

(RE) CONFIGURAÇÃO IDENTITÁRIA DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA PESQUISA COLABORATIVA

Luciane Kirchhof TICKS¹

ABSTRACT: This article discusses some of the results obtained in the development of a collaborative research which focused on the (re)configuration of pedagogical practices and identities of an English teacher. The data were collected through reflective sessions and diaries and the procedures of analysis were basically of Critical Discourse Analysis. The results indicate the collaborative research allowed the participant to reconfigure her pedagogical practice and her identity as an English teacher. This research also highlights the need for the development of continuing education programs in State schools so that representations of teaching and learning, as well as the constitution of professional identities, can be problematized in the process of building a reflective education culture.

KEYWORDS: Collaborative research, English teacher education, Critical Discourse Analysis, Identification

1. INTRODUÇÃO

Este artigo discute o processo de devir profissional de uma professora em serviço de língua inglesa, Dóris (nome fictício), à medida que reflete sobre sua prática pedagógica e sobre a constituição de sua identidade, processos esses desencadeados por uma pesquisa de interferência colaborativa, realizada em uma investigação de doutorado. O trabalho reflexivo proposto nesta investigação permitiu à participante discutir e reconfigurar suas concepções teóricas de ensino e aprendizagem, construídas ao longo de sua formação escolar e universitária.

No início das atividades, seu discurso indicava um alinhamento à concepção behaviorista. Essa perspectiva norteava, da mesma forma, suas ações em sala de aula. Na medida em que as reflexões teóricas e a prática pedagógica na escola pública avançavam, passa a entender que além de ser responsável por organizar o conhecimento a ser discutido em sala de aula e efetivamente dar conta do processo de instrução desse conhecimento (VYGOTSKY, 2001, p. 243), precisa desenvolver no aluno uma

¹ Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da UFSM (PPGL), sob a orientação da Prof. Dra. Désirée Motta-Roth (UFSM/DLEM/LABLER), defendida em dezembro de 2008. A autora é professora adjunta do Curso de Letras/Inglês da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e coordenadora administrativa do Laboratório de Leitura e Redação (LabLer). E-Mail:lkirchhofticks@gmail.com.

metaconsciência acerca de suas escolhas ao utilizar a linguagem (HALLIDAY, 1994, p. XXVI). Essa reconfiguração resulta em mudanças no papel do aluno que, de receptor de conhecimento, passa a ser ator social (FAIRCLOUGH, 2003, p. 145) em sala de aula, participando da escolha dos assuntos a serem discutidos e se posicionando frente ao conhecimento elaborado.

Este trabalho procurou, portanto, entrar em sintonia com diferentes investigações que buscam instaurar processos reflexivos que provoquem mudanças no modo como professores de línguas agem e percebem suas ações em sala de aula (MAGALHÃES & FIDALGO, 2008; GIMENEZ, 2007; CASTRO, 2007). Esses estudos propõem reflexões que, em última instância, possam subsidiar esses profissionais no desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica e socialmente contextualizada (CRISTÓVÃO, 2005; MAGALHÃES, 2004; MOTTA-ROTH, 2006, entre outros). Em outras palavras, tais investigações têm oferecido - aos seus participantes e pesquisadores - diferentes oportunidades de aprimoramento da prática de ensino da LE em contextos múltiplos, particularmente, o da escola pública, demonstrando sua relevância para a formação crítica de professores.

2. REVISÃO DA LITERATURA

A pesquisa colaborativa procura não apenas descrever e explicar as ações vivenciadas pelos participantes no contexto de sala de aula, mas também, interferir em sua prática pedagógica, possibilitando sua reconfiguração de modo reflexivo e colaborativo. Magalhães (2004, p. 76) argumenta que colaborar significa agir no sentido de criar “*possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação*”. A interação dialógica entre as participantes, que apresentavam experiências de vida distintas, permite, inclusive, o entendimento das limitações de cada uma ao refletirem acerca de suas escolhas pedagógicas (CASTRO, 2007, p. 61) e o desenvolvimento de estratégias para lidar com essas limitações.

Desse modo, neste trabalho, procuramos colocar em prática o argumento de que essa metaconsciência precisa ser estimulada no interior das práticas sociais vivenciadas pelos professores durante seu processo formativo

e no exercício de sua profissão. Isso porque as práticas sociais que constituem qualquer profissão articulam modos particulares de uso da linguagem, ao mesmo tempo em que estruturam as relações sociais e o uso do espaço físico no qual acontecem (FAIRCLOUGH, 2003, p. 25). Nesse sentido, garantem a seleção de certas possibilidades estruturais, a exclusão de outras e, como consequência, a manutenção dessas seleções através do tempo em áreas particulares da vida social (FAIRCLOUGH, 2003, p. 23-24). Em última instância, este estudo procura possibilitar à participante o desenvolvimento de uma metacsciência acerca de como ensina e aprende a ensinar uma LE. Em outras palavras, Dóris vivencia a possibilidade de questionar suas ações por meio de processos de negociação e integração no contexto profissional no qual atua (CANAGARAJAH, 2006, p. 29).

Ao (re)construir suas representações de ensinar e aprender no processo reflexivo proposto por essa investigação, Dóris delinea igualmente sua identidade de professora de inglês, uma vez que ser professora implica ser vista por si mesmo – e por outros – como professora. Em outras palavras, ser professora implica o processo de adquirir e, posteriormente, redefinir uma identidade que é socialmente legitimada (COLDRON & SMITH, 1999, p. 712). Dentro dessa perspectiva, a identidade não é algo que Dóris tem, mas algo que usa para fazer sentido como professora. Sua identidade, portanto, não é fixa, mas um fenômeno relacional que se configura e reconfigura ao longo de todo o trabalho que desenvolve ao participar deste estudo e/ou que ainda está por vir ao vivenciar sua atividade profissional (BEIJAARD et al., 2004, p. 108). Assim, sua prática pedagógica a compõe e recompõe continuamente por meio dos discursos que elabora e com os quais se vincula ou se desvincula (MOITA LOPES, 2003).

3. METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos que serão apresentados a seguir reúnem uma breve descrição da participante (Seção 3.1) e dos critérios utilizados na coleta de dados (Seção 3.2) e na análise dos resultados (Seção 3.3).

3.1 A PARTICIPANTE

Neste artigo, analisamos as reflexões de uma professora de inglês, Dóris, acerca da (re)configuração de sua prática pedagógica e, por conseguinte, de sua identidade, ao longo de um ano de realização de uma pesquisa de interferência colaborativa em uma escola pública de Santa Maria. Dóris era uma das participantes de um grupo focal², que foi reunido com o intuito de realizar uma pesquisa investigativa de doutorado desenvolvida por esta autora entre 2006 e 2008. As interações das participantes geraram dados e apontaram caminhos para a investigação (THORNTON, 2005, p. 15-17). Todavia, tendo em vista a limitação de espaço, neste artigo, discutimos especificamente as contribuições de Dóris ao trabalho desenvolvido na referida tese.

Em 2007, durante a coleta dos dados, Dóris tinha 42 anos. Ela formou-se em Letras – Português/Inglês em 1986, em uma universidade particular de Santa Maria. Nesses 21 anos de atividades, já lecionou inglês, português e literatura brasileira para todas as séries do ensino Médio e Fundamental. Em 2007, a professora trabalhava com inglês na EPF e em uma escola municipal e com português em outra escola municipal, nas quais cumpria uma carga horária de 50 horas semanais.

3.2 A COLETA DE DADOS

O *corpus* utilizado para discutir a prática pedagógica de Dóris no contexto escolar foi coletado por meio de dois instrumentos de pesquisa: 1) as sessões de visionamento acerca das ações em sala de aula; 2) os diários reflexivos (Quadro 1).

Quadro 1 – Procedimentos, perguntas norteadoras e fontes de coleta de dados.

² As participantes são duas professoras pré-serviço (Pâmela e Cecília), uma professora em serviço (Dóris) e esta pesquisadora.

Período de coleta do corpus/ número de encontros	Procedimentos	Perguntas norteadoras	Fontes de coleta de dados
Maio-dez/ 2007 29 Encontros	Visionamento (reflexões acerca da configuração de seus papéis em sala de aula).	- Como ocorreu a apresentação do conteúdo? - Como tu trabalhaste as respostas dadas pelos alunos? - Podes dar um exemplo disso que comentaste? - Qual foi o teu papel nessas atividades? - Que outra postura/papéis tu adotarias na aula/atividade? Por quê?	Gravações em áudio
Encontros Semanais: 2h30min/ Encontro	Escritura de diários (Reflexões acerca da configuração de seus papéis em sala de aula)	- Como tu avalias o teu desempenho e o teu papel no processo de condução da aula? - O que te levou a fazer essas escolhas, seguir esse caminho? - Tu farias alguma mudança na tua atuação em sala de aula?	Diários reflexivos

3.3 OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Para levantar evidências linguísticas do processo de (re)configuração da prática pedagógica e da identidade de Dóris, adotamos dois critérios: 1) identificação de temáticas e 2) a identificação dos papéis de professora, por meio da análise crítica do discurso produzido pela participante.

1) Identificação de temáticas: na análise preliminar do *corpus*, percebemos que Dóris, ao discutir suas percepções acerca de seus papéis no contexto de sala de aula, tinha suas reflexões norteadas por uma temática central (Quadro 2).

Quadro 2 – Temática identificada no discurso de Dóris.

Participante	Dóris
Temática	Processo reflexivo no grupo focal

Assim, no discurso de Dóris, sua prática pedagógica e sua identidade como professora de inglês se constituíram e se reconfiguraram à medida que discutia o processo reflexivo estabelecido no/pelo grupo focal.

2) Identificação dos papéis de professora: após a identificação dessas temáticas, procuramos analisar a natureza dos papéis de professora que assumiu no contexto de sala de aula. Os papéis (categorias de análise) que emergiram de seu texto estão em destaque no Quadro 3.

Quadro 3 – Papéis de professora assumidos pelas participantes.

Papel de professora
1) Responsável pelo ensino de regras
2) Conciliadora. Dá voz a si mesma e ao aluno
3) Engajada política e pedagogicamente ao contexto

O discurso de Dóris foi identificado pelo seu nome, o número do excerto e a data da sessão reflexiva:

Dóris 10#30.07 – Dóris, excerto 10, coletado em 30 de julho de 2008.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, discutimos como o processo de configuração da prática pedagógica e da identidade de Dóris se construíram ao longo de seu trabalho na escola pública e das reflexões realizadas no/pelo grupo focal.

Ao investigar a origem de suas escolhas pedagógicas e suas consequências para o ensino da língua inglesa, Dóris vivencia um processo doloroso, mas crítico de entendimento e reconfiguração do que acredita ser

ensinar e aprender. Se, no início dessa caminhada, suas ações remetiam à concepção de ensino de “estruturas-padrão” da língua, o encaminhamento de suas reflexões permite que amplie essas fronteiras. As atividades planejadas com o grupo focal possibilitaram a ela vivenciar, em sala de aula, o ensino da linguagem como prática social, contribuindo para a problematização do seu papel naquele contexto. Nesse sentido, dá os primeiros passos em direção ao desenvolvendo de um processo de aprendizagem que faça sentido para o aluno, destacando o caráter participativo e dialógico estabelecido entre os atores sociais que constituem o contexto de sala de aula.

O paradigma com o qual Dóris (1#14.05) se identifica e que subjaz às suas ações em sala de aula, no começo do processo reflexivo, organiza o processo de aprendizagem pela repetição de estruturas da língua fornecidas pelo professor (RICHARDS & RODGERS, 1986, p. 68) (Categoria 1 – Responsável pelo ensino de regras da língua).

Dóris 1#14.05: [...] Eu tendi também a repetir [...] tu não foi educada assim na escola? [...] Siga o modelo [...] Era o exercício mais [...] mais freqüente [...]pra tu vê como a coisa é internalizada [...]

Como forma de justificar tal perspectiva de ensino, Dóris argumenta, por meio de uma pergunta retórica, que este sempre subsidiou a prática dos professores em sala de aula, inclusive a sua (“eu tendi a repetir”). Coldron & Smith (1999, p. 717) ponderam que cada professor tem um estoque de histórias, exemplos e momentos, lembrados com um sorriso ou um estremecimento, que contribuem para a construção de sua identidade profissional, guiando suas ações.

Dóris vivencia o processo reflexivo com o grupo focal com bastante angústia, sentindo-se avaliada, na “berlinda” (2#21.05). Em seu discurso, deixa transparecer sua decepção, pois imaginava que seria “mais *light*”, com “menos pressão”, e não provocaria “tensão o tempo todo”. O estresse vivenciado por Dóris gera desconfiança e descrença no trabalho desenvolvido pelo grupo focal. Nessa etapa, ela somente se permite acreditar (“eu acho que até funciona”) em um processo colaborativo que não seja gerador de angústia e pressão sobre seus participantes.

Dóris 2#21.05: [...] eu não tô me sentindo bem de estar sendo colocada na berlinda o tempo todo a essa altura do campeonato, o que eu gostaria que a gente fizesse uma proposta de trabalho cooperativo, mas que viesse pra acrescentar [...] eu penso que as coisas podem acontecer de uma forma mais light, menos pressão, eu acho que até funciona, eu me arrisquei muito em me jogar numa coisa sabendo que eu tenho um horror de compromisso pra abarcar, e que eu talvez não desse conta disso, não da forma como é esperado.

Como justificativa para sua insatisfação, Dóris procura sempre lembrar ao grupo que sua rotina de trabalho é estressante e precisa se sentir mais “tranquila” para continuar participando desse processo. Ao trabalhar com professores em serviço, Collins (2003, p. 141) identificou a mesma percepção entre esses profissionais, definindo esse processo como “*um período relativamente longo de sentimento de confusão e isolamento, de estar perdido, ‘sem chão’*”. A autora destaca que representa o abandono de “imagens” que a professora tinha de si mesma, dos alunos e das aulas, sem ter, contudo, conseguido elaborar “novas imagens”, uma vez que ainda não desenvolveu experiência profissional e pessoal suficientemente significativa para essa construção.

Por essa razão, a angústia de Dóris frente às novas possibilidades de organização da prática pedagógica provoca nela um sentimento de “perda do controle”, que até então acreditava possuir, sobre a condução das atividades em sala de aula. Para Dóris, os alunos se “agitam demais” (3#21.05) na realização das atividades propostas pelo grupo, em oposição à “tranquilidade” que é o trabalho sob a perspectiva com a qual estava acostumada (4#21.04). Além disso, não acredita estar conseguindo atingir os objetivos propostos, deixando a sala de aula “cansada” e disposta a desistir do processo (3#21.05).

Dóris3#21.05: [...] essa coisa de não conseguir atingir a proposta de forma satisfatória e sair cansada da sala de aula [...] sinceramente se eu soubesse que seria pra mim dessa forma eu não teria dado continuidade [...]

Dóris 4#21.05: a minha sistemática de trabalho [...] eu tentava desenvolver em cima daquilo que já estava mais ou menos determinado, de uma forma mais simples, de uma forma mais imediata [...] As duas últimas aulas, [...] como eles praticamente trabalharam só em cima de testes [...] eles trabalharam um pouco mais tranquilamente, mas eles têm que estar trabalhando o tempo todo, entende, [...] quando tu leva uma proposta em que eles tem que abaixar a cabeça e trabalhar as coisas se tranquilizam [...]

Como forma de “aliviar” a tensão e permitir que Dóris se sentisse “mais tranquila” com o processo reflexivo e não o abandonasse (GIMENEZ & PEREIRA, 2007, p. 102), substituímos as filmagens de suas aulas, prática que

a perturbava demasiadamente, por registros pontuais de suas ações nas notas de campo. Utilizamos esses apontamentos para subsidiar tais reflexões, que passaram a ser mais produtivas, na medida em que Dóris se mostrou acessível e disposta a refletir sobre as razões que a levaram a agir dessa ou daquela maneira em sala de aula.

Em julho, Dóris (5#30.07) parece já se sentir um pouco mais “confortável” em relação ao trabalho no grupo focal. Suas escolhas léxico-gramaticais dão indicações de uma avaliação positiva em relação ao encaminhamento das atividades (“acontecendo um crescente... conseguindo atingir o objetivo”). Embora ainda não consiga identificar a natureza desse crescimento (“alguma coisa mudou”), admite estar sendo capaz de rever e problematizar, após 20 anos de exercício da profissão, sua prática pedagógica. Todavia, uma nova fonte de angústia emerge de seu discurso: um sentimento de culpa em relação ao envolvimento reduzido no processo de produção do material didático no grupo focal, tendo em vista a rotina de trabalho que a envolve.

Doris 5#30.07: Mas eu acho que vem [...] acontecendo um crescente assim em relação ao trabalho. Eu percebo que [...] realmente tá se conseguindo atingir o objetivo, sabe, da proposta de trabalho que tá acontecendo. Alguma coisa mudou. Então eu não tenho vergonha de dizer [...] que, em vinte e tantos anos, estou revendo e repensando o meu próprio trabalho, mas, por outro lado, tem a questão do remorso. Eu não tô me envolvendo tanto quanto deveria. [...] As minhas lá do EJA também tão me ocupando demais, demais, demais.

Paralelamente à culpa por não estar envolvida como gostaria nas atividades, o discurso de Dóris (6#20.08) revela que a descrença inicial no trabalho realizado pelo grupo focal se transformou em incerteza, insegurança acerca de sua validade (“se eu tenho esse direito... de investir numa testagem”). O grupo havia organizado uma atividade de produção escrita de um texto acerca das características culturais de um país de sua escolha. Ao perceber que a primeira iniciativa dos alunos foi copiar trechos de textos coletados na internet, Dóris prefere abandonar a atividade a repensá-la, reconfigurá-la. Explicita o desejo de voltar a desenvolver atividades com as quais está familiarizada (“aprender a dar e receber informações”), capazes, em última instância, de resgatar sua autoconfiança.

Dóris 6#20.08: [...] aquela coisa bem próxima de aprender a se comunicar, *aprender a dar informações e receber informações*. Enfim, *eles já tão numa outra etapa bem mais avançada [...] essas coisas, às vezes, me angustiam [...] se eu tenho esse direito [...] de investir numa testagem, que lá na frente eu não sei se o resultado vai ser positivo ou negativo [...] quando tu erra tu não se perdoa [...]*

Bailey et al. (1996, p. 15) argumentam que o professor, quando se vê frente a situações difíceis, pode voltar-se para a prática escolar sob a qual foi ensinado e que contribuiu para a construção das crenças que subsidiam seu trabalho no presente. A “força” dessas “imagens” pode impossibilitar a alteração da prática que está sendo problematizada. Por essa razão, trazer tais crenças para o consciente, por meio de uma reflexão continuada, pode ser o caminho para o seu questionamento e reconfiguração.

O discurso de Dóris (6#20.08) revela que ela não se permite testar novas possibilidades de agir em sala de aula, pois estas podem resultar em “erros” por parte do professor, o que considera “imperdoável”. Suas crenças demonstram, portanto, que seu conceito de erro (assim como o de aprendizagem) ainda remete à perspectiva behaviorista, devendo ser evitado a qualquer custo no contexto de sala de aula (RICHARDS & RODGERS, 1986, p. 68).

Dóris (7#03.09) começa a dar maior credibilidade ao trabalho do grupo focal em setembro, já tendo sido possível a ela construir novas “imagens” (COLLINS, 2003, p. 141), novas crenças acerca do que seja ensinar e aprender, após testá-las em sala de aula com os alunos. Percebe que as atividades oferecem liberdade de leitura e produção aos alunos, mas tal constatação não causa nos alunos – ou nela mesma – insegurança ou incômodo. Seu discurso sugere que, nesse estágio reflexivo, o mal-estar inicial em relação ao processo já não a acompanha (“tá passando aquela fase”), podendo desenvolver as atividades em sala de aula com maior confiança e percebendo-as mais “interessantes”.

Dóris 7#03.09: [...] sinceramente assim tá passando aquela fase [...] se conseguirmos continuar nesta sistemática [...] não tá estagnando com os assuntos, e deixando [...] eles se movimentarem mais dentro de uma temática ou de um texto [...] se tornando interessante principalmente, eles se sentindo bem, em relação [ao] quanto eles conseguem compreender através das coisas que são exploradas [...]

Desse ponto em diante, Dóris se permite avaliar criticamente suas ações em sala de aula, anteriormente ao processo reflexivo, e as teorias que as subsidiam. Acredita que a proposta pedagógica na qual estava inserida até então não desafiava os alunos, subestimando sua capacidade cognitiva (8#03.09). Podemos perceber que Dóris já é capaz de projetar um distanciamento desse paradigma, uma vez que seu discurso não suscita angústia e insegurança ao ser verbalizado.

Dóris 8#03.09: a forma como a gente vinha trabalhando, não é possível trabalhar com eles, porque eles se entediam [...] eles precisam de atividades [...] desafios permanentes, [...] eles têm capacidade cognitiva pra ir além só que às vezes pelo tipo de aula que se prepara, não se consegue elaborar uma atividade em que suscite isso [...]

Arrisca, inclusive, alguns elogios (“maravilhoso... fantástico”) ao processo reflexivo, mas a apreciação positiva é utilizada também como estratégia para introduzir outro argumento, adversativamente: mas pode não ser viável, pois demanda tempo e planejamento detalhados para sua realização (9#03.09). Questiona, portanto, como desenvolvê-lo dentro do contexto escolar atualmente vivenciado pelo professor, que acumula carga horária máxima. E Dóris acredita que a tendência é piorar, projetando um agrupamento maior de alunos por turma. Chega a afirmar que o processo reflexivo, dentro dessa conjuntura, só parece viável se organizado e desenvolvido por meio do esforço colaborativo de um grupo de trabalho, percepção corroborada por inúmeras pesquisas (LIBERALI et al., 2007; CELANI, 2003a; MAGALHÃES, 2002 entre outras).

Dóris 9#03.09: [...] *esse trabalho é maravilhoso, é fantástico*, ele é tudo que deveria ser, *mas* [demanda] *quantas horas de pesquisa?* E o que que o sistema te propõe, *turmas cheias, carga horária máxima*. Então [...] é uma coisa que a gente questiona há muito tempo, *menos níveis* [...] tanto carga horária quanto turmas abarrotadas. [...] significa quase trinta alunos, ou trinta alunos, trinta e cinco alunos [...] pelo menos. *Não fossem vocês terem [...] se proporem a fazer este tipo de trabalho, eu não estaria envolvida nisso, nem engajada nisso.*

No decorrer de sua reflexão, a “angústia” volta a permear seu discurso (10#03.09). Todavia, dessa vez, esse sentimento não é causado pelas transformações vivenciadas em sua prática pedagógica. É resultado da avaliação crítica e pontual que faz de sua participação nas atividades do grupo focal. Por não conseguir dedicar o mesmo tempo e empenho à produção das

atividades pedagógicas que as demais participantes, Dóris sente como se estivesse se apropriando de algo que não é seu, ao qual não tem direito, embora reconheça a validade do trabalho do grupo para a reconfiguração de sua prática pedagógica. Tal constatação reforça a tese de que o trabalho colaborativo precisa também ser continuado, de modo que permita ao professor não apenas questionar e reconfigurar sua prática, mas desenvolver uma rotina de trabalho reflexivo que fortaleça tais mudanças, levando-o efetivamente à emancipação (CELANI, 2003b, p. 23). Desse modo, a percepção de que está “indo de carona” podem ser reduzida ou evitada.

Dóris 10#03.09: eu tenho me cobrado muito isso [...] não tô conseguindo participar da elaboração das atividades, no fundo, eu tô repassando as atividades que vocês estão montando [...] Então assim faço, às vezes, as aulas nas coxas, porque não tem outra solução. Tento fazer o melhor que eu posso, [...] mas é uma loucura, [...] me dá uma angústia tão grande: eu tô indo na carona, claro que eu tô aprendendo horrores com vocês, [...] uma experiência assim inusitada, fantástica uma experiência que eu gostaria de ter tido há muitos anos [...]

Com base em Fullan (1996), Celani (2003c, p. 14), juntamente com seu grupo de pesquisa da PUC, argumenta em favor do desenvolvimento de redes de cooperação e reestruturação como estratégia de mudança não apenas na natureza do ensino e aprendizagem, mas nas condições sócio-históricas nas quais acontecem. Nesse sentido, os professores participantes, além de terem a oportunidade de reconfigurar sua prática, podem atuar como mediadores em um trabalho reflexivo junto aos colegas (CELANI, 2003b, p. 24). A autora destaca três pontos positivos para o estabelecimento dessas redes: a) o amadurecimento teórico-prático do professor envolvido no processo reflexivo; b) os resultados obtidos no trabalho cooperativo entre professores pré e em serviço e c) as reflexões acerca dos papéis assumidos por cada membro na realização do processo (CELANI, 2003c, p.14).

Dóris se constitui em um exemplo ilustrativo da necessidade de instaurar essas redes de reestruturação. Embora seu discurso (11#03.09) já apresente sinais de que acredita no trabalho colaborativo como alternativa reflexiva viável para o professor que vivencia longas jornadas de trabalho, denota também uma atitude de apassivamento (“se a pessoas me estimulam...*eu vou*”), que parece ser típica do profissional da escola pública (CELANI, 2004, p. 54). Tal postura pode justificar e ajudar a explicar inclusive sua relutância em lidar com

as mudanças discutidas pelo/no grupo focal durante boa parte do processo reflexo.

Dóris 11#29.10: eu [...] me sinto uma pessoa desanimada, [...] Eu sou assim, se a pessoas me estimulam, vamos fazer tal coisa, eu vou [...] no sentido cooperativo [...] eu entro com a maior boa vontade, eu sei da minha limitação toda, [...] E eu acho que a gente tinha que ter essa disposição de sair da sala de aula [...] eu acredito que a resistência e a indisposição eu tenho certeza que é por não saber como fazer, as pessoas têm medo de arriscar.

Dóris (12#05.11) reconhece que o processo reflexivo possibilitou diferentes experiências de aprendizagem para si mesma, mas são as transformações percebidas no papel do aluno em sala de aula que a fazem legitimar o trabalho desenvolvido com o grupo focal. Tais mudanças, evidenciadas em outras pesquisas colaborativas (COLLINS, 2003, p. 143, por exemplo), estão relacionadas ao grau de envolvimento e produção dos alunos nas atividades didáticas. Em última instância, Dóris percebe mudanças na natureza da participação do aprendiz em sala de aula: da reprodução de um dizer fornecido pelo professor para a produção do seu próprio dizer e, nesse sentido, na consolidação de suas identidades (USHIODA, 2006, p. 158).

Dóris 12#05.11: [...] antes eu era mais pessimista agora eu já tenho uma outra visão assim mais otimista, porque quando eu vejo, assim, que eles estão entusiasmados em produzir, em criar, quer dizer, às vezes, nem sempre sabendo como é a estrutura em si, mas eles se interessam em produzir, em tentar saber, tentar escrever como é que se diz, como é que eu poderia dizer isso [...] então eu já vejo um resultado extremamente positivo [...] então eu acho assim que existe um contexto de aprendizado não só deles mas meu também.

Ao confrontar sua prática criticamente, Dóris (13#05.11) consegue identificar ações que considera relevantes para a manutenção do seu processo reflexivo após o término dos trabalhos com o grupo focal: o desenvolvimento de cursos que focalizem o aprimoramento lingüístico, e o estabelecimento de oportunidades outras de reflexão com colegas, de modo a continuar problematizando a prática pedagógica (COLDRON & SMITH, 1999, p. 722). As ações projetadas por Dóris reconfiguram sua identidade, uma vez que começa a pensar em si mesma como professora pesquisadora de seu próprio contexto, por meio de um processo continuado de reflexão.

Dóris 13#05.11: [...] *me angustia essa questão da falta do domínio [...] eu acho assim que, enquanto profissional, tu deve de ter um campo semântico bem maior, pra abranger [...] é, mas aí eu sinto que eu tenho essa lacuna [...] eu tinha que estar em constante atualização [...] essa troca, esse aprendizado [...] eu precisaria estar sempre em contato com a língua, não posso ficar assim, só dando umas linhas de vez em quando [...] isso não dá conta, quando tu tem vontade de fazer um trabalho mais coerente [...]*

Próximo do final do ano, é possível observar, pelas escolhas léxico-gramaticais presentes no texto de Dóris (14#12.11), que ela já conseguiu construir novas imagens, novas representações sobre o que seja ensinar e aprender e sobre o seu papel nessa nova configuração (COLLINS, 2003, p. 141), “libertando-se” da perspectiva behaviorista de “padronização do conhecimento”. As novas crenças remetem a um ensino que dá voz ao aluno na produção do seu conhecimento, procurando avaliá-lo no decorrer desse processo (Categoria 2 – Conciliadora). Nesse sentido, percebe a linguagem como processo de construção de conhecimento e não apenas como produto a ser avaliado (HALLIDAY, 1989) (Categoria 3 – Engajada política e pedagogicamente ao contexto). Na medida em que essa nova configuração constitui sua prática pedagógica, seu discurso evidencia o desaparecimento do sentimento de angústia que anteriormente povoava seus relatos, dando lugar a avaliações positivas acerca do processo reflexivo vivenciado com o grupo focal.

Dóris 14#12.11: [...] *eu me libertei de uma série de coisas assim que eu achava que seriam difíceis [...]: não padronizar essa questão do conhecimento pra todos igual, valorizar o empenho na questão da produção, da participação, e me desvencilhar totalmente de qualquer tipo de atividade avaliativa que fosse [...] preparada com dia marcado ou que tivessem que decorar, estudar [...] aspectos do conteúdo, e valorizar todo o processo [...] de construção do conhecimento, então pra mim tá sendo tão fácil lidar com isso, inclusive eu tenho aplicado assim oh, essa pratica no EJA também, com [...] o português e não me angustia mais. Fazer uma avaliação de interpretação e conteúdo gramaticais, não consigo mais fazer, então eles fazem e refazem, discutem. Eu sento individualmente com eles e tento produzir, refazer e produzir e refletir em cima do [que produzem]. Então eu acho que aconteceu alguma coisa dentro de mim que fez com que isso mudasse. Então, se eu for fazer o meu saldo do ano [...] foi muito positivo [...] isso eu aprendi com vocês [...]*

Em resumo, podemos perceber que o processo reflexivo vivenciado por Dóris teve início com o enfrentamento angustiante de suas crenças do que acreditava ser ensinar e aprender e o sentimento de abandono das imagens que as materializavam. Isso porque, ao questionar os valores subjacentes à prática pedagógica construída até então, ainda não havia construído novas “imagens”, novos papéis que pudessem tomar o lugar dos antigos, provocando

o sentimento de isolamento e confusão (COLLINS, 2003, p. 141). Tal percepção coloca em xeque seu papel como professora responsável pelo ensino de regras, em outras palavras, sua identidade profissional.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo reflexivo causa, em Dóris, angústia, insegurança e o sentimento de estar sendo “policiada” pelo grupo o tempo todo. Collins (2003, p. 141) argumenta que esses sentimentos resultam do abandono, por parte da professora, das imagens que constituíam seu papel no contexto de sala de aula, não tendo tido tempo hábil para construir novas imagens, colocando-as em seu lugar. De outra forma, no início do processo reflexivo desenvolvido com o grupo focal, Dóris não consegue visualizar seu papel como professora.

No decorrer das reflexões, o sentimento de angústia desaparece à medida que as atividades propostas pelo grupo focal começam a fazer sentido para ela e para os alunos. Percebe, então, que as aulas não se esgotam no ensino de elementos léxico-gramaticais isolados e que os alunos interagem e se posicionam frente às atividades propostas.

No momento em que consegue substituir as antigas imagens de professora por novas, abandonando a padronização do conhecimento pela valorização do processo de produção, construído de forma participativa com os alunos, Dóris resgata sua auto-estima. Desse ponto em diante, demonstra autoconfiança ao descrever como esse processo se desenvolve em sala de aula, destacando que os alunos, além de produzirem seus próprios textos com sua ajuda, são estimulados a refletir sobre as escolhas feitas na realização da tarefa (HALLIDAY, 1989).

Essa mudança de enfoque transforma, portanto, sua percepção acerca do seu papel – e aquele do aluno – no contexto de sala de aula. Começa a valorizar o desenvolvimento de atividades que dêem espaço ao aprendiz para que possa se manifestar, se posicionar como efetivo participante do processo de aprendizagem, tornando-o significativo para ele. A reflexão desenvolvida com o grupo focal permitiu, portanto, a Dóris a reconfiguração de sua prática pedagógica e de seu papel como professora de inglês. Todavia, a análise de

seu discurso chama à atenção a necessidade de esse processo ser continuado, de modo a permitir que Dóris possa dar continuidade a esse processo no contexto no qual atua profissionalmente.

REFERÊNCIAS

BAILEY, K. et al. The language learner's autobiography. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. **Teacher learning in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 1996. p. 11-29.

BEIJAARD, D. et al. Reconsidering research on teacher's professional identity. **Teaching and Teacher Education**, v. 20. 2004, p. 107-128.

CANAGARAJAH, A. S. TESOL at forty: What are the issues? **TESOL Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 9-34, 2006.

CASTRO, S.T.R. Fatores da construção de conhecimentos de futuros professores de inglês em uma situação de aprendizagem e língua em um curso de letras. **Signum**, v. 10, n. 1, p. 51-72, 2007.

CELANI, M. A. A. Culturas de aprendizagem: Risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 37-58.

_____. (Org.). **Professores e formadores em mudança**: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. São Paulo: Mercado de Letras, 2003a.

_____. Um programa de formação continuada. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança**: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. São Paulo: Mercado de Letras, 2003b, p. 19-35.

_____. Apresentação. In: CELANI, M. A. .A. (Org.). **Professores e formadores em mudança**: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. São Paulo: Mercado de Letras, 2003c, p. 11-17.

COLDRON, J.; SMITH, R. Active location in teacher's construction of their professional identity. **Journal of Curriculum Studies**, p. 711-726, vol. 31, n. 6, 1999.

COLLINS, H. Re-estruturação e re-culturação no trabalho com o texto com e a gramática. In: CELAN. M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança**: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 133-148.

CRISTÓVÃO, V.L.L. Aprendendo a planificar o próprio trabalho: Gêneros textuais na formação de professores de língua estrangeira. In: CRISTÓVÃO, V. L. L ; NASCIMENTO, E. L. (Orgs.). **Gêneros textuais: Teoria e prática II**. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005a. p. 153-62.

DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Macmillan, 1938.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: Textual analysis for social research**. London/New York: Routledge, 2003.

GIMENEZ, T. (org.). **Tecendo as manhãs: Pesquisa participativa e formação de professores de inglês**. Londrina: UEL, 2007.

GIMENEZ, T.; PEREIRA, F. M. Relação universidade/escola na formação de professores de inglês: Primeiras aproximações. In: GIMENEZ, T. (org.). **Tecendo as manhãs: Pesquisa participativa e formação de professores de inglês**. Londrina: UEL, 2007. p. 97-124.

HALLIDAY, M.A.K. **An introduction to functional grammar**. 2 ed. London: Edward Arnold, 1994.

_____. Part A. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University, 1989. p. 3-49.

LIBERALI, F. et al. PAC: Um programa para a formação crítica de educadores. **Signum**, 2007, n. 10, v. 1, p. 187-200.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: Linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: A pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 39 -58.

MAGALHÃES, M. C.; FIDALGO, S. Teacher education language in collaborative and critical reflective contexts. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M H.; GIL, G. **Educação de professores de línguas: Os desafios do formador**. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 105-124.

_____. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Discursos de identidades: Discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 13-38.

MOTTA-ROTH, D. Mudanças e deslocamentos no perfil do professor e nos contextos de ensino e aprendizagem de línguas. In: 1º CLAFPL- Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas, 2006, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching: A description and analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

THORNTON, R. **Grupos de discussão: Grupos focais**. Tradução Luciane D'Ávila de Moura, Leonardo Meira do Nascimento. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2005.

USHIODA, E. Language motivation in a reconfigured Europe: Access, identity, autonomy. **Journal of Multilingual & Multicultural Development**, v. 27, n. 2, p. 148-161, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**, tomo II. 2ed. Madri: Visor, 2001.