

## TRANSFORMAÇÕES IDENTITÁRIAS VIVENCIADAS POR PROFESSORAS DE INGLÊS EM UM PROJETO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA

Maria da Conceição Aparecida Pereira ZOLNIER  
Universidade Federal de Viçosa

**RESUMO:** Este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado desenvolvida com oito professoras de inglês de escolas públicas inseridas em um projeto de educação continuada (PECPLI). Os dados revelam que, ao chegarem ao projeto, as professoras trazem experiências pessoais anteriores (de aprendizagem, ensino e vida) e identidades construídas a partir dessas experiências. No projeto, as participantes têm acesso a teorias de ensino, aprendizagem de Inglês e de novas formas de trabalho; encontram apoio e amizade, se sentem respeitadas e partes do grupo. Ao vivenciam experiências significativas nos domínios cognitivos, sociais e afetivos, conseguem superar os conflitos, inerentes à aprendizagem e às relações interpessoais, e experimentam diferentes formas de mudanças, principalmente identitárias. Após participação contínua por mais de dois anos, destacam experienciar fortalecimento em termos de conhecimento, autopercepção e empoderamento, dados coerentes com os trabalhos desenvolvidos pelos estudiosos da aprendizagem transformadora (MEZIROW ET AL., 2000). As participantes aprendem a se ver de novas formas, se valorizam mais, sentem mais prazer com o trabalho, melhoram a autoestima, a saúde e suas aulas.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação continuada; língua estrangeira; identidades

**ABSTRACT:** *This paper presents part of a doctoral research conducted with eight English teachers from public schools, participants of a continuing education project (PECPLI). The data reveal that, upon arrival at the project, the teachers bring prior personal experiences (from learning, teaching and life) and identities constructed from those experiences. In the project, the participants learn English, teaching theories and new forms of teaching; they also acquire new skills, find support and friendship, feel respected and part of the group. When experiencing significant experiences in the cognitive, social and emotional domains, they manage to overcome the conflicts of the learning process and the interpersonal relationships. As a result, they experience changes in different areas, primarily in terms of identities. After having participated in the project for more than two years, the teachers claimed to have strengthened their knowledge, self-awareness and empowerment, as presented in the studies carried out by scholars of transformative learning (MEZIROW et al., 2000). They also report to have learned to see themselves in new ways, to value themselves more and to feel more pleasure at work. Besides they claim to have had their self-esteem, health and classes improved.*

**KEYWORDS:** *continuing education; foreign language; identities*

## **Introdução**

O ensino e a aprendizagem de língua estrangeira no Brasil são marcados por uma série de obstáculos (MICCOLI, 2010). Por isso, algumas universidades como UNICAMP, UFMG, UFV, UEL, UNESP e PUC-SP têm desenvolvido projetos de educação continuada que contribuem para a reflexão, atualização e crescimento dos professores dessa disciplina. No Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa (PECPLI), oferecido pela Universidade Federal de Viçosa, os participantes 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.

Oferecer condições para que o profissional possa refletir sobre teorias da Linguística Aplicada e, a partir delas, questionar sua história de vida profissional, suas identidades e práticas de ensino é 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 lacuna na formação profissional possa ser preenchida.

De acordo com os estudiosos da aprendizagem transformadora (MEZIRROW *et al*, 2000), há uma necessidade urgente de compreensão da experiência humana, uma vez que, se as pessoas não forem capazes de entendê-la, acabam por criar significados imaginários para ela. Dessa forma, este artigo tem por objetivo investigar experiências vividas por professoras em um projeto de educação continuada, de forma a ampliar os conhecimentos sobre a importância desses espaços de aprendizagem e reflexão.

## **Construções identitárias de professores**

Para Hall (2003, p. 9), 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”. Assim, o conceito de 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.” (p. 11). A identidade, então, integra o sujeito à estrutura social e a identidade vai se tornando múltipla e contraditória.

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.

Para Moita Lopes (2003), o conceito de identidade é “um construto central na compreensão das mudanças sociais” (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).

O PECPLI como “comunidade de aprendizagem” (MOITA LOPES, 2003, 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. Dessa forma, compreender as mudanças relatadas pelas participantes, a partir da constituição de suas identidades, é essencial para compreender a importância de projetos de educação continuada e suas contribuições para os processos de ensino e aprendizagem.

## **Metodologia**

Este trabalho tem por objetivo responder a duas perguntas: Que experiências as professoras vivenciam no PECPLI? De que forma o projeto contribui para transformações, principalmente em termos identitários? Tendo como suporte alguns estudos sobre identidades de professores, foi desenvolvido um estudo de caso (BROWN; RODGERS, 1989) que seguiu uma abordagem qualitativa (DÖRNYEI, 2007) de análise e apresentação dos dados coletados durante seis meses, por meio de entrevistas e anotações de campo. Fizeram parte do estudo oito professoras de inglês de escolas públicas de Minas Gerais, participantes do PECPLI há mais de dois anos, que serão chamadas por pseudônimos (Bárbara, Bia, Camila, Cris, Luísa, Marcela, Mary e Stephany).

## **Análise de dados**

A análise de dados foi organizada de forma a investigar as três fases que compreendem a participação no PECPLI: (1) a chegada das professoras ao projeto, (2) as experiências que vivenciam e (3) as transformações que resultam dessa participação.

## **A chegada**

Para compreender a forma como as participantes chegam, foi investigado (a) a formação profissional; (b) a realidade do trabalho nas escolas; (c) as construções identitárias; (d) os sentimentos que trazem e as primeiras impressões do PECPLI e, finalmente, (e) as expectativas quanto ao projeto.

Sobre a formação profissional, quase todas as participantes (sete) destacam terem cursado a licenciatura em Letras em faculdades particulares. Todas se dizem felizes com as escolhas realizadas em termos de curso e profissão, mas Mary foi a única que destacou que o curso superior tenha sido de boa qualidade:

Era tudo muito distanciado da escola, não tinha muita conexão (Bia, ent. 1: 10.09.09).

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

Eu não aprendi nada de teoria. E isso me fez muita falta (Luísa, ent. 2: 08.09.09).

As experiências pessoais mais marcantes com relação à formação universitária podem ser resumidas da seguinte forma: pouca ênfase no ensino das habilidades orais em Inglês (Bárbara e Camila), ensino insuficiente (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”.

A formação universitária insuficiente é um dos fatores que, dentre outros, justificam a adesão ao PECPLI, uma vez que no projeto as professoras buscam preenchimento das lacunas deixadas pela faculdade, sanando as carências da graduação, principalmente em termos de 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).

Os dados mais relevantes quanto ao contexto de trabalho docente revelam que as identidades de profissionais sozinhas que não têm com quem esclarecer dúvidas ou compartilhar dificuldades. Elas destacam que a realidade escolar é difícil e opressora, como explica 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). Eu chego lá e a realidade me deprime, me oprime (Bia, ent. 4: 17.11.09).

Aliadas às dificuldades da realidade escolar, as identidades de professoras sozinhas e despreparadas ficam ainda mais evidentes diante da constatação de que aquilo que elas ensinam não atende às expectativas dos estudantes. Além disso, não encontram orientação dos gestores para desenvolver um trabalho diferente, como descreve Bia. Uma vez que as aulas não correspondem ao que os estudantes almejam (ZOLNIER, 2007), o

comportamento deles revela desmotivação com os estudos, como enfatizam, também, as outras participantes:

Um estudante me disse: “Inglês não é importante nada; a senhora é professora e não tem nem um carro” (Luísa, ent. 1: 08.09.09).

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 (Mary, ent. 4: 18.11.09).

Todas as oito participantes descrevem o desinteresse de muitos estudantes, o que é percebido em discursos que revelam crenças negativas quanto à importância da aprendizagem de Inglês. Crenças desse tipo podem acarretar desmotivação para aprendizagem, uma vez que os estudantes, 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.

Diante de situações como essas, torna-se necessário a reflexão sobre essas crenças, mostrando na prática o quanto é essencial, possível e útil se comunicar em Inglês com o mundo globalizado, não importando o contexto de vida do falante. Influências de crenças negativas na aprendizagem de Inglês também são destacadas por Barcelos (1995), Moita Lopes (1996) e Zolnier (2007), dentre outros.

Apesar de revelarem identidades de professoras sozinhas e que trabalham com uma disciplina que não é do interesse dos estudantes, as participantes se reconhecem como não acomodadas e como profissionais que investem na busca de solução para seus problemas, como é apresentado a seguir:

Eu acredito no novo. Eu acredito que as coisas mudam. Acredito na Educação (Bárbara, ent. 4: 07.11.09).

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

Eu busco fazer o melhor (Ent. 3: 08.10.09). Você não está ali parada, estagnada (Camila, ent. 4: 18.11.09).

O que a gente tem de mais importante é a vontade de aprender, a vontade de partilhar. E isso é comum a todas (Cris, ent. 5: 12.12.09).

Ao enfrentar dificuldades em seus contextos de trabalho, as participantes reconhecem que precisam de ajuda e aceitam o convite do PECPLI porque acreditam na Educação e almejam melhorias para o ensino de inglês em suas escolas. O esforço empreendido para participar de um projeto sem receber qualquer incentivo financeiro é motivado pelas identidades de professoras que reconhecem suas deficiências, principalmente em termos de comunicação oral, mas que também são esperançosas, corajosas e buscadoras do melhor.

Esses diversos traços identitários apresentados pelas professoras podem ser compreendidos a partir de Hall (2003), Moita Lopes (2003), Pierce (1995), que defendem que as identidades são múltiplas, instáveis, fragmentadas e construídas nas interações sociais. No PECPLI como “contexto de vida compartilhada” (MEZIRROW, 2000, p. 27), as participantes se constroem como membros de uma comunidade de aprendizagem e se descrevem, essencialmente, como buscadoras, identidade que, segundo Cris, é comum a todas. Nesse contexto, elas afirmam se sentirem importantes, valorizadas e se reconhecem como profissionais que não se acomodam, mas investem na própria formação e em melhores condições de trabalho e de vida.

No que se refere aos sentimentos iniciais no PECPLI, as participantes enfatizam terem chegado trazendo diversos conflitos, acreditando que sabem pouco e se sentindo desamparadas no desenvolvimento do trabalho escolar. Os piores sentimentos são revelados por Marcela que se diz sentir em um abismo, insegura, descrente, com medo, sem chão. Outros sentimentos se referem ao professor inseguro, que acredita não saber o suficiente para desenvolver um trabalho de qualidade.

Quando eu entrei no PECPLI, eu tinha depressão. Eu fui com a autoestima muito baixa. Eu pensava que as coisas aconteciam só comigo (Luísa, ent. 4: 16.11.09).

Eu me sentia num abismo, não sentia segurança, me sentia sem chão. [...] Foram dois anos ou mais que eu trabalhei altamente descrente daquilo que eu estava fazendo (Marcela, ent. 1: 25.09.09).

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

Diante da realidade da escola que desanima, sufoca e faz as professoras adoecerem (três participam estão sob tratamento para depressão quando se inserem no projeto), elas chegam ao PECPLI, em busca de solução para seus problemas, acreditando que a educação continuada poderá ajudá-las a se tornarem melhores profissionais. Por causa desses conflitos, chegam ao local dos encontros com muito medo, mas dispostas a descobrir outro caminho que não o abismo.

Se elas se veem pobres em conhecimento, a educação continuada poderá representar a riqueza do saber. Se ao ensinar, se sentem em um abismo, o PECPLI poderá representar o chão firme, a esperança da segurança. 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.

O termo “busca” é muito recorrente no discurso das professoras, uma vez que relatam estarem ali “pra aprender mais, pra buscar qualidade” (Bárbara), “buscar algo a mais” (Marcela), “pra pegar aquela confiança, aquela coragem” (Bia), “buscar forças” (Cris), “buscar práticas que deram certo com outros” e “acrescentar 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 as professoras, é no projeto que elas buscam renovação (Cris), força (Mary e Cris), valorização (Stephany), coragem e confiança (Bia), como destacado nos excertos seguintes:

Eu vou porque eu tenho o sonho de crescer. Quero aprender, quero ter um Inglês fluente (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 (Bárbara, ent. 3: 07.10.09).

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

Além das escolhas lexicais que revelam que as participantes estão no projeto para buscarem algo, elas também destacam 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: “Aqueles textos e aquelas teorias 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 o prazer de ser parte do grupo já 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.

## As experiências no PECPLI

Para compreender a forma como as participantes vivenciam as experiências no projeto, os dados foram organizados em quatro tópicos: relacionamentos entre participantes e formadores, sentimentos após a inserção no grupo e aprendizagens.

Os relacionamentos entre participantes e formadores são descritos de forma muito positiva e todas as professoras destacam união, apoio e amizade entre todos do grupo. Um dos excertos mais significativos para descrever o projeto é apresentado por Mary:

Há uma preocupação dos componentes em 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? (Mary, ent. 2: 01.10.09)

Nesse excerto, Mary revela uma concepção do PECPLI como sistema, como organismo vivo, conforme defendido pela Biologia do Conhecer (MATURANA, 2006, p. 180): “o 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 os problemas trazidos pelos colegas pode ser explicada 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, as dificuldades de cada professor afetam o grupo, o sistema PECPLI, e todos se unem para superá-las.

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.

Hoje eu sou da família PECPLI. Eu sou PECPLI (Ent. 2: 09.09.09). Você tem um suporte de PECPLI, que te dá sustentação pra poder ensinar e também pra aprender (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 (Bárbara, ent. 5: 12.12.09).

Nós somos um grupo muito coeso [...]. E ainda junta a afinidade, a união, o sistema que nós nos tornamos (Stephany, ent. 3: 07.10.09).

A identificação como o grupo do PECPLI é grande entre as professoras e todas elas parecem se sentir como Bárbara que relata “eu sou PECPLI”. As relações de identidades



podem ser observadas pelo uso de termos como sintonia, conexão, apoio, troca, suporte, interação, cumplicidade, confiança, família, amor, união e amizade.

O sentimento de identificação com o grupo é revelado por Bárbara por meio de suas escolhas lexicais, tais como “mesmo barco”, “mesma língua”, “mesma direção”. Esses termos são colocados pela participante em contraste com o ambiente de trabalho, onde as professoras se sentem sozinhas e sem apoio. Dessa forma, o projeto representa o novo frente ao velho; a união em contraste com a falta de apoio experienciada no contexto escolar; o caminhar junto em oposição à solidão.

Stephany também confirma a concepção do PECPLI como sistema (MATURANA, 2006), onde as partes se integram com um mesmo objetivo em vista: melhorar o ensino de inglês nas escolas. Uma melhor compreensão das emoções das professoras no projeto pode ser alcançada a partir da leitura de Barcelos & Coelho (2010), onde todas as participantes deste trabalho relatam suas experiências e transformações vivenciadas a partir da adesão ao projeto.

No PECPLI, as participantes destacam terem melhorado as habilidades orais em Inglês (fala e escuta), além de terem aprendido teorias de ensino, músicas, mensagens e atividades para trabalhar com seus estudantes. Também compartilharam experiências de vida e dificuldades com os colegas, além de terem tido oportunidades de discutir diferentes formas de trabalhar e de se relacionar com seus estudantes, como destacado a seguir:

Aprendi no PECPLI a trabalhar pequenos diálogos. Eles pedem para ir ao banheiro em inglês, pedem para lavar as mãos, tomar água. [Depois dos estudos sobre gênero] Eu consegui passar o que eu entendi e ajudei os meninos a entenderem (Bárbara, ent. 4: 07.11.09).

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 (Mary, ent. 5: 14.12.09).

As experiências de aprendizagem relatadas pelas participantes envolvem reflexão sobre a vida pessoal e profissional, aliando conhecimentos teóricos à prática de ensino. Elas revelam que a aquisição de teorias sobre a aprendizagem de línguas ressignifica experiências de aprendizagem anteriores e, além disso, as trocas de experiências com outros professores levam à compreensão de que as dificuldades são compartilhadas por todas. Por meio dessas trocas, também aprendem variadas formas de se trabalhar diferentes conteúdos.

Assim, as professoras percebem que a aprendizagem ocorre sempre envolvendo teorias e experiências pessoais, sempre por meio da reflexão sobre a prática, ou seja, o

conhecimento é produzido a partir da reflexão sobre a 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. Barcelos & Coelho (2010) confirmam essas questões relativas ao modo como a aprendizagem é desenvolvida no projeto.

### **As transformações**

Transformações surgem como consequência da participação no projeto e da vivência de experiências significativas, ou seja, quando as professoras passam a se sentir parte do grupo, se relacionam e aprendem de forma eficaz, como revelam os excertos seguintes:

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 (Bia, ent. 3: 09.10.09).

[E a exposição aos novos olhares do PECLI?] 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 (Mary, ent. 5: 14.12.09).

Conforme revelado por Bia, as mudanças ocorrem devido à participação e reflexão constantes. A partir da reflexão sobre o próprio trabalho, as professoras começam a compreender o próprio contexto de vida e se convencem de que precisam buscar formas alternativas de ensino. Assim, as transformações surgem como um amadurecimento que é consequência da participação ativa no projeto, onde possuem oportunidades de avaliar continuamente as próprias práticas de ensino.

Para que possam experienciar mudanças, as professoras precisam ser persistentes no projeto e superar conflitos porque, como elas mesmas descrevem, “refletir cansa, incomoda, pede mudança” (Cris, ent. 5: 12.12.09). 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).

Depois de aderirem ao projeto e assumirem suas propostas, as professoras se sentem valorizadas e começam a vivenciar transformações; e as que mais se destacam são de natureza identitária, principalmente, em termos de maior segurança para atuação profissional, comum a todas as professoras deste estudo, como revelam os excertos:

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

Eu estou mais segura (Bia, ent. 1: 10.09.09).

Agora eu tenho mais segurança e sou mais espontânea (Camila, ent. 2:  
10.09.09).

[Na escola] Hoje eu já posso questionar. Já posso dar a minha opinião. Já  
posso interferir (Cris, ent. 1: 12.09.09).

Hoje eu sei que eu não sou uma professora excelente, mas não sou  
insuficiente. Hoje eu não tenho mais aquela vergonha de falar que sou  
professora de Inglês (Luísa, ent. 1: 08.09.09).

Hoje eu sou mais segura [...]. Tenho condições e coragem de falar que eu  
sou professora de língua inglesa, mesmo que eu não saiba tudo (Marcela,  
ent. 2: 25.09.09).

Mudou a segurança, [...] depois [...] passei a gostar mais ainda [do Inglês]  
(Mary, ent. 1: 01.10.09).

Hoje eu sou mais segura (Stephany, ent. 1: 09.09.09).

A segurança revelada pelas participantes evidencia empoderamento, uma importante característica da aprendizagem transformadora (MEZIROW, 2000). Esse 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.

Essa segurança permite-lhes, também, se assumir como profissionais que não precisam ter completa competência linguística de Inglês, ou seja, “saber tudo”. Aliado a essa nova identidade, relatam também (a) maior motivação e crença no ensino; (b) atuação profissional mais crítica e autônoma na escola e (c) maior capacidade reflexiva, realização e valorização pessoal.

Um maior prazer e segurança com o trabalho, a que as participantes se referem, pode ser compreendido também em termos de melhor qualidade de vida, um dos objetivos da prática reflexiva (ALLWRIGHT, 2003). Maior motivação e valorização do trabalho docente como consequência da participação em projetos de educação continuada também são apresentados em Oliveira (2006).

### **Considerações finais**

Os dados referentes às construções identitárias das participantes apresentam importantes informações quanto às relações estabelecidas no projeto, bem como os sentimentos que ali 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 lidarem com os desafios da Educação. Porém têm esperanças de que o ensino possa ser melhor e investem nessas esperanças, 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 consideram importante aprender, encontrando seus espaços e se abrindo a mudanças. Ao se sentirem 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.

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 algo que lhes faltava: 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, se sentem capazes. Encontram empoderamento, segurança e conhecimentos para transformarem suas vidas e seus contextos de trabalho (MEZIROW, 2000).

## Referências

ALLWRIGHT, D. 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, 2002.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (Inglês) de alunos formandos de Letras**. 160 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_; COELHO, H. S. H. (Orgs.). **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2010.

BROWN, J. D; RODGERS, T. **Doing second language research**. Oxford: Oxford, 1989.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001, p. 21-40.

- DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics**. Oxford: Oxford, 2007.
- HALL, S. A. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- MEZIROW, J. Learning to think like an adult: core concepts of transformation theory. In: MEZIROW, J. e associados **Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000, p. 3-33.
- MEZIROW, J. e associados. **Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- MICCOLI, L. S. 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, 2010, p. 27-40.
- MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.
- \_\_\_\_\_. (org.) **Discursos de identidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- OLIVEIRA, A. L. A. M. **Hermes e bonecas russas: um estudo comparativo para compreender a relação teoria-prática na formação docente**. 229 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte, 2006.
- PIERCE, B. N. Social identity, investment and language learning. **TESOL Quarterly**, v. 29, n. 1, p. 9-31, 1995.
- ZOLNIER, M. C. A. P. **Língua inglesa: expectativas e crenças de alunos e de uma professora do ensino fundamental**. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Campinas, 2007.