

## **Formação Continuada para Professores de Inglês: Aprendizagem, Reflexão e Transformação**

---

### **Continuing Education for English Teachers: Learning, Reflection and Transformation**

*Maria da Conceição Aparecida Pereira Zolnier<sup>1</sup>*

*Laura Stella Miccoli<sup>2</sup>*

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é apresentar experiências de aprendizagem, reflexão e transformações vivenciadas por uma participante no Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa (PECPLI). A coleta de dados, que teve a duração de um semestre, foi realizada 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 a transformações na identidade profissional (maior prazer e segurança para lecionar), nas crenças sobre o ensino de gramática e nas práticas de sala de aula, que se tornam mais abertas à habilidade de produção oral. Como contribuição para a área de Linguística Aplicada, o estudo traz implicações para os projetos de educação continuada de professores de línguas, ampliando a compreensão desse contexto no qual os professores se inserem para aprenderem e melhorarem o ensino em suas escolas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação continuada. Ensino de Língua Inglesa. Transformação.

### **1 Introdução**

O Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa (PECPLI), iniciado em 2004, é coordenado e desenvolvido por professoras do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e conta com cerca de 10 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 seus participantes, que são de Viçosa e 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, à tarde, ministradas por um estudante de Letras.

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (2010). Professora Adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela University of Toronto (1996). Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

Atualmente, a duração dos encontros pedagógicos, ocorridos nas manhãs de sábados, é de três horas e as aulas de Inglês são de duas horas.

Nos encontros, todas podem falar de si mesmas, refletir sobre o trabalho que desenvolvem em suas escolas, compartilhar experiências e se aproximar de teorias de ensino e aprendizagem de línguas. As reflexões são orientadas por textos de Linguística Aplicada, selecionados de acordo com os interesses e necessidades do grupo. O projeto é aberto e os professores são livres para participar dos encontros, conforme suas disponibilidades, e nem todos frequentam as aulas de língua.

Um estudo desenvolvido por Barcelos e Coelho (2007) revela aspectos importantes do PECPLI e o quão complexo é o contexto de trabalho dos professores participantes (indisciplina, turmas grandes, violência, diferentes níveis de proficiência na sala, escassez de material, falta de apoio por parte da escola, baixo número de aulas, questões políticas etc.). Essa complexidade reforça a necessidade de se conhecer melhor o projeto para entender as experiências ali vivenciadas e de que forma a participação contribui para mudanças na vida e no trabalho dos professores.

Diante do exposto, este trabalho apresenta experiências de participação de uma professora no projeto e a forma como ela atribui sentido ao que vivencia ali, almejando ampliar a compreensão do projeto de educação continuada e das mudanças relatadas em consequência da participação recorrente.

## **2 Formação reflexiva de professores**

Mateus (2002, p. 4) defende que a formação crítica e reflexiva dos professores é essencial para que esses profissionais estejam preparados para “mediar os saberes em transformação” e, dessa forma, atender às necessidades e expectativas dos estudantes que também estão em constante processo de mudança. 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, nas quais os professores aprendem com os estudantes e estes aprendem com os professores e colegas. 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.

Como Celani (2001), 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 estar sempre aprendendo algo novo.

Concordamos 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 acreditamos que a melhor formação ocorre pela troca com o formador, quando o professor valoriza o saber prático que possui e se insere em programas de educação continuada para trocar diferentes formas de conhecimento e não simplesmente para adquirir novas.

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-os a desenvolverem o trabalho de sala de aula.

Tendo como referência esses aspectos internos que Zeichner cita, cremos 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 dos seus interesses e expectativas, bem como pela compreensão de suas angústias.

Allwright (2003), por sua vez, defende a necessidade de se repensar a pesquisa com professores, focalizando a compreensão e a 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.

O autor (op. cit.) apresenta, então, sete princípios da prática reflexiva: (1) priorizar a qualidade de vida em sala de aula (trabalho mais agradável e produtivo para estudantes e professores); (2) compreender o contexto e a vida dentro da sala; (3) entender o trabalho como uma questão social que envolve professores e aprendizes; (4) envolver as pessoas em clima de harmonia; (5) buscar o desenvolvimento pessoal e profissional; (6) compreender a prática de sala de aula e, finalmente, (7) priorizar a educação como um empreendimento contínuo.

Segundo Zeichner e Liston (1996), o professor reflexivo deve ser capaz de questionar objetivos educacionais e seu contexto de atuação, examinando 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 a oferecer soluções apropriadas para os problemas que vivencia. Portanto, o processo de compreender e melhorar o ensino deve começar pela reflexão sobre a própria experiência em sala de aula.

Reconhecer que os professores são os maiores conhecedores de sua realidade escolar é importante para que os programas de educação continuada não se deixem orientar por agendas prontas que ignorem as reais necessidades e expectativas dos profissionais. 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 o que pensam sobre si mesmos) e investigar quais as suas carências, desejos e expectativas. A partir desse conhecimento, será mais fácil criar oportunidades de experiências significativas, capazes de despertar a emoção da disposição para mudar e aprender continuamente.

Magalhães e 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. Portanto, os 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, se sentir motivados a buscar formas de superar os próprios conflitos e aprender significativamente, para atuarem como preferirem.

No contexto da Universidade Federal de Minas Gerais, Oliveira (2006) desenvolveu um trabalho de doutorado com três professoras de Inglês, participantes do projeto Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (EDUCONLE), com o objetivo de investigar como a colaboração entre professores pode produzir mudanças na sala de aula. Seus dados revelam que as transformações vivenciadas como resultado de participação no projeto foram múltiplas, mas não ocorreram com a mesma intensidade para todas as participantes. No entanto, promoveram maior motivação para as professoras e seus estudantes, bem como maior valorização da Língua Inglesa nas escolas.

A autora defende que a transformação é uma possibilidade da educação continuada desde que os professores estejam dispostos a refletir e a aprender com os outros. Ela também enfatiza que, apesar de a reflexão inicial, frequentemente, 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 para investir em mudanças.

Concordamos com Oliveira e também acreditamos na importância das redes de conhecimento, ou seja, das comunidades de aprendizagem, apoio e contato. Se os professores de Inglês formam uma categoria que, geralmente, é minoria nas escolas, o pertencimento a uma rede pode ajudá-los a encontrar a própria voz (MAGALHÃES; CELANI, 2005). Encontrado esse grupo de apoio, poderão se fortalecer e juntos lutar por melhores condições de trabalho.

Quanto ao PECPLI, além de ser um espaço para aprendizagem, reflexão e superação dos conflitos vivenciados na prática, contribui para o aumento da autoestima dos professores, uma vez que eles se sentem aceitos, podem trocar experiências e encorajam uns aos outros. Além disso, as formadoras buscam atender os 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 em termos de atividades e leituras.

### **3 Metodologia**

O estudo de caso, segundo Brown e Rodgers (2002), investiga profundamente uma unidade social, seja ela um indivíduo, grupo, uma instituição ou comunidade. A unidade social aqui pesquisada se refere às experiências de uma professora de Inglês, de pseudônimo Bárbara, participante do PECPLI. O estudo visa a compreender o sentido alocado por ela à sua ação no projeto, uma vez que Miccoli (2006, p. 208) destaca que “a compreensão daquilo que investigamos é ampliada quando aquele que vivencia é quem conta a história”. Para a coleta de dados, realizada em contexto de observação participante pela primeira autora, durante um semestre em 2009, foram usados os seguintes instrumentos: anotações de campo, gravações em vídeo dos encontros e em áudio das entrevistas que forneceram as narrativas sobre as experiências e percepções da participante. Bárbara está no PECPLI há cinco anos, tem 43 anos, é

casada, mãe de um filho, graduada em uma faculdade particular no Estado de Minas Gerais e leciona Inglês há 11 anos para estudantes do Ensino Fundamental e Médio na cidade onde reside, localizada a cerca de 50 Km de Viçosa.

#### **4 Análise de dados**

Allwright (1991) considera que o processo de aprendizagem compreende três componentes: (a) o que os aprendizes trazem para a sala de aula; (b) as interações e oportunidades de aprendizagem e (c) o resultado, o que eles levam daquele contexto. Por isso, apresentamos os dados referentes à professora Bárbara, organizados da seguinte forma: (a) Chegada ao PECPLI; (b) Experiências vivenciadas no projeto: interações e aprendizagens e (c) Transformações vivenciadas em termos de identidade, práticas de ensino e crenças.

##### **4.1 A chegada**

O que a professora busca no PECPLI? Que experiências traz consigo? Que tipo de professora se considera ser? O que sente quando chega? Buscando responder essas perguntas, apresentamos os dados relativos às experiências de aprendizagem e ensino dessa professora anteriores à sua chegada ao projeto, os sentimentos iniciais dela e as expectativas quanto ao projeto.

Em termos de formação acadêmica, Bárbara relata ter optado por Letras por se identificar muito com a Língua Portuguesa. Na faculdade particular onde estudou, destaca 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:

A faculdade era particular. Para pagar o curso eu tinha que fazer unha das pessoas porque meu pai não tinha condições. [...] 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).

Devido a dificuldades financeiras, Bárbara ressalta ter necessitado trabalhar para pagar os estudos, o que, provavelmente, consumiu grande parte do tempo que gostaria de ter dedicado à aprendizagem. Assim, não pôde estudar de forma mais intensa para superar as deficiências da faculdade, onde tinha acesso a um ensino pouco desafiador e carente de prática da habilidade de produção oral. Passados alguns anos de prática pedagógica, Bárbara se insere no PECPLI, buscando preencher as lacunas deixadas pela faculdade, principalmente em termos de competência linguística. Esses dados referentes à formação precária do professor de Inglês condizem com os estudos de Almeida Filho (2002), Barcelos e Coelho (2010), Miccoli (2010), Zolnier e Miccoli (2012). Além de considerar que não teve acesso a

uma aprendizagem de qualidade no curso de Letras, a participante destaca se sentir sozinha na escola:

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).

Aliado ao fato de não ter companheiros que ensinem o mesmo conteúdo, a professora relata desvalorização da Língua Inglesa, por parte de gestores e professores que lecionam outras disciplinas, dados semelhantes aos apresentados por Paiva (2006) e Miccoli (2010). Foram apresentadas, ainda, outras dificuldades:

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).

Bárbara enfatiza a falta de cursos de formação para professores e a ausência de ferramentas de trabalho, como relatado por Barcelos e Coelho (2007). Sua realidade de trabalho pode ser resumida em quatro pontos centrais: a desvalorização da disciplina no contexto escolar, a carência de materiais didáticos, o próprio despreparo profissional e a solidão por não ter a quem recorrer diante das dificuldades do ensino. Por isso, ao se inserir no PECPLI, busca companheiros a quem possa relatar dificuldades e frustrações; com quem possa aprender a trabalhar com eficácia e se posicionar criticamente na escola; busca a própria voz, como postulam Magalhães e Celani (2005).

Em termos de identidades, a participante revela traços de não acomodação, persistência e esforço para desenvolver o melhor possível em seus empreendimentos. Considera que não possui conhecimentos linguísticos suficientes para ensinar bem a Língua Inglesa, mas se dedica ao trabalho e almeja qualidade para si e seus estudantes:

[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).

Pierce (1995) define o termo identidades como “as várias formas como 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 ampla. Quanto às identidades de Bárbara, ela se vê em processo de busca, uma vez que destaca que “o professor do PECPLI está correndo atrás”. Além disso, relata acreditar no novo, na mudança e na Educação. Também manifesta força, coragem e persistência diante dos obstáculos. Além das identidades de professora buscadora, mas fraca e solidária, descreve outras características positivas e valores morais:

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).

Bárbara se vê como comunicativa, sonhadora, amante da vida e com facilidade para se relacionar e fazer amizades. Seus valores de honestidade moldam todo o trabalho realizado na escola, mesmo que se sinta desvalorizada pela direção e por colegas. Também com relação aos aspectos financeiros, diz se preocupar mais com a família do que com o acúmulo de bens. Relata não ser mentirosa e não se corromper, mantendo-se sempre fiel a seus valores. Também se considera uma professora esperançosa:

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)

Em síntese, Bárbara chega ao PECPLI como uma professora que se vê pobre em conhecimento, mas a educação continuada pode representar a riqueza e ajudar a realizar o sonho de falar Inglês fluentemente e crescer profissionalmente:

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).

Conforme revelado pelos estudiosos das construções identitárias (HALL, 2003; MOITA LOPES, 2003; PIERCE, 1995 e SILVA, 2000), as identidades de Bárbara são múltiplas, complexas e conflituosas. Se ela mesma se considera fraca na língua que ensina, como esperar que os gestores e outros professores considerem-na competente e a valorizem?

Assim, almejando ser uma professora de qualidade, autoconfiante, que esteja bem consigo mesma e tenha o reconhecimento da escola, insere-se no PECPLI. Ali busca conhecimento e motivação para se transformar e mudar as práticas de sala de aula. Também enfatiza a dificuldade com a viagem até Viçosa, o que, em sua opinião, não é fácil e só se dispõe a isso quem realmente quer aprender e crescer. Suas identidades de professora buscadora e persistente e suas expectativas quanto ao projeto de educação continuada condizem com os estudos de Barcelos e Coelho (2010), Miccoli (2010) e Zolnier e Miccoli (2012).

## 4.2 As experiências no PECPLI

As experiências vivenciadas no PECPLI estão agrupadas em experiências sociais (a forma como interage com os membros do projeto), afetivas (o que sente enquanto aprende e se relaciona com os colegas) e cognitivas (o que aprende). A participante revela, nas

entrevistas, que as relações estabelecidas no PECPLI são positivas e, com o passar do tempo, encontra seu lugar naquele contexto, ou seja, passa a se sentir parte dele:

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 trocãs 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 PECLI 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).

Hall (2003), Moita Lopes (2003), Pierce (1995) e Silva (2000) afirmam que as pessoas possuem identidades instáveis, assumidas em diferentes contextos, sempre vistas em relação à diferença (o que considero que o outro seja). Assim, ao se sentir aceita no PECPLI, Bárbara se constitui como parte dele e se distancia dos professores da escola onde trabalha, ou seja, estabelece relações de identidade com o projeto (eu/nós) e de diferença com a escola (eles).

As relações de identidade (“Eu sou PECPLI”) podem ser observadas pelo uso de termos como sintonia, conexão, apoio, troca, suporte, família, irmandade e orgulho. O sentimento de identificação também pode ser observado nas escolhas lexicais como “mesmo barco”, “mesma língua” e “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” do que faz no contexto escolar. E, como destaca acreditar no novo, e o PECPLI é o novo para ela, reforça, assim, sua crença e confiança no projeto.

Apesar da identificação com o PECPLI, o projeto não se mostra livre de conflitos e, para garantir uma convivência harmoniosa, a participante pode ignorá-los ou fazer uso de estratégias para lidar com eles:

[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 pedi alguém pra calar porque eu queria ouvir a palestra*. Eu estava quietinha porque eu queria ouvir tudo (Ent. 3: 07.10.09).

Tensões nas relações interpessoais (MICCOLI, 1997) são experiências pouco narradas por Bárbara e a única citação de estratégia revelada se refere a conversar com as colegas quando algo incomoda. Um importante fator que contribui para o baixo número de relatos de conflitos é a identificação com as formadoras do projeto:

Ela [formadora principal] 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). Eu nem pensava em ver algum dia essa busca que elas 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). [Ela falou: “Eu não sou especialista. Eu estou aprendendo com vocês. Eu não tenho resposta para tudo”]. Eu também me lembro dessa fala dela. [...] 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).

Bárbara revela que o esforço realizado pelas formadoras, para buscar conhecimentos e levar ao projeto, a motiva a aprender continuamente. A identificação da participante com a formadora também pode ser explicada por sua postura de humildade e de aprendiz diante do desconhecido, o que contribui para a autoconfiança dessa professora, já que transmite uma concepção de que ninguém precisa “saber tudo”.

As construções identitárias também estão intimamente ligadas às emoções sentidas em cada contexto. Assim, 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 (novamente a noção de família), se alegra com os sucessos dos outros e se entristece com suas angústias:

Eu estava *me sentindo bem* ali [...]. Senti *alegria, disposição pra mudança*, pra fazer de novo se for preciso (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).

Bárbara mostra disposição, motivação para trabalhar de forma diferente e exhibe mais uma característica comum a outras participantes do PECPLI: a abertura ao novo. Essa disposição é também uma questão de identidade que influencia a participação e garante a perseverança quanto à educação continuada: a identidade de professora aberta a mudanças. A abertura é revelada no prazer em compartilhar, em dar e receber; em ensinar, aprender e colocar em prática o que foi aprendido. Essa abertura no sistema, de forma que haja trocas com o meio, é que torna possível a mudança (MATURANA, 2006).

Por outro lado, emoções negativas também são vivenciadas, principalmente, durante as interações na Língua Inglesa, momentos em que a participante fica quase sempre calada. Embora não tenha destacado como se sente durante as interações em Língua Inglesa, parece se sentir envergonhada de falar, talvez por considerar que tenha pouca competência linguística, como já discutido. Além disso, pela sua concepção do PECPLI como lugar de aprender a “moldar pedras”, é possível inferir que são vivenciados muitos conflitos no projeto:

[O PECPLI] 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). [A partir da teoria] A gente repensa a prática da gente, tanto quanto professor quanto ser humano (Ent. 3: 07.10.09). Aprende coisas novas e completa com 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 já sabe, e é significativa em termos pessoais e profissionais, principalmente, no que se refere ao modo de lidar com os obstáculos. Assim, no projeto, 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.

Essa aprendizagem reflexiva confirma o que é defendido por Celani (2001) com relação aos conceitos centrais da formação contínua do professor: reflexão, troca e aproximação entre teorias de ensino e práticas de sala de aula. Também ratifica os pressupostos apresentados por Zeichner e Liston (1996) no que se refere à reflexão para examinar problemas sob diferentes ângulos e elaborar novos conhecimentos que contribuam para a melhoria do ensino e desenvolvimento profissional do professor.

### 4.3 As transformações

As entrevistas realizadas com a professora revelam três diferentes tipos de transformações: identitárias (44 % dos excertos), de crenças (28%) e de práticas de ensino (28%). As principais mudanças ocorrem nas identidades, em termos de autopercepção, na forma como se vê, se sente e o que acredita sobre si mesma:

Na parte de ensino é em termos de maior confiança. [...] Eu tive um crescimento muito grande. Eu me acho mais autoconfiante (Ent. 1: 09.09.09). Você passa a gostar mais do que faz (Ent. 2: 09.09.09).

Bárbara enfatiza que o resultado mais recorrente de sua participação no PECPLI se refere à confiança em si mesma como pessoa e professora, dados condizentes com Barcelos e Coelho (2010), Mezirow (2000), Miccoli (2010) e Zolnier e Miccoli (2009 e 2012). Ela também revela maior prazer com o trabalho, o que pode ser compreendido como melhor qualidade de vida, um dos princípios da prática reflexiva (ALLWRIGHT, 2003).

A mudança também ocorre em termos de crenças, ou seja, nas “formas de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos” (BARCELOS, 2006, p. 18):

[Mudei] a forma de pensar, de ver o mundo (Ent. 1: 09.09.09). 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).

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. Ao mudar a crença de que é preciso ensinar Inglês sempre a partir da gramática, Bárbara destaca abertura a outras formas de trabalho, como é o caso do ensino com foco nos gêneros textuais. O fato de ela se considerar “aberta a outros olhares” também revela uma mudança identitária, de alguém que sai de sua cidade e se abre aos olhares e avaliações de outras pessoas, o PECPLI, para, a partir daí, mudar também suas práticas de sala de aula, atendendo aos interesses dos aprendizes, como apresentado a seguir:

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 sobre gêneros 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).

Mesmo que algumas práticas, como o ensino centrado na gramática, sejam mais difíceis de serem alteradas, a professora passa a se ver mais aberta ao novo, sem resistência à mudança, e observa que seus estudantes também se mostram mais interessados na disciplina e realizados com a aprendizagem. O ensino essencialmente gramatical começa a ceder espaço ao estudo de gêneros textuais e à produção de pequenos diálogos, como também apresentado em Zolnier (2010). Como consequência dessa mudança, seus estudantes revelam maior motivação com as aulas de Inglês, o que confirma o estudo de Oliveira (2006). Esses resultados revelam que, como defendido por Oliveira (2006), Miccoli (2010) e Zolnier e Miccoli (2012), a mudança é uma possibilidade a partir da reflexão e da aprendizagem de teorias de ensino e de práticas compartilhadas por outros professores.

As pequenas aberturas a diferentes formas de trabalhar indicam que, como a participação no PECPLI continua, provavelmente outras mudanças virão, já que a professora se considera aberta a novas possibilidades. 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 teve acesso contribuíram para o autoempoderamento (MEZIROW, 2000) da professora: segurança para ensinar, aprender e se expor a outros olhares.

## **5 Considerações finais**

Bárbara chega ao projeto motivada por suas experiências pessoais anteriores (formação universitária deficiente e dificuldades no contexto de trabalho, com a língua e seu ensino), pelas identidades de professora não acomodada e buscadora de melhorias para o trabalho docente, bem como por suas expectativas (planos de falar Inglês fluentemente e atuar de forma mais eficiente no contexto escolar). Almeja, assim, desenvolvimento pessoal e profissional.

A forma como a participante interage no grupo revela um clima de amizade e respeito, em que as pessoas, inclusive as formadoras, se colocam sempre em nível de igualdade. Ela descreve o PECPLI como espaço de apoio e troca, como uma família, onde pessoas unidas navegam em um “mesmo barco” ou trilham um “mesmo caminho”, falando a “mesma língua”. Ali as emoções são, em sua maioria, de bem-estar, alegria, conforto, disposição para mudança e aprendizagem contínua. Sente-se valorizada, segura para interagir, perguntar e esclarecer dúvidas. Compartilha as vitórias e dificuldades alheias; aprende a refletir e adquire conhecimentos para o ensino e para a vida. Mesmo que, ocasionalmente, haja dificuldade com a aprendizagem, sente-se estimulada e desafiada a desenvolver um trabalho de qualidade sempre crescente.

Em consequência da participação contínua e das experiências significativas vivenciadas nos domínios afetivos, sociais e cognitivos, passa por transformações, principalmente nas identidades, em termos de maior confiança pessoal e profissional. Transforma-se em uma profissional com maior segurança, motivação, prazer para ensinar e abertura a diferentes formas de trabalho.

No PECPLI, a professora tem oportunidade de aprender Inglês, teorias de ensino de línguas e de formar novas identidades profissionais, algo que ainda falta em muitos programas de formação de professores. Infelizmente, ainda é comum estudantes de Letras iniciarem o trabalho de professores sem que tenham tido a oportunidade de formar identidades profissionais, identidades de transformadores sociais. Muitos se formam sem terem consciência de seu papel social de formadores de diferentes mentalidades. Por isso, o PECPLI cria oportunidades para o professor refletir sobre suas práticas, discutir seu contexto e se descobrir capaz de mediar os saberes em transformação (MATEUS, 2002).

Oferecer condições para que o profissional possa refletir sobre teorias de 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 os professores tenham um espaço de troca de experiências e formação contínua, oferecendo, inclusive, oportunidades para que eventuais falhas na formação profissional possam ser superadas.

## 6 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: 1991. p. 14-27.

\_\_\_\_\_. 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.

BARCELOS, A. M. F. 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, 2006.

\_\_\_\_\_; COELHO, H. 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](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.

BOHN, H. I. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: A necessidade de des(re)construção de conceitos. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p. 115-123.

BROWN, J. D.; RODGERS, T. **Doing second language research**. Oxford: Oxford, 2002.

CELANI, M. A. A. 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.

HALL, S. A. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2003.

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.). **Trajéórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 3-14.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

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, 2000. p. 3-33.

MICCOLI, L. S. **Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learner's classroom experiences in a university classroom**. 1997. Tese (Doutorado em Educação). Toronto: Universidade de Toronto, 1997.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. O poder da educação continuada para a transformação do ensino. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Orgs.). **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 27-40.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Discursos de identidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MURPHEY, T., PROBER, J.; GONZALES, K. Emotional belonging precedes learning. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, S. H. (Orgs.). **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

OLIVEIRA, A. L. A. M. **Hermes e bonecas russas**: um estudo comparativo para compreender a relação teoria-prática na formação docente. 2006. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: UFMG, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. **Contexturas**, v. 9, p. 63-78, 2006.

PIERCE, B. N. Social identity, investment and language learning. **TESOL Quarterly**, v. 29, n. 1, p. 9-31, 1995.

SILVA, T. T. A produção social da identidade. In: Silva, T. T. (Org.). **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

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, 2003. p. 35-55.

\_\_\_\_\_; LISTON, D. P. **Reflective teaching**: an introduction. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

ZOLNIER, M. C. A. P. Crenças de professoras sobre a habilidade de produção oral. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Orgs.). **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 27-40.

\_\_\_\_\_; MICCOLI, L. S. O desafio de ensinar Inglês: experiências de conflitos, frustrações e indisciplina vivenciadas por professores. **Revista do Gel**, v. 6, n. 2, p. 169-200, 2009.

\_\_\_\_\_; MICCOLI, L. S. Educação transformadora: experiências de participação de uma professora de Inglês em um projeto de formação continuada. **Gláuks**, v. 12, n. 1, p. 313-339, 2012.

**ABSTRACT:** The objective of this paper is to present learning, reflection and change experiences revealed by a participant of the Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa (PECPLI). Data collection was conducted through video recordings, interviews and field notes, in the context of participant observation during a semester. The results show that recurrent experiences of welcoming interaction, meaningful learning, reflection on teaching practices and willingness to change lead to transformations in the teacher's identity (who feels more pleasure and confidence to teach), in the beliefs about teaching grammar and in the classroom practices which start to be open to the speaking ability. As a contribution to the field of Applied Linguistics, the study has implications for projects of continuing education for language teachers, expanding the understanding of this context where teachers go to learn to improve teaching in their schools.

**KEYWORDS:** Continuing education. English Language Teaching. Transformation.