

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

**TRANSFORMAÇÕES IDENTITÁRIAS: UM ESTUDO SOBRE AS
EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS DE INGLÊS EM UM PROJETO
DE EDUCAÇÃO CONTINUADA**

Maria da Conceição Aparecida Pereira Zolnier

Belo Horizonte
2011

MARIA DA CONCEIÇÃO APARECIDA PEREIRA ZOLNIER

**TRANSFORMAÇÕES IDENTITÁRIAS: UM ESTUDO SOBRE AS
EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS DE INGLÊS EM UM PROJETO
DE EDUCAÇÃO CONTINUADA**

Tese 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: Professora Doutora Laura Stella Miccoli

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG

2011

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

Z86t Zolnier, Maria da Conceição Aparecida Pereira.
Transformações identitárias [manuscrito] : um estudo sobre as experiências de professoras de inglês em um projeto de educação continuada / Maria da Conceição Aparecida Pereira Zolnier. – 2011. 229 f., enc. : il., tabs. (p&b)

Orientadora : Laura Stella Miccoli.

Área de concentração : Linguística Aplicada.

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

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

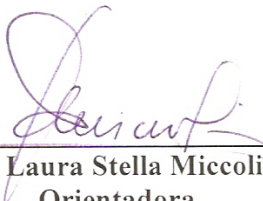
Bibliografia : f. 199-207.

Anexos : f. 208-229.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Língua inglesa – Formação de professores – Teses. 3. Prática de ensino – Teses. 4. Língua inglesa – Métodos de ensino – Teses. 5. Linguística aplicada – Teses. 6. Educação permanente – Teses. 7. Aprendizagem – Experiências – Teses. 8. Professores – Atitudes – Teses. 9. Prática reflexiva – Teses. I. Miccoli, Laura Stella. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 420.7

Tese intitulada *Transformações identitárias: um estudo sobre as experiências de professoras de inglês em um projeto de educação continuada*, defendida por MARIA DA CONCEIÇÃO APARECIDA PEREIRA ZÓLNIER e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras relacionadas a seguir:



Profa. Dra. Laura Stella Miccoli - UFMG
Orientadora



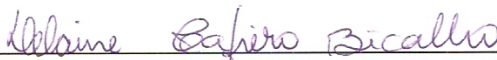
Profa. Dra. Dylia Lysardo-Dias - UFSJ



Profa. Dra. Maria Raquel de Andrade Bambirra - CEFET/MG



Profa. Dra. Deise Prina Dutra - UFMG



Profa. Dra. Delaine Cafiero Bicalho - UFMG

Dedico este trabalho ao meu querido esposo Sérgio Zolnier, por ter sempre acreditado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pela oportunidade de ter estudado em três grandes universidades públicas (UFV, UNICAMP e UFMG), enquanto a maioria dos brasileiros não tem acesso a uma sequer.

À minha orientadora, Professora Laura Stella Miccoli, pela parceria, amor e orientações exigentes que sempre me desafiaram a desenvolver o meu melhor!

Aos meus pais, pela herança da fé, pelo amor a Deus, ao ser humano e à natureza. Obrigada por serem a fonte principal dos meus discursos e identidades.

Ao meu esposo Sérgio, pelo amor, companheirismo e apoio incondicionais. Obrigada por ser o vento debaixo das minhas asas, sempre me levando para o alto!

À minha família, por todo amor, torcida, força, presença e orações.

Às professoras participantes da banca examinadora de exame de qualificação e defesa, Ana Maria Chiarini, Deise Prina Dutra, Delaine Cafiero Bicalho, Dylia Lysardo Dias e Maria Raquel de Andrade Bambirra, por aceitarem passear comigo pelo PECPLI, lendo, de forma cuidadosa e amorosa, o meu trabalho e sugerindo mudanças que o tornaram melhor.

À UFMG, por esta grande oportunidade de crescimento! Terei sempre muito orgulho do seu nome.

Aos professores do POSLIN, por terem contribuído, amplamente, para minha formação.

Às Professoras Ana Maria Ferreira Barcelos e Hilda Simone Henriques Coelho, coordenadoras do PECPLI, pelo espaço que me foi concedido para contar as minhas histórias e ouvir outras que se transformaram nesta pesquisa. Obrigada pela amizade, apoio e orientações.

Às professoras participantes do PECPLI, por serem parte viva do meu doutorado, mil vezes obrigada!

Aos professores e funcionários do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa, pelo carinho e amizade.

Aos funcionários do POSLIN, pela acolhida e orientações valiosas.

Aos amigos da pós-graduação, Carlos D'Andréa, Carolina Lima, Climene Arruda, Daniela Ferreira, Fernanda Serakides, José Euríalo, Kaciana Fernandes, Maria Tereza Abraão, Rejane Brito, Vanderlice Sol e, de modo muito especial, Andréa Santana e Júlia Zara, por me oferecerem um lar em Belo Horizonte.

A Aurélia Fernandes, Camila Serafim, Cristiane Rodrigues, Dircimar Carneiro, Madalena Branco, Maria Luísa Dias e Valéria Paniago, pelo melhor que uma amizade pode oferecer.

Aos amigos da Paróquia São João Batista, Viçosa, MG, Padre Walter Jorge, Padre Wenderson Silva, Diácono Glauber e equipe do Informativo São João Batista (Graça Nunes, Lílian Martins, Norma Silva e Marcelino Gouveia), onde descobri a alegria de ser igreja. Obrigada pelas orações, ensinamentos, acolhida, amizade e incentivo.

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo sobre as experiências de oito professoras participantes do Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa (PECPLI), coordenado por professoras do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa, em Minas Gerais. O objetivo da pesquisa é documentar e descrever a natureza das experiências vivenciadas pelas participantes nesse projeto, investigando como essas experiências se relacionam com as anteriores de aprendizagem e de ensino de Inglês, para compreender como a participação acarreta transformações nas identidades e na vida das professoras. O estudo tem seu marco teórico no *framework* de experiências de estudantes (MICCOLI, 1997 e 2007a) e se apoia nas contribuições de diversos autores nas áreas de (a) formação reflexiva de professores (BARCELOS & COELHO, 2010; CELANI, 2001; DUTRA & OLIVEIRA, 2006; GIMENEZ, 2006; MATEUS, 2002); (b) aprendizagem transformadora (CRANTON, 1994; BELENKY & STANTON, 2000; DALOZ, 2000; TAYLOR, E. W., 2000; TAYLOR, K., 2000; COHEN & PIPER, 2000; MEZIROW, 2000); c) experiências de aprendizagem e ensino (MICCOLI, 2001a, 2001b, 2004, 2006, 2007b, 2007c, 2007d, 2007e e 2010) e d) identidade de professores e estudantes (HALL, 2003; MOITA LOPES, 2003a e 2003b; PIERCE, 1995; SILVA, 2000). Como metodologia de pesquisa, estudo de caso, foi adotada uma abordagem quantitativa e qualitativa para análise e apresentação dos resultados. Os dados foram coletados por meio de gravações em vídeo, entrevistas e anotações de campo, em contexto de observação participante. Os resultados evidenciam que experiências recorrentes de interação acolhedora, aprendizagem significativa, reflexão sobre a prática e disposição para mudanças levam às seguintes transformações: nas identidades de professoras mais seguras em sala de aula; nas concepções sobre o ensino e o papel do professor; nas práticas de ensino que se tornam mais direcionadas aos interesses dos estudantes e, por fim, na vida pessoal, com maior prazer no trabalho e consequente superação da depressão. Como contribuição para a área de Linguística Aplicada, este estudo traz implicações para a formação continuada de professores de línguas, destacando a importância desse espaço para relacionamentos de apoio e confiança, onde os participantes possam falar de si para partilhar vitórias e conflitos; espaço de aprendizagem e troca, de forma que se sintam valorizados, possuidores de diferentes formas de conhecimento para partilha.

Palavras-chave: Educação continuada, experiências de aprendizagem, reflexão, transformações identitárias.

ABSTRACT

This study presents a research about the experiences of eight English teachers who are participants of a continuing education project (Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa: PECPLI) held at Universidade Federal de Viçosa, in Minas Gerais. The objective of this research is to document and describe the nature of the experiences of the participants in this project, investigating how these experiences relate to their previous learning and teaching English experiences, in order to understand how the participation leads to changes in the teachers' identities and lives. As for the theoretical framework, the study was conducted based on students' experiences (MICCOLI, 1997 and 2007a) and counted on the contributions of many researchers in the areas of (a) training of reflective teachers (BARCELOS & COELHO, 2010; CELANI, 2001, DUTRA & OLIVEIRA, 2006; GIMENEZ, 2006, MATEUS, 2002); (b) transformative learning (CRANTON, 1994; BELENKY & STANTON, 2000; DALOZ, 2000; TAYLOR, E. W., 2000; TAYLOR, K., 2000; COHEN & PIPER, 2000; MEZIROW, 2000); c) learning and teaching experiences (MICCOLI, 2001a, 2001b, 2004, 2006, 2007b, 2007c, 2007d, 2007e and 2010) and d) teachers' and students' identities (HALL, 2003; MOITA LOPES, 2003a and 2003b; PIERCE, 1995; SILVA, 2000). In this case study, a quantitative and qualitative methodology was adopted to analyze and present the results. The data were collected through video recordings, interviews and field notes, in a context of participant observation. The results show that the recurrent friendly interactions, meaningful learning, reflection about the teaching practice and a willingness to change lead to the following changes: their identities of teachers who feel self-confident in the classroom, their conceptions about teaching and the role of the teacher, teaching practices that become more directed to the interests of students and, finally, their personal lives, with greater pleasure at work and overcoming of depression. As a contribution to the field of Applied Linguistics, this study has implications for the continuing education of language teachers, as a space for supportive and reliable relationships, where participants can talk about themselves to share victories and conflicts; where they can learn and exchange knowledge, in a way that they feel valued and owners of different forms of knowledge which they can share.

Keywords: Continuing education, learning experiences, reflection, identity transformations.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO	01
1.1. Contextualização da Pesquisa	01
1.2. Justificativa	03
1.3. Formulação do Problema	09
1.4. Objetivos, Perguntas de Pesquisa e Organização da Tese	12
CAPÍTULO 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1. Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras na Atualidade	14
2.2. Formação Reflexiva de Professores	19
2.2.1. Formação Reflexiva e Aprendizagem Transformadora	27
2.3. Experiências de Aprendizagem e Ensino de Língua Inglesa	32
2.3.1. Experiências Identitárias de Estudantes e Professores	41
CAPÍTULO 3. METODOLOGIA	50
3.1. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa: Estudo de Caso	50
3.2. Contexto da Pesquisa	52
3.3. Participantes da Pesquisa	53
3.4. Instrumentos de Coleta de Dados.....	56
3.4.1. Narrativas	56
3.4.2. Gravações em Vídeo.....	58
3.5. Procedimentos de Coleta de Dados.....	59
3.6. Procedimentos de Análise de Dados	62
CAPÍTULO 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	69
4.1. Resultados Quantitativos	69
4.1.1. Experiências Diretas	72
4.1.2. Experiências Indiretas	76
4.2. Análises Qualitativas: Trajetórias de Participação no PECPLI	83
4.2.1. A Chegada	84
4.2.1.1. Formação Profissional	84
4.2.1.2. Realidade das Escolas onde Trabalham	88
4.2.1.3. Como as Participantes se Veem	93
4.2.1.4. Sentimentos Iniciais no PECPLI	112
4.2.1.5. Expectativas quanto ao PECPLI.....	116
4.2.2. A Experiência do PECPLI	120
4.2.2.1. Como se Relacionam	120
4.2.2.2. O que Sentem	134
4.2.2.3. O que Aprendem	141
4.2.3. As Transformações	149
4.2.3.1. Mudanças Identitárias	150
4.2.3.2. Mudanças de Crenças e Práticas de Ensino	156
4.2.3.3. Mudanças na Vida Pessoal	163
4.3. Conclusão do Capítulo	168
4.3.1. Como as Participantes Chegam e o que Trazem	168
4.3.2. Entrelaçamento de Experiências na Trajetória de Participação	169
4.3.3. Resultado da Participação: Transformações	174

CAPÍTULO 5. CONCLUSÃO	178
5.1. Retomada das Perguntas de Pesquisa	178
5.1.1. Pergunta de Pesquisa 1	178
5.1.1.1. Experiências Cognitivas	179
5.1.1.2. Experiências Sociais	182
5.1.1.3. Experiências Afetivas	184
5.1.2. Pergunta de Pesquisa 2	186
5.1.3. Pergunta de Pesquisa 3	189
5.2. Contribuições do Trabalho	190
5.3. Limitações do Estudo	192
5.4. Sugestões para Novas Pesquisas	194
5.5. Considerações Finais	195
REFERÊNCIAS	199
ANEXOS	208
ANEXO A - <i>Framework</i> de Miccoli (2007a)	208
ANEXO B - Carta Convite aos Professores.....	209
ANEXO C - Carta Convite à Coordenadora do PECPL.....	210
ANEXO D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores).....	211
ANEXO E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Coordenadora).....	212
ANEXO F - Roteiro das Entrevistas: Sessões de Visionamento	213
ANEXO G - Roteiro da Entrevista: Experiências com a Língua Inglesa	214
ANEXO H – Descrição dos Encontros	215
ANEXO I - O Sapo	221
ANEXO J - The Cost of a Miracle	222
ANEXO K - Hino da Escola da Ponte	223
ANEXO L - Direitos e Deveres dos Estudantes da Escola da Ponte	224
ANEXO M - Atividades Desafinadoras	225
ANEXO N - Victoria's Secret's Quiz	226
ANEXO O - Esperança	227
ANEXO P - Teachers' Prayer	228
ANEXO Q - Planejamento	229

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1-	Ensino e Aprendizagem de Línguas em Sala de Aula (ALLWRIGHT, 1991)	33
Figura 2-	Aprendizagem de Línguas em Sala de Aula (MICCOLI, 1997)	35
Figura 3-	Entrelaçamento de Experiências de Participação e Mudanças	176
Tabela 1-	Paradigmas Quantitativos e Qualitativos	50
Tabela 2-	Perfil das Participantes	55
Tabela 3-	Datas das Entrevistas	60
Tabela 4-	Presenças e Ausências nos Encontros do PECPLI	61
Tabela 5-	Experiências Diretas e Indiretas	69
Tabela 6-	Frequência de Experiências por Categorias	70
Tabela 7-	Natureza das Experiências de Aprendizagem	72
Tabela 8-	Natureza das Experiências Sociais	73
Tabela 9-	Natureza das Experiências Afetivas	75
Tabela 10 -	Natureza das Experiências Pessoais	76
Tabela 11-	Natureza das Experiências Contextuais	78
Tabela 12 -	Natureza das Experiências Conceptuais	80
Tabela 13 -	Natureza das Experiências Futuras	82
Tabela 14-	Frequência de Mudanças Relatadas	150
Tabela 15-	Trajatória de Participação de Bárbara, Bia, Camila e Cris	172
Tabela 16-	Trajatória de Participação de Luísa, Marcela, Mary e Stephany	173

ABREVIACOES E SÍMBOLOS USADOS NO TRABALHO

... :	Pausa breve
[...]:	Corte de parte da fala
[]:	Comentários da pesquisadora
“ ”:	Citações literais
Enc.:	Encontro
Ent.:	Entrevista

Observação:

Foram feitas adaptaes do registro informal para o formal, a fim de auxiliar na leitura dos dados transcritos das gravaes em áudio e vídeo.

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

1.1. Contextualização da Pesquisa

O Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa (PECPLI), contexto desta pesquisa, foi implantado na Universidade Federal de Viçosa, em 17 de abril de 2004, pelas professoras Ana Maria Barcelos e Hilda Simone Coelho, para atender professores da rede pública de Viçosa e região. Participo do projeto como convidada das coordenadoras e mesmo que, durante as entrevistas, as participantes, frequentemente, se referissem a mim como formadora, por eu ter grau de mestre, sempre me vi entre os papéis de formadora e participante, como uma mediadora, que ajudava, quando solicitado às formadoras.

Portanto, escrevo a partir do lugar de pesquisadora, também participante do PECPLI que conhece bem a realidade da sala de aula e vivencia muitos dos medos, angústias e inseguranças relatados pelas outras participantes. Sendo assim, gostaria de compartilhar com o leitor a minha trajetória estudantil e profissional, uma vez que “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (ORLANDI, 2003, p. 39).

As minhas experiências significativas com a língua inglesa iniciam no primeiro ano do ensino médio quando, em um sorteio realizado em minha escola, ganhei uma bolsa de 50% de desconto para estudar em um instituto de línguas. Foi nesse contexto que me apaixonei pela língua inglesa e decidi que seria professora. Assim, a opção por Letras na inscrição do vestibular, em 1985, foi tomada de forma muito segura. Mas, apesar de ter sido aprovada no primeiro lugar para o vestibular de Letras, enfrentei sérias dificuldades com a abordagem de avaliação adotada por um professor e conclui a graduação com a autoestima abalada. Sentia-me incapaz de prosseguir nos estudos. Como discutem Belenky & Stanton (2000), atrasei minha educação “por causa de experiências escolares anteriores traumáticas” (p.73).

Além disso, na graduação, nunca me vi como uma professora em formação, mas apenas como estudante de Letras, uma vez que a disciplina de estágio supervisionado foi ministrada por uma professora do Departamento de Educação, sem qualificação específica para formar professores de línguas, e a única aula que ministrei durante esse estágio foi para os meus colegas de curso¹. Assim, entrar em uma sala de aula pela primeira vez foi um evento bastante traumático. Por causa do pouco preparo para lecionar e da insegurança para continuar nos estudos, escondi-me atrás da crença que “um bom professor se faz com a prática” e fui “me fazer” na prática da sala de aula. Não pensava em teorias de ensino de línguas e, também, não lia artigos científicos sobre o assunto.

Passada a primeira experiência negativa de iniciação à prática de ensino, como tinha boa competência linguística, nunca me senti desvalorizada nas escolas públicas onde trabalhei. Por outro lado, as situações de indisciplina dos estudantes me abalavam profundamente e sempre saía da escola exausta e enfraquecida.

Surgiu, então, a oportunidade de ir para os Estados Unidos por quatro anos e, novamente, não pensava em voltar a estudar. Sentia o coração acelerar sempre quando alguém mencionava que eu deveria cursar o mestrado, pois me lembrava de todas as angústias da graduação. Dessa forma, novamente, fui trabalhar e aprender Inglês “na prática”.

De volta ao Brasil, fiz concurso para a rede estadual de ensino e, mais uma vez, a indisciplina era assustadora. Decidi, então, fazer um concurso para um colégio de aplicação de uma universidade federal e não fui aprovada na etapa de conhecimentos, ou seja, na teoria. Assim, aprendi, de forma muito dolorosa, que um bom professor se faz com uma boa formação linguística e uma prática de sala de aula fundamentada em teorias de ensino. Portanto, depois de comprovar que as minhas crenças não se sustentavam, fui buscar as teorias faltantes em um

¹ De fato, minha experiência corrobora Paiva (2005a): “Apesar da resolução de 1969 prescrever a obrigatoriedade para ‘a prática de ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional sob a forma de estágio supervisionado’, rara era a instituição que se preocupava com a formação profissional. Na maioria dos casos, a formação do professor de língua estrangeira ficava a cargo de pedagogos sem nenhuma qualificação específica para a tarefa” (p. 347).

mestrado e, posteriormente, no doutorado, mas sempre participando do PECPLI que permanecia como a minha rede de apoio e contato com o ensino regular. Quando iniciei o mestrado em 2005, já frequentava o PECPLI por um ano. No segundo semestre desse ano, foram realizados amplos estudos sobre indisciplina no PECPLI, o que inclusive se refletiu na minha dissertação e me levou a acreditar que, se naquela época eu estivesse na escola regular, trataria o problema de forma diferente.

De forma similar às participantes deste estudo, as contribuições do PECPLI na minha formação são amplas: além de ser um espaço rico para investigação científica, são grandes as oportunidades de realizar importantes leituras sobre o ensino de línguas e trocar experiências e materiais de trabalho com as demais professoras, tudo isso em uma atmosfera de muita amizade, respeito e pertencimento emocional (MURPHEY *ET AL.*, 2010). Nesse contexto também pude relatar muitas de minhas angústias profissionais e ressignificar experiências ruins, vividas como estudante. Pude chorar, não poucas vezes, e rir com elas. Também aprendi a ser uma pessoa e professora mais reflexiva com o PECPLI!

1.2. Justificativa

Miccoli (2007d) menciona que o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira no Brasil são marcados por uma série de obstáculos. Por isso, a pesquisa sobre as experiências de professores e estudantes representa um importante ponto de partida para o desenvolvimento de ações efetivas e para a superação de desafios vivenciados no contexto da escola regular. Dessa forma, algumas universidades como UNICAMP, UFMG, UFV, UEL, UNESP e PUC-SP têm desenvolvido projetos que contribuem para a reflexão, atualização e crescimento do professor.

Na Universidade Federal de Minas Gerais, o EDUCONLE² (Educação Continuada de Professores em Língua Estrangeira) surgiu em 2002, devido a um desejo sentido por alguns professores de línguas estrangeiras da Faculdade de Letras de contribuir para melhorias do

² <http://www.letras.ufmg.br/CMS/index.asp?pasta=educonle>

ensino da rede pública e privada. Na época, foi observada uma importância de se ativar um processo de desenvolvimento profissional autônomo, oferecendo oportunidades de desenvolvimento linguístico e metodológico aos professores de Inglês das duas redes. Assim, o EDUCONLE envolve professores de várias unidades da UFMG, estudantes do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e de graduação em Inglês, com o objetivo de fazer o saber acadêmico chegar às escolas.

O Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa (PECPLI), oferecido pela Universidade Federal de Viçosa, surgiu por inspiração do EDUCONLE e existe desde 2004. Na ocasião da coleta de dados para a realização deste trabalho, o projeto era composto por duas formadoras (uma professora da UFV e uma estudante do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG, hoje, também, professora da UFV), onze docentes de escolas públicas, três estudantes de Letras e eu. Nesse espaço, todos podem falar de si mesmos, refletir sobre o trabalho que desenvolvem em suas escolas, compartilhar experiências e se aproximar de teorias de ensino e aprendizagem de línguas. Os encontros acontecem aos sábados, duas vezes ao mês. Na parte da manhã, são realizados os encontros pedagógicos onde os participantes refletem sobre teorias e práticas do ensino de línguas, tendo como suporte textos em Linguística Aplicada, selecionados de acordo com os interesses revelados pelas professoras. À tarde, assistem a aulas de Inglês ministradas por um estudante de Letras.

Depois de participar de diversos congressos sobre a formação de professores de línguas e realizar muitas leituras sobre o assunto, como participante do PECPLI e como estudante de disciplinas isoladas na pós-graduação da UFMG³, observei uma carência de estudos que documentem e classifiquem as experiências mais significativas vivenciadas pelos professores em projetos de educação continuada e a forma como essa participação influencia as construções identitárias. Assim, este estudo teve por objetivo registrar as experiências de participação no

³ “Será permitida a qualquer pessoa não pertencente ao corpo discente da UFMG, a matrícula em disciplinas isoladas integrantes dos currículos dos cursos de graduação e de pós-graduação, para complementação ou atualização de conhecimento”. Fonte: Informativo sobre disciplina isolada - 2011/1º http://www.ufmg.br/drca/Inform%20DIS%20ISOL_2011_1.htm

projeto e a forma como as professoras atribuem sentido ao que vivenciam ali. Em decorrência de minha participação no projeto, observava que uma das experiências mais significativas vivenciadas pelas professoras é de mudança na identidade profissional, que se torna mais segura. Como esse tipo de experiência não é focalizado nos estudos de Miccoli (1997, 2001a, 2001b, 2004, 2006 e 2007a, 2007b, 2007c, 2007d, 2007e), este trabalho propõe ampliar a compreensão das experiências identitárias, além daquelas já investigadas pela autora.

Telles (2004) e Sade (2006) procuraram investigar a relação entre experiência e identidade, mas os estudos desenvolvidos por eles foram direcionados aos estudantes de Letras. No PECPLI vivencia-se uma mudança na imagem que as professoras possuem de si mesmas como pessoas e profissionais. Elas não se sentem mais como pessoas formadas que vão para as escolas públicas sem nenhuma perspectiva, sem perceber seus papéis sociais e sem saber do impacto que seus trabalhos possuem sobre a vida dos estudantes. Nesse tipo de projeto, as professoras têm oportunidade de repensar suas identidades profissionais, algo que falta nos programas superiores de formação de professores. Geralmente, o estudante de Letras passa de estudante para professor, sem que tenha tido oportunidade de formar uma identidade profissional, uma identidade de transformador social. Muitos se formam sem terem consciência de seu papel social de formador de diferentes mentalidades. Por isso, O PECPLI cria oportunidades para o professor refletir sobre suas práticas, discutir seu contexto e se descobrir capaz de efetuar mudanças, tendo consciência do tipo de cidadão que quer formar.

Oferecer condições para que o profissional possa refletir sobre teorias da Linguística Aplicada e, a partir delas, questionar sua história de vida profissional, sua identidade e práticas de ensino, parece ser essencial para que as universidades possam fazer chegar à comunidade escolar os conhecimentos nelas produzidos. Além disso, os projetos de educação continuada podem contribuir para que o professor tenha um espaço de troca de experiências e formação contínua, oferecendo, inclusive, oportunidades para que alguma eventual falha na formação profissional possa ser superada.

Assim, esta pesquisa almeja ampliar a compreensão das experiências e mudanças nas identidades das professoras, a partir de narrativas apresentadas durante os encontros de educação continuada e nas entrevistas. O que realmente acontece em um projeto como esse? Que sentido o projeto tem para as pessoas envolvidas? De que forma as experiências ali vivenciadas mudam os professores? Visando investigar essas questões, o referencial teórico do trabalho se apoia nos seguintes eixos temáticos: a) formação reflexiva de professores (BEATTIE, 2000; CELANI, 2001; MATEUS, 2002; DUTRA & OLIVEIRA, 2006; GIMENEZ, 2006); b) aprendizagem transformadora (CRANTON, 1994; BELENKY & STANTON, 2000; DALOZ, 2000; TAYLOR, E. W., 2000; TAYLOR, K., 2000; COHEN & PIPER, 2000 e MEZIRROW, 2000); c) experiências de aprendizagem e ensino (MICCOLI, 1997, 2001a, 2001b, 2004, 2006, 2007a, 2007b, 2007c, 2007d e 2007e) e d) estudos sobre identidade (HALL, 2003; MOITA LOPES, 2003a e 2003b; PIERCE, 1995 e SILVA, 2000).

Com relação ao uso de narrativas para a formação de professores, Cunha (1997) defende esse procedimento de pesquisa como importante instrumento de investigação, uma vez que permite o desvendar de elementos, às vezes, ignorados pelo próprio sujeito da narração. Segundo a autora, para que o professor possa ensinar partindo das experiências do aluno, os programas que formam esses profissionais precisam, primeiramente, colocá-los como sujeitos de sua própria história, colocando as suas trajetórias acadêmicas como ponto de partida para a construção do desempenho profissional. Assim, através das narrativas, eles poderão atribuir diferentes significados às experiências vividas e reconstruir a compreensão que possuem de si mesmos.

Similarmente, Beattie (2000) argumenta que, por meio de narrativas, os professores podem questionar o familiar em suas vidas e aprender a pensar de forma crítica e criativa. A autora defende que a pesquisa sobre a prática reflexiva substitui a imagem do professor como passivo e valoriza os conhecimentos adquiridos com as próprias experiências. As narrativas trazem uma

riqueza de conhecimentos sobre as práticas de ensino do professor, que poderão ser avaliadas e resignificadas, a partir do conhecimento de teorias do ensino de línguas.

Para Beattie (2000), a pesquisa narrativa é um instrumento eficaz de investigação porque possui um caráter holístico, uma vez que valoriza o contexto de vida do professor. Segundo a autora, na educação continuada, as histórias se tornam estruturas, nas quais a experiência é refletida, compartilhada e reconstruída à luz de novos conhecimentos. Quando se compreende que as histórias pessoais podem ser reescritas, há potencial para mudança. No entanto, é preciso que haja também aprendizagem e disposição para a transformação.

Assim como Cunha (1997) e Beattie (2000), Paiva (2006b) também defende o uso de narrativas como importante instrumento de reflexão nos programas de formação continuada de professores. A autora justifica seu interesse por esse tipo de pesquisa: “minha esperança é a de que juntos possamos pensar em ações para interferir, positivamente, no futuro da formação de professores, ao nos inteirarmos sobre os eventos, os desejos, as decepções de professores, na voz dos próprios narradores”. Paiva defende também que, “as narrativas de aprendizagem [...] trazem à tona os afetos e os ressentimentos associados, respectivamente, a momentos agradáveis e lembranças desagradáveis que agiram como forças perturbadoras que contribuíram para a desestabilização” (p. 67).

Segundo Lieblich *et al.* (1998, p. 5), uma das primeiras áreas do conhecimento a se interessar pelas histórias de vida das pessoas é a psicologia que “usa as narrativas no contexto de terapia”. Dessa forma, um projeto de formação continuada no qual os professores se sentem valorizados e veem suas experiências tratadas como objeto de pesquisa científica, a oportunidade de refletir sobre suas histórias de vida parece oferecer um campo fértil para a investigação sobre possíveis mudanças.

O PECPLI (Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa), contexto de desenvolvimento desta pesquisa, também foi objeto de estudo de Barcelos & Coelho (2007), no qual as autoras apresentam os objetivos do PECPLI:

Contribuir para o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento da competência metodológica dos professores de Inglês do ensino fundamental e médio; contribuir para a melhoria do ensino de Inglês nas escolas; ajudar o professor de Inglês a se tornar consciente de sua prática e auxiliá-lo em suas necessidades de aperfeiçoamento linguístico e pedagógico, e conhecer os professores da região, compreendendo primeiro a situação para depois agir (BARCELOS & COELHO, 2007, p. 152).

Segundo as autoras, a principal dificuldade do projeto é o baixo número de professores do ensino regular. Eram 26 em 2004 e em 2009, ocasião da coleta de dados desta pesquisa, eram 11. As autoras acreditam que uma das causas para a redução desse número esteja relacionada com o formato aberto do programa: “encontros contínuos, sem um prazo definido, talvez se assemelhando mais a um grupo de professores que se reúne para discutir aspectos de seu interesse relacionados à sua prática” (p. 152). Dessa forma, o projeto PECPLI se realiza com encontros bimensais aos sábados e os professores têm liberdade para iniciar ou deixar de participar do projeto em qualquer momento. No início, os encontros eram mensais, mas em 2007 passaram a acontecer duas vezes ao mês.

Barcelos & Coelho (2007) destacam que os principais desafios relatados pelos professores participantes do projeto se referem a:

- Contextos de trabalho: “indisciplina e turmas grandes, violência, diferentes níveis de proficiência na sala, escassez de material ou insatisfação com o existente, falta de apoio por parte da escola, baixo número de aulas, falta de reprovação, além de questões políticas” (p. 155);
- Crenças: “uma cultura de aprender calcada na pouca importância atribuída à língua inglesa na escola, no desinteresse e desmotivação dos alunos, além da comparação constante pelos professores e alunos com cursos de idiomas. [...] Eles não acreditam que seus alunos vão aprender e seus alunos também não acreditam em sua competência para ensinar” (p. 156);

- Ações: “as ações são motivadas pela vontade de controlar um pouco a sala, de ter disciplina. Não existe ocorrência de excertos que mostrem ações dos professores em termos de estratégias de ensino e aprendizagem” (p. 160);
- Emoções: dificuldade para “lidar com a carga emotiva inerente ao ensino. Nesse caso, o que se percebe é que isso pode levar até mesmo à desistência da carreira de professor” (p. 160). “O professor tem sido humilhado e desrespeitado em seu ambiente de trabalho e como isso afeta sua identidade e o que ele pensa sobre si mesmo” (p.161).

O estudo desenvolvido por Barcelos & Coelho (2007) revela aspectos importantes do PECPLI e o quão complexo é o contexto de trabalho do qual os professores fazem parte. Esse emaranhado de componentes revelado nos encontros destaca a importância de se conhecer melhor o projeto, entender as experiências ali vivenciadas e de que forma essas experiências contribuem para mudanças na identidade das professoras participantes. Uma vez que as dificuldades apresentadas por Barcelos & Coelho (2007) influenciam a identidade do professor, levando inclusive à desistência da profissão, de que forma o PECPLI pode reverter esse processo, fazendo com que o professor volte a acreditar em si mesmo e em seu trabalho?

1.3. Formulação do Problema

O ser humano vive em um mundo de narrativas e segundo Lieblich *et al.* (1998, p. 7), ele é “um contador de histórias por natureza”. Desde muito cedo na infância, mesmo antes de aprender a ler, a criança já se encontra envolvida por um emaranhado de narrativas que a introduzem à prática da leitura. Segundo Kleiman (1995), um dos primeiros eventos de letramento a que o ser humano é exposto se refere exatamente às histórias contadas antes de dormir. Juntamente com as histórias infantis, ouve as histórias de suas famílias e forma o sentido de quem ele é naquele lugar.

Ao ingressar no contexto escolar formal, a pessoa continua envolvida pelo mundo das histórias: do Brasil, da humanidade, da Literatura. E sua diversão também envolve a narração de acontecimentos: filmes, livros, romances, novelas etc.. O interesse por esses relatos vai muito além de uma simples curiosidade pela vida alheia. Como tudo à volta do homem possui uma história, com os fios das histórias alheias, ele vai tecendo a sua própria, ou seja, vai entrelaçando seus fios com os fios dos outros e tecendo a trama da sua vida.

Como os discursos têm origem no discurso daqueles que antecederam o falante, assim, também, é a sua identidade, sua história. O sentido que ele atribui à sua vida, a formação de sua identidade, seja como membro da família, escola ou ambiente de trabalho, será definido pelas relações que estabelece com cada participante daquele grupo. Sua identidade não será formada apenas a partir de suas próprias experiências, uma vez que é por meio dos exemplos e experiências alheias que ele se identifica com uns, se distancia de outros e, assim, forma o sentido de quem é.

A ciência, há muito, se interessa pelas vidas das pessoas. Segundo Erickson (1986), a pesquisa qualitativa tem sua origem no fim do século XVIII, quando, na Literatura, foi despertado um interesse pela vida das pessoas simples. Na segunda metade do século XIX, os povos da África e da Ásia, que tinham sido colonizados pelos Europeus, começaram a ser objeto de estudo de uma nova ciência que surgia, a Antropologia Social. Estudiosos passaram, então, a enviar seus estudantes para coletar informações sobre esses povos.

Na Linguística Aplicada, o interesse pela vida de professores e estudantes é mais recente. Benson (2005) usa o termo pesquisa (auto)biográfica para descrever um tipo de método científico usado para explorar a vida das pessoas, o qual, segundo o autor, surgiu na literatura da aprendizagem de segunda língua, na forma de estudos sobre diários introspectivos, a partir dos anos 70 e se tornaram mais comuns depois de meados da década de 80. Benson cita uma série de estudos longitudinais que tiveram como objetivo compreender as várias dimensões da

aprendizagem, como aspectos sociais, fatores afetivos, estratégias de aprendizagem, percepções dos aprendizes etc..

No Brasil, os relatos sobre as experiências de estudo têm sido usados como formas de se entender vários aspectos da aprendizagem de línguas, como, por exemplo, a autonomia dos estudantes (PAIVA, 2006a), motivação para a aprendizagem (CARVALHO, 2007), formação da identidade de professores (TELLES, 2004; SADE, 2006), crenças (BARCELOS, 2006a) etc.. As experiências de ensinar e aprender, como processos complexos que envolvem tanto a questão cognitiva quanto a sócio-cultural, têm sido destaque, especialmente, nas pesquisas de Miccoli (1997, 2001a, 2001b, 2004, 2006 e 2007a, 2007b, 2007c, 2007d, 2007e).

Miccoli (2007a) defende a necessidade de a Linguística Aplicada ampliar os estudos sobre experiências, reconhecendo o desafio que o ensino de língua inglesa representa nas escolas e contribuindo para a superação das dificuldades. Diante dessa necessidade, os objetivos desta pesquisa são documentar experiências de participação de oito professoras de Inglês de escolas públicas no Projeto de Educação Continuada de Professores de Língua Inglesa (PECPLI), procurando compreender as trajetórias de participação (como as professoras chegam, o que buscam, como constroem suas identidades, o que aprendem e como se transformam).

As trajetórias são descritas a partir de reflexões sobre o que é vivenciado no projeto, ou seja, o sentido atribuído pelas professoras às experiências significativas de participação, como essas experiências se relacionam com as anteriores de aprendizagem e de ensino de Inglês; e de que maneira a participação, reflexão e formação contínua contribuem para mudanças em suas identidades e práticas de ensino.

Uma vez que as professoras chegam ao PECPLI motivadas pelo desejo de superação de dificuldades vivenciadas no ensino da língua inglesa e com o objetivo de aprenderem a desenvolver um trabalho de melhor qualidade, o problema que este trabalho investiga pode ser sintetizado na seguinte pergunta: De que forma o projeto contribui para a superação desses

obstáculos e para a melhoria do ensino? Discuto esse problema, de forma mais detalhada, na seção seguinte, quando apresento os objetivos e as perguntas de pesquisa.

1.4. Objetivos, Perguntas de Pesquisa e Organização da Tese

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender experiências de professoras de Inglês em um projeto de educação continuada. Por meio de narrativas de aprendizagem, de práticas de ensino e de vivências no projeto, investigo como as experiências que acontecem durante a interação no PECPLI e a reflexão podem contribuir para que essas participantes vivenciem mudanças, principalmente, em suas identidades sociais e profissionais. Dessa forma, os objetivos podem ser assim resumidos:

1. Documentar as experiências vivenciadas por participantes no Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa (PECPLI);
2. A partir da categorização de Miccoli (1997), descrever a natureza das experiências vivenciadas pelas professoras no projeto e a maneira como essas experiências se relacionam com experiências anteriores de aprendizagem e de ensino de Inglês;
3. Investigar como as participantes criam sentido das experiências mais significativas vivenciadas no projeto e quais experiências funcionam como catalisadoras de mudanças na identidade.

Para que os objetivos apresentados pudessem ser alcançados, as perguntas que nortearam o desenvolvimento da pesquisa foram:

1. Quais experiências as professoras participantes do Projeto de Educação Continuada de Professores de Língua Inglesa (PECPLI) afirmam vivenciar nesse contexto?
2. As experiências de participação no PECPLI são classificáveis segundo Miccoli (2007a) ou haverá experiências cuja natureza ainda não foi documentada? Como essas experiências se relacionam com suas experiências anteriores de aprendizagem e de ensino de Inglês?
3. Como as participantes criam sentido das experiências mais significativas vivenciadas no projeto? De que maneira a participação e a reflexão contribuem para mudanças em sua identidade?

Visando a responder essas perguntas, a tese está organizada da seguinte forma: No capítulo 2, é apresentada a fundamentação teórica que versa sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na atualidade, bem como sobre a formação reflexiva de professores e a aprendizagem transformadora, seguidas das experiências de aprendizagem e ensino de língua inglesa e da formação identitária de professores. No capítulo 3, é apresentada a metodologia do trabalho onde estão o tipo, o contexto, as participantes da pesquisa, os instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados. No capítulo 4, são mostrados os resultados e as discussões referentes às trajetórias de participação no PECPLI: como as participantes chegam, quais as expectativas possuem, como constroem suas identidades, o que sentem, aprendem e como se transformam. No capítulo 5, apresento as conclusões, retomando as perguntas de pesquisa e apresentando as contribuições e limitações do trabalho, bem como as considerações finais.

No próximo capítulo, faço a revisão de literatura.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, primeiramente apresento um panorama das mudanças ocorridas no ensino e aprendizagem de línguas nos últimos 40 anos, para situar minha pesquisa no contexto da Linguística Aplicada. Depois, destaco a importância da educação reflexiva e contínua dos professores de línguas, seguida de uma discussão sobre a importância de uma aprendizagem transformadora. Posteriormente, apresento o construto experiência e sua relevância para os processos de ensino e aprendizagem de línguas. Por fim, discuto o conceito de identidade, bem como alguns estudos desenvolvidos sobre o tópico.

2.1. Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras na Atualidade

Ao refletir sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, a partir da década de 70, do século passado, Richards (2002) destaca grandes mudanças ocorridas na Linguística Aplicada nesse período. Visando a apresentar uma visão atual sobre o assunto, o autor discute as transformações ocorridas respondendo oito perguntas: Quais os objetivos do ensino de Inglês? Qual a melhor forma de se ensinar uma língua? Qual o papel da gramática no ensino? Quais processos estão envolvidos na aprendizagem? Qual o papel do aprendiz? Como ensinar as quatro habilidades? Como avaliar a aprendizagem? Como preparar os professores de línguas?

Para responder a primeira pergunta, o autor enfatiza que os objetivos de se aprender Inglês hoje estão ligados à importância de se comunicar em uma língua internacional, de forma a aumentar as chances de sucesso em uma sociedade multicultural e multilingual (LEFFA, 2003), no qual o Inglês é visto como uma ferramenta que poderá facilitar os avanços econômicos e culturais. Assim, esse Inglês mundial, cujo objetivo de aprendizagem é a compreensibilidade e não o sotaque de falante nativo (COOK, 1999), não mais precisa estar ligado aos valores

culturais dos Estados Unidos ou do Reino Unido.

Sobre a melhor forma de se ensinar uma língua estrangeira, Richards (2002) enfatiza que a abordagem atual de ensino focaliza mais o processo do que os métodos em si. Dessa forma, os professores devem desenvolver e explorar a própria prática, a partir da reflexão e da pesquisa-ação para que o revigoramento das práticas parta do próprio professor e não de modelos externos prontos (ALLWRIGHT, 2003).

Movendo-se no contínuo de método para abordagem, Richards (2002) enfatiza que a abordagem comunicativa se sustenta até hoje, devido aos seguintes princípios: aprendizagem autêntica e significativa, como processo gradual que envolve tentativas e erros, deve ser desenvolvida na língua-alvo, visando à competência comunicativa (Almeida Filho, 2002). Além disso, a comunicação deve envolver a integração de diferentes habilidades e a preocupação com a fluência e correção gramatical. Segundo Richards, a aprendizagem controlada direta e essencialmente pelo professor, cedeu espaço à autonomia dos estudantes (BAMBIRRA, 2009; MICCOLI, 2005 e PAIVA, 2006a) e deixou de ser exclusiva da sala de aula, uma vez que é possível aprender em casa ou em qualquer outro lugar onde há acesso a computadores.

Quanto ao papel da gramática, Richards (2002) relata que a abordagem comunicativa passou, nas últimas décadas, a valorizar igualmente a correção gramatical e a fluência, enfatizando que o ensino de gramática deve ser realizado de forma significativa e contextualizada, a partir de textos e tarefas (ELLIS, 2001; NUNAN, 1993 e PICA, 1993).

Aos discutir sobre os processos envolvidos na aprendizagem de línguas, Richards destaca que o ensino realizado por repetição e formação de hábitos foi substituído por processos de interação e negociação de significados (FOSTER, 1998), através do uso de tarefas que exijam atenção ao significado, transferência de informação e produção. A aprendizagem passou a ser vista, então, como processos sociais e cognitivos.

A partir dos conceitos desenvolvidos por Vygotsky (interação, zona de desenvolvimento proximal e andaimes), defende-se que os estudantes desenvolvam a competência interacional, a

habilidade para se comunicar, mesmo que o desenvolvimento da linguagem seja limitado. Características pessoais, motivação (CSIZÉR & DÖRNYEI, 2005; GARDNER & LAMBERT, 1972; LIMA, 2005 e ZOLNIER, 2007), habilidade para correr riscos (Brown, 1987), atitudes positivas e abertura às interações sociais (LANTOLF & THORNE, 2006) passaram a ser consideradas essenciais para a aprendizagem de línguas. Outros importantes aspectos relacionados ao ensino de línguas se referem à relevância do insumo compreensível (KRASHEN, 1985), da criação de ambientes de aprendizagem interativos e propícios para a negociação de significado em conversas significativas com professores e colegas, os quais desempenham papéis de assistentes da aprendizagem.

No que concerne aos aprendizes, Richards (2002) enfatiza a crescente ênfase nos seus papéis na determinação dos objetivos e no tipo de esforço que poderão fazer para atingi-los. Esses papéis poderão ser compreendidos em termos de autonomia (aprendizagem controlada pelos aprendizes), motivação (intrínseca, extrínseca, instrumental e integrativa) e estratégias de aprendizagem. Para o autor, a aprendizagem centrada nos estudantes envolve a valorização do conhecimento prévio deles, das suas concepções sobre o processo de aprender, bem como de suas necessidades, expectativas, objetivos e desejos. Outras diferenças individuais como idade, gênero e aptidão (ELLIS, 1994) também são consideradas importantes tópicos relacionados à aprendizagem.

Com referência às quatro habilidades, Richards (*ibid.*) destaca que o ensino da fala deve ser desenvolvido através de tarefas de comunicação significativa relacionadas a diferentes contextos e funções, tendo a fluência como objetivo principal (ELLIS, 2001; NUNAN, 1993; PICA, 1993 e VALÉRIO, 2005). Mesmo assim, o uso da norma culta deve ser encorajado nas interações e os aprendizes podem ter como modelo os falantes nativos e os não nativos, ou seja, a noção de aquisição de sotaque nativo deixou de ser central (BARCELOS, 2003 e COOK, 1999).

Richards (2002) destaca que o ensino de compreensão oral deve considerar o aprendiz como construtor ativo do significado, baseando a compreensão em suas expectativas, inferências,

interações e conhecimentos prévios. A aprendizagem dessa habilidade deve ter como suporte o uso de textos e discursos autênticos, usados como tarefas de compreensão progressiva onde os estudantes podem interagir de forma significativa (ELLIS, 2001; MC CARTHY, 1991; NUNAN, 1993 e PICA, 1993).

A habilidade de leitura deve ser considerada como um processo criativo, interativo e crítico, em termos de atuação no mundo real. A compreensão deve ser desenvolvida através de textos autênticos e o aprendiz deve desenvolver estratégias de aprendizagem de forma a atribuir sentido ao texto e interagir com ele (GRABE & STOLLER, 2001 e PAIVA, 2005b).

Finalmente, a habilidade de escrita deve ter como foco os gêneros textuais, usados em variadas situações de comunicação. A produção escrita da atualidade considera diferentes estruturas textuais para diferentes funções, a correção em pares e o uso de estratégias para melhor desempenho (FIGUEIREDO, 2005; OLSHTAIN, 2001; SILVA & JORGE, 2005).

Como penúltima pergunta, Richards (2002) se questiona: “Como avaliar a aprendizagem?” e destaca que, ao invés da avaliação essencialmente quantitativa, nas últimas décadas surgiram formas mais qualitativas como avaliações em pares, portfólios, diários, entrevistas e observações (COHEN, 2001; HON, 2009 e UR, 2000). Segundo Richards, as abordagens atuais de avaliar refletem uma necessidade de integrar metas de ensino, conteúdos curriculares e avaliação, de forma a alcançar os seguintes objetivos: (a) avaliar o progresso da aprendizagem na realização dos objetivos; (b) melhorar o ensino; (c) oferecer oportunidades para que os estudantes usem suas diferentes habilidades em contextos autênticos e significativos, ou seja, envolvendo tarefas do mundo real e (d) incentivar autoavaliação, correção linguística e criatividade na produção.

O último tópico, relacionado ao ensino e à aprendizagem de línguas, discutido por Richards (*ibid.*) concerne à formação de professores, objeto de estudo deste trabalho. O autor relata que, desde os anos 70, tem crescido a preocupação com a formação de professores, cujo objetivo deve ser de longo prazo, apresentando uma perspectiva de desenvolvimento contínuo, onde os professores deveriam compreender como os processos de aprendizagem ocorrem e como

os papéis docentes mudam, ao lidar com situações e estudantes diferentes. Além disso, o autor destaca a necessidade de os professores reverem as próprias teorias e princípios relacionados ao ensino de línguas, procurando compreender os diferentes estilos de ensino e as percepções dos aprendizes sobre as atividades de sala.

A perspectiva de desenvolvimento contínuo a que Richards (2002) se refere tem como foco a reflexão sobre as práticas e concepções sobre o ensino, de forma que um melhor trabalho, crescimento pessoal e profissional possam ser alcançados. Para o autor, esse desenvolvimento contínuo pode ser alcançado quando o professor se engaja em uma rede de professores (*teacher network*) onde podem construir diferentes concepções, atribuindo variados sentidos às próprias aulas e assumindo papéis de profissionais reflexivos (CELANI, 2000 e 2001; CELANI & MAGALHÃES, 2002; WALLACE, 1991, ZEICHNER, 2003; ZEICHNER & LISTON, 1996).

Assim, as concepções atuais de formação de professor valorizam (a) amplo conhecimento da língua e de teorias do ensino, (b) treinamento em diferentes métodos e abordagens e (c) desenvolvimento profissional por meio de educação contínua onde os professores são encorajados a refletir, avaliar e desenvolver as próprias abordagens de ensino, aprendendo por reflexão e colaboração no ambiente de rede.

É nessa última área de pesquisa discutida por Richards (*ibid.*) – a formação continuada – que o meu trabalho se insere. As contribuições que pretendo deixar para a Linguística Aplicada se referem a uma maior compreensão dos projetos de educação continuada, através da investigação das experiências que as professoras participantes relatam vivenciar naquele contexto. A formação continuada surge da necessidade de se preparar professores que saibam se comunicar bem na língua que ensinam e que tenham uma prática de ensino fundamentada nos saberes teóricos já acumulados pela ciência. Além disso, precisam se tornar reflexivos, de forma a avaliar as mudanças ocorridas na atualidade e ensinar a língua estrangeira para facilitar a inserção e o desempenho dos estudantes no mundo moderno.

Uma discussão mais ampla sobre formação de professores é apresentada a seguir.

2.2. Formação Reflexiva de Professores

Diante de um mundo em constante evolução, torna-se de grande importância que os professores invistam em educação contínua de forma a se adaptarem às mudanças e também a atenderem às necessidades e expectativas dos estudantes que também se transformam. Dessa forma, Mateus (2002, p. 3) defende ser “preciso formar pessoas capazes de questionar os conhecimentos consagrados como verdadeiros e de propor novas elaborações”.

Segundo a autora, a educação continuada exigida pelo mundo moderno deve se preocupar mais com a pesquisa e menos com o domínio de conteúdos. A competência central, explorada em todos os seus níveis de ensino, deve ser “aprender a aprender” (p. 4), ou seja, os professores devem procurar desenvolver a autonomia dos estudantes, de forma que eles possam buscar o conhecimento que consideram importante. Portanto, a formação crítica e reflexiva dos professores é essencial para “mediar os saberes em transformação” (p. 4) e atender as necessidades dos estudantes que também estão em transformação.

A autora ressalta que o processo cíclico de desenvolvimento social e profissional do professor deve envolver uma reflexão sobre a prática pedagógica capaz de levar à elaboração de novas teorias que conduzam a novas ações. Assim, para que esse profissional possa criar, criticamente, alternativas educacionais coerentes com sua realidade e com os anseios dos tempos modernos, ele deve se colocar como um aprendiz permanente, sempre investigando, avaliando e tentando transformar sua prática.

Para Celani (2001), o conceito central de formação contínua do professor se refere a situações de interação e troca, na qual professores aprendem com os estudantes e estes aprendem com os professores e colegas. A autora define o profissional de língua estrangeira como um educador e não como “um técnico que possui os segredos das técnicas, das ‘dicas’ consideradas mais eficazes para se ensinar uma língua que não seja a nossa primeira” (p. 27).

A autora enfatiza que o profissional de que o país precisa deve possuir uma base sólida na sua disciplina e ser capaz de considerar o ensino como um processo reflexivo contínuo, de

constante interação entre teoria e prática, comprometido com a realidade do mundo e não com mera transmissão de conhecimento. Celani destaca também que “a consciência crítica, face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, aceita-os na medida que são válidos” (p.35). Concordo com a autora em termos de incorporar o novo ao velho, transformando-o, mas também acredito que ser um educador não exclui ser também um técnico, já que até as “dicas”, ou melhor, as estratégias, mesmo que usadas de forma não crítica, como a repetição, por exemplo, podem facilitar a aprendizagem.

Como Celani, Bohn (2001) defende a educação contínua e acrescenta que o professor que ensina, dentro de uma perspectiva inovadora, precisa estudar continuamente, uma vez que pode se tornar autoritário e prescritivo, ao se distanciar da aprendizagem. Assim, para entender o processo pelo que passa seus estudantes, ele também precisa estudar continuamente.

Concordo com Celani e Bohn quando defendem a importância de o professor se colocar sempre como aprendiz visto que o saber está em constante processo de transformação. Também acredito que a melhor formação ocorre, pela troca com o formador, quando os professores valorizam o saber prático que possuem e se inserem em programas de educação continuada para trocar diferentes formas de conhecimento e não simplesmente adquirir saberes novos.

Zeichner (2003) recomenda que a formação reflexiva tenha como foco a compreensão das teorias que residem nas práticas do educador, seus aspectos internos e as condições sociais do ensino. Portanto, a reflexão deve ser desenvolvida como uma prática social, na qual grupos de educadores apoiem e sustentem o crescimento de cada um de seus participantes, auxiliando o professor a desenvolver o seu trabalho com os estudantes, sem representar um fardo extra, em termos de tempo e trabalho.

Dentro desses aspectos internos a que Zeichner se refere, creio na importância de se conhecer, valorizar e trabalhar as emoções dos professores, de forma que a educação continuada seja também um espaço onde o profissional possa lidar com os conflitos peculiares ao seu contexto de trabalho. A formação continuada poderá ser muito mais efetiva se a preocupação

com a qualidade de vida do professor começar pelo atendimento a seus interesses e expectativas, bem como pela compreensão de suas angústias.

A preocupação com a educação continuada, de forma a não representar fardo extra para o professor, também é enfatizada por Allwright (2003). O autor defende a importância de uma prática reflexiva e apresenta um trabalho desenvolvido com professores da Cultura Inglesa do Rio de Janeiro, onde ele atuou como consultor, por dois meses. Nesse artigo, o autor defende a necessidade de se repensar a pesquisa com professores, focalizando a compreensão e preocupação com a qualidade de vida do profissional, em vez de se preocupar exclusivamente com a eficiência do ensino. Ele ressalta, inclusive, que alguns estudos sobre a prática do professor têm falhado ao tentar isolar problemas e resolvê-los, reduzindo o ensino e a aprendizagem apenas a um relacionamento de causa e efeito, sem considerar o contexto social.

Allwright (op. cit.) apresenta, então, sete princípios da prática reflexiva: (1) antes da eficiência é preciso priorizar a qualidade de vida em sala de aula (trabalho mais agradável e produtivo para estudantes e professores); (2) em vez de desenvolver técnicas de ensino, é preciso compreender o contexto e a vida dentro da sala; (3) trabalho como uma questão social que deve envolver professores e aprendizes; (4) envolvimento das pessoas em clima de harmonia; (5) busca de desenvolvimento pessoal e profissional; (6) integração da compreensão à prática de sala de aula (compreensão como parte do trabalho, não como algo a mais) e, finalmente, (7) educação como um empreendimento contínuo.

Segundo Zeichner & Liston (1996) o professor reflexivo deve ser capaz de questionar objetivos educacionais e seu contexto de atuação, desenvolvendo papéis ativos na criação e avaliação de currículos, considerando uma variedade de estratégias instrucionais, ou seja, eles não são simples implementadores de ideias e currículos prontos. Além disso, eles devem examinar os problemas sob diferentes ângulos, procurando elaborar teorias e conhecimentos que possam contribuir para a melhoria do ensino e assumindo responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional.

Os autores discutem que apesar da invisibilidade do conhecimento gerado pelo professor, ele, como ninguém, conhece o seu contexto de trabalho e é, por isso, o mais indicado para oferecer soluções apropriadas para os problemas que vivencia. Portanto, o processo de compreender e melhorar o próprio ensino deve começar pela reflexão sobre a própria experiência em sala de aula.

Apesar de reconhecerem que os professores são os maiores conhecedores da realidade escolar, a educação continuada comumente procura levar o conhecimento até eles, sem investigar, primeiramente, quais são suas reais necessidades e o que gostariam de aprender. Assim, não basta dizer que os professores precisam refletir sobre a própria experiência para implantar mudanças, é preciso conhecer as identidades desses profissionais (quem são e quem se tornaram ao longo do tempo), investigar quais são as suas carências, desejos e expectativas, de forma a oferecer experiências significativas, capazes de despertar a emoção da disposição para mudar. Posteriormente, a partir dessa disposição, é preciso oferecer oportunidades de aprendizagem que estejam em conformidade com o que desejam e precisam aprender.

O modelo reflexivo de Wallace (1991) busca relacionar a teoria sobre o ensino de línguas e a prática de sala de aula, o “conhecimento experiencial da ação profissional” (p.52), de forma que os professores possam avaliar o insumo oferecido pelos programas de formação, em termos do próprio trabalho e, assim, decidir entre mudá-lo ou não. O autor também enfatiza que a reflexão sobre os dois tipos de conhecimentos deve ser recíproca e não de única direção, de forma que os dois tipos de conhecimentos estejam continuamente fortalecendo o outro.

Como Zeichner & Liston (1996), acredito na possibilidade de o professor conseguir implantar melhorias no ensino, a partir da reflexão sobre as próprias experiências, desde que, como defendido por Wallace (1991) a formação desse profissional seja realizada de forma que os dois tipos de conhecimento (prático e teórico) informem e fortaleçam o outro. A união desses dois saberes, pela reflexão, aliada à disposição para mudança poderá levar à transformações significativas nas salas de aula. Essa disposição poderá ser alcançada se os professores

vivenciarem experiências significativas no projeto, aprendendo o que consideram importante aprender, se relacionando de forma que uns apoiem e incentivem os outros à transformação.

Zeichner (2003, p. 52) acrescenta que “na formação de professores e na educação em geral, devemos continuar lutando para nos aproximar mais de um mundo onde o que queremos para nossos filhos esteja ao alcance dos filhos de todos”. Concordo amplamente com essa asserção uma vez que a educação inclusiva representa um grande desafio para o profissional das escolas públicas. Em escolas regulares onde lecionei Inglês por vários anos, podia observar que alguns professores matriculavam seus filhos em cursos livres de Inglês, mas se posicionavam contra o aumento da carga horária dessa disciplina na escola, onde cada turma tinha apenas uma aula semanal. Eles, assim, o faziam, por medo de que a própria carga horária fosse reduzida. Portanto, desejavam diferentes coisas para os seus filhos e os dos outros. Também observava que, além dessa baixa carga horária, falta de materiais didáticos e apoio dos gestores, o professor de Inglês, geralmente, trabalhava sozinho, como professores de Educação Artística e Ensino Religioso.

Devido ao número reduzido de aulas por turma, mesmo as escolas maiores, geralmente, possuem poucos professores de Inglês. Nas diversas escolas onde lecionei, durante as reuniões pedagógicas desenvolvidas pela direção escolar, era convidada a trabalhar em grupo com quem ensinava Português, Educação Artística e Ensino Religioso, o que não oferecia condições para que eu pudesse refletir, com outros, sobre as dúvidas e conflitos próprios da minha disciplina. Essa realidade de ensino também é revelada em Miccoli (2010) e Paiva (2006b).

Magalhães & Celani (2005) defendem que um dos objetivos da educação continuada para professores de Inglês é dar voz a essa categoria que sempre foi minoria nas escolas. Dessa forma, esses projetos podem oferecer aos professores a possibilidade de refletir não somente sobre suas práticas e crenças, mas também sobre o papel que eles próprios desempenham como profissionais, no contexto em que trabalham. Podem, assim, apaziguar os próprios conflitos e aprender de forma significativa para atuarem da forma como preferirem.

Para Bulpitt & Martin (2005), a reflexão formal é uma experiência consciente, uma oportunidade de olhar para um evento e para si mesmo de uma forma diferente, distanciando-se do ambiente imediato e antecipando consequências de vários cursos de ação. Os autores acreditam que a reflexão pode levar a mudanças, mas lamentam que, nos ambientes educacionais, oportunidades de reflexão sejam incipientes. Concordo com os autores sobre a pouca reflexão nas escolas e observo que há, até mesmo certa resistência a ela, principalmente se for motivada pelas teorias sobre o ensino e a aprendizagem. É bastante comum se ouvir nas escolas que as teorias são muito bonitas no papel, mas não funcionam na prática de sala de aula.

Buscando investigar o processo de reflexão do professor e a possibilidade de uma prática mais coerente, Arruda (2008) desenvolveu um estudo com um professor de Inglês, participante de um programa de educação continuada. A análise de dados revelou que “o professor vivencia experiências significativas enquanto participante do projeto de educação continuada e se engaja em um processo de reflexão e de ressignificação de suas crenças” (p. viii). Apesar de encontrar dificuldades em operacionalizar mudanças em sua abordagem de ensinar, que é influenciada pelas próprias experiências anteriores como estudante, esse professor implementa mudanças significativas em seu processo de avaliar. Por isso, a autora acredita que a educação continuada pode oferecer novas perspectivas de ensino, quebrando o ciclo de uma prática guiada apenas pelas crenças e experiências vivenciadas como estudante.

O estudo de Arruda foi limitado no sentido de não ter investigado profundamente quais experiências são significativas e capazes de promover mudanças. Ela observou que a reflexão pode levar a mudanças, mas de que forma ocorre essa reflexão? Que experiências os professores precisam vivenciar para revelar abertura, disposição para a mudança? De que forma essa disposição para mudanças realmente leva a transformações?

Ao discutir o ensino de língua estrangeira nas escolas brasileiras, Basso (2006, p. 76) lamenta que muitos professores continuem desempenhando papéis de simples repassadores de um novo código, onde a gramática seja o único recurso e foco principal das aulas. Segundo a

autora, a prática desses professores se apoia na crença de que saber a língua corretamente antecede seu uso e se os professores “aprenderam assim, esse dever ser o caminho para ensinar, se baseando nos modelos que trouxeram como alunos”. Dessa forma, falta “entrelaçar o saber acadêmico com a prática efetiva dos professores” (p. 78).

Dutra & Oliveira (2006) argumentam que “grande parte das decisões tomadas pelos professores em sala de aula tem relação direta com a sua pedagogia implícita ou prática pessoal” (p. 185) e que o processo de reflexão pode levar a conflitos, a “tensões instrucionais” (p. 178) favoráveis, uma vez que os professores podem se sentir desafiados a buscar respostas e alternativas para o sucesso da aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, a tensão pode impulsionar a realização de mudanças.

A pesquisa de Dutra & Oliveira (2006) revela que as experiências dos professores como estudantes influenciam diretamente as abordagens de ensinar, principalmente no que se refere aos papéis assumidos e à forma como atuam em diferentes contextos. Os resultados da pesquisa sugerem que quando o professor encontra conflitos, mas tem oportunidades de refletir sobre eles, novas alternativas de trabalho podem ser implementadas, ou seja, os professores podem ter “oportunidade de mobilizar saberes em busca de alternativas para amenizar ou solucionar as dificuldades” (p. 186). No entanto, apenas refletir com os professores não oferece condições para a mudança, uma vez que precisam ter oportunidade de aprendizagem significativa, que vá ao encontro de seus interesses e necessidades, e apresentar disposição para mudar, já que o novo pode desestabilizar todos os conhecimentos construídos ao longo da vida (CELANI, 2000).

No contexto de educação continuada da Universidade Federal de Minas Gerais, Oliveira (2006) desenvolveu seu trabalho de doutorado com três professoras de Inglês, participantes do EDUCONLE, com o objetivo de investigar como a colaboração entre professores pode produzir mudanças na sala de aula. Seus dados revelam que as mudanças vivenciadas como resultado de participação no projeto foram multidimensionais, mas não ocorreram com a mesma intensidade

para todas as participantes. No entanto, acarretaram maior motivação para as professoras e seus estudantes, bem como maior valorização da língua inglesa nas escolas.

A autora defende que a mudança e a reconstrução são possibilidades humanas desde que os professores estejam dispostos a refletir e a aprender com o outro. Ela também enfatiza que, apesar de a reflexão inicial poder causar sentimentos de instabilidade nos professores, mais tarde, com base no estabelecimento de redes de conhecimento e contato, eles poderão se tornar mais autônomos e confiantes na possibilidade de mudanças.

O PECPLI, além de oferecer espaço para reflexão e superação dos conflitos vivenciados na prática, contribui para um aumento da autoestima das professoras uma vez que elas, frequentemente, se referem ao projeto como “terapia”. Embora não seja propriamente terapia, não deixa de ser terapêutico, uma vez que segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, 2008), o termo “terapia” significa tratamento, enquanto “terapêutico” significa curativo, medicinal.

O PECPLI pode apresentar esse efeito curativo, exatamente por ser o momento que as professoras possuem para trocar experiências, refletir sobre a prática em sala de aula, expor suas frustrações e sucessos, além de encorajar umas às outras. Além disso, nesse espaço, as formadoras buscam atender aos pontos apresentados por Zeichner (2003), em termos de: (a) valorização da escola como lugar de produção de importantes teorias; (b) valorização dos aspectos internos do profissional, bem como de seu contexto social e (c) preocupação em não representar uma sobrecarga para o educador.

A seguir, discuto a aprendizagem transformadora que desenvolve importantes perspectivas quanto à educação de adultos, foco dos projetos de educação continuada. Essa área de investigação extrapola os estudos sobre a formação reflexiva, por considerar, principalmente, a importância das emoções do aprendiz no processo de aprendizagem.

2.2.1. Formação Reflexiva e Aprendizagem Transformadora

Uma importante perspectiva da formação de professor reflexivo é o conceito de aprendizagem transformadora que é definida por Cranton (1994) como o processo pelo qual as pessoas examinam situações problemáticas para torná-las mais inclusivas, discriminadas, abertas, reflexivas e emocionalmente abertas a mudanças. A autora relata que a teoria da aprendizagem transformadora foi desenvolvida por Mezirow no contexto do movimento feminista, ocorrido nos Estados Unidos na década de 1970, quando um grande número de mulheres adultas retornou às universidades, depois de muito tempo distante das escolas.

Cranton relata que, por influência do humanismo, há uma tendência a se ver a educação de adultos como colaborativa, na qual educadores se colocam mais como facilitadores e co-aprendizes do que como professores. Tudo isso, considerando uma atmosfera confortável e segura, tanto física quanto psicológica. Segundo a autora, a aprendizagem transformadora diz respeito à produção de sentido das experiências e o questionamento das percepções baseadas nas experiências anteriores. Dessa forma, as expectativas das pessoas se baseiam no que aconteceu no passado, ou seja, são produtos de suas experiências.

Também de acordo com a aprendizagem transformadora, Mezirow (2000) defende a urgência de compreendermos a experiência humana, uma vez que, se as pessoas não forem capazes de entendê-la, acabam por criar significados imaginários. O autor define a aprendizagem como um processo de atribuir sentido a algo. Por isso, é tão importante que a aprendizagem de adultos enfatize o contexto, o pensamento crítico sobre suas crenças, validando esse sentido através da avaliação.

O autor destaca que a educação de adultos deve oferecer condições ideais de interação, onde todos sejam informados, antecipadamente, sobre os tópicos a serem discutidos e tenham tempo de estudo anterior à discussão, para que possam contribuir de forma igualitária. Também é importante que a troca de turnos seja realizada de forma cortês, através da escuta atenta ao outro.

Segundo Mezirow, a teoria da aprendizagem transformadora reconhece o papel crucial dos relacionamentos de apoio, que tornam possíveis sentimentos de confiança e de maior competência pessoal, ou seja, maior confiança para agir a partir de ideias refletidas: “o poder para controlar e determinar as próprias ações no contexto desejado” (p. 25).

Mezirow (*ibid.*) define a educação de adultos como “esforços organizados para assistir os aprendizes que já são maduros o suficiente para serem responsáveis pelos próprios atos para adquirir ou melhorar a própria compreensão, habilidades e disposições” (p. 26). Para que esse processo possa ser eficiente, a reflexão crítica sobre crenças, valores e sentimentos desempenha papel central. Para o autor, a aprendizagem transformadora pode ser entendida como um “processo de autoempoderamento” (p. 27) e os objetivos da educação de adultos devem ser o de ajudá-los (1) a se tornarem aprendizes mais responsáveis, autônomos e reflexivos e (2) a aprenderem o que eles quiserem aprender. Tudo isso, buscando desenvolver sentimentos de solidariedade, “criando ambientes de aprendizagem protegidos, nos quais as condições de democracia social, necessárias para aprendizagem transformadora, sejam desenvolvidas” (p.31).

Segundo Mezirow (2000) a transformação, frequentemente, envolve um dilema perturbador e uma avaliação crítica das próprias concepções. Depois de planejar um curso de ação e adquirir conhecimento para implementar esse plano, as pessoas podem experimentar novos papéis e adquirir autoconfiança nos relacionamentos e ações, integrando novas perspectivas à própria vida. Assim, a mudança envolve conflito, reflexão, plano de ação, busca de conhecimento para sua implantação e, por fim, a realização do que foi planejado.

Daloz (2000) completa essa afirmação, enfatizando que as pessoas possuem potencial para transformações, mas sua realização poderá ou não ocorrer, dependendo dos contextos particulares de suas vidas. Oportunidades de educação efetiva em um grupo de aprendizagem onde as pessoas estabeleçam relações de amizade podem oferecer boas condições para que as mudanças ocorram. O autor relata que a transformação pode ocorrer como resultado de um evento isolado, embora em seus estudos sobre aprendizagem transformadora, em todos os casos

investigados, os efeitos foram cumulativos. Assim, o autor apresenta quatro condições para transformação: presença de outros para efetuar trocas, diálogo reflexivo para compreender o significado das experiências, “comunidade mentora” (p. 106) e oportunidades para ações comprometidas.

Segundo o autor, as pessoas se compreendem melhor em relação às outras pela participação em “redes de relacionamentos” (p. 115) ou comunidades mentoras, o que Richards (2002, p. 26) chama de “rede de professores”, Oliveira (2006, p. 140) de “redes de conhecimento e contato” e Cohen & Piper (2000, p. 206) “comunidade de aprendizagem”. Nessas comunidades ou redes, são essenciais os relacionamentos de confiança e apoio, onde os formadores se colocam como mentores, como orientadores, reconhecendo e valorizando cada pessoa não apenas por suas características positivas, mas também por suas experiências, medos e inseguranças. Os mentores oferecem, assim, oportunidades de adquirir conhecimento para elaborar e colocar os planos em ação.

Daloz (2000) destaca quatro condições para a aprendizagem transformadora: (a) ênfase no empoderamento e autodeterminação dos participantes; (b) agenda baseada em seus interesses; (c) aceitação das emoções como parte do processo e (d) reconhecimento de que os conflitos são partes legítimas do processo. Ele pontua também que “mudanças profundas levam tempo, cuidado estratégico, paciência e convicção que não estamos trabalhando sozinhos” e enfatiza que essas quatro condições para mudanças são “pequenos passos, mas cada um deles torna o outro possível” (p.121).

Taylor, K. (2000) também acredita que a formação de adultos seja “um processo contínuo, não um destino” (p.159), mas pode ser conflituosa e desafiadora porque os adultos passaram a maior parte de suas vidas comprometidos com formas pessoais de pensar, fazer e ser; e, agora, descobrem que essas abordagens são inadequadas, insatisfatórias e que não funcionam. Embora esse tipo de educação possa ser interessante e motivante, também pode, às vezes, ser traumático e representar uma sobrecarga. “Mudar como uma pessoa aprende, muda tudo sobre o que ela

sabe: relacionamentos pessoais e profissionais, ideias, objetivos e valores” (p.160). Para o autor, refletir significa se movimentar “em direção a um relacionamento dialógico consigo mesmo para se ver não somente através das lentes das experiências anteriores, mas através da reflexão sobre essas experiências” (p.163). Portanto, ser um aprendiz contínuo significa “perceber que a aprendizagem é principalmente resultado das próprias ações e escolhas” (p.163).

Ao apresentar um projeto desenvolvido com adultos em uma comunidade residencial, Cohen & Piper (2000) observaram que, ao contar suas histórias na comunidade de aprendizagem e entrelaçá-las aos seus estudos, “os adultos combinam discurso interpessoal e acadêmico para refletir sobre suas narrativas. Dessa forma, aprendizes e mentores (formadores) dialogam enquanto revisam suas interpretações subjetivas dos eventos de vida e constroem uma perspectiva mais crítica” (p. 206). Embora os autores relatem que um dos maiores desafios no desenvolvimento de pesquisa sobre aprendizagem transformadora seja ultrapassar o nível do discurso “e ver a transformação em ação” (p.225), uma vez que não podem “medir precisamente a aprendizagem transformadora” (p.207), seus dados reforçam as perspectivas de Mezirow (2000), no que concerne à importância dos relacionamentos positivos para a aprendizagem transformadora.

Completando a discussão sobre a importância da aprendizagem afetiva e dos relacionamentos positivos, Taylor, E. W. (2000) apresenta um vasto levantamento bibliográfico sobre a aprendizagem transformadora e assevera que “é dada atenção demasiada à reflexão crítica e não é dada atenção suficiente para a importância da aprendizagem afetiva, para o papel das emoções no processo de transformação” (p.303). O autor apresenta estudos que revelaram que a reflexão crítica somente pode começar depois que as emoções são valorizadas e trabalhadas. Assim, defende que “baseado em pesquisas, parece evidente que ambas, reflexão crítica e aprendizagem afetiva, desempenham um papel importante no processo transformativo” (p. 303).

O autor destaca também que a aprendizagem afetiva leva a uma maior autoconfiança e autovalorização: “É no estabelecimento de relacionamentos de confiança que os indivíduos participam de discussões questionadoras, ou seja, informações podem ser compartilhadas abertamente para que uma compreensão mútua e consensual possa ser alcançada” (p. 307). Assim, “desenvolver relacionamentos com indivíduos que pensam de forma similar é essencial para que a aprendizagem transformadora se desenvolva” (p. 307).

Nos diversos estudos sobre aprendizagem transformadora, apresentados por Taylor, E. W. (*ibid.*), o principal ponto em comum é a importância dos relacionamentos de confiança. Nesses estudos, foi observado que, em consequência do estabelecimento de relacionamentos de confiança, os aprendizes desenvolvem abertura e segurança necessárias para lidar com a aprendizagem em nível afetivo e administrar as experiências conflituosas de transformação. Para o autor, sem os relacionamentos saudáveis, a reflexão crítica parece impotente e vazia, faltando o discurso verdadeiro que é necessário para uma reflexão profunda.

O autor também apresenta estudos que revelam que outras condições são igualmente importantes para se estabelecer uma situação de aprendizagem transformadora: (a) a necessidade de professores transmitirem confiança, empatia, consideração, sinceridade e integridade; (b) necessidade de se discutir e trabalhar as emoções antes do processo de reflexão; (c) importância de retorno do professor e da autoavaliação; (d) necessidade de atividades de aprendizagem práticas (*hands on*) e (e) necessidade de tempo e diálogo consigo mesmo.

Finalizando, Taylor, E. W. (*ibid.*) apresenta resultados de pesquisas que comprovam a transformação vivenciada por adultos, sendo que vários desses estudos enfatizam a coragem como produto da aprendizagem. O autor cita Lucas (1994)⁴, que classifica a coragem dos aprendizes adultos como sendo: “para ser, para acreditar, para sentir, para fazer” (p.318). O autor

⁴ LUCAS, L. L. **The role of courage in transformative learning**. Unpublished Doctoral Dissertation. Madison: University of Wisconsin, 1994.

descreve também transformações na vida pessoal como mudanças de hábitos (preocupação nutricional, abandono do cigarro) e “melhorias na carreira profissional” (p. 322).

A partir dos estudos apresentados sobre a aprendizagem transformadora, acredito na importância de projetos de educação continuada, onde os professores possam refletir sobre situações problemáticas enfrentadas no ensino e aprendizagem de Inglês nas escolas regulares, de forma a atribuir diferentes sentidos às experiências vivenciadas e desenvolver expectativas e atitudes mais positivas com relação ao próprio trabalho e à identidade de transformador social.

Na possibilidade de aprenderem em ambientes onde se sintam confortáveis, seguros e respeitados, os professores poderão se tornar mais autônomos e reflexivos, buscando o que venha ao encontro de suas necessidades. Além disso, pela valorização das próprias experiências aliada a novos conhecimentos e trocas com outros professores, em relacionamentos de confiança, poderão adquirir maior prazer com o trabalho.

Ao avaliar e compreender as próprias práticas, os professores poderão adquirir segurança com o que elas possuem de positivo e, com os novos conhecimentos e apoio dos formadores e colegas, conseguir coragem para abandonar práticas ineficazes e desenvolver outras novas e mais produtivas. Assim, o professor não precisará abandonar totalmente sua prática, mas incorporará o novo a ela.

2.3. Experiências de Aprendizagem e Ensino de Língua Inglesa

Com o objetivo de direcionar as pesquisas sobre a sala de aula, Allwright (1991) propôs um modelo (Figura 1), tentando abordar, de uma forma geral, as principais variáveis presentes no processo de ensino e aprendizagem de línguas, englobando o antes, o durante e o depois das aulas:

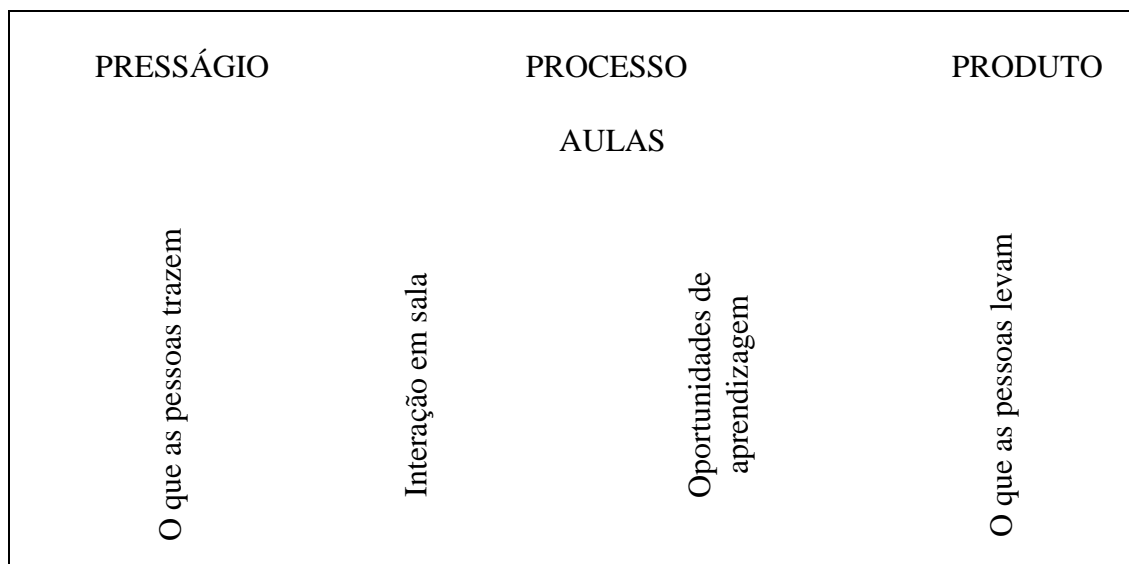


Figura 1 - Ensino e Aprendizagem de Línguas em Sala de Aula (ALLWRIGHT, 1991)

Com esse diagrama, Allwright (*ibid.*) visa a direcionar as pesquisas sobre sala de aula, a partir das seguintes perguntas: (a) O que as pessoas trazem para as aulas? (b) Como a interação é influenciada pelo que elas trazem? (c) Como são criadas e exploradas as oportunidades de aprendizagem através do processo de interação? (d) Como os resultados se relacionam com as oportunidades de aprendizagem que são disponíveis durante as aulas? Sobre as pesquisas de sala de aula, o autor enfatiza a importância de os pesquisadores enfatizarem mais a compreensão que os participantes possuem dos processos, em vez da própria interpretação.

Tendo como suporte o modelo de Allwright (1991), Miccoli (1997) se propôs a ampliar os estudos sobre experiências em sala de aula, depois de observar que as investigações sobre o assunto eram ainda incipientes na literatura e, por isso, era necessário maior atenção ao assunto, por parte dos pesquisadores. Assim, o estudo da autora (MICCOLI, 1997) investigou as percepções que seis aprendizes, estudantes de graduação em Letras de uma universidade federal brasileira, possuíam das experiências vivenciadas dentro de uma sala de aula de Inglês. Durante um semestre acadêmico, a autora gravou aulas, realizou entrevistas sobre as experiências ali vivenciadas e pediu que os estudantes respondessem questionários sobre o assunto. Depois de

codificar todos os segmentos de seus dados, a autora categorizou as experiências (coletivas e individuais) em (a) diretas: originadas na sala de aula (experiências cognitivas, sociais e afetivas) e (b) indiretas: originadas em outros contextos que não o da sala (experiências contextuais, pessoais, de objetivos e crenças), mas que moldam e influenciam as experiências de sala de aula.

A autora observou que as experiências cognitivas foram as mais destacadas por todos os participantes (média de 52%), seguidas das sociais (19%) e, posteriormente, das afetivas (14%). As cognitivas envolvem as percepções das atividades de classe, a identificação dos objetivos, dificuldades, dúvidas, participação, desempenho, estratégias de aprendizagem etc.. As experiências sociais englobam a interação com os colegas, as dinâmicas de grupo e as estratégias sociais, dentre outras. Por sua vez, as experiências afetivas abrangem os sentimentos, interesses, esforços, as motivações e estratégias afetivas. Entre as experiências indiretas, os fatores que mais afetaram as experiências de sala foram: (a) experiências contextuais relacionadas a fatores institucionais, (b) experiências pessoais de aprendizagem anterior, (c) crenças sobre o próprio processo de aprendizagem e (d) objetivos, intenções e planos dos aprendizes. O *framework* contendo todas as experiências categorizadas pela autora pode ser visualizado no ANEXO A.

A partir desses dados, a autora discute a natureza do processo de aprendizagem como um evento socialmente construído, ou seja, o que acontece em uma sala de aula é muito mais do que uma simples reunião de pessoas que querem aprender uma língua. Esse processo social é influenciado e moldado pelas diferentes expectativas e experiências pessoais, trazidas pelos estudantes. Além disso, a inter-relação entre as experiências cognitivas, sociais e afetivas traz uma nova compreensão sobre a sala de aula, contexto onde as interações acontecem.

O estudo da autora tem como base quatro fundamentos: (a) o processo de aprendizagem de línguas é complexo, (b) esse processo é construído socialmente, (c) a sala de aula é um lugar onde muitas variáveis se encontram e (d) o ponto de vista do aprendiz pode trazer importantes conhecimentos sobre a aprendizagem. Assim, a partir de Allwright (1991), Miccoli (1997) elaborou a seguinte figura:

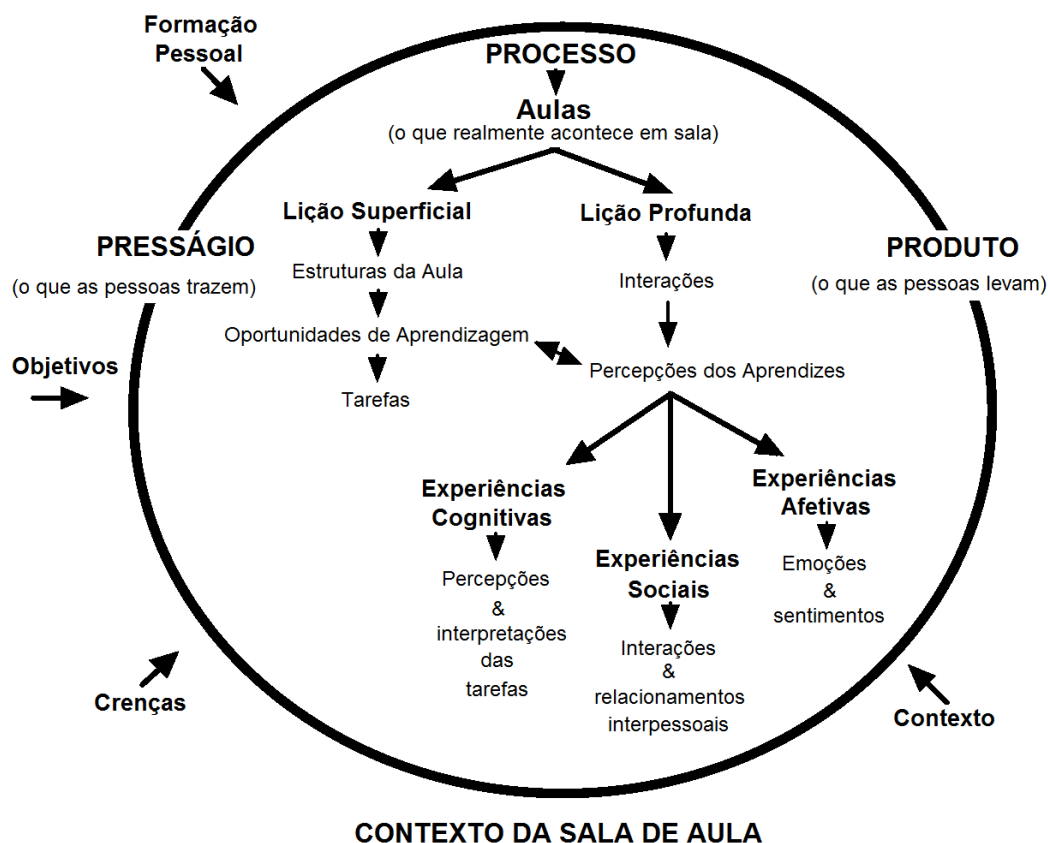


Figura 2: Aprendizagem de Línguas em Sala de Aula (MICCOLI, 1997)

Na Figura 2, Miccoli (1997) representou os principais fatores envolvidos na aprendizagem de línguas em sala de aula. Segundo a autora, o círculo ilustra o contexto da sala e as fases de presságio e produto estão relacionadas com a aprendizagem, mas não são totalmente restritas ao contexto das aulas; elas o transcendem. Envolvendo o contexto imediato de sala de aula, onde o processo de aprendizagem ocorre, estão as experiências indiretas (pessoais, contextuais, crenças e metas) que influenciam e moldam as experiências diretas (cognitivas, sociais e afetivas).

Com o passar do tempo, a categorização realizada pela autora (MICCOLI, 1997) sofreu uma pequena alteração e as experiências de objetivo passaram a ser denominadas experiência futuras e as de crenças, conceituais. No que concerne às experiências conceituais, Miccoli (2001a) apresenta dados de crenças negativas e sua influência na aprendizagem de línguas, como pode ser verificado quando Paula (participante do estudo da autora) revelava gostar das aulas cujo foco era a gramática. Apesar de apresentar um comportamento pouco participativo e de

sentir que não pertencia ao grupo, a estudante sempre se dedicava às atividades que envolviam as estruturas da língua. Essa crença na importância excessiva da gramática exercia influências negativas, uma vez que a aprendiz considerava a língua como fragmentada e não investia em uma aprendizagem integral, apresentando, nas palavras da autora, “uma atenção periférica” (p.75), não participando tanto quanto poderia

Dando prosseguimento às investigações sobre experiências de estudantes, Miccoli orientou o trabalho de doutorado de Conceição (2004), no qual a autora apresenta um estudo desenvolvido com 51 graduandos em Engenharia Elétrica da Universidade Federal de Minas Gerais, matriculados em um curso de Inglês instrumental. Ao analisar experiências anteriores de aprendizagem de vocabulário, a autora detectou várias crenças e pôde observar o quanto elas influenciavam as ações dos estudantes em sala e suas estratégias de estudo. Ela concluiu que as crenças influenciam as ações, mas a reflexão sobre as crenças e experiências anteriores pode levar a mudanças e à criação de outras concepções.

O interesse crescente pelo construto experiência levou Miccoli (1997, 2000, 2001a, 2001b, 2004, 2006 e 2007a, 2007b, 2007c, 2007d, 2007e) a se aprofundar nos estudos sobre o tema, nos quais a autora destaca que as pesquisas devem dar uma maior ênfase às vivências de professores e estudantes em sala, de forma a compreender melhor as várias dimensões dos processos de ensinar e aprender uma língua. Assim, em 2007, a autora apresenta uma ampla revisão bibliográfica do conceito de experiência (MICCOLI, 2007c), salientando a Filosofia e as ciências cognitivas como alicerces para os estudos sobre o tema.

Miccoli (*ibid.*) relata que a experiência como conceito central na Educação é apresentada em Dewey (1967) e o autor enfatiza que a escola não é uma preparação para a vida, mas a própria vida. Assim, para ele, vida, experiência e aprendizagem são inseparáveis, uma vez que “a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte” (TEIXEIRA, 1967, p. 16). De acordo com Dewey (1967), a Educação pode ser definida como um processo contínuo de reconstrução e reorganização das experiências, direcionado a experiências futuras, ao

aprimoramento da qualidade da própria experiência. A experiência é, então, compreendida como uma atividade humana permanente, um agir e reagir que conduz à reflexão, ao conhecimento e à reconstituição da própria experiência.

Dewey (1960, p. 58) afirma que: “o ser vivo suporta e sofre as consequências de seu próprio comportamento. Essa estreita relação entre a maneira ativa de agir ou a passiva de suportar constitui o que chamamos experiência”. Além disso, “a verdadeira ‘substância da experiência revela-se no decurso adaptativo da ação, dos hábitos, das funções ativas e passivas; nas coordenações sensório-motoras” (p. 61).

Ao investigar o conceito de experiência para a filosofia e as ciências cognitivas, Miccoli (2007c) parte de Dewey, para definir o conceito como “um processo orgânico e complexo no qual se vivencia e se é experienciado, no qual se transforma e se é transformado; um processo que acontece em situações específicas e na interação do indivíduo consigo mesmo e com outros seres vivos” (MICCOLI, 2007c, p. 217). A autora descreve, também, as características da experiência para Dewey: a) experiência não é um estado mental, mas uma interação, adaptação e ajustamento do indivíduo ao meio e b) obedece um princípio de continuidade, de relação entre passado e futuro.

Miccoli (2007c) enfatiza o caráter biológico do construto experiência por se apoiar na compreensão de um organismo vivo que se relaciona com seu meio, evolui e se desenvolve. Além de Dewey, a experiência como fenômeno biológico também é, segundo Miccoli (*ibid.*), defendida por Humberto Maturana (2006), um biólogo chileno que se orienta para a compreensão do ser vivo, em interações com o meio onde está inserido. A biologia do conhecer do autor explicita a maneira sistêmica como cada indivíduo se organiza ao estabelecer relações evolutivas com o meio, construindo sua própria identidade e, inevitavelmente, modificando e moldando seu contexto de vida. Para Maturana (2005), as experiências são fenômenos biológicos que acontecem com as pessoas e, ao explicá-las, elas fazem uma reformulação delas. Ele considera que a explicação de algo é uma reformulação de uma experiência. A aceitação dessa

explicação, entretanto, depende de quem a ouve, depende de suas experiências e de seus critérios de validação: “explicar é sempre propor uma reformulação da experiência a ser explicada de uma forma aceitável para o observador. [...] Aquele que escuta é quem constitui uma reformulação da experiência como explicação, ao aceitá-la como tal” (MATURANA, 2005, p. 40).

Além de investigar e categorizar as experiências de estudantes (MICCOLI, 1996; 2000; 2001a; 2001b), a autora observou uma necessidade de expandir suas pesquisas, visando ampliar o conhecimento também das experiências dos professores. O objetivo central que tem se mantido, ao longo do tempo, é uma compreensão das várias dimensões da aprendizagem, sejam elas cognitivas, afetivas, sociais ou culturais.

Em Miccoli (2007b), a autora apresenta resultados de um projeto desenvolvido com professores de Inglês de escolas particulares e de um curso de especialização para professores da escola pública e observou o quanto as experiências dos profissionais nos dois contextos se assemelham. Sobre a importância da pesquisa na escola regular, seja ela pública ou privada, a autora enfatiza que esses estudos podem oferecer uma compreensão mais detalhada dos processos, sob a ótica de quem realmente vivencia as dificuldades, ou seja, as investigações devem compreender a sala de aula, a partir do olhar do professor. Nesse trabalho foi observado que “a diversidade dos contextos de ensino particular e público se dilui na similaridade de experiências que revela a complexidade e o desafio inerente ao ofício do professor de língua inglesa” (MICCOLI, 2007b, p. 48).

Também sobre experiências de professores, Zolnier & Miccoli (2009) apresentam resultados de uma pesquisa desenvolvida com três professoras de Inglês que atuam em escola pública, particular e curso livre. As autoras revelam que as principais experiências de conflito vivenciadas pelas docentes são: indisciplina dos estudantes, agressão ao profissional, despreparo para lidar com os conflitos inerentes às relações entre professor e estudantes e frustração por não conseguir ensinar de forma efetiva. O trabalho revela que a indisciplina é o tipo de experiência

conflituosa mais reportada em contexto público e particular, o que torna o ensino da língua estrangeira um trabalho desafiador em ambos os contextos.

As pesquisas sobre as experiências de professores e estudantes se justificam pela necessidade de se conhecer o que acontece em sala de aula, a partir das perspectivas de quem realmente vivencia os processos de ensino e aprendizagem, de forma a ampliar os conhecimentos sobre um contexto que é de grande importância para a linguística aplicada. Tendo em vista esse objetivo, as narrativas se mostram importantes instrumentos para se ter acesso às experiências, como o trabalho de Paiva (2006a) que analisou narrativas de estudantes para investigar a autonomia sob a ótica da teoria da complexidade.

Os resultados desse trabalho revelam que os estudantes mais interessados em aprender a língua estrangeira desenvolvem suas próprias estratégias de estudo, quando a escola não atende às suas expectativas. Os problemas citados envolvem um estilo de ensino centrado no professor, a ausência de autonomia do profissional e uma dependência exagerada do livro didático, do qual os estudantes nem sempre gostam. Segundo a autora, os aprendizes autônomos geralmente buscam formas alternativas de insumo como TV a cabo, internet, filmes, músicas e viagens. Além disso, mesmo quando encontram boas condições de aprendizagem na escola, eles continuam sendo autônomos.

Também fazendo uso de narrativas para investigar experiências de aprendizagem, Miccoli (1996) apresenta um estudo de caso onde são retratadas as diversas etapas de aprendizagem de uma estudante japonesa. Na primeira fase, a estudante apresenta dificuldades de adaptação ao grupo de estudo, devido a sua identidade nacional (BLOCK, 2007), o que Miccoli (op. cit.) chama de “herança cultural” (p. 92).

Acostumada ao trabalho individual, a cultura da participante funcionava como empecilho para a aprendizagem colaborativa, tema do curso no qual se inscrevera. Ela destacava sentimentos de medo, apreensão, ansiedade e se via como linguisticamente limitada. Na segunda fase do curso, a estudante revelava depressão associada a “sua autoimagem negativa” (p. 87).

Além de se sentir incapaz para desempenhar as tarefas do curso, ela sentia que suas opiniões eram rejeitadas pelo grupo. Em uma fase de transição, ainda acreditava que as pessoas mantinham baixas expectativas em relação a ela. Apesar disso, depois de ser convencida pela pesquisadora e pela professora a conversar com os colegas, ela passou a se sentir “parte do grupo” (p. 89). Na terceira fase, quando o grupo precisou de alguém que soubesse lidar com gráficos, ela foi escolhida para essa tarefa e passou a se sentir útil e confiante, revelando sentimentos de pertencimento: “Hiroko percebeu que sua depressão vinha de um sentimento de inferioridade que a impedia de achar seu lugar no grupo”. Depois de conversar com os colegas e poder “contribuir efetivamente para o trabalho do grupo, sua autoconfiança aumentou, o que lhe permitiu olhar para sua trajetória com outros olhos” (p.97).

As experiências de professores também são apresentadas em Paiva (2006b), trabalho desenvolvido por meio de narrativas coletadas do projeto AMFALE (Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Línguas Estrangeiras) que é coordenado pela autora. Os dados foram divididos em: memórias passadas negativas e positivas e memórias recentes. Com relação às memórias ruins, a autora observou que elas se referiam à escola regular, que comumente oferecia um ensino desinteressante, voltado para as estruturas gramaticais e com pouca ênfase no desenvolvimento da oralidade. Por outro lado, as poucas experiências positivas citadas pelos professores diziam respeito a atividades orais ou o uso efetivo da língua. Quanto às memórias recentes, os professores se queixavam do desinteresse dos estudantes das escolas públicas e do descaso dos governantes em relação ao ensino de língua estrangeira.

A importância da investigação das experiências, por meio de narrativas, em projetos de educação continuada, está fundamentada na necessidade de uma parceria entre as universidades e as escolas regulares. É preciso documentar e compreender as experiências de professores, de modo que esse conhecimento possa oferecer subsídios para melhorias para os próprios projetos, mostrando o que é significativo para os participantes e a forma como a educação continuada influencia suas vidas. Estudos sobre as teorias de ensino e reflexões sobre as experiências de

ensino/aprendizagem podem levar a uma consciência sobre esses processos e acarretar inovações. É preciso compreender o que as narrativas revelam sobre o contexto de atuação do professor e quais tipos de mudanças podem ser observadas nas concepções, práticas e identidades do professor, quando ele tem oportunidades de contar sua história e refletir sobre ela, a partir do conhecimento relativo ao ensino de línguas.

O contar de histórias de vida está intimamente ligado à construção identitária do professor, uma vez que, ao falar de si mesmo, destacará os aspectos mais constitutivos da pessoa que ele se reconhece ser, ou seja, da sua identidade. Uma vez que a Linguística Aplicada, como área interdisciplinar, permite que o seu pesquisador faça uso do conhecimento de outras áreas em suas investigações, para discutir diferentes perspectivas de seus estudos, apresento, a seguir, o cenário contemporâneo dos estudos sobre identidade, sob a perspectiva dos estudos culturais, de forma a oferecer contexto para a discussão da experiência identitária, que foi revelada nos relatos das professoras participantes do estudo.

2.3.1. Experiências Identitárias de Estudantes e Professores

Esta seção não tem por objetivo fazer um levantamento exaustivo dos estudos sobre identidade, uma vez que não investigo o construto identidade em si, mas como uma entre as muitas experiências vivenciadas no PECPLI. Portanto, discuto a questão identitária buscando oferecer fundamentação para as análises das experiências e mudanças relatadas pelas participantes. Sendo assim, parto de Hall (2003), Pierce (1995) e Silva (2000) para compreender quais são as identidades contemporâneas, introduzo a questão socioconstrutivista do discurso relativo à identidade com Moita Lopes (2003a e 2003b) e chego até a sala de aula com Celani & Magalhães (2002), Murphey *et al.* (2004), Paiva (1997) e Telles (2004).

Para Hall (2003, p. 8), “as identidades modernas estão sendo ‘descentradas’, isto é, deslocadas”. As transformações estruturais pela qual a sociedade moderna tem passado

acarretam mudanças em “nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos”, descentrando os indivíduos “tanto de seu lugar no mundo social e cultural, quanto de si mesmos” (p. 9). O autor apresenta três concepções de identidade: (a) o sujeito do iluminismo do século XVIII, (b) o sujeito sociológico das ciências sociais e (c) o sujeito pós-moderno.

Hall (2003) descreve o sujeito do Iluminismo como totalmente centrado, unificado, dotado de razão e consciência. Sua identidade emerge pela primeira vez quando o sujeito nasce e se desenvolve ao longo de sua vida, ainda que permanecendo, essencialmente, a mesma. Já o sujeito sociológico reflete a preocupação com as relações sociais, para a constituição da identidade do indivíduo, ou seja, “a identidade é formada na ‘interação’ entre o ‘eu’ e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem.” (p. 11). A identidade, então, integra o sujeito à estrutura social e a identidade vai se tornando múltipla e contraditória. A terceira concepção a que o autor se refere é a pós-moderna, identificada como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. É uma identidade que varia conforme as mudanças vão acontecendo nos sistemas culturais, uma vez que “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (p. 13).

Silva (2000) completa que a identidade é sempre vista em relação à diferença⁵, ou seja, aquilo que eu sou (mulher, brasileira, estudante) se estabelece sempre em relação à diferença, aquilo que o outro é (homem, americano, professor). O autor defende que, assim como o signo linguístico só é reconhecido dentro de uma cadeia, também a identidade e a diferença o são.

⁵ Estudos desenvolvidos sobre as identidades que seguem as perspectivas da Análise de Discurso preferem os termos identificação e alteridade, uma vez que a constituição identitária é um processo em constante movimento e, por isso, possibilita, ao analista, apenas a observação de momentos de identificação. Também consideram as identidades sempre afetadas pela alteridade, pelo outro (Cf. Grigoletto, 2001 e Neves, 2006). Neste estudo, a opção pelos termos identidade e diferença se justifica pela fundamentação teórica adotada que segue a linha dos Estudos Culturais (Cf. Hall, 2003 e Silva, 2000).

Tanto o signo quanto a identidade carregam dentro de si o traço da diferença. Dessa forma, identidade e diferença são mutuamente determinadas.

Com relação à diferença, Pierce (1995) considera que a identidade é definida como “as várias formas nas quais as pessoas se veem em relação aos outros”. Por ser de natureza múltipla (indivíduo dinâmico e contraditório), conflitante (diferentes posições de sujeito) e mutante (tanto no tempo quanto no espaço), ela deve ser entendida dentro de uma estrutura social maior; por isso, a importância do termo identidade social. Para Pierce, a linguagem não é um meio neutro de comunicação, mas o meio pelo qual a pessoa negocia o sentido de si mesma, constrói sua identidade, ganha e perde acesso às relações sociais de poder que lhe dão oportunidade para falar.

Daloz (2000) esclarece que as identidades de uma pessoa são constituídas a partir de um diálogo constante com as suas ideias, predisposições, medos, desejos e atitudes tomadas ao longo da vida. De forma similar, Moita Lopes (2003b) defende que é no processo discursivo que os fragmentos e as diversas faces de nossas identidades (raça, gênero, religião, sexualidade, idade, classe social, profissão) vão tomando forma para nós mesmos e para os outros com quem interagimos. Ele reforça a compreensão múltipla das identidades que estão em constante processo de transformação.

Para Moita Lopes (*ibid.*), o conceito de identidade é “um construto central na compreensão das mudanças sociais, políticas, tecnológicas, culturais e econômicas” (p.17) do mundo atual e a relevância de estudos sobre as identidades está na possibilidade de contribuir para a reflexão sobre as práticas discursivas, de forma a “colaborar na conscientização sobre a vida social de modo que a emancipação humana seja possível” (p. 19). Para o autor, a temática das identidades surge em meio a uma concepção de linguagem como discurso, ou seja, “como espaço de construção das identidades sociais” (p.13). A concepção de discurso envolve a ação humana em relação a um contexto interacional específico. Assim, as marcas identitárias do falante

contribuem para a localização do discurso na vida social. Nesse sentido, a forma como a pessoa se reconhece em diferentes momentos e lugares é continuamente reposicionada ou transformada.

O autor destaca ainda que a identidade é de natureza social e política, construída em práticas discursivas. Assim, ela não é pessoal ou unitária, mas um processo social ocorrido no discurso. E esse discurso possui três aspectos: alteridade (se dirige a alguém), situacionalidade (situado no mundo sócio-histórico e cultural em que ocorre) e natureza socioconstrutivista (os significados são compreendidos como resultados dos processos interacionais diários).

Dessa forma, as pesquisas relatadas pelo autor “podem ser entendidas como histórias sobre pessoas agindo em práticas discursivas específicas” (p. 24) e “o pesquisador é participante na prática discursiva estudada, sendo, ao mesmo tempo, analista, o que implica que os resultados relatados estão imbricados em sua compreensão dos fatos sociais e estudados” (p. 24).

Como Moita Lopes, Mezirow (2000) também declara que a “nossa identidade é formada em redes de afiliações dentro de um mundo de vida compartilhada” (p. 27) e, por isso, é sempre social. Por sua vez, Rajagopalan (1998) defende que “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua”. Uma vez que a própria língua é uma atividade em evolução, as identidades estão, também, sempre “em estado de fluxo” (p. 41-42).

Sobre a construção das identidades profissionais, Rollemberg (2002) desenvolveu um trabalho com duas professoras de Inglês de escolas públicas do Rio de Janeiro, por meio de narrativas de histórias de vida, buscando compreender quem as professoras são para elas e para aqueles com quem trabalham e vivem. A identidade, nesses termos, considera o indivíduo sempre em relação com o outro, construído também pelo olhar do outro.

Como Moita Lopes (2003b), a autora também adota uma visão socioconstrucionista do discurso, que influencia e é influenciado pelos contextos socioculturais nos quais as pessoas atuam. Dessa forma, os professores se tornam profissionais na interação de um mosaico de diferentes traços que os constituem como homens, mulheres, maridos, esposas, pais, mães, filhos

ou filhas. O discurso de cada um reflete, então, essa natureza múltipla do falante e as diversas práticas discursivas nas quais ele se envolve.

Também no contexto educacional, Celani & Magalhães (2002) se mostram interessadas na formação do profissional em educação como um agente reflexivo e crítico, que não está preocupado apenas com a recepção e a transmissão de conhecimento pronto, mas com a sua construção, em contextos particulares, onde seja direcionado às necessidades e situações locais. As autoras asseveram que, de acordo com a perspectiva do professor reflexivo, “o conceito de identidade é construído por meio de variadas formas de representação” (p. 322), ou seja, por cadeias de significações, construídas nas constantes negociações com outros. Essas representações se referem a teorias, normas, valores e símbolos do mundo físico e social, bem como a imagens que as pessoas possuem delas mesmas, como atores em contextos sociais específicos. Além disso, as representações que as pessoas possuem sobre o seu fazer, seu saber fazer e seu poder para agir são sempre construídas dentro de contextos sócio-históricos e culturais, relacionados a questões políticas, ideológicas e teóricas.

Nesse trabalho, Celani & Magalhães (2002) investigaram as representações que os professores possuem sobre si mesmos, como profissionais no contexto em que atuam, coletando dados em um projeto de três semestres de duração, realizado com 45 professores do estado de São Paulo, intitulado “Reflexão sobre a ação: o professor de Inglês aprendendo e ensinando”. No início e no final do programa, os participantes responderam as seguintes perguntas: (a) O professor de línguas é um profissional? Por quê? (b) Esse professor se considera um profissional? Por quê? Elas, então, observaram mudanças nas representações dos professores sobre si mesmos, ou seja, no primeiro momento “os professores consideravam apenas o contexto micro da sala de aula e da escola” (p. 327) e, no último momento, revelavam “representações mais refletidas e embasadas na relação teoria e prática, discutida no curso” (p. 326).

As autoras destacam que, no momento inicial, os 13 professores enfocam “prioritariamente representações tradicionais que colocam o professor como agente individual com ênfase no

domínio de conhecimento específico: ensinar, dizer, dominar a língua, mas também com ênfase em questões morais e afetivas do relacionamento na interação: ser paciente, resolver problemas, agradar os alunos” (p.329). Já na segunda fase do projeto, as discussões dos participantes revelaram importantes transformações quanto às representações de si mesmos, como profissionais, e de suas responsabilidades, enfocando um “contexto maior que envolve questões educacionais mais amplas e salientam, prioritariamente, a responsabilidade política do professor em agir para a transformação da cultura escolar” (p. 328).

Rajagopalan (2001) define a sala de aula de Inglês como uma arena onde ocorrem múltiplos conflitos de identidade, ou seja, há uma constante negociação de identidades instáveis e incompletas. Assim, as identidades não são dadas, mas negociadas. Por isso, as lutas e resistências são sempre constantes. A língua como lugar de conflito é bem exemplificada no estudo de Sade (2006) que analisou narrativas de aprendizagem de futuros professores de línguas, cedidas ao Projeto AMFALE – Aprendendo com memórias de falantes e aprendizes de língua estrangeira – desenvolvido pela UFMG. A autora investigou a construção da identidade durante o processo de aquisição de Inglês e observou que os estudantes apresentavam dificuldades de aprendizagem, devido a associações que faziam com o imperialismo da Inglaterra e dos Estados Unidos. Portanto, aprender Inglês estava associado a uma traição à própria cultura e identidade e, por isso, os estudantes se sentiam “bloqueados” para aprender. Sade conclui que “ao aprender uma nova língua, um novo ‘eu’ também pode emergir e a língua pode ser tanto o veículo dessa emergência, quanto o site de luta contra ela” (p. 9).

Murphey *et al.* (2004) também investigaram, por meio de narrativas sobre a aprendizagem de línguas, a construção das identidades de aprendizes no Japão e em Taiwan. Os autores defendem que as narrativas são importantes construções sociais que revelam as identidades dos alunos e permitem ao professor investigar seus desejos, estratégias, crenças e motivação, uma vez que, por meio das histórias narradas, eles revelam, constroem e reconstróem suas identidades múltiplas, conflitantes e mutantes. Os dados obtidos pelos autores mostram que, ao contribuírem

para a conscientização das dificuldades e para a aprendizagem significativa, as narrativas podem influenciar a construção da identidade dos estudantes, como legítimos usuários de Inglês. Além disso, para os autores, a identificação com colegas e professores, que acontece em sala de aula, é muito mais abrangente do que apenas uma questão de emoção, uma vez que se mostra intimamente ligada à construção da identidade. Assim, experiências positivas de interação na sala de aula poderão levar ao investimento na aprendizagem da língua e na própria identidade de aprendiz como falante legítimo, pertencente à comunidade dos usuários da língua.

Outro trabalho com aprendizes, nesse caso estudantes de Letras, foi desenvolvido por Telles (2004), ao longo de três anos. Ele investigou como as experiências de aprendizagem influenciavam a construção da identidade como professores de línguas estrangeiras e buscou descrever e interpretar os significados que os participantes atribuíam a suas experiências, ao refletir sobre suas histórias de vida, a partir da teoria do ensino de línguas. Para o autor, as narrativas sobre os elementos que funcionam como referência para a construção das múltiplas identidades dos professores podem contribuir para uma conscientização do papel social desses profissionais e para um sentimento de pertencimento a essa comunidade de professores de línguas.

No estudo de Telles (2004), os participantes puderam refletir sobre suas experiências pedagógicas, de aprendizagem e formação profissional. Os resultados revelam que os valores adquiridos desde a infância, tanto na família quanto na escola, influenciam fortemente a identidade adulta. Por meio da experiência de reflexão, os professores em formação foram capazes de “mapear os traços e as características de suas identidades ao longo do tempo” (p. 74), “articular os conteúdos e os autores lidos na constituição de suas crenças acerca do ensino e da nova profissão de professor de línguas” (p. 77) e compreender o papel que desempenham, “em termos de gênero e de valores sociais que lhe foram passados, de maneira não crítica, pelas respectivas culturas nas quais foram criados” (p. 80).

Quanto à identidade do professor de Inglês, Paiva (1997) se questiona sobre a forma como esses profissionais se veem na sociedade brasileira. Ao investigar um grupo de profissionais do ensino médio, observou que os docentes atribuem grande importância ao Inglês como forma de comunicação e de troca de experiências com o mundo globalizado e, por isso, se veem como aqueles que abrem uma janela para o mundo ou que funcionam como elos entre os estudantes e o contexto mundial que inclui músicas, propagandas, filmes etc.. Apesar de enfatizarem a importância da língua inglesa, os professores se veem como profissionais discriminados no próprio contexto de trabalho, uma vez que a disciplina que lecionam não é valorizada como as outras, possui baixa carga horária e conta com escassos materiais didáticos. Por isso, eles acreditam que o trabalho que desenvolvem não é de boa qualidade e os cursos livres preparam melhor os que querem aprender a língua. Além do mais, os professores vivem outros conflitos: (a) ensinar uma língua que eles próprios não sabem falar, (b) ensinar gramática para aprendizes que querem aprender a falar e (c) conviver com a desvalorização da disciplina e pressão para que os estudantes sejam aprovados.

O PECPLI como “comunidade de aprendizagem” (COHEN & PIPER, 2000, p. 206; MOITA LOPES, 2003b, p. 14) é um contexto onde as professoras podem narrar suas experiências de vida e entrelaçá-las às experiências de outras e às teorias do ensino de línguas. Ao fazerem isso, elas constroem perspectivas mais críticas sobre si mesmas e sobre o próprio trabalho.

Se o conceito de identidade é “um construto central na compreensão das mudanças sociais” (MOITA LOPES, 2003b, p. 17) compreender as mudanças relatadas pelas participantes do PECPLI, a partir da constituição de suas identidades, é essencial para compreender a importância de projetos de educação continuada e de que forma os participantes criam sentido das experiências e mudanças vivenciadas.

Se quando as pessoas interagem com as outras, estão se construindo e construindo as outras (MOITA LOPES, 2003b), é muito importante investigar como as professoras do PECPLI

se constroem nas interações ocorridas naquele “contexto de vida compartilhada” (MEZIROW, 2000, p. 27). As histórias contadas no PECPLI são importantes instrumentos de construção identitária, onde as participantes se constroem como legítimas professoras e usuárias de Inglês. A identificação com as colegas e formadoras se mostra intimamente ligada à noção de identidade de participantes do grupo e de professoras pertencentes a uma comunidade de aprendizagem, onde se sentem importantes e valorizadas.

Se as professoras de Inglês se sentem sozinhas e discriminadas no próprio contexto de trabalho (MICCOLI, 2010 e PAIVA, 1997), o PECPLI contribui para o autoconhecimento, crescimento e valorização dessas profissionais. Ele contribui para o desenvolvimento de diferentes identidades: professoras comprometidas com a qualidade do ensino, mais confiantes em si mesmas e menos influenciáveis pelas críticas negativas recebidas nas escolas.

No capítulo seguinte, apresento a metodologia do trabalho, incluindo o tipo de pesquisa, o contexto de investigação, as participantes e os instrumentos de coleta e análise de dados.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento a classificação da pesquisa como quantitativa e qualitativa (DÖRNYEI, 2007) e estudo de caso (BROWN & RODGERS, 2002), o contexto da investigação, as participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados.

3.1. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa: Estudo de Caso

Morais & Neves (2007) destacam que as metodologias quantitativas e qualitativas são, frequentemente, retratadas como paradigmas distintos e incompatíveis em investigação educacional. No entanto, as autoras reconhecem que diferentes métodos de análise são úteis porque se dirigem para diferentes tipos de questões de estudo. Assim, uma metodologia que combina aspectos dos dois paradigmas de investigação revela um diálogo entre dados e análises quantitativos e qualitativos. Na Tabela 1, Larsen-Freeman & Long (1991) distinguem os dois tipos de metodologia e apresentam suas características:

Tabela 1 - Paradigmas Quantitativos e Qualitativos

Metodologia Qualitativa	Metodologia Quantitativa
Faz uso de métodos qualitativos	Faz uso de métodos quantitativos
Busca compreender o comportamento humano, a partir do ponto de vista do participante	Busca compreender fatos e causas de fenômenos sociais
É subjetiva	É objetiva
É destinada ao processo	É destinada ao resultado
Assume uma realidade dinâmica	Assume uma realidade estável

Larsen-Freeman & Long (1991) defendem que não há uma separação clara entre uma metodologia e a outra, uma vez que uma pode fazer uso de métodos e características da outra e enfatizam que não há razão pela qual as características das duas não possam ser combinadas. Para Dörnyei (2007), essa combinação permite uma compreensão elaborada e abrangente de um fenômeno, através da investigação de suas diferentes faces.

Assim, com a finalidade de documentar as experiências de participantes de um projeto de educação continuada para professores de Inglês e investigar de que modo essa participação e reflexão contribuem para mudanças em sua identidade, foi desenvolvida uma pesquisa quantitativa e qualitativa, combinando técnicas de análises de ambas metodologias. Devido à natureza do estudo desenvolvido, essa abordagem melhor se adaptou aos objetivos propostos porque, enquanto a metodologia quantitativa oferece perspectivas mais objetivas e direcionadas aos resultados, a metodologia qualitativa oferece oportunidades de uma análise mais profunda, direcionada ao processo e à compreensão do significado que as participantes atribuem a suas ações e interações.

A pesquisa é também classificada como estudo de caso, o que, segundo Brown & Rodgers (2002), tem por objetivo investigar profundamente uma unidade social, seja ela um indivíduo, grupo, uma instituição ou comunidade. Assim, este trabalho visa a investigar a compreensão do sentido alocado por oito professoras participantes do PECPLI à sua ação no projeto, uma vez que Miccoli (2006, p. 208) destaca que, nas investigações com foco nas experiências, a teoria emerge da observação da prática e da voz de quem vivencia o processo, ou seja, “a visão sistêmica emerge e a compreensão daquilo que investigamos é ampliada quando aquele que vivencia é quem conta a história”.

Brown & Rodgers (2002) recomendam que, no estudo de caso, o pesquisador tenha uma grande preocupação com os participantes e colete o maior número possível de informações sobre os sujeitos (idade, gênero, formação) e sobre o contexto no qual estão inseridos. Quanto à revisão de literatura, os autores recomendam que seja clara e abrangente, de forma a oferecer

contexto e justificativa para o estudo. Além disso, é preciso que as teorias que servirão de suporte para a análise sejam bem apresentadas, destacando onde a proposta se encaixa e quais suas possíveis contribuições para a área.

Os autores defendem a importância de o estudo revelar validade interna, quando o pesquisador mostra realmente o que se propôs a investigar, e externa, quando há possibilidades de generalizações para outros contextos. Apesar de apresentar muitas vantagens para o professor, o estudante e o ensino de línguas, o estudo de caso revela, como uma de suas limitações, a dificuldade de generalização. Assim, é preciso que o pesquisador assuma uma postura franca, direta, despreziosa e que reconheça a possibilidade de ambiguidades nas análises.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, a unidade de trabalho se refere às experiências de um grupo de professoras de Inglês, participantes de um projeto de educação continuada na Universidade Federal de Viçosa. Dessa forma, uma pesquisa de doutorado, cujo foco seja as experiências de professoras, pode ser um espaço privilegiado para a documentação do que realmente acontece em um projeto dessa natureza e que tipos de mudanças ocorrem na vida dessas profissionais. O presente trabalho parte do pressuposto de que quando as professoras têm oportunidades de refletir sobre suas vidas, de forma a estabelecer um diálogo entre suas experiências, teorias de ensino e suas práticas em sala de aula, mudanças significativas ocorrem.

3.2. Contexto da Pesquisa

O Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa (PECPLI), iniciado em 2004, é coordenado e desenvolvido por duas professoras do Departamento de Letras da UFV, Ana Maria Barcelos e Hilda Simone Coelho e conta atualmente com onze docentes de escolas públicas, além de estudantes de graduação e pós-graduação, os quais desempenham papéis de colaboradores. Desde o início, o projeto tem oferecido apoio, momentos de reflexão e trocas de experiências para professores de escolas públicas, tanto de Viçosa quanto da região em seu

entorno. De 2004 a 2006, o PECPLI contava com um encontro mensal de quatro horas de duração. Em 2007, como era desejo dos participantes, os encontros se tornaram quinzenais e os professores passaram a ter aulas de Inglês, na parte da tarde, ministradas por um estudante de Letras. Atualmente, a duração dos encontros pedagógicos, ocorridos nas manhãs de sábados, é de três horas (de 8: 30 às 11: 30) e as aulas de Inglês, à tarde do mesmo dia, são de duas horas (de 12: 30 às 14: 30). Os assuntos estudados no projeto são escolhidos pelos próprios participantes, de acordo com suas necessidades e interesses. Os professores são livres para participar dos encontros, conforme suas disponibilidades, e nem todos frequentam às aulas de língua, após o almoço. Entre as oito participantes deste estudo, somente Bia e Mary não assistem a essas aulas.

Informações detalhadas sobre os encontros ocorridos durante o semestre de coleta de dados são apresentadas no ANEXO H. Farei referências às participantes, usando o termo “professoras” e o termo masculino “professores” uso para docentes de um modo geral ou participantes do PECPLI em geral, uma vez que homens também participam do projeto (durante a coleta havia um professor da rede pública e um estudante de Letras).

3.3. Participantes da Pesquisa

As oito participantes⁶ deste estudo são brasileiras, mineiras, mães, professoras de Inglês da escola pública, sete são brancas e uma é negra⁷. Uma cursou Letras em uma universidade federal e as outras sete se graduaram em faculdades particulares. Todas chegaram ao PECPLI a convite de outras professoras de Inglês, com exceção de Marcela que aceitou o convite da formadora Ana Maria e de Bia, a quem eu convidei durante um simpósio realizado na UFV. As informações estão atualizadas com a data de publicação do trabalho e apenas a carga horária de trabalho se refere ao segundo semestre de 2009, ocasião da coleta de dados.

⁶ Faço referência às participantes, usando pseudônimos escolhidos por elas.

⁷ Um aspecto constitutivo da identidade da professora Bárbara, que veio à tona nessa pesquisa, foi a questão étnica/racial. Ela menciona que não se incomoda em ser a única professora negra [da escola]: “É só eu de professora negra. Outro detalhe que não me incomoda” (Ent. 2: 09.09.09). Entretanto, esse aspecto não foi explorado por envolver um estudo aprofundado sobre questões raciais, o que fugiria ao propósito desta pesquisa.

Apresento a distância entre Viçosa e as cidades das participantes, uma vez que as experiências contextuais (dificuldades de locomoção e transporte) também influenciam a participação no PECPLI, conforme o *framework* apresentado na página 65 (MICCOLI & ZOLNIER, no prelo). Os maiores obstáculos contextuais são relatadas por Bárbara e Marcela, uma vez que não há serviço de ônibus direto entre suas cidades e Viçosa, tornando difícil a chegada ao PECPLI às 8: 30 das manhãs de sábado.

Luísa e Mary estão no projeto desde o seu primeiro encontro em 2004 e todas as participantes se mantêm assíduas aos encontros em 2011. Stephany reside na mesma cidade de Cris e essas duas, juntamente com Luísa e Bárbara, se formaram na mesma faculdade. Durante a coleta de dados, duas participantes, Bia e Luísa, se encontravam matriculadas, como estudantes não vinculadas⁸, em uma disciplina de mestrado em Linguística Aplicada na UFV. Atualmente quatro participantes estão inscritas no curso de extensão em língua inglesa dessa universidade. Na Tabela 2, sintetizo o perfil das participantes:

⁸ “É previsto no regimento da pós-graduação da UFV o ingresso como estudante não vinculado, anteriormente denominado estudante especial. As disciplinas cursadas como estudante não vinculado podem ser, eventualmente, aproveitadas, caso o aluno seja aprovado na seleção do mestrado” (fonte: <http://www.ufv.br/>). A disciplina em Linguística Aplicada a que as participantes se referem é ministrada pela formadora Ana Maria Barcelos.

Tabela 2 - Perfil das Participantes

Descrição Partic.	Idade atual	Estado civil/família	Formação	Residência	Tempo no PECPLI (anos)	Exp. de ensino	Número de aulas semanais (2009)	Outros cursos atuais
Bárbara	41	Casada, um filho	Faculdade particular (MG)	50 KM de Viçosa	3,5	Inglês (9 anos)	Inglês (Ensino Fund. e Médio): 29	
Bia	37	Casada, 3 filhos	Univers. Federal (MG) Curso livre: 2 anos	Viçosa	3,5	Inglês (4 anos)	Inglês (Ensino Fund.): 5	Disciplina (mestrado em LA/ 2009) Extensão em LI desde 2010
Camila	35	Casada, 2 filhos	Faculdade particular (TO)	Viçosa	5	Inglês (5 anos)	Inglês (Ensino Fund.): 8	Extensão em LI desde 2009
Cris	46	Casada, 2 filhos	Faculdade particular (MG)	47 KM de Viçosa	6	Inglês (7 anos) Educação (11 anos)	Inglês (Fund.): 25 Vice-direção	Curso livre desde 2001
Luísa	48	Separada, uma filha	Faculdade particular (MG)	15 KM de Viçosa	7,5	Inglês (24 anos) Português (20 anos)	Inglês (Ensino Fund.): 18 Português (Ensino Fund.): 18	Disciplina (mestrado em LA/ 2009) Extensão em LI desde 2011
Marcela	39	Casada, um filho	Faculdade particular (MG) Curso livre: 3 anos	75 KM de Viçosa	6,5	Inglês (17 anos) Português (18 anos)	Inglês (Fund. e Médio): 17 Português (Fund. e Médio): 16	
Mary	59	Casada, três filhos	Faculdade particular (MG) C. livre: 2 anos	Viçosa	7,5	Inglês (10 anos) Português (27 anos)	Português (Fund. e Médio): 12 vice-direção	Extensão em LI desde 2008
Stephany	42	Casada, dois filhos	Faculdade particular (MG) C. livre: 3 anos	47 KM de Viçosa	5	Inglês (14 anos)	Inglês (Ensino Fund. e Médio): 38	

3.4. Instrumentos de Coleta de Dados

Ao discutir como deve ser uma coleta de dados, Cavalcanti & Moita Lopes (1991, p. 138) afirmam que, geralmente, o desenho da pesquisa inclui a combinação de instrumentos como “entrevistas, questionários, diários de participantes (alunos e professores), gravação de aulas em vídeo e áudio, documentos etc.. na tentativa de triangular os dados coletados na investigação [...] aumentando assim a sua confiabilidade”. Por isso, para desenvolvimento deste estudo foram usados os seguintes instrumentos de coleta de dados: anotações de campo da pesquisadora, gravações em vídeo dos encontros e em áudio das entrevistas que forneceram as narrativas sobre as experiências e percepções das participantes.

3.4.1. Narrativas

Miccoli (2006, p. 153) acredita haver uma “necessidade de tratar as questões que afligem os professores de LE na sua prática, a partir de suas experiências”. Para investigar esse tipo de conhecimento, Clandinin & Connelly (2000) defendem que as narrativas são eficientes instrumentos. Similarmente, Lieblich *et al.* (1998) afirmam que um dos modos mais efetivos de se ter acesso ao mundo interior de uma pessoa é através das narrativas de suas experiências. Lieblich *et al.* (1998, p. 7) acrescentam que outro objetivo da pesquisa que faz uso de narrativas é a compreensão das identidades sociais, dos estilos de aprendizagem e do mundo do narrador. Para os autores, “as histórias imitam a vida e apresentam uma realidade interna para o mundo exterior. Ao mesmo tempo, entretanto, elas moldam e constroem a personalidade e a realidade do narrador. [...] Nós nos conhecemos e nos revelamos aos outros pelas histórias que contamos”.

Para Clandinin & Connelly (2000, p. 18), “as histórias estão presentes em nossas vidas pela forma como nos comunicamos com outros, como guardamos e transmitimos nossas experiências, ou seja, todos nós levamos uma vida registrada na memória de forma narrativa e vivida em um contexto que também tem sua história”. Para Lieblich *et al.* (1998) a pesquisa com narrativas envolve tanto textos orais resultados de entrevistas, quanto escritos por uma pessoa ou

por uma outra que observa e escreve notas de campo. Para os autores, os instrumentos de coleta usados em pesquisas com narrativas incluem diários, autobiografias, conversas, histórias de vida e entrevistas, ou seja, aqueles que objetivam registrar os relatos de vida dos participantes.

Uma vez que as experiências de aprendizagem, as histórias de trabalho e as práticas de ensino são únicas para cada professor, a pesquisa realizada por meio de narrativas coloca esse profissional como o centro da investigação, buscando compreender sua trajetória individual como pessoa, como aprendiz ou professor. No entanto, “as pessoas não podem ser entendidas somente como indivíduos. Elas estão sempre em interação, sempre em um contexto social” (CLANDININ & CONNELLY, 2000, p. 2). Desta forma, o ser humano precisa ser compreendido, através das experiências e relações que estabelece com os outros, ao longo de sua vida.

Barcelos (2006a, p. 150) defende as narrativas como instrumento eficaz de investigação, uma vez que, “através das histórias de nossos alunos podemos compreender melhor [...] quem eles são ou se tornaram como aprendizes. Suas histórias mostram suas lutas, suas frustrações, sucessos e fracassos como aprendizes, em seus contextos e experiências”.

Rolleberg (2002) ressalta que a construção da identidade do professor é cercada por imagens negativas (desvalorização profissional) e positivas (detentor do saber, responsável pela formação dos jovens etc.). Ela defende a importância das narrativas para se compreender a identidade do professor uma vez que, no processo narrativo, as histórias são contadas a partir de determinadas posições por meio das quais os narradores localizam suas identidades nessas histórias.

Miccoli (2006) também destaca que a própria pesquisa sobre experiências pode levar a mudanças, quando aquele que vivencia algo tem a oportunidade de explorá-lo pessoalmente ou através da mediação de um pesquisador, uma vez que se abre espaço para outra interpretação da experiência ou para uma revisão de atitudes. A autora defende que “desse ponto, para uma ação transformadora, a distância é pouca” (p. 236).

Para uma ação transformadora, não basta, entretanto, registrar as narrativas dos professores e interpretá-las à luz das teorias de Linguística Aplicada. É preciso refletir com o professor sobre o impacto que suas experiências de aprendizagem e ensino possuem sobre a formação de suas identidades e o modo como estas influenciam sua prática em sala de aula. O significado dessas narrativas deve ser construído a partir da reflexão colaborativa entre pesquisador e participantes. As interpretações, tanto das narrativas, quanto das ações e imagens que os participantes possuem de si mesmos devem ser objetos de reflexão compartilhada.

Procurando observar os princípios defendidos por Zeichner (2003), no que se refere à coleta de dados, com objetivos bem definidos, capazes de levar a resultados significativos, a coleta para o desenvolvimento desta pesquisa foi realizada da seguinte forma: gravações em vídeo de todos os encontros, anotações dos aspectos importantes das interações, entrevistas sobre os encontros e gravações em áudio das entrevistas para transcrição. A observação foi participante nos encontros pedagógicos, já que sou parte do grupo há sete anos. As anotações de campo foram usadas para orientar as entrevistas e a análise dos dados.

3.4.2. Gravações em Vídeo

Para registro dos acontecimentos a serem investigados, Emerson *et al.* (1995) defendem a gravação como um instrumento de relevância na coleta de dados, pois captura momentos importantes de interação e os preserva para posterior análise. Gass & Mackey (2007) também enfatizam a importância da gravação dos eventos em áudio e vídeo e destacam que o último é especialmente útil em contextos mais complexos, uma vez que permite ao pesquisador rever as lições e focar diferentes comportamentos e ações, que não foram observados enquanto aconteciam.

Considerando o vídeo a partir do conceito de mediação de Vygotsky, ou seja, como instrumento que remete a uma situação específica e faz com que o participante se lembre do que

acontecia naquele momento, Miccoli (1997) usou as gravações em três situações: (a) na preparação das entrevistas com os participantes (a pesquisadora assistia a gravação para fazer um resumo das sequências das atividades das aulas e elaborar perguntas); (b) para promoção da reflexão durante a entrevista (os participantes assistiam segmentos das aulas para se lembrarem de suas reações e experiências em sala) e (c) no momento das transcrições dos dados. Assim como Miccoli (1997), a gravação em vídeo dos encontros de formação continuada buscou atender aos três objetivos acima citados: transcrição de dados, preparo de entrevistas e fonte de estímulo para a reflexão (durante as sessões de visionamento levar as participantes a se lembrarem de situações importantes vivenciadas no PECPLI).

3.5. Procedimentos de Coleta de Dados

A coleta dos dados foi efetuada no segundo semestre de 2009. Na semana anterior ao começo dos encontros de formação, os professores e a coordenadora do PECPLI receberam a carta convite (ANEXOS B e C) e, concordando com a pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXOS D e E). A seguir, passei a gravar todos os nove encontros do semestre e, após os dois primeiros, iniciei as entrevistas individuais com as professoras.

Seguindo orientações de Miccoli (1997), enquanto gravava os encontros, fiz anotações de campo, documentando as interações mais relevantes. A seguir, assisti aos vídeos, fazendo anotações dos horários das interações e transcrições das falas mais apropriadas para investigar o tema proposto. Durante as entrevistas, descrevi resumidamente as principais cenas e falas dos participantes; mostrei partes das gravações e perguntei após cada pausa: “O que está acontecendo aqui?” ou “como você interpreta essas ações?” (cf. ANEXO F). Após cada pergunta, as professoras narravam o sentido atribuído às experiências vividas nas diferentes cenas.

As entrevistas de número 1 foram realizadas no mesmo dia em que as de número 2, para cada uma das participantes. Ao longo do semestre, a cada dois encontros, realizei novas

entrevistas, procurando refletir sobre suas percepções e experiências. Os roteiros de entrevistas foram desenvolvidos a partir de Miccoli (1997), com o objetivo de documentar as experiências anteriores, de aprendizagem e trabalho, e as atuais, vivenciadas no PECPLI. As coletas de dados foram realizadas nas seguintes datas, como mostra a Tabela 3:

Tabela 3 - Datas das Entrevistas

Datas	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4	Entrevista 5
Participantes					
Bárbara	09.09.09	09.09.09	07.10.09	07.11.09	12.12.09
Bia	10.09.09	10.09.09	09.10.09	17.11.09	15.12.09
Camila	10.09.09	10.09.09	08.10.09	18.11.09	14.12.09
Cris	12.09.09	12.09.09	12.10.09	07.11.09	12.12.09
Luísa	08.09.09	08.09.09	08.10.09	16.11.09	15.12.09
Marcela	25.09.09	25.09.09	24.10.09	24.10.09	16.01.10
Mary	01.10.09	01.10.09	01.10.09	18.11.09	14.12.09
Stephany	09.09.09	09.09.09	07.10.09	07.11.09	12.12.09

As entrevistas de número 1 tiveram como objetivo compreender as experiências de aprendizagem e ensino, o sentido atribuído ao PECPLI, as construções identitárias e as mudanças ocorridas como consequência da participação no projeto (Cf. ANEXO G). As demais entrevistas seguiram o roteiro apresentado no ANEXO F e tiveram os seguintes objetivos: As de número 2 foram direcionadas às percepções sobre os encontros 1 e 2 e as entrevistas 3, sobre os encontros 3 e 4. Enquanto as entrevistas de número 4 foram referentes às percepções sobre os encontros 5 e 6, as de número 5 foram sobre os encontros 7, 8 e 9.

A maioria das entrevistas realizadas com as professoras residentes fora de Viçosa foi realizada aos sábados, quando elas não estavam trabalhando em suas escolas. Para seis participantes, elas seguiram um mesmo padrão, ou seja, uma por mês, como se pode observar na

Tabela 3, exceção feita às duas primeiras que foram realizadas no mesmo dia. Uma vez que Mary concilia o cargo de vice-diretora com o de professora, tivemos dificuldade de encontrar horários compatíveis e as coletas foram canceladas várias vezes. Como o tempo ia passando e eu fazia questão de sua participação, decidi realizar as entrevistas 1, 2 e 3 no mesmo dia. Dificuldades similares aconteceram com Marcela, a participante que reside a uma maior distância de Viçosa, cerca de 75 quilômetros. Depois de inúmeros cancelamentos devido a exigências de seu trabalho, fomos levadas a realizar as entrevistas 3 e 4 em um mesmo dia. Além disso, a última entrevista só foi possível ser feita em janeiro de 2010, durante o período de férias escolares. Isso porque no final do ano letivo, a participante se envolveu em um acidente onde houve uma vítima fatal, o que a abalou profundamente. Assim, ela não compareceu a dois dos três últimos encontros e, também, não pôde me receber em dezembro.

As datas dos encontros e a frequência de cada professora aos encontros do projeto estão especificadas na Tabela 4:

Tabela 4 - Presenças e Ausências nos Encontros do PECPLI

Datas	08/08	22/08	12/09	26/09	03/10	17/10	14/11	28/11	05/12	Média %
Partic. Bárbara	F	●	●	●	●	●	●	●	●	89
Bia	●	●	●	●	●	●	●	●	●	100
Camila	●	●	●	●	●	●	●	●	●	100
Cris	F	●	●	●	●	●	●	F	●	78
Luísa	●	●	●	F	●	F	●	●	●	78
Marcela	●	●	●	●	●	●	F	●	F	78
Mary	●	●	●	●	●	●	F	F	●	78
Stephany	F	●	●	●	●	●	●	F	●	78

A presença das participantes nos encontros, marcada com o símbolo (●), foi considerada satisfatória, em comparação com as normas de escolas regulares que requerem 75% de presença

para que um estudante possa ser aprovado em uma disciplina. Considerei relevante apresentar estes dados, uma vez que o formato do PECPLI é aberto e não faz exigências nesses termos. Assim, a frequência assídua aos encontros é uma característica da dedicação das professoras participantes, algo que merece ser destacado. Uma descrição detalhada dos nove encontros pedagógicos, ocorridos no segundo semestre de 2009, é apresentada no ANEXO H.

3.6. Procedimentos de Análise de Dados

A análise dos dados para esta pesquisa abrangeu as seguintes etapas: a) transcrição de todas as entrevistas e das partes mais importantes das interações nos encontros; b) codificação dos excertos das entrevistas, a partir do *framework* de Miccoli & Zolnier (no prelo); c) análise quantitativa das entrevistas (cálculos percentuais de recorrência de cada tipo de experiência para cada participante e elaboração de tabelas; d) análise qualitativa das entrevistas, estabelecendo a trajetória de participação de cada participante; e) teste de validação das análises, seguindo instruções de Miccoli (1997); f) análise das anotações de campo e g) triangulação dos resultados obtidos por meio das entrevistas, anotações de campo e interações nos encontros.

As análises das entrevistas seguiram os procedimentos utilizados por Miccoli (1997) os quais envolvem: (1) identificação de temas recorrentes; (2) agrupamento dos temas em categorias específicas e (3) organização da categorização em subcategorias. A codificação dos excertos foi efetuada de acordo com a categorização de Miccoli (2007a), propondo a inclusão da categoria de experiências de identidade e de mudança, as quais ainda não foram contempladas no *framework* da autora. Apesar de Miccoli (2006) apresentar uma categorização específica para experiências de professores, a opção por classificar as experiências seguindo a que se refere a experiências de estudantes (MICCOLI, 1997 e 2007a) foi justificada uma vez que, no PECPLI, as participantes se colocam como aprendizes.

Antes de classificar as experiências relatadas nas entrevistas, codifiquei vários excertos de Miccoli (1997), avaliando se a minha interpretação seria condizente com a da autora. Diante de resultados positivos dessa avaliação, dei início à análise dos dados. Depois que todas as entrevistas foram digitadas em espaçamento simples entre linhas, obtive um volume de dados de 108 páginas. Encadernado o material, prossegui com a codificação dos excertos a partir de Miccoli (2007a). Como o meu contexto de investigação, um projeto de educação continuada, diferia daquele da autora, uma sala de aula em uma universidade, encontrei dificuldades e dúvidas para realizar a classificação.

Apesar de incerta com as análises, continuei o trabalho, na esperança de que, com a prática, as minhas interpretações seriam coerentes. Esse objetivo foi alcançado depois de 28 páginas de dados analisados, quando, finalmente, o *framework* de Miccoli passou a fazer sentido. Entretanto, a análise de dados evidenciou a necessidade de ampliar a categorização de Miccoli para contemplar algumas experiências relatadas pelas participantes. Sendo assim, a lacuna encontrada nesse *framework* foi discutida com a autora que concordou com a criação de três novas subcategorias: a) Contextual 5 (exp. do espaço: distância entre Viçosa e cidades das participantes); b) Pessoal 5 (exp. de identidade: como as participantes se veem, com o que se identificam) e c) Conceptual 5 (outras Concepções: sobre relacionamentos, família, direção, sociedade etc.).

Além disso, em vista de haver muitos depoimentos sobre mudanças ao longo do PECPLI, foi também necessário criar uma nova categoria de experiências – as experiências de produto, que se referem àquilo que as participantes relatam como ganhos, em decorrência da participação no projeto. Essa nova categoria é considerada direta e indireta uma vez tem origem não só nas experiências vivenciadas no PECPLI, mas também em tudo aquilo que as participantes trazem para o projeto. Na Figura 2 (Aprendizagem de Línguas em Sala de Aula) de Miccoli (1997), apresentada na página 35, é possível observar que as experiências de produto ocorrem como decorrência do que acontece no espaço de aprendizagem, ou seja, resultado da interação entre

experiências diretas e indiretas. Assim, a nova categoria é composta por quatro subcategorias, em função das diferenças na qualidade dos ganhos relatados, a saber: (1) Mudanças nas identidades (percepções sobre si mesmas, como se veem, se sentem); (2) Mudanças no sistema de crenças (percepções sobre o outro, o que acreditam sobre pessoas e coisas); (3) Mudanças na prática de sala de aula (ensino, comportamento na sala e relacionamento com estudantes) e (4) Mudanças na vida pessoal (relacionamentos fora da escola, na vida familiar, na saúde e no próprio modo de aprender).

Sendo assim, o *framework* de Miccoli (2007a) foi ampliado para atender ao contexto desta investigação, resultando em uma nova categorização proposta por Miccoli & Zolnier (no prelo). Embora o *framework* da autora, apresentado no ANEXO A, seja adequado para análise de experiências de estudantes e o PECPLI seja um espaço de formação continuada e de aprendizagem típica de sala de aula, foram necessárias adaptações, visando a atender aos objetivos deste trabalho. Além disso, senti necessidade de explicar detalhadamente a que cada subcategoria se refere de forma a orientar as análises. Dessa forma, depois de incluir essa nova categoria de mudança e as subcategorias que a compõem, codifiquei todos os segmentos das entrevistas seguindo o *framework* adaptado, apresentado a seguir⁹:

⁹ As subcategorias em itálico se referem às ampliações realizadas em Miccoli (2007a).

Framework para categorização de experiências de professores em educação continuada (MICCOLI & ZOLNIER, no prelo)

1. EXPERIÊNCIAS DIRETAS

1.1. Experiências Cognitivas

- Cog. 1. Experiências nas atividades em sala de aula (percepções sobre atividades desenvolvidas)
- Cog. 2. Identificação de objetivos, dificuldades e dúvidas (no processo de lidar com as atividades)
- Cog. 3. Experiências de participação e desempenho (prestar atenção, ler, discutir, refletir etc.)
- Cog. 4. Experiências de aprendizagem (o que foi aprendido com as atividades)
- Cog. 5. Percepção do ensino (PECPLI como espaço de aprendizagem, como atividades são propostas)
- Cog. 6. Experiências paralelas (deveres, congressos, curso de extensão, disciplinas isoladas, simpósios.)
- Cog. 7. Estratégias de aprendizagem (prestar atenção, tomar nota, memorizar, fazer perguntas)

1.2 Experiências Sociais

- Soc. 1. Interação e relações interpessoais (como participantes interagem com colegas)
- Soc. 2. Tensão nas relações interpessoais (competição, críticas, riscos)
- Soc. 3. Experiências como estudantes (como participantes se veem no PECPLI, como parte de grupo)
- Soc. 4. Experiências com a professora (relações de poder, como interagem com ela e a avaliam)
- Soc. 5. Experiências em grupos ou em dinâmicas de grupo (trabalho em grupos)
- Soc. 6. Experiências em turma (o PECPLI como espaço de convivência, descrição da turma)
- Soc. 7. Estratégias sociais (como lidam com competição, críticas)

1.3. Experiências Afetivas

- Afe. 1. Experiências de sentimentos (sentimentos positivos e negativos nos encontros)
- Afe. 2. Exp. de motivação, interesse e esforço (nas atividades, interesse por algo diferente)
- Afe. 3. Experiências de autoestima e atitudes pessoais (na aprendizagem: como se veem afetivamente)
- Afe. 4. Atitudes da professora (participantes percebem sentimentos do formador)
- Afe. 5. Estratégias afetivas (como lidam com os sentimentos)

2. EXPERIÊNCIAS INDIRETAS

2.1. Experiências Contextuais

- Con. 1. Experiências institucionais (matrícula, requerimentos, exigências do PECPLI)
- Con. 2. Experiências relativas à língua estrangeira (Status da LE)
- Con. 3. Experiências decorrentes da pesquisa (atitudes, sentimentos e percepções sobre a pesquisa)
- Con. 4. Experiência do tempo (falta de tempo para atividades do PECPLI)
- Con. 5. *Experiência do espaço (dificuldades devido à distância entre Viçosa e cidades das participantes)*

2.2. Experiências Pessoais

- Pes. 1. Experiências por nível socioeconômico (pessoal ou da escola onde trabalham)
- Pes. 2. Experiências anteriores (qualquer aprendizagem fora do PECPLI)
- Pes. 3. Experiências na vida pessoal (fora da sala ou escola)
- Pes. 4. Experiências no trabalho e no estudo (em geral, na escola, sobrecarga de trabalho)
- Pes. 5. *Experiências de identidade (como as participantes se veem, com o que e quem se identificam)*

2.3. Experiências Conceptuais

- Cpt. 1. Concepções sobre o ensino (de Inglês e no PECPLI: relação ideal, papel do professor, atividades)
- Cpt. 2. Concepções sobre a aprendizagem (de Inglês, no PECPLI, em geral, papel do estudante etc.)
- Cpt. 3. Concepções sobre a aprendizagem pessoal (o próprio processo de aprendizagem)
- Cpt. 4. Concepções sobre a própria responsabilidade (como professor e participante do PECPLI)
- Cpt. 5. *Outras Concepções (sobre relacionamentos, pais, família, direção, sociedade, teoria/prática)*

2.4. Experiências Futuras

- Fut. 1. Intenções (planos de ação)
- Fut. 2. Vontades (algo que não é facilmente atingido, mas é importante para o processo)
- Fut. 3. Necessidades (identificação de área que merece atenção: fluência, comportamentos, sentimentos)
- Fut. 4. Desejos (metas mais distantes, visões, sonhos)

3. EXPERIÊNCIAS DIRETAS E INDIRETAS

3.1. Experiências de produto: mudanças

- Mud. 1. *Mudanças nas identidades (percepções sobre si mesmas, como se veem, se sentem)*
- Mud. 2. *Mudanças no sistema de crenças (percepções sobre o outro, o que acreditam sobre pessoas e coisas)*
- Mud. 3. *Mudanças na prática de sala de aula (ensino, comportamento na sala e relacionamento com estudantes)*
- Mud. 4. *Mudanças na vida pessoal (relações fora da escola, na vida familiar, no próprio modo de aprender)*

A partir da adaptação ao *framework* da autora e das explicações detalhadas das experiências compreendidas em cada subcategoria, refiz todas as codificações com base nas informações apresentadas na página 65. Cada excerto foi marcado com cores diferentes para facilitar a visualização e análise quantitativa. Dessa forma, todas as experiências cognitivas foram marcadas de amarelo, as sociais de verde, as afetivas de rosa, as pessoais de vermelho e assim por diante. As diferentes cores foram de fundamental importância, principalmente, quando desejava localizar algum excerto ilustrativo de uma determinada experiência. A seguir, apresento uma amostra de como foram feitas as análises, ilustrando a identificação de experiências cognitivas, pessoais, sociais e afetivas. Os excertos em itálico se referem às experiências e as setas indicam as classificações:

Encontro 1: Luísa, entrevista 2/ 08.09.09) [1º encontro do semestre: A participante fez a abertura do encontro com a mensagem “The Cost of a Miracle”] *Eu tinha preparado uma mensagem diferente, mas quando você me mandou aquela, eu achei melhor.* → [COG 6/dever de casa] *Eu acho que esta relação que é estabelecida no PECPLI, eu acho que Ana Maria não fez o PECPLI pra ele ser o que é. Ele ficou com essa forma depois. Aquilo pra mim é como um milagre* → [COG 5/percepção sobre o PECPLI] *porque eu nunca ouvi falar disso. Não tem curso de educação continuada pra professor de Português, nem de Matemática. Até tem cursos de formação, mas eles acabam.* → [PES 3/experiência pessoal] *E o PECPLI tem data pra acabar? Ele é completamente diferente de tudo que eu já ouvi falar. Eu acho que aquela mensagem batia com o milagre do PECPLI. Ele para mim é um milagre mesmo!* → [COG 5/ percepção sobre o PECPLI] *Agora, ali tem gente que prefere ficar calada, pois não gosta de falar muito.* → [SOC 1/interações] *E eu pergunto: “aqui não é pra falar?” E se não é pra falar falta significado. Ali não é um lugar para nós trocarmos idéias?* → [COG 5/percepção sobre o PECPLI] *Por exemplo, eu acho você uma pessoa muito espontânea. Não é que você fale sem pensar, mas o que você fala vem lá de dentro. Então, eu me identifico com você por isso.* → [PES 5/identidade] *Eu nunca ouvi você falar de algo que não coubesse ali.* → [SOC 1/interações] [Voltando à mensagem: Ana foi lendo e você interpretando]. *É. Eu fiquei até meio sem graça.* → [AFE 1/sentimento negativo] *Eu fiquei muito entusiasmada porque eu nunca preparei nada para o PECPLI.* → [AFE 1/ sentimento positivo] *Eu acho que Ana ficou muito preocupada com a questão do tempo.* → [AFE 4/percebe sentimentos do formador] *Mas foi uma perda porque a mensagem era muito boa!* → [COG 1/percepção sobre a atividade]

Terminadas as análises quantitativas e qualitativas, prossegui com a prova de confiabilidade como orienta Miccoli (1997). Seguindo orientações da autora, selecionei 10% do material, marquei as experiências com cores aleatórias e enviei a uma colega do programa de pós-graduação da UFMG. Ela se propôs a realizar esse trabalho, uma vez que também estava

desenvolvendo sua pesquisa a partir do *framework* de Miccoli (2007a). Antes, porém, que ela começasse a codificação, foram necessárias longas explicações, para que pudesse entender o contexto do PECPLI e as adaptações realizadas na categorização, ou seja, a inclusão da categoria de mudanças e as subcategorias de Experiências Contextuais 5, Pessoais 5 e Conceptuais 5.

Seguindo os passos de Miccoli (1997), estabeleci que a meta de acordo deveria ser de 80% de coincidência, considerando como acordo a codificação que coincidissem em termos de categoria de experiência, mesmo que houvesse desacordo na subcategoria. Assim, os primeiros resultados, entre os 310 excertos classificados pela colega, revelaram apenas 226 acordos, ou seja, 72,9%. Novamente tendo Miccoli (1997) como suporte, investiguei os padrões das análises para compreender essa disparidade. Observei, então, que a colega havia codificado 15 excertos de Experiências Cognitivas 1 (experiências nas atividades em sala de aula: o que achou das atividades, se gostou ou não) como Afetivas 1 (Experiências de sentimentos positivos e negativos nos encontros).

Como eu havia codificado os sentimentos de gostar ou não das atividades como Experiências Cognitivas 1, de acordo com Miccoli (1997), esse padrão foi considerado como acordo. Além disso, 14 excertos de Experiências Pessoais 4 (experiências no trabalho e no estudo em geral, na escola, sobrecarga de trabalho etc.) foram codificadas pela colega como Conceptuais 1 (Concepções sobre o ensino de Inglês e no PECPLI: relação ideal entre estudantes e professores, papel do professor, a Educação, a escola pública, leitura, músicas, jogos etc.).

Esse desacordo foi devido ao fato de a colega ter codificado como experiências conceptuais 1 (concepções ou crenças sobre o ensino crenças) excertos como “os meninos estão sem educação”, “a realidade me oprime”, “os professores te apunhalam pela costas” etc. enquanto eu os codifiquei como experiências pessoais 4, uma vez que o mal comportamento dos estudantes e as dificuldades com a realidade escolar e com os colegas professores são muito mais do que crenças, são experiências realmente vividas. Além disso, quando o professor relata ouvir comentários na escola que revelem crenças negativas, minha colega também classificou como

experiências conceptuais 1 e eu como experiências pessoais 4 porque as crenças dos outros professores, não participantes deste estudo, não foram consideradas dados primários para esta investigação. Assim, o contato com crenças negativas de outros foram codificadas como experiências pessoais de trabalho. Neste estudo foram consideradas experiências conceptuais apenas as das participantes, pois o que interessa nesta pesquisa é a percepção delas. Então, considerando esses 29 excertos como certos, as análises revelaram um total de 82,3% de acordo.

Concluída a prova de confiabilidade e investigadas as asserções mais recorrentes, estabeleci uma análise comparativa entre as entrevistas, as notas de campo e as transcrições das interações nos encontros, de forma a realizar uma triangulação entre os dados. Assim, entre todos os resultados obtidos, selecionei os mais ilustrativos das principais experiências vivenciadas pelas participantes, de forma a responder as perguntas de pesquisa e delinear as trajetórias de participação no PECPLI, que são descritas no próximo capítulo.

Finalmente, para compreender a forma como as professoras descrevem a inserção ao PECPLI, foram selecionados excertos relativos a diferentes domínios de experiências. A formação em nível superior foi descrita a partir da classificação das Experiências Pessoais 2 (aprendizagem anterior ao PECPLI). Para entender a realidade escolar onde as participantes lecionam, foram selecionados excertos classificados como Experiências Pessoais 4 (experiências no trabalho) e Experiências Contextuais 2 (experiências relativas à língua estrangeira: Status da LE). Para compreender as emoções iniciais, as análises foram baseadas em excertos classificados como Experiências Afetivas 1 (sentimentos positivos e negativos nos encontros). Por último, os motivos que levam à inserção no grupo foram examinados a partir das Experiências Futuras 1 (intenções), 2 (vontades), 3 (necessidades) e 4 (desejos), conforme Miccoli & Zolnier (no prelo).

No próximo capítulo apresento os resultados das análises realizadas, em termos quantitativos e qualitativos.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo apresento, primeiramente, os resultados quantitativos das experiências vivenciadas no projeto. Em seguida, discuto as análises qualitativas, destacando a trajetória de participação das oito professoras no PECPLI, as construções identitárias, bem como as mudanças que ocorreram como resultado dessa participação. Finalmente, as experiências serão entrelaçadas de forma a compreender as mudanças relatadas por cada uma das participantes.

4.1. Resultados Quantitativos

Miccoli (1997 e 2007a) classificou as experiências de estudantes em diretas e indiretas. As indiretas englobam as Experiências Cognitivas, Sociais e Afetivas. As indiretas se referem a Experiências Contextuais, Pessoais, Conceptuais e Futuras. Por sua vez, as diretas e indiretas são relativas ao produto, ou seja, às mudanças reveladas. Assim, a partir de Miccoli & Zolnier (no prelo), codifiquei os segmentos das entrevistas e os analisei quantitativamente, conforme apresentado na Tabela 5:

Tabela 5 – Natureza das Experiências

Experiências Participantes	Exp. Diretas (Cognitivas, Sociais e Afetivas)		Exp. Indiretas (Cont., Pes., Concept. e Fut.)		Exp. Diretas e Indiretas (Mudanças)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Bárbara	151	52	122	42	18	6
Bia	186	64	95	33	9	3
Camila	213	55	145	38	26	7
Cris	156	45	180	51	14	4
Luísa	193	44	208	47	39	9
Marcela	194	58	123	36	20	6
Mary	126	53	99	42	11	5
Stephany	158	58	95	35	20	7
Média	172	54	133	40	20	6

Conforme apresentado na Tabela 5, as principais experiências relatadas pelas participantes são as diretas, ou seja, as que tiveram suas origens no PECPLI, com uma frequência de 54%, em média, para cada participante. Com os estudantes de Inglês do curso de Letras, Miccoli (1997) contabilizou uma média total de 85% de experiências diretas e 15% de indiretas. Esses valores diferem principalmente pelo elevado número de segmentos de experiências pessoais deste estudo que são classificadas como experiências indiretas. Somando as médias das experiências cognitivas e pessoais de Miccoli, temos um resultado de 56% do total de experiências. No estudo com as participantes do PECPLI a soma dos valores médios dos dois tipos de experiências resulta em 58%, como pode ser observado na Tabela 6:

Tabela 6 - Frequência de Experiências por Categorias

Exp. (%) Partic.	Cognitivas	Sociais	Afetivas	Contextuais	Pessoais	Conceptuais	Futuras	Mudanças
Bárbara	33	12	7	4	26	9	3	6
Bia	42	12	10	3	17	11	2	3
Camila	39	10	6	2	24	10	2	7
Cris	23	11	10	1	36	10	4	4
Luísa	22	12	10	3	31	11	2	9
Marcela	28	13	17	4	24	5	3	6
Mary	35	8	10	3	28	9	1	5
Stephany	36	12	9	3	24	6	2	7
Média	32	11	10	3	26	9	2	9

A frequência de relatos de experiências cognitivas e pessoais revela que a principal diferença entre as experiências vivenciadas nos dois contextos (aula de Inglês no curso de Letras e projeto de educação continuada) é que a aprendizagem que ocorre no PECPLI é geralmente associada às experiências pessoais, seja de aprendizagem ou de ensino e, como as participantes possuem mais experiências do que os estudantes do estudo de Miccoli (1997), um maior número

de experiências pessoais era esperado. Além disso, a própria natureza do projeto, que visa motivar as professoras a desenvolverem o hábito da reflexão, estimula que a aprendizagem seja desenvolvida dessa forma, ou seja, sempre em associação com a vida de cada uma delas e com suas práticas de ensino, como destaca Camila:

Camila: Tudo o que a pessoa está te ensinando de novo não tem como você não ir lá na sua sala de aula, não. “Ah, então o que eu estou fazendo ali é pouco. Eu tenho que melhorar isso aqui” (Ent. 3: 08.10.09).

Na codificação dos excertos, são inúmeras as experiências cognitivas, relacionadas às experiências pessoais, como mostram os exemplos seguintes:

Luísa: [O PECPLI] era tudo que eu queria: uma oportunidade de ir treinando Inglês [...], sendo na hora de ouvir, de falar [**experiências cognitivas**]. Você já viu professor de Inglês que não fala Inglês? É o que mais tem. Outro dia eu estava na sala de professores, conversando com uma professora de Inglês e era quase um monólogo. Ela ficava só no “yes, yes” [**experiências pessoais**] (Ent. 2: 08.09.09).

Marcela: Foi muito bonito aprender sobre a Escola da Ponte e refletir sobre nossas provas [**experiências cognitivas**], tem que repetir prova pro aluno porque ele perdeu. É muito tempo perdido com prova [**experiência pessoal**] (Ent. 2: 25.09.09).

Esses dados revelam que a característica principal da formação continuada no PECPLI é a aprendizagem reflexiva. As questões tratadas são avaliadas de acordo com o contexto de cada participante, visando sua adaptação à realidade de suas práticas de ensino. Assim, no contexto desse projeto de educação continuada, aprendizagem significativa é, principalmente, aquela que pode ser aplicada ao contexto de trabalho ou à vida pessoal do professor.

Apesar de as experiências relacionadas ao contexto do PECPLI e aos desejos e necessidades futuras serem importantes aspectos do projeto, referências a essas duas subcategorias surgiram com menor frequência nos dados: 3 e 2%. Esse resultado pode ser explicado pelo direcionamento das entrevistas que sempre focava o contexto imediato do PECPLI, ou seja, as percepções sobre os encontros e as experiências ali vivenciadas.

4.1.1. Experiências Diretas

Se as análises quantitativas mostram que as principais experiências reveladas pelas participantes são de aprendizagem, o PECPLI se mostra realmente com um espaço de formação contínua. Na Tabela 7, estão representadas as frequências referentes aos tipos de experiências cognitivas que as participantes mais destacam:

Tabela 7 - Natureza das Experiências Cognitivas

Exp. (%) Partic.	Exp. nas atividades	Objetivos, dificuldades e dúvidas	Participação e desempenho	Exp. de aprendizagem	Percepção do ensino	Atividades paralelas	Estratégias de aprendizagem
Bárbara	21	8	23	27	11	7	2
Bia	35	9	18	20	12	6	0
Camila	22	12	19	25	8	12	1
Cris	27	10	26	20	10	5	1
Luísa	18	7	16	22	14	21	2
Marcela	28	9	27	17	13	5	1
Mary	31	11	23	17	11	5	2
Stephany	16	11	28	23	14	7	0
Média	25	10	22	21	12	8	1

A maior frequência de relatos sobre as experiências cognitivas fazem referência às experiências envolvendo atividades em sala de aula (25%). Esses resultados se explicam pelo direcionamento das perguntas feitas nas entrevistas, uma vez que após cada segmento da gravação dos encontros, as participantes foram convidadas a responder: “o que está acontecendo nesta cena?” Assim, as professoras revelam gostar da organização do projeto, uma vez que cada encontro possui um desenvolvimento diferente, ou seja, com atividades variadas. Além disso, destacam a relevância de discussões sobre adaptações do conteúdo aprendido a seus contextos, frequentemente, de turmas grandes, variados tipos de aprendizes e escassez de materiais.

Em segundo lugar estão as experiências de participação e desempenho, com uma frequência média de 22%, onde as professoras relatam que a principal forma de participação se dá pela reflexão, e em terceiro lugar, representando 21% das experiências narradas, estão as que revelam o que as participantes aprenderam com as atividades didáticas. No segundo semestre de 2009, ocasião da coleta de dados, o PECPLI teve como objetivo apresentar teorias sobre gêneros textuais e levar os professores a refletirem sobre a forma como o assunto é trabalhado no ensino de línguas. Quando lhes foi perguntado sobre o que fora aprendido, as respostas fizeram referências à aquisição de terminologias relacionadas a gêneros e destacaram já estarem trabalhando com eles em suas escolas.

As experiências cognitivas menos recorrentes foram referentes às estratégias de aprendizagem que revelaram uma média de 1% do total da categoria, como discutido na seção 4.2.2.3.. Em segundo lugar de frequência de ocorrências (11%), entre as experiências diretas, as experiências sociais reveladas nas sete subcategorias estão apresentadas na Tabela 8:

Tabela 8 - Natureza das Experiências Sociais

Exp. (%) Partic.	Interações	Conflitos nas relações	Exp. como aprendiz	Exp. com formador	Exp. de trabalho em grupos	Exp. em turma	Estratégias sociais
Bárbara	41	6	6	12	9	26	0
Bia	29	6	8	23	3	31	0
Camila	40	3	0	11	11	35	0
Cris	53	2	7	7	5	23	2
Luísa	30	11	9	26	0	24	0
Marcela	37	2	5	19	5	32	0
Mary	35	0	0	15	10	40	0
Stephany	23	0	3	21	3	50	0
Média	36	4	5	17	6	33	0

No total de Experiências Sociais, os valores mais elevados foram referentes à interação e relações interpessoais (36%), seguido das experiências em turma (33%) e das experiências com o formador (17%). Nessa categoria, as experiências de interação, tanto entre as participantes quanto com as formadoras, se revelaram significativas. As interações entre os membros do grupo se dão de forma muito harmoniosa, com muito respeito, amizade, confiança e companheirismo. Todas as participantes avaliam as colegas de uma forma positiva, trocam muitas experiências, se apoiam e se sentem confortáveis para pedir ajuda.

As segundas experiências mais frequentes (33%) foram as vivenciadas em turma, ou seja, as percepções sobre o grupo PECPLI como espaço de convivência. Os maiores números de excertos foram de Stephany (50%) e Mary (40%) e o menor de Cris (23%). Stephany é a participante mais extrovertida, brincalhona e adora compartilhar materiais de ensino (livros, jogos, provas, carimbos etc.). O PECPLI é descrito pelas participantes de forma positiva destacando união, sintonia, amizade e apoio, requisitos essenciais da prática reflexiva (ALLWRIGHT, 2003).

O terceiro maior valor percentual médio de experiências sociais foi encontrado ao analisar as experiências de interação com o formador e a participante com o maior número de relatos nessa subcategoria foi Luísa (26%), conforme discutido na página 140.

Entre o total de Experiências Sociais, as da subcategoria que englobam as tensões nas relações interpessoais somaram um valor percentual médio de 4%. Somente uma participante (Luísa) revelou um maior percentual de segmentos relacionados a tensões (11%). Em menor número de ocorrências nessa subcategoria estão as estratégias sociais, como apresentado na página 139.

Como última categoria das experiências diretas, as análises das experiências afetivas revelaram os resultados apresentados na Tabela 9:

Tabela 9 - Natureza das Experiências Afetivas

Participantes	Experiências (%)	Exp. de sentimentos	Motivação, interesse e esforço	Autoestima e atitudes pessoais	Percepções sobre atitudes do formador	Estratégias afetivas
Bárbara		62	14	10	14	0
Bia		30	57	3	7	3
Camila		48	24	24	4	0
Cris		53	22	11	14	0
Luísa		57	20	9	9	5
Marcela		60	14	17	5	3
Mary		56	13	13	17	0
Stephany		48	36	8	8	0
Média		52	25	12	10	1

A maior frequência de experiências afetivas se refere aos sentimentos positivos e negativos nos encontros (52%), seguido das experiências de motivação, interesse e esforço nas atividades (25%) e das experiências de autoestima e atitudes pessoais na aprendizagem (12%). As experiências relacionadas às atitudes e sentimentos do formador revelaram um percentual de 10% e as estratégias afetivas usadas para lidar com os sentimentos conflituosos apresentaram percentual de ocorrência bastante inferior às outras subcategorias (1%).

No que se refere às experiências de motivação, interesse e esforço (AFE 2) todas as participantes destacam uma grande motivação relacionada às atividades desenvolvidas nos encontros. Na última subcategoria das Experiências Afetivas (Estratégias Afetivas: como lidar com os sentimentos), os dados de Miccoli (1997) foram semelhantes aos encontrados neste estudo, ou seja, 4 e 1% respectivamente. Neste estudo, a única estratégia afetiva revelada foi se assentar do lado da colega que oferece apoio quando surgem as dificuldades, principalmente nas interações em Inglês. Portanto, mesmo que as participantes revelem vivenciar sentimentos negativos, destacam poucas estratégias para lidar com eles.

4.1.2. Experiências Indiretas

As experiências indiretas (pessoais, contextuais, conceptuais e futuras) se referem a experiências originadas fora do PECPLI, mas que, de alguma forma, influenciam e moldam as experiências de participação, ou seja, as diretas. No total de 2601 excertos codificados, a partir das transcrições das entrevistas, a maioria deles (média de 102 por participante) é referente às Experiências Cognitivas. Em segundo lugar aparecem as Experiências Pessoais, com média de 86 excertos. Assim, em primeiro lugar de ocorrência entre as experiências indiretas, estão as pessoais, cujos valores percentuais estão apresentados na Tabela 10:

Tabela 10- Natureza das Experiências Pessoais

Experiências (%) Participantes	Nível sócio-econômico	Aprendizagem anterior	Vida pessoal	Trabalho	Identidade
Bárbara	1	3	6	64	25
Bia	2	8	16	51	22
Camila	1	9	3	65	22
Cris	1	2	19	46	31
Luísa	1	7	21	51	19
Marcela	2	4	11	39	44
Mary	1	4	9	61	25
Stephany	0	3	12	55	29
Média	1	5	12	54	27

No que se refere às experiências vivenciadas devido ao nível socioeconômico pessoal (Experiências Pessoais 1), os excertos revelam dificuldades para comprar artigos básicos como roupas e calçados (Cris e Luísa), falta de recursos para arcar com as despesas da faculdade (Bárbara) e do curso livre (Luísa, Marcela e Mary). Camila destaca a mudança para outro estado para buscar melhores condições de vida e somente Stephany não revela excertos nessa subcategoria. As experiências por nível socioeconômico também se referem às escolas onde

trabalham e a principal dificuldade enfrentada é a carência de materiais didáticos, livros e tecnologias, mesmo algo simples como um aparelho de tocar CDs (Bárbara e Bia).

Quanto às experiências anteriores de aprendizagem de inglês e outras formas de aprendizagem além do PECPLI (Experiências Pessoais 2), as mais significativas são todas ligadas à figura do professor, de forma positiva ou negativa. As experiências boas se referem ao professor como motivador e responsável pela paixão que as participantes possuem pela profissão e pela língua estrangeira. Os professores considerados piores são, principalmente, aqueles que humilharam as participantes em algum momento, como enfatizam Luísa e Marcela. Outras experiências negativas se referem a um ensino com foco na gramática descontextualizada e sem desenvolvimento da oralidade, tanto no ensino básico quanto na faculdade. Há também críticas com relação ao estágio distanciado da realidade escolar e pouca ênfase ao estudo sobre as teorias de ensino.

Quanto às experiências na vida pessoal (Experiências Pessoais 3), fora da escola, elas se referem à influência da família na opção pelo curso de Letras e também a tratamentos para superação da depressão, doença relatada por três participantes (Stephany, Cris e Luísa).

Dentro da categoria das experiências pessoais, a subcategoria de maior frequência de ocorrência (54%) se refere às Experiências Pessoais 4: experiências de trabalho nas escolas. Esse resultado se explica pelos objetivos do projeto que são de reflexão contínua sobre as práticas de ensino. Dessa forma, as experiências positivas mais significativas se referem à valorização do profissional, por colegas de trabalho que revelam desejo de aprender algo com as participantes e pelos estudantes motivados que se comunicam em inglês, mesmo que isso aconteça por meio de frases curtas. Também nessa subcategoria, as professoras relatam dificuldades relacionadas à indisciplina, sobrecarga de trabalho e desvalorização profissional.

No que se refere às experiências identitárias (Experiências Pessoais 5), segundo lugar em ocorrência na subcategoria (27%), os resultados revelam que, como parte de uma comunidade de aprendizagem, a construção das identidades das professoras do PECPLI é facilitada pelos

inúmeros traços que compartilham com as outras participantes. Além disso, elas vivenciam problemas muito parecidos em seus contextos de trabalho. Suas histórias são situadas em contextos sociais que são compreendidos e partilhados por todas elas. Assim, elas se constroem, no discurso como professores de escolas públicas, participantes do contexto social PECPLI e, percebendo que as outras vivenciam situações similares e as compreendem, sentem facilitadas a compreensão e construção de seus processos identitários. Além disso, as interações nos encontros revelam negociações de identidade que são marcadas pela forma como veem as formadoras e as participantes: como pessoas que conhecem seus contextos e dilemas e se colocam como parceiras na busca de solução dos problemas.

Para a segunda subcategoria das experiências indiretas, as contextuais, as análises quantitativas revelaram os resultados apresentados na Tabela 11:

Tabela 11 - Natureza das Experiências Contextuais

Experiências (%) Participantes	Experiências institucionais	Status da língua inglesa	Exp. com esta pesquisa	Experiência de tempo	Experiência de espaço
Bárbara	33	25	17	8	17
Bia	12	12	50	25	0
Camila	29	0	57	14	0
Cris	0	20	80	0	0
Luísa	0	0	15	77	8
Marcela	0	0	43	50	7
Mary	0	0	50	50	0
Stephany	0	25	37	25	12
Média	9	10	44	31	5

As Experiências Contextuais 1 (Experiências institucionais: exigências do PECPLI, experiências relacionadas à UFV) só foram reveladas por Bárbara, Bia e Camila, sendo que o maior número se refere à primeira participante, quando ela descrevia o grande desejo de

participar de um projeto de educação continuada em uma universidade do porte dessa instituição. Assim, ela descreve a importância da instituição no contexto em que vive.

Com relação às Experiências Contextuais 2 (Experiências relativas à língua estrangeira: Status da LE), Bárbara, Stephany, Cris e Bia (nessa ordem) são as participantes que mais destacam ter consciência da importância do inglês no mundo atual, querer aprender sempre mais e motivar os estudantes a fazerem o mesmo.

Sobre as Experiências Contextuais 3 (atitudes, sentimentos e percepções sobre esta pesquisa) que revelaram maior ocorrência dentro da categoria (44%), as percepções reveladas são muito positivas, segundo relato das professoras, exceção feita apenas à primeira entrevista quando disseram estarem nervosas, a princípio. Todas as participantes revelaram sentimentos de valorização por serem parte deste estudo e uma enfatizou a importância de aprender como se faz pesquisa, especificamente com relação às sessões de visionamento.

No que concerne às Experiências Contextuais 4 (Experiência do tempo: falta de tempo para estudar e desenvolver as atividades do PECPLI), a frequência de ocorrência também é alta (31 %). Luísa, Marcela e Mary foram as que mais apresentaram excertos relativos a esse tópico. Isso porque as duas primeiras possuem dois cargos cada (um de português e um de inglês) e a última acumula a vice-direção com 12 aulas de português. A experiência do tempo é sentida na dificuldade de desenvolver atividades nas escolas, fazer leituras para discussão no PECPLI e nos próprios encontros, quando as participantes revelam desejo de falar mais em inglês, mas se sentem limitadas também pela preocupação com o tempo, pois pensar na língua estrangeira lhes exige maior tempo de raciocínio. Além disso, elas percebem a preocupação da formadora com o controle do tempo, uma vez que ela almeja dar prosseguimento aos encontros, conforme a agenda do dia.

As Experiências Contextuais 5 (Experiência do espaço: distância entre Viçosa e suas cidades, dificuldades com viagens e locomoção) foram acrescentadas ao *framework* de Miccoli (2007a), visando a adaptar o marco teórico da autora ao contexto pesquisado. Nessa

subcategoria, foram observadas, principalmente, dificuldades com os horários de ônibus, tanto para chegarem a Viçosa quanto para deixarem a cidade. Depois dessa discussão, entretanto, foram feitas alterações nos horários para as aulas de inglês que acontecem na parte da tarde, de forma a facilitar o regresso das professoras a suas casas.

Além das experiências pessoais e contextuais que as professoras trazem para o PECPLI, a participação também é moldada por crenças e concepções, construídas ao longo de suas vidas. Assim, a Tabela 12 revela a quantificação das experiências conceptuais presentes nos dados:

Tabela 12 - Natureza das Experiências Conceptuais

Experiências (%)	Sobre ensino	Sobre aprendizagem	Sobre própria aprendizagem	Sobre papel do professor	Outras Concepções
Participantes					
Bárbara	46	11	4	15	23
Bia	58	15	6	9	12
Camila	52	22	10	10	5
Cris	40	17	6	23	14
Luísa	33	12	2	39	14
Marcela	23	0	12	53	12
Mary	64	4	0	18	14
Stephany	65	0	6	23	6
Média	48	10	6	24	12

Na subcategoria das Experiências Conceptuais 1 estão incluídas as concepções sobre o ensino de inglês e no PECPLI, papel do professor e relação ideal entre estudantes e professores. As crenças mais recorrentes se referem ao ensino de inglês (48%) e ao papel do professor (24%). Um dado recorrente se refere ao ensino da habilidade oral, que é considerado muito importante, mas ainda incipiente nas escolas. Outras concepções reveladas dizem respeito a um ensino direcionado mais por exigências burocráticas (currículo, diário, notas) feitas pela escola do que por questões de aprendizagem efetiva. Sobre o papel do professor, as participantes revelam que ele não precisa saber tudo, mas necessita desenvolver relacionamentos positivos com os

estudantes. Outras concepções sobre o ensino de inglês se referem a jogos e músicas, como atividades que facilitam a aprendizagem, ao papel da escola no preparo de cidadãos e à importância de uma prática de ensino embasada na teoria.

No que se refere às concepções sobre a aprendizagem de inglês (Experiências Conceptuais 2), os dados mais recorrentes foram sobre a questão da oralidade e a dificuldade de ensinar de uma forma diferente da que foi aprendida quando eram estudantes, ou seja, essencialmente pela gramática descontextualizada.

Como Experiências Conceptuais 3 (o próprio processo de aprendizagem), as professoras, novamente, enfatizam dificuldades com a habilidade de fala e essa dificuldade se mostra intimamente associada a uma preocupação excessiva com a forma, ou seja, a preocupação com a correção gramatical prejudica a comunicação fluente. Sobre a aprendizagem no PECPLI, Cris relata ser continuamente reflexiva, causando inquietações e desafiando o professor a mudar.

Sobre a responsabilidade do professor como profissional e membro do PECPLI (Experiências Conceptuais 4), as participantes revelam acreditar que precisam ser, primordialmente, profissionais conscientes de seu papel, uma vez que trabalham sozinhas e sem orientação. Além disso, destacam ser preciso refletir sobre a forma como influenciam a vida dos estudantes e buscar desenvolver o melhor trabalho possível. É também revelada a concepção de que o professor é responsável pela motivação do aluno, ou seja, é ele quem deve “acender o pavio da motivação do aluno” (Luísa, ent. 3: 08.10.09).

As participantes revelaram outras concepções (Experiências Conceptuais 5) sobre relacionamentos, pais, família, direção da escola, sociedade, teoria de ensino, etc.. Foram reveladas concepções tais como: a teoria em si pode distanciar o leitor pelo uso de termos muito elaborados; a vida não é só prazer e a escola também não deve ser assim; a reflexão pode transformar as pessoas; as famílias dos estudantes deveriam ser parceiras da escola; a sociedade não valoriza o professor, mas cobra dele um trabalho sério e comprometido; etc..

Além da influência exercida pelas crenças e concepções, as ações das participantes também são guiadas por aquilo que almejam para o futuro, como mostra a Tabela 13:

Tabela 13 - Natureza das Experiências Futuras

Experiências (%)	Planos	Vontades	Necessidades	Sonhos
Participantes				
Bárbara	75	0	25	0
Bia	60	20	20	0
Camila	67	0	16	16
Cris	73	13	13	0
Luísa	30	50	10	10
Marcela	40	20	40	0
Mary	0	0	100	0
Stephany	40	40	20	0
Média	48	18	30	3

As Experiências Futuras 1 se diferem das outras nessa subcategoria por serem estas os objetivos que já saíram do plano das ideias e estão sendo colocados em práticas. Por exemplo, a intenção de aprender a falar inglês revelada por Camila já está, há muito, em processo de realização, devido ao curso de extensão da UFV. Cris também está colocando seus planos de estudo em ação: além do PECPLI, estuda em curso livre. Tudo isso porque querem se superar a cada dia e fazer diferença na vida do estudante. Outros planos já em prática dizem respeito à aprendizagem efetiva dos estudantes e ao trabalho com gêneros textuais nas escolas.

Na subcategoria das Experiências Futuras 2, estão as experiências relacionadas a vontades, ou seja, ao que não é facilmente atingido, mas é importante para os processos de ensino e aprendizagem, bem como para a vida das participantes. Um exemplo disso é o desejo de trabalhar com o gênero carta, para que seus estudantes possam se corresponder com outros de diferentes instituições.

Nas Experiências Futuras 3 (necessidades), a habilidade de fala é também a área que as participantes acreditam merecer maior atenção e todas revelam a importância do estudo contínuo para trabalharem com qualidade.

Com relação aos desejos mais distantes (Experiências Futuras 4: metas e sonhos), as participantes destacam o curso de mestrado em Linguística Aplicada e a fala fluente em inglês, a qual consideram essencial para o bom exercício da profissão.

As análises quantitativas aqui apresentadas mostram os resultados da categorização dos excertos das entrevistas, evidenciando que as principais experiências diretas vivenciadas pelas professoras são de aprendizagem reflexiva associada às experiências pessoais. A aprendizagem ocorre nas interações com colegas e formadoras, em um clima, essencialmente, de amizade e respeito. O que acontece no PECPLI é influenciado pelas experiências indiretas, ou seja, por tudo o que as participantes trazem para aquele contexto. Dessa forma, apresentei, nesta seção, as tabelas com as quantificações das experiências diretas e indiretas que serão discutidas, em profundidade, a seguir, quando traço a trajetória de participação das professoras no projeto. Somente as quantificações das experiências de mudança (produto) serão apresentadas juntamente com os dados qualitativos, para facilitar a compreensão das transformações vivenciadas.

4.2. Análises Qualitativas: Trajetórias de Participação no PECPLI

Apresento as trajetórias de participação no PECPLI, seguindo Allwright (1991) que descreve três fases (cf. Figura 1, página 33) constitutivas do processo de aprendizagem: (a) o que os aprendizes trazem para a sala de aula; (b) as interações e oportunidades de aprendizagem e (c) o resultado, ou seja, o que os aprendizes levam daquele contexto. Portanto, apresento os dados referentes à chegada ao PECPLI, como as experiências anteriores ao projeto, os sentimentos iniciais e expectativas. As interações e o processo de aprendizagem são classificados como “A Experiência do PECPLI” e discutidos a partir de Miccoli (1997 e 2007a). As construções identitárias das professoras que se inserem no projeto e se tornam participantes são apresentadas

a partir de Hall (2003), Moita Lopes (2003a e 2003b), Pierce (1995) e Silva (2000), considerando que as identidades são múltiplas, contraditórias (conflituosas), instáveis (mutantes) e sempre vistas em relação à diferença. Finalmente como produto da participação, apresento as transformações, tendo como suporte os estudos sobre aprendizagem transformadora (CRANTON, 1994; BELENKY & STANTON, 2000; DALOZ, 2000; TAYLOR, E. W., 2000; TAYLOR, K., 2000; COHEN & PIPER, 2000; MEZIROW, 2000).

4.2.1. A Chegada

O que trazem as professoras para o PECPLI? Inspirada por Allwright (1991), apresento os resultados na seguinte ordem: formação acadêmica, realidade das escolas onde lecionam, identidade profissional, sentimentos iniciais no PECPLI e expectativas relacionadas ao projeto. Essa sequência de apresentação foi escolhida visando a compreender o que as professoras trazem consigo, quem são, como se sentem, a princípio, e o que buscam.

4.2.1.1. Formação Profissional

As experiências anteriores de aprendizagem de Inglês categorizadas englobaram todas as experiências desde o ensino fundamental até a faculdade. Porém, nesta discussão, optei por considerar a formação acadêmica como o curso superior e os cursos livres, já que várias professoras destacaram que frequentaram (ou ainda frequentam) esse tipo de curso, visando dar continuidade aos estudos.

O curso de Letras não foi a primeira escolha de três participantes (Cris, Marcela e Camila) e a opção por ele se deu mais pela viabilidade, uma vez que, no contexto das cidades onde moravam ou nas proximidades, era com o que mais se identificavam. Cris tinha um grande desejo de estudar veterinária e não o fez por não ter recursos para sair de sua cidade. Marcela queria estudar direito para ser juíza, mas os seus pais se opuseram. Camila preferia estudar Matemática, mas não havia esse curso próximo de sua cidade.

As outras participantes não revelaram desejos de frequentar outros cursos. Stephany também revelou que sua escolha foi feita devido ao fato de gostar muito de Inglês e Letras ser o curso com o qual mais se identificava na cidade onde morava. Bárbara, por sua vez, diz que fez essa escolha por se identificar muito com a Língua Portuguesa. Bia, Mary e Luísa afirmaram gostar muito de Inglês antes de começar o curso e, por isso, se decidiram por ele.

Na faculdade particular onde se formou, Bárbara relata que o foco de ensino da língua estrangeira não era as habilidades orais e que uma só professora lecionava Inglês, Literatura Americana e Linguística. Pela sua descrição, não havia prática de linguagem e todo o conteúdo era trabalhado superficialmente, sem se preocupar com as dificuldades e necessidades dos estudantes:

Bárbara: A faculdade era particular. [...] Não se falava muito Inglês. [...] Tinha Literatura Americana com a mesma professora que trabalhava Linguística e era a mesma professora de Inglês também. Não tinha aquela paradinha pra repetir, pra recordar. Eu tinha que acompanhar. Se perdesse o ritmo pegava prova final. Era puxado, você tinha que se virar. [...] Lá eu aprendi que eu tinha que me virar sozinha, buscar (Ent. 1: 09.09.09).

Bia destaca que os dois anos estudados em curso livre lhe despertaram o amor pela língua inglesa e, por isso, optou por Letras no vestibular. Porém reclama que o curso superior tenha sido moldado essencialmente pelo livro didático e que o estágio tenha sido ineficiente e distante da realidade escolar:

Bia: Estudei por dois anos no cursinho de Inglês [...] e comecei a gostar. “Vamos fazer vestibular para Letras”. [...] O curso [Letras] foi muito preso ao livro e o estágio era muito pouco. Eu fui à escola só algumas vezes. [...] Naquele tempo a gente não tinha tanto contato com a escola. [...] Era tudo muito distanciado da escola, não tinha muita conexão (Ent. 1: 10.09.09).

Camila menciona não ter aprendido a falar Inglês na faculdade porque a instituição era direcionada para o ensino de Português:

Camila: A faculdade era mais voltada para Português [...]. Eu não tive oralidade na sala de aula (Ent. 1: 10.09.09).

Cris, por sua vez, assevera sua identificação com as disciplinas do curso de Letras, embora tivesse dificuldades com a língua inglesa. Segundo relata esta participante, sua professora de

Inglês tinha amplos conhecimentos da língua, mas tinha dificuldades para ensinar o que sabia. Assim, como os seus estudantes não aprendiam de forma eficiente, ela oferecia condições para que pudessem colar nas provas. A participante destaca a importância do estudo contínuo e relata que, por mais de dez anos, tem estudado Inglês em curso livre:

Cris: [Na faculdade] eu me identifiquei mesmo com as matérias. Em algumas, eu me saía bem. Em outras, eu tinha dificuldade. Quando eu entrei, eu tinha um pouco de dificuldade com o Inglês. A professora de Inglês [...] sabia muito, mas não tinha didática pra saber passar pra gente. Então, na hora da prova, ela saía de sala pra dar chance de a gente colar. [...] Agora eu faço curso de Inglês desde 2001. Depois eu fiquei desempregada e fiquei sem fazer. Depois eu voltei, em 2003 e fiz direto até hoje (Ent. 1: 12.09.09).

Luísa também destaca ter estudado por alguns anos em curso livre antes de se matricular na faculdade, onde teve uma professora que criticava muito a sua pronúncia. Nesse contexto afirma não ter tido acesso a teorias sobre o ensino de línguas, cuja aprendizagem poderia ter lhe auxiliado no desenvolvimento de um trabalho mais eficiente:

Luísa: Eu fiz curso de Inglês antes de fazer faculdade E por ali eu fiquei até tirar o curso básico. [...] [Na faculdade] Eu tive uma professora [...] que desfazia muito da pronúncia da gente e ela [...] falou “você não pode dar aulas lá, não, porque você tem uma pronúncia muito ruim.” Ela acabou comigo (Ent. 1: 08.09.09). Na graduação, eu não tive essa teoria que ela [Ana Maria] dá. Eu não aprendi nada daquilo. E isso me fez muita falta (Ent. 2: 08.09.09).

Assim como Luísa, Marcela também teve dificuldades com o estilo de avaliação de uma professora, que não valorizava os seus esforços e sempre a menosprezava. Além disso, no final do curso, durante o estágio, essa professora a levou na sala de outros estudantes para enfatizar o quanto ela havia melhorado seu rendimento escolar. A participante considerou essa exposição como humilhação e não como elogio:

Marcela: A professora de Inglês nos quatro anos era muito rígida [...] e ela falava o tempo todo que não iria descer ao nível dos alunos. [...] No 3º ano eu peguei dependência de Inglês. [...] Fiquei revoltadíssima e assistia às aulas, mas parecia que nada eu ia aprender mesmo e tinha aquela barreira de aceitar aquilo. Isso me atrasou um ano e quando foi o 4º ano, eu fiz o estágio [...] dentro da faculdade, nos outros cursos. Então, ela me levou de sala em sala para mostrar que eu a partir do momento que eu quis, eu consegui. Só que aquilo que ela estava fazendo pra mim não era vantagem nenhuma. Ela estava me humilhando. [...] Depois que eu saí da faculdade, comecei a frequentar o curso livre. Fiquei lá uns três ou quatro anos (Ent. 1: 25.09.09).

Mary foi a única participante que não revelou dificuldades com o curso de Letras e seus professores. Porém enfatiza a importância da educação contínua, uma vez que deu prosseguimento aos estudos em cursos livres, depois de concluída a graduação:

Mary: Fiz Letras, Inglês, a nossa professora era muito boa. Quanto mais ela ensinava, mais eu gostava, ela era muito atraente. Ela contava uns casos muito engraçados. E eu gostava muito. [...] Depois de formada, fiz um curso de Inglês em BH. [...] Depois em Brasília onde estudei uns cinco livros. Eu achava muito interessante, aprendi bastante (Ent. 1: 01.10.09).

Stephany destaca insatisfação com a formação oferecida pelo curso superior, onde teve um professor que lecionava Inglês e Latim, mas focava apenas a última disciplina e, por isso, não exigia dedicação dos estudantes à primeira:

Stephany: A opção por Letras foi por ser o curso que mais parecia comigo [...] Então eu fui pelo gosto mesmo, por amar a língua inglesa, falar. [...] No curso superior, infelizmente, apesar de ser um excelente professor, mas ele queria mais ensinar Latim do que a língua inglesa. Então ele deixava a gente na corda bamba. A faculdade foi fraca (Ent. 1: 09.09.09).

As experiências pessoais mais marcantes com relação à formação universitária podem ser resumidas da seguinte forma: pouca oralidade (Bárbara e Camila), ensino fraco (Stephany) e distante da realidade escolar (Bia), professor despreparado para ensinar em termos didáticos (Cris) e que humilha o estudante (Luísa e Marcela). Somente Mary destaca aspectos positivos: “a nossa professora era muito boa. Quanto mais ela ensinava, mais eu gostava”.

Apesar de a graduação em Letras não ter sido a primeira opção das participantes, todas se dizem felizes com as escolhas realizadas em termos de curso e profissão. Porém todas, com exceção de Mary, revelam falhas na formação e consideram-na insuficiente. Esses fatos, entre outros, justificam a adesão ao PECPLI, uma vez que no projeto buscam preenchimento das lacunas deixadas pela faculdade, sanando as carências da graduação, principalmente em termos de boa competência linguística, que consideram essencial ao bom desempenho profissional. Esses dados referentes à formação precária do professor de Inglês condizem com os estudos de Almeida Filho (2002), Barcelos & Coelho (2010) e Miccoli (2010).

4.2.1.2. Realidade das Escolas onde Trabalham

A maioria das participantes relata se sentir sozinha nas escolas e trabalhando com uma disciplina que é desvalorizada pelos gestores e colegas, professores de outras disciplinas:

Bárbara: Na minha escola eu não tenho ninguém com quem trocar experiências [...] A disciplina não é tão valorizada (Ent. 2: 09.09.09). Na escola ninguém sabe Inglês. [...] Ninguém se preocupa com Inglês (Ent. 4: 07.11.09).

Bia: [Na escola] cada um é sozinho. [...] A supervisora não tem noção, não sabe nada, finge que está ajudando (Ent. 1: 10.09.09). A gente dá aquele ensino que não tem sentido nenhum para o aluno e eu via aquilo, mas eu não sabia fazer diferente (Ent. 3: 09.10.09).

Camila: Eu não vejo união, troca entre os professores. Eu não vejo um professor compartilhando. É cada um por si [...]. Na escola, eles não têm como te orientar. Você tem que se virar (Ent. 1: 10.09.09). A gente vai ficando muito sozinha na escola (Ent. 2: 10.09.09). Falam que o Inglês não é importante (Ent. 3: 08.10.09).

Cris: Eu me sentia muito sozinha na minha escola. Eu era a única professora de Inglês e os professores desprezavam o ensino de Inglês na escola [...]. Antes eu sabia fazer meu serviço direito, só que eu era muito insegura. Eu fazia e ficava assim: “Será que estou fazendo da maneira certa?” “Será que a supervisora vai apoiar?” [...] Antes [os gestores] falavam e eu “amém” (Ent. 1: 12.09.09). [Diante da direção] Eu só abaixava a cabeça (Ent. 4: 07.11.09).

Luísa: [Na escola] Cada um vive a sua vida, cada um por si e Deus por todos (Ent. 1: 08.09.09).

Marcela: Eu sou a única professora de Inglês da escola [...]. A coordenadora, diretora e supervisora disseram que Inglês não tinha valor [...]. [Fala da orientadora] “Ah! O Inglês não é assim. Você tem que trabalhar mais suavemente, dá uns desenhinhos, umas palavras e frutas.” [...] Falaram que eu estava cobrando muito. [...] No final do ano, a supervisora trocou toda a nota que eu havia dado por conceito. Ela mexeu em todas as notas. Eu fiquei revoltadíssima (Ent. 1: 25.09.09).

Mary: [A direção usava os horários de Inglês para dar avisos] Eu tinha ainda aquela tristeza de chegar à sala dos professores e ouvir “precisa fazer isso, isso e isso”. E elas perguntavam? “Você vai pra que sala? Então nós vamos lá 1º. E depois você vai pra onde? A gente vai te acompanhando. [...] Olha só, não tinha reconhecimento nenhum. Aí chegava o dia da feira e Inglês não fazia nada. Eu podia fazer o que eu quisesse e ninguém dava nada por ela [pela matéria] [...]. A gente trabalha isoladamente. A gente trabalha lá línguas e quando vai reunir por áreas, a gente reúne com Português, com Ensino Religioso, mas na verdade, você trabalha sozinha. Não tem ninguém que te ajuda. A supervisora olhava para o meu planejamento e falava assim: “não entendo nada disso. O que você fizer está bom” (Ent. 1: 01.10.09).

Conforme apresentado em Paiva (2006b) e Miccoli (2010), todas as participantes, com exceção de Stephany, relataram a identidade de professor solitário. Além disso, todas enfatizam lecionar uma disciplina cujo valor não é reconhecido pelos gestores ou professores de outras disciplinas.

Além da ausência de companheiros que ensinem o mesmo conteúdo, as professoras (com exceção de Luísa e Stephany) dizem se sentir desamparadas com relação aos supervisores e orientadores, o que contribui ainda mais para a insegurança para lecionar. Conforme relata Bia, ela observava que as suas aulas não eram do interesse dos estudantes, mas como não sabia trabalhar de forma diferente e nem tinha com quem aprender práticas de sucesso, continuava a trabalhar como sabia. Essa ausência de troca entre os profissionais da escola também é enfatizada por Camila.

Pelo relato de Cris, percebo que não basta o professor “saber fazer o serviço direito”. É preciso ter segurança! E pelo fato de ser um sozinho, Cris relata que ficava aguardando apoio dos gestores, se sentindo incapaz de contestar as decisões deles e de se colocar como profissional. Assim, apenas aceitava as imposições dos superiores. Bia, por sua vez, enfatiza que a supervisora não sabe nada de Inglês, mas finge ajudar, o que, para a participante, nada acrescenta ao seu trabalho.

A desvalorização também é sentida quando a supervisora não acredita na importância do ensino de conteúdos mais desafiadores e aconselha a professora a não exigir muito dos estudantes, como destaca Marcela. O evento de violação de documentos, destacado pela participante, revela grande desrespeito à profissional, o que contribui para uma desestabilização em sua identidade, uma vez que ela poderá não se sentir como o maior responsável por sua disciplina, já que nem sobre seus documentos pode ter a decisão final.

A insatisfação de Mary se refere ao descaso dos gestores que diante da necessidade de passar informações aos estudantes, o faziam sempre em suas aulas, por considerá-las menos importantes. Incapaz de contestar e lutar por seu espaço, optava por concordar. Também se sentia excluída da escola durante a feira cultural, da qual nunca participava. Além disso, era angustiante para ela a ausência de espaço para a Língua Inglesa nas reuniões pedagógicas, quando tinha que se reunir com professores de Português e Ensino Religioso. Assim, desenvolvia

um trabalho solitário e sem orientação. Essa solidão e falta de apoio vivenciadas pelas professoras de Inglês também são relatadas em Barcelos & Coelho (2010) e Miccoli (2010).

Além de trabalharem sozinhas e sem orientação dos gestores, outras dificuldades vividas pelas participantes no contexto escolar foram reveladas nos seguintes excertos:

Bárbara: Eu reclamava demais por não ter cursos que nos dessem atenção e a resposta que eu recebia era “Inglês é parte diversificada. Não tem jeito!” [...]. Não tem livro. Nem tenho feito apostila, porque fica muito caro e a escola não tem máquina de xérox (Ent. 1: 09.09.09).

Bia: Há indisciplina, falta de interesse. Você tenta fazer uma coisa diferente, mas não vê muita resposta deles. [...] Os meninos são muito apáticos [...]. E tem a questão da avaliação também. Que sofrimento! Eu vivo em função da avaliação. Eu fico dando teste, teste e mais teste e falo “gente, eles precisam de tempo para aprender” (Ent. 1: 10.09.09). Eu chego lá e a realidade me deprime, me oprime. Essa semana, a menina xingou a aula, xingou minha matéria, me xingou. Disse que vai fazer macumba pra mim. Os meninos estão sem educação (Ent. 4: 17.11.09). Eu só tenho uma aula de Inglês [por semana] na escola e isso é muito pouco. Eu perguntei à diretora o porquê e ela disse que Inglês não é muito importante. Então, ela colocou Matemática no lugar (Ent. 5: 15.12.09).

Camila: A coisa está tão difícil e você precisa estar envolvida com outra coisa [como o PECPLI]. Se não você acaba se desanimando mesmo (Ent. 4: 18.11.09).

Cris: Os alunos não têm interesse (Enc. 3: 12.10.09).

Luísa: Quando eu falava para os meus alunos que Inglês era muito importante, [Eles diziam] “Inglês não é importante nada; a senhora é professora e não tem nem um carro” (Ent. 1: 08.09.09). Os meninos estão desmotivados [...]. Eu chegava à escola e encontrava as pessoas todas desanimadas: “que esses meninos não têm jeito”, “que essa escola...” (Ent. 3: 08.10.09). Se a gente fala algo a favor dos alunos, os professores criticam (Enc. 08.08.09).

Marcela: Os alunos, às vezes, desmotivados, desinteressados (Ent. 1: 25.09.09).

Mary: Eu não estava satisfeita porque tinha aquele aluno que dizia que não iria para os Estados Unidos. Tinha “eu não sei Português, como é que vou saber Inglês?” Tinha muito desinteresse [dos estudantes], muito problema (Ent. 1: 01.10.09). [A realidade] É pesada (Ent. 4: 18.11.09).

Stephany: Os pais acomodaram. A educação é do professor. Tem pai que diz: “eu não dou conta mais”. Não há parceria, eles empurram o aluno pra gente. [...] O professor fica, assim, com uma carga muito pesada. Ele tem que ser aquele paizão, aquela mãezona que vai passar todo o conhecimento para o aluno (Ent. 1: 09.09.09). Eu não estava me sentindo valorizada [...]. Tem aquelas frases feitas de alguns alunos com influências de alguns professores. Hoje eu até acho que está melhor: “eu não sei nem Português”, “eu não vou para os Estados Unidos”, “eu não vou pra fora”. E eu falo pra eles: “vocês não precisam ir porque o Inglês já veio até nós. [...] O Inglês está em todo lugar (Ent. 3: 07.10.09).

Bárbara revela não enfrentar desinteresse dos estudantes, mas destaca falta de cursos de formação para professores e carência de materiais didáticos, ou seja, a sua dificuldade é o pouco preparo e ausência de ferramentas de trabalho. Bia, por sua vez, descreve dificuldades com a indisciplina, falta de interesse dos estudantes e insatisfação com a escola. Ela reclama da ausência de relacionamentos de respeito entre estudantes e professores e da baixa carga horária de sua disciplina. Além disso, relata se sentir forçada a trabalhar, exclusivamente, em função da avaliação, sem tempo efetivo para o ensino.

A realidade vivida nas escolas das professoras é difícil (Camila), opressora e deprimente (Bia), pesada e problemática (Mary). Essas duas juntamente com Cris, Marcela e Luísa enfatizam faltar interesse e motivação por parte dos estudantes. Luísa, Mary e Stephany relatam o desinteresse dos estudantes, que é percebido em discursos que revelam crenças muito negativas quanto à importância da aprendizagem de Inglês.

Essas crenças negativas de estudantes podem acarretar desmotivação para aprendizagem, uma vez que eles, provavelmente, não terão interesses em aprender uma língua que não lhes ajude a ter melhor qualidade de vida, como a aquisição um carro, por exemplo. Além disso, se acreditam que nunca irão sair do Brasil e a única utilidade que atribuem ao Inglês é a comunicação além das fronteiras do país, provavelmente não irão apresentar um comportamento comprometido com a aprendizagem da língua.

O ideal, então, seria que as professoras pudessem refletir com os estudantes sobre essas crenças, mostrando o quanto é essencial, possível e útil se comunicar em Inglês com o mundo globalizado, não importando o contexto do falante. Influências de crenças negativas na aprendizagem de Inglês também são destacadas por Barcelos (1995), Moita Lopes (1996) e Zolnier (2007). Camila, porém, relata não se deixar influenciar por comentários negativos como esses:

Camila: Eu não me sinto diminuída porque eu tento fazer o meu trabalho e eu busco fazer melhor. Se eu ficasse só em casa preparando aquelas aulinhas, acho que eu iria me sentir diminuída. Se falam que o Inglês não é importante, isso não me afeta porque eu sei da importância que ele tem (Ent. 3: 08.10.09).

Dessa forma, se ela não se contenta com “aquelas aulinhas” porque não se acomoda, preparando boas aulas, os comentários alheios não a incomodam. Uma vez que ela conhece o valor da língua, procura sempre desenvolver um bom trabalho.

Além das percepções apresentadas, Stephany acrescenta se sentir sobrecarregada porque observa que a maioria dos pais se diz incapacitada de lidar com os filhos e transmite essa responsabilidade aos professores.

Esses dados sobre a realidade vivida pelas participantes em suas escolas surgiram livremente durante as entrevistas, uma vez que não lhes foi perguntado sobre quais obstáculos enfrentam no trabalho. A descrição de seus contextos surgiu durante as discussões sobre os encontros e que lhes foi pedido: “Conte-me suas experiências mais significativas como professor de Inglês” e “Como você chegou ao PECPLI?” (cf. ANEXOS F e G).

A realidade de trabalho das participantes pode ser resumida em três pontos centrais: o desinteresse dos estudantes, a desvalorização da disciplina no contexto escolar e a solidão por não terem a quem recorrer diante das dificuldades ou para trocar experiências de ensino. Se Magalhães & Celani (2005) defendem que os projetos de educação continuada para professores de língua estrangeira dão voz a uma categoria que é minoria nas escolas, ao se inserirem ao PECPLI, as professoras buscam a própria voz. Buscam companheiros a quem expor dificuldades e frustrações; com quem possam aprender a trabalhar de acordo com os interesses dos estudantes. Anseiam, primeiramente, pela autovalorização, uma vez que tendo a autoestima resgatada, podem trabalhar de forma mais eficiente e sentir, por consequência, que a disciplina que lecionam passa a ser valorizada.

Uma vez que a valorização da disciplina que leciona reflete a imagem que o professor tem de si mesmo, discuto, a seguir, as questões identitárias, ou seja, quem são essas professoras que se inserem no projeto de educação continuada buscando mudanças.

4.2.1.3. Como as Participantes se Veem

O olhar que cada uma das professoras tem de si mesma é variado, ou seja, não há uma identidade única. Em termos de qualidades, todas as participantes revelam traços de não acomodação, persistência e esforço para desenvolver o melhor possível em seus empreendimentos.

Bárbara considera que não possui conhecimentos linguísticos suficiente, mas se preocupa e almeja ao melhor. Se “o professor do PECPLI está correndo atrás” (Ent. 3: 07.10.09) e ela mesma afirma “eu sou da família PECPLI. Eu sou PECPLI” (Ent. 2: 09.09.09), então, ela também está em processo de busca. Ela destaca que acredita no novo, na mudança e na Educação. Além disso, relata força e coragem, enfatizando que não se desanima facilmente diante dos obstáculos:

Bárbara [Como falante de Inglês] Eu sou fraca [...]. O meu Inglês não é tão fluente [...]. Eu me preocupo muito com cada aula que eu for passar para os alunos, que seja melhor (Ent. 1: 09.09.09). E o professor do PECPLI está correndo atrás (Ent. 3: 07.10.09). Eu acredito no novo. Eu acredito que as coisas mudam. Acredito na Educação. [...] Não é qualquer trabalho que me assusta (Ent. 4: 07.11.09).

Enquanto Bia indica se considerar diferente dos professores que não estão no PECPLI, pela sua capacidade de busca, abertura à mudança e não acomodação, Camila destaca ter dificuldades com a língua inglesa, mas na sala de aula pontua oferecer sempre o seu melhor aos estudantes. Também acentua que ser participante desta pesquisa a faz se sentir valorizada diante de seus colegas de escola e mostra que ela não está estagnada, mas buscando aprendizagem contínua:

Bia: [como você se vê?] Eu vou lá [no PECPLI], eu corro atrás, eu estou buscando. (Ent. 1: 10.09.09). [Como você se sente com relação a esta pesquisa?] Eu sou alguém que posso mostrar, tenho alguma coisa a acrescentar, não sou ninguém (Ent. 4: 17.11.09).

Camila: A gente tem dificuldade de se expressar (Ent. 2: 10.09.09). Eu tento fazer o meu trabalho e eu busco fazer o melhor (Ent. 3: 08.10.09). Você se sente valorizada por fazer parte desta pesquisa? Eu acho que valoriza. Tudo o que você está buscando, está se esforçando. E te ajuda na sala de aula também, diante dos outros colegas também. Você não está ali parada, estagnada (Ent. 4: 18.11.09).

Cris expressa estar sempre em busca de aprendizagem, superação e aperfeiçoamento. Gosta de ser professora e relata dar sempre o máximo de si, guiada pelo desejo de se destacar entre outros professores, fazendo diferença na vida do estudante, de quem se sente próxima:

Cris: Eu tento a cada dia buscar e me aperfeiçoar, aprender. Eu me sinto muito bem como professora (Ent. 1: 12.09.09). Eu sou uma professora que tenta dar o máximo de si. Eu tento me vencer a cada dia, tento estar do lado do aluno quase o tempo todo. [...] Eu sei dizer de mim que eu busco melhorar a cada dia (Ent. 3: 12.10.09). O que a gente tem de mais importante que é a vontade de aprender, a vontade de partilhar. E isso é comum a todas (Ent. 5: 12.12.09).

Luísa menciona se sentir limitada para falar Inglês, mas destaca ser persistente, inclusive, para se comunicar nessa língua. Relata fazer um trabalho bem feito na escola e se vê como uma profissional que extrapola os próprios limites, até mesmo, em termos de tempo:

Luísa: A gente vê que está todo mundo ali buscando [...]. Eu faço além do que eu podia fazer (Ent. 1: 08.09.09). Aquele tempo ali no sábado não é um tempo livre. Sou eu que estou tirando de outros lugares para por ali [...]. Eu acho que se eu fizesse um esforço maior, eu dava conta de me comunicar em Inglês. [...] Às vezes, a gente quer falar Inglês e a pessoa parece que quer falar em Português. E aí eu não deixo a peteca cair (Ent. 2: 08.09.09).

Marcela informa ser esforçada, dedicada, persistente frente às dificuldades e pessimista com relação à sua prática escolar. Relata se sentir despreparada para ensinar de forma eficaz, mas tenta fazer o melhor e se vê de forma diferente dos professores que não investem em educação continuada:

Marcela: Eu sei que estou trabalhando, procurando me dedicar, procurando me envolver através de contatos com o pessoal daqui, através dos cursos (Ent. 1: 25.09.09). Mesmo que vá meio a trancos e barrancos, você continua firme ali [...]. Eu nunca assisti gravação de uma aula minha. Acho que iria ter muito ponto negativo, de postura, de atitude. (Ent. 2: 25.09.09). Eu me sinto muito despreparada [...]. Nós tentamos! Mas e aqueles que ficam estagnados? (Ent. 3: 24.10.09)

Mary se vê como uma professora que tem dificuldades para desenvolver um trabalho de qualidades, mas, como é uma profissional reflexiva e persistente, se esforça para fazer sempre o melhor junto a seus estudantes:

Mary: Eu sou uma pessoa preocupada, [mas] tento sempre acreditar no que faço [...]. Quando eu pego alguma coisa pra fazer, eu demoro, mas tento dar o meu melhor. [...] Eu sou persistente (Ent. 1: 01.10.09). A gente tem o lado reflexivo, a gente tenta melhorar (Ent. 4: 18.11.09).

Stephany destaca que, com relação ao Inglês, não perde nenhuma oportunidade de aprendizagem e crescimento. Ela se diz apaixonada por essa língua, mas se sente bloqueada, principalmente para falar. Além de gostar de aprender, relata grande prazer ao compartilhar o que sabe com outras pessoas. Assim, a satisfação profissional está em aprender e transmitir o que adquiriu:

Stephany: Eu não perco nada. Falou que é Inglês eu estou correndo atrás, vou aqui, vou ali. (Ent. 1: 09.09.09). Sou apaixonada por Inglês, mas sinto esse bloqueio. [...] Eu poderia falar muito mais (Ent. 3: 07.10.09). Eu gosto de compartilhar o que é bom. Até prova eu chego a levar pra elas. Levo livros (Ent. 5: 12.12.09).

Apesar das dificuldades com o ensino e com a língua inglesa, Cris resume bem a identidade das professoras participantes do PECPLI como grupo: “o que a gente tem de mais importante que é a vontade de aprender, a vontade de partilhar. E isso é comum a todas” (Ent. 5: 12.12.09).

Em síntese, as participantes se veem da seguinte forma: Bárbara se coloca como falante deficiente de Inglês, mas buscadora do melhor, esperançosa e corajosa. Bia se revela não acomodada, buscadora e aberta a mudanças. Camila também se diz insuficiente na fala em Inglês, ma gosta de ensinar, é buscadora de qualidade, esforçada, persistente e não estagnada. Cris é perfeccionista e buscadora de aprendizagem capaz de capacitá-la para desempenhar um papel significativo na vida de seus estudantes. Luísa se descreve como limitada em Inglês, mas persistente, trabalhadora, esforçada e que busca o melhor. Marcela expressa insegurança e despreparo, em termos profissionais, mas enfatiza que se esforça, dedica, persiste, busca qualidade e não fica estagnada. Mary se revela insegura, mas é preocupada, esforçada, buscadora do melhor, persistente, esperançosa e acredita em seus estudantes. Finalmente, Stephany é solidária, generosa, dinâmica, buscadora e apaixonada por Inglês, mas bloqueada para falar.

Além das identidades centrais de professoras buscadoras, solidárias e que partilham, as participantes relatam também outras características positivas e seus valores morais:

Bárbara: Eu não sei deixar família passando necessidade (Ent. 1: 09.09.09) Hoje eu estou com Inglês, gosto demais. [...] Eu gosto muito de me comunicar. [...] Eu sonho muito. Eu amo viver! [...] Na [minha] família [...] todo mundo têm muitas amizades e faz amizade fácil. [...] Eu não declaro mentira. [...]. Eu ajo de acordo com os meus valores e a verdade (Ent. 3: 07.10.09).

Bia: Se eu fosse uma pessoa acomodada “já formei, vou ficar na escola pública mesmo”, aí é que a gente desanima mesmo, [por]que a gente vê muita coisa errada. Aí, pronto! Eu tinha me fechado. Mas eu vou tentar mudar, vou tentar ver o que está acontecendo (Ent. 3: 09.10.09).

Camila: Sou uma pessoa que adora estar na sala de aula com os alunos. Eu me esforço ao máximo pra poder dar uma boa aula. Eu não gosto de aula enrolada, sentar lá na frente e aluno copiando coisa do quadro. Quase não sento. [...] Tudo que eu pego, eu tento ter persistência (Ent. 1: 10.09.09). [...] Eu posso estar passando mal, mas não levo isso pro trabalho. É difícil eu estar triste na sala de aula. [...] É uma característica minha, a de falar pouco. Eu sou mais de observar as pessoas falarem. Eu fico no meu pensamento conversando comigo mesma (Ent. 2: 10.09.09).

Cris: Eu adoro ser professora de Inglês. [...] É sacrificado, ganha pouco, mas eu faço porque eu gosto. [Relata conversa com os estudantes] “No dia tal, o meu pagamento está lá, mas como eu sou uma pessoa muito honesta e gosto do que faço e faço o que gosto, eu vou me sentir bem se eu souber que estou ganhando e eu ficar sabendo que vocês estão aprendendo [...]. Eu gosto é de ver meu aluno progredindo. Eu gosto de ver que estou fazendo alguma coisa por ele. [...] Se ele pegar pelo menos 50% daquilo que eu já ensinei já fica de bom tamanho. [...] Eu sou uma professora que tenta dar o máximo de si. [...] Sou sincera, [...] católica, mas [...] minha conversa maior com Deus é a do dia a dia, tratando bem o outro [...]. Quando eu vou fazer alguma coisa ou vou falar alguma coisa, eu penso assim: “Será que se eu fosse ouvir isso ou será que se fossem fazer isso comigo eu iria gostar?” [...] Eu me preocupo muito com o bem-estar do aluno, com o meu bem-estar também, [...]. O que a Cris tem de bom como professora é esse aconchego com os alunos (Ent. 1: 12.09.09).

Luísa: Eu adoro Inglês [...]. Eu não vou me sentir bem recebendo um salário que eu não faça jus a ele. É pouco? É! Mas se eu me sentar lá e não fizer nada... Se for para eu ir à escola, sentar e não fazer nada, eu prefiro não ir. É uma questão de princípios (Ent. 3: 08.10.09). Eu não gosto de ficar cozinhando as coisas. Tudo o que deve ser feito, deve ser bem feito (Ent. 5: 15.12.09).

Marcela: Eu gosto da língua inglesa [...]. Sou esforçada (Ent. 1: 25.09.09). [Sobre a preocupação em controlar todas as atividades em classe] É o que a gente tenta fazer sempre. É este senso de responsabilidade que eu acredito que algumas pessoas têm é que faz com que a gente tente segurar (Ent. 2: 25.09.09).

Mary: Eu gosto de fazer alguma coisa de diferente, mas como eu sou uma pessoa insegura, eu tenho medo daquilo. (Ent. 1: 01.10.09). Eu me emociono quando eu passo e vejo que tem um aluno trabalhando num comércio, de um modo geral. Ou entrou no campus [da UFV]. Eu fico arrepiada de ver que eles estão indo adiante (Ent. 4: 18.11.09).

Stephany: Acho que eu consigo passar um pouquinho do que eu sei para os meus alunos. [...] Eu sempre fui uma professora dinâmica, sempre fui extrovertida na sala de aula. (Ent. 1: 09.09.09). [Conversando com seus estudantes] Se eu estudar Português, eu dou uma aula

show pra vocês aqui, igual eu procuro fazer com Inglês. [...] Como pessoa eu sempre fui expansiva, de brincar (Ent. 3: 07.10.09).

Bárbara se vê como comunicativa, sonhadora, amante da vida e com facilidade para se relacionar e fazer amizades. Bia se descreve como não acomodada e faz referências a discursos de professores que se acomodam com um diploma superior e um emprego na escola pública mesmo. Segundo ela, essa resignação leva qualquer professor a se desanimar cada vez mais e se fechar às propostas de mudança. Diante da dificuldade, ela se propõe a compreender a situação e tentar mudá-la.

A descrição de si mesma feita por Camila é de alguém que fala pouco e gosta de ouvir os outros, enquanto Cris se diz muito sincera, mas sempre cuidando para não ferir o outro. Marcela enfatiza o prazer de se trabalhar com o que gosta e Mary relata gostar muito de fazer coisas diferentes e, por isso, se esforça para acreditar no que faz. De todas elas, Stephany é a que revela um maior número de adjetivos positivos para se descrever: dinâmica, brincalhona e extrovertida, sempre buscando conquistar as pessoas.

Dentre os valores primados pelas entrevistadas, elas citam a busca da harmonia, da negociação, o respeito ao próximo, a franqueza e a sinceridade. Camila, por exemplo, defende que na relação com o outro, “não adianta bater de frente e criar inimizade” (Ent. 3: 08.10.09). Assim, para evitar conflitos, em suas relações, Cris procura avaliar a situação vivenciada, se colocando no lugar do outro.

Nos processos de ensino e aprendizagem, as professoras sempre destacam a busca pelo crescimento do aluno. Os depoimentos revelam que esse trabalho não é feito por dinheiro (ou somente por dinheiro), mas por amor e valorização dos alunos (Cris e Luísa). Ser professor de Inglês é uma causa que se assume e se luta por ela. As professoras buscam algo melhor, mesmo diante das adversidades, procurando não se acomodar diante das situações adversas, como evidencia Bia.

Cris corrobora essa perspectiva, destacando o seu trabalho de uma forma idealista, buscando recompensa muito mais na aprendizagem dos estudantes do que na remuneração salarial. Por isso, considera que uma de suas principais características é o relacionamento harmonioso e carinhoso com seus estudantes, procurando o seu bem-estar e o deles. Assim, mesmo ganhando pouco, as dificuldades e carências que encontram na escola pública não a desmotivam a fazer o que acredita ser o melhor. Dessa forma, desenvolver um bom trabalho é muito importante para que possa sentir que o salário recebido foi conquistado de forma honesta.

Trabalhar com seriedade, de acordo com os próprios princípios, onde o professor ensine e o estudante aprenda é fundamental para o sentimento de realização profissional, tanto de Luísa quanto de Cris. As afirmações de Camila condizem com as dessas duas últimas participantes e ela assevera que não “enrolar” o aluno, dando aulas sentadas ou falando de problemas pessoais é essencial. Além disso, a pessoa que passa por dificuldades ou conflitos, quando estiver em sala de aula, deve assumir outra identidade “sem problemas” para poder desenvolver bem o seu papel na escola.

Os valores das professoras, a honestidade (Cris, Bárbara, Luísa), o “ter princípios” é algo que molda todo o trabalho realizado na escola, mesmo que elas não se sintam valorizadas em termos salariais. Também com relação aos aspectos financeiros, Bárbara diz se preocupar mais com a família do que com o acúmulo de bens. Ela também relata não ser mentirosa e não se corromper, mantendo-se sempre fiel aos seus valores.

Em um sentido semelhante, Mary destaca que, mesmo sendo insegura, se esforça para acreditar no que faz e revela seu prazer pelo desenvolvimento de um trabalho diferenciado e a realização pessoal ao ver que seus alunos foram bem sucedidos na vida profissional ou acadêmica.

Outros valores revelados se referem ao viver a fé religiosa na prática das relações interpessoais (Cris), o amor ao próximo (Stephany) e a responsabilidade com o trabalho

(Marcela). Dentre os fatores que motivam a docência da língua inglesa, três participantes destacam o idealismo, o altruísmo e a vocação, que pareciam existir desde quando eram crianças:

Bia: Eu não sei por que eu fui ser professora, mas deve ter alguma coisa guardada. Quando eu era criança, eu brincava de dar aula para os irmãos e os vizinhos. *Parece que já tinha aquela vocação de ser professora* (Ent. 1: 10.09.09).

Cris: Então eu gosto mesmo de ensinar e eu acredito hoje que eu *nasci pra ensinar* mesmo, mas é Inglês (Ent. 1: 12.09.09).

Stephany: Decidi por Letras porque eu gostava de línguas e quando criança gostava de escolinha. Acho que já estava em mim. *Acho que é um dom* mesmo da pessoa porque tem que gostar mesmo do que faz (Ent. 1: 09.09.09).

O que será esse “dom” para ensinar? Será que o profissional precisa ter características com as quais já nasce ou será que ele se forma professor? E o “nasci para ensinar”? Talvez a participante estivesse sinalizando uma realização profissional ou relatando que tenha encontrado a razão de sua existência. E quando Stephany declara que “tem que gostar mesmo do que faz”, talvez implicasse que sem amor à profissão o professor não seria capaz de desenvolver um trabalho eficiente. Quando Cris enfatiza que “nasci pra ensinar, mas é Inglês” creio que, assim, o faz em contraste com o ser professora de Português, uma vez que um de seus cargos se refere a essa disciplina. Para essas três participantes, a questão da profissão como vocação está diretamente ligada ao amor e à esperança com que desenvolvem seus trabalhos. Sobre a identidade de professor esperançoso, alguns excertos são reveladores:

Bárbara: Só penso no futuro. Trabalho no presente, mas caminhando para o futuro porque é ali [na escola] é que estão os futuros profissionais. E depende de nós! Eu tenho esperança! Acredito muito! (Ent. 4: 07.11.09)

Bia: Eu tenho esperança que o ensino possa vir a melhorar (Enc. 5: 03.10.09). Às vezes, eu tenho. Às vezes, eu não tenho. A realidade está tão difícil (Ent. 4: 17.11.09).

Camila: [Você acha que o professor trabalha o tempo todo com esperança?] Eu pelo menos trabalho. Trabalha com esperança só quem gosta de ser professor, porque na área da Educação tem muita gente que não gosta do que faz (Ent. 4: 18.11.09).

Cris: [Relatando decepção com a vice-direção] A minha esperança é com o aluno, porque na sala de aula eu faço com prazer. [...] Eu não quero ser só uma professora, eu quero fazer diferença na vida do aluno (Ent. 1: 12.09.09).

Luísa: [E qual é a sua esperança?] Que eu consiga fazê-los pensar, seja em Inglês ou em Português. Que os meninos queiram aprender Inglês. Que eles queiram melhorar a vida deles (Ent. 4: 16.11.09).

Marcela: Ter esperança significa ter atitude de alguém que “corre atrás”. Não basta ficar só esperando (Encontro 5: 03.10.09)

Mary: [Você é uma professora esperançosa?] Eu acredito nos meus alunos muito, muito! Em todos os sentidos (Ent. 4: 18.11.09).

Stephany: [Você é esperançosa?] Eu falo muito sobre isso com meus alunos. Falo que não tem idade pra estudar, não tem hora pra estudar. Eu tenho esse momento de troca com eles também. Mesmo que essa sementinha não brote hoje ou amanhã, eu tenho certeza que ela foi plantada (Ent. 4: 07.11.09).

Luísa relata ter esperança de desenvolver nos estudantes uma postura mais reflexiva diante da realidade deles e que venham a se interessar pelas aulas de Inglês com o objetivo de melhorar suas vidas. Somente Bia se mostra mais negativa face às dificuldades vividas na escola, relatando não ter esperança sempre. Cris enfatiza acreditar poder fazer diferença na vida do estudante e Marcela completa que ter esperança não significa esperar passivamente, mas estabelecer objetivos e lutar por eles. Assim, elas acreditam estarem trabalhando hoje, mas caminhando para o futuro (Bárbara), plantando sementes (Stephany) que não sabem quando brotarão, mas acreditam que brotarão. Tudo isso feito com muito amor, pois “trabalha com esperança só quem gosta de ser professor” (Camila).

A multiplicidade de identidades é revelada também pelos papéis de professoras mães, os quais também influenciam as relações estabelecidas com os estudantes. Elas relatam que, para desenvolverem um bom trabalho, precisam colocar os seus estudantes, no lugar de seus filhos e tratá-los da mesma forma que gostariam que os seus fossem tratados. Dados similares são apresentados por Rollemberg (2002), cuja participante Amanda, professora, mãe, esposa, dona de casa mostrava se constituir “não só como uma ou outra, mas sim na relação desses traços” (p.265). Assim, a professora nunca é apenas professora, mas é mãe, mulher etc.. Ela desenvolve muitos papéis que assume com maior ou menor intensidade, dependendo do contexto. Traços de identidade de professora-mãe são, frequentemente, apresentados nas entrevistas:

Cris: Eu quero para o meu filho o melhor e quero o melhor para o filho dos outros também (Ent. 1: 12.09.09).

Luísa: A minha esperança é que os meus meninos [alunos], como a minha filha, consigam entrar em uma universidade (Ent. 4: 16.11.09).

Mary: [Em conversa com os estudantes] Assim como eu não quero para os meus filhos, eu não quero pra você. [...] Eu defendo todos vocês como eu defendia meus filhos [...]. Outro dia eu fiquei sabendo que um foi para Belo Horizonte e está fazendo mestrado na UFMG. Eu sinto que é um pedacinho de mim que foi lá adiante. É um pedaço de mim que progrediu (Ent. 4: 18.11.09).

O desejo de serem testemunhas do sucesso dos estudantes como se eles fossem “um pedaço de mim que progrediu” revela traços de mães que se realizam com os empreendimentos de seus filhos. Essas múltiplas faces, principalmente de professora-mãe podem ser notadas também no tratamento direto com o estudante, como menciona Luísa, ao lidar com casos de brigas entre os alunos. Assim, ela os chama para uma conversa tratando-o por filho: “Vem cá, meu filho, o que foi que aconteceu?” A valorização dos estudantes, o tratamento de respeito e a esperança de que eles sejam bem sucedidos profissionalmente, revelados pelas professoras, fazem coro ao saber popular: “faça aos outros o que quer que façam a você” (ou aos seus).

Além das identidades de professoras-mães, outras faces se referem a professoras-aprendizes, participantes do PECPLI:

Bárbara: [Atividade de música] Estávamos fazendo gestos, usando as mãos, os pés. Na maioria das vezes o professor vai dentro da sala de aula dele. Ele lembra como que ele poderia fazer isso lá. Ali ele se sente como os alunos dele (Ent. 5: 12.12.09).

Marcela: [Comemoração do dia do professor] Eu me senti como criança ali. Aquela criança espontânea que queria a [agenda] que tivesse adesivo. Eu me senti um verdadeiro aluno. Muitas vezes ali, eu me esqueço que sou professora, com tudo que vocês propõem. Fiquei maravilhada! Voltei toda feliz (Ent. 4: 24.10.09).

A identidade de professor aprendiz pode ser compreendida a partir desses dois últimos excertos, quando o professor vivencia diferentes situações, seja de aprendizagem contínua ou de recebimento de um presente ou mesmo quando avalia uma atividade, se transportando para a sala de aula e se colocando como seus estudantes, imaginando como se portariam diante de

determinada atividade. Assim, avaliar a aprendizagem do PECPLI envolve, também, se colocar no lugar de seus estudantes, questionando se algo pode ou não ser usado no contexto de trabalho.

Além de múltiplas, as identidades são também instáveis, uma vez que dependem da interação com as pessoas em diferentes contextos. Sobre os relacionamentos de um modo geral, a preocupação com o que outros pensam ou dizem pode ser um importante aspecto constitutivo de suas identidades, dependendo da forma como as professoras se deixam, ou não, influenciar:

Bárbara: Eu não me deixo influenciar pelo que os outros falam (Ent. 3: 07.10.09).

Camila: Não sou muito influenciada por aquilo que os outros falam (Ent. 3: 08.10.09).

Cris: O que os outros pensam de mim não interessa. Interessa o que eu penso de mim (Ent. 3: 12.10.09).

Luísa: É muito triste a gente viver, pautando no que o outro pensa. Eu já chorei rios de lágrimas por causa daquilo que os outros *dizem* de mim (Ent. 3: 08.10.09). Foram 40 anos que eu vivi pautando no que o outro dizia de mim (encontro 3: 12.09.09).

Marcela: O que o outro diz pesa demais [...]. Se eu não tenho essa resposta do outro, eu fico muito tensa, fico muito preocupada, não sei como agir. Eu fico numa inquietação tamanha. [...] E é muito ruim viver uma vida assim (Ent. 3: 24.10.09).

Mary: Na verdade o que o outro pensa da gente tem certa influência. Até certa idade eu vivi preocupada com o que o outro pensava. A partir daí, vale o que eu penso (Ent. 3: 01.10.09).

Stephany: A Stephany já foi dominada por isso [pelo que os outros dizem], achando que estava ajudando os outros e desagradando ela mesma. [...] Eu já fui o que elas falavam, [...] que eu não era capaz (Ent. 3: 07.10.09).

A forma de lidar com a diferença muda de um professor para outro. Se Bárbara, Camila e Cris afirmam que as percepções sobre si mesmas são mais importantes do que aquilo que os outros dizem, Marcela e Luísa se mostram ainda muito dependentes da aprovação dos outros. Luísa, inclusive, revela certa decepção consigo mesma pela preocupação com o olhar alheio: “é muito triste a gente viver se pautando no que o outro pensa.” (Enc. 3: 12.09.09) e mesmo que ela afirme já ter mudado, usando o verbo no passado “já chorei”, ao continuar a frase ela usa o verbo no presente “dizem”, o que talvez revele que ela não tenha mudado tanto quanto gostaria. Mary e Stephany revelam um aumento na autoestima e uma maior independência da avaliação alheia.

Bia foi a única que não revelou a forma como se deixa, ou não, influenciar pelo discurso do outro, apesar de ter destacado que aquilo que dizem sobre ela é melhor do que o que ela pensa sobre si mesma, conforme foi discutido neste trabalho (p. 114). Mesmo que os comentários dos outros influenciem muito uma pessoa, como relata Marcela (Ent. 3: 24.10.09), é importante que ela (re)conheça o seu valor para não ser excessivamente dependente do olhar alheio, uma vez que, como avalia Stephany, a preocupação em agradar aos outros pode levar a pessoa a ficar insatisfeita consigo mesma, como aconteceu com ela.

A identidade como construto social pode ser observada em todos os excertos já citados, revelando a importância das interações para a construção das identidades, inclusive quando ocorrem críticas, as quais nem sempre são construtivas. A dificuldade para lidar com esses comentários é relatada por Cris: “Eu crítica. Não aceito aquela crítica que quer acabar comigo, mas aquela crítica construtiva é sempre bem-vinda e [...] se você me corrigir, você estará fazendo um favor para mim (Ent. 2: 12.09.09).

A preocupação com o que outros dizem é um importante aspecto constitutivo da identidade também de Stephany uma vez que os comentários dos colegas de profissão e de familiares podem trazer incômodo e afetar a autoestima:

Stephany: Às vezes, uma brincadeira do meu marido ou do meu filho me ofendia, coisa boba... Eu tenho trabalhado muito isso. Isso me jogava na cama. Uma vez uma pessoa me falou que eu era professora de ensinar “*I love you*” e “*What is your name?*” Foi uma brincadeira! A pessoa nunca me viu falando Inglês com ninguém (Ent. 3: 07.10.09).

Apesar de afirmar que foi “apenas uma brincadeira”, a professora revela incômodo, destacando uma característica pessoal que é a facilidade em se sentir ofendida com as brincadeiras do marido ou filho. Além disso, em outro excerto, quando descreve o início de sua participação no PECPLI e narra dificuldades enfrentadas com a depressão e baixa autoestima, repete a mesma expressão “professora de *What is your name?*”:

Stephany: [Sobre o início no PECPLI] Foi exatamente neste momento em que eu estava precisando achar que eu era alguém, achar que eu era capaz, que eu não era só professora de “*What is your name?*”, “*How old are you?*” (Ent. 1: 09.09.09).

A questão da crítica que emerge nas interações familiares ou de trabalho é algo complexo na construção da identidade das professoras em estudo. Criticar alguém confere ao discurso um tom de julgamento e quem julga, provavelmente, se vê melhor do que o outro naquela situação. Assim, a crítica pode implicar um conflito nas identidades sociais do professor, a menos que ele tenha consciência de desenvolver um trabalho de qualidade, como destaca Camila: “eu não me sinto diminuída porque eu [...] busco fazer melhor, se eu ficasse só em casa preparando aquelas aulinhas, acho que eu iria me sentir diminuída” (Ent. 3: 08.10.09).

Já que a identidade é sempre construída no discurso, o sentido das críticas vai depender dos três aspectos do discurso a que Moita Lopes (2003b) se refere: alteridade (quem é o outro como quem se interage), situacionalidade (contexto da interação) e a natureza da interação (tipo de diálogo, objetivos etc.).

Os depoimentos sobre as críticas revelam que as escolas como espaços de interação são “arenas” (RAJAGOPALAN, 2001) nas quais ocorrem múltiplos conflitos de identidade. Assim, as identidades nunca são dadas e prontas, mas constantemente negociadas. Por isso, lutas e resistências são constantes. O depoimento de Stephany corrobora a asserção do autor no que se refere ao processo de construção identitária, inclusive a aprendizagem, que ocorrerá sempre num espaço de luta: “Às vezes, o próprio aprender já é uma competição” (Enc. 3: 12.09.09). Conscientes disso, Cris e Luísa afirmam buscar competir com elas mesmas e não com os outros:

Cris: Eu não penso em competição. Não importa o que o outro está fazendo. Importa o que eu estou fazendo. Eu não estou me espelhando em ninguém. Eu estou me espelhando em mim mesma. O meu modelo sou eu mesma a cada dia, a minha versão melhorada. Não importa quem está do meu lado ou o que ele está fazendo. Importa o que eu estou fazendo a cada dia para superar a mim mesma (Ent. 3:12.10.09).

Luísa: Às vezes, eu vejo na escola que os próprios professores instigam a competição. [...] Eu quero aprender a ser melhor do que eu era antes (encontro 3: 12.09.09).

Quando Cris e Luísa destacam preferir competir com elas mesmas, buscando se aperfeiçoar, revelam a importância de relacionamentos mais harmoniosos, nos quais cada um busca o seu melhor, por si mesmo, sempre se comparando ao seu estágio anterior, já que “a

competição não é e nem pode ser sadia, porque se constitui na negação do outro” (MATURANA, 2005, p. 13). Talvez esse preferir competir consigo mesma seja uma forma que as participantes encontraram para continuarem a crescer, sem prejudicar as pessoas com as quais convivem e sem ferir os próprios valores.

Devido à participação no PECPLI, Marcela revela um deslocamento na forma como enxerga as críticas. Ela sinaliza uma mudança entre ser uma pessoa que facilmente se sente inferiorizada para ser alguém que aceita críticas construtivas no contexto do PECPLI:

Marcela: Eu tenho uma facilidade danada de me sentir derrubada. Quando eu me sinto derrubada eu empaco mesmo (Ent. 3: 24.10.09). Pra mim aquilo foi muito grandioso [a sugestão da coordenadora do PECPLI de que ela talvez devesse se desculpar com um estudante] e eu não encarei como recriminação, mas como algo que está me fazendo crescer, mostrando um caminho (Ent. 5: 16.01.10).

A mudança relatada por Marcela entre ser uma pessoa que se ofende facilmente e uma que aceita críticas no PECPLI está ligada a uma nova construção identitária assumida naquele contexto, uma vez que ali se sente como parte de “um grupo de estudo, [...] de apoio, de amor, de família, é um laço muito grande” (Ent. 5: 16.01.10). Assim, como parte de um grupo familiar, com quem tem “laços”, ela passa a aceitar as críticas, sem se sentir “derrubada”.

As identidades também são contraditórias e conflituosas (HALL, 2003; MOITA LOPES, 2003a e 2003b; PIERCE, 1995 e SILVA, 2000). Exemplos de contradições foram destacados em alguns excertos, como na experiência identitária de Bárbara:

Bárbara: Eu me sinto totalmente diferente. E se precisar mudar de uma situação, para mim é mesma coisa que nada. Eu mudo (Ent. 1: 09.09.09). Eu penso o que eu realmente sou. Eu não perco a minha identidade, minha raiz. Eu não me deixo influenciar pelo que os outros falam (Ent. 3: 07.10.09).

Essa contradição revelada por Bárbara se refere ao contexto em que se encontra, já que as pessoas assumem diferentes identidades em diferentes situações. Creio que a não mudança a que a participante se refere no primeiro excerto esteja relacionada com os seus valores pessoais e familiares. No entanto, talvez, ela não tenha dificuldade em mudar suas práticas de ensino, o seu

fazer. Se a participante revela não se deixar influenciar pelo que os outros falam, hoje, como membro da “família PECPLI”, enfatiza: “Eu me sinto totalmente diferente”. Esses relatos confirmam que as identidades são realmente instáveis. Até com relação à mudança, algumas vezes, as pessoas se consideram flexíveis; outras vezes, não.

Contradições também podem ser percebidas quando Cris e Camila afirmam não se importarem com o que os outros pensam:

Cris: Se você falar: “nossa, Cris, essa sua roupa está tão feia.” Você pode até falar, mas tem que ser com jeitinho. E o que eu quero para mim eu quero para os outros. E se não quero que me magoem, eu também não quero magoar o outro (Ent. 2: 12.09.09). O que eles pensam de mim não interessa. Interessa o que eu penso de mim (Ent. 3: 12.10.09).

Camila: Gosto de estar com tudo em dia. Não gosto de ser chamada a atenção (Ent. 2: 10.09.09). Não sou muito influenciada por aquilo que os outros falam (Ent. 3: 08.10.09).

Cris e Camila revelam contradições em termos de formas de lidar com as críticas alheias. Se, por um lado, Cris afirma que aquilo que o outro diz não tem importância, por outro lado destaca que as críticas devem ser cuidadosas, pois podem magoá-la. E Camila enfatiza que mesmo que não seja muito influenciada pelo discurso alheio, ela faz o seu melhor para estar com todo o trabalho em dia, pois não quer que os gestores lhe chamem a atenção.

As mudanças nas identidades não revelam inconsistência nas personalidades, uma vez que não há identidades únicas, estáveis e imutáveis, como destaca Hall (2003). Assim, os depoimentos revelam que as identidades estão em constante processo de mutação, que é ainda mais acentuado, a partir do momento em que passaram a frequentar o PECPLI e interagir com os outros participantes.

Apesar do amor à profissão, os depoimentos também apontam para dificuldades e obstáculos encontrados na prática docente. Além da baixa remuneração e do desinteresse dos estudantes, ser professora de Inglês possui algumas especificidades que se refletem na identidade dessas profissionais. Embora reconheçam suas qualidades de professoras trabalhadoras, honestas

e que buscam fazer o melhor possível, os depoimentos revelam uma tendência a baixa autoestima e subvalorização de seu potencial profissional:

Bia: Eu tenho mania de falar sem pensar (Ent. 1: 10.09.09). Eu tenho consciência de que eu sei pouco (Ent. 2: 10.09.09). [...] Acredito que as pessoas têm um olhar melhor sobre mim do que eu mesma. “Ah, você tão prendada, você faz isso, faz aquilo”. Eu faço realmente tudo isso aí (Ent. 3: 09.10.09). [Ana fala de checar com o aluno o que ele gosta] Eu não sou tão aberta assim, não. Dependendo do contexto dos alunos, dá pra ter esse papo legal. Mas tem lugar que não dá [...] Naquela apresentação da Hilda [Maturana] eu achei que fosse chorar, [...] sou muito chorona. Eu não sei conversar, até no casamento (Ent. 5: 15.12.09).

Cris: Eu sou muito perfeccionista, eu sempre exigi demais das pessoas que estavam perto de mim. Exigia muito, cobrava muito. Então eu criei atrito com o marido, criei atrito com filhos, eu estava trabalhando e achava que eu tinha que dar conta daquilo tudo (Ent. 1: 12.09.09).

Luísa: Eu tenho complexo de inferioridade (Ent. 4: 16.11.09). Do mesmo jeito que os alunos se sentem coitados porque vieram da escola pública, nós professores da escola pública nos sentimos coitados. Nós professores de Inglês que nunca fomos aos Estados Unidos nos sentimos coitados (Ent. 5: 15.12.09).

Marcela: Eu não sou muito de ir contra as determinações da escola (Ent. 2: 25.09.09). Eu sou muito receosa, muito medrosa. [...] Eu sou muito insegura (Ent. 3: 24.10.09).

Mary: Tenho muita dúvida, sou muito insegura [...]. O meu melhor, eu sei, que não se compara ao mínimo de muitas pessoas [...]. Quando eu faço, eu vejo que o meu melhor não chega à média, não se equipara a uma pessoa mediana, a um trabalho mediano, ou quando faço um trabalho muito bom, ele se equipara a um trabalho mediano (Ent. 1: 01.10.09).

Stephany: Infelizmente, ou felizmente, não sei, eu absorvo os problemas dos alunos (Ent. 1: 09.09.09). Adoro ajudar o próximo. Às vezes, eu até exagero, (Ent. 4: 07.11.09).

Assim como Bia, Luísa e Mary também revelam complexo de inferioridade. Nos excertos supracitados, Luísa destaca complexo de inferioridade por ser professora da escola pública e nunca ter ido aos Estados Unidos. Porém, ela mesma esclarece por que continua ali, já que relatou ter sido convidada para lecionar em escola particular: “sabe por que eu gosto de trabalhar em escola pública? Porque eu sou muito mais útil lá do que na outra” (Ent. 1: 08.09.09). Assim, ela revela duas crenças negativas: a) o professor de escola pública é inferior ao da escola particular e b) só se aprende bem a língua inglesa no país onde ela é a materna (Barcelos, 1995). Apesar de revelar crenças negativas sobre a escola pública, Luísa destaca uma importante crença positiva que é o sentimento de utilidade e maior valorização pessoal naquele contexto.

Mary revela subvalorização da sua capacidade ao relatar que o seu melhor desempenho pode ser comparado apenas ao mínimo ou ao médio das outras pessoas. Esse comprometimento da autoestima é também revelado por Bia: “as pessoas têm um olhar melhor sobre mim do que eu mesma. “Ah, você tão prendada, você faz isso, faz aquilo”. Eu faço realmente tudo isso aí” (Ent. 3: 09.10.09). Então, mesmo reconhecendo ter as habilidades que as pessoas valorizam, parece continuar tendo uma imagem negativa de si mesma (cf. página 112).

O único traço negativo de suas identidades, apresentado por Bárbara foi o “sou fraca” em Inglês. Camila não relatou excertos que pudessem ser classificados sob essa denominação. Já Bia relatou que costuma falar sem pensar, possui baixa autoestima (acredita que saiba pouco e as pessoas a olham melhor do que ela mesma), não é muito aberta ao diálogo com os estudantes para lhes dar abertura e escolha de conteúdos, chora muito e tem dificuldades para dialogar até em família.

Cris destaca que o seu perfeccionismo já causou dificuldades de relacionamentos na família e também consigo mesma, uma vez que considerava ter que trabalhar de forma excessiva, fazendo mais do que podia.

Marcela foi a que revelou autoestima mais baixa através de sua escolha lexical para se descrever, usando termos como “receosa”, “medrosa” e “insegura”. Mary também revelou insegurança, medo e dúvida. Porém como ela relata gostar de fazer coisas diferentes, tenta sempre acreditar que seus empreendimentos serão de sucesso. Finalmente, para Stephany, sua dificuldade é a falta de equilíbrio no querer ajudar as pessoas com as suas dificuldades. Ela afirma absorver os problemas alheios e exagerar no desejo de ajudar. Embora a identificação com os estudantes seja positiva, ela mesma não tem certeza se essa proximidade excessiva é negativa ou não, já que destaca: “Infelizmente, ou felizmente, não sei, eu absorvo os problemas dos alunos [...] É o meu perfil, pois eu adoro ajudar o próximo. Às vezes, eu até exagero.”

O aspecto de insegurança é forte na identidade das professoras em estudo, devido, principalmente, à percepção de que o conhecimento da língua inglesa que elas possuem seja

insuficiente. Fato evidenciado por Luísa, Cris, Marcela e Bia. Devido a essa insegurança, duas professoras de Português e Inglês mencionaram que tinham até vergonha de dizer que ensinavam língua estrangeira e terem que demonstrar conhecimento amplo do idioma:

Luísa: Eu tinha vergonha [de falar que era professora de Inglês]. Quando me perguntavam o que eu fazia, eu falava “sou professora de Inglês e Português”. O Inglês saía bem baixinho porque eu achava que o que eu sabia era pouco (Ent. 1: 08.09.09).

Marcela: Eu tinha até medo de falar que eu era professora de língua portuguesa e muito mais de língua inglesa. O medo de falar e ter que saber tudo. Então eu ficava meio receosa, eu falava, mas muito receosa, falava bem baixinho “de língua portuguesa e Inglês”, com medo de ouvir alguma pergunta (Ent. 1: 25.09.09).

Esta concepção de que o professor precisa saber tudo, se é que existe alguém que saiba tudo sobre qualquer área do conhecimento, é também relatada por Bia:

Bia: Até então eu achava que tinha que saber mesmo e eu não sei tanto assim. Como é que vou ensinar se não sei tanto assim? [...] Às vezes as pessoas pensam que a gente é capaz e você tem aquela sensação “ah, não, eu não sei nada” (Ent. 2: 10.09.09)

As evidências aqui apresentadas corroboram as constatações de Rollemberg (2002) de que a construção da identidade do professor é cercada por imagens negativas (desvalorização profissional, baixa remuneração) e positivas (detentor do saber). Afinal, a identidade, ou seja, a percepção que o indivíduo tem de si, é construída pelo olhar do outro, que determina e é determinada pelos contextos socioculturais nos quais as pessoas atuam. Assim, se a imagem do professor é de “detentor do saber”, mas ele não se vê assim, ele poderá se sentir cobrado, gerando ainda mais insegurança. O que o professor deve fazer, então, é se colocar como eterno aprendiz, estudando sempre (como fazem as participantes do PECPLI) e se conscientizando de que o conhecimento é infinito e ele nunca terá domínio completo dele.

Além de contraditórias, as identidades são sempre vistas em relação à diferença. Como revela Hall (2003), as pessoas assumem diferentes identidades em diferentes momentos, tudo isso devido ao contexto e aos outros com quem interagem, como relata Camila:

Camila: [Você tem vergonha de falar Inglês?] Tenho. Na sala de aula, não tenho, não, mas lá com o grupo [PECPLI] e estudando [curso de extensão], eu tenho um pouco de vergonha (Ent. 2: 10.09.09).

Camila revela vergonha para falar o idioma, dependendo do contexto no qual se encontra (sala de aula, curso de extensão ou PECPLI). Isso, talvez, aconteça porque na sala de aula ela está diante de alunos que ainda não sabem Inglês e que, portanto, não podem avaliar o seu conhecimento. Já no PECPLI e no curso de extensão, há pessoas que dominam o idioma, o que possibilita comparação, crítica e, conseqüentemente, incômodo. Assim, ela não se vê como falante legítima da língua (COOK, 1999). Dificuldades com a habilidade de fala também são reveladas por Bia:

Bia: [Quando cogitava a ideia de participar do PECPLI] Se todo mundo fala Inglês não vai dar para nós (Ent. 1: 10.09.09).

Se a identidade de uma pessoa é sempre vista a partir da imagem que ela faz da avaliação do outro, do olhar do outro, sobre ela mesma, Bia já se sentia em situação de inferioridade, mesmo antes de iniciar a participação no PECPLI, uma vez que imaginava que as interações aconteceriam todas em Inglês.

A identidade sempre vista com relação à diferença é notável no distanciamento dos outros professores das escolas que são acomodados ou que trabalham apenas pelo salário e aguardam a aposentadoria:

Bia: Eu não sou qualquer coisa, eu sou diferente porque eu estou buscando (Ent. 1: 10.09.09).

Cris: Eu quero deixar alguma marca, quero fazer alguma diferença. Eu sei que lá [no PECPLI] eu vou aprender a fazer essa diferença (Ent. 3: 12.10.09).

Esses depoimentos evidenciam que as participantes do PECPLI têm consciência de suas limitações e sabem que precisam se aperfeiçoar e buscar algo que as farão se destacar entre os demais professores. Mas o fato de estarem envolvidas em um projeto de educação continuada,

onde buscam aprender a trabalhar de forma diferente e melhor para “marcar a vida do estudante”, já as distancia dos profissionais de suas escolas.

As construções identitárias das participantes revelam como elas se veem em seus contextos de vida familiar, de trabalho e no PECPLI. A forma como se colocam discursivamente nesses diferentes espaços depende grandemente de suas identidades, como relata Moita Lopes (2003b). Como participantes do PECPLI, as construções que moldam, com maior intensidade, a participação são as de identidade de professoras que não se acomodam diante das dificuldades da profissão, mas são persistentes, saem de seus contextos, buscando o melhor para elas e seus estudantes.

A opção pela discussão sobre as identidades das participantes surgiu da necessidade de compreender a forma como elas se veem, para traçar uma trajetória para cada uma delas, compreendendo quem elas são, o que buscam, como e por que investem em educação continuada. Suas identidades, incluindo os seus valores, influenciam, moldam e garantem a participação no PECPLI. Se o projeto é aberto e as professoras podem entrar e sair quando querem, foi necessário investigar quem elas são de forma a compreender porque se inserem e permanecem nele.

Assim, as identidades das professoras podem ser sintetizadas como profissionais que enfrentam dificuldades e inseguranças em seus contextos, mas que gostam de ensinar e querem um ensino de qualidade. Suas atitudes são de esperança, busca, coragem e abertura a mudanças. A participação se dá com esforço e persistência, uma vez que deixam de estar com familiares aos sábados, para buscar conhecimentos que irão capacitá-las para superação e aperfeiçoamento profissional.

Seus valores também refletem um ideal de trabalho cuja recompensa está na aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, as participantes investem em educação continuada, sabendo que não receberão nenhum benefício financeiro com ela, mas se sentirão recompensadas ao fazer a diferença na escola e na vida dos estudantes. Também de acordo com os seus valores, aprender a

desenvolver um bom trabalho é importante para que possa haver realização profissional, sentindo que o salário recebido foi conquistado de forma honesta. Assim, a relação com o salário se dá da seguinte forma: não é recompensa suficiente pelo trabalho realizado, mas, mesmo sendo pouco, deve ser merecido, recebido honestamente e com a consciência de estar contribuindo para o desenvolvimento social.

Os valores constitutivos de suas identidades também moldam as relações com o trabalho e com os estudantes. Diante do conflito de não poderem ensinar de acordo com o que acreditam ser o melhor, assumindo responsabilidade com o trabalho e tratando os filhos alheios conforme gostariam que os seus fossem tratados, procuram o PECPLI. Fazem isso porque acreditam nos seus estudantes e querem um ensino de qualidade para eles. Buscam, assim, a realização do sonho, o apaziguar dos conflitos interiores, a harmonia.

4.2.1.4. Sentimentos Iniciais no PECPLI

O convite para participar do PECPLI, recebido de amigas, é aceito com muita apreensão inicial. Bárbara não faz referências a seus sentimentos e impressões iniciais, apenas descreve que “eu sou fraca e o curso é impecável”, comparando sua identidade com as imagens que fazia do projeto, a partir da descrição feita pela professora que a convidou a participar. Provavelmente, os sentimentos frente ao desconhecido, representado pelo PECPLI, mesmo que “impecável”, não devem ter sido totalmente positivos uma vez que se via como fraca em Inglês:

Bárbara: Brígida me falou: “Bárbara, tem um curso lá em Viçosa [que é] muito bom, um grupo de estudo, o curso é impecável. [...] Eu sou fraca e o curso é impecável (Ent. 1: 09.09.09).

Bia, por sua vez, foi convidada por mim durante um simpósio na UFV. Ela revela sentimentos de incapacidade (conhecimento insuficiente) e insegurança inicial quanto à sua habilidade de fala, que não acreditava ser desenvolvida o suficiente caso as interações no projeto fossem realizadas na língua estrangeira. Apesar de pouco tempo de professora (iniciou a carreira

de trabalho no mesmo ano em que se inseriu no PECPLI), estava desanimada com os problemas da escola, principalmente a indisciplina:

Bia: [como você chegou ao PECPLI ?] Você chegou e convidou. Era meu sonho. [...] No início eu pensei que se todo mundo fala Inglês não vai dar para nós (Ent. 1: 10.09.09). Até então eu achava que tinha que saber mesmo e eu não sei tanto assim (Ent. 2: 10.09.09). Você vê aqueles problemas da escola e fica um pouco desanimada. [...] Os meninos estão sem educação. Cheguei num ponto que eu não sei o que fazer (Ent. 4: 17.11.09).

Camila relata que estava se sentindo sozinha, triste e sufocada na escola, com a sensação de que as coisas não estavam sendo produtivas. Assim, chega ao PECPLI procurando um “alívio”, procurando aprender um jeito diferente de trabalhar:

Camila: Quem me falou sobre os encontros do PECPLI foi uma colega de trabalho, que não continuou conosco, a Gislaine em 2007. Eu estava sem saber como lidar com 8º ano, recém saída da faculdade (Ent. 1: 10.09.09). Às vezes as coisas não estão dando certo. (Ent. 2: 10.09.09). Estava todo mundo sufocado, procurando um alívio. A escola, dependendo de como ela vai ficando, você vai ficando sufocada (Ent. 4: 18.11.09).

Cris chega a convite de Márcia, sentindo-se insegura, doente (depressão) e com pouco conhecimento teórico:

Cris: Eu cheguei a convite da Márcia que tinha sido aluna da Ana [...]. Eu era muito insegura [...]. Eu não tinha também o referencial teórico que estou começando a ter. [...] Eu tinha depressão [...]. Eu cheguei com muito medo, não sabia o que falar (Ent. 1: 12.09.09).

Luísa também inicia sua participação no PECPLI com depressão, sentindo que nada sabia e envergonhada até mesmo de dizer que era professora. Ela menciona que na ocasião estava desanimada com o trabalho, sem paciência com os estudantes, com baixa autoestima e acreditando que eventos ruins só aconteciam a ela:

Luísa: No início eu achava que eu não sabia nada [...]. Quando eu entrei no PECPLI, eu tinha depressão. Eu tomava um comprimido de Fluoxetina de 20 mg de manhã e de noite. Hoje não tomo mais (Ent. 1: 08.09.09). Eu ia ficando desanimada pra fazer as minhas coisas. Eu ficava na sala de aula sem paciência (Ent. 3: 08.10.09). Quando eu fui para o PECPLI eu fui com a autoestima muito baixa. Eu pensava que as coisas aconteciam só comigo (Ent. 4: 16.11.09).

Marcela vem a convite da formadora Ana Maria depois de um encontro do PASES na UFV e narra o período anterior à sua entrada para o PECPLI: mais de dois anos de insegurança e descrença em si mesma e em seu trabalho. Ela revela ter experienciado sentimentos de revolta com as orientações dos gestores e dificuldade para aceitar o que lhe era imposto. Ela destaca os obstáculos iniciais, o medo de chegar, mas enfatiza que o desejo de participar do projeto foi maior que suas apreensões:

Marcela: Num encontro de PASES em 2005, aqui em Viçosa que Ana Maria estava coordenando e fez o convite [para o PECPLI] [...]. Vim pra aqui com medo também, receosa [...]. [Relata dificuldades com gestores] Eu já não estava aceitando. [...] Eu tinha ficado muito chateada, muito revoltada [...]. Eu me sentia receosa. Eu fazia e achava que estava indo tudo muito bem. Depois eu me sentia num abismo porque eu fazia, eu não sentia segurança, [...] eu me sentia com se eu fosse um nada e o que eu estava fazendo o que ali? Fazendo papel de boba? Então eu senti que eu estava sem chão. Eu ia para a escola, eu ia para a sala de aula pra trabalhar, eu preparava, mas quando um aluno interrogava ou alguém falava alguma coisa eu começava a não acreditar em mim mesma. Então foram dois anos ou mais um pouquinho que eu trabalhei assim altamente descrente daquilo que eu estava fazendo (Ent. 1: 25.09.09). E pra chegar [ao PECPLI]? Eu queria estar lá, mas e o medo? É difícil. Mas a vontade foi maior que o medo (Ent. 5: 16.01.10).

Mary também chega a convite da amiga Eliana e diz ter aceitado este convite porque se sentia desestimulada na escola, insegura com relação ao trabalho e também enfraquecida e impotente para realizar mudanças:

Mary: Eu trabalhava numa ONG com Eliana e ela me falou que tinha recebido um convite sobre um grupo que iria ter na UFV. E eu falei: “vou lá pra ver o que é” e comecei a frequentar. [...]. [Na escola] não tinha reconhecimento nenhum. A gente vai se desestimulando assim [...]. Achava que não trabalhava direito (Ent. 1: 01.10.09). Eu me sentia enfraquecida, impotente pra mudar (Ent. 5: 14.12.09).

Stephany veio a convite de amiga (Cris) e também menciona a depressão, bem como a baixa autoestima:

Stephany: Marcela que estava formando em Viçosa convidou Neuzinha, falou que era muito bom. Neuzinha foi com Marcela em um fim de semana, falou que era bom e eu fui com ela no próximo encontro [...]. Eu comecei no PECPLI em agosto de 2006, há uns quatro anos e foi um momento em que eu tinha acabado de descobrir que eu estava com depressão. [...] Eu me achava uma professora pobre de conhecimento. Pobrinha mesmo. [...] Eu sempre acreditei que sou capaz, mas nessa época que fiquei mais cabisbaixa (Ent. 1: 09.09.09).

Em síntese, Bárbara chega como uma professora que se sente fraca em conhecimentos; Bia se sente incapaz, insegura e desanimada com a escola; Camila se vê sozinha, não realizada, triste e sufocada na escola; Cris adere ao projeto doente (depressão), insegura e incapaz de contestar as imposições da escola; Luísa também destaca estar doente (depressão) e baixa autoestima, além de estar desanimada e impaciente com os estudantes, Marcela também chega com medo de se integrar ao grupo e enfatiza insegurança, descrença e revolta com a escola; Mary inicia sua participação afirmando estar desestimulada, insegura, enfraquecida e impotente na escola e Stephany, por sua vez, também enfatiza a depressão e baixa autoestima. Relata chegar encolhida.

Diante da realidade da escola que desanima, sufoca e faz as professoras adoecerem, elas chegam ao PECPLI, em busca do sonho, como destaca Bia. São tantos os problemas que aceitam o convite para participar do projeto, acreditando que a universidade poderá ajudá-las a se tornarem melhores profissionais.

Elas chegam trazendo diversos conflitos, acreditando que sabem pouco e que eventos negativos acontecem apenas a elas. Os piores sentimentos são revelados por Marcela que se sente num abismo, insegura, com medo, sem chão. Ela também se vê como insignificante na escola ou como alguém que desempenha um papel que não é de professor, mas de “bobo”. Se o imaginário popular referente ao professor é daquele que sabe muito, sentir-se um “bobo” ou um “nada” na escola pode realmente tirar-lhe o chão ou enviá-lo ao “abismo”.

Exatamente por causa de tantos conflitos, as professoras aceitam o convite para participar do PECPLI e chegam ao local dos encontros com muito medo, mas dispostas a encontrar outro caminho que não o abismo. Se elas se veem pobres em conhecimento, a educação continuada oferecida pelas coordenadoras pode representar a riqueza. Se a escola é o abismo, o PECPLI poderá realizar o sonho de ser um professor eficiente, que trabalha com segurança, não se faz e nem se deixa fazer de “bobo”. Assim, chegam ao projeto trazendo alguma forma de deficiência, seja de formação ou de dificuldade para desenvolver um ensino satisfatório para elas e seus estudantes, mas chegam com expectativas de aprendizagem para serem melhores professoras, como discuto a seguir.

4.2.1.5. Expectativas quanto ao PECPLI

A partir da codificação das experiências futuras 1 (intenções: planos de ação), 2 (vontades), 3 (necessidades) e 4 (desejos), conforme Miccoli (2007a), os dados revelaram que, para todas as participantes, a adesão ao PECPLI é motivada pelo desejo de uma aprendizagem capaz de melhorar o ensino da língua inglesa, como se pode observar nos excertos que se seguem.

Bárbara afirma ter o sonho de crescer profissionalmente e falar Inglês fluentemente para ser uma professora de qualidade, autoconfiante e que esteja bem consigo mesma. Ela almeja aprender mais para ajudar outros que também tenham esse objetivo de crescer. Também deseja aprender para melhorar sua prática de sala de aula, para se sentir mais valorizada e fazer diferença na escola:

Bárbara: A gente se deslocar pra aprender mais, pra buscar qualidade, é só quem quer mesmo. [...] Eu vou porque eu tenho o sonho de crescer. Quero aprender, quero ter um Inglês fluente. Isso me faz falta e hoje você vê que é muito necessário (Ent. 2: 09.09.09). Ali eu busco uma diferença, busco ser uma profissional de qualidade, uma pessoa de autoestima bem alta, busco estar bem comigo mesma e disposta a ajudar o outro a buscar também, a sentir essa mesma emoção que eu sinto, de estar bem [...]. O PECPLI é muito valorizado na avaliação de desempenho, mas eu não fui e nem vou só por isso. É justamente por causa do aprendizado [...]. É um incentivo à busca, à pesquisa, à mudança, à diferença (Ent. 3: 07.10.09). Tem que estudar a sua prática pra melhorar, refazer, repensar (Ent. 4: 07.11.09).

Mesmo com muito pouco tempo de trabalho, Bia já se encontrava desmotivada com o ensino em sua escola. Se o ensino superior a que teve acesso foi insuficiente para prepará-la para a realidade das escolas, agora já com um pouco de prática, mas bastante desmotivada, volta à universidade para se inserir em um projeto de educação continuada, dessa vez unindo a teoria à prática. Assim, sua inserção se dá almejando à aprendizagem capaz de transformar não só o ensino, mas também sua motivação:

Bia: Quando eu fui ao PECPLI, foi tudo o que eu precisava pra começar de novo, pra pegar aquela confiança, aquela coragem pra começar de novo (Ent. 1: 10.09.09). Aprender, aprender e aprender. E não só para aprender, mas para tentar transformar (Ent. 3: 09.10.09).

Enquanto Camila almeja melhorar sua habilidade de fala para trabalhar com mais facilidade e desenvolver um trabalho de melhor qualidade, Cris revela estar no PECPLI para buscar motivação e aprendizagem, capazes de lhe proporcionar crescimento pessoal, superação contínua e formas de lidar com suas limitações. Sua autopercepção é de alguém que chega vazia e desmotivada aos encontros, mas, ao sair, sente-se restaurada, recomposta. Ela vem vazia de ideias, de sentimentos bons, os quais foram consumidos ao longo das semanas, mas, no PECPLI, se renova e volta para casa de alma cheia:

Camila: Eu quero melhorar a fala. [...]. Pra eu fazer um trabalho melhor (Ent. 1: 10.09.09). Estamos ali pra aprender e pra ter mais facilidade na sala de aula (Ent. 4: 18.11.09).

Cris: [O PECPLI] não é pra ganhar mais porque a gente não ganha mais por causa disso. Isso é para o meu engrandecimento pessoal. É um prazer que tenho [...]. [Como você vê as ações desenvolvidas aí?] Elas nos ajudam a não ficar no comodismo (Ent. 2: 12.09.09). Lá eu sei que posso aprender, que posso conquistar as coisas que vão fazer eu me superar a cada dia. [...] Eu vou lá buscar forças. É como se lá fosse uma fonte da juventude, se eu tomasse daquela água para estar pronta para quando eu sair. [Quando vou embora] Eu sinto como se eu estivesse cheia, a bagagem. [...] Eu chego cansada e estou vazia de alma e quando vou embora, vou de alma cheia (Ent. 3: 12.10.09).

No PECPLI, Luísa busca um espaço para falar sobre si (ECKERT-HOFF, 2008) e sobre sua vida de professora. Busca motivação e práticas de ensino eficazes em sala de aula e que sejam ancoradas na teoria de ensino. Como Bárbara e Camila, almeja também aprender Inglês para trabalhar melhor:

Luísa: O meu interesse maior era esse: ir lá pra aprender mais Inglês [...]. Eu acho que quem está no PECPLI é porque quer melhorar e está no caminho pra poder trabalhar melhor (Ent. 1: 08.09.09). Aqueles textos me ajudam muito. Eu tenho a prática, mas não tenho a teoria [...]. Eu quero um lugar pra eu falar das minhas coisas de professor [...]. Eu adoro porque ali eu vou buscando práticas que deram certo com outros e vou pra teoria [...]. Aquilo ali é um encontro de professores amigos que têm praticamente os mesmos objetivos: todo mundo ali quer melhorar as aulas [...]. Ali não é um lugar para nós trocarmos ideias? (Ent. 2: 08.09.09). Se eu não tiver uma fonte pra buscar essa motivação, como que eu vou estar motivada? Então, qual é a minha fonte? Onde eu colho motivação? É lá no PECPLI (Ent. 3: 08.10.09).

Marcela busca algo “a mais”, ou seja, almeja ir além, quer crescer profissionalmente, aprendendo para melhorar e para ter prazer por saber. Mary também anseia por fortalecimento pessoal para enfrentar as dificuldades do contexto escolar e para aprender a trabalhar de forma

diferente do que geralmente faz e Stephany também busca valorização, crescimento pessoal e melhoria na habilidade de fala.

Marcela: Buscar algo [...] a mais e o que vai ser esse “a mais”. Esse “a mais” vai ser algo que está muito difícil, mas que você quer, você acredita e acha que vai conseguir [...]. É muito bom [falar Inglês], mas a gente fica receosa, com dificuldade de falar e é devido a essa dificuldade e insegurança que me fez procurar o PECPLI (Ent. 2: 25.09.09). Venho ali pra aprender, pra buscar (Ent. 4: 24.10.09). Talvez os outros não voltem porque não têm essa vontade que a gente tem. Eu quero ter aquela satisfação de saber (Ent. 5: 16.01.10).

Mary: Fortalecer para enfrentar a dificuldade que a gente encontra (Ent. 2: 01.10.09). Aprender a trabalhar de forma diferente (Ent. 5: 14.12.09).

Stephany: Ali eu me encontrei em todos os sentidos: foi minha terapia, foi meu encontro. Eu estou aqui acrescentando coisas que podem me fazer crescer como pessoa (Ent. 1: 09.09.09). Eu vou lá, acima de tudo, porque eu me sinto bem em estar lá e porque eu quero me sentir mais valorizada. Porque eu não estava me sentindo valorizada. E eu quero falar mais Inglês (Ent. 3: 07.10.09).

O termo “busca” é muito recorrente no discurso das professoras. Elas relatam que estão ali “pra aprender mais, pra buscar qualidade” (Bárbara), “buscar algo a mais” (Marcela), “pra pegar aquela confiança, aquela coragem” (Bia), “buscar forças” (Cris), “buscando práticas que deram certo com outros” e “acrescentando coisas que podem me fazer crescer” (Stephany). Assim, o PECPLI é uma fonte de conhecimento (Bárbara), motivação (Luísa) e juventude (Cris). Dessa forma, se a escola desmotiva e envelhece o professor, é no projeto que ele busca renovação (Cris), força (Mary e Cris), valorização (Stephany), coragem e confiança (Bia).

Além das escolhas lexicais que revelam percepções de busca, as professoras revelam vivenciar muitas trocas, como reflete Luísa: “Ali não é um lugar para nós trocarmos ideias?” Se ela é a participante que destaca que um dos principais objetivos do PECPLI é a troca, é também ela quem revela que o seu conhecimento possui valor: “Aquele teoria dela [Ana Maria], aqueles textos me ajudam muito. Eu tenho a prática, mas não tenho a teoria” (Ent. 2: 08.09.09). Além disso, Luísa é a única participante a destacar nitidamente que um dos objetivos centrais de sua participação é a aprendizagem de teorias do ensino de língua.

Enquanto Marcela e Stephany enfatizam que querem melhorar a habilidade de fala, o objetivo maior de Cris é melhorar suas aulas para “marcar” o estudante, fazer diferença na vida

dele. Além disso, ela, Bárbara e Stephany asseveram que só o prazer de ser parte do grupo é compensador o suficiente para garantir a participação.

O desejo revelado por Luísa, no que se refere às teorias de ensino, está de acordo com os pressupostos defendidos por Celani (2001), que destaca a importância de os projetos de educação continuada manterem interação constante entre a teoria e a prática de ensino.

A relevância desses resultados relativos à expectativa quanto ao PECPLI está na possibilidade de traçar uma trajetória de participação das professoras, compreendendo como elas chegam, o que buscam e o que vivenciam no projeto. Conhecer as expectativas das participantes é importante para se contrastar com as oportunidades que lhes são oferecidas na educação continuada. Para se manterem frequentes e adeptas às propostas do projeto, defendo que encontram o que vieram buscar, mesmo que em parte: o sonho de crescer como profissional. Se ali encontram uma fonte de motivação, força, coragem e renovação, se fortalecem, se sentem mais seguras para lecionar.

Se aprenderem a falar bem a língua estrangeira, possuírem uma prática de sala de aula ancorada na teoria de ensino de línguas, forem motivadas, confiantes, seguras e trabalharem de acordo com o interesse dos estudantes, desenvolvendo práticas de sucesso, realizarão o sonho de serem professoras completas. Assim, a busca constante do sonho da completude, embora nunca seja alcançado, motiva a participação constante, já que o projeto é aberto e não tem prazo definido para terminar. Essas expectativas das professoras, quanto ao projeto de educação continuada, condizem com as expectativas apresentadas por professores nos estudos de Barcelos & Coelho (2010) e Miccoli (2010).

Depois de discutir sobre a forma como as professoras chegam ao PECPLI (o que trazem consigo em termos de formação profissional, experiências de trabalho, identidades, sentimentos iniciais e expectativas quanto à formação continuada), na seção seguinte, apresento as experiências de participação no projeto, enfatizando a forma como as participantes interagem no grupo, as emoções sentidas, o tipo de aprendizagem a que têm acesso e as transformações vivenciadas.

4.2.2. A Experiência do PECPLI

As experiências de participação no PECPLI são discutidas, considerando o que Miccoli (1997 e 2007a) denomina de experiências diretas, ou seja, aquelas originadas dentro do projeto. Assim, discuto, a seguir, os relacionamentos, sentimentos, aprendizagem e mudanças relatadas pelas professoras.

4.2.2.1. Como se Relacionam

As relações estabelecidas com as pessoas podem ser de identidade ou de diferença, dependendo da forma como elas se posicionam em relação às outras. Se, por exemplo, uma professora de Inglês se coloca frente a um professor também de Inglês como parte de uma comunidade de profissionais, ela estabelece com ele relações de identidade. Por outro lado, quando as interações são de mulher em oposição a homem, as relações são de diferença. Assim, as construções identitárias das participantes no PECPLI são analisadas, como construtos sociais instáveis (experiências sociais) que dependem do contexto da interação. As relações com o PECPLI serão, algumas vezes, de identidade e, outras, de diferença.

Os dados revelam que, devido à não acomodação e vontade de superação das dificuldades enfrentadas no ensino da língua inglesa, ao aceitarem o convite para serem parte do PECPLI, as participantes vencem os obstáculos internos (medo e insegurança iniciais), pois sabem que “para eu querer ir além, eu preciso continuar estudando”, como destaca Bia (Ent. 1: 10.09.09). Assim, elas partem da diferença (a escola com os seus professores), buscando a identidade, buscando fazer parte de um grupo, no qual aprendam a fazer um trabalho melhor, se distanciando ainda mais dos outros professores: “Eu não quero só passar na vida dos meus alunos. Eu quero deixar alguma marca, quero fazer alguma diferença. Eu sei que lá eu vou aprender a fazer essa diferença” (Ent. 3: 12.10.09).

As participantes revelam nas entrevistas que as relações estabelecidas no PECPLI são positivas e, com o passar do tempo, realmente encontram seus lugares naquele contexto, ou seja,

passam a se sentir parte dele. A identificação como o grupo do PECPLI é grande entre as professoras e todas elas parecem se sentir como Bárbara: “eu sou PECPLI”. As relações de identidade podem ser observadas pelo uso de termos como sintonia, conexão, apoio, troca, suporte, interação, cumplicidade, confiança, família, amor, união, amizade e orgulho. O orgulho, geralmente, é sentido diante do sucesso pessoal ou de alguém muito próximo. Assim, se Bárbara possui orgulho do PECPLI é porque, também, se sente parte dele. O sentimento de identificação também está presente em suas escolhas lexicais, tais quais: “mesmo barco”, “mesma língua”, “mesma direção”. Os termos “mesmos” e “mesma” usados com referências ao PECPLI são colocados pela participante em contraste com o ambiente de trabalho. Dessa forma, o projeto representa o novo frente ao velho; é o “caminhar diferente” da forma como se caminha no contexto escolar:

Bárbara: O PECPLI significa pra mim um apoio, uma estrutura de prática pedagógica, de humanismo, de irmandade. O PECPLI é um orgulho (Ent. 1: 09.09.09). Hoje eu sou da família PECPLI. Eu sou PECPLI [...]. Há uma sintonia muito forte ali. Há uma conexão muito boa. Eu acho esse grupo excelente, muito bom [...]. O relacionamento é muito bom, há trocas de experiências (Ent. 2: 09.09.09). Você tem um suporte de PECPLI, que te dá sustentação pra poder ensinar e também pra aprender [...]. Nessa família que é o PECPLI eu sinto aí uma forma de caminhar diferente. É um novo para mim (Ent. 3: 07.10.09). Está todo mundo falando a mesma língua ali, caminhando pra uma mesma direção (Ent. 4: 07.11.09). Todo mundo está no mesmo barco (Ent. 5: 12.12.09).

Todas essas concepções da participante confirmam que as identidades das participantes se constroem nos relacionamentos (MOITA LOPES, 2003b), com o passar do tempo. Elas não estavam simplesmente lá no projeto para que fossem assumidas, ou seja, as professoras não chegam, simplesmente, e já assumem uma posição de parte do PECPLI. Ao contrário, essa é uma identidade construída ao longo de muito tempo de participação, interação e também de conflitos.

Vencidas as lutas internas nos primeiros encontros de participação do PECPLI, depois de algum tempo, as participantes descobrem que não estão sós, mas inseridas em um grupo, no qual podem compartilhar experiências, se (re)conhecerem melhor e se superarem. As professoras experimentam o sentimento de pertencimento ao grupo e descobrem que em cada escola há um

professor que também vive angústias e dificuldades semelhantes às suas. Bia destaca a união, o apoio, a amizade e a certeza de ter sempre a quem recorrer:

Bia: [O PECPLI] Significa um tipo de apoio, de amigos, de pessoas com que posso contar (Ent. 1: 10.09.09). Eu acho que esse grupo continua porque ali todo mundo tem o mesmo nível. [...] Todo mundo tem dificuldade e reconhece que tem dificuldade, principalmente na fala, por isso que o grupo permanece unido [...]. Eu acho que todo mundo tem liberdade para falar o que quer, todo mundo se sente muito a vontade de falar na cara do outro [caso haja algum problema] (Ent. 2: 10.09.09). Está todo mundo querendo ajudar todo mundo [...]. A gente se identifica muito com o outro. [...] É troca (Ent. 4: 17.11.09).

Bia enfatiza que o sentimento de igualdade em termos de dificuldades é fundamental para a continuação no projeto, uma vez que nenhum participante se coloca como superior ao outro. Ela pontua também a importância da liberdade de comunicação face ao surgimento de algum problema. Ela acrescenta a identificação entre os membros, bem como o desejo de ajudar e trocar experiências com os outros.

No PECPLI, as participantes se comparam e descobrem que “são normais”, como evidencia Camila, quando se compara a Bárbara: “Eu achava que tinha alguma coisa errada comigo porque eu não conseguia ouvir (Ent. 1: 10.09.09) [...] Bárbara tem dificuldades como eu” (Ent. 2: 10.09.09). No projeto, elas se reconhecem amantes da língua inglesa e da profissão de professor e buscam formas de melhorarem suas práticas. Assim, descobrem que valores e dificuldades relacionados à profissão não são individuais, mas coletivos e se mesclam com suas personalidades e visões de mundo.

Camila destaca que o conhecimento de diferentes formas de trabalho, para contribuir na melhoria da prática de ensino, surge das trocas que ocorrem nos encontros. Ela também considera a importância do projeto para o compartilhar de dificuldades, uma vez que ali o professor aprende coisas novas ou encontra apoio para fazer o que ele achar melhor. Assim, nenhuma mudança é imposta:

Camila: Ali, um fala e o outro fala e você colhe coisas que vão te ajudar [...]. Essa troca é muito boa. É uma maneira de você ver outros caminhos que você não via com aquela atividade (Ent. 2: 10.09.09). Ali quem quer desabafar, desabafa [...]. Você encontra mais

apoio (Ent. 4: 18.11.09). Você não só vê coisas diferentes, mas recebe o suporte pra fazer o que você quiser (Ent. 5: 14.12.09).

Para Camila, não importa como o professor escolha trabalhar, no PECPLI ele terá suporte para fazer o que quiser, da melhor maneira possível. Essa característica da educação continuada que oferece suporte para que o professor possa desenvolver atividades que lhe parecem mais convenientes é enfatizada pelos estudiosos da aprendizagem transformadora, conforme relata Mezirow (2000).

Cris descreve a sintonia, interação, cumplicidade, confiança entre os membros do grupo, que se dá de forma comprometida, amorosa e igualitária, com cada um dos membros completando e dando suporte e segurança aos outros, bem como partilhando suas práticas de ensino de sucesso:

Cris: [O PECPLI] Significa um apoio, um amparo, uma segurança. Uma dá o suporte para a outra, a gente ri junto, a gente chora (Ent. 1: 12.09.09). Eu acho que há uma cumplicidade muito grande. [...] A gente passa mesmo uma confiança para o outro [...]. Estamos em sintonia e isso é muito grande no grupo [...]. É a interação do grupo, o comprometimento, a paixão que temos [...]. Nós nos vemos de igual para igual. [...] Não vejo ninguém querendo ser mais que o outro (Ent. 2: 12.09.09). A gente se completa, o que faltava pra gente, a gente encontra aí (Ent. 4: 07.11.09). Esse partilhar do que deu certo é muito bom (Ent. 5: 12.12.09).

Os resultados relativos às interações de apoio que ocorrem no PECPLI, fazendo com que as participantes se sintam fortalecidas, corroboram as perspectivas da aprendizagem reflexiva, discutida por Zeichner (2003).

Luísa indica o seu amor pelo PECPLI e o nomeia como grupo amigo do professor de Inglês, no qual todos compartilham o mesmo objetivo que é a melhoria de seu trabalho. Para ela, um local de partilha de angústias e dificuldades. Assim, ela resume que quanto maior ele for, maior será a troca de experiências:

Luísa: [No PECPLI] Teve uma professora que parecia que sabia demais [...] e teve gente que saiu por causa dela e eu falei assim: “eu vou ficar” (Ent. 1: 08.09.09). Quanto maior for o nosso grupo, melhor. É mais experiência, mais troca [...]. Eu gosto muito dali e cada um que entra traz contribuições pra gente. E faz o crescimento do grupo. [...] Lugar de tirar as mágoas é ali [...]. E não tem lá o APAE, amigos dos excepcionais? Eu acho que tem que

haver algo que seja amigo dos profissionais da Educação e eu acho que o PECPLI é isso [amigo do professor de Inglês] [...]. Aquilo ali é um encontro de professores amigos que têm praticamente os mesmos objetivos: melhorar as aulas (Ent. 2: 08.09.09).

Se a escola é o lugar que frustra e faz as professoras sofrerem, o PECPLI é o espaço onde podem ser autênticas, compartilhando alegrias e angústias. É no projeto onde encontram amigos para “tirar as mágoas” contraídas nas relações de trabalho. Esse tipo de relação é possível porque ali elas se inserem em um grupo consistente e verdadeiro, como descreve Marcela:

Marcela: Ali a gente está trocando experiências, ajudando um ao outro. [...] A gente sente que você não é uma única pessoa, você tem mais uma pessoa com quem compartilhar (Ent. 2: 25.09.09). Ali eu vejo um grupo consistente e muito verdadeiro [...] e muito amigo. Então eu vejo o PECPLI como o meu apoio. [Há cumplicidade?] Totalmente (Ent. 3: 24.10.09). [O PECPLI] está sempre tentando amparar de alguma forma. Eu sei que posso contar com um ou com outro de alguma forma [...]. [O PECPLI] é um grupo de estudo, é um grupo de apoio, de amor, de família, é um laço muito grande (Ent. 5: 16.01.10).

Para Marcela, as relações no PECPLI são de apoio, cumplicidade, amor e muita troca. Assim como Bárbara ela também o considera como uma família. Mary também enfatiza a importância do partilhar de dificuldades e descreve o grupo como coeso e as relações como próximas e de suporte ao outro:

Mary: Dividimos nossas dúvidas (Ent. 1: 01.10.09). O grupo é muito coeso, o pessoal é bem próximo um do outro. É um dando suporte para o outro (Ent. 2: 01.10.09).

Stephany destaca que, apesar de cada integrante do grupo ser diferente, todos se colocam em nível de igualdade, apoiando e estendendo a mão ao outro. Para ela, O PECPLI é como uma família onde todos podem compartilhar frustrações, alegrias e ainda “falar do outro” sem grandes problemas. Assim como Bárbara, ela também faz uso do termo “mesma” para enfatizar as relações de identidade através de um modo semelhante de pensar, ou seja, “mesma visão”:

Stephany: Apesar de sermos tão diferentes [...] parece que todas temos a mesma visão. [...] Ali tem pessoas tão grandiosas em conhecimento e, ao mesmo tempo, igual à gente mesmo (Ent. 1: 09.09.09). É uma estendendo a mão para a outra (Ent. 4: 07.11.09). Aquilo é uma família: você chora, ri, fala do outro (Ent. 5: 12.12.09).

Assim como defende Murphey *et al* (2010), o pertencimento emocional antecede a aprendizagem. Afinal, elas precisam se sentir aceitas no grupo, antes de se envolverem em qualquer processo de educação continuada. A partir dessa aceitação, vão se estabelecendo como parte do grupo e se distanciando do grupo de professores das escolas onde trabalham. Como defende Hall (2003), a identidade envolve imagens que se estabelecem sempre em relação à diferença proporcionada pelo outro. Assim, as imagens do PECPLI são estabelecidas em relação aos professores da escola, como relata Marcela:

Marcela: Na escola, na mesma hora em que estão te ajudando, estão te apunhalando. Você não vê aquela amizade a ponto de falar, de se expor, se abrir. Por mais que você tenha uma pessoa na escola, igual eu tenho colegas, mas eu fico com medo (Ent. 5: 16.01.10).

Uma vez que as construções identitárias dependem do contexto, ao participarem do PECPLI, as professoras se identificam com o grupo e estabelecem relações de identidade com os participantes e podem se distanciar da escola que, naquele momento, assume a posição de diferença, principalmente quando são destacadas as dificuldades e tensões. Se a escola é a origem de conflitos externos e internos, o PECPLI é lugar de apaziguar, ao menos, os internos.

Ao descrever sua escola, Marcela a coloca de um lado (como diferença), usando termos como “apunhalando”, o que na linguagem popular se refere a algo feito “pelas costas”, em um lugar onde ela sente medo e falta de amizade. Por outro lado, no PECPLI, nas relações de identificação, ela se sente parte de um grupo “consistente”, “verdadeiro”, “amigo”, “grupo de estudo, apoio, amor, família, laço”. Uma metáfora surgida nos dados se refere às percepções de Marcela, para quem o PECPLI tem a função de confessionário. Sua identidade católica pode ser observada em diferentes excertos das entrevistas, como evidenciado a seguir:

Marcela: [O PECPLI] parece até um *confessionário* pra gente. [Mas o confessionário não teria uma conotação de culpa? Confessar o que você fez de errado?] Eu acho que não é tanta culpa. Ali é mais no sentido, assim, se eu estou incomodada... [...] E lá [no PECPLI] são pessoas que *comungam* daquela mesma coisa. [...] É uma forma tão boa de se falar, tão espontânea que a coisa sai, flui, diferente do que eu teria na escola. [O confessionário teria então o sentido da confiança, do que você falar vai ficar ali?] Eu acho que sim. Eu *confesso* porque eu acredito que vai ficar ali. Então eu encontro ali aquele aconchego, acolhida. [O

padre reconhece que o ser humano tem faltas, ele acolhe e fica tudo ali] Isso. E você tem *penitência*, o que *rezar*, o que fazer. E da mesma forma lá eu tenho. “O que eu vou fazer?”. Você analisa as coisas sob outra posição. Uma diz: “eu faria assim” e outra “eu faria daquela forma” ou “talvez fosse melhor fazer assim” (Ent. 5: 16.01.10).

Para Marcela, a identificação com o PECPLI se dá de forma associada aos seus valores religiosos, onde encontra profissionalismo para poder se comunicar de forma livre, sabendo que seus comentários serão acolhidos, respeitados e permanecerão somente naquele contexto. Depois de relatadas suas dificuldades (pecados), há o acolhimento e a sugestão de como lidar com as dificuldades, quais “penitências” realizar para não cometer os mesmos erros. Tudo termina com a absolvição das faltas e consequente comunhão.

Há de se observar também o termo “comungam” que, segundo Ferreira (2008), tem a mesma origem latina de comunicar (*communicare*) e designa o ato de participar das “mesmas crenças, interesses e ideias” (p. 512). Ou como já relatado por Bárbara “falando a mesma língua, caminhando pra uma mesma direção (Ent. 4: 07.11.09). [...] No mesmo barco” (Ent. 5: 12.12.09). Assim, no PECPLI, as participantes se comunicam e comungam dos mesmos ideais, interagem e se alimentam. Se na diferença, na escola, há o punhal que fere e mata, do outro há a comunhão que alimenta e dá vida.

Os resultados referentes a Marcela são coerentes com os apresentados por Eckert-Hoff (2008) que analisa discurso de professores em um projeto de educação continuada. Segundo a autora, a educação continuada pode ser vista como um meio de o professor falar de si e se confessar, ou seja, contar as faltas a alguém, de forma a se redimir da culpa “de não conseguir intervir na ação social e política de seu aluno” (p. 123). A própria entrevista concedida ao pesquisador funciona como um ato confessional, ainda que imaginário, uma vez que o entrevistador “intervém para avaliar, julgar e para condenar ou inocentar” (p. 116). No trabalho da autora, o discurso religioso se mostra bastante constitutivo da identidade do professor, o que é revelado pelas escolhas lexicais como sacrifício, tentação, caminho e pelas imagens de professor missionário, messiânico e de aluno discípulo, seguidor.

Eckert-Hoff enfatiza que os cursos de formação continuada devem contribuir para que o professor possa encontrar um espaço para se dizer, para compreender e (re)direcionar suas práticas. Dessa forma, talvez ele também possa dar ao estudante a mesma oportunidade de escrita/fala de si. O trabalho com histórias de vida deve levar o professor a “experimentar algo a mais sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o seu fazer” (p.138).

Além da vivência grupal, o compartilhamento de experiências e as discussões teóricas contribuem para a elevação da autoestima e o reconhecimento de seu potencial profissional, como destaca Marcela: “Hoje eu tenho uma visão maior e melhor, justamente depois dos encontros do PECPLI. [...]. Então, eu já estou agindo por mim mesma” (Ent. 3: 24.10.09). Mary corrobora esta perspectiva e ressalta que, se antes da participação no programa, ela se preocupava mais com o que as pessoas pensavam ou diziam, “a partir daí, vale o que eu penso porque eu já sei até onde eu posso chegar, o meu modo de pensar. [...] Em determinadas situações, não importa que as pessoas não estejam confiando em mim. Eu já sei como eu sou” (Ent. 3: 01.10.09).

Hall (2003), Moita Lopes (2003b), Pierce (1995) e Silva (2000) afirmam que as pessoas têm identidades instáveis, assumidas em diferentes contextos. Assim, quando as professoras se colocam como parte do projeto (nós participantes do PECPLI) em oposição à escola (eles), o PECPLI é visto como identidade. Por outro lado, quando as participantes se posicionam de fora do grupo e se examinam (eu) em relação ao PECPLI (ele), principalmente quando avaliam os conflitos, as relações são de diferença. Mary e Marcela destacam importantes percepções relacionadas ao PECPLI como o outro, a diferença:

Marcela: É isso o PECPLI. A gente muda porque a gente passa a se ver, em relação à reciprocidade. A gente vê o outro, se vê no outro; espera do outro. E o outro espera da gente. [...] Então são esses múltiplos olhares que nos fazem pensar, caminhar, engrandecer (Ent. 5: 16.01.10).

Mary: [E a exposição a novos olhares?] Desafiadores! Porque alguém acredita. E aí, a gente volta renovada. Se elas acreditam, eu não devo ser muito ruim, não devo ser aquele caos, devo ter alguma coisa boa. [...] Cada um vê um valor de uma forma, todos veem um valor grande nas pessoas e elas começam a acreditar (Ent. 5: 14.12.09).

Stephany: Eu me encontrei e vi que sou capaz através de vocês (Ent. 1: 09.09.09).

O olhar do outro (PECPLI) se revela constitutivo da identidade das participantes, uma vez que, como Mary relata, o projeto acredita nos professores e os desafia a serem melhores. Segundo Dutra & Oliveira (2006), quando o professor se sente desafiado a buscar diferentes alternativas para a sua prática de ensino, mudanças significativas podem ocorrer. Assim, neste estudo, como resultado dessa valorização e do sentimento de desafio, Mary e Stephany revelam terem passado a acreditar mais em si mesmas, enquanto Marcela destaca se sentir motivada a refletir, a investir em novas buscas e crescimentos.

Como o homem é um ser social, fruto de suas experiências e vivências, inclusive as religiosas, como aponta Marcela, e dependentes do olhar alheio, concordo com Moita Lopes (2003b) quando afirma que “a aprendizagem é um processo de co-participação em uma comunidade e não produto da mente do indivíduo isolado” (p.14). Assim, a imagem que o indivíduo tem de si mesmo pode mudar em função do novo contexto no qual está inserido, o que favorece seu reposicionamento e transformação (p.20).

As interações com as participantes no PECPLI também envolvem conflitos, como evidenciado por Luísa:

Luísa: [Você disse que às vezes não tinha vontade de ir ao PECPLI] Perto daquele 1º grupo, que não era esse aí, [...] quando eu falava alguma coisa, eu percebia que pessoas riam. Então eu ficava com um pouco de receio de perguntar (Ent. 2: 08.09.09). [...] Eu tenho complexo. Eu não sei o que eu falei lá e Joana riu tanto. Que vontade de ir lá e dar uns tapas em Joana (Ent. 4: 16.11.09).

O ato de rir do colega pode desestabilizar a identidade do indivíduo no contexto da interação, principalmente se a pessoa já se reconhece como alguém que tem complexo de inferioridade, como revelado por Luísa. Devido às possibilidades de interpretação, esse rir pode significar que algo foi realmente engraçado ou representar crítica. As interpretações irão depender também das emoções do interpretador e de quem é o outro na interação.

Outro exemplo de tensão menos grave é quando algum participante vai expor algum ponto de vista e relata os acontecimentos detalhadamente, incômodo que foi destacado por duas participantes:

Bia: [Sobre as discussões] Também não pode ser uma coisa solta porque dá a ideia de que a pessoa não está preparada. [...] Tudo tem que ser dosado. [...] Mas tem hora que as pessoas falam umas coisas também que eu fico: “pelo amor de Deus, por que está falando isso?” E eu fico sem paciência (Ent. 2: 10.09.09).

Camila: [E as interações?] Ana deixa falar, mas não tanto. Eu gosto de ouvir as experiências de cada um, mas tem gente que vai contando com muitos detalhes e você até perde o que estava falando. Mas se ficar só na discussão de cada um também fica banal (Ent. 2: 10.09.09).

Apesar de o PECPLI ser um espaço onde as professoras podem falar de si mesmas (ECKERT-HOFF, 2008), as participantes destacam a importância do controle do tempo de forma que os encontros não se desenvolvam livremente, sem planejamento. Como todo espaço social, é importante o equilíbrio de experiências de partilha, de forma que todos possam expor suas percepções, mas sem extrapolar o tempo e o tópico em discussão. As participantes relatam gostar de ouvir umas às outras, desde que haja adequação ao tempo e tema do encontro.

Como o PECPLI não se mostra livre de conflitos, para garantir uma convivência harmoniosa, as participantes podem ignorá-los ou fazer uso de estratégias para lidar com eles. Este tipo de experiência, classificada por Miccoli (1997) como tensão nas relações interpessoais, foi encontrado em baixo número nos dados. As únicas citações de estratégias reveladas se referem a conversar com as colegas quando algo incomoda:

Bárbara: [Como você interpreta as ações entre os participantes?] Acho que o grupo estava bem ativo. [...] Teve muita agitação. Algumas pessoas estavam conversando. *Teve uma hora que eu até pedir alguém pra calar porque eu queria ouvir Maria Carmem.* Eu estava quietinha porque eu queria ouvir tudo (Ent. 3: 07.10.09).

Cris: [Como você se vê?] Gosto da minha franqueza. É lógico que eu não falo pra magoar. *Hoje por exemplo, durante a aula de Inglês, Luísa e Camila estavam mascando chicletes e eu falei: “Luísa, o chiclete atrapalha sua dicção em Inglês”* (Ent. 1: 12.09.09).

Marcela: No último encontro, nós contávamos: “*a gente não tem aquela picuinha, aquele desentendimento*”. *É lógico que tem algumas coisinhas*, mas eu não me sinto num grupo onde eu tenho medo de falar (Ent. 3: 24.10.09).

Stephany: [Interpretação das ações ali desenvolvidas] Eu me identifico tanto porque é exatamente o jeito que eu gosto de trabalhar. Eu descrevo como uma interação diferente, nunca fica naquela mesmice. *Não tem aquela desafinação*. São todos trocando experiências, opiniões, você pode discutir (Ent. 2: 09.09.09).

Assim, se quase não há “desafinações”, “picuinhas” e “desentendimento”, também não há necessidade de muitas estratégias de superação dos conflitos. Chamar a atenção do outro quando essas “coisinhas” acontecem parece ser suficiente para restabelecer o clima de harmonia. No entanto, Luísa, a participante que revelou um maior número de experiências de conflitos, não fez nenhuma referência a estratégias.

Considerando que o total de experiências codificadas foi de 2601 e somente 12 delas se referem a conflitos sociais, destaco que o clima das interações no PECPLI se revela harmonioso. Outros excertos de tensões, além dos aqui citados, se referem à conversa durante a palestra sobre gêneros textuais e a comentários infundados de algum participante. Um fator importante é a forma como as participantes relatam aceitar as críticas, ou seja, de uma forma positiva. Elas dizem que não chegam a considerá-las conflitos, mas como oportunidades de crescimento, como já discutido sob o tópico identidade (cf. página 105).

Um importante fator que contribui para que as professoras se sintam bem no grupo e se sintam acolhidas para relatar suas dificuldades é a identificação com as formadoras do PECPLI. Na introdução, esclareci que as formadoras são Ana Maria Barcelos e Hilda Simone Coelho. Porém, mesmo que eu desejasse me colocar como participante igual a elas, foram frequentes as referências a mim como formadora:

Bárbara: Eu nem pensava em ver algum dia essa busca que Ana, Simone e você fazem pra trazer outras experiências pra gente. Isso muda a gente, muda o jeito de ver as coisas e só faz a gente ter vontade de estar sempre buscando (Ent. 3: 07.10.09).

Marcela: [E as relações com a formadora?] É lógico que a idade, o nível é diferente, mas tem uma aceitação, uma vontade de querer mais, de aprender e a gente fica encantada, com a Hilda, Ana ou Cida falando. “Meu Deus, eu não sei nada” e o quanto elas sabem e a simplicidade com que elas nos passam (Ent. 2: 25.09.09). [O PECPLI é sempre planejado em cima da avaliação e interesses dos professores ao final do ano?] Ana, Hilda e você sempre buscam levar aquilo que a gente está querendo trabalhar (Ent. 5: 16.01.10).

Como Ana Maria é a coordenadora e principal formadora dos professores, a palavra “formadora” automaticamente remetia a ela. Assim, o maior número de referências às formadoras diz respeito a ela. Nos dois excertos supracitados, Bárbara e Marcela revelam que o esforço realizado pelas formadoras, para buscar conhecimentos, lhes contagia e elas também se sentem mais motivadas a aprender continuamente.

Luísa é a participante que descreve as interações com a formadora com maior riqueza de detalhes e contrapõe essa relação a eventos de dificuldades, rejeição e traumas vivenciados na vida pessoal, estudantil e profissional. Depois de passar por um período de tratamento para depressão, a participante diz ter encontrado, no PECPLI, acolhimento e oportunidades de crescimento, tudo isso intimamente ligado à formadora Ana:

Luísa: Eu tinha confiança total nela. Ela me cativou! Eu tenho uma verdadeira paixão por ela. Até que ponto um doutor pode se colocar na pele de quem não é? E ela tem essa facilidade. Eu tenho uma grande admiração por ela, pelo lado humano dela. Ela é uma pessoa de uma humanidade incrível. [...] E eu não achava que existisse gente assim que ajuda quem precisa, gente que te dá o caminho e não gente que te fala que você está errada e sua pronúncia é ruim. Então, me ensina a pronúncia boa, me prepara. Porque falar que a pronúncia do outro é ruim é muito fácil (Ent. 2: 08.09.09).

Durante essa entrevista, Luísa se mostrou muito emocionada ao falar da formadora Ana Maria e destacou essa intensa relação em diversos excertos, contrastando com uma professora da faculdade que criticava sua pronúncia. Sentimentos parecidos são compartilhados pelas outras professoras:

Bárbara: Ela não coloca aquela distância que talvez outra pessoa pudesse colocar, por ela ser quem é e viaja o mundo inteiro. Ela é simples! Tem livro publicado em Inglês e é super simples (Ent. 2: 09.09.09).

Camila: Ela é como um espelho pra gente (Ent. 2: 10.09.09).

Stephany: A gente pensa: “com quem que eu estou aqui, com PhD aqui na frente. Ela se coloca de igual para igual (Ent. 2: 09.09.09).

Se no espelho veem a própria imagem refletida, ao olharem para a formadora, podem enxergar a si mesmas, podem se avaliar e se entender cada vez. O espelho também revela a

relação “de igual para igual” a que Stephany se refere, ou seja, mesmo nível, uma professora como elas que apenas está do outro lado. A identificação das participantes com a formadora pode ser explicada por sua postura de humildade e de aprendiz diante do desconhecido:

Bárbara: [Ana falou: “Eu não sou especialista. Eu estou aprendendo com vocês. Eu não tenho resposta para tudo”]. Eu também me lembro dessa fala da Ana. [...] Com essa fala, ensinou pra nós a humildade, a paciência, o querer aprender. [...] Ela se coloca como estudante o tempo todo (Ent. 5: 12.12.09).

Camila: [A respeito de gênero, Ana fala que não é especialista] Eu gosto. Ela mostra ali o que a gente está buscando. É aprender mesmo. [E ela se coloca como aprendiz também] É. Eu acho que é por isso que o grupo cresce bastante (Ent. 5: 14.12.09).

As participantes deixam transparecer aqui outro indício das características do PECPLI, que as motivam a continuarem no projeto: a formadora se colocar também como aprendiz. Apesar das relações assimétricas entre formadora e participantes, a atitude de aprendiz da primeira contribui para que as últimas se identifiquem com o grupo e participem continuamente. As participantes também descrevem sentimentos (carinho, amor, aceitação e humildade) que percebem nas atitudes da formadora:

Camila: Todo mundo gosta muito do jeito dela. Eu também gosto. *Ela não passa aquele jeito superior de estar no nosso meio. O jeito humilde dela faz a gente crescer* (Ent. 2: 10.09.09).

Cris: A gente vê não só no olho da Ana, como no seu e no de Hilda quando a gente diz alguma coisa que agrada, que fez diferença, porque o olhinho brilha. Então isso já é um prazer muito grande. Não tem dinheiro que paga isso (Ent. 2: 12.09.09). Eu acho muito legal em vocês, não só a Ana, *a humildade que vocês têm de se colocarem no mesmo patamar que a gente, às vezes até menos*. Eu acho lindo isso (Ent. 5: 12.12.09).

Luísa: E uma coisa que eu carrego tanto seu quanto da Ana, *vocês são pessoas que têm compaixão*. Rubens Alves fala que ter compaixão significa sofrer com outro. Vocês se colocam muito no lugar da gente e são muito boas para nós, muito boas mesmo (Ent. 4: 16.11.09).

Marcela: [E as relações com a formadora?] Eu acho um amor. Imagina isso na sala de aula. *Você vê uma aceitação* (Ent. 2: 25.09.09).

As participantes revelam gostar muito da formadora; destacam que sentem a reciprocidade desse sentimento, além da humildade e da compaixão com todos do projeto. Admiram, ainda

mais, a capacidade que a formadora possui de se colocar no lugar dos professores, sendo solidária às dificuldades e angústias vividas nas escolas.

No excerto de Cris é possível observar que ela se sente recompensada quando diz algo que agrada à formadora, pois sente que está contribuindo com informações importantes. Outras situações em que as participantes percebem os sentimentos da formadora, neste caso de incômodo, são durante as atividades que se prolongam mais do que o planejado e ela se vê na obrigação de ter que controlar o tempo, bem como nas interações de conversas paralelas entre as participantes durante o desenvolvimento de atividades.

As professoras se inserem ao PECPLI motivadas por suas dificuldades nas escolas. Se não houvesse obstáculos à prática de ensino da língua estrangeira, provavelmente não se envolveriam em educação continuada. Mas elas vêm para buscar motivação, apoio e para realizar o sonho de crescer e ser profissionais de qualidade. Não querem mais se sentir sozinhas e desamparadas. Não querem mais ser professoras de “*what’s your name?*”. Com baixa autoestima e dificuldade para ensinar de forma efetiva, aceitam a proposta do PECPLI. Ali trocam conhecimentos e angústias; se apoiam e se veem em nível de igualdade; têm o próprio conhecimento valorizado e acesso ao novo que não é imposto. Se não podem ser autênticas nas escolas, porque há o punhal que fere pelas costas, no PECPLI, pela frente, há mãos estendidas, cumplicidade, confiança e liberdade de expressão. As mágoas acumuladas nas relações de trabalho são expostas e cada participante dá suporte e segurança às outras. Além disso, cada uma partilha suas melhores práticas de ensino. O que faz com que as participantes continuem no PECPLI é o sentimento de pertencimento a uma comunidade de profissionais que se respeitam e possuem os mesmos objetivos que é aprender a ensinar Inglês com qualidade. Ali encontram o “grupo amigo dos professores”. Encontram união, apoio e conhecimento que os instrumentaliza a trabalhar como quiserem.

Assim, uma vez que as construções identitárias estão intimamente ligadas às emoções sentidas em cada contexto, discuto, a seguir, as experiências afetivas vivenciadas no PECPLI.

4.2.2.2. O que Sentem

A discussão sobre o que as professoras revelam sentir nos encontros está organizada da seguinte forma: (a) emoções positivas, incluindo motivação e interesse revelados pelos encontros; (b) sentimentos negativos e (c) como sentem as emoções das formadoras. De um modo geral as participantes revelam emoções positivas nos encontros, como resumido nos excertos apresentados a seguir.

Os sentimentos e emoções revelados por Bárbara se referem a bem-estar, alegria, disposição para mudar, aprender continuamente e ajudar o outro em suas dificuldades. Ela destaca que se diverte, se sente confortável como entre seus familiares, se alegra com os sucessos dos outros e se entristece com suas angústias:

Bárbara: Eu estava *me sentindo bem* ali [...]. Senti *alegria, disposição pra mudança*, pra fazer de novo se for preciso [...]. [Sobre a troca de conhecimentos] Isso muda a gente, muda o jeito de ver as coisas e só faz a gente *ter vontade de estar sempre buscando* (Ent. 3: 07.10.09). A gente ri, mas chora também [...]. É o grupo, a família onde divide tudo, até as emoções. Você *sente quando o outro sente*, tem gente que quer resolver (Ent. 4: 07.11.09). A gente *se diverte* (Ent. 5: 12.12.09).

Bia relata que as conversas são sempre motivadoras e significativas onde todos relatam seus desafios. Nessas interações ela sente suas forças revigoradas e volta a acreditar na possibilidade de desenvolvimento de um trabalho efetivo na escola. Ela enfatiza também que as demais participantes se mostram motivadas e com grandes expectativas sobre o que irão aprender nos encontros:

Bia: Aí você vê aquilo lá, vê que é possível, que tem gente que acredita, e que *dá aquela força pra você voltar*. [...] Lá tudo o que você ouve, *marca muito* (Ent. 1: 10.09.09). Eu chego lá no PECPLI e vejo que todo mundo tem problemas na escola. A gente vai vendo que *tem que continuar mesmo* [...]. [Estudo sobre gêneros] As professoras ficaram todas *doidas* para fazer aquilo. [...] Acho que estava todo mundo com *muita expectativa, querendo ouvir, receber aquela mensagem, aprender* (Ent. 4: 17.11.09).

Camila também menciona o clima de prazer, motivação, partilha e acolhimento nos encontros, de onde sempre sai se sentindo mais tranquila e menos sobrecarregada. Ela destaca

que, mesmo quando tinha dificuldades para aprender algo no PECPLI, nunca considerou ruim a participação, uma vez que tinha oportunidades de aprendizagem contínua:

Camila: Ana e todos me acolheram muito bem, sai *aliviada* do encontro, *como se um peso deixasse meu ombro*. A partilha até de conhecimento é *milagrosa* (Ent. 1: 10.09.09). Hoje eu fico menos perdida e mesmo quando eu ficava eu não achava ruim não porque eu estava sempre crescendo. [...] [O PECPLI] pra mim é uma grande motivação. [...] Eu *gosto* de ouvir as experiências de cada um (Ent. 2: 10.09.09). [Sobre as mensagens] É *gostoso!* Uma que ficou muito pra mim foi a do Cavaleiro Negro. *Gostei muito!* (Ent. 5: 14.12.09).

Cris sente que é parte do grupo, revela prazer e grandes expectativas com o que será desenvolvido nos encontros. Ela pontua diferentes emoções no início de cada participação, quando se sente cansada, passando, ao longo dos encontros, por experiências tranquilas, alegres e divertidas, até o fechamento, quando sai com uma sensação de descanso e preparo para mais uma semana de trabalho:

Cris: Eu já chego e *tomo meu espaço*, meu lugarzinho que já está guardado ali (Ent. 2: 12.09.09). Tinha [...] a *expectativa* de saber o que vai acontecer no encontro [...]. *Prazer* de saber que eu vou lá e vou trazer alguma coisa de bom que vai me ajudar pra ter outra semana, já é recompensa. [No final do encontro] O cansaço já foi embora. Já fiquei naquele ambiente tranquilo, *ri bastante, a gente brinca* (Ent. 3: 12.10.09).

Luísa também expressa emoções de acolhimento e confiança entre participantes e formadoras, bem como a motivação, alegria e otimismo. Ela descreve sensações de conforto para interagir com o grupo, fazendo perguntas e esclarecendo pontos conflituosos de aprendizagem:

Luísa: Eu me sentia muito *acolhida* e ela [Ana] foi conquistando a minha confiança (Ent. 1: 08.09.09). Há muita *confiança* de uma na outra (Ent. 2: 08.09.09). Toda vez que eu volto para o PECPLI está todo mundo lá *motivado*. Está todo mundo *alegre*. Quer dizer, tem problema, mas é ali onde eu encontro motivação porque está *todo mundo pra cima* (Ent. 3: 08.10.09). Eu fico *muito à vontade* no PECPLI, à vontade pra perguntar, tirar dúvidas, esclarecer (Ent. 4: 16.11.09).

Marcela revela prazer, ânimo e disposição para mudanças, ao conhecer diferentes formas de ensinar a língua inglesa. Relata que se sente aceita e apoiada pela formadora e, durante os estudos sobre gênero, enfatiza ter tido grandes expectativas sobre a aprendizagem:

Marcela: [Sobre o vídeo da Escola da Ponte] Vendo inovações te dá um *ânimo*, uma *vontade de fazer*. [E as relações com a formadora?] Eu acho um amor. [...] Você vê uma *aceitação* [...] e a gente fica *encantada* (Ent. 2: 25.09.09). [Encontro sobre gênero] Todos nós estávamos com aquela *ânsia de querer mais, de voltar* [...]. *Quanto mais a gente busca, mais a gente tem que buscar* [...]. Eu sinto *prazer*. [...] Eu sou *encantada* (Ent. 3: 24.10.09). A gente sente essa *segurança* que pode contar (Ent. 5: 16.01.10).

Mary também menciona sensações de prazer e ânimo. Ela considera que o conhecimento de teorias de ensino oferece segurança e modos alternativos de trabalho. Segundo relata, o fato de estar em um contexto, onde as dificuldades são partilhadas, cria uma atmosfera agradável, de conforto e estímulo, propícia à elevação da autoestima das participantes. Ela considera que a interação com pessoas que acreditam no potencial das outras, as desafia a serem melhores e as renova para o trabalho:

Mary: A gente tem *prazer* de dar a opinião [...]. [Sobre as mensagens de abertura] São muito animadoras. Elas *mexem muito lá no fundo da gente* (Ent. 2: 01.10.09). [A teoria ajuda o professor?] Às vezes *dá segurança*, às vezes abre um caminho (Ent. 3: 01.10.09). Na hora que um vivencia a dificuldade do outro, ele fica mais *à vontade e isso aumenta sua autoestima*, o estimula porque ele vê que a coisa não acontece só com ele [...]. Quando um começa, o outro fala aquilo que vem trazendo no coração e dá uma sensação de *prazer*. [...] Dá uma ideia de que a gente *está em casa*, além de prender (Ent. 4: 18.11.09). [E a exposição a novos olhares?] Desafiadores! Porque alguém acredita. E aí, *a gente volta renovada*. [...] Cada um vê um valor de uma forma, todos veem um valor grande nas pessoas e *elas começam a acreditar* (Ent. 5: 14.12.09).

Stephany, finalmente, destaca seu amor desde o primeiro encontro pelo PECPLI e pontua uma mudança de emoção pelo simples fato de se dirigir ao espaço do grupo. Segundo relata, há um grande desejo de estar ali e aprender. O cansaço inicial cede lugar ao acolhimento e à coragem para desenvolver algo novo. Sobre a aprendizagem de gêneros também relata grandes expectativas de aprender a trabalhar melhor e diferente. Ela observa que os colegas se posicionam com humildade e prazer:

Stephany: Foi *paixão à primeira vista* (Ent. 1: 09.09.09). Eu vou chegando a Viçosa, eu já mudo, eu já me sinto *com mais adrenalina, me sinto melhor*. Eu entro ali e me sinto muito *acolhida* (Ent. 2: 09.09.09). *A vontade de estar ali é tão grande*, de pegar, de aprender e o cansaço vai embora [...]. Eu fiquei *arrepiada!* (Ent. 3: 07.10.09). Quando uma pessoa traz novidade, aquilo te dá mais *coragem* pra poder fazer [...]. [Encontro sobre gênero] Havia uma *expectativa* dos professores pra poder aprender a trabalhar melhor e diferente [...]. Estão todos ali com *humildade e prazer* (Ent. 4: 07.11.09).

No que se refere às experiências de motivação, interesse e esforço, todas as participantes destacam grande motivação relacionada às atividades desenvolvidas nos encontros, as quais são preparadas visando a atender às necessidades das professoras, como menciona Cris: “quando eu vi o e-mail da Ana sobre o texto da Vera [Menezes], eu falei: “Ôba, vai cair bem dentro do que estou querendo” (Ent. 2: 12.09.09).

As experiências de motivação das participantes se referem à oportunidade de aprender e de ver novidades que estão de acordo com seus interesses e necessidades. O PECPLI as motiva a estudar, a fazer algo diferente e transformar não somente suas aulas, mas também crescerem como pessoas. As experiências relacionadas aos interesses sobre atividades diferentes também foram codificadas dentro dessa subcategoria. Assim, as participantes gostariam de (a) aprender coisas mais práticas (mais atividades para desenvolver com seus estudantes); (b) ter mais tempo para planejamento de curso, preparo de atividades e aulas em conjunto; (c) ter mais espaço para partilhar materiais e atividades; (d) ler mais textos teóricos e (e) aprender fonética da língua inglesa, como revelado nos seguintes excertos:

Bia: [Sobre Leonardo] Ele mostrou o cartão postal, *mas precisava de um momento pra gente poder tentar, na posição de aluno*. Se ele estivesse ensinando a gente. Eu acho que a gente teria aprendido mais. Fazer a gente fazer, igual ele faz lá [com seus estudantes]. Se ele tivesse feito a gente fazer, a gente teria aprendido mais (Ent. 4: 17.11.09).

Camila: Na parte da manhã deveria ter três modalidades: Uma parte de reflexão, uma de aprendizagem como, por exemplo, continuar estudando gênero ter pelo menos meia hora pra ver o que cada um está trabalhando, o que está planejando (Ent. 5: 14.12.09).

As professoras revelam que há muita partilha de materiais e atividades, mas poderia haver ainda mais. Além disso, dizem ser mais proveitoso quando aprendem uma atividade como estudante, ou seja, não basta mostrar uma atividade. É preciso desenvolvê-la com elas.

Quanto à autoestima e às atitudes pessoais (como as participantes se veem afetivamente em relação à aprendizagem), as experiências são positivas, de um modo geral, como documentam os excertos:

Luísa: Eu acho que se eu fizesse um esforço maior, eu dava conta de me comunicar em Inglês (Ent. 2: 08.09.09).

Stephany: lá eu sinto que eu posso de verdade (Ent. 1: 09.09.09).

Stephany revela sentimentos de capacidade no projeto e Luísa reconhece que poderia se comunicar melhor se houvesse mais esforço de sua parte.

No que se refere a experiências afetivas negativas, além dos sentimentos de insegurança e apreensão iniciais, como já discutido na seção 4.2.1.4., página 112, sentimentos de insegurança com a aprendizagem foram relatados por três participantes:

Marcela: [Sobre a escrita do capítulo para o livro sobre o PECPLI] Eu quero fazer, mas fico meio acuada [...] fico com medo de estar sendo muito pequena em relação a todas elas, às minhas colegas também. “Será que meu texto está mais ou menos de acordo? Será que está compatível?” E só de saber que você está participando da escrita de um livro... (Ent. 3: 24.10.09). [E a apresentação do Leonardo Correia? Você não falou nada em Inglês] E o medo? Eu sinto que por dentro está queimando. Eu me senti muito presa [...] porque ele era uma figura estranha (Ent. 4: 24.10.09).

Mary: *Esse sofrimento aí de combinar as ideias com as palavras* [na língua estrangeira]. Só que a gente acaba mesmo perdendo a paciência porque é muito mais fácil chegar e colocar tudo em Português (Ent. 2: 01.10.09).

Stephany: Eu fiquei como que em uma *rollercoast*, como Tim Murphey fala. Ao mesmo tempo em que ia lá embaixo “eu sei que nada sei”, você sai dali “eu sei um monte de coisas.” (Ent. 3: 07.10.09).

Sentimentos de insegurança foram revelados durante a escrita do capítulo do livro sobre o PECPLI, quando Marcela temia estar produzindo um trabalho de qualidade inferior ao de suas colegas. Ela também revela ansiedade e medo de se comunicar em Inglês durante os estudos sobre gêneros textuais, uma vez que as interações estavam ocorrendo na língua estrangeira e o professor era desconhecido. A dificuldade com a comunicação oral em língua inglesa também é revelada por Mary. Sobre os conflitos vivenciados pelas professoras ao ter que falar Inglês no PECPLI, Bia relata:

Bia: A gente continua [no projeto] porque é em Português. É por isso que sai tanta coisa espontânea do coração. Principalmente quando a gente fala de emoção. O Inglês iria limitar muito a gente (Ent. 2: 10.09.09).

Então, já que a maioria das interações se dá na língua materna, os principais sentimentos revelados são encorajadores. Sobre sentimentos positivos e negativos nos encontros, os dados revelam o seguinte padrão: no início da participação do projeto, as professoras se mostram amedrontadas, envergonhadas e com baixa autoestima. Aos poucos passam a se sentir acolhidas e à vontade. Passam a sentir que fazem parte do grupo e revelam prazer, palavra repetida inúmeras vezes, com a aprendizagem e as interações. Emocionam-se com as mensagens e discussões.

Embora tenham consciência da dificuldade com a habilidade de fala e desejem melhorá-la, sentem vergonha (Camila), medo (Marcela) e “branco” (Bia) na hora de falar algo em Inglês. Revelam vergonha também quando não conseguem ler os textos que deveriam ter lido para determinado encontro (Marcela). Essa vergonha que Marcela revela está intimamente ligada com o seu senso de responsabilidade, já que o PECPLI incentiva a leitura, mas compreende quando as participantes não o leem, uma vez que reconhece a grande carga horária de trabalho das professoras e não quer ser um peso extra em seus ombros, como recomendam Zeichner (2003) e Allwright (2003). Mesmo não conseguindo ler todos os textos recomendados, as participantes relatam terem gostado dos encontros, de onde saem se sentindo motivadas e alegres.

Quanto à maneira como as participantes lidam com os sentimentos, as únicas referências a estratégias para superação dos conflitos afetivos foram o assentar ao lado da colega ou das formadoras que oferecem proteção nas horas difíceis, como demonstrado nos excertos seguintes:

Luísa: [Sobre Ana Maria] Eu fui me apegando a ela de tal maneira que *eu só me assentava perto dela* (Ent. 2: 08.09.09).

Marcela, E quantas vezes nós tínhamos medo de falar alguma coisa errada perto de você! Nossa Senhora! Você nem imagina! Até chegar a essa proximidade que a gente tem hoje. A gente te via e achava que você sabia tudo. Teve aquele primeiro julgamento, aquele medo, aquela tensão. A Camila estava lá do meu lado [no início], a gente conversava baixinho, coladinha e ao mesmo tempo escondida (Ent. 2: 25.09.09). [E você e Camila sempre juntinhas no início] E a vergonha? Nós duas ali nos apoiávamos uma na outra. Uma vez só que a Camila sentou do seu lado, Nossa Senhora... Jesus amado, a Camila está lá perto da Cida. Meu Deus do céu. [...] E eu estava tão presa a ela e ela a mim que, às vezes, isso impedia a gente de conversar, de expandir e ficava aquela coisa, sem ter como crescer. O medo estava acima de tudo (Ent. 5: 16.01.10).

Luísa relata que, ao longo de sua trajetória de participação no projeto, a formadora foi conquistando sua confiança, uma vez que esta a ajudava em suas dificuldades de aprendizagem, principalmente, com relação a novos vocábulos da língua inglesa. Assim, sempre que surgia alguma dúvida na leitura de um texto, ela apontava a palavra para a formadora e esta escrevia em seu caderno, sem que as outras participantes notassem.

Já Camila e Marcela apoiavam-se uma na outra, conversando baixinho e tentando se esconder durante as interações. Apesar de a última reconhecer que essa estratégia foi útil no período de insegurança, ela reconhece que talvez tenha sido impedida de crescer, uma vez que estava sempre presa à outra.

Depois de passado o período inicial de adaptação, ou seja, depois que as participantes encontraram o próprio lugar no PECPLI, as emoções sentidas revelam um padrão: chegam cansadas, sobrecarregadas e desmotivadas com o trabalho da semana, mas ansiosas e curiosas com o planejamento do encontro. Com as mensagens de abertura, falam de suas dificuldades, expõem fraquezas, acolhem os outros e sentem-se acolhidas, à vontade, como em família.

Com o desenvolvimento das atividades, vão se sentindo mais aliviadas, se divertem e aprendem com prazer, sentem amor, acolhimento e compaixão por parte das formadoras. Quando alguém ensina algo novo, revelam abertura à novidade e querem logo colocá-la em prática. Algumas são mais rápidas para desenvolver, em sala de aula, as atividades apresentadas no projeto e quando compartilham o que foi feito, incluindo as adaptações ao contexto de trabalho e o entusiasmo dos estudantes, as outras também se deixam contagiar pelas colegas e se sentem desafiadas a desenvolver o que foi aprendido com seus estudantes.

Revelam, então, disposição, motivação para trabalhar de forma diferente e querem logo tentar. Exibem, assim, mais uma característica das professoras do PECPLI: a abertura ao novo. A disposição para abraçar o novo é muito mais do que uma simples emoção vivenciada no projeto. É também uma questão de identidade que influencia e garante a perseverança quanto à educação

continuada: a identidade de professoras abertas ao novo. No entanto, elas não foram sempre assim, já que Coelho (2011) relata que nos anos iniciais do PECPLI, se mostravam resistentes a mudanças. A abertura atual é revelada no prazer em compartilhar, em dar e receber; em ensinar, aprender e colocar em prática. Essa abertura no sistema, de forma que haja trocas com o meio é que torna possível a mudança (MATURANA, 2006).

Emoções negativas também são vivenciadas, principalmente, durante as interações na língua inglesa, momentos de maiores conflitos. Embora as participantes desejem aprender a falar Inglês com fluência e, constantemente, peçam para terem maiores oportunidades de prática de linguagem, quando elas ocorrem, se sentem bloqueadas, ansiosas e envergonhadas. Essas e outras dificuldades com a língua estrangeira são discutidas na próxima seção, quando discuto as experiências cognitivas.

4.2.2.3. O que Aprendem

Apesar de a frequência de experiências cognitivas ser maior das que as outras experiências, ao traçar a trajetória de participação no PECPLI, optei por colocá-las depois das experiências sociais e afetivas, uma vez que segundo Murphey *et al* (2010), o pertencimento emocional antecede a aprendizagem¹⁰. Assim, em acordo com os autores, considero que as participantes começaram a aprender, significativamente, depois de se sentirem parte do PECPLI. Os excertos seguintes ilustram a categoria de experiências cognitivas:

Bárbara: É como aquele tirar pedra do caminho, tirando e moldando [...]. É um aprendizado pessoal e profissional. É como lidar com a prática. [...] É um moldar de pedras (Ent. 2: 09.09.09). Foi mais um ganho pra gente em termos de conhecimento, experiência. A gente repensa a prática da gente, tanto quanto professor quanto ser humano (Ent. 3: 07.10.09). Aprende coisas novas e completa as que já sabe (Ent. 4: 07.11.09).

Bárbara considera que a aprendizagem a que tem acesso no PECPLI ocorre de forma reflexiva, a partir daquilo que o professor já sabe e lhe é significativa em termos pessoais e

¹⁰ Minha tradução de “emotional belonging precedes learning”.

profissionais, principalmente, no que se refere à forma de lidar com as dificuldades práticas do ensino. Assim, no projeto ela relata aprender a lidar com as dificuldades enfrentadas no ensino da língua inglesa, transformando o que é possível ou desenvolvendo uma abordagem diferente diante do que não se sente capaz de alterar.

Bia, também, enfatiza que a aprendizagem interativa e reflexiva é realmente transformadora, primeiramente, no domínio pessoal e familiar do professor e, posteriormente, na prática de sala de aula. Para a participante a reflexão mais significativa é aquela onde o professor pode analisar a si mesmo e ao seu trabalho:

Bia: [Estudo sobre gêneros] Abriu tanto a minha cabeça (Ent. 2: 10.09.09). [Apresentação sobre Maturana] Eu consegui fazer [...] ligações pessoais mesmo. À medida que ela foi falando eu fui trazendo pra minha vida. [...] Inconscientemente, cada frase daquela ali dava pra você viajar. Eu [...] ficava pensando na vida da gente mesmo, na família. Tudo vinha. Fazia uma ponte. (Ent. 3: 09.10.09). O que mais marca mesmo é a interação, a reflexão sobre a gente. [...] Ali tem muita reflexão e, às vezes, as reflexões são muito mais marcantes e você consegue levar mesmo pra prática (Ent. 4: 17.11.09).

Camila destaca aprender a pronúncia de muitos vocábulos em Inglês e ressalta a importância dos textos teóricos para esclarecer dúvidas sobre o cotidiano do trabalho docente. Ela observa que, nas interações com as demais participantes, pode associar as teorias de ensino à sua prática em sala de aula, fazendo com que a teoria se torne real e próxima. Ela assevera ter se interessado pelos estudos sobre gêneros textuais, uma novidade para ela, e enfatiza ter aprendido como se escreve um capítulo de livro:

Camila: Eu aprendi muita pronúncia (Ent. 1: 10.09.09). [E a discussão sobre texto científico] Pra gente é muito importante. Ele tira as dúvidas que a gente tem no dia-a-dia. Com o grupo a gente joga a teoria na vivência. [...] Então, não fica tão abstrato (Ent. 2: 10.09.09). [Estudos sobre gênero] Foi muito interessante porque eu não tinha noção do assunto. Ficou bem claro para mim (Ent. 3: 08.10.09). Hoje se eu fosse começar o capítulo do livro PECPLI, eu faria diferente, pois já tenho outra visão (Ent. 4: 18.11.09). [Sobre a habilidade de fala] Eu aprendi bastante (Ent. 5: 14.12:09).

Assim como Camila, Cris revela ter gostado e adquirido conhecimentos sobre os gêneros textuais, uma vez que ainda não tinha tido acesso ao assunto. Ela concorda que as principais

experiências vivenciadas no PECPLI são de aprendizagem e reflexão, associando as teorias de ensino à prática, de forma a sempre apoiar o professor no desenvolvimento de seu trabalho:

Cris: [Segunda parte: gênero: o que foi mais importante?]. Eu gostei demais da apresentação dela. Ali eu aprendi coisas que não aprendi na minha vida inteira (Ent. 3: 12.10.09). [Você acha que as principais experiências vivenciadas no PECPLI são de aprendizagem?] São. Aprendizagem e reflexão em todos os sentidos. O tempo todo, a gente está ali refletindo e aprendendo. [E o tempo inteiro é a prática casando com a teoria?] O tempo inteiro. E dá suporte pra gente o tempo todo (Ent. 4: 07.11.09).

Luísa relata ter realizado importantes leituras que vieram ao encontro de suas necessidades como aprendiz e professora e ter discutido aspectos relacionados à aprendizagem de línguas e ao sotaque (BARCELOS, 2003). Por meio da teoria, pôde atribuir novos sentidos a experiências traumáticas de aprendizagem relacionadas a duas professoras que criticavam sua pronúncia. Ela também menciona ter aprendido teorias aplicáveis à sua prática e contexto de ensino; além de destacar que as experiências mais recorrentes no projeto são as de aprendizagem reflexiva, na interação com as demais participantes e associada ao cotidiano da sala de aula:

Luísa: [Relata que já se sentiu humilhada por duas professoras que criticaram sua pronúncia e no PECPLI teve a oportunidade de ler “What’s wrong with a brazilian accent?” de Barcelos, 2003] Aquele texto caiu como uma luva para mim porque foram duas experiências terríveis que tive (Ent. 1: 08.09.09). Muitas coisas que eu aprendi de teoria no PECPLI eu usei e deu certo. Muita coisa que ela fala a gente aplica e dá certo (Ent. 2: 08.09.09). [Estudos sobre gêneros] Eu amei a apresentação dela. Clareou algumas coisas, [...] me deu uma noção boa (Ent. 3: 08.10.09). [Estudos sobre gêneros] Eu aprendi tanto ali com vocês! Tanto! [...] [Nesse dia aqui as experiências mais recorrentes são de aprendizagem?] Aprendizagem e troca de experiências. A gente aprende com as experiências dos outros também [...]. Ali a gente faz muita reflexão mesmo. Eu me pego falando muito “ah, ah” e dá aquela luz. Outra vez: “mas isso que fulano falou não bate com a minha vivência”. [...] Então eu acho que acontece isso, acontece a troca, a aprendizagem e a reflexão (Ent. 4: 16.11.09).

Como professora de Português e Inglês, Marcela ressalta ter adquirido, de forma significativa, conhecimentos sobre gêneros textuais e esclarece que o estudo e a discussão em grupo facilitam a aprendizagem e a retenção do conhecimento. Também descreve que a valorização da aprendizagem, como processo contínuo, e da reflexão, pilares desse projeto de educação continuada:

Marcela: [Encontro sobre gênero] Representou muito para mim. Mais uma fonte de riqueza, de conhecimento, engrandecimento, muitas dúvidas ali foram sanadas (Ent. 3: 24.10.09). [Discussão do texto em grupos] Então é um momento que a gente está estudando e discutindo o assunto juntos. É uma maneira que vai clareando mais, vai fixando mais [...]. Aprendizado ali é o tempo todo (Ent. 4: 24.10.09). É uma reflexão profunda. É muito bom (Ent. 5: 16.01.10).

Para Mary, uma das principais aprendizagens se refere ao fato de conhecer a realidade escolar de outros professores e verificar que a dificuldade com o ensino não lhe é um problema particular. Ao aprender sobre outras realidades e teorias de ensino, relata poder refletir sobre o próprio desempenho, fazendo com que a sua prática se aproxime e se apóie na teoria que lhe mostra diferentes formas de trabalho e estratégias de superação. A participante destaca que a aprendizagem é construída interacionalmente, a partir dos conhecimentos que o professor já possui, com as demais participantes:

Mary: Fui vendo que o problema [na escola] não era só meu (Ent. 1: 01.10.09). [As mensagens de abertura] Fazem com que a gente reflita muito sobre a nossa posição dentro da sala de aula, com relação ao nosso modo de ver o Inglês (Ent. 2: 01.10.09). [Sobre a teoria e a prática] O PECPLI tem também a função de aproximar essas duas realidades, encurtar essas distâncias, mostrar estratégias. [...] A partir dessa teoria, a gente vai praticando. [...] [Discussão em grupo do texto sobre gênero] Esse momento é importante porque a gente complementa ideias, uma ajuda a outra na compreensão, os comentários que vão sendo feitos sempre clareiam [...]. [Que lugar que o texto ocupa no PECPLI?] Ele o [PECPLI] precisa da teoria também. É necessário (Ent. 4: 18.11.09). No PECPLI eu ouvia o pessoal falar a respeito de diferentes formas de trabalhar. [E você foi aprendendo novas formas de trabalhar?] É. Novas formas. Inclusive quando eu comecei no PECPLI eu já tinha [na escola] a apostila onde tenho também as músicas (Ent. 5: 14.12.09).

Stephany também destaca que a principal característica do PECPLI é a aprendizagem contínua, construída por meio da reflexão e da partilha de experiências adquiridas com a prática de sala de aula, considerando as expectativas do professor. Para ela, o PECPLI é uma ponte entre a teoria e o humano. Dessa forma, a condição para que o conhecimento não seja apenas teórico e abstrato é associá-lo ao homem: suas experiências e expectativas:

Stephany: Tem momento de dinâmica, de discutir texto e [...] troca de experiência (Ent. 2: 09.09.09). [A experiência principal aqui é e aprendizagem?] Isso. Ao mesmo tempo tem a reflexão sobre a prática. Foi uma aprendizagem, uma troca de experiências e momento de reflexão também. [...] Aprendemos com o professor [Leonardo] e com a troca de experiência porque nós comentamos sobre a nossa realidade e das nossas expectativas [...]. E o PECPLI

tem tudo isso: conhecimento, teoria e o lado humano. O que faz essa parte técnica se unir à humana e ela [a técnica] não fica pesada (Ent. 4: 07.11.09). [Você acredita que no PECPLI há mais aprendizagem e reflexão?] As duas acontecem o tempo todo. É aprendizagem, reflexão e troca de experiência (Ent. 5: 12.12.09).

As participantes destacam terem melhorado as habilidades de fala e escuta em Inglês, além de terem adquirido conhecimentos de novos vocabulários, teorias de ensino, músicas, mensagens, atividades para trabalhar com seus estudantes, como escrever um capítulo de livro, dentre outros. Também compartilharam experiências de vida e dificuldades com os colegas; foram apresentadas a teorias, tais como de gêneros textuais e Biologia do Conhecer de Humberto Maturana, além de terem tido oportunidades de discutir diferentes formas de trabalhar e de se relacionar com seus estudantes. Assim, elas dizem terem aprendido “a fazer a diferença”, o que, provavelmente, significa que conseguem se destacar entre os colegas da escola e desenvolver um trabalho de melhor qualidade.

As experiências cognitivas relatadas podem ser resumidas em: aprendizagem nova acoplada à anterior e relacionada à vida pessoal e profissional, adquirindo conhecimentos e refletindo sobre a prática (Bárbara); reflexão sobre a vida pessoal, a família e a prática (Bia); reflexão e aprendizagem de teorias que dão suporte à prática (Cris); reflexão, aprendizagem e troca com formadores e colegas, aquisição de teorias capazes de ressignificar experiências de aprendizagem anteriores (Luísa); reflexão visando esclarecer dúvidas (Marcela); aprendizagem sobre o contexto dos colegas, levando a acreditar que as dificuldades eram compartilhadas por todas, sobre teorias que podem ser aplicadas à prática, bem como diferentes formas de trabalhar conteúdos (Mary). Para Stephany, a aprendizagem no PECPLI se dá de forma reflexiva, construída sempre sobre a prática de ensino e considerando sempre as características e emoções do professor.

Assim, as professoras percebem que a aprendizagem ocorre sempre envolvendo teorias e experiências próprias e dos colegas, sempre por meio da reflexão sobre a prática. Conhecimento produzido a partir da reflexão sobre teoria sobreposta à prática do grupo, sempre respeitando o

professor como agente de mudanças e como pessoas que possuem conhecimento de valor a ser partilhado.

A aprendizagem que ocorre no PECPLI, como qualquer outra, é marcada por conflitos e dificuldades. No entanto, sua frequência é restrita, pois das 2601 experiências identificadas, apenas 27 (1%) se referiam a dificuldades e dúvidas. Alguns desses excertos ilustram os tipos de dificuldades ou conflitos vivenciados:

Bárbara: [Nesse dia o mais significativo pra você foi a discussão do livro?] Foi uma coisa que resolveu porque eu estava meio embolada (Ent. 3: 07.10.09):

Bia: Você começou a falar Inglês e eu disse “pronto, agora todo mundo vai ter que falar Inglês”. Deu um branco naquele negócio. (Ent. 5: 15.12.09).

Camila: [...] Está todo mundo puxando pra falar Inglês. Eu ainda me sinto muito presa. A gente tem dificuldade de se expressar (Ent. 2: 10.09.09).

Cris: Aquilo que ela explicou ali eu já fazia do meu jeito, mas na teoria eu fiquei um pouco confusa [...]. [E a experiência de escrever o capítulo do livro?] Está sendo muito importante, mas está sendo muito difícil também (Ent. 3: 12.10.09):

Luísa: Chega a um ponto em que você não tem aquele vocabulário pra continuar. [...] Quando você vai falar uma palavra e o seu vocabulário não dá pra conta, aí você *discamba* para o Português (Ent. 2: 08.09.09).

Marcela: [Sobre a mudança de Inglês para Português] Pode ser pela dificuldade que a gente tem mesmo em trabalhar isso na sala de aula [...] na hora que a gente vai falar, a gente vai ficando ansiosa, às vezes, lágrimas começam a escorrer e na hora que vem a emoção, você perde até a fala (Ent. 2: 25.09.09).

Mary: [O que está sendo pra você escrever o capítulo do livro?] Eu estou gostando! Não sei se está saindo do jeito que é necessário, mas eu estou aí, *navegando contra a maré* (Ent. 3: 01.10.09). [Sobre gêneros] Ainda não sei como fazer. Eu também não sei conciliar aquilo que está escrito lá na programação dos parâmetros, do CBC (Ent. 4: 18.11.09).

Conforme já destacado, o semestre de coleta de dados teve como foco de estudo os gêneros textuais e a escrita do livro sobre o PECPLI. As principais dificuldades vivenciadas na participação dos encontros foram referentes principalmente à habilidade de fala em Inglês, como relatam Bia, Camila, Luísa e Marcela.

Nesse período, Cris afirma ter tido dificuldades para compreender as teorias sobre o ensino de gênero e para escrever o seu capítulo do livro do PECPLI. Mary também mencionou dificuldades com essa escrita através da expressão “navegando contra a maré”. Para além do

espaço físico do PECPLI, dificuldades marcaram tentativas de desenvolver um ensino sobre gênero nas escolas, como declararam Cris, Bia e Mary. Somente Stephany não relatou qualquer dificuldade quanto à sua participação. Apesar disso, em outros momentos no PECPLI ela pediu às formadoras que a orientassem na escrita do seu capítulo.

Outra experiência cognitiva que se mostrou pouco frequente (1%) nos relatos foi referente a estratégias de aprendizagem. Apesar das dificuldades narradas, foram poucas as referências a estratégias nas entrevistas. Os excertos ilustram o conteúdo dessas experiências:

Cris: Igual no caso de Bárbara, quando ela queria falar uma palavra, ela me cutucava: “Como é que eu falo tal palavra?” (Ent. 4: 07.11.09)

Luísa: [O que significa estar perto de Ana Maria?] [...] Eu só me sentava perto dela porque com ela eu tinha confiança pra falar. [...] Quando eu não entendia uma coisa, eu cutucava nela e ela punha o dedo pra mim, me mostrava [no texto] ou escrevia no meu caderno (Ent. 2: 08.09.09).

Marcela: Às vezes fico parada, mas fico tentando reter tudo porque eu venho ali pra aprender, pra buscar (Ent. 4: 24.10.09).

Mary: [Atividade da Hilda Simone] Se um falasse uma coisa e a outra não soubesse o significado, mas ela entendeu de acordo com aquela figura. E aí, aumenta o vocabulário (Ent. 4: 18.11.09).

As estratégias mais usadas pelas professoras se referem a anotar, memorizar, prestar atenção e discutir em grupo. Uma das mais interessantes é “cutucar o colega” para pedir informação. Essa estratégia social (MICCOLI, 1997 e OXFORD, 1989) foi revelada de forma recorrente por Luísa que só se assentava perto de Ana para ter alguém a quem recorrer, sem que os outros vissem e por Bárbara, como relata Cris.

Conforme o *framework* adaptado a partir de Miccoli (2007a) (cf. página 65), as atividades paralelas (deveres de casa ou atividades para desenvolver nas escolas; congressos, simpósios, cursos de extensão de língua inglesa oferecido pelo Departamento de Letras da UFV, e disciplinas de mestrado cursadas como estudantes não vinculados) são partes das experiências importantes vivenciadas no PECPLI. A participação no Congresso Internacional de Formação de Professores de Línguas (II CLAFPL) realizado no Rio de Janeiro em 2008 foi uma das atividades

mais marcantes para as participantes. Nessa ocasião, cinco delas puderam viajar juntas e conhecer professores e pesquisadores de diversas partes do Brasil. Segundo os depoimentos, o evento foi o ponto alto da participação do PECPLI. Também foi importante a participação na escrita do livro sobre o PECPLI (BARCELOS & COELHO, 2010), lançado em 2010, no III CLAFPL, onde apenas uma das participantes não pôde comparecer.

Para Camila, uma das atividades paralelas mais importantes é o curso de extensão de língua inglesa. Por meio dele, ela afirma ter melhorado a sua habilidade de fala e compreensão oral. Bia e Luísa fizeram referências a uma disciplina de mestrado em Linguística Aplicada, cursada como estudantes não vinculadas. Além disso, as participantes destacaram a participação em seminários dos estudantes de Letras. Também como atividades paralelas foram relatadas experiências de trabalho quando as professoras desenvolvem nas escolas atividades aprendidas no PECPLI. Exemplo disso são os cartões de natal para trabalhar gênero, o próprio ensino sobre gênero, as mensagens de reflexão que levam para as escolas etc..

Também há “deveres de casa” como leitura de textos para discussão nos encontros seguintes, preparo de mensagem para abertura do encontro (geralmente essa atividade é preparada pelas formadoras, mas, em três ocasiões em 2009, foram preparadas pelas participantes). No que se refere a materiais, foi citado a compra de livros sobre gêneros e a troca de artigos científicos e atividades de ensino realizada pela internet. Uma professora também fez referência ao vídeo sobre a Escola da Ponte, que foi assistido novamente em casa, depois do encontro do dia 08 de agosto de 2009.

Pelos relatos, percebe-se que o PECPLI cumpre bem o seu papel de educação/reflexão continuada, uma vez que as professoras avaliam e associam o que aprendem com a prática de sala de aula, com a vida pessoal e profissional. A aprendizagem ocorre pela reflexão sobre teoria e prática, por meio da troca entre participantes e formadoras. Principalmente com referência aos estudos sobre gêneros textuais, elas afirmam que, diante das exigências dos CBCs estavam se sentindo “emboladas”. Portanto, os estudos no PECPLI trouxeram luzes para suas práticas, uma

vez que três participantes usam o termo “clareou”, para descrever a importância da teoria. Assim, se as professoras se encontravam desorientadas e no escuro, o acesso a teorias trouxe luz e segurança para trabalharem de forma diferente ou como já trabalhavam.

A forma com as participantes relatam aprender condizem com os pressupostos defendidos por Celani (2001), sobre a formação contínua do professor, cujos conceitos centrais devem ser a reflexão, a troca e aproximação entre teorias de ensino e práticas de sala de aula. Para as participantes, no projeto, as teorias de ensino, o que Stephany chama de “parte técnica”, se aproxima, se casa com, se une à “parte humana”, a prática de ensino. As metáforas usadas para descrever essa interação são de ponte, casamento, união e apoio. Assim, a teoria trazida para a prática se torna concreta, encurta distâncias, traz luz e segurança, a principal mudança revelada pelas professoras, como discuto a seguir.

4.2.3. As Transformações

As professoras que se inserem ao projeto de educação continuada buscam alguma forma de melhoria, em acordo com os objetivos do PECPLI que é ser agente propulsor de transformações nas vidas e práticas de seus participantes. Dessa forma, os relatos das participantes revelaram que as mudanças ocorrem, principalmente, nas identidades docentes. Em segundo lugar, em frequência de ocorrência, estão as mudanças relativas às práticas de sala de aula, seguidas das que são vivenciadas em termos de crenças e de vida pessoal, como evidencia a Tabela 14:

Tabela 14 - Frequência de Mudanças Relatadas

Mudanças (%) Participantes	Mudanças Identitárias	Mudanças de Crenças	Mudanças no Ensino	Mudanças Pessoais
Bárbara	44	28	28	0
Bia	33	33	22	11
Camila	35	19	42	4
Cris	43	21	36	0
Luísa	36	28	26	10
Marcela	75	5	20	0
Mary	45	18	36	0
Stephany	65	0	15	20
Média	47	19	28	6

Cohen & Piper (2000, p. 226) defendem que “as transformações que vemos não podem ser claramente marcadas”. Apesar disso, as entrevistas realizadas com as professoras revelam indícios de diferentes tipos de transformações nas identidades, crenças, práticas de sala de aula e vida pessoal, como será destacado a seguir.

4.2.3.1. Mudanças Identitárias

As principais mudanças que as participantes afirmam experimentar ocorrem na identidade, em termos de autopercepção: como se veem, se sentem e no que acreditam sobre si mesmas. O resultado da aprendizagem no PECPLI mais recorrente se refere à segurança e confiança em si mesmas como pessoas e professoras, dados condizentes com Barcelos & Coelho (2010) e Miccoli (2010). Mezirow (2000) também destaca a segurança como consequência da aprendizagem transformadora.

Todas destacam as inseguranças, medo e vergonha iniciais, chegando a uma situação de maior conforto não só no PECPLI, mas também em suas escolas e famílias. Os termos segurança e confiança foram citados inúmeras vezes, quase sempre contrastados com sentimentos

anteriores de insegurança. A segurança não é só naquilo que sabem, mas também para dizer “não sei” ou para fazer perguntas em cursos ou palestras.

Bárbara enfatiza que o resultado de sua participação no PECPLI é uma maior segurança para ensinar Inglês e também maior prazer com a profissão. Bia também menciona uma maior segurança na sala de aula e destaca que se vê em processo de mudança, enquanto Camila menciona maior segurança e desenvoltura no trabalho, enfatizando que agora se vê em processo contínuo de crescimento:

Bárbara: Na parte de ensino é em termos de maior confiança (Ent. 1: 09.09.09). Você passa a gostar mais do que faz (Ent. 2: 09.09.09).

Bia: Eu estou mais segura (Ent. 1: 10.09.09). Para nós que estamos num processo de mudança, tudo é válido (Ent. 4: 17.11.09).

Camila: Eu estou indo pra frente (Ent. 1: 10.09.09). Agora eu tenho mais segurança e sou mais espontânea (Ent. 2: 10.09.09). Você já vê o quanto você cresceu ali (Ent. 4: 18.11.09).

Esse maior prazer e segurança com o trabalho, a que as participantes se referem, pode ser compreendido em termos de melhor qualidade de vida, o que Allwright (2003) defende ser um dos objetivos da prática reflexiva. Cris, por sua vez, narra mudanças identitárias ao se posicionar na escola, questionando, interferindo, dando sua opinião. Também se aceita como passível de erros e revela coragem para assumir aquilo que não sabe:

Cris: [Na escola] Hoje eu já posso questionar. [...] Já posso dar a minha opinião. Já posso interferir [...]. Agora hoje eu tenho coragem pra falar “Eu não sei” (Ent. 1: 12.09.09).

Luísa acentua maior valorização de si mesma e de seus conhecimentos, destacando coragem para assumir a profissão de professora de língua estrangeira. Ela revela satisfação consigo mesma uma vez que tem sentido a abertura de oportunidades como resultado de sua aprendizagem:

Luísa: Agora [...] eu valorizo o pouco que eu sei. Sei que tenho muito que aprender, mas eu sei também que eu não sou aquele vazio que eu achava que eu era [...]. Hoje eu sei que eu não sou uma professora excelente, mas eu não sou insuficiente. Hoje eu não tenho mais aquela vergonha de falar que sou professora de Inglês (Ent. 1: 08.09.09). Eu estou

apaixonada comigo mesma pelas coisas que estou aprendendo porque eu estou vendo portas e janelas se abrindo (Ent. 5: 15.12.09).

De forma semelhante a Cris, Marcela destaca maior segurança para ensinar e crescimento profissional, fazendo-a se sentir mais consciente de seus atos e capaz de se impor da escola, defendendo o seu papel e a disciplina que leciona. Com uma maior maturidade, se sente em condições de se assumir como professora de língua inglesa (de forma similar a Luísa) e reconhece que não precisa saber tudo. Essa transformação identitária também é destacada no agir por si mesma, na maior independência de aprovação dos gestores escolares. Na análise quantitativa, Marcela foi a participante que revelou o maior número de referências a mudanças identitárias (75%) entre todas as mudanças relatadas (cf. Tabela 14, página 150):

Marcela: Hoje eu sou mais segura (Ent. 1: 25.09.09). Tenho condições e coragem de falar que eu sou professora de língua inglesa, mesmo que eu não saiba tudo (Ent. 2: 25.09.09). [E o seu olhar sobre você mesma?] Hoje eu tenho uma visão maior e melhor, justamente depois dos encontros do PECPLI. [...]. Então eu já estou agindo por mim mesma [...]. É com ele [PECPLI] que eu estou crescendo (Ent. 3: 24.10.09).

Como Bárbara, Bia e Camila, Mary declara maior segurança como profissional, que se reverte em maior prazer pelo trabalho:

Mary: [O que mudou com o PECPLI?] Primeiro da segurança, [...] depois [...] passei a gostar mais ainda [do Inglês] (Ent. 1: 01.10.09).

Stephany, participante com o segundo maior número de referências a mudanças identitárias, 65% (cf. Tabela 14, página 150), também sublinha maior valorização e segurança para desenvolver um trabalho de qualidade. Hoje ela se vê de forma diferente, como capaz e em processo de melhoria. O “acordar” com o PECPLI revela um conhecimento e valorização pessoal que já existia, porém estava inativo, talvez pelo internalizar de discursos de colegas que diziam que ela era professora de ensinar “*I love you*” e “*What is your name?*” (conferir excerto na página 103) ou pela própria depressão com que chegou ao projeto. Também como Luísa, Stephany se vê diferente diante da abertura de novas possibilidades de trabalho:

Stephany: Eu mudei no sentido de me sentir mais valorizada [...]. Eu acordei com o PECPLI porque lá eu sinto que eu posso de verdade [...]. Hoje eu sou a mesma, porém mais segura (Ent. 1: 09.09.09).

Sobre a importância das teorias de ensino, um exemplo revelador é dado por Luísa, quando a questioneei sobre alguma mudança na forma como ela se via após ingresso ao PECPLI ela respondeu prontamente: “Só houve! [...] Já vi um monte de habilidades que eu tenho, coisas boas que eu tenho. [...] Aquela teoria dela, aqueles textos me ajudam muito. Eu tenho a prática, mas não tenho a teoria” (Ent. 1: 08.09.09). Assim, o conhecimento da teoria vem ao encontro da prática das professoras, confirmando o que elas já sabem ou levando-as a refletirem sobre algo que talvez precise ser mudado.

Celani & Magalhães (2002) enfatizam que a identidade não é apenas algo “pronto para ser desvendado e discutido” (p. 341), mas negociado. Da mesma maneira, as identidades das professoras do PECPLI também são negociadas, ao longo do curso, nas interações entre participantes e formadoras, como relata Stephany:

Stephany: Eu me achava uma professora pobre de conhecimento. [...] Então eu *cheguei lá (PECPLI) bem encolhida, mas eu saí acolhida*. Logo no primeiro [dia] foi paixão à primeira vista (Ent. 1: 09.09.09).

Se Stephany chega “encolhida” e sai “acolhida”, as experiências vividas por ela naquele primeiro encontro foram muito mais do que diferentes emoções, mas a negociação de identidade que permitiu que ela se sentisse parte do grupo e negociasse o sentido de quem ela era naquele contexto.

O processo de construção identitária, que ocorre por meio do discurso e na interação, envolve diferenças que são negociadas permitindo a constituição do eu, na projeção do outro. Entretanto, a nova configuração identitária formada, do “encolhimento” para o “acolhimento” não é o eu original, nem o outro original. Trata-se de uma nova configuração nascidas das

negociações entre igualdade e diferença, identificação e des(identificação), proximidade e distanciamento entre as participantes.

Na interação, as professoras vão se identificando e se firmando como participantes do projeto, como “parte daquilo” (Cris, entrevista 1: 12.09.09). Essa nova identidade tem origem na identidade anterior, mesmo que se tenha a ilusão de um “eu mesmo”, como relata Stephany: “Hoje aquela Stephany, eu sou a mesma, porém mais segura e mais poderosa (Ent. 1: 09.09.09). Assim, o que diferencia “aquela Stephany” e “esta Stephany” é a segurança, o sentimento de poder que evidencia empoderamento, uma importante característica da aprendizagem transformadora (MEZIROU, 2000), que é evidenciada nos depoimentos de cinco participantes:

Bia: O que eu sei eu posso ensinar bem os alunos lá do fundamental (Ent. 1: 10.09.09).

Camila: Eu me imponho na sala e faço o melhor que posso (Ent. 3: 08.10.09).

Cris: [Sobre os assuntos da escola] Hoje eu já posso questionar, [...] posso dar a minha opinião, [...] posso interferir (Ent. 1: 12.09.09).

Marcela: Hoje eu tenho peito e falo [...] que é uma disciplina que tem o seu valor, que eu me dedico (Ent. 1: 25.09.09).

Stephany: Eu me sinto mais poderosa. Eu sei que sei e que sou capaz e que posso melhorar a cada dia (Ent. 1: 09.09.09).

O empoderamento se manifesta ao ensinar a língua estrangeira de uma forma efetiva, ao assumir uma posição ativa na escola, interferindo e transformando o contexto de trabalho; questionando e defendendo as próprias concepções e a disciplina lecionada. A identidade também está intimamente ligada ao modo de trabalhar e, mesmo que algumas práticas, como o ensino centrado na gramática, sejam mais difíceis de serem transformadas, as professoras passam a se ver mais abertas ao novo, sem resistência à mudança:

Bárbara: Eu também era “gramatiqueira”, mas já liberei esse lado. Antes tinha esse bloqueio. Sou uma “nova gramatiqueira” aberta a outras coisas, a outros olhares (Ent. 4: 07.11.09).

Se a professora continua trabalhando de forma essencialmente gramatical, hoje já conhece outros modos de ensinar, revela desejo de trabalhar diferente, se mostra aberta, sem resistências, sem “bloqueio” ao novo. A mudança se evidencia também na forma de as participantes se relacionarem com colegas de trabalho:

Luísa: Outro dia, na minha escola, um professor estava reclamando da indisciplina. Aí, eu cheguei e eles estão falando, estão falando e eu caladinha. Então, eu comecei a ficar com raiva daquilo. Então, eu disse, espera lá uma pergunta para todos os professores, inclusive para a diretora que estava lá dentro: “Qual é a função social do professor?” O professor de Educação Física falou assim: “Palhaço. Nosso papel na sociedade é de palhaço.” Eu olhei pra ele e falei: “Só se for você porque eu não sou”. E fui embora pra minha sala (Ent. 3: 08.10.09).

A função social do professor como transformador, a que Luísa se refere, corrobora Miccoli (2010), no qual a autora destaca que falta aos professores consciência sobre o papel de transformador. Com a participação no PECPLI, as participantes assumem papéis mais ativos nas conversas da escola, enfrentam os colegas para defender o seu ponto de vista e passam a buscar o seu espaço, como relata Mary:

Mary: Eu comecei a ver que não era eu a pessoa que não trabalhava direito. Quer dizer, a gente vai se desestimulando assim. Mas não era só isso. Era uma situação em que eu não podia me dar por vencida. Eu tinha que trabalhar procurando o meu espaço e assim eu comecei a procurar (Ent. 1: 01.10.09).

Mary relata aqui uma desmotivação relacionada à identidade de professor que não faz um bom trabalho. Se ao se comparar com os outros, o professor considera o seu trabalho inferior, poderá perder a motivação e o seu lugar na escola. Por outro lado, se descobre seu valor e de seu trabalho, não se dará “por vencido”, procurará seu espaço e defenderá sua disciplina. Dados semelhantes a esses são apresentados em Barcelos & Coelho (2010).

O fato de as professoras se sentirem mais seguras em seus contextos de trabalho contribui para uma maior realização pessoal e profissional, justificando a permanência no projeto e motivando a aprendizagem contínua. Por outro lado, é importante que a aprendizagem seja motivada por outros fatores de forma que os participantes não se sintam demasiadamente

dependentes do projeto para se desenvolverem profissionalmente, conforme revelam Luísa e Bia nos relatos seguintes:

Luísa: Se eu não venho aqui, eu encasqueto que não sei nada. [...] Eu não posso parar de vir aqui porque a tentação volta e eu... Aquele lado ruim meu volta e eu paro de refletir, eu paro de me valorizar, paro de valorizar a Educação, paro de valorizar os meus amores que são os meus alunos (Enc. 3: 12.09.09).

Bia: Se não fosse aquilo lá, tem hora que você desanima. [...] Se você não vai lá, você se deixa contaminar pelos discursos dos outros professores. Se você deixar de ir lá, você cai. (Ent. 1: 10.09.09).

Essa dependência excessiva do projeto de educação continuada como condição para que a professora possa se envolver em atividades de reflexão e valorização do ensino, de seus alunos e de si mesma se mostra negativa, uma vez que, na possibilidade de o PECPLI, eventualmente, terminar, as participantes poderão ter dificuldades em continuar a se desenvolver. Dessa forma, é importante que elas se tornem autônomas nos estudos e na motivação, buscando outras fontes que não apenas o PECPLI.

Felizmente, Barcelos & Coelho (2010) sinalizam que as participantes estão se movendo em direção a estudos mais autônomos. Além disso, se em 2009, apenas uma das participantes se encontrava matriculada no curso de extensão em língua inglesa da UFV, atualmente são quatro. Uma vez que Cris continua os estudos no curso livre, são apenas três as participantes que não continuam os estudos em língua inglesa e não frequentam qualquer outro curso ou projeto, além do PECPLI.

4.2.3.2. Mudanças de Crenças e Práticas de Ensino

Barcelos (2006b, p. 18) define crenças como “forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos”. Exemplos de experiências de mudanças de crenças foram reveladas por todas as participantes, mesmo que não tenham especificado quais concepções sofreram transformações, como destaca Bárbara:

Bárbara: [Mudei] a forma de pensar, de ver o mundo (Ent. 1: 09.09.09).

Bia relata duas crenças anteriores: (a) um bom professor precisa possuir amplos conhecimentos da disciplina que leciona e (b) professor não muda suas práticas porque ele ensina como aprendeu. Após algum tempo de participação no PECPLI relata já acreditar que o professor pode ensinar de forma efetiva sem “saber tudo” e também ser possível a mudança, em pequenos passos, a partir da reflexão e do conhecimento dos motivos pelos quais se ensina da forma como o faz:

Bia: Até então eu achava que tinha que saber mesmo e eu não sei tanto assim. Como é que vou ensinar se não sei tanto assim? (Ent. 2: 10.09.09) A mudança é difícil, [...] mas, no real, será que acontece mesmo? De repente não dá pra perceber tanto assim. Porque se você for mudar tudo em você... Você aprendeu daquele jeito, como é que...? Agora você sabe que aquilo não estava certo, mas não sabia o porquê. Agora você começa com outra visão. São pequenos gestos, pequenas atitudes (Ent. 3: 09.10.09). A gente não tem obrigação de saber tudo (Ent. 5: 15.12.09).

Camila relata ter mudado crenças sobre a própria aprendizagem de Inglês, na qual a compreensão oral pode ocorrer sem que o ouvinte tenha que traduzir tudo o que é dito pelo seu interlocutor. Relata acreditar ser possível aprender Inglês de forma eficiente na escola pública, inclusive, aprendendo a falar o básico, desde que o estudante se esforce. Também relata acreditar atualmente na importância de o estudante aprender a falar Inglês, mesmo que ele nunca venha a sair do Brasil:

Camila: Quando uma pessoa estava falando uma coisa, eu tentava traduzir. Eu não prestava atenção no que era a frase. Com isso, me despertou que eu não tenho que ficar traduzindo. Eu não tenho que compreender em Português. Eu tenho que compreender em Inglês (Ent. 1: 10.09.09). [Dá pra aprender a falar?] Dá! Eu não falo que eles vão sair da 8ª série com fluência, mas se eles se esforçarem, da 5ª a 8ª dá pra saírem falando o básico, sim. [E você sempre achou que isso fosse possível?] Eu achava que você tinha que aprender a escrever porque você não vai sair [do país]. Então, eu não via essa importância que tem dos meninos falarem (Ent. 1: 10.09.09).

A crença anterior a que Cris se refere concebe um professor que deve ministrar suas aulas exatamente conforme o planejado de forma a não deixar o estudante defasado em termos de

conteúdo. A mudança se evidencia na compreensão de que mais importante do que cumprir o programa é trabalhar com os interesses e necessidades dos estudantes:

Cris: Eu achava antes que se eu fosse parar pra responder uma pergunta de um aluno eu iria deixá-los defasados naquilo que eu estava ensinando. Agora não. [...] Agora eu tenho noção de que nem tudo tem hora marcada (Ent. 1: 12.09.09).

Luísa relata ter mudado a crença de que a gramática deva ser o foco do ensino nas escolas e compreende que explorar situações de comunicação, através dos gêneros textuais, é o mais importante. Além disso, o conhecimento de que uma crença não procede ou que existem formas de trabalhar mais eficientes, oferece à professora condições de melhora, pois ela não quer continuar trabalhando “errado” e conta com o apoio da formadora para trabalhar de forma mais eficaz. Assim, a toda reflexão sobre crença, devem seguir novas opções de trabalho, pois não basta dizer que a forma como o professor trabalha é errada, “tirando o tapete debaixo de seus pés” (CELANI, 2000), sem colocar outro de volta:

Luísa: O objetivo do ensino de gênero é a situação de comunicação. Não vou jogar para a gramática, não. [...] A partir do momento que eu entendi isso [fala para Ana], eu quero uma orientação sua para a minha prática. Eu não quero continuar trabalhando errado, não (Enc. 7: 14.11.09). Eu mudei a crença, porque o mais importante é trabalhar o gênero. Se a situação de comunicação é mais importante do que a gramática, então eu vou ter que dar mais ênfase no gênero (Ent. 4: 16.11.09).

Como Bia, Marcela também acreditava que para ser professor, a pessoa tinha que “saber tudo”. Mudada, relata não mais pensar dessa forma e destaca que se deve trabalhar com os interesses dos estudantes, sem lhes impor conteúdos que não lhes sejam significativos:

Marcela: Eu tinha até medo de falar [que era professora de Inglês] e ter que saber tudo (Ent. 1: 25.09.09). [Sobre os interesses dos estudantes] Eu passei a ver de outra forma. Por que impor aos alunos uma língua estrangeira? [...] Você tem que ouvir, fazer uma sondagem pra saber como [...] direcionar [o ensino] (Ent. 2: 25.09.09).

Apesar de Mary não ter especificado exatamente quais de suas crenças sofreram transformações, destacou ter mudado a sua maneira de ver a escola, os estudantes e o ensino, em

consequência da reflexão no PECPLI e da oportunidade de conhecer atividades desenvolvidas pelas outras participantes:

Mary: [Sobre as mensagens de abertura] As mensagens são muito animadoras. [...] Fortalecem para enfrentar a dificuldade que a gente encontra. [...] Os alunos são os mesmos, a escola é a mesma, mas a gente vê de outra forma [...] e toma outro posicionamento (Ent. 2: 01.10.09). [No PECPLI] Tem Atividades, jogos, [...] o próprio aluno [professor] mostrando quais atividades ele desenvolve. E isso abre muito a cabeça da gente. A gente passa a ver de outra forma (Ent. 5: 14.12.09).

De forma semelhante a Mary, Stephany relata ter aprendido a conviver com as dificuldades do contexto escolar, as quais parecem mais naturais e não exclusivas de um ou outro professor:

Stephany: [Hoje quase não ouvimos reclamações no PECPLI]. É. Realmente. Parece algo mais natural. Nós aprendemos a conviver com isso. Nós vimos que o problema não era comigo ou com outro professor. É um problema que acontece com o ser humano (Ent. 3: 07.10.09).

As professoras que mais revelaram transformações nas identidades, ou seja, nas percepções e crenças sobre si mesmas foram Marcela e Stephany. Também foram elas as que menos revelaram mudanças em outros tipos de crenças. Nesse domínio conceptual, Bia, Luísa e Bárbara revelaram mais mudanças. Luísa usa repetidas vezes o termo “crença” uma vez que tem realizado muitas leituras sobre o tema. Em vários outros excertos, as professoras relatam; “minhas crenças já mudaram” (Luísa), “agora você começa com outra visão” (Bia,), “hoje eu tenho essa concepção” (Bárbara). Luísa e Bia são as duas participantes matriculadas como estudantes não vinculadas em disciplina de mestrado em Linguística Aplicada, o que pode ter influenciado a resignificação de suas crenças.

As experiências no PECPLI alavancam mudanças nas formas de pensar e de ver o mundo que são intimamente entrelaçadas às experiências de mudanças na prática de sala de aula, uma vez que as participantes, a partir do momento que aprendem algo, querem logo colocar em prática, como destacou Luísa. No que se refere a mudanças na prática, Bárbara destaca que, com os conhecimentos adquiridos tem sido capaz de alterar sua prática de sala de aula, atendendo aos

interesses dos aprendizes, e o ensino essencialmente gramatical começa a ceder espaço a pequenos diálogos. Como consequência dessa mudança, seus estudantes revelam gostar e valorizar mais as aulas de Inglês:

Bárbara: Aprendi no PECPLI a trabalhar pequenos diálogos. Eles pedem para ir ao banheiro em Inglês, pedem para lavar as mãos, tomar água. (Ent. 1: 09.09.09). [Depois dos estudos sobre gênero] Eu consegui passar o que eu entendi da aula da Maria Carmem e ajudei os meninos a entenderem (Ent. 3: 07.10.09). E hoje dentro da escola, a diferença está sendo essa. Os meninos adoram, cantam, não me chamam de Bárbara, me chamam de *teacher* na rua e em qualquer lugar. Hoje o Inglês é mais valorizado na escola. Os meninos gostam! Tem um ou outro que não gosta, mas não é como antigamente, aquela rejeição ao Inglês. Tem um aluno que me falou: “meu sonho era aprender Inglês e eu estou aprendendo” (Ent. 4: 07.11.09).

Bia relata que, depois dos estudos sobre gêneros textuais, trabalhou com os estudantes o gênero cartão postal e procurou desenvolver outras atividades adaptadas aos interesses e realidades dos estudantes:

Bia: [Depois dos estudos sobre gênero] Eu trabalhei o cartão postal. [Sobre uma atividade compartilhada por uma colega] Eu usei e adaptei usando umas perguntas mais [apropriadas] para eles (Ent. 3: 09.10.09).

Camila também enfatiza mudança na prática de sala de aula, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de um trabalho de melhor qualidade e com maior oralidade. Ela afirma estar substituindo o ensino de gramática, descontextualizada, por aquela que se encontra nos textos. Além disso, tem focalizado leitura e interpretação, bem como as habilidades de compreensão e produção oral:

Camila: [E o que mudou com o PECPLI?] Você procura fazer uma coisa melhor, não só toca aquilo ali de qualquer maneira [...]. E este ano você vai falar Inglês na sala? Estou falando! [...] Eu estou tentando na sala de aula falar o máximo [...] Eu já estou levando textos menores, com vocabulário mais fácil para eles lerem comigo e com os outros. A gramática eu olhei de vários livros e vou tentar levar textos que mostrem isso aí. Não vou ficar só passando regra de gramática não (Ent. 1: 10.09.09). Tenho procurado trabalhar o *listening*, tenho colocado eles para fazerem mais exercícios orais (Ent. 3: 08.10.09).

É complexo separar onde ocorrem mudanças apenas nas crenças, uma vez que muitas delas acarretam transformações na prática, ou seja, as crenças influenciam as ações como defende Conceição (2004). Por exemplo, Cris relata que antes do PECPLI acreditava ter que trabalhar

sempre fiel ao planejamento da aula. Depois de mudar essa crença, se permite conduzir uma aula diferentemente do planejado, se orientando pelos interesses dos estudantes, mesmo que estejam associados a conteúdos de outras disciplinas, como educação sexual:

Cris: [Sobre a possibilidade de mudar o curso da aula para atender aos interesses dos estudantes] Às vezes, eu até fecho o material [...] e vou conversar sobre o assunto que eles estão querendo. Até perguntas do tipo: “Professora, é verdade que transar pela 1ª vez engravida?” [...] A partir do PECPLI eu comecei a parar minha aula [...] e se eles me perguntam sobre sexo é porque eles têm intimidade comigo (Ent. 1: 12.09.09).

De forma semelhante a Cris, Luísa afirma acreditar que “as minhas experiências não contam para eles” e, assim, começa a valorizar mais as experiências dos estudantes:

Luísa: Hoje eu ouço mais os meus alunos. Eu presto mais atenção neles. [...] Eu sempre começava a ensinar pela gramática. Hoje eu começo pelo texto. [...] Eu tinha parado de trabalhar com música. Agora, depois do PECPLI, eu voltei a trabalhar (Ent. 1: 08.09.09). Este ano eu comecei a trabalhar os gêneros (Ent. 3: 08.10.09).

Luísa pontua ter voltado a trabalhar com música e ter passado a ouvir mais os seus estudantes e lhes dar maior atenção. Começou a trabalhar com gêneros textuais e explorar a gramática contextualizada, a partir de textos.

Marcela, por sua vez, não revela grandes mudanças na sala de aula, além da segurança e do trabalho com músicas. Assim, ela expressa trabalhar da mesma forma, porém se sente mais confiante naquilo que faz:

Marcela: [Aprendi a] repassar daquela forma que eu repassava antes, mas com [...] mais certeza, mais segurança (Ent. 1: 25.09.09). Estou trabalhando novamente com música (Ent. 2: 25.09.09).

Mary atualmente se vê como uma profissional mais aberta, que trabalha direito, tem o seu espaço e desenvolve um trabalho diferente e de sucesso, com músicas, participando da feira cultural e trabalhando com outros tipos de gêneros como a entrevista:

Mary: Aí chegava o dia da feira e Inglês não fazia nada. Aí o PECPLI começou a fazer a diferença por causa disso (Ent. 1: 01.10.09). Eu trabalhei com músicas por certo tempo, mas [...] fui me desanimando. Fui perdendo o entusiasmo totalmente. E depois quando eu

comecei a frequentar o PECPLI, [...] com o tempo eu passei a trabalhá-las de forma diferente. E deu certo (Ent. 5: 14.12.09).

Stephany considerava que depois de conversar com os estudantes sobre algum assunto as mudanças deveriam ser imediatas. Já não espera que eles mudem o comportamento de um dia para outro. Assim, muitas dessas mudanças de concepções refletem transformações na sala de aula. Ela, participante que se mostra mais focada em ensino, essencialmente, gramatical, relata pequenas aberturas e diz que já começa a trabalhar de forma diferente, pela música:

Stephany: [No encontro você diz que é *gramatiqueira*] Eu tenho que alterar em mim pra eu ser menos *gramatiqueira*, [...] mas esse ano eu até consegui trabalhar mais diferente. Comecei com uma musiquinha (Ent. 5: 12.12.09).

As professoras revelam mudanças na forma como planejam as aulas, no trabalho em sala (trabalho com gêneros - textos e músicas -, maior valorização das experiências do estudante e espaço para eles se manifestarem, maiores oportunidades de prática de produção e compreensão oral e procura do próprio espaço como participação na feira cultural da escola e defesa da disciplina, desenvolvimento das aulas de forma diferente do que foi planejado, professora mais solta e confiante na sala, discussão de textos teóricos na sala dos professores). Mesmo que o ensino ainda seja essencialmente gramatical, ele passa a ser desenvolvido de forma mais contextualizada, a partir do que os diferentes tipos de textos podem oferecer.

Esses resultados revelam que, como defendido por Oliveira (2006) e Miccoli (2010), a mudança é uma possibilidade, a partir da reflexão e da aprendizagem de teorias de ensino e de práticas efetivas empregadas pelos outros professores. A autora relata que, a princípio a reflexão pode levar a instabilidade, mas que com o passar do tempo, serão formadas redes de conhecimento e contato, entre formadores e participantes, e, posteriormente a confiança será reestabelecida. É o que as participantes revelam. Além disso, as pequenas aberturas a diferentes formas de trabalhar indicam que, como a participação no PECPLI continua, provavelmente outras mudanças virão, já que se sentem abertas, sem resistências ao novo que lhes é

apresentado. Com o passar do tempo poderão se sentir ainda mais seguras para abandonar velhas práticas.

4.2.3.3. Mudanças na Vida Pessoal

As transformações vivenciadas na vida pessoal que foram relatadas pelas participantes dizem respeito à forma de se relacionar com amigos e familiares, a uma maior confiança como falantes de Inglês e nas atitudes mais reflexivas. É muito difícil separar a vida profissional da pessoal. Se as professoras afirmam se sentir mais seguras para desenvolver o seu trabalho e ter mais prazer com ele, com certeza, isso afetará os outros domínios de suas vidas, como os relacionamentos familiares e de amizade. Porém como a questão da segurança já foi discutida sob o tópico da identidade (4.2.3.1. Mudanças Identitárias, página 150), nesta seção abordo outros aspectos ligados à vida pessoal do professor, como formas de lidar com a saúde, família e falantes da língua inglesa.

Bárbara: Na parte pessoal eu tive um crescimento muito grande. [...] Eu me acho mais autoconfiante (Ent. 1: 09.09.09).

Bia: Desde pequenos eu faço isso com meus filhos, comparando um com o outro, “mas ele fez, ele fez assim”. Eu faço isso direto e agora vejo que isso está errado. [...] Agora eu já falo lá em casa: “você melhorou demais. Lembra que você não sabia nada?” (Bia, entrevista 3: 09.10.09).

Camila: Eu não tinha sonho de fazer mestrado e hoje a gente busca (Ent. 2: 10.09.09).

Cris: [Eu] tinha vergonha de perguntar alguma coisa [...] e ficava achando que só eu não sabia aquilo. Agora hoje eu tenho coragem pra falar “Eu não sei.” [...]. Agora eu sei que eu não posso cobrar tudo de mim porque eu sou passível de erro, de falhas e que não é vergonha se eu falhar (Ent. 1: 12.09.09). Quando eu conheci o João (nome fictício), ele só me colocava em situação de risco porque ele [...] vinha falando Inglês e eu murchava, eu amarelava, até eu me sentir mais segura lá no meu curso e no PECPLI. Um dia eu estava com Bete (nome fictício) e encontramos com ele no caminho. Ele veio todo *metidão*, querendo conversar e não corri “hoje eu vou falar em Inglês com ele”. Quando eu comecei, a conversa não parou. E nós ficamos, pelo menos, uns 20 minutos só falando Inglês. Depois ele desistiu e foi embora e eu falei “hoje eu me vinguei”. Depois disso, ele não mais conversou Inglês comigo (Ent. 5: 12.12.09)

Luísa: Aquela parte do professor reflexivo [...] fez uma transformação tão grande na minha vida, não só como professora, mas também como pessoa que você nem queira saber a extensão daquilo ali. Tudo que me acontece, tudo o que eu faço, eu me pergunto por quê [...]. Uma vez eu cheguei perto de uma professora e comecei a falar Inglês. Ela já tirou onda comigo falando Inglês e eu parei. Em outra ocasião [depois do PECPLI], eu puxei assunto todo em Inglês com ela e ela só tentando falar em Português e eu continuei falando em

Inglês, mas porque eu percebi que ela estava com mais medo do que eu. Eu pensei: “ela está com medo. Agora eu mostro pra ela” (Ent. 2: 08.09.09).

Marcela: Hoje eu estou mais consciente dos meus atos (Ent. 1: 25.09.09). Estou mais madura (Ent. 2: 25.09.09).

Stephany: Agora depois do PECPLI, eu sou uma pessoa diferente. Os horizontes se abriram muito mesmo (Ent. 3: 07.10.09). [A principal mudança é a reflexão?] Com certeza! Às vezes um comentário de um aluno já nos leva a refletir. “Poxa, o que vou mudar?” Na sala de aula, é uma reflexão contínua. (Ent. 5: 12.12.09).

Mary foi a única participante em cujas entrevistas não foram classificados excertos de mudanças na vida pessoal, além da segurança, conforme já discutido. As professoras que mais revelaram mudanças na vida pessoal foram Stephany, Bia e Luísa (nessa ordem). Luísa também relata ter se tornado mais reflexiva em todos os domínios de sua vida e ter passado a dialogar mais com a filha. Bia também revela mudanças no relacionamento com os filhos e disse tentar não mais compará-los uns com os outros. As participantes revelam mudanças nos relacionamentos na escola - fora da sala - e na vida familiar (maior segurança para conversar com outras pessoas, inclusive em Inglês, como relatam Luísa e Cris). Elas relatam que enquanto estão aprendendo algo no PECPLI, “viajam” por suas casas e salas de aulas, o tempo todo. Aprenderam a se tornar mais reflexivas com relação ao trabalho e vida familiar (casamento e educação dos filhos).

Além de se tornarem mais questionadoras da própria prática e da própria vida, inclusive familiar, são reveladores os relatos de Luísa e Cris no que se refere à confiança de ambas como usuárias legítimas da língua inglesa (COOK, 1999). Ambas relatam o prazer “da vingança” que sentiram ao conseguir manter um diálogo com pessoas que anteriormente pareciam querer humilhá-las conversando apenas nessa língua.

A segurança profissional encontrada, a sensação de pertencimento emocional (MURPHEY *ET AL.*, 2010) a uma comunidade de aprendizagem (PECPLI) e todo o conteúdo a que tiveram acesso contribuíram para o empoderamento das professoras, inclusive com relação à própria saúde. Um exemplo disso é a superação da depressão, revelada por três professoras (Stephany,

Luísa e Cris) e todas enfatizam a importância do PECPLI na recuperação dessa enfermidade. As três relatam terem feito terapia, mas hoje não o fazem e nem tomam qualquer antidepressivo porque o PECPLI tem esse efeito terapêutico para elas:

Cris: Então eu cheguei à conclusão que não adiantava fazer terapia. Eu fazia pelo SUS, mas você gasta dinheiro com o psicólogo, mas o que o psicólogo faz por você, o PECPLI faz. O psicólogo te escuta e ele te dá dicas e no PECPLI a gente tem as dicas, o calor humano, o apoio e amor. Na terapia não tem amor. Você senta de um lado, ele senta do outro, você fala e ele fala, sai, vai embora e pronto (Ent. 1: 12.09.09).

Luísa: [Fluoxetina para depressão] Hoje não tomo mais (Ent. 1: 08.09.09). [No encontro Ana fala sobre o sentimento de pertencer ao grupo] Isso é muito bom. Fazer parte de algo, pertencer a algo e algo pertencer à gente. [...] É claro que o PECPLI tem desafios, mas lugar melhor nós não vamos achar. Quando a gente fala: “vamos tirar as mágoas”. Lugar de tirar as mágoas é ali. Meu namorado disse: “Você está proibida de falar de escola. Esse assunto não me interessa”. Isso é porque ninguém aguenta o tanto de reclamação. E quando o pessoal começa a falar é pra “meter o pau” nos professores. E eu sou professora, né? Quando começam a falar, eu até saio. Então ali é o lugar certinho pra eu falar o que eu tenho pra falar. São aquelas inquietações que a gente tem e todo mundo tem (Ent. 2: 08.09.09).

Stephany: Eu tive depressão e o PECPLI me ajudou muito [...]. Ali eu me encontrei em todos os sentidos: foi minha terapia, foi meu encontro, foi minha valorização (Ent. 1: 09.09.09). [Qual é o seu motivo de estar no PECPLI?] Acima de tudo, porque ali eu encontrei companheiras de jornada, de jornada profissional, pessoal. Então, quando a gente fala “terapia” eu acho que cada um de nós, cada rostinho ali tem o seu psicólogo dentro, o seu psiquiatra dentro. Eu aproveitei um pouquinho de um e de outro (Ent. 3: 07.10.09).

Melhorias na própria saúde são alcançadas pelas participantes, uma vez que o estresse e a solidão do trabalho são substituídos por acolhimento, respeito e apoio para aprender e ensinar a língua estrangeira. Além disso, o PECPLI é um espaço onde sentem que podem falar sobre suas inquietações, já que nem a família quer ouvir problemas de escola, conforme relata Luísa. O efeito terapêutico do PECPLI pode ser compreendido também pela percepção do grupo como sistema, como organismo vivo:

Luísa: Na turma do Mestrado, eu me sentia como um *corpo estranho*. Eu não estava me sentindo bem. Eu estava me sentindo muito inferior. [...] Tinha hora que eu queria perguntar as coisas e tinha medo que os outros rissem de mim (Ent. 4: 16.11.09).

Mary: [Sobre a interação] Com relação ao PECPLI, a preocupação que os componentes têm de se *agrupar e tentar resolver uma situação que nem é deles*, mas a gente tem prazer de dar a opinião. Então *eu sinto, assim, sabe quando a gente estuda lá na biologia que quando um machuca e as células saem de outro lugar e fica tudo juntinho ali até sarar? As pessoas dão sugestões e tentam resolver mesmo*. Eu acho isso muito importante (Ent. 2: 01.10.09).

Stephany: Nós somos um grupo muito coeso (Ent. 1: 09.09.09). Agora depois do PECPLI, eu sou uma pessoa diferente. Os horizontes se abriram muito mesmo porque eu me imaginava pequena diante de todas essas *aberturas* que estão acontecendo, diante de *troca* de experiência. [...] E ainda junta a afinidade, a união, o *sistema* que nós nos tornamos. E *aí causa ainda mais mudanças*, mesmo que não seja aparente em uma pessoa ou outra (Ent. 3: 07.10.09).

Assim como Mary, Stephany classifica o grupo como coeso, unido, havendo afinidade entre os membros. Para ela a união entre as partes transforma o grupo em um sistema e a coesão do sistema acarreta transformações nas partes.

As concepções das participantes sobre o grupo como sistema são coerentes com os pressupostos defendidos pela Biologia do Conhecer (MATURANA, 2006, p. 180), segundo a qual “um sistema surge quando a configuração de relações e interações que o definem começa a ser sistemicamente conservada através das próprias interações do sistema no meio”. Assim, as mesmas interações que ocorrem para reparar os problemas, como relatado por Mary, contribuem para sua conservação, sua identidade, ou seja, sua “maneira de funcionar como um todo nas interações com o meio” (p. 180).

A preocupação em tentar resolver o problema do outro também se explica sob a ótica do sistema, uma vez que as mudanças ocorridas em um domínio afetam também o outro domínio e o espaço da convivência com o meio. Dessa forma, os problemas de cada professor afetam a todos do grupo, o sistema PECPLI, e todos se unem para resolvê-los. Por outro lado, a não aceitação, a não identidade com um grupo pode fazer o professor se sentir um “corpo estranho”, totalmente alheio ao sistema, como descreve Luísa sobre a participação em uma disciplina de mestrado na qual se matriculara como estudante especial¹¹. Essas mudanças, refletidas na própria saúde, são também evidenciadas nos estudos sobre aprendizagem transformadora, onde as pessoas relatam mudanças relativas a hábitos alimentares e vícios (TAYLOR E. W., 2000).

Finalizando as discussões sobre as transformações, destaco, uma última pergunta: Como as mudanças ocorrem? Bia é a participante que responde:

¹¹ Sob a justificativa de problemas familiares, a participante não concluiu essa disciplina.

Bia: Só de estar ali, a gente já transforma todo dia um pouquinho. Ouvindo sempre aquilo, aquilo fica no seu ouvido e você começa a pensar: “Esse negócio não pode ser assim. Está errado. Tem que fazer diferente”. [...] Você começa com outra visão, vai amadurecendo (Ent. 3: 09.10.09).

As percepções de Bia corroboram a importância das interações recorrentes, ou seja, os projetos de educação continuada devem ser realmente de longa duração, de forma que seus participantes tenham oportunidade de superar o período de resistência (COELHO, 2011), tenham tempo para refletir, avaliar suas práticas e trabalhar de forma diferente. As transformações podem, inclusive, acontecer rapidamente, a partir de um evento perturbador, como defendem os estudiosos da aprendizagem transformadora, mas com as participantes do PECPLI, elas ocorreram de forma muito lenta.

Concordo com Maturana (2006, p. 76) ao defender que “se há encontro, sempre há um desencadear de mudança estrutural no sistema. A mudança pode ser grande ou pequena, não importa, mas desencadeia-se nele uma mudança estrutural”. A partir do termo “amadurecendo”, revelado por Bia, creio na mudança como um processo lento, assim como o amadurecimento. Ela não é visível, de um dia para o outro, mas é contínua, desde que as interações também o sejam. Assim, no PECPLI as mudanças ocorrem em decorrência das interações recorrentes. Essas interações somente são contínuas porque as professoras vivenciam experiências significativas nos domínios cognitivos, sociais e afetivos.

Depois de discutida a trajetória de participação de cada uma das professoras, onde destaquei que elas aprendem de forma reflexiva, se sentem parte de um grupo coeso, igualitário e unido, que as acolhe, respeita e desafia a mudanças, concluo este capítulo com o objetivo de entrelaçar todas as experiências apresentadas.

4.3. Conclusão do Capítulo

Esta seção visa a conectar as análises detalhadas dos dados em termos de inserção ao PECPLI (formação profissional, realidade das escolas, sentimentos e expectativas iniciais), participação (aprendizagem e construções identitárias) e transformações vivenciadas.

4.3.1. Como as Participantes Chegam e o que Trazem

Os resultados relacionados ao início de adesão ao PECPLI evidenciam a interrelação entre três aspectos principais: a frustração com o trabalho na escola, deficiências na formação profissional e desejo de busca de conhecimentos. Todas as professoras, com exceção de Mary, relatam terem chegado ao PECPLI trazendo alguma deficiência de formação universitária, seja em termos de habilidade oral, considerada pouco desenvolvida (Bárbara e Camila), de professoras da graduação despreparadas (Cris, Luísa e Marcela) ou em termos do ensino que foi fraco (Stephany) ou distante da realidade escolar (Bia).

Com relação ao contexto de trabalho, a insatisfação de Stephany se refere à ausência de parceria com a família e de valorização docente, enquanto todas as outras enfatizaram a identidade de professor sozinho, sem ter com quem trocar experiências profissionais, sem orientação pedagógica e sem valorização profissional, por parte de estudantes, professores de outras disciplinas e gestores. Além disso, Bia, Cris, Luísa, Marcela e Mary destacaram o desinteresse dos estudantes com as aulas de língua estrangeira.

Todas relataram que o motivo que as trouxe ao PECPLI foi a busca de conhecimentos capazes de instrumentalizá-las a desenvolverem um ensino de melhor qualidade. A melhoria na habilidade de fala é aspiração de Camila, Marcela e Stephany, enquanto Bia, Cris, Luísa e Mary destacam a busca de segurança, de forças para lidar com as dificuldades e motivação para o trabalho docente. Luísa destaca que também almeja aprender teorias, enquanto Stephany relata se interessar por práticas que deram certo com outros professores.

Elas chegam ao PECPLI com depressão (Cris, Luísa e Stephany), se sentindo inseguras (todas), impotentes (Bia, Cris e Mary), desanimadas (Bia, Luísa e Mary) e com baixa autoestima (Luísa, Marcela e Stephany). São também reveladas experiências individuais como descrença no ensino e revolta com o sistema escolar (Marcela), não realização, tristeza e sensação de sufocamento (Camila), enfraquecimento em termos de conhecimento de Inglês (Bárbara) e de motivação (Mary).

Assim, as participantes se inserem no projeto, motivadas por suas experienciais pessoais anteriores (Exp. Pessoais 2: formação universitária deficiente e Exp. Pessoais 4: dificuldades no contexto de trabalho, com a língua e seu ensino), pela identidade de professoras não acomodadas e buscadoras de melhorias para o trabalho docente (Exp. Pessoais 5), bem como por Experiências Futuras 1 (planos de falar Inglês fluentemente e atuarem de forma mais eficiente no contexto escolar). Todas buscam desenvolvimento pessoal e profissional que é o principal objetivo da prática reflexiva (ALLWRIGHT, 2003).

4.3.2. Entrelaçamento de Experiências na Trajetória de Participação

As participantes se veem como professoras buscadoras, como relata Bia ao se distanciar dos outros professores que não participam de projetos de educação continuada: “Eu sou diferente porque estou buscando” (Ent. 1: 10.09.09). Elas também são persistentes, não acomodadas e Bia é a única que não se descreve como uma profissional sempre esperançosa com relação ao ensino e a seus estudantes. A forma como se veem é também influenciada pela competência linguística em Inglês, uma vez que muitas delas (Bárbara, Camila, Luísa, Marcela e Stephany) a consideram insuficiente, em termos de habilidades orais, principalmente a fala.

Com um número muito baixo de relatos sobre conflitos interpessoais, a forma como as participantes interagem no grupo revela um clima de muita amizade e respeito, onde as pessoas, inclusive as formadoras, se colocam sempre em nível de igualdade. Todas descrevem

sentimentos de pertencimento a um sistema coeso, onde as relações são de apoio, troca, cumplicidade, sintonia e identificação com as partes.

O fato de a formadora principal não ter experiência de ensino em escola regular (BARCELOS, 2010) talvez contribua para o sentimento de nivelamento no PECPLI, no qual todas as participantes possuem capital simbólico para troca, de saber acadêmico por saber prático, como relata Luísa: “ela [formadora Ana] tem toda uma teoria, mas a prática ela não tem. [...] Aquela teoria dela, aqueles textos me ajudam muito. Eu tenho a prática, mas não tenho a teoria” (Ent. 2: 08.09.09). Esses resultados referentes à importância de relações de valorização e trocas de diferentes saberes, entre formadores e participantes, condizem com os estudos de Celani (2001) e Cranton (1994). A última autora destaca que quando o professor se coloca como aprendiz, ele cria uma atmosfera de conforto e segurança, propícia à aprendizagem transformadora.

Sobre o que sentem durante os encontros de formação, todas as participantes revelam sentimentos positivos, tais como prazer, alegria e otimismo, em um espaço onde se consideram acolhidas, valorizadas, seguras para interagir, perguntar e esclarecer dúvidas. Mesmo que, ocasionalmente, haja emoções negativas como medo, insegurança e ansiedade (Marcela) e dificuldade com a aprendizagem (Camila), as participantes se sentem estimuladas e desafiadas a desenvolverem um trabalho em busca do melhor. Assim, afirmam que, após cada encontro, experimentam novas motivações para o trabalho a ser desenvolvido em suas escolas.

A identidade de professoras buscadoras e persistentes (experiência pessoal 5), que se manifesta desde o início é a experiência que mais influencia a participação no projeto. Elas são profissionais que buscam, mas que chegam “encolhidas” (Stephany, ent. 1: 09.09.09) e inseguras, acreditando que “se for tudo em Inglês não vai dar pra nós” (Bia, ent. 1: 10.09.09).

Ao viver as experiências diretas, elas precisam ser persistentes porque aprenderão de forma reflexiva, mas “refletir cansa, incomoda, [...] pede mudança” (Cris, ent. 5: 12.12.09), e tira o professor da “zona de conforto [...]. A gente quer aprender, mas não quer sofrer pra aprender

aquilo ali” (Luísa, ent. 4: 16.11.09). Além disso, para que haja transformação é preciso disposição para isso “a gente tem que ter certa coragem pra poder trocar as coisas e começar a trabalhar de forma diferente (Mary, ent. 5: 14.12.09) porque “sair da zona de conforto é mesmo um problema muito difícil, é só pra quem tem muita garra mesmo” (Luísa, ent. 4: 16.11.09).

As trajetórias de participação no PECPLI estão resumidas nas Tabelas 15 e 16:

Tabela 15 - Trajetória de Participação de Bárbara, Bia, Camila e Cris

Trajetória Participante	Como Chegam (1)/ Formação (2)/Realidade escolar (3)/ Objetivos (4)	Como se veem: identidade (1) e veem o PECPLI (2)	O que sentem no PECPLI	O que aprendem no PECPLI	Como se transformam
Bárbara	1. Fraca em inglês 2. Ensino com pouca oralidade 3. Professora de inglês solitária, sem orientação e valorização 4. Buscar conhecimento e melhorar ensino	1. Buscadora, esperançosa, corajosa. Fala pouco inglês 2. Apoio, troca, família, pessoas unidas, mesmo barco, mesmo caminho e mesmo língua	Bem-estar, alegria, conforto, disposição para mudança e aprendizagem contínua. Compartilham da felicidade e dor alheia	A refletir e adquire conhecimentos para o ensino e para a vida	Maior segurança, motivação, prazer para ensinar, atenção aos interesses dos estudantes e abertura a um trabalho com menos ênfase na gramática. Melhor compreensão oral
Bia	1. Incapaz, insegura, desanimada 2. Ensino distante da realidade 3. Solitária, sem orientação e valorização; alunos sem interesse 4. Melhorar ensino, ter segurança e coragem	1. Não acomodada, buscadora 2. União, apoio, troca, amizade, igualdade, liberdade de comunicação, identificação entre membros, desejo de ajudar	Motivação, com forças revigoradas e expectativas elevadas	A refletir sobre a vida, família e prática	Volta a acreditar no ensino, adquire maior segurança e se vê em processo de mudança. Preocupação extrapola contexto micro da sala de aula
Camila	1. Não realizada, triste e sufocada 2. Ensino com pouca oralidade 3. Solitária, sem orientação e valorização 4. Melhorar ensino e fala	1. Fala pouco inglês, buscadora, persistente, não estagnada 2. Partilha de dificuldades, troca, apoio	Prazer, motivação, acolhimento e alívio. Tranquilidade mesmo diante de dificuldade de aprendizagem	Aprende teoria, tira dúvidas da prática e melhora a pronúncia	Melhoria na fala e compreensão oral. Maior crescimento pessoal e mestrado como objetivo. Maior segurança para falar inglês
Cris	1. Doente (depressão) insegura, incapaz de contestar 2. Professora sem didática 3. Solitária, sem orientação e valorização; alunos sem interesse 4. Melhorar ensino, buscar forças e motivação	1. Perfeccionista, buscadora de aprendizagem e superação 2. Partilha, sintonia, suporte cumplicidade, confiança, interação comprometida, amorosa e igualitária	Sensação de pertencimento, prazer, expectativas elevadas. Chega vazia e cansada, se diverte, se alegra e sai se sentido completa, descansada e pronta para o trabalho	A refletir e adquire conhecimentos sobre teorias que dão suporte à prática	Posicionamento na escola: questionando, interferindo, dando opinião. Reconhece-se como passível de erros e revela coragem para assumir o que não sabe. Prática de ensino mais independente do planejamento

Tabela 16 - Trajetória de Participação de Luísa, Marcela, Mary e Stephany

Trajetória Participante	Como Chegam (1)/ Formação (2)/Realidade escolar (3)/ Objetivos (4)	Como se veem: identidade (1) e veem o PECPLI (2)	O que sentem no PECPLI	O que aprendem no PECPLI	Como se transformam
Luísa	<ol style="list-style-type: none"> Doente (depressão) desanimada impaciente, baixa autoestima Professora humilhava alunos Solitária, sem orientação e valorização; alunos sem interesse Melhorar ensino, aprender teorias, buscar motivação 	<ol style="list-style-type: none"> Limitada em inglês, mas persistente, buscadora, trabalhadora, esforçada Espaço de partilha, troca, mesmos objetivos. Grupo amigo do professor de inglês 	Acolhimento, confiança, motivação, alegria, otimismo, conforto para interagir, perguntar e esclarecer dúvidas	A refletir, adquire novas práticas e teorias	Maior capacidade reflexiva, realização, valorização pessoal e coragem para se assumir como professora de inglês
Marcela	<ol style="list-style-type: none"> Insegura, descrente e revoltada Professora humilhava estudantes Solitária, sem orientação e valorização; alunos sem interesse Melhorar ensino e sua habilidade de fala 	<ol style="list-style-type: none"> Insegura, mas esforçada, persistente, buscadora de qualidade e não estagnada Grupo consistente, verdadeiro e amigo. Relações de apoio, cumplicidade, amor, troca e família 	Prazer, ânimo, disposição para mudanças. Sente-se aceita e apoiada. Tem expectativas elevadas. Sente motivação e desejo de mudanças, intercalados com medo, insegurança e ansiedade	A refletir, adquire conhecimentos e esclarece dúvidas	Maior segurança, maturidade, consciência de seu papel, independência dos gestores e coragem para se assumir como professora de inglês
Mary	<ol style="list-style-type: none"> Desestimulada, insegura, enfraquecida e impotente Boa Solitária, sem orientação e valorização; alunos sem interesse Melhorar ensino, buscar força 	<ol style="list-style-type: none"> Insegura, esforçada, buscadora, persistente, esperançosa Espaço de partilha de dificuldades. Sistema coeso, relações próximas, de suporte, tentando resolver conflitos alheios 	Prazer, ânimo e segurança (atmosfera agradável, de conforto e estímulo, propícia à elevação da autoestima. Sente-se acreditada, desafiada e tem suas forças renovadas	Aprende a levar a teoria para a prática e trabalhar de forma diferenciada	Maior segurança, valorização, prazer pelo trabalho, disposição para se posicionar na escola. Acredita-se mais aberta, trabalhando direito e desenvolvendo um trabalho diferente e de sucesso
Stephany	<ol style="list-style-type: none"> Doente (depressão) e baixa autoestima Ensino fraco Sem parceria com a família e sem valorização Melhorar ensino e habilidade de fala, buscar práticas de sucesso 	<ol style="list-style-type: none"> Buscadora, apaixonada pela língua, mas bloqueada para falar Sistema coeso, unido como família. Espaço de relações de igualdade, amizade, 	Paixão, prazer, entusiasmo e altas expectativas pela aprendizagem. Cansaço inicial substituído por acolhimento e motivação. Sentimentos de instabilidade com a aprendizagem	A refletir, adquire conhecimentos e troca atividades de ensino	Sente-se mais valorizada, segura, capaz e em processo de crescimento

Ao aceitarem o convite para participação no PECPLI, iniciam um processo de educação continuada que ocorre nos domínios cognitivos, sociais e afetivos. Quando surge algum conflito em um desses domínios, há estratégias de superação (MICCOLI, 1997) ligadas a cada uma dessas experiências diretas. Todas relatam aprender de forma reflexiva, por meio de trocas entre formadoras e demais participantes, avaliando o conteúdo em termos de contexto profissional (escola e sala de aula) e pessoal (experiências pessoais anteriores e atuais).

Se as dificuldades ocorrem na aprendizagem, as professoras poderão fazer uso de alguma estratégia como recorrer a colegas ou formadoras, de forma discreta, para pedir ajuda (Luísa e Bárbara). Se a desestabilização ocorre no domínio afetivo, elas poderão optar por se assentar próximo de alguém com quem se sintam mais seguras (Luísa, Camila e Marcela). Se, por um lado, as professoras relatam que o domínio que menos sofreu desestabilização foi o social, ou seja, foram poucos os conflitos vividos entre as participantes e formadoras, por outro lado, podem fazer uso de diferentes estratégias de superação envolvendo experiências sociais ao recorrer ao colega, seja para esclarecer dúvidas ou para se sentirem mais protegidas.

Assim, em consequência da participação contínua e das experiências significativas, elas vivenciam transformações, principalmente nas identidades, em termos de maior segurança pessoal, profissional e como falante da língua inglesa. Arruda (2008), Miccoli (2010) e Oliveira (2006) corroboram esses dados, ao apresentar seus estudos, destacando que mudanças são possíveis, a partir de experiências significativas vivenciadas em educação continuada.

4.3.3. Resultado da Participação: Transformações

Transformações surgem como consequência da participação no projeto e da vivência de experiências diretas significativas, nos domínios cognitivos, sociais e afetivos, ou seja, quando o professor passa a se sentir parte do grupo, se relaciona e aprende de forma significativa. Portanto, para que a aprendizagem seja realmente transformadora (MEZIROW *ET AL.*, 2000), o pertencimento emocional (MURPHEY *ET AL.*, 2010) é condição indispensável.

A mudança surgida como consequência da participação constante irá interferir na participação, fazendo com que a formação seja realmente contínua. São observadas mudanças nas experiências conceptuais como, por exemplo, quando Cris deixa de acreditar que o professor precisa desenvolver suas aulas exatamente como as havia planejado. Como um processo cíclico, essa mudança de crença influencia suas práticas de sala de aula (experiências pessoais), quando ela muda o fluxo da aula para atender os interesses dos estudantes. Um exemplo relatado pela participante se refere a uma situação, na qual os estudantes lhe fazem perguntas sobre sexualidade, assunto totalmente alheio ao seu planejamento.

Nas experiências futuras, um exemplo de mudança relatado nas entrevistas é o desejo de fazer mestrado que surge em consequência da participação no PECPLI. Nas experiências contextuais também foram identificadas mudanças reveladas por Bárbara no que se refere ao status do Inglês na sua escola, o qual agora é mais valorizado pelos estudantes. Uma maior valorização do Inglês nas escolas, em decorrência da participação em projeto de educação continuada, também é relatada por Oliveira (2006).

Assim, o principal resultado da participação no PECPLI é a mudança identitária, principalmente, em termos de maior segurança para atuação profissional, comum a todas as professoras deste estudo. Essa segurança permite-lhes se assumir como profissionais que não precisam ter completa competência linguística de Inglês, ou seja, “saber tudo”. Aliado a isso, relatam (a) maior motivação, prazer com a profissão e crença no ensino; (b) abertura a um trabalho com menos ênfase na gramática e foco maior no interesse dos estudantes; (c) melhoria na fala e compreensão oral; (d) maior crescimento pessoal, se vendo em processo de mudança e com diferentes objetivos de vida; (e) atuação profissional mais crítica e autônoma na escola e mais independente do planejamento para atender aos interesses imediatos dos alunos e (f) maior capacidade reflexiva, realização e valorização pessoal. A Figura 3, apresentada a seguir, visa a conectar todas as experiências relatadas pelas professoras em suas trajetórias de participação no projeto:

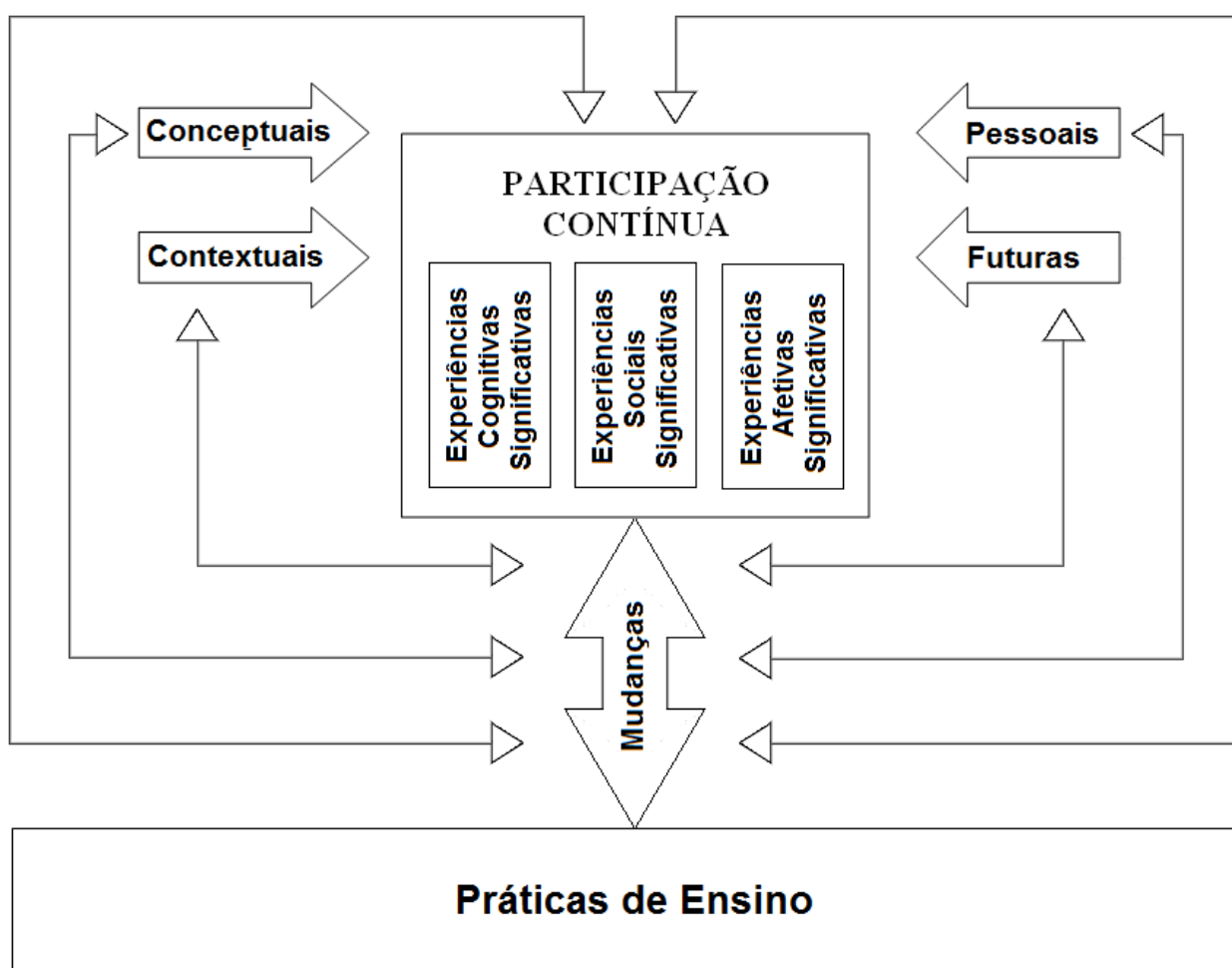


Figura 3: Entrelaçamento de Experiências de Participação e Mudanças

Ao chegarem ao PECPLI, as professoras trazem consigo suas experiências indiretas que influenciam e moldam a participação no projeto: (a) experiências pessoais anteriores (aprendizagem, ensino e vida) e atuais de identidade como professoras buscadoras enfraquecidas, desmotivadas, descrentes e solitárias em suas escolas; (b) experiências conceptuais (suas crenças e concepções sobre ensinar, aprender e se relacionar com coisas, pessoas e ideias); (c) experiências contextuais (dificuldades para se chegar a Viçosa e escassez de tempo) e (d) experiências futuras (expectativas de aprender mais Inglês e melhorar o ensino dessa língua em suas escolas).

Depois de inseridas no projeto, as participantes têm acesso a teorias de ensino, aprendizagem de Inglês e de novas formas de trabalho; adquirem conhecimentos novos ou que reforcem o que já sabem (experiências cognitivas), encontram apoio e amizade (experiências sociais), se sentem respeitadas e partes do grupo (experiências afetivas).

Se vivenciam experiências significativas nos domínios cognitivos, sociais e afetivos, persistindo no grupo e conseguindo superar os conflitos inerentes à aprendizagem e às relações interpessoais, experimentarão mudanças identitárias e se transformarão em professoras persistentes fortalecidas, seguras. As participantes destacam fortalecimento experienciado após os encontros, em termos de conhecimento, autopercepção e empoderamento, conforme defendido pelos estudiosos da aprendizagem transformadora (MEZIROW *ET AL.*, 2000).

Dessa forma, as experiências indiretas pessoais que mais influenciam a participação (dificuldades com as práticas de ensino da língua inglesa e identidade profissional de professor buscador) são também as que mais sofrem mudanças, ou seja, as práticas se tornam mais significativas para professores e estudantes e a identidade profissional se manifesta na segurança para ensinar a língua.

Além das experiências pessoais de identidade que são as que mais sofrem mudanças, as outras indiretas também são transformadas. Portanto, mudam (a) as experiências conceituais como, por exemplo, Cris que destaca ter passado a acreditar na possibilidade de um professor ministrar uma aula diferentemente do que foi planejado; (c) experiências contextuais (status da língua inglesa: Bárbara relata que, depois do PECPLI, o Inglês passou a ser mais valorizado na sua escola) e (d) experiências futuras (expectativas de se inserir em um programa de mestrado em Linguística Aplicada).

CAPÍTULO 5 CONCLUSÃO

Neste capítulo, primeiramente, respondo as três perguntas de pesquisa, com o intuito de entrelaçar os resultados com as questões que motivaram e orientaram o estudo. A seguir, apresento as contribuições do trabalho para a Linguística Aplicada, principalmente, em termos de educação continuada para professores de línguas. Finalmente, destaco algumas considerações finais.

5.1. Retomada das Perguntas de Pesquisa

Foram três as perguntas que orientaram a investigação sobre a participação no PECPLI: (1) Quais experiências os professores participantes do PECPLI, Projeto de Educação Continuada de Professores de Língua Inglesa, afirmam vivenciar nesse contexto? (2) As experiências de participação no PECPLI são classificáveis segundo Miccoli (2007a) ou haverá experiências cuja natureza ainda não foi documentada? Como essas experiências se relacionam com suas experiências anteriores de aprendizagem e de ensino de Inglês? (3) Como os participantes criam sentido das experiências mais significativas vivenciadas no projeto? De que maneira a participação e a reflexão contribuem para mudanças em sua identidade?

5.1.1. Pergunta de Pesquisa 1

Para responder a pergunta de número 1 (Quais experiências os professores participantes do PECPLI, Projeto de Educação Continuada de Professores de Língua Inglesa, afirmam vivenciar nesse contexto?), todas as entrevistas foram divididas em pequenos segmentos que foram codificados a partir de Miccoli (2007a). Os resultados revelaram que, entre as experiências

diretas vivenciadas no PECPLI, o maior número de experiências foi de aprendizagem, confirmando os resultados de Miccoli (1997 e 2007a). A maior frequência de ocorrência elevada de experiências cognitivas pode ser explicada pelos objetivos do projeto que são essencialmente de educação continuada, fomentando a atualização e reflexão das participantes (BARCELOS & COELHO, 2010; CELANI & MAGALHÃES, 2002; MICCOLI, 2010; OLIVEIRA, 2006). A seguir apresento um resumo das experiências reveladas pelas professoras, nos domínios cognitivos, sociais e afetivos.

Esses resultados confirmam a importância dos projetos de educação continuada, uma vez que, ao participar deles, os professores poderão se envolver com uma aprendizagem contínua como defendem Barcelos & Coelho (2010), Bohn (2001), Celani (2001), Mateus (2002), Miccoli (2010) e Zeichner (2003).

5.1.1.1. Experiências Cognitivas

O valor mais elevado das experiências nas atividades em sala de aula talvez se explique pelo direcionamento das perguntas feitas nas entrevistas, uma vez que após cada segmento da gravação dos encontros, o professor era convidado a responder: “o que está acontecendo nesta cena?” As professoras revelam gostar da organização do projeto uma vez que cada encontro possui um desenvolvimento diferente, ou seja, com atividades variadas. Além disso, elas gostam de discutir sobre adaptações possíveis de serem feitas visando um trabalho mais eficaz em seus contextos como, por exemplo, como trabalhar algum conteúdo com turmas grandes.

Na identificação de objetivos, dificuldades e dúvidas, foi baixo o relato de dificuldades, exceções feitas à habilidade de fala em Inglês. Outros poucos excertos que surgiram foram referentes à dificuldade de se trabalhar gêneros textuais na escola (não na atividade de aprendizagem no PECPLI propriamente) e para escrever o capítulo do livro sobre o PECPLI (BARCELOS & COELHO, 2010). Dificuldades enfrentadas por professores de Inglês com

relação à habilidade de fala também são relatadas em Miccoli (2010), Zolnier (2010) e Zolnier & Miccoli (2009). Esses dados revelam a importância de os projetos de educação continuada oferecerem oportunidade de aprendizagem da língua inglesa, principalmente da habilidade de produção oral, além de conteúdos pedagógicos, como faz o PECPLI, visto que as duas formas de conhecimento são fundamentais para o bom desempenho profissional do professor.

Quanto às atividades desenvolvidas no PECPLI, as participantes reconhecem que a reflexão é o principal objetivo dos encontros, seja durante a mensagem de abertura, as atividades de aprendizagem e as discussões sobre os textos teóricos de Linguística Aplicada. Reconhecem o projeto como espaço de aproximação entre as teorias de ensino de línguas e a prática de sala de aula, como recomendam Celani (2000 e 2001), Celani & Magalhães (2002), Miccoli (2010), Wallace (1991), Zeichner (2003) e Zeichner & Liston (1996).

Sobre as experiências de participação e desempenho, as professoras relatam que a principal forma de participação e desempenho durante as atividades de aprendizagem se dá sempre de forma reflexiva onde o professor aprende a se questionar em tudo, desde sua prática de ensino até em sua vida familiar. Além disso, tudo que é aprendido é avaliado em termos de adaptação ao seu contexto. Assim, o novo é sempre construído sobre as bases de suas vivências, as quais são sempre avaliadas a partir da exposição dos colegas, bem como das próprias práticas e identidades (TELLES, 2004; ZEICHNER, 2003; ZEICHNER & LISTON, 1996).

Com relação ao que aprendem com as atividades, as professoras destacam terem melhorado as habilidades de fala e escuta em Inglês, além de terem adquirido conhecimentos de novos vocabulários, teorias de ensino, músicas, mensagens, atividades para trabalhar com seus estudantes, como escrever um capítulo de livro, dentre outros. Também aprenderam sobre as experiências de vida e dificuldades dos colegas, gêneros textuais, sobre conceitos da Biologia do Conhecer de Maturana, sobre diferentes formas de trabalhar e se relacionar com seus estudantes.

Assim, se elas dizem terem aprendido a desenvolver um trabalho diferenciado, de maior qualidade e mais prazer, para elas e seus estudantes. Ao aprenderem a trabalhar melhor, sem adoecer, sentindo prazer com o trabalho, as professoras adquirem melhor qualidade de vida como recomendam Allwright (2003) e Taylor, E. W. (2000).

Com relação às experiências referentes às percepções sobre o PECPLI como espaço de aprendizagem e a maneira como os professores formadores propõem atividades, o PECPLI é visto como espaço de aproximação entre a teoria e a prática, lugar de mudança, de reestruturação pessoal e profissional, bem como de aprendizagem sobre formas de se lidar com as dificuldades. Outras experiências cognitivas referentes às percepções sobre o PECPLI foram: espaço de aprendizagem contínua que oferece subsídios para a prática pedagógica, para mudança na identidade (maior segurança pessoal e profissional), crescimento pessoal, trocas de experiências e reflexão.

Além disso, é uma constante fonte de segurança, apoio e motivação para o trabalho. Os encontros também podem funcionar como uma ponte entre a teoria e a prática, como fonte de motivação, como lugar onde se adquire técnica para trabalhar com as dificuldades. Assim, os obstáculos continuam no caminho do professor, mas ele aprende a transformá-los e, principalmente, a analisá-los a partir de novas perspectivas, como relatam Barcelos & Coelho (2010).

Quanto às percepções sobre a maneira que os professores formadores propõem atividades, as quais são, de modo geral, consideradas positivas pelas participantes. No entanto, em algumas ocasiões, elas percebem que a preocupação com o tempo não permitiu que a formadora explorasse bem o conteúdo das mensagens de abertura bem como das discussões. Em outra ocasião, quando o palestrante apenas mostrou o gênero postal e não desenvolveu a atividade com elas, o sentimento que ficou é de querer um pouco mais do que lhes fora oferecido, ou seja, gostariam de ter desenvolvido a atividade no papel de estudantes.

No que diz respeito às experiências paralelas às atividades de sala de aula, as mais destacadas pelas participantes foi a participação no II Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL), ocorrido no período de 27 a 29 de novembro de 2008 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e a escrita do livro sobre o PECPLI lançado em 2010 no III CLAFPL em Taubaté, São Paulo. Outras importantes atividades paralelas relatadas se referem ao curso de extensão de língua inglesa na UFV, a disciplina de mestrado em Linguística Aplicada, os seminários dos estudantes de Letras, os trabalhos com gêneros textuais nas escolas e a leitura de textos para discussão nos encontros.

Finalmente, as estratégias de aprendizagem relatadas mais usadas pelas professoras se referem a anotar, memorizar, prestar atenção, discutir em grupo e tocar as colegas quando surgem dúvidas de vocabulário ou compreensão oral.

Além de ser reflexiva, outra característica central da aprendizagem no PECPLI é que ela é direcionada pelos interesses e necessidades das professoras, como destaca Daloz (2000). Tanto o planejamento anual quanto as agendas dos encontros são preparados seguindo as avaliações contínuas e as realizadas ao final de cada semestre.

5.1.1.2. Experiências Sociais

Segundo os depoimentos, as relações entre as participantes são harmoniosas, de respeito, amizade, confiança e companheirismo. Todas as professoras veem o grupo de uma forma positiva, trocam muitas experiências, se apoiam e se sentem confortáveis para pedir ajuda quando necessitam. Sobre a forma como elas são avaliadas pelas colegas, Stephany é admirada pela sua alegria e disponibilidade para compartilhar materiais, Mary pela seriedade no trabalho e na vice-direção, Camila e Marcela como duas melhores amigas que se sentam sempre juntas para superar as dificuldades, Cris é considerada uma das mais dedicadas aos estudos e ao PECPLI,

Luísa é aquela que sempre dá 100% de si, Bárbara é persistente e não se acomoda e Bia é a mais prendada em termos de trabalhos manuais.

Sobre as tensões nas interações, apesar de poucos, os segmentos se referem à crítica manifestada pelo riso de colegas e pela descrição detalhada de eventos ou percepções. Além disso, há conflitos vivenciados durante as conversas paralelas às apresentações e a comentários impensados de participantes. Nesse espaço, geralmente, as críticas são aceitas como oportunidades legítimas de crescimento e não foram encontrados relatos de desentendimentos sérios.

Nos encontros, por diversas vezes, foi questionada a razão pela qual muitos professores passaram pelo PECPLI e não ficaram. Apesar de não terem sido investigados os motivos da não continuação desses professores no projeto, as participantes dão algumas pistas sobre o que acreditam ser importante para que o profissional possa se manter em educação continuada: o sentimento de pertencimento, de uniformidade e identidade com o grupo, como defendem Daloz (2000), Murphey *et al.* (2010) e Mezirow (2000).

Com relação às formadoras, evidencia-se que os relacionamentos são muito positivos, considerados como troca entre partes que possuem diferentes formas de capital simbólico, ou seja, conhecimento teórico ou prático. Assim, quando descrevem as interações com a formadora, as participantes deixam transparecer outra característica do PECPLI que contribuem para a permanência no projeto: o formador assumir também o papel de aprendiz. Esses relacionamentos contribuem para o que Basso (2006) defende como essencial: o entrelaçamento do saber acadêmico com a prática de ensino. Essa aproximação entre teorias e práticas ocorrem como consequência dos relacionamentos de apoio e confiança, uma vez que o PECPLI se coloca como uma “comunidade mentora” (DALOZ, 2000, p. 106), que orienta e oferece suporte teórico e emocional ao professor naquilo em que ele se sente mais fraco.

Nas dinâmicas de grupo, no PECPLI, a maioria do trabalho é feita em dupla ou trio, sem que haja modificação na organização das carteiras. Trabalho realizado dessa forma foi destacado pelas participantes em atividades que tiveram o objetivo de refletir sobre o planejamento de ensino nas escolas, bem como para elaborar questionário para investigar o interesse dos estudantes por gêneros textuais e para discutir interpretação de textos.

A discussão em pequenos grupos, conforme mencionado por Marcela, permite que todos participem e conversem com os colegas e aprendam mais, antes de exporem as conclusões para o grupo como um todo. Nos trabalhos em grupo, as professoras revelam gostar de elaborar atividades para serem desenvolvidas com seus estudantes.

O PECPLI é definido pelas participantes como um grupo unido, esforçado, animado, coeso, sério, como um espaço de alegria, amizade, sintonia, conexão, cumplicidade, crescimento e inovações, onde professores amigos e não acomodados gostam de se reunir em busca dos mesmos objetivos. Nesse contexto, as participantes se compreendem melhor em relação às outras, uma vez que se sentem parte de uma rede de relacionamentos, conhecimento, contato e aprendizagem (COHEN & PIPER, 2000; DALOZ, 2000; OLIVEIRA, 2006; RICHARDS, 2002).

Finalmente, para lidar com competições e críticas, a única estratégia documentada se refere a conversar, de forma perspicaz, com as colegas quando há algum incômodo, como, por exemplo, durante as conversas paralelas em alguma apresentação, chamando-lhes a atenção para a relevância do tópico sendo discutido.

5.1.1.3. Experiências Afetivas

Sobre as experiências de sentimentos positivos e negativos nos encontros, os dados revelam o seguinte padrão: no início da participação do projeto, as professoras se mostram amedrontadas, envergonhadas e com baixa autoestima. Aos poucos vão se sentindo acolhidas e à

vontade. Passam a se ver como parte do grupo e revelam prazer com a aprendizagem e as interações e emocionam-se com as mensagens e discussões.

Embora tenham consciência da dificuldade com a habilidade de fala e desejem melhorá-la, sentem dificuldade, vergonha e medo, na hora de falar algo em Inglês. Revelam vergonha também quando não dispõem de tempo suficiente para ler os textos que deveriam ter lido em casa, antes de algum encontro determinado. Apesar das emoções negativas, foi documentado um número muito maior de sentimentos positivos. Assim, quando voltam para suas casas, as sensações são de realização pessoal, completude e motivação.

Quanto à motivação, interesse e esforço, todas as participantes revelam grande motivação no desenvolvimento das atividades nos encontros, as quais consideram vir ao encontro de seus interesses e necessidades. Elas relatam que o PECPLI as motiva a estudar, a desenvolver uma prática de ensino diferenciada e transformar não somente as suas aulas, mas também a si mesmas. Esses resultados são coerentes com os princípios da aprendizagem transformadora, que os estudiosos defendem acontecer somente após as emoções dos aprendizes serem valorizadas (TAYLOR, E. W., 2000), e da aprendizagem reflexiva (ZEICHNER, 2003), no que se refere à importância da consideração dos aspectos internos dos professores e de suas condições sociais.

As participantes também destacam interesse por conhecer mais atividades práticas para serem desenvolvidas com seus estudantes; (b) planejar seus cursos, atividades de ensino e aulas em conjunto; (c) partilhar com mais intensidade materiais e atividades práticas; (d) ler mais textos teóricos e (e) estudar a fonética da língua inglesa.

A autoestima e as atitudes pessoais melhoram depois de as participantes terem passado pelo período inicial de adaptação ao PECPLI. As percepções de autoestima como participante envolvem também momentos de instabilidade, principalmente quando aprendem algo novo e quando as interações ocorrem com um visitante desconhecido ou são realizadas na língua estrangeira (cf. BARCELOS & COELHO, 2010).

As professoras revelam se sentir acolhidas e respeitadas pelas formadoras e destacam sentimentos de recompensa quando conseguem agradá-las ao oferecer informações importantes para as discussões do grupo. As participantes também reconhecem sentimentos de incômodo das formadoras durante as conversas paralelas e quando precisam ter o tempo controlado para o desenvolvimento de atividades. Outras emoções das formadoras que são percebidas dizem respeito àqueles momentos em que as participantes relatam dificuldades em suas escolas e as formadoras se mostram chocadas com a realidade vivida por elas.

Finalmente, as participantes lidam com seus sentimentos, sentando-se próximas de alguém com quem tenham confiança para pedir ajuda nas dificuldades com a aprendizagem. O estabelecimento de relacionamentos de apoio e confiança se mostra essencial para que os conflitos possam ser superados (BARCELOS & COELHO, 2010; CRANTON, 2000; MEZIROW, 2000; MICCOLI, 2010, MICCOLI & ZOLNIER, 2009 e TAYLOR, E. W., 2000).

5.1.2. Pergunta de Pesquisa 2

Para responder a pergunta de número 2 (As experiências de participação no PECPLI são classificáveis segundo Miccoli (2007a) ou haverá experiências cuja natureza ainda não foi documentada? Como essas experiências se relacionam com suas experiências anteriores de aprendizagem e de ensino de Inglês?) todos os excertos das entrevistas foram codificados, depois de realizadas as adaptações necessárias à categorização da autora.

Dessa forma, os resultados mostram que as experiências de participação no PECPLI (experiências diretas) são classificáveis segundo Miccoli (2007a) e nenhuma alteração foi proposta ao *framework* da autora nesta categoria, em termos de Experiências Cognitivas, Sociais e Afetivas. Porém, nas experiências indiretas, foram acrescentadas as seguintes subcategorias: (a) Experiências Contextuais 5: Experiência do espaço (distância entre Viçosa e cidades das participantes, dificuldades de locomoção); (b) Experiências Pessoais 5: Experiências de identidade (sou/era assim, gosto disso, sei fazer isso, me identifico com); (c)

Experiências Conceptuais 5: Outras Concepções (sobre relacionamentos, pais, família, sociedade etc.).

No diagrama conceptual proposto por Allwright (1991) para pesquisas sobre a aprendizagem de línguas em sala de aula (cf. página 33), bem como no que é apresentado por Miccoli (1997) (cf. página 35), ambos autores fazem referências à fase de produto, ou seja, aquilo que os aprendizes levam das aulas, mas não se aprofundam no tópico. Por isso, neste estudo classifiquei como produto aquilo que as participantes fazem com o que foi aprendido, ou seja, de que forma a participação contínua e o vivenciar de experiências significativas, nos domínios cognitivos, sociais e afetivos, acarretam alguma forma de mudança além do próprio aprendido.

Assim, produto seria a consequência da participação ativa, o que fazem com o aprendido. Dessa forma, em termos de resultados, organizei os dados como (a) Mudanças na identidade (percepções sobre si mesmo, como se vê, se sente e o que acredita sobre si mesmo) (b) Mudanças no sistema de crenças (percepções sobre o outro: como vê, sente e o que acredita sobre pessoas e coisas); (c) na prática de sala de aula (ensino, comportamento na sala e relacionamento com estudantes) e (d) na vida pessoal (relacionamentos na escola -fora da sala- e na vida familiar, na forma de aprender e se comportar).

As principais mudanças relatadas se referem à identidade como pessoas e professoras que possuem maior prazer com o trabalho, são mais confiantes para defenderem a disciplina que lecionam, para desenvolverem um trabalho eficiente de acordo com o que sabem e para assumirem o que não sabem com maior naturalidade, uma vez que são seres incompletos que nunca terão conhecimento total da língua inglesa (BARCELOS & COELHO, 2010; MICCOLI, 2010).

As mudanças no sistema de crenças dizem respeito a novas formas de pensar e de ver o contexto escolar, os estudantes e o próprio ensino. As participantes já reconhecem a importância de ensinarem os estudantes a falar Inglês e começam a focar essa habilidade, mesmo que ainda

se sintam presas a um ensino essencialmente gramatical (BARCELOS & COELHO, 2010; CELANI & MAGALHÃES, 2002; ZOLNIER, 2010).

As mudanças nas práticas de sala de aula que foram relatadas dizem respeito a uma maior valorização das experiências dos estudantes, um ensino mais independente do planejamento e mais próximo dos interesses dos aprendizes; maior preocupação com a oralidade e comprometimento com a qualidade. As participantes relatam estarem trabalhando de forma diferenciada através de gêneros textuais, músicas e pequenos diálogos orais (BARCELOS & COELHO, 2010; ZOLNIER, 2010).

As mudanças na vida profissional destacadas se referem a (a) maior segurança como falantes da língua inglesa, (b) superação da depressão (três participantes) e (c) transformação em pessoas mais reflexivas, mais abertas ao diálogo no trabalho e na vida familiar (ZOLNIER & MICCOLI, 2009).

Foi observado que as experiências indiretas são as que levam as professoras a aceitarem o convite do PECPLI, influenciando a participação no projeto. As principais experiências que moldam a participação são as pessoais de trabalho (desvalorização, solidão, dificuldade para ensinar de forma significativa), de aprendizagem anterior (despreparo profissional e baixa competência linguística), de identidade (professor não acomodado, buscador e persistente), bem como as Experiências Futuras (desejo de se tornar falante fluente e de desenvolver um trabalho de maior qualidade e de interesse dos estudantes).

As experiências anteriores de aprendizagem e de ensino de Inglês (experiências indiretas) influenciam as de participação (experiências diretas) no sentido de que as primeiras são as que definem as carências, dificuldades, identidades, expectativas e sonhos das professoras. Assim, elas chegam ao PECPLI com o mesmo objetivo geral que é a melhoria do ensino, mas com diferentes objetivos específicos, ou seja, as professoras que possuem melhor competência linguística buscam segurança e variadas formas de ensinar a língua de acordo com o interesse

dos estudantes, enquanto as que não se consideram falantes legítimas buscam principalmente melhorar essa habilidade.

Além disso, com o passar do tempo, as professoras passam a ver os conflitos da escola (obstáculos ao ensino de Inglês) e os do PECPLI (dificuldades com a comunicação oral na língua estrangeira), de uma forma mais natural e as pequenas mudanças se revelam pequenos passos que tornam os outros possíveis (DALOZ, 2000).

5.1.3. Pergunta de Pesquisa 3

Para responder a pergunta de número 3 (Como os participantes criam sentido das experiências mais significativas vivenciadas no projeto? De que maneira a participação e a reflexão contribuem para mudanças em sua identidade?) as entrevistas foram direcionadas a gravações em vídeo dos encontros e as participantes foram convidadas a relatar o que os segmentos das gravações significavam para elas ou o que haviam aprendido naquele determinado momento.

Os resultados alcançados revelaram que o sentido atribuído ao que é vivenciado no PECPLI depende primordialmente dos objetivos das participantes. As experiências serão significativas se vierem ao encontro daquilo que buscam, ou seja, se de alguma forma contribuirão para que (a) se sintam mais valorizadas e seguras no contexto escolar, (b) consigam ensinar de forma mais eficaz, atendendo às necessidades e interesses de seus estudantes e (c) consigam aprender Inglês, essencialmente a falar.

O sentido será criado principalmente de forma reflexiva e dialógica, analisando os ensinamentos teóricos sempre à luz dos conhecimentos práticos já adquiridos, avaliando todo o insumo de acordo com o contexto de trabalho de cada uma. A partir da teoria do ensino de língua, diferentes práticas são relatadas e o sentido se constrói como resultado de insumo avaliado na interação e partilha (BARCELOS & COELHO, 2010).

As experiências sociais, afetivas e de aprendizagem que são vivenciadas de forma significativa e reflexiva contribuem para mudanças nas identidades das participantes uma vez que aprendem a se ver de forma diferente, pelo olhar do PECPLI que acredita nelas e as motiva a investir continuamente no desenvolvimento pessoal e profissional, como destaca Allwright (2003). Assim, elas saem de seus contextos acreditando naquilo que a escola diz sobre elas e sobre a disciplina que lecionam. Porém, no PECPLI optam por acreditar naquilo que ele diz sobre elas e investem em si mesmas, não simplesmente acreditando de forma inocente, mas se esforçando, estudando, investigando a própria prática, compartilhando com o grupo o que fazem de melhor, apresentando seus trabalhos em congressos internacionais (II e III CLAFPL) e chegando à publicação de livro sobre suas experiências (BARCELOS & COELHO, 2010).

Elas mudam a partir da exposição a diferentes olhares, passam a ver a identidade a partir de uma diferença “diferente”. A diferença que era tão constitutiva de suas identidades no contexto escolar (professores e gestores) passa a ser substituída pelo contexto do PECPLI (participantes e formadoras). Elas aprendem a se ver de uma nova forma, se valorizam mais, sentem mais prazer com o trabalho, melhoram a autoestima, a saúde e as aulas. Mudam porque encontram no PECPLI o que vieram buscar: valorização, aprendizagem de variadas teorias e práticas, bem como da língua inglesa, tudo isso em um contexto de amizade e respeito, onde se sentem parte do grupo, sentem que podem. Encontram empoderamento (segurança) e conhecimentos para transformarem suas vidas e seus contextos de trabalho (MEZIROW, 2000).

5.2. Contribuições do Trabalho

Este trabalho teve por objetivo investigar as experiências vivenciadas por oito professoras de Inglês participantes de um projeto de educação continuada. Assim como Miccoli (1997) investigou e codificou as principais experiências vivenciadas em uma sala de aula de línguas,

esta pesquisa possibilitou o desenvolvimento de uma nova categorização específica para classificar as experiências de participação de professores em projetos de educação continuada, que poderá orientar as pesquisas desenvolvidas nesse meio.

O estudo procurou compreender (a) as experiências pessoais e profissionais das professoras que as motivam a buscar uma formação continuada, (b) quais experiências são vivenciadas no grupo, (c) como as identidades são construídas nas interações entre os membros e formadores e (d) quais consequências o projeto têm para suas vidas, ou seja, como se transformam.

Como contribuições práticas, o estudo oferece importantes compreensões sobre o que acontece nos projetos e sobre como as pessoas atribuem sentido ao que ali é vivenciado. Para os formadores de professores, os resultados aqui apresentados poderão contribuir para que a educação continuada seja sempre direcionada aos interesses e necessidades dos participantes. Ao compreenderem as carências, desejos, construções identitárias e transformações vivenciadas pelos participantes, os formadores poderão se preparar para atender às necessidades reais desse público cada vez mais crescente no Brasil, posto que as pessoas estão se conscientizando de que não podem mais se contentar com uma educação estagnada (cf. BARCELOS & COELHO, 2010; BOHN, 2001; CELANI, 2001; MICCOLI, 2010).

Os dados referentes às construções identitárias das participantes também apresentam importantes informações quanto às relações estabelecidas no projeto, bem como os sentimentos que são vivenciados. As professoras que buscam oportunidades de educação continuada chegam receosas, com medo, trazendo deficiências de formação e dificuldades para ensinar de forma efetiva. Vêm se sentindo frustradas e despreparadas para lidar com os desafios da educação. Porém têm esperança de que o ensino possa ser melhor (caso contrário não viriam) e investem nessa esperança, investem em si mesmas. Melhoram a si mesmas para melhorar o trabalho e os relacionamentos com os outros.

Elas se expõem a diferentes olhares e, ao se perceberem aceitas, reconhecem que têm qualidades e, aos poucos, vão aprendendo o que querem aprender, encontrando seus espaços e se abrindo a mudanças. Ao se sentirem amadas, respeitadas, valorizadas e com capital simbólico para troca, partilham e ganham conhecimentos. Assim, relacionamentos, emoções e aprendizagens significativas, em um contexto ao qual pertencem, oferecem condições para transformações identitárias, pessoais, de crenças e práticas de ensino.

Finalmente, este trabalho pode contribuir para que formadores de professores avaliem os cursos de licenciatura, se questionando sobre a forma como as faculdades e universidades têm formado os professores de línguas que são, continuamente, colocados no mercado de trabalho. As participantes deste estudo destacam as carências do curso superior em termos de despreparo para formar professores que sejam falantes fluentes de inglês, que tenham bons conhecimentos em Linguística Aplicada e tenham tido oportunidades de estágio e prática de ensino coerentes com a realidade escolar. Pelo relato das professoras, o ensino de inglês a que tiveram acesso focava, simplesmente, o ensino de gramática descontextualizada com um mínimo de oralidade.

A educação continuada, tão importante como se mostra na atualidade, não será capaz de preencher todas as lacunas deixadas pela formação superior. Por isso, é essencial que as licenciaturas tenham compromisso efetivo com a formação dos professores, de forma que a formação continuada possa trabalhar em direção ao futuro, preparando os professores para as exigências atuais e futuras e não tenha que olhar tanto para o passado, tentando suprir as falhas deixadas.

5.3. Limitações do Estudo

Com o trabalho quase concluído, percebi que a subcategoria das Experiências Afetivas 1, que englobam os sentimentos positivos e negativos nos encontros, poderia ser mais efetiva se fosse dividida em duas novas subcategorias, separando os dois tipos de emoções. Assim, os

sentimentos relatados poderiam ser contabilizados e contrastados, para oferecer uma compreensão mais ampla das emoções das participantes. Dessa forma, este estudo não pôde oferecer uma compreensão quantitativa de relatos de sentimentos positivos em contraste com os negativos.

Outra limitação evidente foi a dificuldade de manter um padrão de entrevistas para todas as oito participantes. Dos 2601 segmentos classificados, a participante com o maior número foi Luísa (440) e esse número se destaca ainda mais no que diz respeito às experiências pessoais. Além de ter um período grande de trabalho e estar quase se aposentando, Luísa gosta muito de falar e ela mesma destaca que esse é um dos principais objetivos do PECPLI.

Por outro lado, a participante com o menor número de segmentos codificados foi Mary (236), apesar de ela ser comunicativa e sempre expor o seu ponto de vista. Talvez esse número reduzido se deva à organização das datas das entrevistas, as quais só foram possíveis depois de muitas tentativas de estabelecimento de horário. Assim, a realização das entrevistas em conjunto acabou por reduzir o tempo médio de cada uma delas uma vez que foram realizadas à noite, depois do trabalho da professora. Como o seu cansaço era visível, me vi impossibilitada em me aprofundar nos detalhes. Se as outras entrevistas tiveram em média 60 minutos, essas tiveram uma média de 40.

Além disso, devido à elevada carga horária assumida nas escolas, as participantes que acumulavam dois cargos tiveram dificuldades para encontrar horários disponíveis de acordo com o planejamento elaborado para a coleta de dados, ou seja, uma entrevista a cada dois encontros. Os horários que dispunham para o fornecimento de informações também ofereciam diferentes tipos de dados, dependendo da disposição física delas.

Embora todas fossem extremamente atenciosas e prestativas, muitas vezes o cansaço de um longo dia de trabalho interferia na qualidade das entrevistas. Para uma das participantes que tinha três filhos, por exemplo, foi necessário conciliar a sessão de visionamento com o cuidado de suas crianças, não permitindo que dedicasse atenção total a nenhuma das duas partes. Apesar

disso, atesto a validade das informações prestadas, uma vez que as Ciências Humanas são também feitas das limitações e variações físicas e emocionais do homem.

Finalmente, em Miccoli (1997), a autora analisou, separadamente, as experiências individuais e coletivas dos estudantes e, neste estudo, faltou compreender dentro da individualidade de cada professor o que era comum em suas experiências, procurando compreender como se opera a transformação no coletivo, a partir das experiências individuais. Se, por um lado a interpretação da experiência é individual, por outro, quando as pessoas compartilham as mesmas situações, há sempre interpretações comuns. Dessa forma, a investigação das experiências coletivas poderá mostrar o que é mais significativo para as professoras, chegando às mudanças que todos almejam.

5.4. Sugestões para Novas Pesquisas

Os dados apresentados foram obtidos por meio discursivo e, embora as mudanças sejam visíveis no comportamento das participantes, a coleta de dados não incluiu visitas às escolas, para investigar quais mudanças foram, realmente, implantadas. A título de sugestão, novas pesquisas poderiam ter esse foco: investigar as mudanças efetivas que foram implantadas nas salas de aulas das informantes, como consequência da inserção e participação no PECPLI.

Depois que saem do PECPLI e voltam para as suas salas de aula, as professoras fecham suas portas e continuam sozinhas. As aulas dessas professoras precisam ser gravadas, de forma que, posteriormente, elas possam assisti-las e, auxiliadas pelos pesquisadores, aprenderem a refletir sobre a própria prática, a partir de gravações reais e do desenvolvimento de um trabalho colaborativo. Essas gravações também poderiam ser levadas para o PECPLI e, com o consentimento do professor, se tornar objeto de análise e reflexão, a partir da leitura de textos sobre teorias do ensino de línguas.

As professoras também revelam pouco uso de estratégias de aprendizagem no PECPLI. Novos estudos e reflexões deveriam buscar formas de fazer com que essas professoras se tornem aprendizes mais eficientes. A aprendizagem de novas estratégias de aprendizagem poderia levá-las, inclusive, a se tornarem mais autônomas, visto que apresentam grande dependência do PECPLI, em termos de fonte de conhecimento e motivação. As professoras precisam, assim, se sentir mais seguras para buscar o conhecimento que consideram importante e se manter motivadas a desenvolver um bom trabalho. Além disso, depois de adquirirem esse conhecimento, poderiam fazer com as estratégias de aprendizagem também chegassem a seus estudantes.

Finalmente, quando o PECPLI é avaliado em termos de número de participantes, uma pergunta sempre persiste: Por que tantos professores passaram pelo projeto e não continuaram? O que diferencia esses professores daqueles que se mantiveram perseverantes? Que tipos de conflitos foram vivenciados que motivaram a desistência do projeto? Compreender o porquê de muitos professores se inserirem no projeto e não permanecerem nele poderia levar a uma compreensão dos conflitos ali vivenciados, traçando, inclusive, um perfil dos que desistem e dos que se mantêm persistentes.

5.5. Considerações Finais

Apesar de ser participante do PECPLI, durante o desenvolvimento do trabalho procurei me colocar de fora, sempre “estranhando” o familiar, buscando mais as percepções das professoras do que as minhas. Não tive a pretensão de me colocar como uma pesquisadora neutra e alheia ao contexto, mas, ao contrário, destaquei as minhas crenças e adesão ao PECPLI, desde o seu primeiro encontro. Inclusive, pude compartilhar, com as professoras, o transporte, acomodação e participação em dois congressos internacionais, bem como a escrita de um livro (BARCELOS & COELHO, 2010).

Gostaria, também, de destacar a importância de cursar um doutorado em uma grande universidade como a UFMG e realizar minha pesquisa dentro de outra também importante universidade, a UFV. Chegar até aqui significa a conclusão de um grande empreendimento, a realização de um grande sonho. Como as professoras do PECPLI que vivem o conflito da busca da realização de seus sonhos, em face a tantas dificuldades encontradas no ensino de línguas, também busco realizar meus sonhos, busco a completude. Embora eu saiba que essa meta nunca será alcançada, a caminhada até aqui me mostra um grande deslocamento profissional e pessoal que foi possível com muita persistência e dedicação.

Como participante do PECPLI, uma comunidade de professoras contadoras de histórias, o encontro mais significativo para mim aconteceu dia 29 de julho de 2006, quando a formadora Ana Maria, leitora fiel de Rubem Alves, iniciou o encontro com a história de título “O Sapo” (cf. ANEXO I) que me emocionou profundamente. Nesse texto, o autor discorre sobre os discursos que nos constituem. A narrativa lida era a história de vida de todos nós, marcada, no meu caso, pelos discursos pessimistas e pouco motivadores de professores de disciplinas com as quais eu não me identificava e, por isso, nelas não obtinha bons rendimentos. Nesse texto, o autor destaca:

A estória do príncipe que virou sapo é a nossa própria estória. Desde que nascemos, continuamente, palavras nos vão sendo ditas. Elas entram no nosso corpo, e ele vai se transformando. Virando outra coisa, diferente da que era. Educação é isto: o processo pelo qual os nossos corpos vão ficando iguais às palavras que nos ensinam. Eu não sou eu: eu sou as palavras que os outros plantaram em mim (ALVES, 1994, p. 27).

Aqueles discursos que tanto me constituíram como estudante desmotivada, muitas vezes, constituíram, também, o meu lado “sapo”. Porém, o beijo da Educação, que tem me constituído, nos últimos anos como pesquisadora e formadora de professores de Inglês, recupera traços das identidades de uma princesa que nunca esquecerá o charco. Assim, tanto os discursos desmotivadores que me paralisaram quanto os do beijo que me transformaram serão sempre partes de quem eu me reconheço ser.

Ao terminar este trabalho, defino a experiência como uma forma individual com que cada pessoa sente e interpreta os eventos que acontecem em suas vidas. Tomando, por exemplo, uma chuva que cai da mesma forma sobre as pessoas de um determinado local, o significado atribuído a ela irá depender das condições particulares de suas vidas: seus contextos, emoções, saúde, preferências, planos etc.. Ela poderá ser motivo de muita alegria, indiferença ou ódio, dependendo do sentido atribuído ao evento, naquele momento em que ele é vivenciado. Sendo assim, a experiência da chuva é coletiva, mas o modo como cada um atribui sentido a ela será sempre único e individual.

O significado atribuído a essa experiência e à lembrança dela (que é outra experiência), poderá ser mudado, principalmente, a partir da reflexão com outras pessoas que poderão avaliá-las e lhes atribuir novas interpretações. Dessa forma, a reflexão terá um efeito retroativo, uma vez que a interpretação dos eventos passados poderá ser ressignificada. Se a reflexão levar a pessoa a agir de forma diferente no futuro, modulando a forma como ela vivencia novos eventos, seu efeito terá sido, então, significativo.

Assim como o PECPLI representa o beijo que transforma as professoras em profissionais autoconfiantes, o doutorado trouxe oportunidades de novas aprendizagens e reflexão sobre as minhas experiências, com esses dois tipos de efeitos: ressignificação de experiências passadas e conhecimentos e disponibilidade para vivenciar as experiências futuras de outra forma.

Como professora, formadora e pesquisadora, como princesa, possuidora de riquezas conferidas pela Educação, tentarei contribuir para que a interpretação da chuva experienciada pelos futuros professores esteja ligada à compreensão do acolhimento do castelo, da riqueza da água que traz vida, mas, também, da lama que recebe príncipes e princesas transformados em sapos.

Assim, depois desta pesquisa, estarei consciente do poder das palavras para transformar corpos e procurarei criar, em minhas salas de aula, espaços onde experiências significativas nos

domínios cognitivos, sociais e afetivos possam ocorrer; onde relacionamentos de apoio e confiança possam ser estabelecidos, de forma que os futuros professores possam falar de si mesmos, possam se sentir valorizados, para partilhar seus saberes e construir outros. Procurarei dar a eles oportunidades de escolher o que querem aprender, para que também possam dar a seus estudantes esse direito.

Finalmente, como conhecedora da realidade dos dois domínios, do charco e do castelo, minha esperança é de que o doutorado tenha me capacitado para ter sensibilidade para enxergar príncipes ou princesas dentro de cada sapo e ser portadora do beijo da transformação.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D. Understanding Classroom Language Learning. Plenary talk given at XI ENPULI. **Anais do XI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa**. São Paulo, p. 14-27, 1991.

_____. Exploratory practice: rethinking practitioner research in language teaching. **Language Teaching Research**, v.7, n. 2, p. 113-141, 2003.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2002.

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1994.

_____. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Editora Planeta, 2008.

ARRUDA, C. F. B. **O processo de ressignificação de crenças e de mudança na prática pedagógica de um professor de Inglês em educação continuada**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: UFMG, 2008.

BAMBIRRA, M. R. A. **Desenvolvendo a autonomia pelas trilhas da motivação, autoestima e identidade: uma experiência reflexiva**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: UFMG, 2009.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (Inglês) de alunos formandos de letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Campinas: UNICAMP, 1995.

_____. What's wrong with a Brazilian accent? **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 7-21, 2003.

_____. Narrativas, crenças e experiências de aprender Inglês. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006a.

_____. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (orgs.), **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006b.

_____. Reflexões, crenças e emoções de professores e da formadora de professores. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, S. H. (Orgs.) **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____; COELHO, S. H. Desafios de professores e formador de professores em um projeto de educação continuada. **Anais do I Congresso Latino-Americano sobre formação de professores de línguas**. Florianópolis: UFSC, 2007. Disponível em: http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/pagina_principal1.htm. Acesso em 20 jul. 2009.

_____; COELHO, S. H. (Orgs.) **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (orgs.), **Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BEATTIE, M. Narratives of professional learning: becoming a teacher and learning to teach. **Journal of Educational Enquiry**, v.1, n. 2, 2000.

BELENKY, M. F.; STANTON, A. V. Inequality, Development, and Connected Knowing. In: MEZIROW, J. *et al.* **Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress**. San Francisco: Jossey-Bass, p. 71-102, 2000.

BENSON, P. (Auto)biography and learner diversity. In: BENSON, P.; NUNAN, D. **Learners' stories: differences and diversity in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BETTO, F.; CORTELLA, M. S. **Sobre a esperança: diálogo**. São Paulo: Papyrus, 2007.

BLOCK, D. **Second language identity**. London: Continuum, 2007.

BOHN, H. I. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: A necessidade de dê(s)re)construção de conceitos. In: LEFFA, V. J. (org.), **O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão**. Educat. Ed. da Universidade Católica de Pelotas, 2001.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. Englewoods Cliffs: Prentice Hall Regents, 1987.

BROWN, J. D.; RODGERS, T. **Doing second language research**. Oxford: Oxford, 2002.

BULPITT, H.; MARTIN, P. J. Learning about reflection from the student. **Active Learning in Higher Education**, v. 6, n. 3, p. 207-217, 2005.

CARVALHO, F. S. Autonomia e motivação em narrativas de aprendizes de Português como língua estrangeira. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, p. 65-87, 2007.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.17, p. 133-144, 1991.

CELANI, M. A. A. You've snatched the carpet from under my feet. In: Koike, I. (ed.) **Selected Papers from AILA '99**. Tokio: Waseda University Press, p. 242-258, 2000.

_____. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (org.), **O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão**. Educat. Ed. da Universidade Católica de Pelotas, 2001.

_____; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de Inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (orgs.) **Identidades: recortes múltiplos e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, p. 319-338, 2002.

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

COELHO, H. S. H. **Experiências, emoções e transformações na educação continuada: um estudo de caso**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: UFMG, 2011.

COHEN, A. Second language assessment. In: CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a second or foreign language**. Boston: Heinle & Heinle, p. 515-534, 2001.

COHEN, J. B.; PIPER, D. Transformation in a residential adult learning community. In: MEZIROW, J. *et al.* **Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress**. San Francisco: Jossey-Bass, p. 205-228, 2000.

CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de língua estrangeira**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: UFMG, 2004.

COOK, V. Going beyond the native speaker in language teaching. **TESOL Quarterly**, 33, p.185-209, 1999.

CRANTON, P. **Understanding and promoting transformative learning: a guide for educators of adults**. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

CSIZÉR, K.; DÖRNYEI, Z. Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. **Language Learning**, v. 55, n. 4, p. 613-659, 2005.

CUNHA, M. I. Conta-me agora!: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997.

DALOZ, L. A. P. Transformative Learning for the common good. IN: MEZIROW, J. *et al.* **Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress**. San Francisco: Jossey-Bass, p. 103-123, 2000.

DEWEY, J. Reconstrução em filosofia. In: EDMAN, I. **John Dewey**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1960.

_____. **Vida e educação**. São Paulo: melhoramentos, 1967.

DÖRNYEI, Z. Mixed methods research: purpose and design. In: **Research methods in applied linguistics**. Oxford : Oxford University Press, p. 163-175, 2007.

DUTRA, D. P.; OLIVEIRA, S. B. Prática reflexiva: tensões instrucionais vivenciadas pelo professor de língua inglesa. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (orgs.), **Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação**. Campinas: FAPESP/Mercado de Letras, 2008.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

_____. Non-reciprocal tasks, comprehension and second language acquisition. In BYGATE, M., SKEHAN, P.; SWAIN, M. (eds.), **Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing**. Harlow: Longman, p. 49-74, 2001.

EMERSON, R. M.; FIETZ, R. I.; SHAW, L. L. **Writing ethnographic fieldnotes**. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

ERICKSON, F. "Qualitative Methods in Research on Teaching". In: WITTROCK, M.C. (org.) **Handbook of research in teaching**. New York: Macmillan, 1986.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

FIGUEIREDO, F. J. Q. Erro e correção em textos escritos em língua inglesa. In: PAIVA, V. L. M. O. **Práticas de ensino e aprendizagem de Inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, p. 189-209, 2005.

FOSTER, P. A classroom perspective on the negotiation of meaning. **Applied Linguistics**, n. 19, p. 1-23, 1998.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. **Attitudes and motivation in second language learning**. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.

GASS, S.; MACKAY, A. **Data elicitation for second and foreign language research**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2007.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de língua: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, M. M., VIEIRA ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.) **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

GRABE, W.; STOLLER, F. L. Reading for academic purposes: guidelines for the ESF/EFL teacher. In: CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a second or foreign language**. Boston: Heinle & Heinle, p. 187-203, 2001.

GRIGOLETTO, M. Língua e identidade: representações da língua estrangeira no discurso de futuros professores de língua inglesa. In: CARMAGNANI, A. M. G. & GRIGOLETTO, M. **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP, p. 135-152, 2001.

HALL, S. A. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2003.

HON, F. F. S. **Deslocamentos identitários de professores no discurso sobre sua prática de avaliação no processo de educação continuada**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: UFMG, 2009.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento. Novas perspectivas sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRASHEN, S. D. **The input hypothesis: issues and implications**. London: Longman, 1985.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. **Sociocultural theory and the genesis of second language development**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An introduction to second language acquisition research**. London: Longman, 1991.

LEFFA, V.J. O ensino do Inglês no futuro: Da dicotomia para convergência. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Orgs.) **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de Inglês no Brasil**. Brasília: Editora UnB, p. 225-250, 2003.

LIEBLICH, A., TUVAL-MASHIACH, R.; ZILBER, T. **Narrative research: reading, analysis and interpretation**. London: Sage Publications, 1998.

LIMA, S.S. **Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de Inglês em escola pública**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). São José do Rio Preto: UNESP, 2005.

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

MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (Org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

MCCARTHY, M. **Discourse analysis for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MEZIROW, J. Learning to think like an adult: core concepts of transformation theory. IN: MEZIROW, J. *et al.* **Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress**. San Francisco: Jossey-Bass, p. 3-33, 2000.

MICCOLI, L. S. Refletindo sobre o processo de aprendizagem: Um estudo comparativo. In: PAIVA, V. L. M. O. (org.). **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1996.

_____. **Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learner's classroom experiences in a university classroom**. Tese (Doutorado em Educação). Toronto: Universidade de Toronto, 1997.

_____. A deeper view of EFL learning: students' classroom experiences. **Claritas**, v. 6, n. 3, p. 185-204, 2000.

_____. Individual classroom experiences: A socio-cultural comparison for understanding EFL classroom learning. **Ilha do Desterro**, V. 41, n. 1, p. 61-91, 2001a.

_____. O papel da reflexão no processo de aprendizagem de língua inglesa: um estudo de caso sobre a trajetória de uma aluna japonesa em um curso colaboracionista. In: ALMEIDA, S. R. G. (org.) **Interseções: diálogos com a Literatura e a Linguística Aplicada no Canadá**. Belo Horizonte, FALE/UFMG, 2001b.

_____. Collective and individual classroom experiences: A deeper view of EFL learning in a Brazilian university. **Revista Virtual da Linguagem – ReVel**. C 2, C 2, 2004. Disponível em: www.revelhp.cjb.net

_____. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, V. L. M. O. **Práticas de ensino e aprendizagem de Inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, p. 31-49, 2005.

_____. 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.

_____. 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, 2007a.

_____. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. **Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, p. 47-86, 2007b.

_____. A experiência na Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 1, p. 207-248, 2007c.

_____. Por um novo tratamento da experiência na Linguística Aplicada ao ensino de língua estrangeira. **Revista Crop**, n. 12, p. 263-283, 2007d. Disponível em: <http://www.filch.usp.br/dlm/crop/>

_____. Como foi para mim: reflexão crítica no processo de aprendizagem – o ponto de vista do aluno sobre experiências de aprendizagem de língua inglesa. In: Kevin John Keys. (Org.). **Da pesquisa ao ensino: aplicações práticas e pedagógicas de pesquisa em Linguística Aplicada**. 1 ed. Goiânia - GO: UFG, v. 1, p. 25-42, 2007e.

_____. O poder da educação continuada para a transformação do ensino. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Org.). **Emoções, reflexões e (Trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, p. 27-40, 2010.

_____; ZOLNIER, M. C. A. P. Experiências de professores em educação continuada: uma categorização com implicações para a formação docente e a pesquisa. No prelo.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

_____. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: MOITA LOPES, L. P (org.) **Discursos de identidades: discursos como espaço de constituição de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003a.

_____. (org.) **Discursos de identidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2003b.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. (2007) Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 20, n. 2, p. 75-104, 2007.

MURPHEY, T., JIN, C.; LI-CHI, C. Learners' constructions of identities and imagined communities. In: BENSON, P.; NUNAN, D. (orgs.) **Learners' stories: difference and diversity in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 93-105, 2004.

MURPHEY, T., PROBER, J.; GONZALES, K. Emotional belonging precedes learning. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, S. H. (Orgs.) **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

NEVES, M. S. O processo identificatório na relação professor-aluno na aprendizagem de língua estrangeira. In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETO, M.; CORACINI, M. J. **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, p. 45-56, 2006.

NUNAN, D. Task-based syllabus design: Selecting, grading and sequencing tasks. In: CROOKES, G.; GASS, S. M. (Eds.), **Tasks in a pedagogical context: integrating theory and practice**. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, p. 55-68, 1993.

OLIVEIRA, A. L. A. M. **Hermes e bonecas russas: um estudo comparativo para compreender a relação teoria-prática na formação docente**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: UFMG, 2006.

OLSHTAIN, E. Functional tasks for mastering the mechanics of writing and going just beyond. In: CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a second or foreign language**. Boston: Heinle & Heinle, p. 207-217, 2001.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes Editores, 2003.

OXFORD, R. L. **Language learning strategies: what every teacher should know**. New York: Newbury, 1989.

PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de Inglês. **APLIEMGE: ensino e pesquisa**. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, p. 9-17, 1997.

_____. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. In: TOMITCH, L. M. B. *et al.* (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de Inglês**. Florianópolis: UFSC, p. 345-363, 2005a.

_____. Desenvolvendo a habilidade de leitura. In: PAIVA, V. L. M. O. **Práticas de ensino e aprendizagem de Inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, p. 129-148, 2005b.

_____. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, v.9, n. 1, p. 77-127, 2006a.

_____. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. **Contexturas**, v. 9, p. 63-78, 2006b.

_____. Linguagem, gênero e aprendizagem de língua inglesa. In: ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2007.

PICA, T, KANAGY, R.; FALODUN, J. Choosing and using communication tasks for second language instruction. In: CROOKES, G.; GASS, S. M. (Eds.), **Tasks and language learning: integrating theory and practice**. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, p. 9-34, 1993.

PIERCE, B.N. Social identity, investment and language learning. **TESOL Quarterly**, v. 29, n. 1, p. 9-31, 1995.

PINTO, A. P. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração social? In: SIGNORIM, I. (org) **Linguagem e Identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. ELT classroom as an arena for identity clashes. In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETO, M. **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP, p. 79-90, 2001.

RICHARDS, J. 30 Years of TEFL/TESL: A Personal Reflection. **RELJ Journal**, v. 33, n. 2, 2002. p. 1- 36. Disponível em: <http://www.professorjackrichards.com/work.htm> Acesso: 20 de outubro 2010.

ROLLEMBERG, A. T. V. M. Histórias de vida de duas professoras: narrativas como instrumento de construção da identidade profissional. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (orgs.) **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, p. 249-271, 2002.

SADE, L. Identidade e aquisição em narrativas de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras. **Revista Intercâmbio**, v.15, São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.

SCRIVENER, J. **Learning teaching: a guidebook for English language teachers**. Oxford: Macmillan, 2005.

SILVA, I. M.; JORGE, M. L. S. Alguns princípios no ensino da escrita. In: PAIVA, V. L. M. O. **Práticas de ensino e aprendizagem de Inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, p. 149-172, 2005.

SILVA, T. T. A produção social da identidade. In: Silva, T.T. (org.) **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Ed. Vozes, p. 73-102, 2000.

TAYLOR, E. W. Analyzing research on transformative learning theory In: MEZIROW, J. *et al.* **Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress**. San Francisco: Jossey-Bass, p. 285-328, 2000.

TAYLOR, K. Teaching with developmental intention. IN: MEZIROW, J. *et al.* **Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress**. San Francisco: Jossey-Bass, p. 151-180, 2000.

TEIXEIRA, A. S. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: melhoramentos, 1967.

TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004.

UR, P. **A course in language teaching: practice and theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

VALÉRIO, K. M. Ensinando a falar Inglês. In: PAIVA, V. L. M. O. **Práticas de ensino e aprendizagem de Inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, p. 103-128, 2005.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (orgs.), **Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 219-231, 2006.

WALLACE, M. **Training Foreign Language Teachers: A reflective approach**. Cambridge: Cambridge, 1991.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, p. 35-55, 2003.

_____.; LISTON, D. P. **Reflective Teaching: an introduction**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

ZOLNIER, M. C. A. P. **Língua inglesa: expectativas e crenças de alunos e de uma professora do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Campinas: UNICAMP, 2007.

_____.; MICCOLI, L. S. O desafio de ensinar Inglês: experiências de conflitos, frustrações e indisciplina vivenciadas por professores. **Revista do Gel**. São Paulo, v. 6, n. 2, p. 169-200, 2009.

_____. Crenças de professoras sobre a habilidade de produção oral. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Org.). **Emoções, reflexões e (Trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, p. 27-40, 2010.

ANEXOS

ANEXO A - *Framework* de Miccoli (2007a)

Experiências em sala de aula de estudantes de Inglês

1. EXPERIÊNCIAS DIRETAS

1.2. Experiências Cognitivas

- Cog. 1. Experiências nas atividades em sala de aula
- Cog. 2. Identificação de objetivos, dificuldades e dúvidas
- Cog. 3. Experiências de participação e de desempenho
- Cog. 4. Experiências de aprendizagem
- Cog. 5. Percepção do ensino
- Cog. 6. Experiências paralelas às atividades de sala de aula
- Cog. 7. Estratégias de aprendizagem

1.3. Experiências Sociais

- Soc. 1. Interação e relações interpessoais
- Soc. 2. Tensão nas relações interpessoais
- Soc. 3. Experiências como estudante
- Soc. 4. Experiências do professor
- Soc. 5. Experiências em grupos ou em dinâmicas de grupo
- Soc. 6. Experiências em turma
- Soc. 7. Estratégias sociais

1.4. Experiências Afetivas

- Afe. 1. Experiências de sentimentos
- Afe. 2. Experiências de motivação, interesse e esforço
- Afe. 3. Experiências de auto-estima e atitudes pessoais
- Afe. 4. Atitudes do professor
- Afe. 5. Estratégias afetivas

2. EXPERIÊNCIAS INDIRETAS

2.1. Experiências Contextuais

- Con. 1. Experiências institucionais
- Con. 2. Experiências relativas à língua estrangeira
- Con. 3. Experiências decorrentes da pesquisa
- Con. 4. Experiência do tempo

2.2. Experiências Pessoais

- Pes. 1. Experiências por nível socioeconômico
- Pes. 2. Experiências anteriores
- Pes. 3. Experiências na vida pessoal
- Pes. 4. Experiências no trabalho e no estudo

2.3. Experiências Conceptuais

- Cpt. 1. Ensino de Inglês
- Cpt. 2. Aprendizagem de Inglês
- Cpt. 3. Aprendizagem pessoal
- Cpt. 4. Responsabilidade

2.4. Experiências Futuras

- Fut. 1. Intenções
- Fut. 2. Vontades
- Fut. 3. Necessidades
- Fut. 4. Desejos

ANEXO B - Carta Convite aos Professores

Prezado(a) (nome do(a) professor(a),

Como requisito para o desenvolvimento de minha pesquisa de Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira, gostaria de conduzir um estudo sobre experiências de participação de professores de Inglês no PECPLI (Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa) oferecido pela Universidade Federal de Viçosa. Se for de seu consentimento, a coleta de dados será realizada no segundo semestre de 2009. Na semana anterior ao começo dos encontros de formação, os professores serão entrevistados individualmente, em horário e local de suas preferências, para que sejam coletadas suas experiências pessoais de ensino e aprendizagem. A seguir, todos os dez encontros programados serão gravados em vídeo e, após cada dois encontros, será realizada uma entrevista individual com cada participante, procurando refletir sobre os encontros, a partir das gravações e anotações da pesquisadora, e investigar as percepções de cada um sobre as experiências vivenciadas naquele contexto. Solicito sua permissão para coletar dados nesses encontros. Sua colaboração nos ajudará a compreender as experiências vivenciadas por professores em projetos de educação continuada e a forma como essa participação contribui para uma mudança na identidade social e profissional do professor. Serão garantidos os seus direitos ao anonimato com relação a todas as informações prestadas. Os resultados de toda coleta de dados ficarão restritos aos objetivos da pesquisa. Você terá acesso aos resultados antes de serem publicados e terá a oportunidade de refletir com a pesquisadora sobre os mesmos, manifestando sua opinião e sugerindo modificações, caso sejam necessárias.

Atenciosamente,

Maria da Conceição Aparecida Pereira Zolnier

Doutoranda da UFMG/ BH – Minas Gerais

ANEXO C - Carta Convite à Coordenadora do PECPLI

Viçosa, 01 de agosto de 2009.

Prezada Professora Doutora Ana Maria Ferreira Barcelos,

Como requisito para o desenvolvimento de minha pesquisa do Programa de Doutorado em Linguística Aplicada: Ensino de Inglês como Língua Estrangeira, da Universidade Federal de Minas Gerais, estou conduzindo um estudo intitulado **Educação continuada de professores de Inglês de escolas públicas: investigando as experiências de participação, reflexão e mudança na identidade**. Solicito sua permissão para coletar dados no projeto PECPLI (Projeto de Educação Continuada de Professores de Inglês), sob sua coordenação. O objetivo dessa pesquisa é investigar como as experiências de participação no projeto e as de reflexão podem contribuir para que o profissional revele mudanças em sua identidade social e profissional. A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas e gravações dos encontros, no segundo semestre de 2009. Na semana anterior ao começo dos encontros de formação, os professores serão entrevistados individualmente, em horário e local de suas preferências, para que sejam coletadas suas experiências pessoais de ensino e aprendizagem. A seguir, todos os dez encontros programados serão gravados em vídeo e, após cada dois encontros, será realizada uma entrevista individual com cada participante, procurando refletir sobre os encontros, a partir das gravações e anotações, e investigar as percepções de cada um sobre as experiências vivenciadas naquele contexto. Será reservado aos professores o direito de anonimato em todas as informações prestadas e eles poderão se retirar do projeto a qualquer momento, se assim o desejarem. Você e os professores terão acesso aos resultados antes de serem publicados e terão oportunidades de refletir com a pesquisadora sobre os dados, manifestando opiniões ou sugerindo modificações. Agradeço, antecipadamente, sua colaboração e acredito que o desenvolvimento deste trabalho poderá oferecer subsídios para o crescimento do grupo (PECPLI) e para uma maior compreensão das experiências vividas pelos professores no projeto.

Atenciosamente,

Maria da Conceição Aparecida Pereira Zolnier
Doutoranda da Universidade Federal de Minas Gerais

ANEXO D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os Professores

Projeto de pesquisa: Educação continuada de professores de Inglês de escolas públicas:
investigando as experiências de participação, reflexão e mudança na identidade

Doutoranda: Maria da Conceição Aparecida Pereira Zolnier

Concordo em participar, voluntariamente, da pesquisa intitulada acima, estando ciente dos objetivos desse estudo e de que todas as informações prestadas, por meio de entrevistas e gravações em vídeo, serão mantidas no anonimato. Compreendo que posso me retirar do projeto a qualquer momento, se assim o desejar, e que receberei uma cópia dos resultados finais do presente estudo.

Data:

Telefone:

Endereço eletrônico:

Nome do(a) professor(a) colaborador(a): _____

Assinatura: _____

Observações:

ANEXO E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a Coordenadora do PECPLI

Projeto de pesquisa: Educação continuada de professores de Inglês de escolas públicas: investigando as experiências de participação, reflexão e mudança na identidade

Concordo que Maria da Conceição Aparecida Pereira Zolnier, doutoranda da Universidade Federal de Minas Gerais, colete dados para a pesquisa intitulada acima, no projeto PECPLI (Projeto de Educação Continuada de Professores de Inglês) que coordeno. Estou ciente dos objetivos desse estudo e de que todas as informações prestadas pelos professores, por meio de entrevistas e gravações, serão mantidas no anonimato. Autorizo a coleta de dados conforme especificado na carta convite.

Ana Maria Ferreira Barcelos, Ph. D.

Professora da Universidade Federal de Viçosa

Observações:

ANEXO F - Roteiro das Entrevistas: Sessões de Visionamento

Roteiro para a entrevista semi-estruturada a ser realizada com os professores após a sessão de visionamento.

- 1- De que forma você interpreta seu comportamento na gravação do encontro que você assistiu?
- 2- E o comportamento dos outros participantes?
- 3- Como você interpreta as ações desenvolvidas?
- 4- Por que você acha que as pessoas agem assim?
- 5- Como você se vê nesse encontro?
- 6- Quais os motivos, em sua opinião, para você se ver assim?
- 7- Como você interpreta as relações entre os participantes?
- 8- Como você interpreta a relação entre os participantes e a formadora de professores?
- 9- O que é mais significativo para você nessa gravação?
- 10- O que não é significativo?
- 11- De que forma os eventos mostrados na gravação influenciam você como pessoa e professor?

ANEXO G - Roteiro da Entrevista: Experiências com a Língua Inglesa

1. Fale-me de suas experiências mais significativas como estudante de Inglês no ensino fundamental.
2. O que você achava do Inglês?
3. E as experiências como estudante de Inglês no ensino médio?
4. Narre as experiências no curso superior.
5. Por que você optou por cursar Letras?
6. Conte-me suas experiências mais significativas como professor de Inglês.
7. Onde e há quanto tempo leciona?
8. Como chegou ao PECPLI?
9. O que o PECPLI significa para você?
10. Como você se vê como professor?
11. Com o PECPLI, houve alguma mudança em sua prática ou na forma como você se vê como professor ou como pessoa?

ANEXO H: Descrição dos Encontros

Encontro 1 (08.08.09): É o primeiro encontro do segundo semestre. Bárbara, Stephany e Cris não estão presentes. Há uma professora de escola pública (Sara) que participa apenas neste dia. O encontro é realizado na sala do CELIN (Curso de extensão em língua inglesa da UFV) para que os participantes pudessem usar os computadores e assistir a um vídeo sobre a Escola da Ponte. Esse é o primeiro encontro depois que Ana Maria, a coordenadora, voltou do Canadá, do pós-doutorado, onde passou um semestre. A participante Luísa, designada, anteriormente, para preparar a mensagem de abertura, distribui uma mensagem em Inglês de título *The cost of a miracle* (ANEXO J). Cada professor lê uma parte do texto e depois todos refletem, rapidamente, sobre ele. Ana lê a maior parte e Luísa comenta: “ô, Ana, você gosta tanto de Inglês que leu quase tudo”. Ana responde: “mas você não me disse para parar”. Ana esclarece dúvidas relacionadas ao vocabulário e ajuda na interpretação, levando-as a recontar a história narrada. Ana parece preocupada com o tempo e não aprofunda a reflexão sobre o texto. A discussão começa em Inglês e Luísa se esforça para se comunicar nessa língua. Ela começa a descrever sua escola e os professores que acham que participar do PECPLI é uma perda de tempo. Tentando interpretar a descrição feita por Luísa sobre a forma como os professores da sua escola viam essa professora, Ana usa a palavra “metidona”. A partir desta palavra em Português, Luísa parece que a percebe como uma sinalização de que ela poderia falar em Português. Então, há uma mudança de Inglês para a língua materna e as interações continuam nessa língua. A seguir, Ana pede à nova participante que se apresente. Ela o faz e destaca a forma como vê a Educação, a escola e os gestores. Mary, que é vice-diretora em uma escola, se coloca como defensora dos gestores e destaca que muitos professores não são realmente comprometidos e a direção tem que cobrar deles responsabilidade com o trabalho. Depois dessa discussão, todos assistem ao vídeo sobre a Escola da Ponte (essa escola tem muito sido citada em outros encontros). O vídeo mostra o diretor tocando violão e cantando o hino dessa instituição (ANEXO K). Professores refletem sobre o hino e sobre a lista de direitos e deveres daquela escola (ANEXO L), que foram elaborados por seus próprios estudantes. Todos discutem essas normas e Ana questiona se há possibilidade de, no contexto de cada professor, ser também elaborado um hino da escola e um código de conduta. Marcela destaca que, na sua escola, os professores combinam regras, mas não as cumprem e exemplifica, descrevendo normas relacionadas à limpeza das salas de aula. Na segunda parte, depois do lanche, há discussão e orientação sobre o capítulo do livro¹² sobre o PECPLI que cada participante está escrevendo. A seguir, Ana relata que os professores haviam pedido para que o tema “gêneros textuais” fosse trabalhado nos encontros e informa que esse será o tópico de estudo do semestre. Assim, ela distribui cópias do texto “Linguagem, gênero e aprendizagem de língua inglesa” de Paiva (2007)¹³, para leitura em casa. Ao finalizar, Ana entrega pequenos presentes trazidos do Canadá para as professoras.

Encontro 2 (22.08.09): Todas as oito participantes estão presentes. Há um novo participante, Paulo, que se mostra assíduo a todos os outros encontros do semestre. No final daquele ano, ele é aprovado em um programa de pós-graduação em São Paulo e não retorna ao PECPLI. Algumas estudantes de Letras, ex-alunas de Luísa, no ensino médio, também participam do encontro, a convite dessa professora. Ana começa o encontro com o texto “Atividades desafinadoras” (ANEXO M) de Alves (2008), lendo-o em voz alta. A seguir, distribui perguntas para discussão em grupo sobre o seguinte tópico: “O que desafina na sua prática?”. A formadora anda pela sala, acompanhando a discussão. Stephany e Cris chegam atrasadas. A primeira beija todos, mesmo depois de ter sido alertada que o período era o auge da gripe H1N1. Na etapa seguinte, os

¹² BARCELOS, A. M. F. & COELHO, S. H. (Orgs.) **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

¹³ PAIVA, V. L. M. O. Linguagem, gênero e aprendizagem de língua inglesa. In: ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2007.

professores discutem o texto com o grupo e Ana destaca que as desafinações não precisam ser necessariamente ruins. Elas podem significar apenas fazer algo diferente, variar o curso das ações rotineiras. Camila relata que as escolas particulares também apresentam problemas e destaca que foi chamada para uma reunião de pais na escola particular onde a filha estuda, por causa de um evento envolvendo uma professora que, por motivos de indisciplina, sacudiu um aluno e, em seguida, abandonou a profissão. Ana comenta rapidamente sobre indisciplina e volta ao tópico da discussão. As professoras comentam sobre a importância de se conhecer os alunos para que possam desenvolver um ensino “afinado” e Luísa defende que, com o baixo número de aulas de Inglês, não é possível conhecer bem os estudantes. Assim, ela relata que procura visitar suas casas, aonde vai como amiga e não para chamar a atenção por algo errado feito na escola. Ela acrescenta que, geralmente, há melhora no comportamento deles, em sala de aula, depois dessa visita. Durante a discussão, Cris fala da dificuldade de relacionamento com uma cunhada que trabalha na mesma escola e descreve a curiosidade de um aluno sobre o fato de as duas não se cumprimentarem. Ana retoma o tópico em questão, desafinações na prática de ensino, e Mary relata que teve dificuldade para desenvolver uma atividade de entrevista com os seus alunos. Ela desejava que os estudantes entrevistassem funcionários da escola e seguissem um roteiro pré-estabelecido, mas os estudantes queriam trabalhar mais livremente. Quando a professora revela ter enfrentado dificuldades para associar os interesses dos estudantes ao que ela considerava essencial na produção das entrevistas, vários professores dão sugestões de como ela poderia ter desenvolvido a atividade. Completando a discussão iniciada por Mary, quanto à entrevista, Marcela apresenta a Revista Escola, que traz informações sobre o ensino de línguas por meio de gêneros textuais. Os participantes conversam sobre esse artigo. Na segunda etapa do encontro, após o lanche, é iniciada a discussão do texto de Paiva (2007) sobre gêneros textuais. O texto possui, como epígrafe, uma estrofe de uma música da Banda Mastruz com Leite, repetindo, inúmeras vezes, a expressão “*on the table*”: *The book, the dog, the cat, the chicken and everybody is on the table*. Os professores pedem para assistir ao vídeo da música no *Youtube* e, como o computador que eu usava para realizar as gravações tinha internet, Ana concorda. Ao final, Rafael, estudante de Letras da UFV, participante do PECPLI e professor de Inglês das professoras, entrega a cada uma delas um presente da *Vitória Secret* (creme para o corpo e brilho labial), que trouxera dos Estados Unidos, durante um período de intercâmbio. Para encerrar, ele desenvolve um *quiz* (jogo de perguntas e respostas) que envolve curiosidades e história dessa marca (ANEXO N).

Encontro 3 (12.09.09): Hilda Simone faz uma apresentação em *PowerPoint* com duração de uma hora e relata como foi a visita ao Chile, onde participou, no final do semestre anterior, do Círculo Reflexivo, coordenado pelo biólogo Humberto Maturana. A partir de leituras de textos desse autor, ela descreve a escola como um útero social, que deveria atender as necessidades do estudante, de forma que ele pudesse crescer como ser social. A formadora discute o conceito de “emoção”, de acordo com a Biologia do Conhecer e pergunta aos professores qual é a emoção deles naquele momento. Cris responde que há muito cansaço, mas também muitas expectativas com relação ao encontro. Outros professores descrevem suas emoções e Hilda compartilha dificuldades enfrentadas por ela na sala de aula e depois destaca a importância da educação continuada visando a mudanças. Luísa tem os olhos lacrimejantes enquanto a formadora reflete sobre o amor, como emoção que funda o meio social, destacando o ato de conversar como sinônimo de “dar voltas com alguém”, em termos de emoção e experiência. Ela introduz conceitos da Biologia do Conhecer, tais como experiência, competição, acolhimento, amor, evolução etc.. Aos 52 minutos de apresentação, Luísa faz a seguinte declaração:

Luísa: Olha que tristeza a vida da gente. Até encontrar o PECPLI eu vivia focada no que o outro dizia de mim. Foi naquele acolhimento inicial é que houve essa transformação em mim. E eu já chorei rios de lágrimas por causa daquilo que os outros dizem de mim. 40 anos focada no que o outro pensa. Isso é um atraso. O que mudou na minha prática? Hoje eu sou

uma pessoa mais acolhedora. Eu queria que as pessoas fossem aquilo que eu acreditava estar certo. E eu não posso parar de vir aqui porque a tentação volta e eu... Aquele lado ruim meu volta e eu paro de refletir, eu paro de me valorizar, paro de valorizar a Educação, paro de valorizar os meus amores que são os meus alunos (Enc. 3: 12.09.09).

Hilda comenta a afirmação da professora e, a seguir, retoma a discussão sobre o assunto, enfatizando que o PECPLI é uma realidade amorosa. Ela também se emociona ao final da apresentação, ao descrever sua prática em sala de aula. Vários professores participam da discussão e, depois de terminada sua apresentação, todos se dirigem à sala dos professores do CELIN para um lanche especial, quando foram comemorados os aniversários de Hilda Simone, Marcela, Mary e o meu. Na segunda parte do encontro, Maria Carmem Aires (professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa) faz uma apresentação em *PowerPoint* sobre gêneros textuais. Ela cita exemplos de gêneros, explica o que é um suporte, mostra várias revistas (suportes) com diferentes tipos de gêneros e propagandas de diferentes épocas. Ela enfatiza que o vocabulário das propagandas muda devido ao suporte e ao público a que se dirigem. Também aponta as diferenças entre tirinhas e charges e ilustra essa diferença com uma charge do Cristo Redentor do Rio de Janeiro sendo atingido por balas perdidas e dizendo: “Pai, se possível afasta de mim essas balas”. Sua apresentação envolve vários tipos de textos, as situações de comunicação de cada um e suas peculiaridades. Por fim, descreve alguns estudos desenvolvidos sobre o assunto e ilustra com gêneros *in natura*¹⁴.

Encontro 4 (26.09.09): Nesse encontro, a única participante ausente é Luísa. A primeira parte abrange uma discussão sobre a escrita do capítulo do livro do PECPLI. As formadoras e os estudantes de graduação e pós-graduação se assentam em pares para ajudar as professoras, esclarecendo dúvidas referentes à escrita. Nessa oportunidade, colaboro com Stephany em seu artigo sobre jogos. Depois do lanche, Maria Carmem apresenta a segunda parte de sua palestra sobre gêneros textuais, destacando que os gêneros mudam em função da vida social e são produzidos em situações comunicativas específicas. Ela descreve diferentes gêneros como cartas, receitas e propagandas e reflete sobre narração, dissertação, argumentação e sobre a forma como os diferentes gêneros devem ser trabalhados em sala de aula. Para encerrar, Ana distribui cópias do texto “Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa” (PINTO, 2002) para serem lidos para o próximo encontro.

Encontro 5 (03.10.09): Todas as oito participantes estão presentes. Como abertura do encontro, Ana lê um texto sobre esperança (ANEXO O) de Beto & Cortella (2007). Os professores discutem o texto e refletem sobre os significados do termo “esperança”. Bia enfatiza ter esperança de que o ensino possa vir a melhorar. Marcela relata que ter esperança significa ter atitude de alguém que não se acomoda e luta pelo melhor. Portanto, não basta ficar só esperando. A seguir, Cris descreve seu trabalho na vice-direção e destaca que sua esperança está na sala de aula, pois lá o seu trabalho é mais reconhecido e, como vice-diretora não consegue desenvolver um trabalho autônomo, pois depende de outros funcionários: “Na sala de aula, mesmo que os alunos não se interessem, há sempre um grupinho que tem interesse. O aluno é o ser que dá menos trabalho para a gente. A minha esperança está na sala de aula. Ali eu faço com prazer”. Mary (também vice-diretora) tenta motivar a colega e destaca: “para ser o maior, tem que ser o menor e é muito difícil ser pequeno. Dentro de sala a gente consegue conciliar melhor as coisas”. Luísa também relata o prazer que sente ao estar na sala de aula e Bárbara completa a discussão, realçando as relações de poder entre professores e direção. Esse debate referente ao poder na escola se estende por cerca de 10 minutos, quando Ana toma o turno, se dirigindo a Cris: “você se sente indignada porque você tem esperança” e fecha a discussão, orientando para a próxima

¹⁴ Gêneros textuais na forma original, ou seja, que não são cópias.

etapa do encontro: discussão em pequenos grupos sobre o texto de Pinto (2002). A formadora, então, distribui algumas perguntas para orientar a discussão, mas poucos professores haviam lido o texto em casa e a atividade não se mostra muito fértil. A seguir, o que foi discutido nos grupos é apresentado para toda a classe. Ana pergunta qual é o objetivo do texto e quais as características de um gênero textual e os professores respondem de acordo com o que foi debatido. Depois da pausa para o lanche, na segunda parte do encontro, Leonardo Corrêa (estudante de Letras da UFV) faz uma apresentação sobre o uso de gêneros textuais em aulas de Inglês. Ana avisa que ele falará em Inglês, mas há uso alternado de Inglês e Português, durante a palestra. Os professores também intercalam a comunicação nessas duas línguas. Leonardo discute algumas teorias como, por exemplo, a diferença entre as concepções de linguagem para Bakhtin e Saussure. A seguir, compartilha alguns sites onde os professores poderão conseguir materiais, como o Google Books¹⁵ e destaca que o ensino de línguas pode ser realizado por meio do Orkut¹⁶. Luísa, então, relata: “Isso que você está dizendo bate com as recomendações do CBCs¹⁷. Como professora, eu nunca fui convidada a participar de um encontro para esclarecer isso”. Marcela completa: “nós nem tivemos acesso a orientações sobre como trabalhar os CBCs”. Leonardo apresenta diferentes projetos desenvolvidos com seus estudantes como postais, por exemplo, e mostra uma apostila que desenvolveu com materiais conseguidos pela internet. Os professores ficam muito interessados na apostila que ele organizou e ele promete compartilhá-la com eles. Porém, não tenho informações se esse material tenha realmente chegado até elas.

Encontro 6 (17.10.09): Luísa é a única participante desta pesquisa a estar ausente a esse encontro, que foi especialmente preparado para comemorar o dia do professor. As duas formadoras e eu levamos, cada uma, uma atividade diferente para celebrar esse dia. Ana introduz sua atividade, distribuindo pequenos pedaços de papel, cada um contendo um adjetivo positivo em Inglês, e convida os participantes a se levantarem e perguntarem um ao outro: “*How is your teaching?*” A essa pergunta os professores deverão responder usando o adjetivo que possuem em mãos. Todos caminham pela sala perguntando e respondendo. Alguns ficam apenas nessa pergunta e outros continuam o diálogo. O clima é de muita alegria, conversa e descontração. Todos riem. A seguir, A formadora pergunta como foi a comemoração do dia dos professores nas escolas deles. Professores respondem. Posteriormente, Hilda Simone desenvolve uma atividade onde ela mostra diferentes fotografias (natureza, pessoas, sala de aula etc.) em *PowerPoint* e os professores participam, falando em Inglês o que as imagens significam para eles. A última figura é uma foto dos participantes do PECPLI e todos revelam grande alegria quando se veem na projeção e fazem muitos comentários. Fazendo referências a essa imagem, a formadora pergunta: “*Why do groups stick together? Why are you together all this time*¹⁸?” Os professores respondem que é pela aprendizagem, amizade, acolhimento etc.. Quando é a minha vez de desenvolver a atividade, explico que trouxe uma oração, mas antes de distribuí-la, compartilho uma experiência negativa de trabalho, vivenciada ao substituir uma amiga em uma escola particular por duas semanas. Relato que aquela foi a minha única experiência de trabalho em escola regular particular e revelo minha grande decepção por não ter conseguido explicar nada do que havia preparado, uma vez que os estudantes se mostravam muito desinteressados e indisciplinados. Enfatizo que, ao longo daqueles 15 dias, apenas fui de carteira em carteira auxiliando os estudantes que se dispunham a trabalhar e que em nenhuma aula consegui explicar algum conteúdo para a classe como um todo. Falo sobre as minhas percepções sobre o PECPLI,

¹⁵ Serviço oferecido pela empresa Google, que armazena livros em seu banco de dados digital.

¹⁶ Rede social, filiada ao Google, que ajuda seus membros a conhecer pessoas e manter relacionamentos.

¹⁷ “Currículo com os conteúdos básicos comuns (CBC) que deverão ser ensinados para os alunos das séries finais (5ª a 8ª) do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais de Minas Gerais. Os CBC estabelecem parâmetros para orientar as escolas na definição, organização, abordagem metodológica e avaliação dos conteúdos, respeitando as especificidades e identidade de cada escola”. <https://www.educacao.mg.gov.br/>.

¹⁸ Por que os grupos se mantêm unidos? Por que estamos juntos todo esse tempo?

que também é o meu espaço de compartilhar angústias. Emociono-me ao falar e tento conter as lágrimas. Os professores se mostram muito solidários, principalmente Hilda que foi professora naquela escola e conhece seus estudantes. Todos enfatizam já terem passado por situações semelhantes e Patrícia relata problema com o filho em outra escola particular, onde um colega o acusou de ter-lhe roubado dinheiro. Segundo narra, o pai do colega pressionara o filho dela e depois de muitas divergências, o colega confessa ser tudo mentira. Ela relata não ter havido qualquer punição para esse aluno. Depois dessa discussão, distribuo uma folha contendo uma oração do professor em Inglês (ANEXO P). Todos leem juntos. Alguns professores relatam que gostam de rezar com os estudantes. A seguir, há um lanche especial para comemoração do dia do professor e Ana distribui bombons e uma agenda para todos os professores. Posteriormente, Hilda convida todos para participarem de sua pesquisa de doutorado e eles assinam o formulário, dando-lhe permissão para a coleta de dados. Depois disso, Ana distribui letras de músicas de Tim Murphey, professor e autor americano que, em 2008, estivera em Viçosa e os professores conhecem pessoalmente. Os participantes cantam várias músicas em Inglês, fazem gestos, aplaudem e depois discutem a prática de sala de aula com músicas. Ao final, Ana recolhe os papezinhos com os adjetivos distribuídos no início do encontro e os usa para fazer sorteio de mapas dos Estados Unidos, revistas e pastas. Antes de saírem, os professores se reúnem para tirar fotos.

Encontro 7 (14.11.09): Marcela e Mary não estão presentes. Natália (estudante de Letras) traz a música *I Love You* do programa infantil americano Barney, distribui cópias e coloca o CD para tocar. Os professores cantam. Ana propõe adaptação pra cantar mais rápido e, depois, ensina outra música. Em uma, em especial, faz expressões faciais como se imitasse uma rã para criar um contexto para a música. Professores cantam, fazem gestos e riem muito. A seguir, a formadora retoma a discussão sobre gêneros textuais e apresenta diferentes tipos de convites (casamento, formatura, festa) e postais em Inglês. Professores examinam, leem, discutem em pequenos grupos e, posteriormente, apresentam para os demais grupos o que leram. Ela, então, pergunta como eles irão trabalhar e escolher os gêneros, ou seja, sobre quais gêneros acreditam que os alunos gostariam de aprender. Os professores discutem essas perguntas em grupo e apresentam as respostas para a classe. Há questionamentos sobre a sala de aula, o interesse dos alunos, como trabalhar gênero e gramática. Stephany relata acreditar ser possível trabalhar gramática e só depois apresentar algum exemplo de gênero textual, mostrando as formas gramaticais contidas nele. Ana discorda e enfatiza não ser esse o objetivo dos estudos sobre gêneros, mas se posiciona também como aprendiz e diz: “Eu não sou especialista. Eu estou aprendendo com vocês. Eu não tenho resposta para tudo”. Luísa faz o seguinte comentário: “O objetivo do ensino de gênero é a situação de comunicação. Não vou jogar para a gramática, não. Eu não posso usar o gênero como desculpa para ensinar gramática”. Após essa discussão, há pausa para o lanche. Na segunda parte do encontro, Stephany entrega carimbos (com visto do professor, frases de incentivo etc.) que os participantes tinham encomendado anteriormente. Ana retoma a discussão sobre gêneros e, diante de muitos questionamentos das professoras, Hilda partilha um material sobre músicas, usado com seus estudantes, e explica as atividades desenvolvidas. Na discussão seguinte, Ana relata a importância de se usar o Inglês com os estudantes e narra um evento de estágio quando foi a uma escola assistir a uma aula de uma estagiária e esta nem sequer cumprimentou os alunos em Inglês e também não cantou com eles a música que tinha preparado. Ana, então, enfatiza: “Se você não fala Inglês com o aluno, se você não acredita no aluno, você pode estar tratando-o como deficiente”. Depois de refletir com os professores sobre essa crença, lhes pergunta quais tópicos gostariam de trabalhar no PECPLI no próximo ano e destaca: “estamos aqui para aprender juntos”. Anuncia, então, o tópico do próximo encontro: planejamento de curso.

Encontro 8 (28.11.09): Stephany, Cris e Mary estão ausentes. O grupo recebeu visita de Maíza Faturetto, consultora da Cambridge. Ana justifica que não tem trazido mensagens de abertura do encontro porque elas consomem muito tempo, visto que os professores se aprofundam muito nas discussões. Os professores cantam músicas de Tim Murphey. Depois de cantar a música *I am in love* do autor, Ana relaciona a música com os conceitos defendidos por Maturana, no que diz respeito ao amor e destaca a importância do amor próprio. A seguir, há discussão em pequenos grupos sobre a prática de ensino (planejamento), tendo por base orientações de Scrivener (2005), apresentadas no ANEXO Q. Professores discutem como fazem planejamento e o que privilegiam nele. Depois do lanche, todos compartilham o que foi discutido nos grupos pequenos. Ana destaca a importância de se trabalhar com o interesse dos estudantes, depois de pedir a eles que respondam individualmente sobre o que gostam de aprender. A seguir, ela distribui um questionário perguntando sobre o interesse dos professores com relação aos encontros do PECPLI no ano seguinte e todos respondem de forma escrita. Posteriormente, sorteio os nomes para o amigo oculto a ser revelado no próximo encontro, que será o último do ano. Concluindo, Maíza Faturetto faz uma apresentação em *PowerPoint* sobre a importância do Inglês no mundo moderno.

Encontro 9 (05.12.09): Marcela é a única participante a estar ausente desse encontro, quando foram realizadas discussões sobre planejamento de curso. Ana reflete sobre os tópicos do questionário respondido no encontro anterior (SCRIVENER, 2005) e enfatiza novamente a importância de se conhecer os estudantes e seus interesses: “é preciso trabalhar o interesse dos estudantes, assim como a gente faz no PECPLI. A gente parte do que vocês querem. É a partir dos objetivos que a gente vai planejar. Pode ser situações simples de comunicação. Pensar nos objetivos, nas necessidades dos alunos, mesmo que digam que nunca irão para os Estados Unidos”. Durante essa discussão, Stephany relata dificuldade para elaborar questionário para investigar os interesses dos estudantes. Professores dão sugestões e elaboram um questionário único a ser aplicado aos estudantes na primeira aula de 2010, com as seguintes perguntas: (1) Você gosta de Inglês? Por quê? (2) Por que aprender Inglês? (3) Como você acha que devemos aprender Inglês? (4) Sobre quais temas você gostaria de aprender? (5) Como você gostaria de ser avaliado? A seguir, o professor Paulo relata experiência de trabalho quando um estudante do 3º ano do ensino médio que havia estudado com ele desde a 5ª série lhe faz cobranças, dizendo que na 5ª série ele havia lhes prometido um ensino divertido de Inglês e não havia cumprido sua promessa. Professores concordam que precisam estar atentos a suas promessas. Depois, Ana distribui questionário com os vários tipos de gêneros que são enfatizados pelos CBCs e os professores discutem sobre quais deles consideram ser possível trabalhar com seus estudantes. Como era o último encontro do semestre, apresento uma avaliação parcial da coleta de dados e minhas percepções sobre a pesquisa em andamento. Enquanto falo, Stephany se emociona e seca os olhos. Quando termino, todos aplaudem e Ana agradece a minha participação, dizendo que esta pesquisa irá oferecer importantes informações para o crescimento do grupo. Na etapa seguinte, ela apresenta slides com resultados dos questionários que os professores haviam respondido no encontro anterior sobre os interesses relacionados aos temas a serem discutidos no PECPLI no ano seguinte. As atividades do ano são encerradas com o amigo oculto. Sou a primeira da brincadeira e descrevo a minha amiga em Inglês. Todos seguem fazendo isso. Bárbara é a única que revela sua amiga em Português.

ANEXO I - O Sapo

Era uma vez um lindo príncipe por quem todas as moças se apaixonavam. Por ele também se apaixonou uma bruxa horrenda que o pediu em casamento. O príncipe nem ligou e a bruxa ficou muito brava. “Se não vai casar comigo não vai se casar com ninguém mais!” Olhou fundo nos olhos dele e disse: “Você vai virar um sapo!” Ao ouvir esta palavra o príncipe sentiu um estremeção. Teve medo. Acreditou. E ele virou aquilo que a palavra de feitiço tinha dito. Sapo. Virou um sapo. Bastou que virasse sapo para que se esquecesse de que era príncipe. Viu-se refletido no espelho real e se espantou: “Sou um sapo. Que é que estou fazendo no palácio do príncipe? Casa de sapo é charco.” E com essas palavras pôs-se a pular na direção do charco. Sentiu-se feliz ao ver lama. Pulou e mergulhou. Finalmente de novo em casa. Como era sapo, entrou na escola de sapos para aprender as coisas próprias de sapo. Aprendeu a coaxar com voz grossa. Aprendeu a jogar a língua pra fora para apanhar moscas distraídas. Aprendeu a gostar do lodo. Aprendeu que as sapos eram as mais lindas criaturas do universo. Foi aluno bom e aplicado. Memória excelente. Não se esquecia de nada. Daí suas notas boas. Até foi o primeiro colocado nos exames finais, o que provocou a admiração de todos os outros sapos, seus colegas, aparecendo até nos jornais. Quanto mais aprendia as coisas de sapo, mais sapo ficava. E quanto mais aprendia a ser sapo, mais se esquecia de que um dia fora príncipe. A aprendizagem é assim: para se aprender de um lado há que se esquecer do outro. Toda aprendizagem produz o esquecimento. O príncipe ficou enfeitado. Mas feitiço — assim nos ensinaram na escola — é coisa que não existe. Só acontece nas estórias de carochinha. Engano. Feitiço acontece sim. A estória diz a verdade. Feitiço: o que é? Feitiço é quando uma palavra entra no corpo e o transforma. O príncipe ficou possuído pela palavra que a bruxa falou. Seu corpo ficou igual à palavra. A estória do príncipe que virou sapo é a nossa própria estória. Desde que nascemos, continuamente, palavras nos vão sendo ditas. Elas entram no nosso corpo, e ele vai se transformando. Virando outra coisa, diferente da que era. Educação é isto: o processo pelo qual os nossos corpos vão ficando iguais às palavras que nos ensinam. Eu não sou eu: eu sou as palavras que os outros plantaram em mim. Como o disse Fernando Pessoa: “Sou o intervalo entre o meu desejo e aquilo que os desejos dos outros fizeram de mim”. A psicanálise acredita nisso. Ela vê cada corpo como um sapo dentro do qual está um príncipe esquecido. Seu objetivo não é ensinar nada. Seu objetivo é o contrário: desensinar ao sapo sua realidade sapal. Fazê-lo esquecer-se do que aprendeu, para que ele possa lembrar-se do que esqueceu. Quebrar o feitiço. Coisa que até mesmo certos filósofos (poucos) percebem. A maioria se dedica ao refinamento da realidade sapal. Também os sapos se dedicam à filosofia... Mas Wittgenstein, filósofo para ninguém botar defeito, definia a filosofia como uma “luta contra o feitiço” que certas palavras exercem sobre nós. Acho que ele acreditava nas estórias de carochinha... Tudo isso apenas como introdução à enigmática observação com que Barthes encerra sua descrição das metamorfoses do educador. Confissão sobre o lugar onde havia chegado, no momento de velhice. “Há uma idade em que se ensina aquilo que se sabe. Vem, em seguida, uma outra, quando se ensina aquilo que não se sabe. Vem agora, talvez, a idade de uma outra experiência: aquela de desaprender. Deixo-me, então, ser possuído pela força de toda vida viva: o esquecimento... Esquecer para lembrar. A psicanálise nenhum interesse tem por aquilo que se sabe. O sabido, lembrado, aprendido, é a realidade sapal, o feitiço que precisa ser quebrado. Imagino que o sapo, vez por outra, se esquecia da letra do coaxar, e no vazio do esquecimento, surgia uma canção. “Desafinou!” berravam os maestros. “Esqueceu-se da lição”, repreendiam os professores. Mas uma jovem que se assentava à beira da lagoa juntava-se a ele, num dueto... E o sapo, assentado na lama, desconfiava... “Procuro despir-me do que aprendi” dizia Alberto Caeiro. “Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram, e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos, desencaixotar minhas emoções verdadeiras, desembulhar-me, e ser eu...” Assim se comportavam os mestres Zen, que nada tinham para ensinar. Apenas ficavam à espreita, esperando o momento de desarticular o aprendido para, através de suas rachaduras, fazer emergir o esquecido. É preciso esquecer para se lembrar. A sabedoria mora no esquecimento. Acho que o sapo, tão bom aluno, tão bem educado, passava por períodos de depressão. Uma tristeza inexplicável, pois a vida era tão boa, tudo tão certo: a água da lagoa, as moscas distraídas, a sinfonia unânime da saporaria, todos de acordo... O sapo não entendia. Não sabia que sua tristeza nada mais era que uma indefinível saudade de uma beleza que esquecera. Procurava que procurava, no meio dos sapos, a cura para sua dor. Inutilmente. Ela estava em outro lugar. Mas um dia veio o beijo de amor - e ele se lembrou. O feitiço foi quebrado. Uma bela imagem para um mestre! Uma bela imagem para o educador: fazer esquecer para fazer lembrar! (ALVES, 1994, p. 26-30).

ANEXO J - The Cost of a Miracle

(Author unknown)

A little girl went to her bedroom and pulled a glass jelly jar from its hiding place in the closet. She poured the change out on the floor and counted it carefully. Three times, even. The total had to be exactly perfect. No chance here for mistakes. Carefully placing the coins back in the jar and twisting on the cap, she slipped out the back door and made her way 6 blocks to Rexall's Drug Store with the big red Indian Chief sign above the door. She waited patiently for the pharmacist to give her some attention, but he was too busy at this moment. Tess twisted her feet to make a scuffing noise. Nothing. She cleared her throat with the most disgusting sound she could muster. No good. Finally she took a quarter from her jar and banged it on the glass counter. That did it!

“And what do you want?” the pharmacist asked in an annoyed tone of voice. “I'm talking to my brother from Chicago whom I haven't seen in ages”, he said without waiting for a reply to his question. “Well, I want to talk to you about my brother”, Tess answered back in the same annoyed tone. “He's really, really sick...and I want to buy a miracle”. “I beg your pardon?” said the pharmacist. “His name is Andrew and he has something bad growing inside his head and my Daddy says only a miracle can save him now. So, how much does a miracle cost?” “We don't sell miracles here, little girl. I'm sorry but I can't help you”, the pharmacist said, softening a little.

“Listen, I have the money to pay for it. If it isn't enough, I will get the rest. Just tell me how much it costs.” The pharmacist's brother was a well dressed man He stooped down and asked the little girl, “What kind of a miracle does your brother need?” “I don't know”, Tess replied with her eyes welling up. “I just know he's really sick and Mommy says he needs an operation. But my Daddy can't pay for it, so I want to use my money”. “How much do you have?” asked the man from Chicago.

“One dollar and eleven cents”, Tess answered barely audibly. “And it's all the money I have, but I can get some more if I need to”. “Well, what a coincidence”, smiled the man. “A dollar and eleven cents: the exact price of a miracle for little brothers”. He took her money in one hand and with the other hand he grasped her mitten and said “Take me to where you live. I want to see your brother and meet your parents. Let's see if I have the miracle you need”. That well dressed man was Dr. Carlton Armstrong, a surgeon, specializing in neuro-surgery. The operation was completed free of charge and it wasn't long until Andrew was home again and doing well. Mom and Dad were happily talking about the chain of events that had led them to this place.

“That surgery”, her Mom whispered, “was a real miracle. I wonder how much it would have cost?” Tess smiled. She knew exactly how much a miracle costs: one dollar and eleven cents plus the faith of a little child.

In our lives, we never know how many miracles we will need. A miracle is not the suspension of natural law, but the operation of a higher law.

http://www.skywriting.net/inspirational/stories/the_miracle.html

ANEXO K- Hino da Escola da Ponte

Estudar não é só ler nos livros que há nas escolas,
É também aprender a ser livre e sem ideias tolas.
Ler um livro é muito importante e, às vezes urgente,
Mas os livros não são o bastante para a gente ser gente.
É preciso aprender a escrever, mas também a crescer, mas também a sonhar.
É preciso aprender a viver, aprender a estudar.

Estar na Escola da Ponte é estudar,
Estar contente consigo é estudar,
Aprender com os outros, aprender contigo,
E ter um amigo também é estudar.

Estudar também é repartir, também é saber dar
O que a gente souber dividir, para multiplicar.
Estudar é escrever um ditado, sem ninguém nos ditar.
E, se um erro nos for apontado, é sabê-lo emendar.
É preciso, em vez de um tinteiro, ter uma cabeça que saiba pensar,
Pois, na escola da vida, primeiro, está saber estudar.

<http://almadeeducador.blogspot.com/2007/11/hino-da-escola-da-ponte.html>

ANEXO L - Direitos e Deveres dos estudantes da Escola da Ponte

DIREITOS	DEVERES
Debater os problemas e dar a minha opinião, em momentos oportunos;	Tentar chegar a horas;
• Aprender com os outros responsabilmente;	• Estudar em silêncio no espaço e falar só quando necessário;
• Ser respeitado e ajudado pelos outros;	• Levantar o dedo para pedir a palavra, quando quero falar ou quando preciso de ajuda;
• Ter amigos e ajudá-los;	• Fazer os trabalhos de casa, quando houver;
• Ser livre e feliz, sem ideias tolas;	• Respeitar a comunidade escolar (professores, auxiliares, pais, colegas e visitas);
• Estudar sozinho ou em grupo, em silêncio e harmonia;	• Ser amigo dos amigos, sem ideias tolas;
• Ouvir o tipo de música que queremos;	• Ajudar e aceitar a ajuda dos outros, sem ideias tolas;
• Trabalhar responsabilmente no computador, quando necessário;	• Poupar água e tratar bem os animais e as plantas;
• Ir à casa de banho, quando necessário;	• Não baloiçar nem arrastar as cadeiras ou outro mobiliário;
• Sair da sala a horas e ter intervalo, se trabalhar e se me portar bem;	• Não mascar pastilha elástica no espaço de trabalho;
• Participar na Assembleia, de diversas formas e com responsabilidade;	• Ser limpo e arrumado no espaço de trabalho e no recreio;
• Ter material em condições para trabalhar;	• Não atirar papéis ou outros objectos desadequados;
• Ter professores e auxiliares alegres, bons e amigos, com a colaboração dos alunos;	• Poupar, cuidar do material escolar e guardar depois de o usar
• Ter uma alimentação saudável e comer a tempo e horas;	• Arrumar os jogos depois de os utilizar e ter cuidado para não os estragar;
• Jogar futebol ou outros jogos com quem queremos e com quem queira jogar conosco, cumprindo as regras;	• Cumprir, respeitar e ajudar as responsabilidades;
• Publicar textos inventados no jornal;	• Separar as embalagens e colocá-las no eco-ponto correcto;
• Ter cabide próprio;	• Não mexer nos extintores
• Fazer trabalhos criativos com os amigos;	
• Beber água, quando necessário	

ANEXO M - Atividades Desafinadoras

Leia o texto abaixo e, com seu colega, reflita a respeito das perguntas abaixo:

Houve uma professora que, fazendo um relatório, referiu-se às “atividades desafinadoras para seus alunos...”. Ela não é culpada. Já se tornou praxe usar palavras que não se entende por serem palavras da moda. Quando uma palavra da moda é usada, ninguém se atreve a perguntar: “Mas o que essa palavra significa?”. Fazer tal pergunta é confessar ignorância. Nos tempos em que tentei ensinar na universidade, tempos de fervor religioso marxista, tudo se resolvia com a palavra “dialético”. Ai daquele que perguntasse: “mas o que é dialético?”. Talvez o “desafinadoras” tenha um sentido. Os mestres zen se esforçavam sempre por introduzir desafinações nas afinações dos seus discípulos. Ouvidos que ouvem tudo afinado devem estar estragados. É preciso ouvir as desafinações do mundo!” (ALVES, 2008, p. 130)

- 1) O que Rubem Alves quer dizer com “desafinações”?
- 2) Você se lembra de algumas desafinações na sua vida (acadêmica)?
- 3) Como podemos propor desafinações em nossos alunos? Na nossa prática?

Fonte: ALVES, R. **Ostra feliz não faz pérola**. Editora Planeta, 2008.

ANEXO N - Victoria's Secret's Quiz

I. Victoria's Secret is

- a) an American retailer of women's wear, lingerie and beauty products
- b) a fast food restaurant
- c) a TV reality show

II. Victoria's Secret was started in _____, in 1977, by Stanford Graduate School of Business alumnus Roy Raymond

- a) Rio de Janeiro
- b) San Francisco, California
- c) New York, NY

III. Roy Raymond created Victoria's Secret because he

- a) Was a pervert
- b) Felt embarrassed trying to purchase lingerie for his wife in a public and awkward department store environment
- c) Liked to wear women's clothes for carnival

IV. The stores were meant to

- a) Create a comfortable environment for men
- b) Create a comfortable environment for women
- c) Create discomfort in society at that time

V. The Victorian Era of the United Kingdom was the period of Queen Victoria's reign

- a) From 1837 to 1901
- b) From 1900 to 1950
- c) From 1990 to today

VI. During the Victorian Era, women

- a) Wore short dresses and pants, especially to go to church
- b) Worked, raised their children, took care of their husbands, and had time for a beer on the weekends
- c) Women were seen as pure and clean. Because of this view, their bodies were seen as temples which should not be adorned with jewelry nor used for physical exertion.

VII. Clothing covered the entire body, we are told, and even the glimpse of an ankle was scandalous. It was a period of sexual oppression. In the United States, from the 1875 to 1910 after the Civil War, reflecting a heavy British cultural influence on the nation during the time, The American Victorianism copied the high society of their former mother country in dress, morality, and mannerisms.

We can then consider that the name Victoria's secret is

- a) A flattering reference to the way women dressed during the Victorian Era and American Victorian period.
- b) A suggestion to the oppression women suffered during those periods.

ANEXO O - Esperança

“A esperança é um movimento de amor dentro de nossa possibilidade de liberdade. O amor é *inconformado*, ou seja, ele sai da fôrma, é transbordante. [...] Essa amorosidade que transborda rega a esperança ao transpor as bordas, sair dos seus limites. A esperança é exatamente assim: “Eu desejo, pode ser, vou procurar e será”. Em outras palavras, “não me conformo com condições predeterminadas.” (p. 21)

[...] Distinção que Paulo Freire ressaltava entre “esperança” do verbo “esperar” e “esperança” do verbo “esperançar”. Ele sempre dizia que é preciso ter esperança do verbo “esperançar”. Porque esperança do verbo “esperar” é pura e vã espera, é aguardar. Esperançar é ir atrás, unir-se, não desistir. Nesse caso, a pessoa tem a amorosidade como fonte de sua capacidade vital, aquilo que anima sua fé (seja ela política, científica, estética, religiosa, pedagógica ou a fé familiar). A amorosidade é sua dedicação a essa capacidade.” (p. 27)

BETTO, F.; CORTELLA, M. S. **Sobre a esperança: diálogo**. São Paulo: Papirus, 2007.

ANEXO P - Teacher's Prayer**(Joanna Fuchs)**

Dear Lord, bless these teachers mightily as they seek to teach, enrich and guide your precious children.

Grant them abundant resources to do their job, intelligence, wisdom, sensitivity and kindness.

Give them the material things that make it possible to turn some of these tender green plants into the strong, stable trees that will lead our nation, to transform some of these buds into brilliant flowers that will bring light, color and happiness to all who encounter them.

Give every one of them the tools to be creative and productive and to develop their own kind of success in the world.

Lord, wrap your loving arms around these teachers who give so much of themselves to grow our youth into creative, responsible adults.

We pray that you will immerse them in your boundless, transcendent love.

We pray that you will strengthen and soothe them when they have given so much of themselves that they need your extra attention, your extra care.

We love, respect and admire these teachers, Lord, and we pray that you will watch over them always. These special people who hold our children and our future in their hands.

Amen!

<http://www.poemsource.com/teacher-poems.html>

ANEXO Q - PLANEJAMENTO

PECPLI (Novembro 2009)

(Adapted from Scrivener, 2005, p. 133)

1. Em grupos, discuta sobre essas questões:
 - O que eu vou ensinar (o quê ou quem determina o que eu vou ensinar)?
 - Como eu vou sequenciar os itens que vou ensinar?
 - Como você seleciona o que vai ensinar? Marque na lista:

- () Eu sigo o programa da escola.
- () Sigo o que está na unidade do livro.
- () Sigo o que os verifiquei na análise de necessidades dos alunos.
- () Eu acho que vai ser útil para eles.
- () É apropriado para o nível deles.
- () Um aluno me pediu para dar isso.
- () Eu sempre ensino esse item nesse ponto do curso.
- () Notei que os alunos precisam desta estrutura.
- () Eu gosto de ensinar esse item da língua.
- () Nós negociamos e concordamos que estudaríamos isso agora.
- () Acho que os alunos podem gostar de uma aula sobre isso.
- () Eles tem problemas com esse item.

2. Perguntas importantes ao se planejar:

- ✓ **Quem são os alunos?** Considerar idade, nível, cultura, características individuais, estilos e estratégias de aprendizagem, crenças
- ✓ **O que queremos fazer e por quê?**

IMPORTANTE: O que os alunos saberão, serão capazes de fazer, entender, sentir após a atividade que eles não sabiam, entendiam ou sentiam antes? Em resumo, qual é o resultado de aprendizagem?

- ✓ **Quanto tempo?**
- ✓ **Como?** (procedimentos)
- ✓ **O que será necessário?** (recursos)
- ✓ **O que pode dar errado?**
- ✓ **Como isso se encaixa no que veio antes e no que virá depois?**

O ponto de partida para o planejamento de ensino:

- Levantamento das necessidades dos alunos
- Definição dos objetivos
- Seleção e organização dos conteúdos
- Processo de avaliação e do ensino