toda... aí ela diz que levou lá... os meninos não queriam repetir... quando pedia para tocar as partes do corpo... quando foi ver eles estavam desenhando chifre, bigode...

Mary: Chifre, bigode?!

Kátia: É no desenho... ela disse que foi ver tava cheio de chifrinho, bigode...

Conceição: Ainda bem que foi só isso... ((risos))

Grupo: ((risos))

Túlio: ((XXX))

Conceição: Esse é o problema de envolver todos... mas a gente tem que dar graças a Deus por... dois por três... tem que valorizar os poucos que a gente conseguiu envolver... porque

senão a gente vai ter que desistir... se ficar se cobrando envolver todo mundo... uma coisa boa de nosso encontro aqui é isso... se um conta... aí eu penso assim... ainda bem que não é só comigo... assim que eu aprendi a valorizar o um o dois [alunos] que eu consegui...

Grupo: ((risos)) ((conversas))

Conceição: Estou à caminho... ainda não estou feliz não, mas já me coloquei à caminho, não é?

Grupo: ((risos)) (A 31-05-08)

Todos pareciam interagir na mesma emoção de descontração embora o tópico tenha sido a dificuldade de planejar aulas e a pouca receptividade dos alunos, conforme relatou uma das professoras. O que poderia ter sido partilhado como emoção de frustração, nesse encontro, ocorreu sob uma emoção de humor. Bruna continuou,

Bruna: Deixa eu terminar... como eu não tenho tempo... essa semana que fiquei internada, levei um monte de provas para o hospital, não é... ((XXX)) aí teve prova que eu não corrigi, que eu cancelei... como eu vou corrigir a prova ... ((XXX)) teve uma turma da sexta série que não entendeu nada de plural... tanto que eu fui me revendo também... e vendo até que ponto o ativismo destrói e constrói a gente... ((XXX)) ativismo...

Mary: Ativismo?

Bruna: É ativismo... eu sinto que mesmo quando eu não tenho tempo de preparar as minhas aulas, eu sinto que dentro da própria escola eu... eu e a Maria, nós duas ou separadas... vejo que nossa prática é diferente... mudou muito pra melhor... mas eu queria isso... me angustia não ter esse tempo todo dia...

Vera: Tá precisando de ficar mais no hospital ((risos))

Grupo: ((risos))

Saete: Ai, Vera...

Mary: Vera, você hoje está ferina. ((risos)) (A 31-05-08)

Bruna expõe sua dificuldade em administrar o tempo para o cumprimento de tarefas, como corrigir provas e preparar aulas. O “ativismo” ressaltado por Bruna é uma experiência vivenciada por muitos professores (COELHO, 2005; MICCOLI, 2010) O comentário da professora Vera conserva a emoção descontraída que gera humor no grupo. As coordenadoras, também, participam dessa emoção fazendo comentários da fala de Vera mostrando, assim, a intimidade na interação entre os membros.

Neste momento do projeto, as transcrições mostraram que os professores estavam mais conscientes das responsabilidades de seus alunos e

há pouca queixa em relação a eles nos encontros, mas ainda expressavam emoções de humilhação, desvalorização e conflito com a supervisão, direção e coordenação escolar. Esse fato gerou outra emoção comum no grupo, a indignação, por exemplo, quando uma das professoras relatou maus tratos por parte da supervisão.

No mesmo encontro acima citado, a professora Mara falou de sua dificuldade de se relacionar com a supervisora e coordenadora de sua escola. Ela se queixou da falta de tempo para ser atendida e da maneira com que foi tratada por essas pessoas na ocasião da avaliação feita pelo Estado dos alunos e professores das escolas públicas. Apresento alguns trechos do relato dessa experiência a fim de ilustrar as emoções da professora e da coordenadora Mary. Em um dos trechos, percebe-se a tristeza de Mara e a indignação da coordenadora com a forma ríspida com que a professora foi tratada. Mara contou,

Mara: Agora aconteceu alguma coisa essa semana de novo eu já falei que vou controlar o meu choro... só que não teve jeito... aquela prova que fizemos do estado?

Mary: Sim...

Mara: (...) ia passar os resultados... então [a supervisora] disse que nós tínhamos que fazer uma... tabulação de notas... segunda feira eu não tenho aula... fui à escola porque tinha uns xerox para fazer e o meu planejamento ... (...) aí a diretora disse, "Mara, tenho que falar com você. Isso é pra ontem quero que você faça a tabulação de suas provas e você vai pegar..." aí me deu uma folha de xérox com numeração de um a vinte... "e eu quero turma a, b e c"... (...) [eu perguntei] "para quando?", porque ela tinha falado que era para ontem... "não, você vai fazendo". Na hora que eu ia questionar como fazer, ela já não me atendeu mais.

Mary: Que é isso! (A 31-05-08)

A professora tentou conversar e solicitar orientação da supervisora sobre a tarefa que lhe havia sido designada, mas não conseguiu a sua atenção. No dia seguinte, é abordada pela diretora que lhe solicitou o cumprimento de uma tarefa cujo prazo para realização já estava vencido. Novamente a professora precisou de ajuda para esclarecimento e não foi atendida. Os membros do projeto acompanharam o relato silenciosamente, apenas a formadora expressou com uma exclamação sua indignação com a situação de Mara. A

tarefa havia sido designada sem a devida explicação para sua realização, o que fez a professora voltar a procurar ajuda, conforme contou no relato abaixo,

Mara: (...) aí eu falei assim, “Sandra [supervisora], eu vou levar de uma turma só porque eu tenho aula hoje à noite... e eu tenho aula amanhã...” na quarta-feira eu tenho aula o dia todo, manhã, tarde e de noite... (...) não consegui fazer à noite, o resultado não deu certo... (...) cheguei da escola quase onze... fui fazer...estava com sono...na quarta-feira... acordei um pouco mais cedo... quatro e meia por aí... fui começar a fazer isso e de novo deu errado... eu sabia que eu tinha o dia todo de trabalho... pensei assim... vou ficar na escola, não vou almoçar.. depois pensei... dessa vez não estou aqui para fazer papel de bobo, fui em casa almocei e voltei... à noite eu não aguentei fazer... tive aula até nove e meia, tinha uma palestra... fui começar a fazer dormi em cima daquilo... (A 31-05-08)

Mara contou que foi atendida mais tarde juntamente com outra professora, pela supervisora, mas disse não ter conseguido realizar a tarefa porque teve um dia muito atarefado. É frequente a queixa dos professores acerca da sobrecarga de tarefas que precisam realizar na escola muitas vezes em curto prazo. O grande número de aulas, as atividades extraclasse e a necessidade de levar tarefas para serem realizadas em casa, sejam no horário tarde da noite, de madrugada, ou no horário de almoço, como relatou a professora Mara, deixa os professores exauridos. Além de exprimir seu cansaço, Mara expressa que cumprir tarefas da escola dessa forma exigente a faz sentir-se no “papel de bobo”.

Segundo Maturana (2005), a sociologia afirma que todas as relações humanas são sociais. Segundo a Biologia do Conhecer, as relações humanas que vivemos em nossos encontros não são iguais, porque “vivemos nossos encontros sob distintas emoções, que constituem diferentes domínios de ação” (MATURANA, 2005, p. 68). Maturana (in: MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002; MATURANA, 2005), como visto anteriormente neste trabalho, afirma que as relações sociais se constituem como tal, apenas, na aceitação do outro, no respeito e na confiança. As relações de trabalho, por exemplo, se fundam no acordo de cumprimento de tarefas, sem considerar relevante que as pessoas como, “seres multidimensionais”, vivem outras dimensões relacionais, como família, amigos, dentre outros. O que caracteriza a professora como

pertencente àquele sistema, a escola onde trabalha, é o cumprimento da tarefa designada pela supervisora e diretora; as coisas pessoais não fazem parte da relação. Segundo Maturana (2005), “nosso problema é que confundimos domínios, porque funcionamos como se todas as relações fossem do mesmo tipo, e não são” (ibid. p. 69), “não somos o tempo todo sociais” (ibid., p. 71). Porém, a confusão se estabelece porque, como seres biológicos, que vivemos nossa conservação na emoção do amor, somos fundamentalmente sociais, e o social vai “aparecer o tempo todo e por toda parte” (ibid.) em nossas interações.

A experiência relatada por Mara se constitui em dois domínios interacionais, o domínio das interações de trabalho e, conseqüentemente, um domínio hierárquico de interações. O domínio hierárquico é constituído nas interações cuja emoção fundamental é a negação mútua, evidenciada na obediência e concessão de poder. Mara compartilha com o grupo sua obrigação em ter que realizar a tarefa designada pela autoridade da supervisora e diretora da escola onde trabalha. Novamente, compreende-se a interação hierárquica estabelecida quando Mara obedece e se esforça em cumprir a tarefa designada; sua atitude de obediência justifica a legitimidade da autoridade da supervisora e da diretora.

A convivência acontecida sob a emoção recorrente de cobrança e de negação do outro pode causar danos à fisiologia do ser humano. Segundo Maturana (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002), o modo de viver humano é caracterizado pelo entrelaçamento do linguajar e do emocionar, juntos, que acontecem na emoção do amor. Os seres humanos são animais que tem o seu modo de viver constituindo o seu modo de ser, sua ontogenia humana (ibid. p. 47). Assim, os seres humanos dependem de “um viver no qual essas condições se dêem – tanto do ponto de vista das relações como do ponto de vista de sua fisiologia” (ibid.). Em síntese, Maturana (in: MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002; MATURANA, 2005) afirma que os seres humanos são seres dependentes do amor, por isso sua fisiologia se altera quando se interfere com o amor. Ele explica,

Nota-se que as patologias que surgem nas interferências com o amor, que são as neuroses, as alterações psicomotoras, os

distúrbios da convivência, corrigem-se com o restabelecimento do amor como domínio de ações que constituem o outro como legítimo outro na convivência (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002, p. 47).

É possível compreender o sofrimento experienciado pelas professoras participantes do projeto quando se queixam de seus contextos de prática, identificando que os problemas maiores são a falta de companheirismo dos colegas, a incompreensão da direção e a indisciplina dos alunos – todos esses problemas constituídos pela falta de aceitação mútua, pela negação da emoção do amor, pela exigência de cumprimento de tarefas e do rigor na relação de obediência. Mara expressa sua emoção de tristeza, por sentir-se cobrada além de sua capacidade, no excerto seguinte,

Mara: (...) na quinta-feira cheguei mais cedo na escola e fui me justificar... (...) deu o sinal os alunos estavam entrando... chegou a supervisora... (...) “Passou a noite acordada?” [pergunta a supervisora], “olha foi bom você ter falado, eu não consegui fazer...”, “o que? Não conseguiu? Como não? Todos os professores fizeram, você tem que fazer..” ... eu fui ficando de olho arregalado e falei, “Sandra”, ... “não, você tem que fazer” [disse a supervisora]... aí comecei a chorar... “ah, você está nervosa, procure um médico, você tem que tomar remédio...” e os alunos todos assim... em volta chegando... daí deu o outro sinal e fui ao banheiro, lavei o rosto e fui pra sala... (A 31-05-08)

Eram freqüentes os relatos no PECPLI sobre professores estressados que necessitavam de medicamentos para controlar suas ações e, de certa forma, mantê-los em atividade em sala de aula (FERREIRA, 2010). A sugestão da supervisora para que Mara “tome remédio” nos faz inferir que essa questão de estresse pode ser comum naquela escola e que a atitude da supervisão é a de encaminhar os professores ao médico. No relato dessa experiência de Mara, nenhuma outra atitude por parte da supervisão foi tomada a fim de acalmá-la e evitar que a emoção de tristeza, cansaço e não cumprimento da tarefa a levasse ao choro e à humilhação diante de alunos da escola.

Repetidamente, em diversos contextos de interação, é comum escutar não ser adequado um comportamento emotivo; o correto é agir de modo racional, controlando as emoções. Vive-se em uma cultura que apresenta a

emoção em oposição à razão, segundo Maturana (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002), “falamos como se o emocional negasse o racional, e dizemos que é o racional que define o humano” (ibid. p. 167). No entanto, é do conhecimento de muitos que “quando negamos nossas emoções, nenhum raciocínio pode apagar o sofrimento que geramos em nós mesmos ou nos outros” (ibid.). As emoções recorrentes que desencadearam o sofrimento podem ser modificadas, criando-se uma abertura para novas conversações.

Segundo a professora, o conflito entre ela, a supervisora e a diretora, pareceu crescer sua angústia ao longo dos momentos em que elas se encontraram naquele dia. Ao relatar isso, os membros do projeto permaneceram em silêncio. A emoção de indignação ao escutarem a experiência é expressa novamente na exclamação da coordenadora no final do relato, conforme observamos no excerto,

Mara: [Mara] “eu tive, Sandra, eu tive os três turnos”, [supervisora] “mas isso são obras do ofício”, [Mara] “Sandra, eu não estou fugindo de minha responsabilidade eu só estou te justificando porque eu não consegui”... (...) aí veio a diretora... “E aí Mara?”, “olha, Helena, eu não fiz”, “Como não fez?”, (...) [E a diretora diz] “ah, não, por que você não pediu então? Nós vamos fazer um mutirão”, [Mara diz] “eu vou fazer, sim. Hoje é quinta-feira eu tenho folga, trabalho só na parte da manhã... vou fazer no resto da tarde”, [diretora] “não vamos fazer um mutirão”, “não quero, é minha obrigação, não é? Todos os professores não fizeram? Eu tenho que fazer.” Aí ela falou, “É pirraça, é?”, [Mara] “não, Helena, não é pirraça.” Aí eu já tava chorando de novo... [e a diretora retruca] “traz um balde aí”...

Mary: Que isso?! (A 31-05-08)

Mara se sentiu incompreendida pela supervisora. A emoção da incompreensão gerou um conflito entre elas, porém, gerou uma nova disposição em Mara de tentar cumprir a tarefa. O oferecimento de ajuda por parte da diretora foi compreendido por Mara como mais um motivo de humilhação, uma vez que ela não havia cumprido a tarefa no prazo como os demais professores e, por isso, precisaria de ajuda. A negação da ajuda oferecida foi compreendida pela diretora como uma pirraça de Mara, fato que a deixou ainda mais fragilizada e a fez chorar novamente. Quando viu a reação de Mara, a diretora solicitou que trouxessem “um balde” para conter as

lágrimas da professora. Nesse excerto, ficou explícito que a relação entre Mara e a diretora se constitui na emoção de negação mútua, sem espaço para que uma conversa entre as duas se estabelecesse.

Mara relatou ao grupo que, na verdade, nem todos os professores haviam cumprido a tarefa, mas isso não havia sido dito pela supervisora e diretora. No final da experiência, na qual ela, mesmo sobrecarregada e sem tempo, cumpre com a tarefa designada, um absurdo acontece: ao solicitar sua senha para passar o gabarito das provas, soube que a direção não havia cadastrado uma senha para ela e que seu gabarito não entraria no sistema para ser computado como provas realizadas naquela escola, invalidando todo o esforço e toda a relação vivenciada por conta dessas provas. O seguinte excerto mostra a reação das outras professoras em relação a essa questão,

Vera: Você não pegou sua senha, não?

Mara: Ela não fez... eu não tinha a minha senha... e minhas provas não foram repassadas...

GR: ((conversas))

Mara: (...) como ela poderia justificar ou falar alguma coisa? (...) eu falei “eu to cansada de virar a noite, eu procuro fazer as coisas de escola, mas parece que não está adiantando. Eu só não queria estar chorando”... porque nessa hora eu estava debulhando em lágrimas... e aí como que elas não vieram me falar isso [que não haviam cadastrado sua senha no sistema], “teve um imprevisto”... “eu não te cadastrei”...

Mary: Elas não falaram nada?

Mara: Não, não...

Conceição: Elas não assumem nunca

Grupo: ((conversas)) (A 31-05-08)

Ao se queixar de seu cansaço, Mara se vê novamente triste e chora na frente da diretora. Naquele momento ela não disse ao grupo qual foi a reação da diretora, mas parece que ela não se desculpou. Uma das professoras compartilhou a mesma emoção de Mara em relação à supervisora e diretora dizendo que “elas não assumem nunca” que estão erradas, lê-se *erradas* implicitamente. A emoção e ação do grupo são de acolhimento e escuta, mostrando que a interação se estabelece em uma emoção de confiança. As participantes se vêem nas experiências umas das outras, como afirmou a Conceição, uma das participantes, “se um conta... aí eu penso assim... ainda bem que não é só comigo”.

Logo após a fala de Mara, a professora Bruna colocou a diferença no tratamento na escola em que trabalha,

Bruna: Na minha escola... elas te recebem com o maior carinho... se você está atrasado... ela diz... fulano de tal ta com seus alunos lá... ou então... bom dia... tem sempre uma palavra de carinho... é isso que faltou... porque a maneira como a pessoa te olha já é acolhida, não precisa falar nada...

Mara: É verdade... (A 31-05-08)

O contexto onde emoções de incompreensão e humilhação são vivenciadas se contrasta com o contexto de emoção de “carinho” apresentado por Bruna. Retomamos a importância da emoção do amor, expressada na ação de cuidar e oferecer atenção. O cuidado da direção na escola de Bruna com seus alunos quando ela está atrasada e o olhar acolhedor que “não precisa falar nada” parecem gerar na professora uma emoção de tranquilidade que a capacite para realizar suas tarefas, e, segundo a professora, “isso que faltou” à Mara em sua escola.

Nesta seção apresentei as experiências e emoções das professoras em seus contextos, destacando as mudanças de atitude em relação à desvalorização do ensino de LI por parte dos colegas. Ainda que relatem sobre suas dificuldades, as professoras se mostram mais seguras em relação a si mesmas e sua prática. Neste segundo momento de análise é perceptível a intimidade do grupo e a forma com que as professoras apóiam umas as outras.

4.2.2. Experiências e Emoções em Relação à Proficiência Linguística

Conforme relatado na primeira seção deste capítulo (item 4.1.2), no início do projeto, percebia-se que as professoras pareciam tristes, decepcionadas e inseguras em relação a sua proficiência linguística. Embora o grupo concordasse em fazer uso da LI nas discussões nos encontros do PECPLI, o uso da língua portuguesa era o mais freqüente, mesmo quando os textos trazidos para o aprofundamento teórico eram em inglês. Nos três primeiros anos as professoras tiveram oportunidades de participar de eventos

promovidos pelo Departamento de Letras daquela universidade, nos quais a maioria das palestras era em LI. As partilhas de experiências em relação à pouca proficiência lingüística revelaram influenciar a auto-estima das professoras e interferir nas decisões em suas práticas. Acredito que as conversas no PECPLI, a participação em simpósios com outros professores e alunos da graduação, e a abertura para a participação de professores americanos nos encontros gerou um interesse de retomarem os estudos em LI. A professora Dani afirmou,

No PEPCLI que eu comecei a aprender inglês mesmo, me interessar e me achar capaz, fui atrás de aulas (NC 2009).

A partir de 2007, ficou explícito esse desejo por parte da maioria das professoras. Elas decidiram colocar a questão lingüística como alvo para o desenvolvimento de sua formação e solicitaram das coordenadoras alguma ação no projeto. Em 2007 inicia-se, assim, a pedido das professoras, o curso de inglês para elas, ministrado por um aluno da graduação na parte da tarde dos sábados. Além disso, algumas professoras conseguiram uma bolsa integral no curso de extensão oferecido pela universidade em que o projeto é desenvolvido. No final desse ano, as professoras avaliaram o progresso que fizeram e pareceram satisfeitas,

Estou adorando o assunto, qualidade, conteúdo e horário são excelentes. Com toda sinceridade. Estou me sentindo melhor, pois sinto que estou estudando, aprendendo e sanando muitas dúvidas, dificuldades (Q 2007).

O curso é ótimo, a qualidade oferecida supera as nossas expectativas. O horário esta muito bom. O conteúdo foi muito bem passado e nos ajudado muito em nossas aulas (Q 2007).

As professoras perceberam que seria necessária dedicação aos estudos para vencerem suas próprias crenças e barreiras em relação à sua proficiência lingüística. Acredito que as novas experiências de estudo contribuíram para novas emoções, desencadeando um novo ciclo de experiências, emoções e ações no PECPLI, bem como na prática das professoras. Por exemplo, a professora Maria admitia, no início de sua participação no PECPLI, suas

dificuldades em LI, expondo como influenciavam os objetivos para suas aulas, limitando-as à explicação e à prática descontextualizada da gramática. O interesse do grupo em retomar os estudos, gerou muita reflexão sobre si e sobre sua prática. No questionário de avaliação, Maria confiou às coordenadoras,

Só quero saber o que falar (com meus alunos), como praticar, pronunciar e saber falar. Como pode me ajudar? Estou disposta [a fazer] o que for possível... no que puder, venho antes, assisto a algo, não sei (Q 2007).

A disposição de Maria mostrando-se interessada em desenvolver sua proficiência lingüística, em particular, a fala, foi a emoção chave para que ela aceitasse suas restrições e buscasse retomar seus estudos. Ela comentou,

E as desculpas eram sempre as mesmas: ora culpava o sistema pela ausência de livros didáticos, ora por não ter isto ou aquilo, quando na verdade o problema estava em mim, pois não tive coragem de aprender mais, buscar coisas novas, inovar, ler mais sobre a prática em LI para me ajudar a observar o que estava fazendo certo e o que poderia ser melhorado (NF Maria).

A retomada de seus estudos em LI e a contínua reflexão sobre práticas pedagógicas influenciaram significativamente suas ações em sala de aula. Maria revelou que começou a falar em inglês com seus alunos e motivá-los a se expressar no idioma ensinando-os pequenos diálogos. É possível perceber as mudanças em sua prática no excerto de sua narrativa,

Apesar de simples e de ser algo que eu sei que já é feito em muitas salas de aula, para mim, isso representou um avanço e uma grande mudança na minha prática. A partir de diálogos simples e curtos, os alunos trabalham a oralidade que antes nós achávamos impossível. Antes só tinha “arroz com feijão” – gramática. Agora, já tem um temperinho a mais! Mas, como havia dito, isso é só o começo e uma grande mudança para quem achava que trabalhar conversações era impossível.(...) Ainda que, hoje, eu continue a ensinar gramática, ela já não é a coisa mais importante nas minhas aulas e o ensino já não é mais voltado exclusivamente para ela. (..) Hoje, ainda que eu use o texto para trabalhar a gramática também, minha abordagem está diferente, pois trabalho com gêneros discursivos (...) e textuais (letras de música, poesia, provérbios, panfletos, etc), trechos de histórias e livros. Ainda exploro o

contexto, o conhecimento de mundo, as funções sociais e contextuais. Dessa forma, a gramática fica mais contextualizada e acaba não sendo o objetivo principal da atividade. O objetivo é trabalhar o texto e tudo o que ele traz. Em uma de minhas aulas, pedi que os alunos fizessem um panfleto informativo e os grupos falassem sobre temas de sua escolha (ecologia, turismo, etc). Trabalhei com eles o texto, as funções de linguagem, o vocabulário e a gramática no contexto.(...) Como eu queria muito mais, comecei a levar outros tipos de música também. Trabalhamos cantigas de roda e canções tradicionais, além de canções curtas que exploram o cotidiano(...) Ainda trabalhando a questão da oralidade, incentivo os alunos a usarem palavras soltas para se comunicarem se eles não conseguirem formular uma pergunta ou frase completa, dessa forma reforçando a vontade de falar em inglês. (...) Ao usarem palavras-chave, os alunos percebem que podem se comunicar sem medo e isso é muito estimulante!
(NF Maria)

A partir do momento que se viu capaz de dar continuidade em seus estudos tornando-se mais proficiente em LI, Maria modificou os objetivos de suas aulas, envolvendo seus alunos em atividades significativas e práticas, nas quais pudessem fazer o uso da LI para se comunicarem “sem medo”. Nesse excerto, a professora explicou como buscou desenvolver as habilidades lingüísticas de seus alunos, contextualizando a gramática e vocabulário, reforçando o desenvolvimento da habilidade oral ainda que, inicialmente, tivesse trabalhado palavras soltas e pequenos diálogos.

Segundo Sutton e Wheatley (2003), os estudos que relacionam a emoção com aspectos cognitivos afirmam que, emoções consideradas negativas por professores, como a ansiedade, por exemplo, podem reduzir o rendimento do trabalho, enquanto que a alegria, o interesse e o amor fazem fluir os pensamentos e as ações. No caso de Maria, as novas experiências relacionadas à sua proficiência lingüística, geraram novas emoções que fundamentaram suas ações na busca por novas estratégias de ensino e aprendizagem para seus alunos. Esse fato corrobora as pesquisas de Locke e Latham (1990, apud. Sutton e Wheatley, 2003) sobre emoções consideradas positivas conduzirem o planejamento dos professores a objetivos mais ambiciosos para sua aprendizagem e a de seus alunos.

Para a professora Conceição, a retomada aos estudos de LI foi essencialmente importante para sua auto-estima e saúde. A professora declarou em sua narrativa,

Uma das alegrias que o PECPLI me proporcionou foi o fato de eu conseguir superar o medo de falar Inglês. Sei que tenho ainda muito a aprender. Sempre terei. Mas, o que me acontecia era um medo imenso de falar muito errado. Agora, não corro mais de ninguém que saiba Inglês. Descobri que eu também sei e que, a cada dia, a cada estudo, posso me tornar mais competente. E se o outro souber realmente, mais do que eu, que bom, pois será uma grande oportunidade de aprender mais. (...) Então, a partir do momento que passei a me movimentar em busca de mais aprender, pude me desligar daquele medicamento, que mencionei (...) (NF Conceição).

A professora Conceição relatou que chegou ao PECPLI com muita vergonha porque era professora de LI, mas tinha pouca fluência no idioma. A mudança da emoção de tristeza por não ter morado fora ou não ter tido a experiência de estudar em curso de idiomas, foi substituída pela emoção de competência por ter tido a oportunidade, na formação continuada, de retomar seus estudos em LI. Conceição admitiu que havia superado o “medo de falar inglês” e que não sentia mais vergonha dos colegas mais proficientes, pelo contrário, os via como oportunidades para praticar LI e aprender mais. As novas experiências e emoções geraram mudanças em sua fisiologia. Conceição revelou ao grupo que há mais de quatro anos não faz uso de tranqüilizantes.

A retomada dos estudos de LI gerou mudanças nas professoras, em suas estruturas e em seus contextos de prática, como também, gerou mudanças nas estruturas do PECPLI. Nos encontros de 2008 e 2009, como percebi na investigação dos dados, utilizar a LI não era mais motivo de constrangimento para as professoras, pelo contrário, algumas vezes elas sugeriram que a LI fosse utilizada para otimizar a prática, pois elas tinham pouca oportunidades durante as aulas e durante o intervalo dos encontros no PECPLI. A professora Conceição sugeriu,

Saete: Quem mais gostaria de partilhar o que ficou só último encontro e o que sugere para os próximos?

Conceição: Eu coloquei , não é, a força... o que ficou pra mim nos últimos encontros? A força, o entrosamento do grupo e o bem estar de pertencer ao grupo que eu sempre falo pra vocês... eu gosto de vir aqui... sempre eu levo alguma coisa, sempre eu to aprendendo... minha sugestão é que a gente fale

mais em inglês... usar mais inglês nas nossas reuniões... porque é a única oportunidade que nós temos/

Jane: Porque na aula à tarde a gente faz isso, não é, ((XXX))?

Conceição: Porque na sala de aula a gente fala muito pouquinho... (A 23-08-08)

O excerto mostra, novamente, destacada a emoção de se sentir bem e pertencente ao grupo como fator relevante para a professora. Conceição, que antes se envergonhava de falar inglês, agora sugere que seja a língua utilizada nos encontros. Ainda assim, as coordenadoras deixam a seleção do idioma à escolha das professoras,

Mary: OK. So... are we going to have the meeting in English or in Portuguese?

Jane: In Portuguese
((risos))

Carol: Oh, it's good that we... it's good... oh, hello, Virginia!

Grupo: ((risos)) Good morning!

Vera: Good morning! Oh, gente não vou cumprimentar se não vou atrasar mais do que já atrasei!

Mary: No problem... So let's try and mix then... Portuguese and English... if you don't feel comfortable you ask in Portuguese, and you feel comfortable you ask in English, right? (V 27)

No excerto acima, embora o grupo tivesse iniciado as discussões em inglês, a coordenadora abre espaço para que as professoras manifestem sua preferência em relação ao idioma. Apesar do grupo parecer favorável ao uso do inglês, uma das professoras afirma preferir o português. Assim, Mary ressalta que é possível utilizar qualquer um dos dois idiomas.

As experiências sobre a aprendizagem de LI vivenciadas no PECPLI contribuíram para o resgate da auto-estima das professoras, inclusive suscitando novas emoções em relação à sua formação inicial e novas experiências em relação ao seu futuro enquanto professoras de inglês. Algumas professoras complementaram sua formação em LI em faculdades particulares e afirmaram que tiveram pouca oportunidade para prática do idioma. No entanto, ao perceberem as mudanças que estavam acontecendo consigo mesmas e em suas práticas, as professoras compartilharam as experiências que gostariam de vivenciar em, sua formação, no futuro. Miccoli (2010) classificou experiências de estudantes que expressaram suas

concepções sobre o processo de aprendizagem de LI. A autora apresentou uma subcategoria na qual os estudantes relataram sua própria responsabilidade com o processo de aprendizagem e revelaram ações que precisariam ainda ser realizadas. Da mesma forma, os dados sugerem que as professoras, ao se enxergarem responsáveis por seu processo de aprendizagem e competentes para realizarem as mudanças almejadas, compartilham suas intenções, vontades, necessidades e desejos em relação à sua formação enquanto professoras de LI.

Em resumo, as mudanças relatadas pelas professoras revelam o papel da Biologia do Amor na convivência humana. A aceitação de si e do outro como ser legítimo, inteligente, sensível e compreensível. A partir de um domínio consensual de ações fundado na emoção do amor foi possível a partilha e o acolhimento das diversas experiências e emoções das professoras em relação às frustrações e tristezas vivenciadas em sua proficiência linguística e em sua prática. A convivência nesse domínio, construído ao longo dos anos de participação no PECPLI, no decorrer de conversações que buscavam gerar novas emoções em relação a si mesmas e à sua formação profissional, confirma as várias pesquisas em emoções apresentadas neste estudo, que enfatizam o papel das emoções nas decisões e nas ações dos professores. Em particular, vai ao encontro das proposições explicativas encontradas na Biologia do Conhecer sobre a emoção do amor como aquela responsável para a conservação do ser humano.

4.2.3. Experiências e Emoções em Relação aos Alunos

A participação no PECPLI levou as professoras a refletirem sobre suas práticas, o modo como interagem com seus colegas e alunos. Nesta seção, apresentarei alguns excertos onde as professoras falaram da preocupação que têm com seus alunos no que tange às questões de aprendizagem e interesse nas aulas de LI, à aquisição de material, à abertura ao diálogo. Como visto na seção anterior, as dificuldades do contexto parecem ser as mesmas, mas as emoções e ações das professoras frente a essas questões parecem ter se

modificado, em especial, as professoras revelaram novas atitudes em relação aos seus alunos. A professora Vera afirmou,

Observamos, então, que os professores têm trabalhado com mais entusiasmo. Apesar da luta para continuarem sendo reconhecidos pelos colegas, os resultados têm sido melhores com relação a notas e também com relação ao envolvimento afetivo entre alunos e professores (NF Vera).

Vera confirmou os desafios ainda encontrados no contexto de prática das professoras, porém destacou mudanças na interação entre professor e aluno mencionando, inclusive, melhor desempenho dos alunos nas aulas de LI.

No encontro em que se abordou a prática exploratória e questões que as professoras gostariam de investigar em suas práticas, algumas colocaram o *puzzle*: “Como parar com a tradução em minha sala de aula?” A professora Nádia relatou para o grupo como estava fazendo para diminuir a tradução de textos e focando mais no uso do inglês, pedindo aos alunos para responderem as perguntas sobre o texto em inglês, por exemplo. Dentro desse contexto, a professora nos disse que estava mais aberta às críticas de seus alunos, pois ouvia seus alunos criticarem outros professores e queria saber o que eles pensavam sobre ela e sobre suas aulas. Ela nos contou,

Nádia: Então eu falei assim... olha, todas as críticas são bem vindas, tá gente? Não importa se é negativa, tá, todas... porque é partir daí que vou mudar o meu tipo de trabalho com vocês.

Mary: É...

Nádia: Porque ontem eu cheguei numa turma de primeiro ano e tava uma discussão lá sobre a professora de química... (...)

Grupo: ((conversas))

Nádia: Olha vocês podem até falar, mas –

Grupo: ((risos))

Nádia: mas, aí brinquei... porque sabe ela [professora de química] tem um corpão

Grupo: ((risos))

Nádia: ela tem um corpão mesmo, gente, ela é casada, tem filhos... gente o corpo dela é maravilhoso ((risos))... aí falei com eles... de seco ali não tem nada

Grupo: ((risos))

Nádia: Aí eles riram, não é? Aí falei com eles assim, não é gente, porque vamos pegar pro meu lado, não é... porque eu não quero que você fiquem falando dela comigo porque é anti-ético isso, não é?

Grupo: ((risos))

Nádia: Mas pegando a deixa dela... vamos olhar pra mim... o quê que vocês acham que eu colocando meu traseiro gordo na cadeira ((risos)) eu tenho que mudar? –

Grupo: ((risos))

Nádia: Então... assim... sabe? “Não professora, você já mudou, você já está mudando...”

Mary: É...

Nádia: Pois é, porque a partir de agora eu quero críticas... não importa... não quero que vocês falem com os outros, eu quero que você fale comigo, porque se o problema é comigo, a mudança tem que ser feita a partir de mim –

Mary: E antes você falava isso pra eles?

Nádia: Não, não...

Mary: E porque que você não falava?

Nádia: Não ((risos))

Grupo: ((risos))

Nádia: não falava ((risos)), não falava...

Grupo: ((risos e conversas)) [Algumas professoras dizem: “Tinha medo”] ((risos))

Nádia: ((risos)) Não, não tinha medo... eu falava com eles que... assim... eu dava abertura pra eles fazerem críticas, mas eu não falei claramente pra eles assim...

Mary: Hum...

Nádia: Eu não falei claramente com eles assim: “Façam críticas”...

Mary: Entendi...

Nádia: Entendeu?

Mary: hum-hum

Nádia: Dava abertura pra eles, entendeu?

Mary: Entendi

Nádia: Mas não falei assim claramente... então agora eles estão com liberdade para poder chegar e falar, entendeu?

(A 31-05-08)

A professora Nádia aproveitou o momento em que os alunos criticavam outra professora para ouvi-los o que teriam a dizer a seu respeito e a respeito de suas aulas. Ela conduziu a conversa numa emoção descontraída, fazendo alusão ao corpo da professora que era alvo dos alunos e comparando-o ao seu, quebrando um pouco da formalidade existente na interação entre professor e a alunos. Fazendo-se parecer engraçada diante de seus alunos, Nádia criou um meio de aproximação e conseguiu, assim, parecer mais acessível aos seus alunos e ser percebida como alguém que se importa com os desejos e os sentimentos deles. Segundo Miccoli (2010) e Sutton e Wheatley (2003), os alunos também identificam as emoções dos professores e são influenciados por elas. Esses estudos revelaram que os estudantes percebem as emoções positivas, especialmente as referentes ao cuidado.

A coordenadora aproveita o momento da partilha da experiência de Nádia para questionar se antes a professora tinha a atitude de abrir espaço para a opinião dos alunos. Voltando-se também para as professoras participantes, Nádia admite, com risos, que não agia assim antes. Engajadas na emoção de descontração, as professoras sugerem que Nádia não abria espaço antes porque tinha medo, inferimos, de ouvir algo não agradável de seus alunos. A professora nega essa sugestão das professoras, mas não dá nenhuma explicação ao grupo, apenas ri. Mais tarde no encontro, Nádia revela que a nova maneira de interagir com seus alunos a tem motivado no preparo de suas aulas, inclusive, na aquisição de material.

Nádia: Eu fiquei assim tão motivada... que aí eu saí... fiquei assim...

Mary: Nós estamos vendo!

Nádia: Eu já estava fazendo isso que eu já fiz, né?-

Mary: Você está toda feliz...

Nádia: Eu já estava fazendo os meus joguinhos- (...)

Nádia: Escutem... eu já estava lá fazendo minhas fichinhas, meus *cards* pra trabalhar os tempos, depois eu vou trazer tudo o que eu já estava fazendo...

Mary: Muito bem... faz favor...

Nádia: (...). neste final de semana vou plastificar tudo o que já está aí prontinho, bonitinho, só falta plastificar... então eu falei assim gente, mas aí eu to comprando material todo dia ta ficando caro, então o quê que eu fiz? Fui lá na (XXX) minha irmã está trabalhando na (XXX) (...). fui lá comprei, sabe quando você chega assim e faz a compra sem olhar quanto que deu, sem se preocupar quanto que deu ((risos))...

Grupo: ((risos))

Nádia: Aí peguei, peguei um rolo de papel *contact* porque eu fico comprando a três e cinqüenta o metro e se você comprar o rolo você não sente tanto...

Grupo: ((risos))

Nádia: Comprei papel *contact*... e falei com o rapaz assim “ah eu quero cinquenta cartolinas”, ele me ofereceu cem, mas eu falei “não cem é muita, pode ser cinqüenta” ((risos))

Grupo: ((risos))

Nádia: “Mas quais cores?”, “Ah dez de cada uma!” –

Grupo: ((risos)) (A 31-05-08)

A emoção de estar em processo de modificar sua prática, de modo a tornar os alunos mais próximos e interessados, motivou a professora Nádia a continuar preparando materiais para suas aulas, sem mesmo se preocupar com o quanto estava gastando. Estava feliz porque seus objetivos estavam sendo alcançados. Segundo Sutton e Wheatley (2003), os professores

identificam a alegria como emoções positivas quando tem seus objetivos alcançados, quando são reconhecidos por seus alunos e percebem que eles estão aprendendo. Nádia declarou que as novas atitudes em sua prática em relação aos seus alunos foi possível a partir da reflexão feita com o auxílio de leituras e de trocas de experiências no PECPLI.

Embora sempre tivesse feito o que considerava ser o correto, comecei a ver as coisas de forma mais clara e objetiva quando dei início à minha leitura sobre reflexão. A partir daí, comecei a ressignificar minha maneira de dar minhas aulas. Desenvolvi a habilidade de ler nas entrelinhas e dei um novo sentido à minha prática pedagógica. Iniciei uma etapa em que fazer um bom trabalho significava despertar em meus alunos o desejo de aprender. O mais importante é que esse desejo é verdadeiro e é recíproco, porque mudando minha prática passei a aprender com eles cada vez mais. Quero aperfeiçoar a prática da reflexão, pois acredito que as discussões com os colegas do PECPLI têm contribuído para um novo olhar para minha prática. Os questionamentos já realizados me levaram a me enxergar com mais autoconfiança e, conseqüentemente, a enxergar meus alunos como mais capazes e mais autônomos (NF Nádia).

Além da abertura aos alunos, as professoras compartilharam experiências em que se mostraram mais sensíveis às necessidades de seus alunos.

Conceição: Na verdade não é isso... então se você fala alguma coisa em favor de um aluno... quando você diz..."oh, gente, o aluno fez isso, mas o aluno é uma ser humano... eu também sou, também erro...tudo é assim... agente tá querendo falar em favor do aluno demais, entendeu?... eles [os outros professores] não vêem assim...

Jane: Somos visionários...

Conceição: a maneira de enxergar depois que a gente vem no PECPLI é muito diferente da maneira de enxergar de quem não veio...

Grupo: Huh, huh...

Conceição: a gente consegue olhar o lado da gente , mas a gente consegue olhar o lado do outro também...

Jane: eles [outros professores] ficam incomodados... (V 27)

A professora Conceição revelou como se percebe mais compreensiva com seus alunos, buscando defendê-los diante de outros professores. Uma das coisas que ela afirmou que a incomodava era a falta de perspectiva dos professores em relação ao futuro dos alunos na escola pública.

Conceição: Por coincidência ontem eu estava falando com sua afilhada, Carol, e ela falou comigo que... “Oh, professora eu nem pensava que podia fazer o vestibular, eu achava que universidade era coisa pra gente muito especial... achei que era pra gente muito inteligente, não pensava que universidade podia ser pra mim não... ela tá fazendo Pedagogia na faculdade particular...”

Carol: Pois é...

Conceição: E ela falou pra mim que nem olhou nada porque ela achava que universidade não era pra ela... eu fiquei pensando, Mary, que há quase trinta anos eu também pensei nisso, mas achei que as coisas tivessem mudado...

Carol: Não...

Dani: Eu também...

Conceição: Não é?

Mary: Então essa questão da possibilidade... o que tá me parecendo é...

Conceição: E o que ela falou pra mim? Que os professores nunca falaram pra ela que ela podia...

Mary: Mas que responsabilidade é essa, hein!

Conceição: Eu disse, mas você foi minha aluna... foi minha aluna...

Mary: Os professores nunca falaram que ela podia?

Grupo: ((comentários))

Conceição: Mas eu te falei... [aluna:] “a senhora falou lá no primeiro grau...tava muito longe”...

Mary: Oh, gente...

Conceição: Aí eu pensei ainda bem que fui cá para o Ensino Médio [novamente]... porque agora eu vou ficar pressionando...

Mary: O que você está dizendo é que tem o preconceito dos professores em relação aos alunos de pensar que é assim.. talvez, eu não sei se é isso, mas eles estão em determinado contexto, determinada escola, um local ou classe social econômica que eles estão determinado ou pré determinados a fazer certas coisas da vida... quer dizer você vai ser escravo a vida inteira, ou empregada a vida inteira...

Grupo: ((comentários)) (V 27)

A professora Conceição é uma das participantes no PECPLI que mais relatam experiências em favor de seus alunos. Em 2008 ela tomou a iniciativa de trabalhar, no horário da tarde, com os alunos que tivessem interesse em aprender mais inglês, convidando ex-alunas para integrar seu projeto na escola pública. Também, em 2008, Conceição convidou suas ex-alunas do Ensino

Médio, que haviam passado no vestibular para o curso de Letras na universidade federal, a participarem do PECPLI. Em sua narrativa ela comentou como se sentia,

Hoje, tenho a alegria de afirmar que me sinto bem na sala de aula como professora de LI. Continuo tendo muitas dificuldades, mas tenho alunos que gostam e querem aprender Inglês. E o mais gratificante é ver algumas de minhas ex-alunas, hoje, no curso de Letras, graduandas na UFV. Elas querem ser professoras de LI. Inclusive, tenho uma que há dois anos é minha companheira no PECPLI. E tenho ainda mais três que me ajudam, trabalhando em um grupo de estudos de LI para alunos do Ensino Médio que queiram praticar o idioma (NF Conceição).

Os relatos das experiências e emoções de Conceição sobre sua prática e sua interação com seus alunos revelam novas condutas de prática. Primeiramente, Conceição afirmou se sentir bem como professora de LI, antes tinha vergonha e precisava de medicamentos para se manter em exercício; segundo, passou a valorizar seus alunos, vendo que o fato de serem estudantes em escola pública não os fazia inferior em suas capacidades em relação aos outros de escolas particulares; terceiro, ela investe em seus alunos o seu tempo, para melhor atendê-los no ensino formal de LI além do horário regular das aulas, e para orientá-los quanto ao seu futuro profissional.

Em um dos encontros do PECPLI, as professoras relataram suas experiências sobre a avaliação de inglês elaborada pela Secretaria Estadual de Ensino. As professoras se queixaram mostrando que o conteúdo abordado na prova era mais abrangente do que aquele trabalhado por elas e, conseqüentemente, o nível de exigência era superior àquele de seus alunos. Elas compartilharam,

Mary: Por que vocês não falaram dessa prova antes pra gente?

Grupo: ((conversas))

Nádia: Mas eu já comentei no ano passado sobre ela...

Conceição: Mary, eu fiz –

Nádia: Só que é uma covardia para os alunos, é uma covardia... em todas as matérias... é uma covardia...

Conceição: Oh, Mary, os alunos vão ver aquela prova difícilíssima de inglês e vão dizer “eu não vou aprender nunca”

Mary: É...

Conceição: Então eles...

Nádia: Agora presta atenção –

Mary: É só para o ensino Médio?

Grupo: É, é...

Grupo: ((todas falam sobre a prova ao mesmo tempo))

Nádia: É, é só pro primeiro ano do ensino médio...

Grupo: ((conversas))

Nádia: Agora você sabe porque... porque que é uma judiação?

Mary: hum...

Nádia: Porque essa prova ela é feita em cima desse CBC.. que os alunos não estudaram por ele... então o que acontece? (...) Mas se o aluno não detém o vocabulário... como...

Conceição: Você tem que ter um vocabulário amplo... você tem que conhecer muita coisa de inglês pra você chegar e dar conta daquela prova – (A 31-05-08)

As professoras sentiram que seus alunos estavam sendo injustiçados porque as provas (não só a de LI) exigiam conteúdos não trabalhados pelos professores. Interessante destacar que, nos próximos encontros de 2008, uma professora trouxe o CBC²⁶ para que as professoras pudessem orientar seus planejamentos para 2009 tomando por base os critérios expostos naquele documento.

Nesta seção, discorri sobre as experiências e emoções das professoras em relação aos seus alunos no segundo momento do projeto. Percebi na análise dos dados a preocupação que as professoras expressaram em relação a aprendizagem de seus alunos, de maneira diferente do primeiro momento. Neste momento, as professoras parecem ter demonstrado maior cuidado para com seus alunos.

4.2.4. Experiências e Emoções em Relação ao PECPLI

O processo de escuta e de acolhimento dos relatos das experiências das professoras foi se constituindo em um novo domínio de experiências no PECPLI, iniciando a mudança da estrutura tanto de seus membros (se tornando mais abertos e participativos, mais otimistas e confiantes) quanto de

²⁶ O Currículo Básico Comum (CBC) para o ensino de línguas estrangeiras no Estado de Minas Gerais se encontra disponível no endereço eletrônico:
http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv.minicursos.ingles_em.cbc.htm

sua estrutura (encontros passam a ser quinzenais, maior autonomia das professoras na escolha de temas e maior confiança das coordenadoras de que o PECPLI era um espaço legítimo para a reflexão sobre a prática e desenvolvimento profissional para professores de LI).

Ao identificar as experiências e emoções vivenciadas no PECPLI nesse segundo momento de análise, destaco que a maior experiência e emoção para mim, enquanto pesquisadora e participante, foi perceber o processo que fez do PECPLI uma “pessoa”. As professoras não mais falam do projeto como algo fora delas, mas fazem suas observações, oferecem suas explicações sobre o que acontece naquele espaço de formação, como algo que diz delas mesmas. Ao tecerem elogios sobre o que o PECPLI significa para sua vida e sua profissão, as professoras tecem elogios a si mesmas. Por isso, nesta pesquisa, não tenho receios ou constrangimentos de apresentar relatos nos quais as professoras revelaram sua emoção amorosa em relação ao PECPLI. Vários são os relatos e excertos que poderiam ser incluídos neste trabalho que confirmam essa minha afirmação. No entanto, fiz a seleção de alguns trechos de narrativas e de alguns momentos vivenciado no projeto para exemplificar a maneira na qual as professoras, ao dizerem do PECPLI, dizem de si e das transformações que percebem em suas práticas e em seus modos de vivenciarem sua profissão. É sob esse olhar, que faço a análise das experiências e emoções das professoras no que diz respeito a sua participação no projeto.

Ao longo dos anos de 2007 a 2009, o PECPLI foi se constituindo como um espaço para a reflexão de diferentes temas relativos ao contexto de ensino. O processo de reflexão começava a se instalar, como é possível observar nas palavras da professora Nádia,

Acredito que, quando os professores não conseguem refletir concretamente sobre mudanças, é porque eles próprios podem estar condicionados ao contexto em que atuam. Foi através do espaço do PECPLI, através dos questionamentos e discussões, que percebi o quanto eu estava condicionada ao meu contexto e com a crença arraigada de que meus alunos não estavam motivados ou interessados em aprender inglês (NF Nádia).

A professora Nádia explicou como percebe o desenvolvimento de seu processo de reflexão. Ela percebeu, através das conversas no PECPLI, que estava “condicionada” às experiências vivenciadas em seu contexto e à crença de que seus alunos não se interessavam pela aprendizagem de LI. O processo de reflexão segue a partir das leituras de textos compartilhadas no projeto, segundo seu relato,

Os encontros no PECPLI são trocas de experiências. São práticas pedagógicas aliadas ao embasamento teórico. Dividimos erros e somamos acertos. É nessa concepção que o PECPLI está em nossas vidas, ajudando-nos a questionar, conceituar e entender nosso cotidiano. Uma mesma leitura tem vários significados. Quando você lê com seus colegas os olhares são variados, os comentários parecem fluir e um completa o que o outro fala. É como se tecêssemos uma colcha de retalhos. As ideias vão dando as mãos e, quando percebemos, formou-se um texto. (...) A reflexão conjunta e as leituras feitas nos ajudam a pensar a prática de forma diferente (NF Nádia).

Segundo o relato da professora, as leituras serviram como *perturbação* (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002) para que o grupo partilhasse suas experiências de prática. Nádia parece indicar que a reflexão acontece em uma coordenação de ações nomeadas como: dividir erros, somar acertos, questionar, conceituar e entender. Ressalto a possibilidade de “dividir erros” como característica importante no processo de ser aceito e de aceitação do outro para a conservação do sistema social e para a vivência de novas experiências no conhecer.

A convivência ao longo do projeto mostrou o fluir do linguajar e do emocional criando novas possibilidades de existir enquanto professores e formadores de professores em um projeto de educação continuada, conforme é possível notar neste trecho da narrativa de Mara que exemplifica a conversa feita no projeto,

Foi nesse grupo que consegui me reestruturar. Tive a oportunidade de compartilhar o que tanto me incomodava através de relatos das minhas experiências, angústias e até mesmo da pressão que sentia por parte da equipe pedagógica.

Sabia que era capaz de ensinar como fazia e que aquelas palavras ditas por pessoas que estavam próximas do meu contexto de trabalho não poderiam me abater tanto assim, a ponto de me deixarem altamente desmotivada e pensando até em abandonar a profissão (NF Mara).

As conversas no PECPLI auxiliaram as professoras a perceberem melhor seus contextos e buscarem meios para se “reestruturarem” e permanecerem em seus propósitos de realizar um ensino de qualidade.

As várias conversações sobre o ensinar e o aprender inglês na escola propiciaram às professoras um olhar cuidadoso sobre suas práticas. A professora Maria afirma,

O PECPLI, para mim, simboliza um projeto que faz a diferença no ensino de Língua Inglesa em escola pública, pois me ajuda a refletir sobre como melhorar a qualidade das aulas a partir de reflexões, indagações e do desejo de mudança. Além disso, a troca de experiências com os colegas deixa-nos mais confiantes e seguros, tanto na prática em sala de aula quanto no convívio interpessoal e na própria relação intrapessoal, trazendo a nós, educadores, mais motivação e alegria para trabalhar a Língua Inglesa, desenvolvendo habilidades necessárias ao nosso aprimoramento e de nossos alunos (NF Maria).

Maria ressalta a importância dos encontros do PECPLI para sua prática, reconhecendo o impacto do projeto para o ensino de LI na escola pública. A reflexão que surgiu nesse período não dizia respeito, apenas, a questões relativas às situações de sala de aula. Mais do que isso, as professoras estavam atentas ao cuidado físico de si mesmas, à determinação de se dedicarem ao aprimoramento das habilidades linguísticas e à continuidade de sua formação acadêmica, ao estabelecimento de relações interpessoais com professores e palestrantes em oficinas e congressos, além de refletirem sobre a melhor maneira de participarem dos encontros do PECPLI. No excerto abaixo, a professora Vera comenta sobre essas mudanças e os benefícios que percebe com a participação nos encontros,

Na verdade, fazemos parte de um grupo comprometido com a melhoria do nosso desempenho através da mudança. Ninguém mais suportava trabalhar tão sem esperança, tão sem perspectiva futura. E a situação era tão grave que entre um

grupo médio de 10 professoras, três afirmaram ter enfrentado depressão e ter passado por tratamento psicológico. Felizmente, o PECPLI pôde contribuir para o restabelecimento da confiança de cada uma e atualmente nenhuma delas está sob tratamento ou fazendo uso de antidepressivos ou ansiolíticos. (...) Cada reclamação provoca importantes discussões que, analisadas sob a luz das teorias de ensino, produzem o efeito de transformar desânimo em vontade de fazer diferente e melhor. As orientações ocorrem tanto no campo cognitivo, fornecendo-nos adequado conhecimento para as situações vividas, como no campo afetivo e emocional, oferecendo-nos oportunidades de conhecermos a nós mesmos e de aprendermos a lidar com nossos medos, angústias e expectativas na profissão. (NF Vera).

A professora Vera define as participantes do PECPLI como um grupo comprometido com a melhoria do ensino. Vera destaca as mudanças percebidas no aspecto físico e emocional das professoras. Considerando as emoções como disposições corporais, ressalto que o excerto revela a importância de se ter aberto espaço nos encontros para conhecimento das emoções das professoras para que mudanças pudessem ter acontecido e serem percebidas individualmente e no grupo. A experiência de ouvir e partilhar suas histórias no contexto de formação continuada contribuiu para que as professoras se conhecessem melhor e trabalhassem seus “medos, angústias e expectativas na profissão”. O comprometimento individual e do grupo em relação à formação continuada e a responsabilidade com a educação são ressaltados por Dani,

Como membro desse projeto, sinto que meu conhecimento (e o das minhas colegas) está se expandindo e as conquistas aparecendo. Cada um está trilhando um sonho, que ao conquistarmos juntos nos retorna real. Dividimos nossos anseios e dúvidas e isso nos faz crescer e nos tornar bons profissionais. Mas busca, no grupo hoje, é palavra pequena, pois cada um almeja complementar sua carreira profissional fazendo mestrado e até mesmo doutorado, trilhando a aprendizagem. Com nossas atividades no PECPLI, vencemos o bloqueio do novo. Temos objetivos concretos que nos auxiliam a colocar em prática conteúdo e realidade. Teoria e prática sempre têm que andar juntas. Muitos de nós sentimos que estamos prontos para alçar novos vôos. Parar seria continuar desatualizados de todos os nossos sonhos como professores em sala de aula. Não queremos ser simples professores de LI em uma escola, mas professores que ajudam

nossos alunos a conquistarem uma nova língua para ter mais facilidade no seu futuro profissional, seja ele qual for (NF Dani).

Na análise feita dos dados, observo que o PECPLI alcançou seus objetivos de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria do ensino. Porém, segundo o que é apresentado pela professora Dani no excerto anterior, a partilha das experiências e emoções das professoras, atrelada à nova vivência de refletir sobre a prática à luz da teoria em LA, desencadeou um processo de responsabilidade educacional maior do que planejávamos, ou, ambicionávamos. Em 2008 e 2009, as professoras Conceição, Jane e Kátia freqüentaram aulas na pós-graduação daquela instituição federal e continuam em formação acadêmica. No excerto sobre a leitura de um texto, algumas professoras, também, demonstraram seus interesses em dar continuidade aos estudos em LI.

Salete: (...) Mas aí vocês concordam da gente fazer a leitura do texto ou partilhar alguns aspectos... pode ser mesmo?

Kely: O texto é excelente.

Grupo: A autora é jóia!

Grupo: ((XXX))

Salete: Pode ser...

Nádia: E que tal, de antemão, sugerir de agora pra frente de fazer este tipo de trabalho? [leitura de textos em LA]... porque eu acho muito válido pra gente principalmente...

Salete: Ah...

Nádia: Porque, por exemplo, eu e mais algumas que já estamos pensando no mestrado...

Salete: Isso...

Nádia: Pra desenvolver, não é, já que essas são as técnicas usadas no mestrado

Salete: É verdade

Nádia: Então não é só querer puxar a sardinha pro meu lado não gente, mas, não é, o meu lado... porque as duas já estão iniciando [se referindo a Kátia e Jane que estavam cursando uma disciplina na pós-graduação naquela instituição federal]

Jane: Estamos, estamos...

Nádia: Iniciando, sim!... estão! ...vocês já vão ter textos pra ler... bastante textos e eu quero também ((risos))

Jane: Meu Deus do céu...((risos))

Kátia: Falta é tempo pra ler tanto trem! ((risos))

Bruna: Você tem mais texto?

Salete: Não aqui não... a gente pode trazer pra próxima...

Bruna: Você traz e a gente tira [xerox]?

Salete: Tá...

(V 24)

As professoras Bruna e Nádia compartilharam o desejo de fazerem mais leituras de textos teóricos a fim de se prepararem para o mestrado, acompanhando, assim, a iniciativa de Kátia e Jane. A professora Maria compartilha, em sua narrativa, do mesmo compromisso para sua formação e prática,

Vejo a importância de participar de congressos, seminários e todo estudo que traz conhecimento e reflexões. (NF Maria)

Em outro trecho de sua narrativa, Maria destacou a importância da formação continuada para o desenvolvimento de sua profissão,

(...) deve-se dar ênfase ao papel da formação continuada como essencial para a vida profissional. A formação continuada, através da oportunidade de trocar experiências, nos auxilia a ver o que melhorar ou o que mudar. (...) Espero que esta experiência possa contribuir para que eu queira aprender cada vez mais, conhecer e agir voltada para o conhecimento científico, desenvolvendo situações inovadoras com criatividade, autonomia e investigação para a sala de aula, enfim, como uma professora pesquisadora da própria prática. (NF Maria).

Maria destacou a relevância da troca de experiências no projeto de formação continuada para perceber o que poderia ser melhorado e mudado em sua prática. A professora expressou sua intenção em se tornar uma “pesquisadora de sua própria prática”, buscando, para isso, suporte científico. É perceptível a mudança na professora Maria. No início de sua participação no PECPLI se sentia insegura em relação à sua carreira de professora, trabalhava em um setor burocrático da prefeitura, e admitia que planejava suas aulas de maneira restrita para a prática de LI devido à sua pouca proficiência lingüística. Atualmente, Maria se enxerga como professora capaz de aprender, não somente a LI, mas, também, novas práticas pedagógicas que irão contribuir para o melhor desenvolvimento de suas aulas e torná-la cada vez mais autônoma. Ela prossegue,

(...) Se hoje sou ousada e segura para ministrar aulas cada vez melhores, tenho que aplaudir e agradecer ao PECPLI, que para mim é a continuação de uma “família de base”, onde sou tratada com respeito. (NF Maria).

A professora Maria parece relacionar as mudanças em sua prática às experiências vivenciadas no PECPLI. É possível observar aceitação de si pelos outros membros como um fator fundamental para que Maria se sinta respeitada e pertencente ao grupo, nomeando-o “família de base”. A experiência da aceitação e respeito de si mesmas e das outras participantes do projeto, é o fundamento para que o PECPLI se constitua, também, como um sistema social, espaço relacional no qual a emoção fundante é o amor (MAGRO, GRACIANO, VAZ, 2002; MATURANA, 2005). Esta parece ser a justificativa para a constância do projeto e a participação assídua de algumas professoras desde seu início, em 2004.

Se considerarmos o PECPLI como um meio no qual interagem dois sistemas, um relativo ao sistema de cada ser vivo membro do projeto, outro relativo ao sistema que constitui as estruturas do projeto em si (seus objetivos e propostas de procedimentos iniciais), é possível afirmar que o PECPLI tem uma história de interações que demonstra uma certa correspondência entre os dois sistemas. Essa correspondência não é por acaso, mas o resultado dessa história de interações que se deu ao longo dos anos, propiciando interações entre os sistemas vivos e os objetivos propostos pelo PECPLI – lembrando que para que tudo isso aconteça, acontece simultaneamente várias mudanças internas na estrutura de cada indivíduo. Isso pode explicar que a constância da presença das professoras no projeto revela sua congruência com aquele meio e que, as mudanças acontecidas nas estruturas dos membros do projeto e no projeto em si, são o resultado de suas interações recorrentes. O excerto abaixo exemplifica a relevância dessas interações para uma das professoras,

Conceição: (...) essa questão do acolhimento, Mary, como tem sido bom o PECPLI pra mim... o que mais mudou na minha prática? Eu hoje sou uma pessoa mais acolhedora, eu era aquela pessoa que as pessoas queriam que eu fosse e acreditava que tava certa... então, gente, como eu era egoísta...o que eu aprendi aqui... e eu falei com Cida um dia que não posso parar de vir aqui porque? A tentação volta ((risos)) a cabeça muda ((risos)) o sentido, meus passos vão... parece uma tentação, aquela coisa... aquele lado ruim meu... aquele meu lado ruim volta porque eu paro de ver de me valorizar, eu paro de valorizar a educação, eu paro de valorizar os meus amores que são os meus alunos...então olha pra você

((aponta a frase)) educar não para ser melhor que o outro mas para fazer bem o que se faz...nossa gente! (V 38)

A professora Conceição compartilha sua emoção de estar feliz consigo mesmo pelos benefícios que percebe que o PECPLI lhe trouxe pessoalmente, se tornando uma pessoa mais acolhedora e autônoma, e profissionalmente, enxergando seus alunos como pessoas importantes, “seus amores”. A professora mostra que o projeto a auxilia a valorizar (i) a si mesma, (ii) a educação e (iii) seus alunos. Para este estudo, os três pontos são importantes, porém destaco o primeiro, pois, de acordo com aquilo que se observa na Biologia do Conhecer, o respeito a si mesmo é fundamental para que o respeito pelos outros e pelo meio em que se vive aconteçam (MATURANA, 2005). A emoção do amor é responsável pela nossa conservação biológica e, por isso, fundamento das relações sociais; nela aprendemos o respeito e a aceitação de si mesmo e dos outros (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002; MATURANA, 2005). Conceição distingue a si mesma, a seus alunos e ao PECPLI, com respeito e aceitação, porque está na emoção do amor.

Nos relatos das professoras, o PECPLI aparece como um espaço para a “reflexão sobre a prática”, o qual “une o útil ao agradável”, sendo visto como “diferente de treinamento” (NC 2009). As partilhas de experiências e emoções revelam a crescente participação das professoras no projeto e a relevância dessa participação em suas realidades de prática e no planejamento de experiências futuras. As professoras comentam que os encontros as deixavam “abastecidas”, “fortalecidas” e “renovadas” (NC 2009).

O PECPLI se constitui como um lugar de desenvolvimento profissional a partir do momento em que atinge os objetivos de seus membros. Parece que o primeiro objetivo das professoras foi o de encontrar um espaço para compartilharem suas experiências e emoções vivenciadas em suas práticas, serem respeitadas como “indivíduos” e “profissionais”; tendo suas divergências de opinião acolhidas pelo grupo. A partir desta troca de experiências, na qual cada uma é ouvida “sem a exigência de que precisa mudar”, uma das professoras compartilha que se sente “revigorada, com forças para continuar a luta” (NC 2009).

Neste capítulo, trouxe os resultados da análise de dados através das narrativas e notas de campo das professoras. Os dados revelaram dois momentos distintos de experiências e emoções vivenciadas pelos participantes do PECPLI. O primeiro momento serviu para compartilhar experiências, fazer o levantamento de suas crenças e questionamentos e, acima de tudo, fazer a reflexão sobre como se viam e viam seus alunos nas interações em sala de aula. No segundo momento do projeto, a emoção de aceitação de si e dos alunos passa a configurar uma nova realidade para as professoras, na qual se sentem respeitadas e responsáveis.

A reflexão construída no projeto ao longo dos anos viabilizou a quebra do ciclo de recursividade na justificativa para não transformar a prática de ensino, evidenciado por Coelho (2005). O PECPLI se constituiu em um espaço no qual as conversações levaram as professoras a percorrerem as três características fundamentais para o professor sair da estagnação, segundo aponta Dewey (1933): abertura para enxergar o problema, responsabilidade de considerar as suas ações, e análise das pressuposições. No primeiro momento, as professoras se abriram para enxergar o problema e ouviram pontos de vista diferentes. No segundo momento, se responsabilizaram por suas ações e, assim, refletiram sobre elas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo retomo as perguntas de pesquisa a fim de respondê-las, bem como, apresento as considerações finais e as implicações para a área da formação de professores.

5.1. Retomando as perguntas de pesquisa

Esta pesquisa teve como objetivo descrever e compreender, à luz da Biologia do Conhecer, as experiências de professoras como participantes de um projeto de educação continuada (PECPLI) e suas emoções como membros desse projeto e como professoras em seus contextos de trabalho. Este objetivo foi desdobrado em quatro perguntas. Nesta seção, responderei cada pergunta segundo apresentadas no capítulo introdutório desta tese.

5.1.1. Quais as experiências e emoções são vivenciadas por professoras no PECPLI?

A análise dos dados foi feita a partir da categorização de experiências e emoções compartilhadas pelas professoras participantes do PECPLI, relativas (i) ao contexto de prática, (ii) ao conhecimento lingüístico das professoras, (iii) às interações com os alunos e (iv) aos encontros do PECPLI. Essas categorias foram analisadas em dois momentos do projeto. O primeiro momento, referente ao período de 2004 ao final de 2006, e, o segundo momento, de 2007 a 2009.

As experiências e emoções das professoras compartilhadas no primeiro momento do PECPLI mostram que as professoras vivenciavam em seus contextos de prática emoções de negação de si mesmas, negação de seus alunos e demais integrantes da comunidade escolar. À luz da Biologia do Conhecer (MATURANA, 2002, 2005), se compreende que as relações

vivenciadas pelas professoras se davam de maneira exclusiva para o cumprimento de tarefas, numa interação em que predominava a emoção de obediência e, em alguns momentos, implicando humilhação e sofrimento.

As experiências frustrantes em relação ao ensino e à prática linguística, se constituíram como uma barreira para a aceitação de novas teorias e abordagens de ensino de LI. Devido a essa resistência, no primeiro ano do PECPLI os temas dos encontros preparados pelas coordenadoras, a partir da sugestão das participantes, pareceram pouco significativos para a reflexão sobre a prática. Algumas vezes, as coordenadoras percebiam que as professoras não acompanhavam o raciocínio proposto através dos textos e atividades discutidas. Ao invés disso, as professoras conduziam os encontros com o relato de suas histórias, geralmente, de fracasso, de queixas e de insatisfação profissional.

Ao final de 2005, embora algumas queixas tivessem diminuído, ainda era comum ouvir esses relatos. Isso ocasionou uma emoção de frustração, também, nas coordenadoras, implicando no questionamento de seu papel, na estrutura do projeto e em sua viabilização para as professoras participantes. A continuação do projeto se deu devido à abertura para uma nova emoção de respeito e aceitação por parte das coordenadoras, permitindo que o PECPLI se constituísse como espaço de partilha das histórias das professoras. A mudança estava no fato de que as coordenadoras iniciaram um processo de reflexão com as professoras, como que colocando-as frente a frente às suas próprias histórias, responsabilizando-as e compartilhando de maneira mais aberta “as vozes” que ouviam de si mesmas e dos outros, isto é, abrindo um espaço para que também as coordenadoras conversassem com respeito sobre os mitos que percebiam apresentados nas experiências relatadas.

Segundo Maturana (2002), é preciso compreender que muitas das divergências que surgem nas relações têm um fundamento emocional e não racional. As divergências surgem porque os argumentos racionais apresentados no conversar estão embasados em premissas estabelecidas a priori, segundo uma determinada emoção que constituiu determinadas preferências, nas palavras de Maturana, “todo sistema racional se constitui no operar com premissas previamente aceitas, a partir de uma certa emoção” (MATURANA, 2005, p. 16). Assim, se o que se deseja é ver uma mudança nas

divergências que surgem no conversar, é preciso abrir um espaço novo para a emoção, respeitando as discordâncias não racionais, permitindo o surgimento de um domínio comum. Esse domínio, no qual se integram as vozes das participantes, é construído através da continuidade do conversar, isto é, no fluir nas emoções e na razão (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002).

Este parece ter sido, o movimento responsável para aquilo que observo e destaco na análise dos dados de 2006. Nesse ano, uma nova rede de conversações começa a se estabelecer no PECPLI, gerando mudanças nas estruturas individuais de cada membro e nas estruturas do projeto. Isso é constatado pelas várias mudanças percebidas no ano de 2007, segundo análise dos dados, ano que marca o ponto de inflexão na dinâmica das conversas no PECPLI.

As experiências e emoções relatadas pelas professoras no segundo momento do PECPLI, de 2007 a 2009, revelam um olhar diferenciado sobre si mesmas, suas práticas e formação acadêmica. As experiências e emoções sobre os contextos e seus alunos mostram as professoras mais seguras em suas salas de aula, embora ainda sejam relatadas experiências de frustração e de humilhação em seus contextos de prática. Essas experiências quando compartilhadas eram acolhidas, às vezes, de maneira silenciosa, evidenciando emoções de compreensão e cumplicidade com quem relatava a história; outras vezes eram recebidas com brincadeiras e descontração, inaugurando uma nova emoção no PECPLI – a que possibilita rir de si mesmo e, revelando, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de laços de intimidade entre os membros do grupo.

Nesse segundo momento, as professoras relatam suas histórias de sucesso, evidenciando, assim, estarem mais satisfeitas consigo mesmas e com sua profissão. Várias experiências e emoções surgem nesse período, como, por exemplo, o reconhecimento da necessidade de aprofundamento do conhecimento lingüístico, não mais visto como uma demonstração de falha pessoal, mas sim, como uma competência que precisa ser desenvolvida para o exercício profissional maduro; a disposição para participar em simpósios e congressos, por estarem dispostas a viver outras emoções, como as de generosidade e coragem ao compartilharem suas trajetórias de superação e transformação, e ao deixar para trás as emoções de frustração e a posição

inicial de vítimas, passam a viver emoções de segurança que permitem a tomada de iniciativas como, por exemplo, de dar continuidade à formação acadêmica e a disposição para o trabalho de redação de um livro sobre as experiências e emoções e transformações dos membros do PECPLI (com a participação de todos os membros), já lançado (BARCELOS E COELHO 2010).

Dessa forma, percebi na análise dos dados que as experiências e emoções se modificam de acordo com o desenvolvimento das relações estabelecidas no PECPLI. Os sentimentos iniciais de dúvida dão lugar à aceitação da possibilidade de mudança e as experiências de resistência dão lugar à aceitação, as da frustração às do acolhimento e as de incapacidade à emancipação. A seguir, responderei à segunda pergunta de pesquisa.

5.1.2. Qual a influência das experiências e das emoções vivenciadas no PECPLI nos relatos feitos pelas professoras sobre seus contextos de prática?

As diversas experiências e emoções compartilhadas ao longo dos seis anos de projeto foram sendo moduladas pela interação dos participantes na disposição para uma experiência de convivência amorosa, onde cada pessoa foi acolhida com suas histórias de vida e com seus anseios profissionais. Diante do que observei na análise dos dados, as experiências e emoções vivenciadas no PECPLI geram mudanças nas estruturas de seus membros, nas estruturas do projeto e, conseqüentemente, geram mudanças nas estruturas dos diversos domínios de ação aos quais pertencem os membros. Em relação ao contexto, as conversações realizadas no PECPLI, geram reflexão, em primeira instância, sobre o modo com que as professoras se respeitam e se aceitam. Do primeiro momento para o segundo, é possível perceber, nas falas das professoras, uma mudança na sua auto-estima. Elas passam a se ver como pessoas melhores e mais acolhedoras, e como professoras mais competentes e seguras, uma vez que estão motivadas a dar continuidade à sua proficiência linguística e formação acadêmica.

A influência das experiências e emoções compartilhadas no projeto também exerce uma influência direta na maneira com que as professoras

percebem seus alunos e vivenciam as interações com as pessoas no espaço escolar. As diversas histórias compartilhadas apresentam uma realidade que parece comum às professoras. Isso faz com que se sintam mais à vontade umas com as outras, estabelecendo uma relação de confiança. O que se percebe é a importância da partilha feita, pois, muitas vezes, os relatos de experiências bem sucedidas, no contexto de prática de uma professora, são acolhidas e adaptadas aos contextos de outras. Isso ocasionou no PECPLI uma emoção de respeito e aceitação que influenciou e encorajou um fluir de novas atitudes de prática.

A seguir, respondo a terceira pergunta de pesquisa.

5.1.3. Qual a relação entre as emoções vivenciadas no PECPLI e as experiências que essas emoções desencadeiam?

As professoras chegaram ao PECPLI com experiências carregadas de emoções de rejeição, auto-negação e negação do outro. Descreviam seus contextos como sistemas de trabalho e hierárquico, no qual eram desconsideradas as características que constituem o ser humano como se social e multidimensional (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002; MATURANA, 2005). Embora acredite que, o que trouxe as professoras ao projeto foi uma emoção de busca por novas atitudes de prática e o desejo de aprofundar seus conhecimentos lingüísticos e pedagógicos (BARCELOS e COELHO, 2010), as experiências e emoções vivenciadas em seus contextos constituíram uma emoção de resistência, descrença e dúvidas nos primeiros anos de interações no PECPLI.

O processo de análise dos dados revela que as conversações realizadas no projeto, fundadas na emoção do amor, que reconhece, respeita e aceita o outro em seu legítimo direito, gerou novas emoções e, assim, novas experiências aos participantes do PECPLI. Os problemas e queixas relatados nas experiências das professoras sobre seus contextos, naturalmente, ainda aparecem nos dados do segundo momento dos resultados. Porém, são acolhidos, olhados e tratados de forma diferente daquela do início do projeto. É possível concluir que, os problemas continuam os mesmos, o que mudou foi a

estrutura dos membros e do projeto devido à mudança na relação entre os membros, dos membros consigo mesmos, e dos membros com a estrutura do projeto.

Este é o papel da Biologia Social, ou, como define Maturana (2002), “biologia do amor”, ou “biologia da emoção”, ou “biologia das emoções que constituem a convivência como convivência social”. Isto é, o ser humano é naturalmente social em sua biologia, pois necessita da interação com o meio e com os sistemas que nele existem para a conservação sadia de sua espécie. As três características acentuadas por Maturana (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002) que distinguem o ser humano são a inteligência, sensibilidade e compreensão. O ser humano se realiza quando pode existir, em suas relações, como ser inteligente, sensível e compreensivo. Finalizando as respostas das perguntas de pesquisa, respondo à quarta e última pergunta.

5.1.4. Quais perturbações ocorreram e quais mudanças podem ser percebidas nos contextos do projeto e de prática docente?

As várias mudanças ocorridas no PECPLI e na prática docente de seus membros, pode ser percebida no entrelaçamento das novas experiências e emoções compartilhadas no segundo momento de análise deste estudo e nos depoimentos publicados pelas professoras participantes (BARCELOS e COELHO, 2010). À luz da Biologia do Conhecer, compreendemos que toda mudança social é “uma mudança de ações coordenadas que define a identidade particular de um sistema social particular” (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002, p. 190). As características que definem o PECPLI como um sistema social são a escuta das experiências e emoções de seus membros, o respeito e a aceitação de si mesmos e do outro como legítimo outro, e o trabalho para o desenvolvimento profissional e bem comum.

Enquanto sistema social, o PECPLI muda sua estrutura quando a estrutura de seus membros se modifica. A mudança no projeto acontece quando seus membros vivenciam novas experiências e emoções nos encontros e permitem a aceitação da perturbação gerada em suas estruturas.

As perturbações percebidas no projeto e em seus membros foram ocasionadas pelas interações recorrentes nos encontros, nos quais a partilha das experiências e emoções eram ouvidas e, novas teorias e abordagens, eram estudadas. Essas interações ocasionaram mudanças de atitude das professoras em relação a si mesmas e em relação às suas práticas, bem como nas coordenadoras. A seguir, relaciono algumas das mudanças documentadas neste estudo através da análise dos dados ao longo dos anos no projeto:

- Troca de experiências no intuito de escutar, respeitar e valorizar a si mesmo e ao outro;
- Acolhimento, respeito e aceitação de si mesmo e do outro;
- Incentivo à leitura de textos teóricos relacionados à prática;
- Participação em simpósios e congressos da área;
- Investigação dos interesses de seus alunos;
- Proximidade no relacionamento com seus alunos;
- Publicação de artigo;
- Aprimoramento lingüístico
- Maior confiança para usar a LI em sala de aula com seus alunos, enfatizando mais o ensino da habilidade oral
- Coordenadoras mais otimistas e confiantes em relação ao projeto e ao seu papel profissional.

As perturbações ocasionadas nas interações dos membros do projeto modificaram a estrutura do PECPLI, conforme apresento a seguir:

- Encontros passam a ser quinzenais a partir da solicitação feita pelas professoras no final de 2006;
- Aulas de inglês no período da tarde a partir de 2007;
- Número de participantes se estabelece, embora o projeto se encontre aberto à inclusão de novos membros;
- Maior autonomia das professoras em relação às decisões no projeto;

- Trabalho em conjunto é fortalecido, ocasionando a publicação de um livro;

5.2. Considerações Sobre o Estudo

Compreendo hoje que se quisermos mudar uma conduta em um domínio de ação, é preciso mudar a emoção. Em relação às experiências compartilhadas, foi preciso novas experiências em relação a si mesmas e ao seu desenvolvimento lingüístico e profissional, i.e., as professoras precisavam vivenciar uma interação que favorecesse sua auto-aceitação e que desencadeasse um processo recursivo baseado na emoção do amor. Com a continuidade do projeto, e a participação constante de seus membros, uma nova emoção foi se constituindo nos membros e no grupo: a emoção de aceitação de si e do outro, a emoção do amor. A partir dela foi possível ver as mudanças que estabeleciam novas condutas para os participantes e para a estrutura do PECPLI.

Dessa forma, neste estudo, evidencia-se uma relação clara sobre o papel da experiência e emoção na educação continuada. Enquanto, no primeiro momento as experiências no contexto de trabalho modulam a insatisfação e a frustração, especificando resistência e indisponibilidade para iniciar mudança no PECPLI, documentamos que essas emoções, se acolhidas e respeitadas pelos participantes, sem julgamento, aceitando a experiência como evidência legítima de uma observação entre parêntese, podem vir a especificar, eventualmente, uma disposição para a mudança na prática

No entanto, os resultados revelam que a transformação não é fenômeno que se manifesta de uma hora para outra. Ao contrário, os resultados evidenciam que as experiências da insatisfação e da frustração predominam por três longos anos. Somente depois desse período se começa a vislumbrar a disponibilidade para mudança, em passos que avançam lentamente.

Essa constatação nos permite afirmar que a mudança depende de uma oportunidade para acolher as emoções iniciais de resistência como naturais para, pouco a pouco, apresentar oportunidades de mudança como possibilidades, as quais podem ou não, vir a ser adotadas.

No caso do PECPLI, os resultados evidenciam que as professoras, eventualmente, aceitaram o desafio de assumir a responsabilidade por sua experiência e, assim, transformarem suas emoções perante seu ofício. De professoras que não se reconheciam como professoras de língua inglesa por limitações lingüísticas ou pela pressão do contexto sobre suas práticas, as participantes se transformaram vivenciando experiências de realização e de reconstrução de suas identidades.

Enfim, sem a aceitação das experiências e das emoções como parte do processo, não teria sido possível documentar novas experiências nas mesmas salas de aula em que atuavam quando o PECPLI começou. A transformação da experiência e do ensino decorre de novas emoções ao longo do PECPLI. A aceitação, o compartilhamento, a intimidade, a saúde e a capacidade de rir das circunstâncias que marcam seu ofício, são evidências de novas experiências a partir de novas emoções. Em outras palavras, sem a disposição para acolher as emoções ao longo do tempo, a transformação que documentamos, talvez não tivesse se concretizado. O estudo confirma a tese que inicialmente impulsionou esta pesquisa, a importância de se investigar as emoções; o olhar atento às emoções torna possível observar e realizar a investigação que retrata as transformações ocorridas em um sistema de convivência. A investigação das emoções permitiu observar e relatar as transformações acontecidas nas identidades e nas práticas das professoras participantes de um projeto de educação continuada ao longo dos cinco anos de convivência abordados nesta pesquisa.

5.3. Implicações

Este trabalho traz pelos menos duas implicações para a formação de professores. A primeira diz respeito à formação continuada e a segunda, à formação inicial.

Em relação à formação continuada, este estudo mostrou a necessidade e os benefícios da escuta aos professores. Acredito que na formação continuada, o “ouvir” o professor é essencial. Não existe um modelo único de

formação de professores. É necessário que haja abertura e flexibilidade para aceitar os professores, respeitando suas histórias, experiências e emoções, que podem parecer “inadequadas” ao formador de professores, mas que na verdade, se constituem na base através da qual o trabalho de formação se ancora.

O PECPLI mostra que a formação continuada é o espaço para o professor pensar na própria formação enquanto professor de língua estrangeira e não para “reciclar” seus conhecimentos. Se os professores quiserem ampliar seus conhecimentos linguísticos e pedagógicos, eles terão abertura para dizer. Os resultados apontam que nem sempre cabe ao formador impor um conteúdo a partir do seu conhecimento, supostamente superior, na crença de que é o conteúdo adequado às necessidades dos professores. A experiência do PECPLI mostra que a mudança na estrutura das professoras ocorreu – no domínio fisiológico, i.e. em suas emoções e, partindo daí, no domínio de suas interações, quando elas começaram a assumir a responsabilidade de seu processo de formação.

No início do PECPLI, a insegurança das formadoras residia no compromisso e na responsabilidade exclusiva de “formar” as professoras, “suprir” as possíveis falhas da formação inicial e suas necessidades enquanto professoras em serviço. Percebo, após esta investigação, que esses anos de convivência no projeto indicam que o compromisso do formador, em um grupo de educação continuada, está em se colocar disponível para acompanhar o professor em sua formação e, simultaneamente, ser acompanhado por ele. Reforço, assim, que o papel do formador está no compromisso de propiciar oportunidade para a formação, e, o do professor, está em assumir a responsabilidade de sua formação. Vejo a relação do formador e do professor como caminho de “retas” perpendiculares que se entrecruzam, ao invés de um caminho de “retas” paralelas que nunca chegarão a se encontrar que, separadas pelas diferenças de suas histórias, se manterão sempre distantes.

O formador é quem, através da escuta, da partilha de emoções e do acolhimento acompanha o professor neste processo de auto-conhecimento e reflexão. Trazendo as proposições explicativas da Biologia do Conhecer, compreendo, assim, a convivência em um projeto de educação continuada como a vivência de experiências em um caminho a ser trilhado tendo em vista

a objetividade entre parênteses. Isto é, no reconhecimento das muitas realidades trazidas pelo professor – todas diferentes, mas igualmente legítimas.

Em relação à formação inicial, o estudo sugere implicações sobre a maneira de enxergar a formação de futuros professores. Muitas vezes, durante a sua formação inicial, os estudantes de Letras são vistos como se pouco ou nada soubessem sobre o ser professor. São jovens saindo da conduta de estudantes para assumir “o comando” da sala de aula em suas experiências futuras. Os estudos sobre experiências, emoções e crenças são unânimes em afirmar que os estudantes já trazem em sua “bagagem” aquilo que vai influenciar e, muitas vezes, direcionar, a maneira com que atuarão enquanto professores. O detalhe que ressalto, a partir de minhas experiências em um projeto de educação continuada, é a importância de ouvir e acolher as emoções desses estudantes à medida que revelam o que trazem de conhecimento (suas experiências no existir humano) em sua “bagagem”. São as emoções que mostrarão ao professor formador a maneira, o modo de raciocinar dos estudantes, suas premissas sobre o que é ser professor. A formação inicial é o domínio de conversa no qual as premissas pré-estabelecidas podem ser compartilhadas para a construção de domínios de ações futuras. Como afirmado a respeito da formação continuada, a escuta e o acolhimento são emoções que devem fundar o espaço da formação inicial para propiciar a responsabilidade frente a si e ao outro sobre o ser professor.

5.4. Limitações deste estudo

Por motivo de força maior, os procedimentos para a análise dos dados desta pesquisa sofreram modificações em seu último momento. Conforme explicitado às participantes na carta convite (ANEXO IV), a pesquisadora havia planejado dois momentos nos quais as impressões das participantes seriam registradas e acrescidas à pesquisa, buscando, assim, confirmar ou modificar as percepções feitas pela pesquisadora. No entanto, apenas um momento foi realizado. Após a análise dos dados e preparação do texto para a defesa de tese, pude apresentar os resultados para o grupo de participantes. Assim, não foi possível acrescentar seus comentários às considerações finais deste

estudo. Apenas obtive no final da apresentação, a confirmação de minhas observações e percepções na análise dos dados. Espero que os comentários das professoras em relação a este estudo, possam estar presentes em futuras publicações.

5.5. Sugestões para futuras pesquisas

Espero que esta pesquisa tenha contribuído para a investigação de experiências e emoções em contexto de educação continuada revelando a importância de se propiciar um espaço para a partilha das experiências vivenciadas por professores de LI em escola pública. Por oferecer um retrato das transformações acontecidas ao longo dos cinco anos de convivência em um projeto de educação continuada, acredito que esta investigação auxilie demais pesquisadores a se aprofundar na compreensão das dificuldades que afetam a vida pessoal e profissional de professores e suas conseqüências para o ensino de língua inglesa naquele contexto. As sugestões para estudos futuros incluem:

- (1) Estudos que possam investigar experiências e emoções compartilhadas por professores e alunos e que possam confrontá-las com as ações de ambos em suas salas de aula.
- (2) Estudos de cunho etnográfico que investiguem os contextos políticos (micro e macro) que tendem a configurar as ações contraditórias que geram sofrimento nos professores.
- (3) Estudos que investiguem a relação entre crenças específicas de professores e suas experiências e emoções em sala de aula.
- (4) Estudos que possibilitem aos professores a reflexão de suas trajetórias de aprendizagem de LI e suas influências sobre suas práticas.
- (5) Estudos sobre ações propostas por formadores de professores, em contextos de formação inicial e continuada, visando novas experiências e emoções em relação ao ensino de LI, em particular, transformações de emoções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDUNATE, A. O. A Biologia do Conhecimento e suas aplicações à educação – uma nova proposta epistemológica para a educação. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte:FAE. 1992.
- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da Prática Escolar*. Papyrus Editora, 1995.
- ARAGÃO, R. C. *São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula*. Tese de doutorado. Belo Horizonte: UFMG. 2007.
- ARAÚJO, D. R. *Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: UFMG. 2004.
- ARNOLD, J. (ed.) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- ARNOLD, J.; BROWN, H. D. A map of the terrain. In: ARNOLD, J. (Ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999., p. 1-24.
- BARCELOS, A. M. F A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras.In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, Pontes, 1999. p. 157-177.
- BARCELOS, A. M.F. Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa (PECPLI). Manuscrito, Projeto de Extensão apresentado a PRE;UFV, 2004a, 10p.
- BARCELOS, A.M.F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Revista Linguagem e Ensino*, v.7. n.1, Pelotas: UCPel, 2004b. p. 123-156.
- BARCELOS, A.M.F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, p. 145-175. 2006.
- BARCELOS, A.M.F; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (org.) *Crenças e ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006.
- BARCELOS, A.M.F. *Unveiling the relationship between beliefs, emotions and identities: for a research agenda in Applied Linguistics*. Relatório de estágio pós-doutoral. Unpublished manuscript, 2009.

BARCELOS, A.M.F. ; COELHO, H.S.H. Desafios de professores e formador de professores em um projeto de educação continuada. Trabalho apresentado no I CLAFPEL, Florianópolis. 2006.

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.

BAYLE, K.M.; NUNAN, D. *Voices from the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

BENSON, P.; NUNAN, D. (orgs.). *Learners' stories: difference and diversity in language learning*. Cambridge University Press, 2005

BROWN, J.D; ROGERS, T.S. *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

CASTRO, V.M.P. *Para nadir sem carregar repolhos – construindo um entendimento biologicamente orientado para as relações entre linguagem, cognição e cultura*. Dissertação de mestrado. FALE-UFMG, Belo Horizonte, 2003.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (Org.) *Professores e formadores em mudança*. Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas. São Paulo: Mercado das Letras, 2002. p. 19-35.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F.M. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. 2000. p. 1-62.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês em escolas públicas?” *Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas*. Dissertação (Mestrado Estudos Lingüísticos). UFMG, Belo Horizonte, 2005.

COELHO, H.S.H. “ É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês na escola pública. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006, p. 125-142.

DAY, C.; LEITCH, R. Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, v.17, 2001, p. 403-415.

DEWEY, J. What is thought? In: *How we think*. Lexington, MA: D.C. Heath, 1933. p. 1-13.

DUTRA, D. P. & MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: ABRAHÃO, M.H.V. (Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004. p. 31-43.

EKMAN, P. What we become emotional about. In: Mansted, A., Frijda, Nico, Fkishcer, Agneta (Eds.). *Feelings and emotions: The Amsterdam Symposium*. Cambridge University Press, p. 119-135, 2004.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 2, p. 397-417. 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIMENEZ, T.; REIS, S.; MATEUS, E.; ORTENZI, D. Conhecimento em contato na formação pré-serviço. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 9, n.2, p. 117-131, 2001.

GIMENEZ *et al.* A prática do ensino de inglês: desenvolvimento de competências ou legitimação das crenças? Um estudo de caso. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.2, n. 1, p. 43-59, 2002.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS, A.M.F. (orgs.) *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

GIMENEZ, T. Por uma tipologia de projetos de formação continuada de professores de inglês. In: TELLES, J.A. *Formação inicial e continuada de professores de línguas – dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas: Pontes Editores, 2009.

HARGREAVES, A. The emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, v. 14, n. 8, p. 835-854. 1998.

HORWITZ, E. K. Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. In: HORWITZ, E. K.; YOUNG, D. J. *Language Anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1991.

HORWITZ, E. K.; YOUNG, D. J. *Language Anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1991.

IMAI, Y. Emotions in SLA: New Insights from collaborative learning for na EFL classroom. *The Modern Language Journal* 94, ii, 2010, p. 278-292.

ISEMBARGER, L. & ZEMBYLAS, M. The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, v. 22. p. 120-134, 2006.

JESUS, A.; MELLO, H.; DUTRA, P. Reflective collaborative partnership enlightening new classroom practices. In: McGarrell, H. (ed.). *Language Teacher Research in Americas*. TESOL. (no prelo)

JORGE, M. L. S. Autonomia, colaboração e reflexão: o diálogo promovendo a emancipação de professores. *Revista Intercâmbio* v. XV, São Paulo> LAEL/PUC-SP, 2006

JORGE, M. L. S. *O diálogo colaborativo na formação de professores de inglês*. Tese de doutorado. Belo Horizonte: UFMG. 2005.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M.H. Second language acquisition research methodology. In: *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman, 1991. p.10-51.

LIMA, C.V.A. *Experiências de indisciplina e aprendizagem: um estudo de caso em uma turma de um curso livre de inglês*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, Faculdade de Letras-UFMG. 2009

LIMA, S. S. *Crenças de uma professor e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. Dissertação de mestrado, UNESP, São José do Rio Preto, 2005.

LUVIZARI, L.H. *Crenças na formação reflexiva de uma professora de inglês da rede pública*. Dissertação de mestrado. São José do Rio Preto: UNESP. 2007.

MAGALHÃES, M.C.C.; CELANI, M.A. Reflective sessions: a tool for teacher empowerment. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5. n. 1, 2005. p. 135-160.

MAGRO, C.; PAREDES, V. (org.) *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

MAGRO, GRACIANO & VAZ. *A Ontologia da Realidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MASTRELLA, M. R. *A Relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso..* Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, UFG. 2002.

MASTRELLA, M. R. *Inglês como língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão*. Tese de doutorado. Faculdade de Letras, UFG.2007.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

MATURANA, H. Transcrito do trecho final da aula de encerramento de Humberto Maturana no curso de Biología Del Conocer, Facultad de Ciencias, Universidad de Chile, Santiago, em 27/07/90. Gravado por Cristina Magro; transcrito por Nelson Vaz.

MATURANA, H.; REZEPKA, S.S. *Formação Humana e Capacitação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

MICCOLI, L.S. *Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learning experiences in a university classroom or going to the depth of learners' classroom experiences*. Doctoral (Dissertation) – Graduate Department of Education, University of Toronto, 1997. 279 f.

MICCOLI, L. S. Tapando Buracos em um projeto de formação continuada à distância para professores de LE: avanços apesar da dura realidade. *Linguagem & Ensino*, v.9, n.1, p. 129-158, 2006.

MICCOLI, L.S. A Experiência na Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.7, n.1, p. 208-248, 2007a.

MICCOLI, L.S. Experiências de estudantes em processo de aprendizagem de língua inglesa: por mais transparência. *Revista de Estudos da Linguagem*, v.15, n.1, p.197-224, 2007b.

MICCOLI, L.S. Brazilian EFL teachers' experiences in public and private schools: different contexts with similar challenges. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A.M. (eds) *Narratives of learning and teaching EFL*. Houndsmills: Palgrave Macmillan, 2008. p. 64-79.

MICCOLI, L.S. Ensino e aprendizagem de inglês: desafios e possibilidades. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem e línguas*. Campinas: Mercado de Letras. 1996.

NUNAN, D. Case Study. In: *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 74-90.

OLIVEIRA, A. L.A.M. *Hermes e as bonecas russas: um estudo de colaborativo para compreender a relação teoria-prática na formação docente*. Tese de doutorado. Belo Horizonte: UFMG. 2006.

OLIVEIRA, E. Reflexões sobre o ensino de inglês como língua estrangeira – professores de inglês em curso. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 39, p. 69-79, 2002.

OLIVEIRA, S.B. *Construindo e transformando os processos conceituais: ações para o desenvolvimento do professor*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte, Faculdade de Letras-UFMG. 2009

PAIVA, V. L. O. A identidade do professor de inglês. *APLIENGE Ensino e Pesquisa. Revista da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais*, p. 9 –16, 1997.

PAIVA, V.L.M.O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS, A.M.F. (orgs.)

Linguística aplicada e contemporaneidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005. p.135-153.

PAVLENKO, A. Narrative study: Whose story is it anyway? *TESOL Quarterly*. v. 36, n. 2, p. 213-218, 2002.

PESSOA, R. R. *A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública*. Tese de doutorado. UFMG, Belo Horizonte, 2002.

PRICE, M. L. The subjective experience of foreign language anxiety: interviews with high-anxious students. In: HORWITZ, E. K.; YOUNG, D. J. (Ed.). *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1991, p. 101-108.

RAJAGOPALAN, K. L. Emotion and Language Politics: The Brazilian Case. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 25. n. 2&3, 2004.

RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000 (capítulo3)

SCOVEL, T. The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. In: HORWITZ, E. K.; YOUNG, D. J. *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1991, p 15-23.

SILVA, S. V. *Crenças relacionadas à correção de erros: um estudo realizado com dois professores de escola pública e seus alunos*. Dissertação de mestrado, UFG, Goiânia, 2004.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 7 ed. São Paulo: Ática, 1989.

SÓL, V. S. A. *A prática reflexiva de uma formadora de professores e de duas professoras em formação*. 2004. 118 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais. 2004.

STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M.J.C. (Org.) *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

SUTTON & WHEATLY, Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, vol. 15, n. 4., December, 2003. p. 327-358.

TELLES, J.A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina, PR: Editora da UEL, 2002. p. 15-38.

TELLES, J.A. A reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004.

TELLES, J.A. *Formação inicial e continuada de professores de línguas – dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas: Pontes Editores, 2009.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A importância relativa de fatores contextuais na construção da abordagem de ensinar do professor. *CONTEXTURAS: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, n. 6, p. 59-77, 2002.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*, Campinas: Pontes Editores, Arte Língua, 2004. p. 131-152.

WALLACE, M. J. Relating theory and practice: The reflective model. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge. 1991.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. *Cultivating Communities of Practice*. USA. Harvard University Press, 2002.

ZEICHNER, K.M.; LISTON, D.P. Depicting and connecting teachers' theories and practices: the stuff of reflection. In: ZEICHNER, L.M.; LISTON, D.P. *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1996. p. 34-50.

ZEMBYLAS, M. The emotional characteristics of teaching: *Teaching and Teacher Education*, v. 20, p. 185-201, 2004.

ZEMBYLAS, M. Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 18, n. 4, p. 465-487, 2005.

ZOLNIER, M. *Língua Inglesa: Expectativas e Crenças de Alunos e de uma Professora do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira). Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2007.

ANEXO I

Tópicos dos encontros do PECPLI

2004		
DATE	TOPIC	SOURCES
17-04-04	Getting to know the teachers and their needs	ACTIVITY 1 (Forum, October, 2003, p. 56) ACTIVITY 2 (Johnson, 1999:41)
29-05-04	Discussing needs; reflecting on reading skills	Ur. P. (1996, p. 143-146); Scott, 1983 In Dias, R. (2002), p. 47. The original text was adapted by Dias)
26-06-04	Reading skills – what do your students want to read in English?	
21-08-04	Effective/ineffective reading strategies	Parrott, 2000, p. 174
18-09-04	Reflecting on teaching English at regular school. The verb to be	
23-10-04	Activities planned by the teachers - Verb to be	
20-11-04	Teaching English at school; evaluation questionnaire and plan next year	Moita Lopes, 1996

2005		
DATE	TOPIC	SOURCE
16-04-05	Planning activities and a calendar for the year; getting to know new teachers; Exploratory Practice – questionnaire about the way we teach	Santo Graal story
14-05-05	Motivation on teaching	Film (parts): Mr Holland Opan Nikolic, V. & Cabaj, H. (2000). <i>Estou ensinando bem? Estratégias de auto-avaliação para professores</i> . São Paulo: Edições Loyola, p. 245-246
25-06-05	Motivation – activities from last meeting questionnaire; motivated and demotivated learners	
27-08-05	What can teachers do to motivate? Deductive/inductive learning activity demonstration	Ur, P. 1996
17-09-05	Indiscipline – discussion and questionnaire	
15-10-05	Cida's research presentation	

19-11-05	Indiscipline; evaluation questionnaire and plan next year	
----------	---	--

2006		
DATE	TOPIC	SOURCE
18-02-06	Material didático	Nikolic, V. & Cabaj, H. 2000, p. 55-56; Tomlinson SBS – p. 2 e 3 e 1.3 up to p. 9
25-03-06	Tomlinson SBS (avaliando materiais)	Tomlinson & Masuhara, 2005
29-04-06	Critérios universais para avaliação de materiais; adaptação de materiais	Tomlinson & Masuhara, 2005, p. 11-16
20-05-06	Preparação para desenvolvimento de materiais	Tomlinson & Masuhara, 2005, p. 24-43
	Material didático	Paiva,
29-07-06	Princípio de desenvolvimento de materiais	Paiva,...; Rubem Alves
?		
16-09-06	Desenvolvimento de materiais – partindo para prática	
?		
18-11-06	Aspectos particulares do desenvolvimento de materiais; compartilhar unidades preparadas pelos professores	Rubem Alves, Nova Ponte, 2ª parte; Tomlinson & Masuhara, 2005, p. 45-60
09-12-06	Apresentação das unidades pelos grupos	Rubem Alves, Nova Ponte, 3ª parte

2007		
DATE	TOPIC	SOURCE
14-02-07	Handouts and activities on instructions	
17-03-07	Demonstrating a unit	Story in English: Tim Murphey (Lancelott) (just the first part); Rosely Xavier, 2003
31-03-07	Adapting an activity: demonstration, reflection	Story in English: Tim Murphey (Lancelott) (second part)
14-04-07	Vera's chapter material didático	Paiva,
28-04-07	Virginia's presentation of her unit	Paiva,
12-05-07	Working on units; Virginia and Cida's presentation	Paiva
	Tim Murphey lecture	
16-06-07	Working on units; Cida's presentation	
	The courage to teach	Palmer, 1998
25-08-07 ?		
16-09-07	The courage to teach – Simone;	Palmer, 1998

	designing activities with authentic materials	
29-09-07	working with authentic material	
20-10-07	Celebrate teacher's day; Scene movie Dead Poet's society	
27-10-07	working with authentic material	

2008		
DATE	TOPIC	SOURCE
23-02-08	Singing songs/review; Feels good activity Review of activities last year/evaluation of the project/topics last year; plan this year's meetings	Tim Murphey CD
2º	Simone's article about beliefs; talking about doing research in class	
3º		
4º		
5º		
6º		
5º		
31-05-08	Refinando perguntas de pesquisa	
21-06-08	Handout with their own questions, Handout with questions from exploratory questions	Exploratory Practice
05-07-08	Exploratory Practice	
09-08-08	Handout with questions from exploratory questions (for them to see how similar) Talk about exploratory practice, give exercise as example	
23-08-08	Exploratory Practice	
13-09-08	Newsletter – EP	
20-09-08	Newsletter; preparação para CLAFPL	
11-10-08	Keyla's activity; preparação para CLAFPL	
25-10-08	Exploratory practice – show Jaque's activity; Brigida and Rafael's activity; preparação para CLAFPL	
	CLAFPL	
	Avaliação do congresso, avaliação annual, planejamento	

2009		
14-02-09	Planning the year; exploratory practice research	
07-03-09	Planejamento do ano na escola, partilha de atividades ,PE para ajudar no planejamento; women's day (John Lennon's Song);	
21-03-09	Classroom activities – Maysa and Elaine; discussão sobre temas para os capítulos do livro	
04-04-09	Reading and discussion: What's the problem with a Brazilian accent?	
18-04-09	Improving speaking abilities in class; appreciating some speaking activities - giving our opinion. Uso de "mentions"	Tim Murphey, "Mentions"
09-05-09	O que é a formação continuada? Conversar sobre o livro	
30-05-09	Construindo um possível esquema para escrever o capítulo do livro; trabalho em grupo	
06-06-09	Avaliando nosso percurso para melhorar a proficiência linguística – pequeno questionário e partilha das respostas; conversar sobre capítulo para o livro do PECPLI	
8-08-09	Escola da Ponte video and song	
22-08-09	Atividades desafiadoras – Rubem Alves; Gêneros discussion	
12-09-09	Maturana – Simone; gêneros textuais	
26-09-09	Maria Carmem	
03-10-09	Post cards – Leonardo Correa	
17-10-09	Teacher's Day celebration – songs and games	
14-11-09	Generous textuais na sala de aula, planejamento com os alunos	
28-11-09	Apanhado da sondagem sobre gêneros com os alunos; apresentação de Maiza Fatureto (Cambridge)	
05-12-09	Evaluation and planning; party	

ANEXO II

QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DAS PARTICIPANTES

1. Dados pessoais

Nome:

Data de nascimento:

Endereço residencial:

Telefone:

2. Formação educacional

- a. Preencha a tabela abaixo indicando o tipo de escola em que estudou e identifique os períodos de cada etapa.

CURSO	TIPO DE ESCOLA (PRIVADA OU PÚBLICA)	PERÍODO (de ___ a ___)
Ensino Fundamental		
Ensino médio		
Graduação		

- b. Desde quando participa do PECPLI?

3. Experiência profissional

- a. Escreva quanto tempo você tem de experiência de ensino nos itens apresentados na tabela abaixo na tabela abaixo.

CURSO	ESCOLA PRIVADA	ESCOLA PÚBLICA
Ensino Fundamental		
Ensino médio		

- b. Você tem experiência com programas de ensino como a EJA? Se sim, quanto tempo?
- c. Você já ocupou cargos administrativos na escola? Se sim, quais e por quanto tempo?

ANEXO III

Questionário de Avaliação Anual

Por favor, dê sua opinião sincera e honesta sobre os seguintes aspectos do projeto:

1. Encontros (assuntos abordados, dinâmica, maneira como foram abordados):

2. Horário e frequência dos encontros (8-12h, uma vez por mês, aos sábados). Está bom esse horário, ou você sugere que tenhamos mais encontros ou que sejam mais longos?

3. Curso de inglês oferecido á tarde. Por favor, comente sobre o curso, qualidade, horário, conteúdo, etc.

4. Você acha que os encontros contribuíram de alguma forma para seu crescimento/desenvolvimento profissional e melhoria da sua prática? Como? Por favor, justifique.

4. Espaço aberto para você escrever suas sugestões, opiniões, críticas, comentários. Você tem alguma sugestão específica para a continuação desse projeto no ano que vem e para seu formato?

ANEXO IV

Carta convite aos professores

Viçosa, 15 de outubro, de 2009.

Prezados professores,

Como parte do meu programa de doutorado em Lingüística Aplicada, na Universidade Federal de Minas Gerais, estou conduzindo uma pesquisa com professores de escolas públicas participantes do Projeto de Educação Continuada Para Professores de Língua Inglesa (PECPLI), Universidade Federal de Viçosa. A pesquisa se intitula: Um estudo das experiências e emoções de professores de Língua Inglesa à luz da Biologia do Conhecer. A pesquisa tem como orientadora a Professora Dra. Laura Stella Miccoli.

Os professores que concordarem em participar desta pesquisa contribuirão com a coleta de dados que será feita em três momentos. No primeiro momento os professores serão solicitados a responder um questionário sobre sua formação profissional, suas atividades e experiências profissionais e sobre sua participação no PECPLI. Este questionário será entregue ao professor no primeiro encontro do mês de novembro do PECPLI e deverá ser retornado à pesquisadora após quinze dias, efetivamente, no próximo encontro do PECPLI. Como uma segunda contribuição, os professores serão solicitados a participarem de três entrevistas individuais de 60-75 minutos. A primeira, prevista para o primeiro encontro de dezembro do PECPLI, com o objetivo de esclarecer as informações do questionário. A segunda entrevista, prevista para o início das atividades do PECPLI em 2010, para que os professores possam fazer seus comentários sobre os trechos e excertos selecionados pela pesquisadora dos encontros transcritos do PECPLI. A terceira entrevista deverá acontecer no segundo semestre de 2010, após a compilação e análise parcial dos dados, para compartilhar com os professores possam confirmar os resultados encontrados.

Solicito ainda a permissão dos professores participantes da pesquisa para utilizar narrativas e transcrições de encontros realizados desde o início do PECPLI, em 2004, até os encontros de junho de 2010 para servirem de elementos para a coleta de dados desta pesquisa.

Sua participação neste estudo é estritamente voluntária, você poderá se retirar da pesquisa em qualquer momento que quiser. Serão preservados os seus direitos sobre o anonimato das informações obtidas durante a coleta dos dados, na transcrição e na análise dos mesmos. Nada do que for partilhado e encontrado nesta pesquisa tem o intuito de refletir positivamente ou negativamente sobre o seu trabalho como professores de inglês.

Eu agradeço antecipadamente a sua ajuda e cooperação nesta pesquisa. Se você concordar em participar, por favor, assine o consentimento em anexo.

Atenciosamente,

Hilda Simone Henriques Coelho
Aluna regular do curso de doutorado da UFMG –
hildacoelho2003@yahoo.com.br

**Pesquisa: Um estudo das experiências e emoções de professores de
Língua Inglesa à luz da Biologia do Conhecer.**

Termo de Consentimento

Entendo que o propósito desta pesquisa é descrever as experiências e emoções de professores de inglês participantes do Projeto de Educação Continuada Para Professores de Língua Inglesa (PECPLI), na Universidade Federal de Viçosa

Eu confirmo minha participação voluntária nesta pesquisa e entendo que posso desistir desta pesquisa a qualquer momento que julgar conveniente.

Reconheço que recebi uma carta esclarecendo os procedimentos que serão usados na pesquisa e sei qual é o meu papel enquanto participante.

Entendo que, caso eu prefira, meu verdadeiro nome não será utilizado. Também estou ciente que os dados desta pesquisa poderão ser utilizados pela pesquisadora em trabalhos, congressos etc.

Entendo que um relatório dos resultados finais estará a minha disposição ao final do estudo para minha apreciação como participante.

Reconheço que recebi uma cópia do termo de compromisso.

Nome: _____

Assinatura: _____

Telefone: _____

Endereço: _____

Data: _____

