

Do punhal à comunhão: identidades de uma professora de inglês em um projeto de educação continuada

Maria da Conceição Aparecida Pereira ZOLNIER¹

Resumo: Este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado desenvolvida com participantes do Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa (PECPLI). Neste artigo, são analisadas as experiências de uma das participantes (Marcela), principalmente no que concerne à construção de suas identidades (HALL, 2003; PIERCE, 1995 e SILVA, 2000). Como professora solitária, insegura, desvalorizada profissionalmente e descrente de seu trabalho, mas esforçada, persistente e não estagnada, Marcela chega ao projeto, buscando aperfeiçoamento pessoal, teórico e linguístico. Encontra um grupo de professores verdadeiros e amigos e, através das relações de apoio, cumplicidade, amor e troca, sente alegria, aceitação e disposição para mudanças. Superando os ocasionais sentimentos de medo, insegurança e ansiedade, ela aprende a refletir, adquire conhecimentos e maior segurança para atuar e se assumir como professora de Inglês.

Palavras-chave: Educação Continuada; Língua Inglesa; Identidades

Introdução

Na Linguística Aplicada, o interesse pela vida de professores e estudantes surgiu na literatura da aprendizagem de segunda língua, na forma de estudos sobre diários introspectivos, a partir dos anos 70 e se tornou mais comum depois de meados da década de 80 (BENSON, 2005). 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, autonomia dos estudantes (PAIVA, 2006a), motivação para a aprendizagem (CARVALHO, 2007), formação da identidade de professores (TELLES, 2004) e crenças (BARCELOS, 2006), dentre outros aspectos. As experiências de ensinar e aprender, como processos complexos que envolvem tanto a questão cognitiva quanto a sociocultural, têm recebido destaque, especialmente, nas pesquisas de Miccoli (1997, 2007, 2010).

¹ Professora Adjunta na Universidade Federal de Viçosa. Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais. cidazolnier@yahoo.com.br

Miccoli (2007) acredita na importância de a Linguística Aplicada ampliar os estudos sobre experiências de professores, visando contribuir para a superação das dificuldades enfrentadas para ensinar a Língua Inglesa nas escolas. Seguindo essa perspectiva, o objetivo deste trabalho é apresentar um recorte de uma pesquisa de doutorado, concluído na Universidade Federal de Minas Gerais, em 2011. O artigo trata das identidades de uma professora de Inglês (Marcela) enquanto participante do Projeto de Educação Continuada de Professores de Língua Inglesa (PECPLI), procurando compreender sua trajetória de participação (chegada, objetivos, como constrói o sentido de si mesma, o que aprende e como se transforma). As análises envolvem o significado atribuído pela professora 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.

Fundamentação Teórica

Nesta seção, serão apresentados alguns conceitos de identidade e também estudos desenvolvidos sobre as identidades de professores.

Conceito de Identidade

Para Hall (2003, p. 8), “as identidades modernas estão sendo ‘descentradas’, isto é, deslocadas”. As transformações estruturais pelas quais 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, consciência e identidade única desenvolvida ao longo da vida. Já o sujeito sociológico refletia a preocupação com as relações sociais para a constituição da identidade do indivíduo, ou seja, a identidade é formada na interação. A identidade, então, integra o sujeito à estrutura social e 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” (p. 13).

Silva (2000) completa que a identidade é sempre vista em relação à diferença², 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. Tanto o signo quanto a identidade carregam dentro de si o traço da diferença. Dessa forma, identidade e diferença são mutuamente determinadas.

Assim, 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 a professora de Inglês se coloca frente a outros professores também de Inglês como parte de uma comunidade de profissionais, estabelece com eles relações de identidade. Por outro lado, quando as interações são com professores de diferentes disciplinas ou contexto de atuação, as relações são de diferença.

Com relação à diferença, Pierce (1995, p. 10) 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

² 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). 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).

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 (2003) 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 (2003), 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 as identidades são de natureza social e política, construídas em práticas discursivas. Assim, não são pessoais ou unitárias, mas um processo social ocorrido através do discurso. E esse discurso possui três aspectos: alteridade (se dirige a alguém), situacionalidade (situado no mundo social, histórico e cultural em que ocorre) e natureza socioconstrutivista (os significados são compreendidos como resultados dos processos).

Como Moita Lopes, Mezirow (2000) também declara que as “nossas identidades são formadas em redes de afiliações dentro de um mundo de vida compartilhada” (p. 27) e, por isso, são sempre sociais. 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).

Estudos sobre Identidades de Professores

Investigando 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. As identidades, nesses termos, consideram o indivíduo sempre em relação com o outro, e são construídas também pelo olhar do outro. Segundo a autora, a construção das identidades do professor é cercada por imagens negativas (desvalorização profissional, baixa remuneração) e positivas (detentor do saber).

Como Moita Lopes (2003), 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 preocupam com a formação dos profissionais da educação como agentes reflexivos e críticos, que não estão centrados na recepção e transmissão de conhecimento pronto, mas na 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 sociais, 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. As autoras observaram mudanças nas representações dos professores sobre si mesmos, ou seja, no primeiro momento, “consideravam apenas o contexto micro da sala de aula e da escola” (p. 327), com ênfase no domínio de conhecimento específico como ensinar, falar a língua e se relacionar bem com os estudantes. Ao final, revelaram “representações mais refletidas e embasadas na relação teoria e prática, discutida no curso” (p. 326), 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).

Com relação aos projetos de educação continuada, Eckert-Hoff (2008) analisa discurso de professores e destaca que esse espaço pode ser um contexto importante para 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). 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).

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 Paiva (1997), que questiona sobre a forma como os professores de Inglês 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 a pressão para que os estudantes sejam aprovados.

Metodologia

Este trabalho apresenta um estudo de caso (BROWN & RODGERS, 2002) realizado com uma participante do PECPLI, um projeto de educação continuada desenvolvido e coordenado por duas professoras do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Segundo esses autores, o estudo de caso investiga profundamente uma unidade social, seja ela um indivíduo, um grupo, uma instituição ou comunidade. A unidade social aqui pesquisada se refere às experiências de uma professora de Inglês, de pseudônimo Marcela, como participante do projeto. Para este trabalho, os dados foram coletados por meio de seis entrevistas de cerca de 40 minutos cada, visando investigar a compreensão do sentido alocado pela professora à sua participação em educação continuada.

Por 10 anos, o PECPLI atuou como espaço de apoio, estudo, reflexão e trocas de experiências para professores de escolas públicas, tanto de Viçosa quanto da região em seu entorno. Os assuntos estudados no projeto eram escolhidos pelos próprios participantes, de acordo com suas necessidades e interesses, que eram livres para participar dos encontros, conforme suas disponibilidades.

Por ocasião da coleta de dados, Marcela tinha 39 anos, residia a 75 quilômetros de Viçosa, era casada e mãe de um filho. Havia cursado graduação em uma faculdade particular e havia estudado em curso livre de idiomas (Inglês) por três anos. Frequentava o PECPLI por seis anos e meio e, por 17 anos, lecionava Inglês e Português.

O PECPLI, como “comunidade de aprendizagem” (COHEN & PIPER, 2000, p. 206), 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, constroem perspectivas mais críticas sobre si mesmas e sobre o próprio trabalho. Se o conceito de identidades é “um construto central na compreensão das mudanças sociais” (MOITA LOPES, 2003, p. 17), investigar 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 ali vivenciadas.

Se, quando as pessoas interagem com as outras, estão se construindo e construindo as outras (MOITA LOPES, 2003), 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 da Língua Inglesa.

Análise de Dados

Nesta seção, dividida em três partes, analiso e discuto os dados coletados em termos de construções identitárias na formação inicial, no contexto de atuação profissional e no projeto de educação continuada. Na primeira parte, apresento as experiências desafiadoras de Marcela, seja em termos de formação profissional ou atuação docente, sendo que a última é comparada a um punhal. Em seguida, considero as experiências de conflitos, dificuldades e desafios vivenciadas no projeto PECPLI. Por último, relato sobre a fase da identificação, considerada por ela como a comunhão.

Faculdade e Escola: Diferença e Punhal

Nas entrevistas que realizei com Marcela, ela compartilha memórias ruins relacionadas à sua formação profissional inicial no curso de Letras, quando teve dificuldades com o estilo de avaliação de uma professora, que não valorizava os seus esforços e a menosprezava:

Excerto 1: 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 ia aprender e tinha aquela barreira de aceitar aquilo. Isso me atrasou um ano e quando foi o 4º ano, fiz o estágio [...] dentro da faculdade, nos outros cursos. Então, ela me levou de sala em sala para mostrar que, 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).

Para Marcela, as experiências pessoais mais marcantes com relação ao curso de Letras foram com uma professora despreparada para ensinar e que a humilhava. 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, exposição que a participante considerou como humilhação. Esses dados referentes à formação precária do professor de Inglês condizem com os estudos de Almeida Filho (2002), Barcelos & Coelho (2010) e Miccoli (2010).

Marcela se descreve com características de persistência e esforço para desenvolver o melhor possível em seus empreendimentos. Informa ser esforçada, dedicada e não acomodada frente às dificuldades, de forma diferente dos professores que não investem em uma formação contínua. Apesar disso, observa ser pessimista com relação à sua prática escolar e relata se sentir despreparada para ensinar de forma eficaz:

Excerto 2: Eu gosto da Língua Inglesa [...] e estou trabalhando, procurando me dedicar, procurando me envolver aqui, através dos cursos. Sou esforçada (Ent. 1: 25.09.09). Mesmo que vá meio a trancos e barrancos, continuo firme ali [...]. Nunca assisti gravação de uma aula minha. Acho que iria ter muito ponto negativo, de postura, de atitude. [...] Não sou muito de ir contra as determinações da escola [...]. Mas 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). Eu me sinto muito despreparada [...]. Mas e aqueles que ficam estagnados? Eu sou muito receosa, muito medrosa, muito insegura (Ent. 3: 24.10.09).

O aspecto de insegurança é forte na identidade da professora, devido, principalmente, à percepção de que o conhecimento da Língua Inglesa que possui seja insuficiente. Devido a essa

insegurança, menciona que tinha vergonha de dizer que ensinava língua estrangeira e ter que demonstrar conhecimento amplo do idioma:

Excerto 3: 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).

Se o imaginário popular referente ao professor é de “detentor do saber” (ROLLEMBERG, 2002), mas Marcela não se vê assim, poderá se sentir cobrada, inferior, insegura e despreparada profissionalmente. Narrando o período anterior à sua chegada ao PECPLI, destaca que, por mais de dois anos, trabalhou com muita insegurança e descrença em si mesma e em suas práticas pedagógicas. Também descreve sentimentos de revolta com as imposições da gestão escolar:

Excerto 4: Eu já não estava aceitando [as imposições] [...]. 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 [...]. Eu me sentia como se eu fosse um nada. O que eu estava fazendo ali? Fazendo papel de boba? Senti que estava sem chão. Sentia receosa. Eu fazia e achava que estava indo tudo muito bem. Depois eu me sentia num abismo porque eu não sentia segurança. [...] Eu preparava, mas, quando um aluno interrogava ou alguém falava alguma coisa, eu começava a não acreditar em mim mesma. Foram dois anos ou mais que eu trabalhei altamente descrente daquilo que eu estava fazendo. 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. (Ent. 1: 25.09.09). [...] 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).

Como apresentado nos estudos de Paiva (2006b) e Miccoli (2010), Marcela também relata identidade de uma professora solitária na escola e que leciona uma disciplina cujo valor não é reconhecido pelos gestores ou professores de outras disciplinas, que, às vezes, ajudam e, outras vezes, ferem, “apunhalam”. Além da ausência de companheiros que ensinem o mesmo conteúdo, revela sentir-se desamparada com relação aos supervisores e orientadores, o que contribui ainda mais para a insegurança para lecionar. 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. O evento de violação de documentos, destacado por Marcela, revela grande desrespeito à profissional e contribui para desestabilização em sua identidade, uma vez que a gestora escolar acredita poder alterar os diários conforme deseja. Para piorar esse

quadro, nem sempre os estudantes valorizam as aulas: “Os alunos, às vezes, desmotivados, desinteressados” (Ent. 1: 25.09.09).

Uma vez que, além de múltiplas, as identidades são também instáveis, dependendo da interação com as pessoas em diferentes contextos, a preocupação com o que os outros pensam ou dizem é um importante aspecto constitutivo das identidades de Marcela:

Excerto 5: O que o outro diz pesa demais [...]. Se eu não tenho uma resposta do outro, eu fico muito tensa, fico muito preocupada, não sei como agir. Eu fico numa inquietação tamanha. [...] É muito ruim viver uma vida assim (Ent. 3: 24.10.09).

Como o sentido atribuído a si mesma é um construto social que depende da relação com o interlocutor, do contexto e da natureza da interação (MOITA LOPES, 2003), Marcela se mostra muito dependente da aprovação dos outros e se sente preocupada, inquieta e sem iniciativa de ação quando não recebe uma resposta apropriada por parte deles. Sua realidade de trabalho pode ser resumida em três pontos centrais: o desinteresse dos estudantes, a desvalorização da disciplina no contexto escolar e a solidão por não ter a quem recorrer diante das dificuldades ou para trocar experiências de ensino. Os dados revelam que, devido à não acomodação e à vontade de superação das dificuldades enfrentadas no ensino da Língua Inglesa, ao aceitar o convite para ser parte do PECPLI, ela vence os obstáculos internos (medo e insegurança iniciais), partindo da diferença (a escola com os seus professores) para buscar a identidade (professores com quem possa crescer e compartilhar dificuldades e frustrações) em um espaço onde não seja minoria, tenha voz para se expressar (MAGALHÃES & CELANI, 2005) e possa aprender sem se sentir humilhada.

PECPI: Conflitos, Dificuldades e Desafios

Diante da revoltante realidade da escola, a professora aceita o convite para participar do PECPLI, acreditando que a universidade poderá ajudá-la a se tornar uma melhor profissional. Chega trazendo diversos conflitos, medos e sentimentos de insegurança e insignificância na escola:

Excerto 6: Por isso, fui buscar algo a mais. [...] Algo muito difícil, mas que você quer, 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 para aprender, pra buscar (Ent. 4: 24.10.09). Eu quero ter aquela satisfação de saber [...]. Mas para chegar? E o medo? Foi difícil. Mas a vontade foi maior que o medo (Ent. 5: 16.01.10).

Por causa de tantos conflitos, vem disposta a encontrar o chão, um caminho. Se a escola é o abismo, o PECPLI poderá realizar o sonho de ser uma professora eficiente, que trabalha com segurança, que não se faz e nem se deixa fazer de “boba”. Por isso, no PECPLI, Marcela busca algo “a mais”, ou seja, almeja ir além das possibilidades oferecidas pela escola, crescendo profissionalmente e tendo prazer pelo saber. O termo “busca” é muito recorrente no discurso da professora, que almeja melhorar sua habilidade de fala e adquirir maior segurança para trabalhar. Expectativas semelhantes a essas com relação à educação continuada também são apresentadas por professores nos estudos de Barcelos & Coelho (2010) e Miccoli (2010).

Apesar do grande desejo de crescimento profissional e pessoal, o PECPLI não se mostra livre de conflitos. Assim, para garantir uma convivência harmoniosa, as participantes podem ignorá-los ou fazer uso de estratégias para lidar com eles. Mas as únicas citações de estratégias reveladas por Marcela se referem a conversar com as colegas quando algo incomoda: “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). No que se refere a experiências afetivas negativas, além da apreensão inicial, sentimentos de insegurança com o novo foram relatados:

Excerto 7: [Sobre a escrita do capítulo para o livro] Eu estou gostando! Não sei se está saindo do jeito que é necessário, mas eu estou aí, *navegando contra a maré*. [...] 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). [Apresentação sobre gêneros textuais: participante não falou Inglês] E o medo? Eu sinto que por dentro está queimando. Eu me senti muito presa [...] porque ele era uma figura estranha. [...] 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).

Como o semestre de coleta de dados teve como foco de estudo os gêneros textuais e a escrita de um capítulo para o livro sobre o PECPLI (BARCELOS & COELHO, 2010), sentimentos de insegurança foram revelados. Marcela temia estar produzindo um trabalho de qualidade inferior ao de suas colegas. Também revelou ansiedade e medo de se comunicar em

Inglês durante os estudos sobre gêneros textuais, uma vez que as interações estavam ocorrendo nessa língua e o professor era desconhecido.

Embora tenha consciência da dificuldade com a habilidade de fala e deseje melhorá-la, Marcela sente medo na hora de se expor. Além disso, revela vergonha quando não consegue ler os textos sugeridos para algum encontro. Essa vergonha pode estar ligada ao senso de responsabilidade, já que o PECPLI incentiva a leitura, mas compreende quando as participantes não o leem, pois 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). Quanto à maneira como a participante lida com os sentimentos, a única referência a estratégias para superação dos conflitos afetivos foi o assentar ao lado da colega com quem se identificava mais:

Excerto 8: E quantas vezes nós tínhamos medo de falar alguma coisa errada [...]. 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. [...] 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). Nós duas ali nos apoiávamos. Uma vez só que a Camila não se assentou a meu lado. [...] 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).

Apesar de reconhecer que a estratégia de se apoiar na mesma pessoa, conversando baixinho e tentando se esconder durante as interações tenha sido útil no período de insegurança, Marcela reconhece que talvez tenha sido impedida de crescer, uma vez que ambas estavam sempre presas uma a outra. Embora ela desejasse aprender a falar Inglês com fluência, quando ocorria prática de linguagem oral, se sentia bloqueada, ansiosa e envergonhada.

PECPLI: Identificação e Comunhão

Apesar de a escola funcionar como uma arena (RAJAGOPALAN, 2001), onde as identidades não são dadas, mas conquistadas e negociadas, devido à participação no PECPLI, Marcela revela um deslocamento na forma como enxerga as críticas:

Excerto 9: 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 [a sugestão da

coordenadora do PECPLI para que Marcela se desculpassem com um estudante] foi muito grandioso e eu não encarei como recriminação, mas como algo que está me fazendo crescer, mostrando um caminho (Ent. 5: 16.01.10).

Se, no Excerto 5, Marcela revela que, diante da falta de aprovação, não sabe como agir, aqui, destaca os termos “derrubada”, “empaco mesmo”, “recriminação”. Porém sinaliza mudanças e, no PECPLI, aceita críticas por sentir que está em um espaço onde se sente motivada a crescer e que lhe mostra um caminho. Assim, é possível perceber o movimento anterior de queda, inatividade e paralisação para crescer e caminhar. Essa nova construção identitária assumida no projeto ocorre 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, pronta a seguir progredindo.

Além de serem sempre contrastadas com a diferença, as identidades são também contextuais (HALL, 2003), dependendo das interações com as pessoas. Como participante do PECPLI, as construções que moldam, com maior intensidade, a participação são as identidades de professora que não se acomoda diante das dificuldades, mas é persistente, sai de seu contexto, buscando o melhor para ela e seus estudantes. No PECPLI, a identificação com o grupo do PECPLI é grande e representa o novo frente ao velho; é o movimento de caminhar, em contraste com a paralisia, a estagnação, a queda no abismo.

As concepções da participante confirmam que as identidades se constroem nos relacionamentos (MOITA LOPES, 2003). Elas não estavam simplesmente lá no projeto para que fossem assumidas, ou seja, a professora não chega, simplesmente, e já assume 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, Marcela descobre que não está mais só, mas inserida em um grupo, onde pode compartilhar conhecimentos e crescer. Ela experimenta o sentimento de pertencimento ao grupo e descobre que, em cada escola, há um professor que também vive angústias e dificuldades semelhantes às suas:

Excerto 10: 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). Vejo um grupo consistente, verdadeiro e muito amigo. Vejo o PECPLI como o

meu apoio (Ent. 3: 24.10.09). Está sempre tentando me amparar de alguma forma. Eu sei que posso contar com um ou com outro de alguma forma [...]. É um grupo de estudo, de amor, de família. É um laço muito grande (Ent. 5: 16.01.10).

Para Marcela, as relações no PECPLI são de identidade, cumplicidade e pertencimento familiar, onde há conexão, laços, apoio, amor e troca. Conforme defendem Murphey et al. (2010), o pertencimento emocional antecede a aprendizagem. A partir da aceitação no grupo, vai se estabelecendo como parte dele e se distanciando dos professores da escola onde trabalha. Como defende Hall (2003), as imagens do PECPLI como identidade são estabelecidas sempre em relação à diferença, à escola e seus professores, que ajudam, mas também apunham. Em contraste, no PECPLI, nas relações de identificação, sente-se parte de um grupo de estudo consistente, verdadeiro e amigo, onde pode falar de suas faltas:

Excerto 11: [O PECPLI] parece até um confessor pra gente. [Mas o confessor 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 confessor 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).

A percepção de Marcela do PECPLI como um confessor reflete sua identidade católica, uma vez que ali encontra profissionais que a acolhem e respeitam suas queixas. Como em uma confissão, depois de relatadas as dificuldades (pecados), há o acolhimento e a sugestão de como lidar com elas e as “penitências” a serem realizadas para que os erros não sejam repetidos. Tudo termina com a absolvição das faltas e a consequente comunhão.

O termo comungar, 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). Assim, no PECPLI, a participante interage, se comunica e se alimenta, comungando dos mesmos ideais das outras participantes. Se, na escola (a diferença), há o punhal, que fere e mata, no projeto (a identidade), há a comunhão, que alimenta e dá vida.

Tais percepções de Marcela se mostram em acordo com os dados analisados por Eckert-Hoff (2008) no que diz respeito ao projeto de educação continuada onde os professores podem falar de si mesmos e se confessar, ou seja, contar as faltas a alguém, de forma a se redimirem de

sua culpa de não conseguirem trabalhar de forma que consideram efetiva. 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).

Hall (2003), Moita Lopes (2003), Pierce (1995) e Silva (2000) afirmam que as pessoas têm identidades instáveis, assumidas em diferentes contextos. Assim, quando Marcela se coloca como parte do projeto (nós participantes do PECPLI) em oposição à escola (eles), o PECPLI é visto como identidade. Por outro lado, quando se posiciona de fora do grupo e se examina (eu) em relação ao PECPLI (ele), principalmente quando avalia os conflitos, as relações são de diferença:

Excerto 12: 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).

O olhar do outro (PECPLI) se revela constitutivo das identidades de Marcela, uma vez que, 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, como resultado, Marcela destaca se sentir motivada a refletir, a investir em novas buscas e aprendizagens. Um importante fator que contribuiu para que a professora se sentisse acolhida no grupo para relatar suas dificuldades foi a identificação com as formadoras:

Excerto 13: 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. “Meu Deus, eu não sei nada” e o quanto elas sabem e a simplicidade com que elas nos passam. Você vê uma aceitação. [...] Vendo inovações, te dá um ânimo, uma vontade de fazer (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). [Elas] sempre buscam levar aquilo que a gente está querendo trabalhar. [...] A gente sente essa segurança que pode contar (Ent. 5: 16.01.10).

Marcela revela que valoriza o esforço realizado pelas formadoras para buscarem conhecimentos que motivem as participantes a aprenderem continuamente:

Excerto 14: [Na celebração do dia dos professores no PECPLI] Eu me senti como criança. Uma criança espontânea que queria [como presente] a agenda que tivesse adesivo. Eu me senti um verdadeiro aluno. Muitas vezes ali, eu me esqueço que sou professora, com tudo que o projeto propõe. Fiquei maravilhada! Voltei toda feliz (Ent. 4: 24.10.09).

As identidades de professora aprendiz podem ser compreendidas a partir desse excerto, quando relata vivenciar diferentes situações, como o recebimento de um presente ou mesmo quando avalia uma atividade, se transportando para a sala de aula e imaginando como seus estudantes se portariam diante de alguma 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. Assim, Marcela revela identificação com as formadoras e aceitação por parte delas.

Após sentir pertencimento emocional (MURPHEY et al., 2010) ao grupo, 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 são pilares desse projeto de educação continuada:

Excerto 15: [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).

Com a reflexão e a aprendizagem, surgem as mudanças que a participante afirma ter vivenciado, principalmente em termos identitários: como se vê, se sente e no que acredita sobre si mesma. Assim, o resultado da aprendizagem mais recorrente no PECPLI se refere à segurança e à confiança em si mesma como pessoa e professora, dados condizentes com os estudos de Barcelos & Coelho (2010), Miccoli (2010) e Mezirow (2000). Marcela destaca que as inseguranças, o medo e a vergonha iniciais foram substituídos por sentimentos de maior segurança, não só no PECPLI, mas também para ensinar e se posicionar na escola:

Excerto 16: Hoje eu sou mais segura, mais consciente dos meus atos. [Aprendi a] ensinar com mais certeza, mais segurança. [...] Hoje eu tenho peito e falo que [Inglês] é uma disciplina que tem o seu valor, que eu me dedico (Ent. 1: 25.09.09). [Sobre os interesses dos estudantes] Eu passei a ver de outra forma. [...] Você tem que ouvir, fazer uma sondagem pra saber como [...] direcionar [o ensino] [...]. Estou trabalhando novamente com música [...]. Estou mais madura [...]. 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 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).

As mudanças vivenciadas por Marcela dizem respeito principalmente à segurança, ao empoderamento, uma importante característica da aprendizagem transformadora (MEZIROW, 2000), que se manifesta ao ensinar a língua estrangeira de uma forma mais 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. Marcela agora relata ter mudado sua crença de que um bom professor precisa “saber tudo” e destaca ter passado a considerar mais os interesses dos estudantes.

Considerações Finais

Os resultados relacionados às identidades dessa professora que se adere ao PECPLI evidenciam: (a) deficiências de formação profissional (dificuldades com a habilidade de produção oral); (b) solidão na escola (ausência de companheiros com quem trocar experiências profissionais, de orientação pedagógica e valorização profissional, por parte de estudantes, professores de outras disciplinas e gestores e (c) desejo de crescimento (professora não acomodada e esperançosa com relação ao ensino e a seus estudantes).

Impulsionada pelas identidades de professora buscadora e persistente, sob o olhar do PECPLI que acredita nela, consegue superar os conflitos interpessoais (medo, insegurança e ansiedade diante das atividades propostas) e sente prazer, alegria e pertencimento. É acolhida, respeitada, valorizada e se identifica com os outros, estabelecendo relações de apoio, troca, cumplicidade e sintonia. Desafiada a crescer, compartilha com o grupo suas melhores práticas e aprende de forma reflexiva e significativa. Passando também a acreditar, chega a apresentar trabalhos em congressos internacionais de formação de professores (II e III CLAFPL) e publica um capítulo de livro sobre suas experiências (BARCELOS & COELHO, 2010).

A partir das histórias narradas por Marcela, espero que este trabalho possa motivar os professores a investirem mais em formação continuada, estudando e refletindo sobre teorias da Linguística Aplicada e, a partir delas, questionarem sua vida profissional, suas identidades e práticas de ensino. 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.

Referências Bibliográficas

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 Editores, 2002.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender Inglês. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006.

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

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.

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

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.

CELANI, M. A. A.; 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 multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 319-338.

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, 2000. p. 205-228.

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, 2000. p. 103-123.

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.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

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, 2001. p. 135-152.

HALL, S. A. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, 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.

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*. Tese (Doutorado em Educação). Toronto: Universidade de Toronto, 1997.

_____. 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, 2007.

_____. 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)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de Inglês. *APLIEMGE: ensino e pesquisa*, Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n. 1, p. 9-17, 1997.

_____. 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.

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

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. (Orgs.). *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP, 2001. p. 79-90.

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, 2002. p. 249-271.

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.

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.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 35-55.

From the dagger to the communion: identities of an english teacher in a continuing education project

Abstract: This paper is part of a doctoral research developed with eight participants of the Continuing Education Project for English Teachers (PECPLI). This paper analyzes the experiences of one of the participants (Marcela), especially regarding the construction of her identities (HALL, 2003; PIERCE, 1995; SILVA, 2000). As a solitary, insecure, professionally devalued teacher and disbelieving her work, but strenuous, persistent and not stagnant, she arrives at the project, seeking personal, theoretical and linguistic improvement. Find a group of true teachers and friends, and through the relations of support, complicity, love and exchange, feel joy, acceptance and willingness to change. Overcoming the occasional feelings of fear, insecurity and anxiety, she learns to reflect, acquires knowledge and greater confidence to act and assume herself as an English teacher.

Key Words: Continuing education; English language; Identities