



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PGLA**

Maria Lúcia da Cruz Silva

**MOTO-CONTÍNUO: A APRENDIZAGEM DE PROFESSORES DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS EM COMUNIDADE DE PRÁTICA**

Brasília – DF

Julho/2019

Maria Lúcia da Cruz Silva

**MOTO-CONTÍNUO: A APRENDIZAGEM DE PROFESSORES DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS EM COMUNIDADE DE PRÁTICA.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.

Área de concentração: Práticas e Teorias no Ensino e Aprendizagem de Línguas. Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores de Línguas.

Orientador: Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho.

Brasília – DF

Julho/2019

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

CRUZ SILVA, Maria Lúcia. **Moto-contínuo: a aprendizagem de professores de línguas estrangeiras em comunidade de prática.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2019, 130f. Dissertação de Mestrado.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CC957m CRUZ SILVA, Maria Lúcia
MOTO-CONTÍNUO: A APRENDIZAGEM DE PROFESSORES DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS EM COMUNIDADE DE PRÁTICA / Maria Lúcia Cruz
Silva; orientador Augusto Cesar Luitgards Moura Filho. --
Brasília, 2019.
130 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada)
- Universidade de Brasília, 2019.

1. Formação de professores.. 2. Ensino de língua
estrangeira.. 3. Comunidade de prática.. 4. Aprendizagem de
professores.. I. Moura Filho, Augusto Cesar Luitgards,
orient. II. Título.

Maria Lúcia da Cruz Silva

**MOTO-CONTÍNUO: A APRENDIZAGEM DE PROFESSORES DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS EM COMUNIDADE DE PRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Aprovada por:

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho – PPGLA/Universidade de Brasília (UnB)
(Orientador)

Prof. Dr. Juscelino da Silva Sant'Ana – Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF)
(Examinador Externo)

Prof. Dr. Yûki Mukai – PPGLA/Universidade de Brasília (UnB)
(Examinador Interno)

Profa. Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa – PPGLA/Universidade de Brasília (UnB)
(Examinadora Suplente)

Brasília, 30 de julho de 2019

Para meus pais.

AGRADECIMENTOS

*Every beginning
is only a sequel, after all,
and the book of events
is always open halfway through.*

Wisława Szymborska, 1993

Agradeço ao Professor Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho pela orientação acadêmica primorosa e, sobretudo, pela serenidade com que me encorajou nos caminhos desta pesquisa. Obrigada por sua amizade e zelo, por permanecer como meu orientador mesmo depois de sua aposentadoria. Seguimos em comunhão.

Ao Prof. Dr. Yûki Mukai, agradeço o interesse por esta pesquisa. Sua avaliação indispensável deu-me a confiança de que vale a pena partilhar o que trago aqui.

Agradeço ao Prof. Dr. Juscelino da Silva Sant'Ana por acolher e iluminar os sentidos alcançados neste estudo.

Agradeço aos professores do programa, especialmente à Profa. Dra. Aline Fonseca de Oliveira pelas contribuições na fase de qualificação, à Profa. Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa pelo cuidado acadêmico e humano que dedica a seus alunos e ao Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho por suscitar reflexões tão necessárias neste universo de ensinar e aprender línguas.

Aos amigos Helder Rodrigues e Luciana Caldeira pela fala e pela escuta em bons momentos de dúvidas e partilhas.

Agradeço aos professores participantes desta pesquisa por terem me permitido testemunhar seu inabalável desejo de aprender uns com os outros. Suas vozes proporcionaram sentidos de alteridade que foram recurso e inspiração para realizar este estudo. Obrigada pela acolhida e bom humor.

Aos queridos Zé e Ana, Rogério e Fé, Chris, Vivi, Laís, Divina e tia-bisa, pela compreensão em muitos dias de ausência e pelo amor nos dias de presença.

Ao Pedro e ao João, meus amores, meu olhar esperançoso que lance a horizontes ainda tão distantes.

A cada amigo e amiga pelos risos e braços, pela leveza, gentilezas, ternuras e preces.

Sou grata por este tempo em que existimos.

Agradeço à Secretaria de Educação do DF, por ter me concedido licença remunerada para concluir este estudo, e aos brasileiros impávidos que fazem a universidade pública e gratuita.

“Nos mesmos rios entramos e não entramos, somos e não somos.”

Heráclito

RESUMO

Neste estudo qualitativo interpretativo, investigo as interações e participação de professores de línguas estrangeiras nas práticas próprias da profissão, em uma escola pública de línguas do DF, para identificar, descrever e compreender a aprendizagem situada de professores de LE em serviço (WESTHEIMER, 2008; GROSSMAN, WINEBURG e WOOLWORTH, 2001). Enquanto pesquisas anteriores exploraram as comunidades de prática (LAVE e WENGER, 1991; WENGER, 1998), como lugar de aprendizagem de formadores de professores de línguas estrangeiras em institutos de educação superior, são raros os estudos dessa natureza voltados para os professores de LE na educação básica. Este estudo de caso (STAKE, 2011; YIN, 2001, DENZIN e LINCOLN, 2006) investigou a aprendizagem profissional de professores de línguas em uma perspectiva sociocultural (VYGOTSKY, 1986; JOHNSON, 2009; LANTOLF, 2006; FREEMAN, 2004), situada (LAVE, 1988), ancorada na participação como metáfora de aprendizagem (SFARD, 1998; GREENO, 1997; ROGOFF, 1994). Os professores aprendem nos programas de desenvolvimento profissional, em cursos e atividades formais e informais. No entanto, a participação nas práticas (LITTLE, 2003; HORN, 2010; LAVE, 1988, 1993, 1996; LAVE e WENGER, 1991) surge como uma importante via de aprendizagem da profissão, o que implica a necessidade de, por um lado, reduzir o isolamento dos docentes e, por outro, favorecer as interações entre eles. Implica ainda que a aprendizagem do professor, fora da sala de aula, entre seus pares, é tão importante quanto o que se aprende em sala, nas interações com os alunos. O percurso metodológico deste estudo compreendeu a observação participativa em sessões de coordenação pedagógica, a realização de entrevista semiestruturada, aplicação de questionário e notas de campo. Ao abordar o grupo como comunidade de prática, foi possível reconhecer a escola como lócus de aprendizagem profissional e compreender as incidências de negociação de sentido, construção de conhecimento e aprendizagem mediada pelos pares.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino de língua estrangeira. Comunidade de prática. Aprendizagem de professores.

ABSTRACT

In this qualitative interpretive study, I researched foreign language teachers' interactions and participation in professional practices at a public language school in DF. My goal was to identify, describe, and comprehend their in-service situated learning. (WESTHEIMER, 2008; GROSSMAN, WINEBURG and WOOLWORTH, 2001). While previous research explored communities of practice (LAVE and WENGER, 1991; WENGER, 1998) as sites for higher education teacher educators' learning, there is a paucity of literature on foreign language schoolteachers' in-service learning. This case study (STAKE, 2011; YIN, 2001, DENZIN & LINCOLN, 2006) investigated foreign language schoolteachers' professional learning in a sociocultural (VYGOTSKY, 1986; JOHNSON, 2009; LANTOLF, 2006; FREEMAN, 2004), situated (LAVE, 1988) perspective, anchored on participation as a metaphor for learning (SFARD, 1998; GREENO, 1997; ROGOFF, 1994). Teachers learn in professional development, formal and informal programs and activities. However, participating in communities of practice emerges as a vigorous professional learning pathway (LITTLE, 2002, 2003; HORN, 2010; LAVE, 1988, 1993, 1996; LAVE and WENGER, 1991), which implies the need to, on the one hand, reduce teachers' isolation and, on the other, encourage interaction among them. It also suggests that what teachers learn among their peers in school is as important as what they learn in class with students. The research methodology comprised participant observation in pedagogical and coordination meetings, a semi-structured group interview, questionnaires, and field notes. In framing the group as a community of practice, I was able to acknowledge the school as a site for professional development, as well as the incidence of negotiation of meaning, knowledge building, and mediated learning among peer teachers.

Keywords: Teacher development. Foreign language teaching. Community of practice. Teacher learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Elementos da Teoria Social de Aprendizagem de Wenger (1998)	57
Figura 2	Relações de participação e não participação	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Metáforas de aprendizagem	28
Quadro 2	Diferentes concepções de comunidade de professores	47
Quadro 3	As dimensões da CdP e os modos de pertencimento	55
Quadro 4	Características especiais do estudo qualitativo	69
Quadro 5	Participantes da equipe de LI noturno	77
Quadro 6	Demais participantes	77
Quadro 7	Sessões de coordenação gravadas em áudio	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAP	Comunidade de aprendizagem profissional
CdP	Comunidade de prática
CM	Currículo em Movimento
CP	Comunidade de professores
DF	Distrito Federal
EAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua estrangeira
LI	Língua inglesa
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
ZDP	Zona de desenvolvimento proximal

CONVENÇÃO DE TRANSCRIÇÕES

(+) (++) (+++)	Pausas curta, média e longa
MAIÚSCULAS	Ênfase
(())	Comentário do transcritor
()	Trecho inaudível
[]	Falas simultâneas
: ::	Alongamento da vogal
(...)	Supressão de trecho(s)
‘ ’	O falante cita terceiros
- - - -	Silabação

SUMÁRIO

1. EXPLICITANDO O MOVIMENTO – INTRODUÇÃO	16
1.1 A MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA	16
1.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DA PESQUISA	22
1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA	23
1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	23
2. AS ENERGIAS PRIMÁRIAS - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
2.1 METÁFORAS PARA PENSAR A APRENDIZAGEM	26
2.2 A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	34
2.3 AS COMUNIDADES DE PROFESSORES	38
2.3.1 <i>Do isolamento à reflexão coletiva</i>	41
2.3.2 <i>As representações da prática</i>	49
2.3.3 <i>Conflitos e política de fronteira</i>	51
2.4 A COMUNIDADE DE PRÁTICA	53
2.4.1 <i>A participação como aprendizagem</i>	56
2.4.2 <i>Participação periférica legitimada</i>	61
3. EM MOVIMENTO: ENGRENAGENS, EIXOS E POLIAS - PERCURSO METODOLÓGICO	68
3.1 A PESQUISA QUALITATIVA	68
3.2 O ESTUDO DE CASO	70
3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA	72
3.3.1 <i>O contexto da comunidade de prática</i>	72
3.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	76
3.5 O LEVANTAMENTO DE DADOS	78
3.5.1 <i>Os questionários</i>	78
3.5.2 <i>A observação participante</i>	78
3.5.3 <i>As entrevistas</i>	81
3.5.4 <i>As notas de campo</i>	81
3.6 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	82
3.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	83
4. EM BUSCA DO MOTO-CONTÍNUO – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	85
4.1 PERGUNTA 1	86
4.1.1 <i>A arquitetura de artefatos</i>	87
4.1.1.1 A escolha do tema	87
4.1.1.2 A problematização do tema	88
4.1.1.3 O que pensam os professores sobre produzir material didático	89

4.1.1.4	Os artefatos que movem a comunidade	90
4.1.1.5	As interações na equipe de LI – noturno	95
4.1.1.6	A negociação de sentidos	96
4.1.2	<i>As representações da prática</i>	97
4.1.3	<i>As conversas informais</i>	103
4.2	PERGUNTA 2	107
4.2.1	<i>Os sentidos da participação</i>	107
5.	RENOVANDO O CICLO – CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
	CONTRIBUIÇÕES E IMPLICAÇÕES DESTA PESQUISA	116
	LIMITAÇÕES DA PESQUISA	117
	FORÇAS MOTORAS – REFERÊNCIAS	118
	APÊNDICE A	126
	APÊNDICE B	127
	APÊNDICE C	130

1. EXPLICITANDO O MOVIMENTO – INTRODUÇÃO

*Man has learned much since morning,
For we are a conversation, and we can listen
To one another. Soon we'll be song.*

Hölderlin

A formação de professores tem importância irrefutável para a área de educação (OCDE, 2006) e perpassa a melhoria do sistema de ensino, da escola e da aprendizagem dos estudantes. Apesar disso, as pesquisas sobre o desenvolvimento profissional docente apresentam resultados desanimadores, que resultam de programas, quase sempre, ineficazes (IMBERNÓN, 2009). No entendimento de Borko (2004), isso pode ser resultado do emprego de um conceito reduzido de aprendizagem profissional. Para a autora, grande parte das pesquisas dissocia a aprendizagem profissional dos contextos de vida e trabalho do professor e não explica como os professores aprendem e que aspectos da formação promovem sua aprendizagem profissional (BORKO, 2004, p. 3).

Ao investigar a aprendizagem de professores de línguas em serviço, desejo contribuir para a compreensão de uma modalidade de aprendizagem profissional contextualmente situada (JOHNSON, 2009; LANTOLF, 2006; LAVE e WENGER, 1991; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012; MATEUS e PICONI, 2009) que, no Distrito Federal, é parte da política pública de formação continuada dos docentes nas escolas.

Esclareço que me apropriei da metáfora do moto-contínuo, tanto no título quanto na nomeação dos capítulos dessa dissertação, porque entendo a formação do professor de línguas estrangeiras como uma atividade perene, que se move *per se*, que se alimenta do conhecimento e das experiências que ela mesma produz, que recebe, ressignifica e deixa em herança, em movimento infinito. Se o moto-contínuo existe apenas no campo das ideias, a aprendizagem do professor, contínua e ressignificada, mais que desejável, é viável.

1.1 A motivação para a pesquisa

A motivação inicial para a pesquisa aqui relatada está relacionada a minha história de vida em quase trinta anos de exercício da profissão em escolas de educação básica. Para explicar o significado dessa relação preciso voltar aos anos 90, quando iniciei a minha carreira na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEDF. Não descarto, entretanto, o

período anterior, de ensino informal, importante para projetar a participação nas comunidades reais e imaginadas¹ que me trouxeram até aqui. Daqueles anos de informalidade, conservo um pouco da busca por uma estética escolar que reconcilie vivência e aprendizagem também entre os professores.

Os meus itinerários de formação se construíram na percepção dos espaços diversos da escola, os que ocupei e aqueles que compreendo pela observação e pelas vozes de quem os ocupa. Nas escolas de educação básica, estive em regência, coordenação, supervisão e gestão. Creio que esses espaços e tempos vividos, ora lenta ora vigorosamente, suscitam inquietações sobre os múltiplos papéis associados à escola, dentre eles, a formação continuada, mais especificamente, o modo como os professores aprendem a docência quando já estão em serviço. Neste momento da minha formação, em que me volto para a esfera da pesquisa acadêmica, posso me dedicar, mais detidamente, à reflexão sobre como os professores aperfeiçoam conceitos e práticas e compartilham conhecimentos nas interações com os colegas no ambiente de trabalho.

Nas práticas partilhadas na comunidade de professores² investigada, a negociação de sentidos transforma a identidade profissional e ajuda a construir e aperfeiçoar os conhecimentos sobre a língua estrangeira e como ensiná-la e, da mesma forma, a visão de um futuro possível para a profissão. A vivência da profissão na comunidade profissional é transformadora de um modo não linear e, continuamente, aproxima e distancia o professor de identidades que ele deseja ou não para si.

A cultura do trabalho docente na escola, situado social e historicamente, configura um vasto cenário de investigação que aprofunda a compreensão das condições locais e globais em que o professor incorpora a profissão, em que aprende, em várias fases de sua carreira, a construir e reformar seu conhecimento profissional. Entendo essa reforma, conceitualmente, como ressignificação de crenças e práticas. A ressignificação de sentido e prática não cabe em

¹ Refiro-me à escola como comunidade imaginada em espaço discursivo, a partir do conceito de nação como comunidade imaginada apresentado por Anderson (1983, pp. 14-15): “Comunidades se diferenciam (...) pelo modo como são imaginadas”. Stables (2001, p. 1), referindo-se a Anderson, sugere que “[a] escola, como uma nação, é um sistema complexo em um espaço que é mais discursivo que físico e geográfico (diferente de um conjunto de edificações). O significado de ‘escola’ depende, portanto, da percepção dos atores e esta percepção depende de fatores aparentemente externos à escola”. (Em razão do alto número de citações de obras em língua estrangeira, opto por não as inserir nos idiomas de origem. São minhas as traduções.)

²A comunidade de professores aparece na pesquisa como um cenário e, sobretudo, como um eixo de aprendizagem profissional, entre outras aprendizagens. Na literatura, ela aparece com diversas denominações cujas definições se complementam. Esses conceitos serão abordados, em suas diferenças e semelhanças, no Capítulo 2.

um simples replicar, pois exige reflexão e autoria dos professores, podendo ou não estar relacionada a reformas culturais e curriculares mais amplas.

Em 2014, a SEDF editou o *Currículo em Movimento da Educação Básica*, documento que norteia as ações pedagógicas das escolas da rede pública de educação do DF. Sobre esse novo marco orientador, destaco duas informações: a versão inicial do documento, ainda como proposta, foi elaborada coletivamente, com a participação de professores, estudantes e outros profissionais da educação. Antes de ser homologada, a proposta foi submetida às considerações da comunidade escolar³ e da sociedade civil e alterada, conforme deliberações em audiências públicas, plenárias, fóruns e grupos de trabalho, em um processo longo realizado entre os anos de 2011 e 2013⁴ amplamente divulgado, sobretudo nas escolas. Ressalto a participação dos professores que se assumiram como “produtores da sua profissão” (NÓVOA, 1992, p.28), em sua condição intelectual transformadora (GIROUX, 1997), tomando parte, na esfera pública (HABERMAS, 2005), nos debates para a formulação e revisão de políticas públicas que dizem respeito à educação, ao ensino e à escola.

Considero importante observar a construção coletiva da proposta curricular porque, até então, era comum que documentos produzidos por profissionais da casa fossem avaliados e alterados por instituições externas, o que sempre reforçava uma postura de distanciamento por parte dos professores. Uma reforma curricular é sempre uma arena de disputas de poder em que muitas vezes se sobrepõem. Os currículos formais e ocultos não tomam curso em ações individualizadas, à revelia de embates estruturais e ideológicos colossais que acontecem dentro e fora da escola. Nesse sentido, o trabalho coletivo pode ser visto como um movimento de aprendizagem e poder, uma oportunidade para que os professores deem sentido a suas experiências, para que ressignifiquem suas crenças em condição de autoria, participação, pertencimento, de compreensão de mudanças culturais e até de uma resistência comum legitimada, que não se consome em censuras laterais.

Outro aspecto que julgo importante no *Currículo em Movimento* é a visão da escola como parte de uma política pública de inclusão social e de vivência da cidadania. Para isso, é necessário que o currículo se manifeste nos processos de inclusão, que tenha em conta a inteireza das realidades locais, considerando a diversidade, as singularidades e particularidades dos estudantes, das escolas e das comunidades.

³ A comunidade escolar não se restringe aos professores. Ela se compõe por todos os segmentos presentes e participantes na escola: professores, demais servidores, estudantes e suas famílias.

⁴ Currículo em Movimento da Educação Básica, caderno: Pressupostos Teóricos, SEEDF, 2014a, pp. 18-19

Já nos pressupostos teóricos, o CM orienta para que na vida escolar as experiências educacionais não se limitem à transferência de conteúdos culturais, aponta para que as escolas sejam espaços de real construção coletiva e transformação de conteúdo cultural, competências, laços de afetividade, procedimentos e valores, num processo de reflexão e vivência de práticas sociais e pedagógicas menos hierarquizadas e mais dialogadas também nas salas de aula.

A flexibilidade curricular dá abertura para a atualização e a diversificação de formas de produção dos conhecimentos e para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes, para atender as novas demandas de uma sociedade em mudança que requer a formação de cidadãos críticos e criativos. (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p.70)

Quanto à orientação específica para o ensino de línguas, o currículo reforça o conceito de linguagem como interação social na qual “atuamos e agimos no mundo, modificando-o e sendo por ele modificados, em uma relação dialética” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 27). Assim, o trabalho docente reconhece o caráter situado da linguagem tanto em contexto social amplo, onde e quando a interação ocorre, como em contextos sociais mais restritos, como os papéis sociais dos interlocutores e seus propósitos, por exemplo.

A distinção entre as abordagens de ensino, bem como suas concepções e práticas decorrentes, orienta para que o eixo comunicativo seja o condutor da “prática de ensino e de aprendizagem pelo uso da língua como comunicação genuína, caracterizado por práticas sociais significativas e reais” (ALMEIDA FILHO, 1993 citado em DISTRITO FEDERAL, 2014c, pp.27-28). Os aspectos gramaticais, por sua vez, são inseridos conforme a necessidade de desenvolvimento comunicacional do aprendiz.

O ensino da língua estrangeira para o uso é, por si, um desafio para as nossas escolas. Estamos diante de um conjunto robusto de implicações conceituais e práticas que passam, necessariamente, pelas crenças, atitudes e disposições dos professores. O currículo não uniformiza nem prescreve conteúdos. Assim, é possível organizar o planejamento de cursos e atividades a partir de temas relevantes para a comunidade escolar e organizar o ensino para o uso da língua em projetos e tarefas, por exemplo.

As dinâmicas de planejamento de cursos e aulas tendem a fomentar as autorias de professores e de estudantes. Naturalmente, há vozes em defesa dos planejamentos tradicionais que organizam o ensino em torno da descrição e do treino da forma. Essa dissonância, quando propositiva e não agressiva, pode ser um fator importante para a aprendizagem no local de trabalho, pois há momentos em que as tensões têm uma natureza empoderadora (ACHINSTEIN, 2002).

Apesar de as mudanças na orientação curricular sempre chegarem às escolas acompanhadas de urgências de adequações essencialmente ligadas às ações dos professores, mudanças nas práticas, sejam elas por substituição ou adequação, são processos de aprendizagem profissional, quase sempre lentos e não lineares, dialeticamente relacionados aos contextos local e global (MIZUKAMI, 1996; HARGREAVES, 2000; GUSKEY, 2002; KEMMIS, 2018).

Os cenários sociais que rapidamente se sucedem conferem instabilidade às representações sociais sobre o papel da escola e do professor. Roldão (2001, p.118) ressalta que “a relação escola-sociedade está permanentemente afetada pelo ônus da mudança”. No entanto, é preciso observar que as transformações locais necessárias às mudanças no sistema de ensino dependem, essencialmente, de como os professores reagem a elas, em seus percursos formativos e identitários que se encontram, se desencontram e ressoam nas partilhas do sensível⁵.

Os diferentes percursos formativos e de construção da identidade de professor aliados à necessidade de se desenvolver novas competências podem animar as interações no ambiente de trabalho e repercutir nas práticas e aprendizagens profissionais. As tensões podem ser recursos promissores para a reflexão sobre por que ensinar línguas e que língua ensinar.

Quando a escola onde realizei esta pesquisa iniciou o processo de mudanças, bem antes da implementação do novo currículo, tivemos, entre nós professores e com os estudantes, algumas reflexões bastante inspiradoras sobre como a participação em outra língua-cultura melhora nossa compreensão do mundo e de nós mesmos e de que forma isso aumenta nossas oportunidades de encontrar sentido e felicidade no mundo. Naquele momento, os professores já refletiam sobre suas práticas e confrontavam-nas diante do alto índice de evasão dos estudantes como consequência de processos locais e sistêmicos. Desde então, professores desta escola vivem uma experiência de aprendizagem que ainda busca a participação e o pertencimento como sentido da permanência dos alunos.

A adequação e a substituição de práticas pedagógicas e sociais diante de dificuldades que se apresentam no ambiente escolar são ações inerentes aos processos de reflexão individual e coletiva dos professores. Segundo Tardif (2014), essas mudanças são ocasionadas pelos saberes experienciais adquiridos e atualizados pelos professores na prática

⁵ Rancière (2009, p. 7) reúne a estética e a política no conceito da partilha do sensível. A partilha é o que dá forma à comunidade. Para o autor, “partilha significa duas coisas: a participação em um conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição em quinhões”. Assim, “[u]ma partilha do sensível é, portanto, o modo como se determina no sensível a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão de partes exclusivas”.

profissional. Os saberes experienciais são teorias informais que incorporam experiências individuais e coletivas e, embora não façam parte dos currículos de formação superior, permitem que o professor compreenda e oriente a sua prática na escola. “[E]les constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação” (TARDIF, 2014, p. 49).

Um aspecto que me chamou a atenção nestes cinco últimos anos de jornada foi que a necessidade de transformar a prática enriqueceu e ampliou as reflexões sobre o trabalho, muitas delas fundamentadas em observações e percepções da realidade da escola. Isso estimulou as interações entre os professores e o estudo como parte do trabalho. Ainda que alguns professores tenham buscado formação em programas certificados de pós-graduação na Universidade de Brasília e por outras vias, o que motivou a realização da pesquisa aqui descrita foi a forma como os docentes dessa escola se organizaram para a formação continuada em serviço, realizada nos contextos de trabalho – a sala de aula, a escola e a política pública.

O que está aqui relatado é um olhar sobre uma comunidade de prática de professores de língua estrangeira do DF, informado pela observação participante de interações entre esses professores, além de outros registros e artefatos. Não busquei retratar características ideais na comunidade, mas as possibilidades de partilha e de negociação de sentido em uma arena de relações construídas, ora harmoniosas, ora conflitantes. Os conflitos e tensões são retratados como parte dos processos coletivos da construção de conhecimento, sem ênfase nas disputas por poder real e imaginado que ofuscam ou desqualificam o diálogo justo, sensível e possível.

A coordenação pedagógica nas escolas do DF é um espaço singular em que os professores podem, com frequência, dialogar com seus pares sobre situações de trabalho, experiências da prática, estudos teóricos. É um espaço de planejamento, de investigação, de formação continuada, de partilha de saberes e de longos processos de aprendizagem profissional. Pode ser um tempo em que se fortalece a associação entre os professores para uma cultura de colaboração e cooperação. Nóvoa (1999), em referência a Perrenoud (1996) chama a atenção para a necessidade de reinventar as práticas associativas docentes mais vinculadas à colegialidade que ao corporativismo: “[é] útil mencionar a importância de uma análise colectiva das práticas pedagógicas que pode sugerir momentos de partilha e de produção colegial da profissão. Num certo sentido, trata-se de inscrever a dimensão coletiva no *habitus* profissional dos professores” (NÓVOA, 1999, p. 19). No mesmo artigo, o autor esclarece que o professor, como ator coletivo, traz consigo memória e representações comuns e, a partir delas, pode criar linguagens próprias e rotinas partilhadas.

1.2 Objetivos e perguntas da pesquisa

A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, é um processo complexo que precisa ser analisado, entre outras dimensões, a partir de uma visão crítica da prática. No caso específico das escolas de línguas do DF, a jornada de trabalho acomoda uma previsão razoável de tempo para que os professores possam refletir sobre suas práticas – quase quarenta por cento das atividades laborativas são destinadas à coordenação pedagógica. O tempo, aliado à natureza do trabalho docente nessas escolas, que concentram exclusivamente o ensino de língua estrangeira, fomenta a participação nas práticas e a reflexão por múltiplos olhares.

A questão inicial que se estabeleceu para o início da investigação desta pesquisa aplicada explora, portanto, o potencial formador de uma dessas escolas que está, há quatro anos, trilhando um percurso de implementação de um novo currículo, com uma abordagem de ensino diferenciada, mais comunicativa, dialogada e formativa.

A caracterização e compreensão dos eventos sociais em que os professores, novatos e veteranos, constroem ou refazem suas práticas de ensino poderá contribuir para reconhecer a identidade da escola como uma comunidade de prática e a coordenação pedagógica como espaço valioso de desenvolvimento profissional, vivência e transformação de *habitus* docente.

O **objetivo** principal desta pesquisa decorre, portanto, da necessidade de compreender **como professores de língua estrangeira aprendem a profissão com seus pares em um contexto de comunidade de prática**. Para isso, é necessário identificar e analisar as interações entre os professores e que sentidos são conferidos às oportunidades de participação nas práticas dessa comunidade. Para sustentar a reflexão sobre a aprendizagem profissional situada na escola, proponho os seguintes **objetivos específicos**:

- ✚ identificar e analisar interações entre professores de língua estrangeira que suscitam oportunidades de aprendizagem profissional em uma comunidade de prática;
- ✚ identificar e analisar os sentidos que os professores atribuem a sua participação nas práticas sociais características da comunidade de prática em análise.

1.3 Perguntas de pesquisa

A partir da descrição inicial do contexto da pesquisa e sua justificativa, proponho a pergunta orientadora do estudo:

Como professores de língua estrangeira aprendem a profissão com seus pares em uma comunidade de prática?

A pergunta orientadora tem como desdobramento a visão de um campo de interações entre professores. A necessidade de compreender o campo e as interações constitui as seguintes perguntas complementares:

- **Como as interações entre professores de língua estrangeira suscitam oportunidades de aprendizagem profissional em uma comunidade de prática?**
- **Que sentidos os professores de LE atribuem a sua participação nas práticas sociais vivenciadas com seus pares na escola?**

A pesquisa pode auxiliar a compreensão da extensão e efeitos da aprendizagem profissional de professores, na escola, como parte de uma política pública. Nunan (1997) acredita no potencial do estudo de caso para vários propósitos, como avaliação institucional, avaliação formativa e criação de políticas educacionais, mesmo quando não se tem a intenção de generalizar.

Além disso, a pesquisa se justifica por propor uma alternativa a políticas de formação continuada prescritivas, descontextualizadas, que costumam ser ofertadas pelos sistemas de ensino. Para tanto, é necessário apontar em que condições de serviço os docentes se engajam em práticas coletivas que oferecem possibilidades de crescimento e desenvolvimento profissional.

1.4 Organização da dissertação

Esta dissertação é composta por cinco capítulos. A introdução aproxima o caráter associativo da formação continuada em serviço à metáfora da comunidade de prática e apresenta os objetivos e perguntas de pesquisa que orientam todo o estudo. No segundo

capítulo, discorro sobre a aquisição e a participação como metáforas dominantes para a compreensão da aprendizagem e, em seguida, aponto para a metáfora do tornar-se como extensão da metáfora da participação. Na segunda seção, retomo o conceito de mediação como esteio da formação continuada de professores nas comunidades de prática, em uma perspectiva sociocultural. A terceira seção trata de diferentes concepções de comunidades de professores e da representação das práticas da sala de aula como insumo para a aprendizagem profissional. Na quarta seção, discorro sobre a teoria social da aprendizagem de Wenger (1998) dentro da tradição das teorias sociais de aprendizagem⁶ que, mais adiante, fundamenta a análise da aprendizagem docente em serviço. No terceiro capítulo destaco o estudo de caso como metodologia de pesquisa e descrevo o contexto e os participantes deste estudo. No quarto capítulo, apresento e analiso os dados alinhados aos objetivos geral e específicos da pesquisa. Em seguida, no quinto capítulo, apresento as considerações finais e as implicações do estudo.

⁶ Faço aqui uma distinção entre a Teoria da Aprendizagem Social de Bandura (1972) e a Teoria Social da Aprendizagem proposta por Wenger (1998), também denominada Teoria da Aprendizagem Situada. Segundo Wenger (Op. cit., p.280), as teorias de aprendizagem social consideram as interações sociais ainda sob uma perspectiva psicológica, que busca descrever como a aprendizagem deriva da imitação e da observação. Na primeira teoria, a ênfase está no processamento da informação, na segunda, a participação social é enfatizada. Ambas derivam dos estudos de Vygotsky (1934/1997).

2. AS ENERGIAS PRIMÁRIAS - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*No Sertão a pedra não sabe lecionar,
E se lecionasse, não ensinaria nada;
Lá não se aprende a pedra: lá a pedra,
Uma pedra de nascença, entranha a alma.*

João Cabral de Melo Neto, 1965.

O estudo relatado nesta dissertação se insere no domínio da formação continuada de professores⁷ de LE e explora a aprendizagem do professor entre seus pares nos contextos do trabalho. Trata-se de um olhar para a aprendizagem profissional desses professores em uma comunidade de prática, desde uma perspectiva sociocultural (FREEMAN, 2004; JOHNSON, 2009; JOHNSON e GOLOMBEK, 2011; KOZULIN et al., 2003 e LANTOLF, 2006).

O processo de aprendizagem é objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento. Johnson (2009) ressalta que, com algumas variações na interpretação da teoria sociocultural de Vygotsky (1997), a Antropologia, a Psicologia, a Pedagogia e a Linguística Aplicada compartilham pesquisas que buscam explicar como os seres humanos aprendem. Uma visão comum, entre as que circulam nessas áreas de conhecimento, conceitua a aprendizagem humana como uma atividade social dinâmica, física e socialmente situada e distribuída, por entre pessoas, em artefatos e atividades, ou seja, a aprendizagem emerge no mundo social (LAVE e WENGER, 1991; ROGOFF, 1994; FREEMAN e JOHNSON, 1998).

As teorias formuladas por Vygotsky ganharam ainda mais prestígio na comunidade científica no início deste século. Segundo Kozulin et al. (2003) isso se deu porque tais teorias oferecem respostas mais suficientes a questões recentemente levantadas pela pedagogia e psicologia ocidentais. O autor se refere mais especificamente às ideias divergentes sobre o lugar e agência da aprendizagem.

Diferentemente da teoria da aprendizagem individualista, a abordagem vygotskiana enfatiza a importância das forças socioculturais na definição da situação de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança e aponta para o papel essencial desempenhado pelos pais, professores, colegas e a comunidade na definição dos tipos de interação que ocorrem entre as crianças e seus ambientes (KOZULIN et al., 2003, p.2).

⁷ Nesta dissertação, a aprendizagem de professores de LE é um conceito e um termo guarda-chuva que abriga manifestações variadas na literatura, tais como mudança cognitiva, formação continuada e desenvolvimento profissional. A minha opção pelo termo aprendizagem está em consonância com a perspectiva sociocultural em que o estudo se insere. No entanto, farei uso dos termos equivalentes, quando me reportar ou citar, de acordo com a escolha dos autores.

Tais divergências levaram a comunidade científica a pensar, sob a perspectiva de duas metáforas dominantes que hoje coexistem e concorrem, em duas vertentes de representação dos fenômenos da aprendizagem como aquisição e como participação (SFARD, 1998). Tratarei desses conceitos mais à frente.

As teorias sociais que buscam descrever e interpretar a aprendizagem humana partem de uma asserção de Vygotsky (1997, p. 106), segundo a qual “toda função mental superior existe em interação social e, portanto, externa, antes de se tornar uma função mental interna”. Isso significa que os processos mentais superiores do indivíduo têm origem no mundo social, na interação com o outro. Lantolf e Johnson (2007, p. 878) esclarecem que não se supõe que uma atividade social apenas influencie o pensamento, mas “que a atividade social é o processo em que o pensamento humano se forma”.

Assim, as teorias sociais da aprendizagem que se reportam aos estudos de Vygotsky vão se consolidando à medida que fornecem explicações para a relação entre os processos mentais de aprendizagem e o contexto sociocultural e institucional em que eles ocorrem (WERSTCH, 1991). Isso significa que, para descrever fenômenos de aprendizagem, os pesquisadores precisam se valer de novas categorias de análise capazes de abarcar mais que as estruturas mentais do indivíduo. É necessário examinar a aprendizagem no momento em que o indivíduo interage no mundo.

Na próxima seção apresento dois conceitos de aprendizagem expressos nas metáforas da aquisição e da participação. Como extensão da metáfora da participação, trago o conceito do tornar-se, que explica como a participação simultânea e sucessiva em diferentes situações contribui para a formação de novas identidades do sujeito. Em seguida, relaciono esta escolha à perspectiva teórica com a qual me alinho nesta pesquisa.

2.1 Metáforas para pensar a aprendizagem

Após investigar detidamente a genealogia de discursos e teorias sobre o conceito de aprendizagem, Sfar (1998) identificou a predominância de duas metáforas categorizadas como aquisição e participação. Segundo a autora, a primeira delas, a metáfora da aquisição sempre conduziu nosso entendimento sobre a aprendizagem, fundamentado em ideias de que o conhecimento é um objeto, ou um conjunto de objetos, passível de ser adquirido, coletado

ou construído⁸. Nessa perspectiva, a aprendizagem é vista como fenômeno individual, o conhecimento acadêmico é superior ao prático, a mente é considerada independentemente do corpo e de contextos externos e o que é adquirido pode ser mensurado (HODKINSON e HODKINSON, 2003).

Ao discorrer sobre os impasses da aquisição como metáfora, Sfard reflete que “[a]prender algo novo é intrinsecamente impossível” (p. 7), uma vez que não poderíamos adquirir um conhecimento de algo que ainda não é conhecido por nós. No entanto, a autora não recusa a metáfora da aquisição, mas entende que ela não explica de modo suficiente o fenômeno da aprendizagem. Por isso, Sfard propõe que se considere a metáfora que contesta a visão hegemônica e recorre aos estudos de Lave e Wenger (1991) para contemplar a participação como metáfora de aprendizagem.

Quando relacionamos a aprendizagem à ideia de aquisição, consideramos o conhecimento um bem que existe fora do nosso corpo e que podemos adquirir, podemos acumular, transferir de um lugar a outro e armazenar em nossas mentes, como um produto é armazenado em um recipiente.

A participação é compreendida como engajamento em comunidade de prática, em que os membros aprendem uns com os outros mais experientes em certas práticas. Em sua obra seminal, *Cognition in practice*, Lave (1988) incorpora o termo ‘situada’ ao conceito de aprendizagem, pois defende que o contexto é um fator determinante nas experiências que nos levam a aprender. Isso significa que, por estarem situados em um contexto físico ou simbólico, os saberes, o pensamento e os sentidos atribuídos são funções de atividades incorporadas em uma cultura e socialmente mediadas. A aprendizagem não é algo privado, uma atividade solo, mas distribuída para além do indivíduo, para pessoas e artefatos. O pensar, o aprender e o saber são relações entre pessoas que participam de atividades situadas em um mundo cultural e socialmente estruturado (LAVE e WENGER, 1991, p. 51).

Rogoff (1994, p. 209) aponta para a importância de se observar o coletivo nas comunidades de aprendizagem, “a aprendizagem ocorre quando participamos de empreendimentos compartilhados com os outros, em que todos desempenham papéis ativos e, muitas vezes, assimétricos, na atividade sociocultural”. Assim, pode-se depreender que a aprendizagem é um processo incorporado em práticas socioculturais com a possibilidade de

⁸ Para Sfard, ao não questionarem a confiabilidade da metáfora da aquisição, os construtivistas ofereceram um novo conceito ao mecanismo que transforma o conhecimento em propriedade privada. Por isso, a autora considera o construtivismo como apenas um extremo da metáfora da aquisição na relação de passividade (recepção) e agência (construção) do aprendiz (1998, p.7).

se transformar a realidade, no contexto das práticas. A unidade de análise, para a autora, não recai sobre o indivíduo ou a comunidade, vistos de forma independente, mas nas relações intersubjetivas entre indivíduo e comunidade. Tais relações são dialógicas e não hierarquizadas, ou seja, o processo de desenvolvimento de um está vinculado ao do outro.

Assim, a metáfora da participação implica que aprender significa participar de uma certa comunidade, comunicar-se na língua dessa comunidade de acordo com as normas negociadas no seu processo de consolidação (SFARD, 1998, p. 6). Ao comparar as duas metáforas, conforme representado no Quadro 1, Sfard pondera que a metáfora da participação salienta a natureza dialética das interações de aprendizagem, no sentido de que o todo e as partes afetam e informam um ao outro (1998, p.6).

Quadro 1 - Metáforas de aprendizagem

	Aquisição	Participação
Objetivo da aprendizagem	Melhoria individual	Desenvolvimento da comunidade
Aprender	Adquirir algo	Tornar-se um participante
Estudante	Receptor, (consumidor), (re) construtor	Participante periférico, aprendiz
Professor	Provedor, facilitador, mediador	Participante experiente, guardião de prática/discurso
Conhecimento, conceito	Propriedade, posse, produto (individual, público)	Aspecto de prática, discurso, atividade
Saber	Ter, possuir, construir, acumular, internalizar	Pertencer, participar, comunicar, praticar, colaborar

Adaptado de Sfard (1998, p.7)

A metáfora da participação leva em conta a natureza situada, social e culturalmente, da aprendizagem que emerge, por exemplo, em situação de trabalho. Isso pode oferecer um enquadre teórico mais apropriado à investigação sobre a reflexão coletiva e a negociação de sentido na participação dos professores nas práticas. Entretanto, precisamos compreender como o conhecimento que incorporamos, ao participarmos de uma prática situada, é *transferido*, no todo ou em parte, de um contexto a outro.

Sfard (1998) defende que ainda é necessário preservar a noção de conhecimento construído (adquirido), uma vez que há a expectativa, por parte dos professores, de que seu conhecimento, como o dos estudantes, possa ser transferido a outros contextos. O emprego do termo transferir, tomado da metáfora da aquisição, denuncia que os estudos sobre a aprendizagem como participação precisam avançar para que se supere o paradoxo implícito

na tentativa de conciliar transferência e situatividade.

Estudioso da aprendizagem situada em sistemas complexos, Greeno (1997, p. 12) oferece uma interpretação para a transferência como “participação aprimorada em sistemas interativos”, onde aprimorar-se significa estar em sintonia com os limites e *affordances*⁹ do contexto em que se dá a atividade, de forma que as contribuições do aprendiz sejam cada vez mais elaboradas e bem-sucedidas.

Rogoff (1990) acredita que a transferência de conhecimento é um processo criativo em que o indivíduo lida com uma situação, tendo em conta a experiência prévia em situação semelhante. Para a autora tal processo criativo é, por si, uma atividade sociocultural, pois as pessoas lidam com uma nova situação considerando a sua própria história e a história partilhada por meio da comunicação.

Uma boa ilustração que corrobora esse entendimento de Rogoff sobre como aprendemos em processos criativos e partilhas de histórias é o desenvolvimento do modo de ser e pensar nos momentos em que as pessoas recebem apoio de pares mais experientes em atividades sociais como jogos, trabalho e resolução de problemas, entre outras. Em condições sociais como essas, Wells e Claxton (2002, p. 3) afirmam que o pensamento, a conversa e o agir espontâneos – as ideias que vêm à mente, as palavras e os recursos que utilizamos – incorporam um amálgama de cultura, valores e crenças acumulados e refinados em gerações anteriores. Assim, hábitos e atitudes são mediados por um amigo, parente, professor ou colega mais experiente. Ao participarem de atividades conjuntas, os indivíduos têm acesso a modos de saber que, se aceitos, são assimilados e vão se transformando nos seus próprios valores, habilidades e saberes.

O que se pode perceber nas explicações de Greeno e Rogoff é o entendimento de que conhecimento não se transfere como um bloco ou uma unidade, da mesma forma como foi incorporado. Ao contrário, torna-se suscetível à reflexão, sínteses e contextos em que se produzem conhecimentos formalizados e tácitos. Polanyi (2009, p. 20), ao tratar dessa dimensão tácita como uma ‘parte indispensável de todo conhecimento’, já anunciava a impossibilidade de se estabelecer um tipo de conhecimento exato e objetivo, dissociado de elementos pessoais.

As duas metáforas apontam caminhos diferentes para as pesquisas sobre a

⁹ Van Lier (2000, p.252) explica *affordance* como uma propriedade de um ambiente que se torna relevante ao ser percebida, notada por um organismo desse ambiente. Uma *affordance* permite ações de um organismo, mas não as estimula nem as desencadeia. O conceito foi cunhado por Gibson (1966) em *The Senses Considered as Perceptual Systems*.

aprendizagem humana. Greeno (1997, p.1) sugere que um desses caminhos promove uma teoria de aprendizagem que parte do individual e o expande em direção a uma teoria mais ampla, ao analisar componentes adicionais considerados como contextos dessa aprendizagem. O outro caminho parte da teoria de interações sociais e ecológicas e a expande em direção a uma teoria mais abrangente ao analisar detalhadamente estruturas de informação no conteúdo das interações entre as pessoas. O autor segue este último percurso, mas considera a importância de combinar esforços nas linhas rivais para “(...) desenvolver teorias mais abrangentes e coerentes dos processos fundamentais de aprendizagem e contribuir, de modo mais produtivo, para as discussões da prática educativa” (GREENO, 1997, p. 15).

Sfard defende a coexistência das duas metáforas e aponta a possibilidade de que ambas sejam vistas como perspectivas complementares já que a afirmação de uma não é suficiente para que se rejeite a outra. Segundo a autora, apesar de incomensuráveis, no sentido kuhniano¹⁰, as metáforas podem ser racionalmente comparadas e escolhida a que melhor responder à necessidade do pesquisador:

Se, por outro lado, nos preocupamos com questões educacionais – como os mecanismos que proporcionam sucesso na aprendizagem ou fazem persistir o fracasso, a abordagem participativa pode ser mais útil, como a que desafia a distinção tradicional entre cognição e afeto, traz à tona fatores sociais e, assim, lida com uma gama incomparavelmente mais ampla de aspectos possivelmente relevantes (SFARD,1998, p.11).

Kuhn (1970) oferece, como fundamento para compreendermos a sucessão de paradigmas (metáforas), a compreensão de que a teoria deve ‘descrever melhor’ em vez de ‘aproximar-se mais’ da ‘verdade’. Para o autor, uma teoria oferece uma lente ou perspectiva diferente. Com isso, o vocabulário empregado em uma teoria tem significado inserido nela, em vez de fora dela. A incomensurabilidade dos paradigmas (metáforas) é, segundo Kuhn (1983, p. 671), uma inabilidade limitada de se traduzir um subgrupo de termos de uma teoria para o subgrupo de termos de outra teoria rival, sem que haja perda ou resíduo de sentidos.

Seguindo a mesma linha de Sfard, Hodkinson e Hodkinson (2005, p. 111) acreditam que ainda precisamos das duas metáforas para cobrir todas as áreas de pesquisa e ressaltam que, para a formação de professores, “uma combinação de construção e participação proporciona um modo de compreensão da aprendizagem mais ajustado às evidências das pesquisas, o que poderá elevar as possibilidades de melhorar a aprendizagem de professores no futuro”. Parece, no entanto, haver uma tendência de valorização do contexto local e

¹⁰ Thomas Kuhn (1970).

sociocultural em que a aprendizagem ocorre, em um processo de diálogo e negociação de sentido.

Ao aprofundarem as análises das duas metáforas, Hodkinson, Biesta e James (2008) propõem a superação do dualismo entre a visão de aprendizagem como processo individual ou social e defendem a análise da aprendizagem do indivíduo social. Para isso, propõem combinar os principais elementos da perspectiva situada ou da participação com elementos de aprendizagem incorporada de Dewey e os conceitos de *habitus* e campo de Bourdieu. Além disso, os autores integram à aprendizagem o caráter holístico do tornar-se, como metáfora. Os autores acreditam que, qualquer que seja a metáfora a nortear o nosso entendimento, a aprendizagem deve ser vista como “um processo lento e contínuo em que a história da vida passada do indivíduo e a história passada da situação influenciam fortemente a aprendizagem corrente” (p. 28). Nesses contextos do aprendiz e da situação de aprendizagem ainda atuam, segundo os autores, fatores políticos, econômicos e sociais mais amplos que devem ser considerados.

Hodkinson, Biesta e James (2008) se posicionam do lado sociocultural do debate e tentam conciliar as visões antagônicas: “[e]ntretanto, não há razão por que a aprendizagem individual não possa ser abordada de uma perspectiva sociocultural e situada mais ampla” (p. 30). Nesta mesma linha, Beckett e Hager (2002), esclarecem que, enquanto o ‘paradigma padrão’ de aprendizagem se resume ao pensamento cognitivo centrado na mente e em conhecimento fundamentado, as pesquisas sobre aprendizagem no local de trabalho apontam para o que Dewey chamou de aprendizagem incorporada, realçando, com isso, aspectos mentais, emocionais, físicos e práticos inter-relacionados.

Os estudos de Lave e Wenger (1991), de certo modo, alteraram o curso das investigações sobre aprendizagem, mesmo quando focalizaram a sala de aula em universidades. Isso levou Hodkinson, Biesta e James (2008) à busca de uma alternativa que descentraliza a aprendizagem conceitual e desenvolve formas abrangentes de integrar o indivíduo e a situação na teoria da aprendizagem. As premissas desenvolvidas pelos autores, assemelhadas às de Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998), afirmam que o aprendiz é um indivíduo social, que se constitui como parte da situação em que aprende, e sua aprendizagem é parte das práticas que ocorrem em um universo micropolítico¹¹ de relações assimétricas. Os autores elaboram um conceito de cultura de aprender ao aliar suas premissas ao conceito de

¹¹ Diz respeito ao uso do poder de modo formal ou simbólico, por indivíduos e grupos, para alcançar seus objetivos nas organizações (ACHINSTEIN, 2002).

cultura, citando Bourdieu (1977): “[c]ulturas, então, são tanto a estrutura quanto a estruturação e as ações dos indivíduos não são totalmente determinadas pelos limites de uma cultura de aprender, nem tampouco totalmente livre delas”. Em outras palavras, as culturas são (re)produzidas pelos indivíduos tanto quanto os indivíduos são (re)produzidos pelas culturas, embora ocupem posições diferentes nas relações de poder que moldam e mudam a cultura.

Com isso, Hodkinson, Biesta e James (2008, p. 34) esclarecem que uma cultura de aprender não pode ser compreendida como o contexto ou o meio em que a aprendizagem ocorre, mas como as práticas sociais por meio das quais as pessoas aprendem. Mais uma vez, a proposta dos autores ratifica Lave e Wenger (1991, p. 35): “a aprendizagem não está meramente situada na prática – como se fosse um processo independentemente reificável que, por acaso, se localiza em certo lugar; a aprendizagem é uma parte integral de práticas sociais gerativas no mundo vivido”. Entende-se, assim, que as culturas de aprender são históricas e pouco maleáveis, estão reificadas em artefatos e instituições e não podem ser facilmente reinventadas. Hodkinson, Biesta e James (2008) acrescentam que uma cultura de aprender local recebe, como no campo de Bourdieu, influências de culturas de aprender mais amplas que se sobrepõem e que agem dentro e fora do local. Assim, “as dinâmicas de um campo interferem de modo diferente em um local e noutro, e certas disputas muito importantes em um local pouco se manifestam em outro” (p. 10).

A proposta de Hodkinson, Biesta e James (2008) é importante porque contribui para a superação de fragilidades no entendimento da aprendizagem como participação, na medida em que aludem ao conceito de campo como uma concentração de forças de amplitudes diversas, que se sobrepõem de formas imprecisas. Quando os autores salientam as relações de poder na compreensão da aprendizagem, é possível perceber como se relacionam as culturas de aprender e as estruturas sociais mais amplas e, ao mesmo tempo, focalizar um local de aprendizagem. Os autores concluem, citando Lave (1996, pp. 161-162), que qualquer que seja a cultura de aprender, ela pode permitir, favorecer, inibir e impedir certos tipos de aprendizagem: “(h)á diferenças enormes quanto a o que e como os aprendizes formam (ou têm formadas) as suas identidades em relação a diferentes práticas. (...) Os pesquisadores teriam que explorar cada prática para compreender o que se está aprendendo, e como”.

Outro conceito bourdieusiano de *habitus* é importante para equacionar o dualismo entre aprendizagem individual e social porque focaliza as agências do indivíduo e do meio na aprendizagem e expressa o sentido de que o indivíduo é social. Se consideramos o *habitus* como evidência de socialização, como disposição incorporada em nosso ser, agir, pensar e sentir, podemos entender a aprendizagem, como Hodkinson, Biesta e James (2008, p. 39), no

processo em que as disposições que compõem o *habitus* de uma pessoa, calcadas nas experiências e aprendizagem ao longo da vida, são “confirmadas, desenvolvidas, desafiadas ou alteradas”. Isso significa que as disposições que compõem o *habitus* se desenvolvem a partir de experiências prévias. O *habitus* gera práticas significativas, ou seja, modos de pensar e de compreender (Bourdieu 1984, p. 170).

A perspectiva da participação que parece melhor contemplar o indivíduo é o processo do ‘tornar-se’. Sfard e Prusak (2005), Jarvis (2012), Wenger (1998) e Hodkinson, Biesta e James (2008) apontam para a aprendizagem como uma linha da vida em que somos transformados pelas experiências que vivemos, tanto por nossa agência, quanto pelas estruturas que condicionam a aprendizagem: de um bebê a estudante, daí a um bom dançarino, depois um trabalhador e pai, daí a acadêmico, falante de alemão e andarilho. Aprender, no sentido de tornar-se, significa “participar em diferentes situações, simultânea e sucessivamente” (HODKINSON, BIESTA E JAMES, 2008, p. 40). Essa terceira perspectiva aprofunda o que já vimos até aqui sobre a metáfora da participação associada à visão de Dewey sobre a aprendizagem como construção incorporada. Hodkinson, Biesta e James (2008, p. 42) finalizam evocando a visão de aprendizagem relacional de Lave e Wenger (1991).

Assim, os autores salientam que a aprendizagem é incorporada e que os aprendizes são indivíduos sociais que contribuem para a construção da cultura de aprender de que participam. Além disso, a agência individual é socialmente estruturada e as estruturas sociais são construídas e reconstruídas em parte pela agência individual. As estruturas sociais, por sua vez, constituem o *habitus* individual e coletivo, assim como as práticas culturais de qualquer local ou campo e, por isso, a aprendizagem deve ser examinada em diferentes escalas.

Em tempo, Hodkinson, Biesta e James (2008, p. 43) resolvem o dilema da transferência do conhecimento adquirido, do contexto de formação para o contexto de trabalho, por exemplo, ao afirmarem que o que se transfere é a pessoa. A pessoa tem sua identidade transformada quando participa da cultura de aprendizagem de uma situação, e isso se repete sucessivamente quando participa de outra cultura de aprendizagem de outra situação.

Ao abordar brevemente as duas metáforas dominantes que representam a aprendizagem, procuro explicar o motivo por que escolhi interpretar a aprendizagem de professores em contexto de trabalho como uma forma de participação nas práticas sociais desse contexto. O objeto de análise da pesquisa é a participação no discurso, na comunicação, nas práticas e atividades coletivas inerentes ao trabalho, em cenário contextual complexo. Essa participação abarca as experiências vividas por si ou vicárias que parecem estar bem representadas nas interações entre os professores. Dois construtos centrais da perspectiva

sociocultural relevantes neste estudo são o caráter social da aprendizagem situada e a mediação.

2.2 A mediação da aprendizagem

Ao abordarem o cenário da formação de professores em uma perspectiva sociocultural, Johnson (2009) e Freeman (2004) partem do princípio de que a formação deve contemplar um sentido de língua que se queira partilhar em sala de aula. Para os autores, definir a língua em uso como uma prática social, que culmina na formação de identidades, desestabiliza e reconstitui muito do que sabemos sobre o ensino e sobre a formação de professores. Freeman (2004) esclarece que as práticas sociais permeadas pela linguagem nas escolas e salas de aula ocorrem entre todos os professores, não somente entre os professores de línguas. No entanto, o autor ressalta que, no caso específico da língua estrangeira, a formação na perspectiva sociocultural contempla os professores que ensinam uma língua nova¹² em seus diferentes contextos. Da mesma forma, o termo formação refere-se à fase inicial ou continuada em que se encontram os professores (FREEMAN, 2004, pp. 170-171).

Johnson (2009) defende que a formação de professores de línguas, como área, deve ser articulada em uma postura epistemológica que permita justificar o conteúdo, a estrutura e os processos que a constituem. Segundo a autora, aprender a ensinar, em uma perspectiva sociocultural, é um processo ancorado no entendimento de que “saber, pensar e compreender resultam da participação nas práticas sociais de aprender e ensinar em situações específicas de sala de aula e escola” (Johnson, 2009, p.13).

Nesse sentido, a aprendizagem do professor e as atividades de ensino desenvolvem-se na participação em práticas sociais contextualizadas. Isso significa que, para mobilizar conhecimentos na sala de aula, o professor precisa interpretar o conhecimento de si, dos estudantes, do currículo e da comunidade em que a escola está inserida. A teoria sociocultural defende que, para compreender a aprendizagem do professor, é necessário investigar a atividade em que ele participa (LAVE e WENGER, 1991; ROGOFF, 1995;

¹² Referência às línguas em uso nas comunidades discursivas das quais o aprendiz participa. Larsen-Freeman e Freeman (2008) nos dizem que as diversas práticas de ensino e aprendizagem de línguas, e o conhecimento linguístico a partir do qual essas práticas operam, são definidos contextualmente. Para os autores, quanto mais presente no universo do aprendiz a língua está, menos estrangeira ela é. Nesse sentido, a segunda língua pode se aproximar da primeira pela competência do falante ou pelo uso em sua comunidade discursiva. Para evitar a flutuação dos conceitos de língua ensinada em sala de aula, Freeman (2004) chama de novas as línguas além da primeira.

LAVE, 1988), ou como descreve Wenger (1998, p. 3), situar “a aprendizagem no contexto da nossa experiência vivida de participação no mundo”.

Um dos aspectos da formação de professores de línguas ressaltado por Johnson, na perspectiva sociocultural, refere-se aos professores formadores. Johnson sugere que os formadores examinem artefatos e espaços de mediação em que os alunos-professores possam registrar e ressignificar conceitos para, então, desenvolver modos alternativos de participação em atividades associadas a esses conceitos. A autora refere-se especificamente à reflexão (ZEICHNER e LISTON, 1996), à pesquisa-ação (KEMMIS e McTAGGART, 1988), e à pesquisa sobre professores (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999) como formas de documentar as experiências dentro e fora da sala de aula (JOHNSON, 2009, p. 15).

Dois pontos chamam a atenção para este aspecto da formação. O primeiro é que a autora acrescenta a dimensão da pesquisa à formação. Isso significa formar professores com competência para pesquisar a sua sala de aula e a escola. No Brasil, essa nova competência profissional já há alguns anos aquece os debates sobre os currículos de formação inicial, mas permanece uma questão controversa (ANDRÉ, 2005, p. 63).

Outro ponto importante é que a reflexão é igualada a uma categoria de pesquisa porque ganha materialidade sobretudo em registros e documentos. A produção de registros da experiência vivida permite aos professores trazer à tona o conhecimento espontâneo, tácito que dá forma à prática. Assim, é possível ajustá-los aos conhecimentos científicos que constituem os conhecimentos de área da profissão. Tratarei mais adiante da relação entre os conhecimentos espontâneos e científicos.

Ao se opor à visão de que a aprendizagem do professor pode resultar de treinamentos alheios às condições de vida em que ele vai atuar, a perspectiva sociocultural vincula essa aprendizagem a eventos e práticas sociais nos quais o professor interage com colegas por meio de ferramentas de mediação, dentre elas, a linguagem. As atividades e as comunidades em que os professores participam são o contexto da aprendizagem situada (ENGESTRÖM, 1987; LAVE e WENGER, 1991).

A perspectiva sociocultural, portanto, reposiciona o foco da formação para a aprendizagem dos professores em atividades situadas “intrinsecamente incorporadas a um contexto” (Lave, 1996, p.155). Essa perspectiva expõe os elementos mediadores – os conceitos, as atividades e os artefatos – que dão forma à aprendizagem do professor. Uma vez expostos, é possível examiná-los analiticamente, recriá-los ou criar elementos mediadores alternativos (LANTOLF, 2006, p. 70).

Lantolf (2006, p. 69), citando Ratner (2002), esclarece que a Teoria Sociocultural estuda fenômenos psicológicos socialmente construídos e partilhados e incorporados em artefatos culturais. Quando incorporamos esses fatores culturais, eles medeiam nossa relação com pessoas, com o mundo físico e com nosso mundo psicológico. Os processos psicológicos, por sua vez, são organizados por três fatores culturais: 1- as atividades, como jogos, trabalho e educação; 2 – as ferramentas, que podem ser físicas, como livros, relógio, computador ou simbólicas, como a linguagem, a música e o sistema numérico; 3- os conceitos, que são a compreensão que as comunidades constroem sobre o mundo mental, social, físico, pessoal, entre outros. O autor lembra que os três fatores operam como “um sistema orgânico integrado” (p.69), de forma que a educação, por exemplo, incorpora artefatos físicos (livros) e simbólicos (números) e tem função social (tornar o mundo melhor).

Johnson (2009, p. 14), citando Karpov (2003), esclarece que Vygotsky trata de dois tipos de conceito: os cotidianos espontâneos e não espontâneos e os científicos. Os conceitos cotidianos espontâneos são tácitos, formados durante experiências práticas de socialização à cultura. Já os conceitos cotidianos não espontâneos são ensinados ou adquiridos de modo consciente. Johnson (2009, p. 21) alerta para o fato de os conceitos cotidianos estarem vinculados a atividades concretas em contextos sociais. Na formação de professores, esse tipo de conhecimento é o que está relacionado ao que Lortie (1975, p. 62) chamou de “o aprendiz por observação”¹³. Nesse caso, os professores apoiam suas práticas e as justificam na memória de suas histórias como aprendizes. Johnson (2009) acredita que essa seria uma razão por que os professores de línguas, quando iniciam a atividade docente, têm concepções de linguagem, bem como de ensino e aprendizagem de línguas, muito sedimentadas, mas pouco articuladas à teoria e às pesquisas. Bandeira (2003) pesquisa as teorias pessoais que vão se compondo ao longo da vida do professor de línguas estrangeiras. Essas teorias são constituídas por crenças, memórias, conhecimentos, intuições e atitudes e, nem sempre, são confrontadas com o conhecimento científico.

Os conceitos científicos, por sua vez, são os conhecimentos coletivos dos vários domínios da pesquisa científica. Para Johnson (2009), na formação de professores de línguas, os conhecimentos científicos devem ser apresentados em atividades concretas e conectadas aos conceitos cotidianos para que o professor possa compreender as limitações das

¹³A aprendizagem por observação refere-se ao tempo em que fomos estudantes, observamos nossos professores atuarem e formamos nossas crenças sobre o que é ensinar e aprender. Grossman (1991) explica que esta é uma condição que precisa ser superada na formação profissional porque dificulta que os professores considerem visões alternativas sobre ensinar e aprender.

experiências anteriores e consiga vivenciar um outro contexto, mesmo que isso não implique a substituição de um conceito pelo outro. A autora sugere que a distinção de conceitos feita por Vygotsky indica que a aprendizagem profissional é um processo que deve avançar de conhecimentos empíricos para práticas teoricamente informadas. Para Sant'Ana (2005; 2017), a aproximação de conceitos formais (conceitos cotidianos não espontâneos e conceitos científicos) e informais (conceitos cotidianos espontâneos) pode revelar os princípios que norteiam as práticas de ensino do professor:

Quando o professor passa a compreender e a poder explicar a teoria informal, então ele se desenvolve, isto é, começa a explicitar as razões que subjazem seu ensinar. Não há uma eliminação das teorias informais, mas uma equiparação de valores, aceitação de explicações não formalizadas, construídas a partir de experiências de ensinar que o professor possui, juntamente com as explicações que estudiosos publicam junto à academia (SANT'ANA, 2005, p. 63).

A explicitação de conceitos implícitos e a exposição a conceitos científicos permitem que o professor se torne consciente dos princípios que sustentam sua prática. Nesse sentido, as conversas entre professores são potencialmente mediadoras de aprendizagem profissional. Horn (2010) verificou, em interações formais e informais, evidências de que os diálogos dos professores, além de reportarem um problema da prática ou oferecerem um conselho rápido para lidar com ele, constituíam oportunidades para definir, elaborar, ressignificar esses problemas e, com isso, explicitar e construir princípios de prática em processos de aprendizagem gradual e mediada.

A mediação dos artefatos, atividades e conceitos é um dos principais construtos da Teoria Sociocultural. De acordo com Lantolf (2006, p. 69), as pessoas organizam processos mentais de compreensão e interação¹⁴ no mundo à medida que são expostas a influências culturais e as internalizam. Por isso, dizemos que os artefatos, as atividades e os conceitos culturais medeiam os modos como as pessoas interagem no mundo. Quando professores novatos começam a participar das práticas, suas ações são mediadas e não podem ser separadas do contexto. Os professores passam a agir de modo independente quando as informações ou influências mediadoras foram internalizadas, ou seja, quando ele incorpora os recursos que lhe permitem controlar sua ação (JOHNSON, 2009; 2015).

Na Teoria Sociocultural, o processo de aprendizagem é a atividade que se localiza na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Lantolf (2006) explica que a ZDP corresponde

¹⁴ De acordo com Johnson (2009, p. 1), as interações podem ser entendidas como ações recíprocas, ou comunicação, mediadas pela cultura, contexto e linguagem; são relacionamentos sociais e engajamento em atividades sociais que permitem ao ser humano desenvolver o pensamento complexo.

ao que o indivíduo consegue realizar com a ajuda de um outro mais experiente, nas interações sociais que medeiam a aprendizagem. Segundo Johnson (2009, p.1) a aprendizagem se dá no engajamento nas práticas, “em um processo interativo, mediado pela cultura, contexto, linguagem e interação social”. O poder da linguagem na conversa ou interação social que acontece em ambiente de questionamento tem função mediadora da aprendizagem de professores, possibilitando avanços na instrução (JOHNSON, 2009, p. 99).

A conversa e atividade coletiva, segundo Johnson (2009, pp. 99-100) devem ser estruturadas de forma que os professores estejam posicionados como iguais e que haja condições de apoio para que consigam fazer mais e melhor do que o que fazem de modo independente. Com base em uma visão mais recente sobre o sentido da ZDP, Wells e Claxton (2002) assumem que, em atividade colaborativa, os professores são legítimos mediadores da aprendizagem de seus pares e que isso é possível porque a diferença entre os mais e os menos experientes não é fixa, mas fluida, dinâmica e sujeita às condições em que o grupo realiza suas atividades.

Johnson e Golombek (2016) acreditam que o ensino de línguas é uma aprendizagem para toda a vida. Os professores se desenvolvem como falantes da língua que ensinam enquanto ampliam e refinam seus conhecimentos sobre conceitos e práticas de ensino. Apesar de haver consenso entre vários autores (COCHRAN-SMITH e LYTTLE, 1999; THOMAS et al, 1998; NÓVOA, 1999; LITTLE, 2002: 2003; MIZUKAMI et al., 2010; VANGRIEKEN et al, 2017) sobre a aprendizagem de professores mediada pelas interações sociais entre seus pares, pouco se sabe sobre como esses processos ocorrem nos diversos tipos de comunidade profissional aos quais os professores podem pertencer (LEVINE, 2010; LITTLE, 2003).

Até aqui, dialoguei com autores que tratam da aprendizagem do professor e defendem que ela é um processo gradual e mediado por pessoas e pelo meio em que os professores atuam e aprendem. Na próxima seção, apresento representações dessa aprendizagem mediada em contexto escolar ou em comunidade de professores.

2.3 As comunidades de professores

No contexto desta pesquisa, a palavra comunidade se refere à aprendizagem em um ambiente social e, portanto, partilhado. Vimos na seção anterior, como afirma Wertsch (1991), que estamos conectados ao meio sociocultural em que operamos e dele incorporamos ferramentas e símbolos para construir nosso pensamento. Desse modo, pensar e aprender são

ações mediadas em conexões e interações.

O objetivo dessas interações entre os professores, segundo Farrell (1999), é que haja sequências cíclicas de transformações na prática docente e, não menos importante, que o conhecimento sobre a prática seja da mesma forma transformado. Quando refletem sobre o que sabem, o que fazem e por que fazem, os professores tomam parte em um fenômeno que contempla dimensões da prática de ensino, do trabalho e da constituição dos saberes em ciência. Compreendendo esses fenômenos, os professores se habilitam a identificar a natureza da formação que desejam ou precisam.

A compreensão da essência das práticas adotadas em sala de aula não é um processo simples e nem pode ser dissociado de seu contexto. A formação continuada de professores, pensada fora da escola, contribuiu para um certo descrédito quanto à sua eficácia. Imbernón (2009, p. 35) ressalta que a inovação decorrente das formações ofertadas ao professor é desproporcional, uma grande e variada oferta de formação sem resultados propriamente inovadores, e acrescenta que um dos motivos pode ser a predominância de formação transmissora, com uma “teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto, baseada num professorado médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existem”. Na mesma linha, Sacristán (2012, p.95) propõe que “a maior parte da investigação sobre a formação dos professores é (...) enviesada, parcial, desestruturada e descontextualizada, que não entra na essência dos problemas”.

Nas escolas, os professores reclamam para si o direito legítimo ao trabalho reflexivo, criativo, à individualidade como “capacidade para exercer juízo discricional e independente” que, geralmente, leva a momentos de análise e reflexão mais solitárias (HARGREAVES, 1994, p.178). No entanto, se o planejamento e as reflexões coletivas não constituem um contraponto, o que resta é um forte individualismo ou isolamento do professor e a manutenção de disposições mais conservadoras (IMBERNÓN, 2009). As oportunidades de diálogo pedagógico e de estudo de área, com os pares, podem levar a novas práticas que libertem os professores das pedagogias insuficientes para promover um tipo de aprendizagem que empodere e emancipe os estudantes. Sacristán (2012), Hargreaves (1994) e Imbernón (2009) apostam nos processos de reflexão e estudo coletivos, na escola, como meio de reavaliar e substituir práticas fossilizadas e inférteis.

Assim, é importante observar que motivos causam a resistência dos professores em participar dos eventos e cursos de formação planejados por formadores externos, sem a participação deles. Não parece se tratar de simples estagnação, mas a recusa legítima do

reducionismo técnico e operacional e até de caráter intervencionista das propostas de formação planejadas à revelia do professor, que pouco colaboram para o enfrentamento dos problemas da prática em seu contexto.

Nesse sentido, a pesquisa aqui relatada analisa aspectos da formação continuada situada na escola, em contexto de comunidade de prática, em que os professores partilham sua compreensão do trabalho e da profissão. Outras pesquisas sobre a aprendizagem profissional situada no local de trabalho sugerem que o contexto sociocultural da escola, por si, tem forte impacto no modo como os professores falam de suas experiências e descrevem-se e como tais relatos influenciam positivamente a aprendizagem profissional e o ensino (LITTLE, 2003; McLAUGHLIN e TALBERT, 2001).

Dois estudos recentes sugerem que as primeiras experiências em serviço pós-formação inicial ou continuada podem não refletir as mudanças de prática almejadas. No primeiro, Guandalini (2013) recomenda que haja um acompanhamento no período pós-curso a fim de se verificar os desdobramentos da formação continuada na prática do professor. O autor sugere que o professor cursista avalie formalmente as atividades incorporadas às aulas, decorrentes da formação continuada. Esse procedimento é importante, sobretudo, por implicar uma reflexão contextualizada capaz de ampliar os saberes partilhados no curso.

No segundo estudo, que fundamenta a tese de doutoramento de Cruz (2017), observamos que os professores foram acompanhados no pós-curso e, apesar da preparação constante e complexa durante o estágio, alguns entre eles reproduziram nas escolas as práticas que criticaram durante as aulas do estágio supervisionado. A autora relata as discrepâncias entre discurso e prática:

[...] No discurso (em etapas anteriores), os participantes apontaram para a criação de um ambiente prazeroso em sala de aula de LI, onde os alunos teriam a possibilidade de interagir na L-alvo de forma dinâmica, real, em contato com as quatro habilidades linguísticas, onde o professor trabalharia o conteúdo de uma forma contextualizada, levando em conta a demanda dos alunos e o perfil do grupo.

Na prática, foram observadas aulas centralizadas no professor, com pouca ou nenhuma interação entre os alunos, priorização do ensino de partes isoladas da língua, como gramática e vocabulário, foco na leitura como única habilidade linguística possível de ser trabalhada nesse contexto, em detrimento das demais, inclusive o uso da língua estrangeira restrito ao enunciado de atividades, por parte da maioria dos sujeitos da pesquisa (CRUZ, 2017, p. 151).

No entanto, a autora salienta a influência do contexto na relação entre crença e ação ao relatar a experiência de dois alunos-professores, em que foi possível realizar um trabalho mais próximo àquele vislumbrado na disciplina do estágio supervisionado. Os alunos, identificados na tese de Cruz como A3 e A4, creditaram o sucesso das aulas ao suporte

oferecido pela professora regente e pelo vice-diretor da escola ao acolherem e apoiarem a proposta:

A3 e A4 afirmaram que foi “excelente a colaboração da professora regente e o apoio do vice-diretor”. Eles avaliaram que conseguiram adaptar o projeto da oficina ao conteúdo da escola (verbos modais) e que conseguiram trabalhar com o uso efetivo da LI em sala (CRUZ, 2017, p. 149).

A pesquisa de Cruz (2017) examina as discrepâncias entre o dizer o fazer, entre crenças e ação e, portanto, não se refere ao contexto em que os professores atuaram. Da mesma forma, não era esse o objetivo de Guandalini (2013). No entanto, a partir das conclusões dos dois estudos, depreende-se que a aprendizagem descontextualizada pode influenciar limitações na mudança de prática.

2.3.1 Do isolamento à reflexão coletiva

O contexto mais imediato da aprendizagem continuada dos professores é a escola (MIZUKAMI et al., 2010). Desde o início dos anos 90, há uma atenção especial de pesquisadores dirigida à escola como lugar de aprendizagem profissional. A literatura sobre as comunidades de professores, nos anos 90, era mais descritiva que prescritiva, segundo Levine (2011). Até então, os professores mantinham uma postura de isolamento que impedia reflexões sobre o impacto das práticas de ensino na aprendizagem dos alunos. Com isso, segundo o autor, na década seguinte, houve um interesse crescente pelas comunidades de aprendizagem profissional, que se caracterizavam, entre outros aspectos, por serem instituídas.

Uma das vantagens das comunidades de aprendizagem profissional, destacadas nas pesquisas, é que há um tempo reservado nas horas de trabalho do professor, para atividades coletivas. Little (2003) defende que as interações entre professores nas reflexões sobre sua experiência de trabalho, em comunidade de aprendizagem profissional, têm impacto positivo quanto às escolhas instrucionais.

Zeichner (2008), da mesma forma, ressalta a contribuição da reflexão sobre práticas compartilhadas nas comunidades de professores e seu papel no desenvolvimento profissional situado:

[e]xiste ainda muito pouca ênfase sobre a reflexão como uma prática social que acontece em comunidades de professores que se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro. Ser desafiado e, ao mesmo tempo, apoiado por meio da interação social é importante para ajudar-nos a clarificar aquilo que acreditamos e para ganharmos coragem para perseguir nossas crenças (ZEICHNER, 2008, p. 543).

O autor ressalta que os professores devem manter em mente que são responsáveis por auxiliar os estudantes a alcançarem uma compreensão mais complexa e elaborada do conteúdo acadêmico, distante das técnicas de transmissão e memorização. Para isso, devem investigar como os estudantes aprendem, o que já sabem e fazem e qual o seu pertencimento cultural. É preciso que o professor saiba que decisões tomar e como tomá-las com consciência de consequências políticas que podem ser fomentadas, ou seja, as decisões devem ampliar as oportunidades de vida de seus alunos. A reflexão no nível político guarda a consciência e clareza dos interesses e setores políticos que se beneficiam com uma ou outra prática. O domínio do conhecimento teórico é, portanto, uma estratégia que possibilita ao professor avançar sua compreensão do conhecimento para além da escola, nos contextos social e político que envolvem a escolarização (ZEICHNER e LISTON, 1996).

As mudanças na educação raramente acompanham os desdobramentos das dinâmicas sociais. Com isso, a crítica sobre o crescimento das desigualdades, as mudanças estruturais nas famílias, comunidades e no trabalho não ganham espaço nas discussões de sala de aula. Isso decorre, em parte, de uma visão do ensino ainda muito próxima do modelo industrial, em que os professores são treinados para replicar um ou outro conjunto de métodos e técnicas de instrução. A mudança necessária é que a docência se estabeleça como uma atividade complexa que executa, mas também tem autoria, na medida em que avalia e propõe suas práticas como políticas públicas. Zeichner (2008) ressalta que a reflexão sobre o papel do professor em contexto histórico, sociocultural, econômico e político não pode ser feita senão pelo coletivo de professores ou ainda melhor, por uma comunidade de professores.

É possível verificar um certo sincronismo entre a adoção da reflexão como paradigma formador de professores e a ascensão das comunidades de aprendizagem profissional. Westheimer (2008, p.757) reconhece as reformas que passaram a focalizar o meio em que os professores ‘fazem seu trabalho’ como uma forma de potencializar a colegialidade e aumentar o diálogo entre os docentes. Da mesma forma, Guskey (2002) valoriza a análise dos contextos e contingências realistas do ambiente de trabalho nos processos de reflexão sobre a prática. Pode-se dizer, assim, que a CAP é uma modalidade de formação reflexiva coletiva.

Cochran-Smith e Lytle (1999) ressaltam que o desenvolvimento profissional dos professores é amplamente reconhecido como condição para que a escola se transforme e os estudantes aprendam. No entanto, o trabalho isolado do professor tem dificultado alguns aspectos da vida na escola. As conclusões de Lortie (1975), ao estudar o isolamento como

característica expressiva da atividade docente, ainda ecoam e assombram a profissão quatro décadas depois. Segundo o autor:

(...) a forma celular da organização escolar e a ecologia de distribuição do espaço e do tempo colocam as interações entre os professores à margem de seu trabalho diário. O individualismo caracteriza sua socialização; os professores não partilham uma potente cultura técnica. As maiores recompensas psíquicas dos professores são obtidas no isolamento de seus companheiros, e toma-se muito cuidado de não franquear as barreiras das salas de aula (LORTIE, 1975, p. 5).

Como vimos anteriormente, embora a reflexão e a criatividade exijam, às vezes, processos solitários, em algum momento, permanecer no isolamento nos afasta de um conhecimento profissional que é essencialmente social. Hargreaves (1999, p. 124) ressalta que os professores não podem partilhar nem construir sobre um conhecimento que ignoram, uma vez que esse conhecimento é implícito e difícil de ser explicitado fora do contexto de prática. As práticas isoladas e as reflexões não partilhadas reduzem o capital intelectual das instituições e da profissão.

Os professores tomam decisões sobre o trabalho e assumem práticas a partir de conhecimentos tácitos e formais, antes, durante e depois da experiência em cursos de formação. Segundo Johnson (2016), o conhecimento alcançado na prática enriquece a formação do professor de língua estrangeira por se originar nas experiências vividas. Trata-se de um conhecimento situado nos contextos que dão origem aos problemas da prática. As experiências nas escolas e nas salas de aula, conforme orienta Johnson (2001, 2016), alimentam um processo dialógico de co-construção de conhecimentos que é situado e emerge da participação em práticas e contextos socioculturais.

A aprendizagem profissional situada na escola é concebida como um processo de partilhas de práticas, compreensões, conceitos, atividades, vivências e conversas significativas no local de trabalho. Little (2002) revela a comunidade de professores como um campo de pesquisa emergente onde há teoria sobre aprendizagem profissional a ser extraída dos registros de interações sobre o trabalho cotidiano situadas nas escolas. A autora salienta pesquisas que verificaram a melhoria no ensino e na aprendizagem em escolas onde os professores examinaram coletivamente as limitações de suas práticas, implementaram novas concepções de ensino, encontram meios produtivos para lidar com as diferenças e os conflitos e envolveram-se ativamente no apoio ao crescimento profissional (ACHINSTEIN, 2002; GROSSMAN, WINEBURG e WOOLWORTH, 2001; MCLAUGHLIN e TALBERT, 2001).

Um dos grandes desafios envolvendo a escola em sua condição formadora, segundo Mizukami (2005), refere-se a criar e manter uma comunidade de aprendizagem em serviço, que possa estabelecer analogias entre os processos formativos vivenciados durante a formação inicial – nas universidades – e os vivenciados no trabalho.

Astuto et al (1993) apontam três tipos de comunidades emergentes entre os professores. Uma delas, de interesse neste estudo, é a comunidade de aprendizagem profissional em que os docentes traçam planos de formação coletiva para enfrentar as demandas do ofício. Os outros dois tipos referem-se aos alunos e à comunidade externa que participa de atividades na escola. A comunidade de aprendizagem profissional é analisada por vários pesquisadores como uma modalidade de desenvolvimento profissional estruturado e contínuo, que “une conhecimento, habilidades e disposições dos professores, em uma escola ou entre escolas, para promover aprendizagem e a melhoria compartilhadas” (HARGREAVES, 2004, p. 180). A CAP tem objetivos claros quanto à aprendizagem dos alunos e, por isso, estabelece metas a partir dos dados da escola ou do sistema. Ao contrário de uma escola tradicional, em que há pouca análise coletiva do trabalho do aluno e acesso limitado às estratégias conhecidas e empregadas pelos colegas, a comunidade de aprendizagem rompe o isolamento e oferece uma estrutura que exige a colaboração e o empenho de todas as partes (HORD, 1997; FULLAN, 2005).

A exigência de certos resultados aliada à instrumentalização da CAP como modelo de política pública instituída por órgãos governamentais em países da Europa, nos Estados Unidos e China, como método de implementação de reformas de ensino com forte tendência de responsabilização da escola (DuFOUR, 2011; WESTHEIMER, 2008) pode furtar o que a CAP tem de mais importante que é buscar a colaboração e interesses em comum, que certamente contribuem para o clima de confiança necessário para que os professores conversem. DuFour (2011), defende o paradoxo da prescrição de uma comunidade colaborativa, mesmo quando antecipa suas previsíveis limitações:

[o] conceito de cultura colaborativa de uma comunidade de aprendizagem profissional é poderoso, mas como todos os conceitos poderosos, ele pode ser mal aplicado. As escolas podem criar grupos mais artificiais que significativos e relevantes. (...) Os administradores podem gerenciar o processo de forma que não construam capacidade coletiva, ou podem tentar cobrar colaboração dos grupos, sem que forneçam o tempo, o suporte, os parâmetros, os recursos e a clareza que são cruciais para a sucesso (DuFOUR, 2011, p. 61).

Ainda que eu reconheça o potencial da CAP para iniciar um processo de aproximação dos professores em que se garanta o tempo e o espaço necessários à convivência

e às interações que buscam partilhar e ampliar conhecimento, entendo que a confiança mútua, necessária a esta partilha, pode ou não se estabelecer nesses contextos, uma vez que isso não é passível de controle.

Westheimer (2008) destaca que o conceito e a caracterização das CAP permanecem inconsistentes e que há ideologias concorrentes quanto aos meios e fins dessas comunidades nas escolas. O autor credita a dificuldade de se fixar definições específicas de colaboração e partilha na CAP, em parte, à natureza fluida do conceito de comunidade. Além disso, o autor critica o reducionismo que existe em vincular a aprendizagem do professor ao objetivo limitado de se mensurar a aprendizagem do aluno em exames padronizados. Isso, segundo ele, ‘esvazia’ argumentos consistentes em favor de inter-relações fortalecidas nas escolas.

Achinstein, citando Van Maanen e Barley (1984), oferece uma definição para uma comunidade de professores nas escolas que abarca uma dimensão possível e mais flexível de visão partilhada:

um grupo de pessoas em uma escola, que estão envolvidas em um trabalho comum; partilham, em certa medida, um conjunto de valores, normas e orientações relacionadas ao ensino, aos estudantes e escola; e agem colaborativamente em estruturas que favorecem interdependência (ACHINSTEIN, 2002, pp. 421–422).

Essa última definição me parece uma representação mais próxima do que temos nas escolas públicas uma vez que inclui valores, normas e orientações como elementos necessários que, se não partilhados, impossibilitam as construções coletivas e o respeito às decisões democráticas. Essa disposição ressoa a visão de Nóvoa (1999), Tardif (2014) e Imbernón (2009), quando pensam a aprendizagem dos professores na escola com a distinção de lhes reconhecer a autoria, uma vez que sugerem a formação coletiva em uma cultura de colaboração. Nóvoa já aponta para esse protagonismo quando aconselha:

[...] a criação de redes de (auto)formação participada, que permitem compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (NÓVOA, 1992, p. 13).

Entende-se como formadores todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência, incluindo os que ensinam nas escolas. Em contexto escolar, os professores buscam sua formação a partir de demandas individuais, coletivas e organizacionais, em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por professores

mais e menos experientes que, em geral, se igualam em carência de formação diante de uma nova orientação curricular, sistêmica ou histórica.

Para Mizukami (2005), em todas essas circunstâncias, o lugar da escola como arena de formação ou de aprendizagem profissional vem se fortalecendo, entre vários aspectos, em razão de ser uma organização que aprende a partir das interações que, por sua vez, se constituem a partir das trajetórias profissional, acadêmica e prática de seus participantes. Segundo a autora, o trabalho organizado em comunidades de aprendizagem redefine práticas de ensino na medida em que reflete conceitualmente e constrói conhecimentos da docência em uma cultura escolar colaborativa capaz de enfrentar a complexidade das mudanças. Se os professores forem capazes de propor uma cultura social ou acadêmica inovadora ao interagirem, segundo Imbernón (2009), a comunidade de aprendizagem em que participam será formativa.

Cochran-Smith (2003) defende que os professores envolvidos em comunidades de aprendizagem e de investigação desenvolvem práticas melhores e se apresentam como aprendizes das disciplinas que lecionam. A atitude investigativa em contexto escolar “é uma perspectiva intelectual, uma forma de questionar, dar sentido e relacionar o trabalho diário ao trabalho de outros e a contextos sociais, históricos, culturais e políticos mais amplos” (2003, p.21). Desse modo, os docentes conseguem, ao longo da vida, além de acompanhar os processos de produção de conhecimento na área que ensinam, colaborar para essa produção.

Nesses contextos de colaboração, a conversa entre os professores é essencial para que a aprendizagem profissional aconteça. Ball e Cohen (1999) argumentam que os professores aprendem mais quando interagem sobre as particularidades de sua prática, sobretudo se a discussão se der na forma de uma colegialidade crítica. King (2002) argumenta que uma investigação coletiva na escola requer que os professores, no mínimo, conversem sobre o que fazem e como isso se reflete na aprendizagem dos alunos e que estejam dispostos a discordar. O ideal, segundo o autor, seria uma investigação mais complexa, contínua e sistemática, com a busca deliberada de contrapontos, explicitação e provocação, também deliberada, de crenças, análise de dados, teorias e informações, assim como a busca de uma compreensão comum.

As CAP radicadas em escolas, segundo Grossman, Wineburg e Woolworth (2001) devem possibilitar momentos de diálogo intencional, tendo em conta as condições e o contexto em que os professores atuam. Os autores propõem que a comunidade constitua uma história conjunta, configurando-se como uma “comunidade de memória” em que o grupo mantenha uma narrativa de sua constituição. A participação em uma comunidade envolve empenho

social e intelectual que possa renovar o pensamento e as formas de interagir coletivamente para a compreensão de que o conhecimento coletivo é maior que o individual. Os autores alertam para que a colegialidade não impeça que os professores exponham ideias conflituosas, sob o risco de se ter uma ‘pseudo-comunidade’.

Levine (2010) acredita que cada concepção de comunidade de professores traz contribuições específicas para a pesquisa e a prática da formação profissional. O autor chama a atenção para o papel das normas sociais que afetam o que os professores podem ou não dizer e fazer juntos, com implicações para o que é viável aprender nas CAP.

O Quadro 2 ilustra os tipos de comunidade docente a partir do que elas focalizam, ou seja, do que as pessoas fazem juntas nessas comunidades, como um traço comum. Levine (2010) postula que, ao observar o mecanismo como cada uma opera, pode-se depreender o que acontece dentro dessas comunidades que responde pela aprendizagem profissional.

Quadro 2 – Diferentes concepções de comunidade de professores

Concepção de comunidade	Foco em
Comunidade de investigação	Como os professores aprendem fazendo perguntas e buscando repostas juntos.
Comunidade profissional de professores ou CAP	Como normas, crenças e rotinas compartilhadas afetam o trabalho do professor com os colegas e alunos.
Comunidade de aprendizagem	Como as escolas podem promover a aprendizagem de adultos e de estudantes.
Comunidade de prática	Como as pessoas aprendem vendo, discutindo e engajando-se em práticas compartilhadas.

Adaptado de Levine (2010)

O autor acredita que os estudos mais recentes, embasados em teorias socioculturais, podem fornecer uma descrição sociológica dos contextos profissionais e como eles contribuem para a aprendizagem dos professores. Em resumo, Levine acredita que, na concepção da CAP, por exemplo, a cultura organizacional ainda não aponta para nenhum mecanismo de aprendizagem específico, ou seja, não há estudos que descrevam com clareza como se dá a aprendizagem docente. Esse foi um dos motivos por que escolhi explorar as interações entre os professores em busca de indícios de aprendizagem profissional.

A conversa reflexiva entre os professores é um verdadeiro exercício de diálogo que abarca dimensões sociais, como o humor e o acolhimento (JARZABKOWSKI, 2009) e

dimensões teórica e prática fortalecidas pelos contrapontos levantados pelos pares interlocutores durante as sessões interativas. Lipman, Sharp e Oscanyan (1994) ressaltam a profundidade da reflexão possibilitada pelo diálogo:

Quando as pessoas se envolvem num diálogo, são levadas a refletir, a se concentrar, a levar em conta as alternativas, a ouvir cuidadosamente, a prestar mais atenção às definições e aos significados, a reconhecer alternativas nas quais não havia pensado anteriormente e, em geral, realizar um grande número de atividades mentais nas quais não teria se envolvido se a conversação não tivesse ocorrido (LIPMAN, SHARP e OSCANYAN, 1994, p.44).

A importância do contraponto no diálogo reflexivo está no fato de a docência ser um fenômeno social muito complexo, em que frequentemente se faz necessário tomar decisões rápidas. Imbernón (2009, p. 91) chama à atenção a aparente simplicidade e linearidade nas respostas que damos sem considerar a ‘complexidade do entorno’. Para o autor, “[...] na formação, a introdução do pensamento complexo¹⁵ nos obriga a analisar a metodologia, os procedimentos e os pontos de vista próprios para evitar a parcialidade e o autoengano” (IMBERNÓN, 2009, p. 93).

As práticas dos professores na escola, na sala de aula e noutros espaços, em geral sofrem regulação concreta ou simbólica da cultura institucional ou do sistema ao qual se vinculam. Tardif (2014) resume bem o modo como os professores selecionam as informações relevantes para a sua prática:

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem por meio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (TARDIF, 2014, p. 53).

As práticas docentes são, de certo modo, singulares e revelam a existência ou ausência de motivações, valores, competências formais e informais, explícitas e implícitas que impedem que elas sejam replicadas de maneira idêntica. Shulman (1987, p. 199) se debruça sobre vários questionamentos a respeito de um possível modelo de instrução e reconhece a dificuldade de descrever o padrão de instrução de um único professor, já que seu estilo de ensino “não é simplesmente uniforme ou previsível”. O modo como um professor ensina pode ser inspirador ou ilustrativo para seus colegas, mas não poderia ser aprendido em sua

¹⁵ Lipman (2001, p.42) define como complexo “[...] o pensamento que está ciente de suas próprias suposições e implicações, assim como está consciente das razões e provas que sustentam esta ou aquela conclusão”. É necessário, assim, analisar as razões e fundamentação de nossas falas e escolhas, de modo a superar a emissão de opiniões enviesadas ou simplificadoras dos fatos e seus contextos.

totalidade. Perrenoud (2000) alerta sobre a impossibilidade de enquadrar todas as competências mobilizadas pelo professor durante sua prática:

Ninguém pode observar e conceituar todas as facetas do ofício de professor, conceber com a mesma precisão e a mesma pertinência todas as competências correspondentes. Pensei em mobilizar, sobre cada tema, um especialista diferente. Recuei diante dos problemas de coordenação que tal empreendimento coletivo suscitaria, mas também diante de suas dificuldades teóricas: nenhum professor, nenhum pesquisador recorta a realidade complexa da função exatamente como os outros. As facetas do trabalho pedagógico, as famílias de competências não existem “objetivamente”, elas são construídas, certamente a partir do real, mas também de tramas conceituais e de pré-conceitos teóricos e ideológicos (PERRENOUD, 2000, p. 172).

As comunidades de professores, ao contrário de buscar construir um modelo rígido de formação e atuação para o professor, provocam a reflexão sobre as práticas que parecem generalizáveis, compartilhadas, rotinizadas e tipificadas. Mizukami et al (2010) esclarecem que, nas comunidades de aprendizagem, os professores “modificam ou aprendem novas ações e conhecimentos e transformam suas identidades profissionais”. Assim, a contextualização da formação e da prática é um elemento decisivo no processo de transformação do professor.

2.3.2 As representações da prática

As oportunidades de aprendizagem profissional, nas comunidades, não devem se limitar simplesmente a uma roda de conversa sem objetivo e foco. Ao contrário, segundo Darling-Hammond e McLaughlin (1995), precisam favorecer a competência profissional, enfatizar o ensino, a avaliação, a observação e a reflexão. É preciso, de acordo com as autoras, substituir noções tradicionais de “treinamento” por oportunidades de compartilhar o que os professores sabem, discutir o que querem e precisam aprender e aplicar novas concepções e estratégias ao seu contexto de atuação.

Little (2003) estudou as conversas habituais entre professores para tentar saber como os problemas da sala de aula se revelam e como as práticas são partilhadas. Com isso, conseguiu descrever fatores capazes de influenciar a aprendizagem dos professores em contextos semelhantes. As oportunidades de aprendizagem profissional surgem, segundo a autora, quando os professores expõem representações de suas práticas e se engajam em discussões orientadas para as práticas da sala de aula. Além disso, as normas de interação devem contribuir para o aperfeiçoamento das práticas. A autora assim descreve a representação da prática:

[p]or faceta ou ‘face’ da prática, refiro-me àquelas categorias ou aspectos da prática que são apresentados para consideração sobre os tópicos levantados nas conversas e em qualquer artefato material que os professores tragam consigo, criem no momento ou tenham disponíveis. Por transparência, refiro-me ao nível de especificidade, completude, profundidade, nuances da prática presente na conversa e artefatos associados (LITTLE, 2003, p. 920).

As representações das práticas são o que a autora nomeou de ‘a face da prática’, a forma como os professores representam e tornam públicas as suas práticas ou aspectos delas em conversas, fora da sala de aula, com a intenção de que elas sejam objeto de reflexão, crítica e aprendizagem. Para que as práticas de ensino sejam aprimoradas, é preciso explicitá-las e compartilhá-las. Assim, os professores terão a oportunidade de construir coletivamente uma visão autoral e profissional da docência.

A partir do conceito de representação da prática, Horn (2010) examina duas estruturas discursivas empregadas pelos professores em suas interações sobre a sala de aula. A reprodução (*replay*) e o ensaio (*rehearsal*) permitem que os professores focalizem situações específicas da sala de aula e desenvolvam conhecimento fundamentado e situado na prática. Horn (2010, p.228) acredita que a reprodução e o ensaio criam cenas que envolvem os interlocutores emocional e intuitivamente na discussão e contribuem para a compreensão porque permitem que os colegas imaginem as práticas da sala de aula. A reprodução ocorre quando um professor narra um problema da prática ocorrido em sala. O ensaio, por sua vez, é uma representação do que poderá acontecer, como uma antecipação da ação.

A reprodução e o ensaio potencializam a emergência de representações das práticas, conferindo-lhes visibilidade para que os interlocutores possam analisá-las. Horn adverte sobre a necessidade de que essas conversas sejam estruturadas com a finalidade de se realizar um exame intencional e profundo dessas representações. Little (2003) aborda essa interação intencional quando identifica processos em nível micropolítico que levam os grupos a abrir-se ou fechar-se para a discussão de certos aspectos do trabalho. Segundo a autora, na imagem do abrir-se ou fechar-se, há dois problemas de organização:

[u]m é da orientação para a prática da sala de aula e para a prática colegial encaminhada nas interações entre os professores e, especificamente, como os professores se orientam para as questões da ‘melhoria’. A segunda questão de organização está centrada nas estruturas e processos de participação, especificamente, se e como os professores são estimulados ou desestimulados a assumir os problemas e possibilidades da prática da sala de aula (LITTLE, 2003, p.921).

Little (2003) percebeu que os professores ressaltavam aspectos diferentes de suas práticas, de forma que a compreensão dos colegas poderia ser fragmentada, incompleta. Por isso, a autora insiste quanto à importância de que a conversa seja intencionalmente orientada para o aperfeiçoamento das práticas, uma vez que isso esboça aspectos importantes que poderiam passar despercebidos. Assim como Little, McLaughlin e Talbert (2001) pontuam que nem todas as discussões, partilha e mudança de práticas são, necessariamente, um refinamento, sobretudo quando a comunidade de professores é mais conservadora, reprodutora de uma cultura de ensino que não alcança todos os alunos.

A construção social e contextualizada do conhecimento é uma forma de aprendizagem profissional centrada na participação e nas interações. Little (2003) aponta para as oportunidades que emergem nas conversas, gestos e artefatos materiais na CAP, onde as estruturas da participação social regulam a articulação e as relações entre os interlocutores. A autora entende essas estruturas como normas de interação. Nos grupos, as normas de interação podem favorecer a partilha, a exploração e a construção de novas práticas. Em uma perspectiva não muito otimista, as normas de interação podem limitar ou até impedir que as oportunidades surjam, fechando ou interrompendo contribuições que o grupo não valoriza. As normas sociais, segundo a autora, devem acolher as contribuições dos professores para questioná-las, examinar que potencial elas têm para aperfeiçoar a prática. Para que isso aconteça, deve-se refletir sobre o que o grupo valoriza, como se dá a abertura e o fechamento de tópicos de discussão, por que motivos interno e externo certas intervenções são acolhidas e outras descartadas.

2.3.3 Conflitos e política de fronteira

A comunidade dentro da escola experimenta os mesmos conflitos que as comunidades de qualquer outro lugar. Causa-me estranhamento, no entanto, que alguns críticos da utilização do termo ‘comunidade’ como metáfora para a coletividade nas instituições (GEE, 2004) aleguem que o termo é logo associado a condições de harmonia, progresso e homogeneidade. Não é difícil observar, no entanto, nas comunidades, a existência de apoio mútuo, obrigações mútuas, civilidade, incivilidade, harmonia e conflitos.

Os conflitos acontecem e devem ser abordados no processo de aprendizagem profissional. Achinstein (2002) conduziu uma importante pesquisa em que revelou as variadas formas como as CAP lidam com questões de ideologia, política de fronteira e conflitos. A autora ressalta o desafio de se manter a estabilidade, sem a acomodação, abraçando as controvérsias de forma construtiva, para dar continuidade a mudanças.

Nesse estudo, Achinstein (2002) registrou variações quanto à negociação das diferenças, às condições de pertencimento e ao sentido dos valores. A autora define conflitos como conceitos ou comportamentos incompatíveis nos grupos ou entre indivíduos. Já a política de fronteira diz respeito à negociação da participação, o pertencimento e as crenças de uma comunidade. Na escola, a ideologia define que valores compartilhados orientam a educação, o ensino, a avaliação, os processos de mudança, as relações com a comunidade externa.

O foco da pesquisa de Achinstein (2002) era compreender como as escolas equacionavam conflito e unidade na micropolítica da colaboração entre os professores. Segundo a autora, o engajamento propositivo, como diálogo das diferenças, é uma dimensão normal e essencial em uma comunidade de professores e permite que o conflito seja um contexto para a aprendizagem e a renovação. Isso ocorre de modo positivo quando os professores interagem e examinam suas crenças e ações, normas e valores institucionais, e apresentam ideias novas. São oportunidades, segundo ela, de influenciar o futuro da escola.

Para pensar esse futuro, a aprendizagem nas CAP precisa ir além da formação formal ou pontual. Na vivência das rotinas da escola e da profissão, compartilhada com os pares, com os alunos e suas famílias, com a comunidade local, o professor consegue:

[...] compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2009, p. 30).

Quando os professores de língua estrangeira se interessam e conseguem participar de cursos e atividades de formação ao longo da carreira, podem encontrar oportunidades em cursos de iniciativa dos sistemas de ensino, das universidades, de agências formadoras ou outros agentes. Essas iniciativas estão direcionadas à aprendizagem formal nem sempre conectada ao que demanda e permite o contexto em que os professores atuam. Se, por um lado, a formação avulsa pouco repercute nas salas de aula, por outro, as interações entre professores, em situações formais ou informais de aprendizagem nas escolas, revelam-se como oportunidades valiosas de aprendizagem profissional significativa, coletiva, contínua e orientada pelos docentes (DARLING-HAMMOND; MCLAUGHLIN, 1995; LITTLE, 2006). Entende-se por situações informais, as conversas espontâneas no corredor ou nos intervalos das aulas, em que se compartilha sobretudo um conhecimento tácito por meio de histórias, casos e aconselhamento, entre outros.

Nessa seção, tratei da aprendizagem profissional de professores, que tem origem na sala de aula ou na escola, é problematizada nas experiências e nos dilemas vividos nesses contextos e tem, portanto, natureza situada (JOHNSON, 2009). A seguir, meu olhar se direciona para as especificidades da comunidade de prática como uma metáfora de formação continuada, que representa o conceito de aprendizagem social.

2.4 A comunidade de prática

As comunidades de aprendizagem profissional são tratadas em vários estudos como comunidades de prática (LAVE e WENGER, 1991; LIEBERMAN, 1996), comunidade de aprendizagem (SERGIOVANNI, 1994), comunidade de professores (GROSSMAN, WINEBURG e WOOLWORTH, 2001) e comunidade discursiva (PUTNAM e BORKO, 1997), entre outras. Qualquer que seja a denominação, a característica comum é a dimensão coletiva e partilhada do trabalho e da aprendizagem, em que os participantes se engajam em um processo mútuo de ensinar, aprender, compartilhar e questionar criticamente as práticas em ações contínuas, reflexivas, colaborativas, inclusivas e voltadas a aprendizagem e crescimento (TOOLE e LOUIS, 2002). A força desses grupos reside principalmente na interação entre os membros, no compartilhamento de dúvidas, preocupações, desafios, problemas, melhores práticas e descobertas (WENGER, 1998).

Enquanto as comunidades de prática de formadores de professores (MIZUKAMI, 2005) e, na Linguística Aplicada, formadores de professores de LE (PERIN, 2009; HALU, 2010; CALVO, 2013) são largamente estudadas como lócus de aprendizagem profissional, nas escolas de educação básica, ainda há muito a ser investigado.

O conceito de comunidade de prática tem origem na busca por desenvolver narrativas sobre a natureza social da aprendizagem humana inspiradas na Antropologia e em teorias sociais (Lave, 1988; Bourdieu, 1977; Giddens, 1984; Foucault, 1980; Vygotsky, 1997). Uma comunidade de prática pode ser vista como um sistema social simples ou como uma unidade de um sistema social complexo constituído por várias comunidades de prática inter-relacionadas. (WENGER, 2010, p. 179). O conceito de comunidade de prática não se sustenta por si só, mas como parte de um conceito mais amplo para compreender a aprendizagem em suas dimensões sociais. A perspectiva social entende que a aprendizagem se localiza nas relações entre as pessoas e o mundo, entre uma pessoa social e o mundo social. Nessa relação de participação, o social e o individual se constituem mutuamente.

Este estudo poderia tratar do trabalho coletivo na escola como descrito em interpretações de diversos conceitos de comunidade profissional. Mesmo reconhecendo as semelhanças e a complementaridade entre eles, optei pelo conceito de comunidade de prática porque, além de oferecer teoria para os processos de aprendizagem por meio da participação em práticas sociais, constitui-se como ferramenta analítica para observar a comunidade de professores como organização que aprende. O foco das observações dirige-se para o desenvolvimento profissional do professor e investiga de que forma as interações com seus pares, as relações no local de trabalho e a participação na comunidade contribuem para a formação da identidade, como aprendizagem, do professor.

Lave e Wenger definiram a comunidade de prática em 1991, referindo-se ao processo de aprendizagem situada no qual pessoas com interesses comuns colaboram umas com as outras. A aprendizagem é situada porque vinculada a atividade social aos contextos em que ela se desenvolve. Lave explica que “as teorias da atividade situada não separam ação, pensamento, sentimento, valor, de suas formas histórico-culturais coletivas de atividade localizada, interessada, conflituosa e significativa” (LAVE, 1993, p.7).

A partir deste ponto, faço uso da palavra ‘comunidade’ para designar, como fez Wenger, o conceito subjacente de “parceria de aprendizagem entre pessoas que acreditam em aprender umas com as outras algo que elas ativamente fazem ou sabem sobre um certo domínio” (WENGER, MCDERMOTT e SNYDER, 2002, p. 9) e, por extensão, um grupo de professores que dominam certa área de conhecimento e constitui uma comunidade de aprendizagem porque os membros interagem para regularmente aprenderem juntos (WENGER, 2001).

Wenger, McDermott e Snyder (2002, p.27) formalizam o conceito de comunidade a partir de três dimensões que representam as pessoas, o conhecimento e a prática:

1. um *domínio* de interesse comum que define as questões de interesse do grupo;
2. uma *comunidade* de pessoas que se interessa por esse domínio;
3. uma *prática* representada nas ferramentas, narrativa e documentos que os membros partilham e desenvolvem.

Na mesma obra (p. 29), os autores acrescentam que essa tríade constitui uma estrutura de conhecimento, uma estrutura social que pode “assumir a responsabilidade por desenvolver e partilhar conhecimentos”. O Quadro 3 relaciona as dimensões da comunidade

de prática aos modos de pertencimento. Em trabalho mais recente, Wenger (2010) ressignifica o conceito de pertencimento como identificação, no sentido de que tanto o indivíduo quanto a comunidade negociam sua participação em sistemas mais amplos e, para isso, é preciso compreender o que significa o sistema e que posição o indivíduo e a comunidade ocupam nele. As relações de identificação, segundo o autor, podem se estender por todo o sistema.

Quadro 3 - As dimensões da CdP e os modos de pertencimento

O Domínio	A Comunidade	A Prática
Empreendimento Conjunto	Engajamento Mútuo	Repertório Compartilhado
Os membros da comunidade compartilham um interesse comum. Imaginação (Anderson, 1983; Wenger, 2010)	As relações interpessoais permitem aprender uns com os outros. Identidade.	Os artefatos (experiências, narrativas, ferramentas, abordagem de problemas recorrentes) partilhados. Alinhamento.

Fonte: WENGER, 1998; 2002; 2010 (adaptado).

O domínio é a visão própria do grupo, que não precisa ser necessariamente reconhecida como visão especializada por indivíduos externos àquela comunidade. O domínio cria uma base e uma identidade comum que une e guia os participantes, sem as quais a comunidade seria apenas um grupo de amigos (WENGER, MCDERMOTT e SNYDER, 2002, pp. 27-30).

A comunidade são as pessoas que partilham conhecimento e participam ativamente da elaboração de conceitos e da aprendizagem de um certo domínio. Na busca de um interesse comum, os membros se engajam em atividades e discussões, ajudam-se mutuamente e compartilham informações. Wenger (1998) dá como exemplo o movimento impressionista, cuja comunidade de artistas se encontrava nos cafés para interagir, conversar sobre o estilo de arte que se estava criando e desenvolvendo, apesar de a produção da pintura, em si, ser uma atividade solitária.

A terceira dimensão é a prática, definida por Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 38) como “um conjunto de abordagens comuns e padrões compartilhados que criam a base para a ação, comunicação, resolução de problemas, desempenho e responsabilização”. As práticas se compõem de artefatos e códigos próprios do domínio e da comunidade que as conserva.

Os recursos em comum que incorporam as práticas incluem tipos de conhecimento, como casos, teorias, regras, quadros conceituais, modelos, princípios, ferramentas, lições aprendidas, melhores práticas, experiência, anedotas e outros. Esses recursos incluem aspectos tácitos e explícitos dos conhecimentos da comunidade, de objetos concretos, como um manual, até elementos intangíveis, como uma hipótese, uma demonstração de competência e a habilidade para detectar uma ligeira alteração no barulho de um motor que indica problemas. As bases de conhecimento em livros, artigos, repositórios compartilhados pelos membros também compõem a prática, assim como o comportamento, ideias, estilos de pensamento e a ética. Para os autores, a prática é “uma espécie de minicultura que une a comunidade” (p. 39). Depois de um certo tempo na comunidade, os membros dominam a base de conhecimento, as ideias e o vocabulário, entre outros. (p.29).

Wenger, McDermott e Snyder (2002, p.38) definem prática no âmbito da plausibilidade¹⁶: “O termo prática (...) denota um modo socialmente definido de se fazer coisas em um domínio específico”. A prática, para esses autores, põe em relevo o ‘fazer’, em suas dimensões histórica e social, e em seu potencial para estruturar e dar sentido às ações.

Os conceitos de imaginação, identidade e alinhamento serão tratados mais adiante na seção sobre a aprendizagem periférica legitimada.

2.4.1 A participação como aprendizagem

Wenger esclarece que não tem a intenção de apresentar uma teoria social que dê conta de todos os aspectos que compõem a aprendizagem. A comunidade de prática não substitui outras teorias de aprendizagem que abordam outras facetas do problema, mas ela oferece o seu próprio conjunto de premissas e seu próprio foco. Neste contexto, o autor acredita que a teoria constitui um quadro conceitual coerente do qual é possível derivar princípios gerais e recomendações para a compreensão da aprendizagem (WENGER, 1998, p. 4).

Wenger (1998, p.4) propõe quatro premissas que subjazem à aprendizagem e as aplica ao enquadramento conceitual da comunidade de prática:

¹⁶ Prabhu define o senso de plausibilidade como a “compreensão subjetiva que os professores têm sobre como ensinam. Os professores agem com uma ideia pessoal de como o modo de ensinar leva à aprendizagem desejada.” (TESOL Quarterly, 1990 p. 172). A compreensão subjetiva a que se refere Prabhu advém sobretudo das experiências e da memória de ser professor, ou seja, a construção da subjetividade se dá em interações contextuais.

1. somos seres sociais e este é um aspecto central da aprendizagem;
2. o conhecimento é uma questão de competência no que diz respeito a iniciativas às quais se dá valor, como cantar afinado ou descobrir fatos científicos;
3. o saber é uma questão de participação e de engajamento ativo no mundo;
4. significado – nossa habilidade de experimentar o mundo com engajamento significativo – é o que a aprendizagem deve produzir.

As premissas definem o foco primário dessa teoria social: a aprendizagem como participação social, como a ação de tomar parte ativamente em uma prática de comunidade e, com isso, construir identidades relacionadas a essa comunidade. A participação molda o que fazemos, o que somos e como interpretamos o que fazemos. A aprendizagem transforma nossa identidade à medida que criamos as histórias do que nos tornamos no contexto de nossas comunidades (WENGER, 1998, pp.4-5).

Wenger (1998, p. 226-228) sustenta a perspectiva social da aprendizagem em princípios: a aprendizagem é inerente à natureza humana; é habilidade de negociar sentidos; cria estruturas emergentes; é experiencial e social; transforma nossas identidades; constitui trajetórias de participação; significa lidar com fronteiras; é uma questão de energia social e poder; é questão de engajamento, é questão de imaginação, é questão de alinhamento; envolve ação recíproca entre o local e o global.

Figura 1- Elementos da Teoria Social de Aprendizagem de Wenger (1998).



Fonte: Wenger (1998, p. 5)

Uma teoria social da aprendizagem deve integrar componentes que caracterizem a participação social como um processo de aprendizagem. Wenger (1998, p.5) propõe:

1. sentido: como falamos sobre nossa habilidade (em transformação) – individual e coletivamente — de vivenciar a vida e o mundo como algo significativo;
2. prática: um modo de falar sobre os recursos sociais e históricos, conceitos e perspectivas possam sustentar um engajamento mútuo na ação;
3. comunidade: um modo de falar sobre a configuração social na qual nossas ações são definidas como compensadoras e nossa participação é reconhecida como competência;
4. identidade: um modo de falar sobre como a aprendizagem muda quem somos e cria histórias pessoais de transformação no contexto de nossas comunidades.

Wenger (1998, pp. 6-7) nos diz que as comunidades de prática estão em toda parte e todos participamos de algumas delas, em casa, no trabalho, na escola, no grupo de estudo, na diversão. As comunidades a que pertencemos mudam no curso de nossas vidas. Algumas têm nome e outras não. Elas podem se apresentar de várias maneiras: como parte interna de uma organização ou comum a todo um setor, confinada a um estabelecimento ou localizada em um vasto território, podem ser homogêneas, compostas por indivíduos com a mesma formação profissional, mesmo ramo profissional enquanto outras podem apenas reunir indivíduos que tenham um interesse comum. As comunidades podem ser invisíveis ou institucionalizadas, espontâneas ou intencionais (WENGER, McDERMOTT e SNYDER, 2002, pp. 24-27).

As comunidades de prática podem se concentrar em uma profissão, uma competência ou um assunto contanto que haja engajamento mútuo de seus membros. Nem sempre os membros reificam a comunidade, às vezes, não a distinguem como comunidade de prática. Nesses casos, elas podem ser reconhecidas por certas características, como:

- ✓ relações mútuas sustentadas (harmoniosas ou conflitantes);
- ✓ maneiras comuns de se engajar e fazer coisas conjuntamente;

- ✓ ausência de preâmbulos introdutórios nas discussões, como se as interações fossem a continuação de um processo em curso;
- ✓ saber o que os outros sabem, o que podem fazer e como podem contribuir para a ação coletiva;
- ✓ um jargão, como atalhos na comunicação, histórias compartilhadas, piadas internas no grupo;
- ✓ um discurso compartilhado que reflete uma certa forma de ver o mundo. (WENGER, 1998, p. 125-126).

É importante notar que a comunidade não é homogênea nem aprisiona seus membros, pois cada um desenvolve sua identidade entre o que busca a comunidade e o que buscam seus outros compromissos, afiliações e interesses. Os autores esclarecem que:

Apesar de as interações a longo prazo criarem uma história e identidade comuns, elas também encorajam a diferença entre os membros. Estes assumem vários papéis oficial e extraoficialmente. Criam suas especialidades e estilos. Ganham reputação. Alcançam status e iniciam sua própria esfera de influência. Em outras palavras, cada membro desenvolve uma identidade individual em relação à comunidade (WENGER et al., 2002, p. 35).

Os autores acrescentam que a comunidade age na criação de uma tessitura social da aprendizagem em que se partilham relações de respeito e confiança mútuas, disposição para compartilhar ideias e expor ignorâncias, para o questionamento e a escuta. Isso ocorre porque a aprendizagem, tanto quanto um processo intelectual, é uma questão de pertencimento que envolve a emoção e a mente (WENGER, MCDERMOTT e SNYDER, 2002, pp. 28-29). Para isso, é necessário que as interações entre os membros sejam regulares e versem sobre assuntos relevantes para o domínio e para questões que afetam a forma como a prática é abordada. As divergências e os conflitos estão no caminho para o acordo já que “cada debate é parte de outro maior em que os membros se comprometeram” (WENGER, MCDERMOTT e SNYDER, 2002, p. 40). Nesse contexto, os conflitos tendem a “aprofundar (...) relacionamentos e aprendizagem” em comunidades com vínculos fortes. (p. 37).

A liderança interna e distribuída é um fator importante na dinâmica da comunidade. Wenger, Mcdermott e Snyder (2002) entendem que a comunidade precisa de atenção, organização e fomento para estabelecer relações entre os membros e crescer. É preciso ocupar-se com a recepção de novos membros, a motivação intrínseca que lhes garante a participação voluntária e espontânea e sustenta a comunidade, o equilíbrio e a conexão entre todos os membros, sua autoria, a frequência dos encontros, as atividades que podem gerar

energia e desenvolver confiança (p. 49). Os conflitos devem ser considerados em cada estágio de desenvolvimento da comunidade. Cada comunidade lida a seu modo com os conflitos que vão surgindo, como tensões sobre prioridades ou entre tendências opostas (p. 69).

A construção coletiva de uma visão que possa definir as prioridades, os desejos e a prática se faz em meio a acordos, tensões e conflitos entre os membros em suas posições nucleares, marginais e periféricas, assim como nas relações dessa com outras comunidades. Para Wenger (1998), a diversidade de posições harmônicas e conflituosas dá força e sobrevida à comunidade desde que as tensões se sustentem no desejo do consenso.

Wenger, McDermott e Snyder (2002) não poupam considerações ao lado sombrio que as comunidades podem desenvolver. Segundo eles, como toda instituição humana, as comunidades de prática não são ilhas de paz e podem refletir as limitações, injustiças e preconceitos da sociedade em que se situam. A censura, a exclusão das mulheres e dos negros são alguns exemplos. “É importante não romantizar as comunidades de prática ou esperar que elas resolvam todos os problemas sem criar outros” (p. 139).

Os autores entendem a comunidade como elemento crítico em uma estrutura de conhecimento. As interações e as relações construídas desenvolvem um sentido de pertencimento e comprometimento mútuo, de modo que os membros conservam um desejo comum e, ao mesmo tempo, contribuem com sua perspectiva individual sobre os problemas que se apresentam. Isso cria um “sistema de aprendizagem social que ultrapassa a soma das partes” (p. 34).

Wenger, McDermott e Snyder (2002) esclarecem que a comunidade não deve repousar em um nível de comodidade capaz de impedir que os membros explorem aportes externos e, assim, estagnar e tornar-se improdutiva. Amizades muito próximas e o desejo de um certo clima social, segundo o autor, podem prevenir tanto a crítica mútua quanto o aprofundamento da compreensão de um domínio. A comunidade se entrega a uma solidariedade defensiva e cega quando os membros procuram defender-se dos desafios. A solução, em tal circunstância, seriam as novas adesões.

Lave e Wenger (1991, p. 98) reafirmam que uma comunidade não se restringe a grupos bem definidos, de fácil identificação e limites pré-estabelecidos, mas se define por um tipo de participação social que “molda não apenas o que fazemos, mas também quem somos e como interpretamos o que fazemos” (WENGER, 1998, p. 4).

Contrários a noção de aprendizagem pela transmissão de conhecimento na relação entre mestre e aprendiz¹⁷, Lave e Wenger (1991, p.65) propõem considerar a aprendizagem não como um processo de cognição socialmente compartilhada que resulta, no final, na internalização do conhecimento por indivíduos, mas como um processo de se tornar membro de uma comunidade sustentada. “Nós sugerimos que a aprendizagem ocorre na participação centrípeta na comunidade de aprendizagem, no ambiente da comunidade” (LAVE e WENGER, 1991, p. 100). Essa compreensão da aprendizagem como uma trajetória dentro de uma comunidade, em lugar de transmissão de conhecimento, é o núcleo da teoria social, compartilhada, entre outros, por Hodkinson, Biesta e James (2008). Para Lave e Wenger (1991) e Wenger, McDermott e Snyder (2002) a aprendizagem se dá em dois processos: na participação periférica legitimada e na reificação. Na próxima seção, apresento esses processos e sua condição de interdependência.

2.4.2 Participação periférica legitimada

Lave e Wenger (1991) partem do conceito de *apprenticeship*, como aprendizagem artesanal de um ofício, para definir a prática social como aprendizagem. Essa teoria se concentra na participação na vida em comunidade como a base da aprendizagem e construção de identidade. Segundo os autores, a aprendizagem abarca duas atividades essencialmente inter-relacionadas: a primeira é a prática por meio da participação periférica legitimada e a segunda, desenvolvida em estudo mais recente, é a construção de conhecimento a partir da prática (Wenger, McDermott e Snyder, 2002).

Os estudos realizados por Lave (1985; 1991; 1993) na Antropologia influenciaram a escolha de ambientes especiais de aprendizagem, como exemplo de *apprenticeship*, ou iniciação de aprendizes, para começar a desenvolver a teoria social da aprendizagem. Tais ambientes incluíram comunidades de parteiras, vigilantes do peso, alfaiates, intendentess navais, açougueiros e os alcoólicos anônimos. A análise dessas comunidades demonstrou que, diferente da escola, a transferência direta e formalizada de informação, em geral, não era tão importante quanto o envolvimento ou participação nas práticas sociais próprias da comunidade. Em três das comunidades observadas havia ausência perceptível de relações convencionais de aprendizagem entre mestres e aprendizes. Os novatos partiam da observação

¹⁷ Em uma comunidade de professores, as relações são de colegialidade. A aprendizagem por partilha e colaboração pressupõe uma relação horizontal, diferente de mestre e aprendiz.

e, com o tempo, participavam da prática, quando assumiam papéis mais complexos na comunidade, onde experimentavam o que Lave e Wenger (1991) definiram como participação periférica legitimada.

A participação periférica legitimada caracteriza uma maneira de descrever as relações entre novatos e veteranos, as atividades, identidades, artefatos, conhecimento e prática (LAVE e WENGER 1991, p. 29). Trata-se do processo pelo qual os novatos se tornam parte da comunidade de prática, e como constroem sua identidade nesta condição de pertencimento. Um aspecto importante sobre as interações entre mestres e aprendizes, de acordo com os autores (p.92) é que essas não se configuram pela ação deliberada de ensino, mas pela aprendizagem enquanto fenômeno de participação, observável nas interações mais espontâneas entre os aprendizes. Não existe uma prescrição de práticas apropriadas, como um currículo pré-estabelecido. Assim, o “currículo” de aprendizagem se constrói nas oportunidades de engajamento em direção à participação plena nas práticas socioculturais. (1991, p. 93). A participação periférica legitimada está, portanto, associada à condição de pertencimento e ao percurso de aprendizagem ou participação dentro da comunidade.

Lave e Wenger (1991, pp. 116-117) enfatizam que a comunidade se transforma também pelo movimento dos novos membros, com seus próprios pontos de vista, rumo à participação plena. Essa dinâmica traz para a comunidade “todas as tensões da contradição continuidade-deslocamento¹⁸”. As diferenças de poder entre membros novos e veteranos podem silenciar as tensões, mas não as extingue.

Conforme se lida com os conflitos na prática, a participação periférica legitimada é muito mais do que apenas um processo de aprendizagem por parte dos recém-chegados. É uma relação recíproca entre pessoas e prática. Isso significa que o movimento dos aprendizes para a participação plena em uma comunidade de prática não ocorre em um contexto estático. A prática em si está em movimento (p. 116).

Os autores esclarecem que a atividade e a participação dos membros envolvidos na comunidade, seus saberes e perspectivas são mutuamente constitutivos. Assim, “a mudança é uma propriedade fundamental das comunidades de prática e suas atividades” (p.117). A legitimidade da participação é crucial para que as contribuições ocasionais dos novatos sejam sancionadas. À medida em que os novatos refletem sobre a atividade em andamento, suas experiências individuais interagem com a competência comum e permitem que a participação

¹⁸ Lave e Wenger (1991, p. 116) explicam a contradição continuidade-deslocamento como a tensão vivenciada com a chegada dos novatos à comunidade de prática. Ao mesmo tempo em que querem aprender as práticas existentes, os novatos procuram estabelecer autoria. As disputas e conflitos são comuns quando as práticas dos novatos ganham reconhecimento e centralidade.

de todos na comunidade seja, de certo modo, legitimadamente periférica: “(...) todos podem, até certo ponto, ser considerados um "recém-chegado" ao futuro de uma comunidade em mudança” (p.117). Assim, pode-se inferir que mesmo um membro antigo da comunidade pode se localizar, alternadamente, mais ao centro ou mais periféricamente, a depender de seu engajamento em diferentes práticas.

A participação periférica legitimada produz os ciclos de desenvolvimento das comunidades de prática, os processos graduais e não lineares em que os membros constituem sua identidade até a participação plena e as tensões inerentes à contradição continuidade-deslocamento. Para Lave e Wenger (1991), essa concepção mais ampla do que seja a aprendizagem como participação, situada em trajetórias que lhe dão sentido, permite compreender o seu significado valoroso na experiência humana.

Wenger (1998, p. 53) acredita que a vida seja uma arena de constante negociação de sentido. A negociação é um processo de partilha que nos permite experimentar o mundo em uma relação dinâmica e significativa, “em uma interação contínua”, em “um processo de dar e receber”. Para o autor, a negociação de sentido pressupõe a interação dialética entre participação e reificação. Os dois conceitos são essenciais para a compreensão da memória e da aprendizagem social.

A participação nas práticas sociais contribui para a criação e recriação de três dimensões de memória individual e coletiva: a história da prática, a história da comunidade e a história dos membros da comunidade. A participação reificada se apresenta em artefatos como documentos, narrativas, símbolos e sentidos. É importante notar que os artefatos produzidos sem a participação dos membros portam significado frágil quanto à capacidade de proporcionar engajamento. Já a participação sem artefatos, da mesma forma, é descoordenada e não concilia interesses.

Wenger descreve os artefatos como a reificação de sentidos reconhecidos em uma história de engajamento mútuo. Os artefatos produzidos, reincorporados e modificados pelas experiências de participação nos conectam à nossa história, à medida que nossas identidades são formadas, herdadas, rejeitadas e transformadas pelo engajamento mútuo na prática (1998, p. 89). Ao mesmo tempo em que reificam a aprendizagem, os artefatos são o substrato de nova aprendizagem.

Estudos prévios sobre a formação de professores em comunidade de prática alertam para a importância dos artefatos materiais e simbólicos como mediadores da aprendizagem profissional. Apoiado na perspectiva sociocultural (JOHNSON, 2009), Rodriguez (2010) concluiu em sua tese que a formação de professores não é universal, uma

vez que é sensível ao contexto. A formação, segundo o autor, é guiada e mediada por artefatos que ajudam o professor a construir seu conhecimento a partir da análise do contexto de trabalho. Little (2002; 2003; 2006) ampara esse entendimento quando sugere que o modo como os temas são tratados nas conversas entre professores, os artefatos materiais disponíveis, as demonstrações de aula, a avaliação da produção dos alunos e o planejamento dão visibilidade a aspectos do ensino. Essas asserções ecoam nos estudos de Costa (2013; 2018) e Kirsch (2017), voltados também para as dinâmicas de formação e desenvolvimento profissional de professores de línguas em CdP. Little (2002) descreve a aprendizagem dos professores *por meio de e nas* interações, enquanto trabalham com os artefatos, bem como na sua produção e melhoramento.

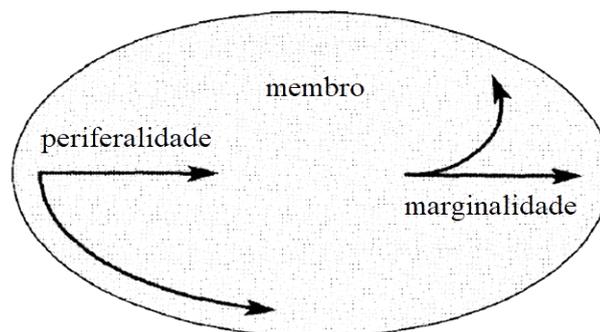
Merrill (2016) é autora de outra tese significativa quanto ao papel dos artefatos para a aprendizagem profissional e a formação de laços de confiança entre os professores: “compartilhar materiais era um lado natural e esperado de ser professor e de ser parte de uma comunidade de professores” (p. 125). Para a autora, a troca de materiais didáticos alimenta valores de gratidão e de responsabilidade entre os pares.

É importante notar que os artefatos não representam, mas incorporam a negociação de sentido, dão forma à nossa experiência e nos conectam à nossa história (WENGER, 1998). Lave e Wenger (1991) esclarecem que a interação entre o uso de um artefato e a compreensão de seu significado constituem um processo de aprendizagem. Nesse sentido, a linguagem comum, o currículo, os planos de aula, os projetos, entre outros, são artefatos físicos e simbólicos criados e modificados nas interações entre os professores.

Ainda sobre a participação, Wenger (1998) acrescenta não ser o mesmo que colaboração. Enquanto na colaboração só há espaço para relações harmoniosas ou colegiais, a participação na comunidade conta com processos conflituosos e, mesmo assim, pode se beneficiar deles. Essas relações, por sua vez, pressupõem o engajamento e o não engajamento, a participação e a não participação. (WENGER, 1998, p. 164). O autor esclarece que a participação e a não participação nas práticas sociais são elementos importantes na constituição da nossa identidade. Quando não participamos, percebemos quem somos e quem não somos, quem gostaríamos de ser, quem nem em sonho seríamos, ou quem felizmente não somos. Ou seja, a “não participação é, de modo reverso, tanto uma forma de identidade quanto de participação” (p. 164).

A seguir, Wenger (1998) distingue quatro formas de participação comuns que retratam as dinâmicas da Comunidade de Prática, conforme ilustrado na Figura 2:

Figura 2 – Relações de participação e não participação



Pessoas de fora da comunidade

(WENGER, 1998, p. 167)

1. participação plena (membro);
2. não participação plena (pessoas de fora da comunidade);
3. participação periférica possibilitada pela não participação – pode conduzir à participação plena ou permanecer em uma trajetória periférica;
4. participação marginal limitada à não participação – pode conduzir à desfiliação ou a uma posição que se mantém à margem.

É importante frisar que as condições de participação plena, periferalidade e marginalidade não se referem a níveis de conhecimento. Elas denotam o grau de engajamento e participação na comunidade (LAVE e WENGER, 1991).

O relacionamento entre os participantes se estabelece nos diálogos, na busca de sentidos que, por sua vez, conduzem a níveis de participação e caracterizam a identidade dessas comunidades. Os níveis de participação são flexíveis e estão ligados às necessidades, interesses, capacidade de contribuir e expectativas dos membros, que transitam em um eixo em que a participação ora é principal, ora é acesso passivo. Em resumo, a prática é o vetor de participação na comunidade. Assim, não há grupos bem definidos ou fronteiras socialmente delimitadas (LAVE e WENGER, 1991).

O conhecimento, por sua vez, é inerente à transformação da identidade e se localiza nas relações entre os membros, sua prática, os artefatos, a organização social e a economia política das comunidades de prática. O deslocamento dos novatos da periferia ao centro, por meio de uma prática complexa, torna possível compreender o mundo como experiência. Tudo

isso acontece em um mundo social, dialeticamente constituído em práticas sociais que estão no processo de reprodução, transformação e mudança ainda tendo em conta as questões de poder, acesso, transparência e ciclos de desenvolvimento (LAVE e WENGER, 1991).

Os modos de identificação (WENGER, 2010, p.184) revelam traços importantes no processo social de aprendizagem e informam por que as pessoas se conectam ou se filiam às comunidades de prática. Quando compreendemos o sentido da comunidade e a posição que nela ocupamos, criamos relações de identificação que, segundo o autor, são de três tipos:

- ✓ engajamento: é a relação mais imediata com a prática. Refere-se às experiências de participação ou não participação que desenvolvem o sentido da identidade.
- ✓ imaginação: na vivência do mundo, construímos uma imagem do mundo que nos ajuda a compreender se pertencemos ou não. Nós usamos essas imagens do mundo para nos localizar e orientar, para nos ver de uma outra perspectiva, refletir sobre nossa condição e explorar possibilidades. O mundo nos oferece várias ferramentas de imaginação, como a língua e narrativas, por exemplo. Essas imagens são essenciais para a nossa interpretação sobre a nossa participação no mundo social. A imaginação pode criar relações de identificação tão significativas quanto as que resultam do engajamento;
- ✓ alinhamento: O alinhamento não significa conformidade, não se trata de submeter-se à autoridade ou seguir uma prescrição, mas um modo recíproco de coordenar perspectivas, interpretações, ações e contextos para que a ação tenha o efeito esperado. Seguir uma direção, negociar, colaborar e persuadir, fazer greve, reciclar são modos de alinhamento que podem se tornar aspectos importantes da nossa identidade.

O conceito de imaginação empregado por Wenger é o mesmo com que Anderson (1983) descreve as nações como comunidades. Não se trata de fantasia, mas de construir uma imagem do mundo que habitamos.

Wenger (2010, p. 190) contempla, com otimismo, as relações entre poder e aprendizagem. Ele acredita que, mesmo sob circunstâncias de rígido controle, a prática é uma produção da comunidade e, assim, confere à agência dos membros a negociação de sentido, de forma que nem o poder mais eficaz deveria subordiná-la. A prática, como atividade criativa, segundo o autor, é uma resposta às restrições do poder externo, não um resultado dele. A compreensão do exercício de poder na estruturação social, na comunicação, na prática, na

negociação de sentido e, por conseguinte, nas potenciais distorções implícitas nessas atividades, permeia toda a construção da teoria social da aprendizagem de Wenger (1998, p. 15), uma vez que “[a] questão do poder é central na teoria social”. No entanto o autor exorta à necessidade de um modo de compreensão do poder que não se reduza a binarismos simplórios de perspectivas conflituais e consensuais como, por exemplo, o dominar e o ser dominado.

Neste capítulo, aprofundi a compreensão de alguns conceitos de aprendizagem a partir de um conjunto de metáforas que se comunicam nas teorias socioculturais. No capítulo a seguir, retomo as perguntas de pesquisa e descrevo os procedimentos metodológicos empregados neste estudo de caso.

3. EM MOVIMENTO: ENGRENAGENS, EIXOS E POLIAS - PERCURSO METODOLÓGICO

*E as vinte palavras recolhidas
nas águas salgadas do poeta
e de que se servirá o poeta
em sua máquina útil.*

João Cabral de Melo Neto, 1945

Para situar a metodologia, retomo o objetivo principal e as perguntas da pesquisa. O estudo aqui relatado tem por objetivo compreender como professores de línguas estrangeiras aprendem a profissão com seus pares em uma comunidade de prática. A partir dessas perguntas de pesquisa, procuro identificar e interpretar elementos constitutivos das interações nas práticas sociais típicas de uma escola pública de línguas, em momentos de coordenação pedagógica e de convivência informal no ambiente escolar:

- Como as interações entre professores de língua estrangeira suscitam aprendizagem profissional em uma comunidade de prática?

- Que fatores contextuais promovem ou inibem oportunidades de aprendizagem de professores de língua estrangeira em uma comunidade de prática?

3.1 A pesquisa qualitativa

Ao tratar da aprendizagem de professores de línguas em serviço, optei pela pesquisa qualitativa pela possibilidade de compreender o fenômeno a partir de uma relação dialógica sensível e de sentidos negociados com os participantes.

Entre vários autores, Stake (2011); Bogdan e Biklen (2007) tratam das características da pesquisa qualitativa. Denzin e Lincoln (2006) traçam o histórico complexo desse paradigma e oferecem uma definição inicial e genérica contraposta ao conjunto de tradições e movimentos anteriores:

a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.17)

Stake (2011, p. 24) observa que o conhecimento profissional depende da ciência e é fundamentado na pesquisa qualitativa, na interpretação de fatos a partir das experiências pessoais em um cenário organizacional. O autor aponta seis características especiais, resumidas no Quadro 4, que podem ser observadas, isoladamente ou em conjunto, nos estudos qualitativos.

Quadro 4 – Características especiais do estudo qualitativo

P E S Q U I S A Q U A L I T A T I V A	Interpretativo	
	Os significados das relações humanas advêm de diferentes pontos de vista, com significados múltiplos e respeito à intuição. Em campo, o observador se mantém receptivo para reconhecer desenvolvimentos inesperados. As descobertas e os relatórios são frutos de interações entre o pesquisador e os sujeitos.	
	Experiencial	
	O estudo empírico direcionado ao campo enfoca e considera mais as observações feitas pelos participantes que as do pesquisador. Este esforça-se para não manipular para obter dados. Sua descrição oferece ao leitor do relatório uma experiência indireta (vicária). A realidade é uma obra humana.	
	Situacional	
	Cada local e momento possui características específicas que se opõem à generalização. O estudo é holístico, não analítico de forma reduitiva. O planejamento do estudo raramente destaca comparações diretas e seus contextos são descritos em detalhes.	
	Personalístico	
	O pesquisador é empático, trabalha para compreender as percepções individuais. Valoriza a singularidade e a diversidade, busca o ponto de vista das pessoas, suas referências e valores. Os problemas são retratados na perspectiva <i>êmica</i> (surgem das pessoas) e não <i>ética</i> (levantados pelos pesquisadores). Nas interpretações, prefere-se o uso da linguagem natural, em vez de elaborada. O pesquisador, principal instrumento da pesquisa, é ético e evita intromissões e danos aos sujeitos.	
	Quando bem conduzido, é provável que o estudo seja	
	bem triangulado , com boas evidências, assertivas e interpretações redundantes. Antes de relatar, o pesquisador questiona suas próprias interpretações. Os leitores têm informações fartas para suas interpretações. Os relatórios auxiliam os leitores a identificar a subjetividade e os pontos de vista do pesquisador.	bem informado sobre as principais teorias e compreensões profissionais relacionadas à investigação. O pesquisador é metodologicamente competente e instruído em relevantes disciplinas. Os relatórios referem-se à literatura relevante, mas não tentam ensinar essa literatura.
Os pesquisadores qualitativos têm opções estratégicas, tendendo mais para uma ou outra , com a finalidade de gerar conhecimento ou auxiliar no desenvolvimento da prática e da política; com a finalidade de representar casos comuns ou maximizar a compreensão de casos únicos; defender um ponto de vista seu ou de outrem; destacar a visão mais lógica ou mostrar múltiplas realidades; trabalhar com a generalização ou com a particularização; interromper o trabalho depois de suas descobertas ou continuar a promover melhorias.		

Adaptado de Stake, 2011, pp. 25-26

Stake (2011, p. 27) esclarece que a observação dessas características ajuda o pesquisador a reconhecer e considerar seu ativismo e sua reticência. O autor não propõe, com

isso, uma posição de neutralidade, uma vez que ele mesmo afirma que os significados dados às ações humanas surgem das experiências compartilhadas com os participantes da pesquisa. As características do estudo qualitativo, portanto, demonstram que os valores socialmente compartilhados carregam certa intersubjetividade.

Dizemos que a investigação é qualitativa porque ela repousa primeiramente na percepção e compreensão humanas. Bogdan e Biklen (2007, p. 10), citando Psathas (1973), explicam que o pesquisador qualitativo busca identificar e descrever as experiências vivenciadas pelos participantes para que possa compreender como interpretam suas experiências e, a partir delas, “estruturam o mundo social no qual vivem”.

Sobre o potencial da investigação qualitativa para interpretar os fenômenos da educação, Lüdke e André (1986) alertam para que a pesquisa acrescente ao trabalho do educador, que se aproxime das rotinas do profissional, onde quer que ele atue, incorpore a realidade histórica e contextualize os comportamentos. As autoras alertam que a complexidade dos fenômenos educacionais dificulta o isolamento de variáveis para observação.

Assim, adoto uma perspectiva interpretativa e situacional na condução desta pesquisa e nas análises de dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta indicados, que incluem observação participante, entrevistas semiestruturada, questionários abertos e notas de campo.

3.2 O estudo de caso

Para realizar a pesquisa, adoto o estudo de caso como escolha do objeto de estudo (STAKE, 1994) e como método (YIN, 2001) que valoriza o processo e a interpretação crítico-reflexiva sobre a aprendizagem profissional em serviço, em uma escola pública de línguas. Trata-se de uma construção holística e complexa, como aponta Yin (2001, p. 32), um “fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, em que a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente”. No entanto, o autor esclarece que é necessário traçar os limites do caso, distinguindo o tópico imediato do estudo e o seu contexto (2001, p. 36). Assim, para melhor definir o objeto de estudo, o fenômeno contemporâneo é a aprendizagem profissional dos professores de LE no contexto de trabalho que, por sua vez, é uma comunidade de prática. O fenômeno e o contexto, portanto, são interdependentes.

Embora a educação se configure como uma área em que é pouco plausível replicar experiências, dado o volume ilimitado de variáveis e suas interações, acredito que este estudo contribui para a compreensão da formação coletiva, endógena e autodirigida no local de

trabalho. Isso pode nos ajudar a vislumbrar meios de distribuir o conhecimento de professores experientes nas práticas mais adequadas ao contexto de ensino, melhorar a autoconfiança dos professores que se iniciam nessas práticas e promover oportunidades de interações significativas que melhorem as práticas em contextos semelhantes.

Stake (1994) ressalta, no estudo de caso, a escolha do objeto a ser estudado e o conhecimento novo que resulta desse estudo ou uma compreensão mais precisa sobre um fenômeno já conhecido. O mais importante, segundo o autor, é o que se aprende ao investigar o caso, quando as relações e variáveis desconhecidas emergem e permitem repensar o fenômeno. Stake explica que a narrativa do pesquisador enseja uma experiência vicária, pela qual os leitores expandem a memória dos acontecimentos, como em uma experiência real, ou seja, “o leitor é levado a conhecer algumas coisas ditas como se as tivesse experimentado” (1994, p.240). É uma oportunidade de o leitor modificar antigas generalizações.

A experiência vicária é uma forma importante de aprendizagem largamente favorecida pela leitura dos estudos de caso. Em sua tese sobre a história de vida de um aprendiz autônomo de língua estrangeira, Moura Filho (2005) revela, a partir dos estudos de Bandura (1972), que é possível aprender, pela observação da vivência do outro, mesmo em situações que podem estar fora do domínio de quem as observa.

Bogdan e Biklen (2007) apontam quatro principais tipos de estudo de caso qualitativo: histórico-organizacional, observacional, história de vida e documental. O tipo observacional, pelo qual optei, dirige o foco do estudo para uma organização particular ou um aspecto dela, podendo ser uma escola ou a sala dos professores, ou um grupo específico de professores. Pode ser uma atividade desenvolvida na escola, como, por exemplo, o planejamento do currículo (p. 60). Os autores esclarecem ser comum a combinação desses pontos focais, o que se verifica no estudo aqui apresentado: a observação de professores que interagem em uma escola em sua rotina de atividades típicas.

Tanto Stake (1994) quanto Yin (2001) recomendam que a coleta de dados seja diversificada, podendo incluir entrevistas, observações, questionários, diários e comunicações verbais, documentos e registros.

A teoria das comunidades de prática de Wenger (1998) defende que a aprendizagem é uma atividade social na qual participamos e que, por meio do engajamento mútuo, produzimos sentidos. Além disso, a aprendizagem nos transforma, muda nossa identidade. Podemos, assim, explorar a teoria de Wenger por meio da investigação analítica e indutiva de uma comunidade de prática. Em síntese, o fenômeno a ser investigado merece ser explorado de forma ampla e profunda e tem relevância real na vida contemporânea (YIN,

2001). Embora partilhe certas semelhanças com outros casos de formação continuada, o objeto do estudo aqui relatado está delimitado e tem interesse próprio em sua singularidade (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

3.3 O contexto da pesquisa

Realizei a pesquisa de campo de março de 2018 a março de 2019 em uma escola pública de línguas estrangeiras do Distrito Federal. Nos primeiros dias, conversei com os coordenadores de cada língua sobre as rotinas do trabalho coletivo nos diferentes turnos. Entre os dias 23 e 27 de abril, observei os professores na escola em diferentes momentos, permaneci cerca de duas horas por dia, em turnos diferentes, para verificar, ainda de forma ampla, a frequência e a natureza das interações em diferentes espaços como a copa, a sala dos professores, a sala de coordenação e os corredores. Nesta fase de reconhecimento, seguindo a recomendação de Bogdan e Biklen (2007, p. 56), explorei previamente a viabilidade de realizar a pesquisa de campo naquele local e com aquele grupo. Nos dois primeiros meses, o meu foco era perceber se aquele grupo era potencialmente uma comunidade de prática, com características e dinâmicas aproximadas àquelas descritas por Lave e Wenger (1991).

Bogdan e Biklen (2007, p. 59) sugerem que o percurso do estudo de caso se assemelha a um funil. Na fase inicial há ampla exploração. O pesquisador se lança em busca de lugares e pessoas que queira estudar e estima a viabilidade da fonte de dados para, então, iniciar a coleta de dados. Assim, observei em que proporção, fora da regência de aulas, os docentes manifestavam posturas de isolamento ou colaboração e outros tipos de interação. Após esses dois meses de observação e aprofundamento das leituras, quando pude identificar a permeabilidade dos vários tipos de comunidade profissional, constatei que havia sintonia nas rotinas de trabalho dos grupos de professores em torno das práticas e fortes indícios de aprendizagem profissional.

3.3.1 O contexto da comunidade de prática

Segundo Wenger (1998), uma organização, como a escola, pode ser uma comunidade de prática e, dentro dela, hospedar uma constelação de comunidades de prática. Apesar de as fronteiras de uma CdP estarem mais relacionadas às suas dimensões e modos de pertencimento, como vimos no capítulo anterior, neste estudo, a escola é o contexto histórico, social, geográfico e político em que a(s) comunidade(s) se localiza(m). As várias

representações da comunidade de prática tornam o estudo de caso a opção mais favorável para a pesquisa, uma vez que é possível “acomodar uma perspectiva relativista - reconhecendo múltiplas realidades com múltiplos significados, com constatações que dependem do observador” (YIN, 2001, p. 18). Além disso, a descrição da escola retrata condições de trabalho que situam o fenômeno e, portanto, devem ser consideradas.

As escolas de línguas integram a rede pública de ensino do Distrito Federal e atendem prioritariamente alunos da Educação Básica. Essas escolas trabalham exclusivamente com o ensino de línguas estrangeiras. Em geral ensinam inglês, espanhol e francês, mas há em algumas delas a oferta de alemão ou japonês. Os idiomas são ofertados em dois currículos: o Pleno, com duração de 12 semestres e o Específico, com duração de 6 semestres. Nos dois currículos a carga horária semestral é de, aproximadamente, sessenta horas. Os alunos podem se matricular, voluntariamente, entre o 6º ano do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio, em regime de complementação de estudos. A frequência é no contraturno da escola regular. Há 17 dessas escolas distribuídas em todo o DF.

A Escola da Serra é um estabelecimento de médio porte, funciona em três turnos – matutino, vespertino e noturno e atende em média 4000 alunos. Seu corpo docente é composto por professores licenciados no idioma que lecionam. Em 2018 havia quinze professores de língua inglesa, onze de língua espanhola, seis de língua francesa e dois de língua japonesa. Concursados ou temporários, todos os professores passam por uma seleção específica que avalia as competências linguística e profissional para um ensino que tenha chance de resultar no uso da língua alvo. Há 27 professores regentes em regime integral e 08 que atuam em apenas um período.

A escola iniciou em 2012 uma reorganização de base pedagógica, voltada para uma abordagem mais comunicativa de ensino, com uma forte visão de inclusão. Em muitos aspectos, essa reorganização se antecipou a conceitos e abordagens presentes no Currículo em Movimento, que passou a vigorar em 2014. Um dos pontos fortes de reflexão coletiva foi entender que conceitos de avaliação e língua orientavam a prática de ensino.

A reflexão sobre o conceito de língua resultou em múltiplos efeitos. Alguns professores compreenderam o conceito que norteava sua prática e mantiveram postura igual; outros, porém, iniciaram processos de reflexão e estudo coletivos e mudança de prática.

Outro aspecto importante sobre a escola é que não se adota livro didático. Os professores planejam a partir de uma temática comum e produzem ou adaptam materiais a partir de insumos disponíveis na web, entre outros.

Os professores escolhem formas variadas para se manterem em formação. Por não contarem com a formação continuada sistemática e específica do ensino de línguas estrangeiras no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), organizam-se de diversas formas, que podem incluir a participação em cursos ofertados por organizações parceiras, como embaixadas e institutos culturais, ou investimento de recursos próprios, para sua aprendizagem¹⁹. Entre 2016 e 2019, dez professores da escola, entre efetivos e temporários, iniciaram estudos de mestrado em Linguística Aplicada. No entanto, uma parte considerável desta formação acontece na escola, na medida em que se verifica uma rotina consistente de reflexão sobre prática.

Quanto à estrutura física, a escola dispõe de espaços para reuniões coletivas e trabalho individual. Os professores têm acesso a internet banda larga em todos os ambientes, um notebook com projetor multimídia e som ambiente em cada sala de aula e serviço de impressão e cópias. O edifício e o mobiliário são bem conservados.

Além dos espaços de trabalho, há um bom espaço de convivência, como a copa equipada com geladeira, fogão e mesa para seis. Os professores se cotizam para que sempre haja um café pronto. É um espaço bastante frequentado nos intervalos e nos momentos de início e fim de turnos. Alguns professores, que moram em áreas distantes da escola, utilizam a copa no horário de almoço. Eventualmente há fôlego para um jantar no fim da jornada noturna. Os professores, em geral, permanecem muitos anos na escola, vários deles são ex-alunos.

Nas escolas públicas do DF, a coordenação pedagógica está oficialmente instituída na Lei nº 5.105 de 2013, que regulamenta a carreira do magistério público local. Entre outras atividades, o período de coordenação se destina à formação continuada, como atividades coletivas e individuais, internas e externas. Assim, cabe à escola o planejamento de uma agenda para a formação coletiva. Nesta escola, os períodos são bem aproveitados para tratar, sobretudo, de questões pedagógicas e, com frequência, os professores apontam os assuntos que serão discutidos. É comum que haja intenso debate sobre as pautas, sejam elas administrativas ou pedagógicas.

¹⁹ Os cursos de formação oferecidos pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE) são, em geral, interdisciplinares e não contemplam as especificidades de cada disciplina. Assim, os professores interessados em formação específica sobre o ensino e aprendizagem de línguas procuram as universidades, as instituições parceiras, institutos privados, ou estudam por conta própria. Há uma política de formação continuada bem estabelecida na SEDF. Os professores podem se licenciar para se dedicar a estudos de pós-graduação em nível de mestrado, doutorado e pós-doutorado, sem perda de direitos ou salário, devendo em contrapartida, após a conclusão do curso, permanecer em exercício por período igual ao do afastamento. Há um incremento salarial para cada um desses níveis de formação.

Os professores que atuam nessa escola têm, no diurno, até 7 turmas, cerca de 130 alunos, em 24 horas de regência semanais e, no noturno, até 4 turmas, cerca de 70 alunos, em 12 horas de regência semanais. No diurno, os períodos de coordenação somam 15 horas semanais distribuídas em cinco manhãs ou cinco tardes com três horas cada. Há três períodos de coordenação individual em que o professor estabelece suas prioridades. Em um desses períodos, os professores podem, a seu critério, frequentar cursos de formação continuada em que tenham matrícula regular.

Há dois períodos reservados para a coordenação coletiva na semana. Nas quartas-feiras, há a coordenação do coletivo da escola. São momentos em que se discute, propõe e delibera sobre aspectos administrativos e pedagógicos, como avaliação institucional, reunião com os pais, projetos culturais, calendário letivo, recursos financeiros, legislação, entre outros assuntos comuns a todos. Uma manhã ou tarde é dedicada à coordenação de equipe. Os professores se reúnem com o coordenador de língua e, em geral, realizam atividades relacionadas ao planejamento dos cursos. Os coordenadores são eleitos anualmente pelos membros da equipe. A escola oferece quatro línguas estrangeiras: espanhol, francês inglês e japonês.

Os professores com regência no noturno dispõem de seis horas de coordenação individual, sendo duas na escola, e mais duas horas de coordenação coletiva a cada semana. Como no diurno, esse tempo de trabalho coletivo é bem aproveitado e tem uma agenda de estudo bastante movimentada. No noturno, há apenas um coordenador para atender as quatro equipes. Com isso, os coordenadores do diurno e os supervisores se desdobram para que não falte comunicação entre os turnos. É comum, no entanto, que professores do noturno e diurno se disponham, voluntariamente, a compartilhar, com os colegas, seu trabalho em forma de oficinas, apresentação de projetos, planejamentos de aula e curso.

As duas professoras de japonês não têm coordenador de língua, mas reúnem-se com frequência para tratar da organização do curso e, eventualmente, participam de cursos de formação oferecidos por entidades parceiras, como a Fundação Japão e a Universidade de Brasília.

Os professores e alunos guardam uma relação de proximidade. É comum vê-los conversando nos corredores, nos intervalos, em clima quase informal. Os alunos têm fácil acesso aos gestores e coordenadores. Os espaços de convivência dos estudantes estão quase sempre ocupados pelos que acabaram de sair de suas aulas e os que aguardam a aula seguinte. Os professores, os gestores e as equipes de apoio são, em geral, acolhedores e cuidadosos com

as questões relacionadas aos cursos e às condições de vida dos estudantes, sobretudo as que afetam a permanência na escola e a aprendizagem.

Entre os professores, em momentos formais e informais, tanto são comuns as críticas e expressão de sentimentos sobre o trabalho e a carreira, como as narrativas leves, bem-humoradas e irônicas. Três professores que estão na escola há mais de vinte anos ressaltam que os laços de amizade, o compromisso com a qualidade do trabalho e o respeito mútuo contribuem para a superação de tensões e para um cenário de boa convivência.

3.4 Os participantes da pesquisa

Considerando a natureza da aprendizagem situada em uma escola pública de línguas, iniciei a pesquisa de campo pela observação de toda a dinâmica e a organização coletivas dos professores, coordenadores e gestores em suas interações de rotina.

Para tornar a pesquisa viável, procurei um grupo de seis professores de LI que atendiam alunos do ensino médio no noturno. O grupo tinha sua própria identidade e era bem representativo quanto às interações em comunidade de prática já observadas no coletivo da escola (BOGDAN e BIKLEN, 2007, pp. 60-61). A observação participante com este grupo de professores atendeu demandas da pesquisa e a necessidade deles de terem alguém que lhes desse apoio na coordenação. Fiz a proposta de coordenar com eles e expliquei que gostaria de registrar nossos encontros em áudio como parte da minha pesquisa. Expliquei que não se tratava de uma pesquisa interventiva e que era importante para mim que as coordenações se mantivessem como atividade de rotina. Nesse sentido, exceto pela gravação em áudio, não planejei nem propus qualquer ação atípica nos encontros de coordenação.

As equipes do noturno não têm coordenador de língua. Com isso, o coordenador do diurno assume o trabalho, embora não consiga estar sempre presente. Esse foi um dos motivos por que procurei o grupo de LI do noturno. Minha intenção não era coordená-los, mas coordenar com eles. O outro motivo é que esse era um tempo fora dos meus horários de trabalho em que eu poderia dedicar atenção à pesquisa, sem outras preocupações.

A minha primeira intenção era coletar dados em notas de campo, observação participante e entrevistas. No decorrer das sessões observadas, percebi que havia uma relação muito afetuosa e confortável entre os membros do grupo de LI do noturno, o que não lhes impedia de argumentar, questionar, criticar e contestar ideias. Já as conversas informais com professores do diurno revelavam focos de tensão. Por isso, no final do semestre, decidi encaminhar um questionário aberto a trinta professores que tivessem participado das sessões

de estudo em 2017 ou apresentado projetos nos últimos dois anos, incluindo o grupo de LI noturno. Dezoito professores responderam. Esse ajuste na coleta de dados foi importante uma vez que, nas respostas do questionário aberto, o contexto amplo revelou articulações localizadas, diferentes das observadas no grupo menor, relativas à micropolítica e política de fronteira (ACHINSTEIN, 2002).

Os vinte e dois participantes são identificados por pseudônimos e aparecem em pelo menos um dos instrumentos de coleta de dados. Informações como língua alvo e formação acadêmica foram omitidas para preservar o anonimato dos participantes.

Quadro 5 – Participantes da equipe de LI noturno.

Nome	Experiência como professor(a)
Theo	26 anos
Maria	20 anos
Manu	11 anos
Isaac	20 anos
Lola	5 anos
Mel	5 anos

Entre os participantes do Quadro 6, há (1) professor de japonês, (4) de francês, (5) de espanhol e (6) de inglês.

Quadro 6 – Demais participantes.

Nome	Experiência como professor(a)	Nome	Experiência como professor(a)
Carlos	13 anos	Julieta	3 anos
Marina	23 anos	Olívia	26 anos
Gina	17 anos	Alex	6 anos
Anne	5 anos	Bia	30 anos
Sol	5 anos	Rose	3 anos
Frida	5 anos	Lorenzo	27 anos
Milton	7 anos	Nina	8 anos
Benjamin	7 anos	Santa	20 anos

A equipe de LI do noturno atende principalmente jovens estudantes do Ensino Médio no curso Específico, que tem duração de 6 semestres. Nos excertos, há referência às turmas de E1, E2, E5 e E6. Os números correspondem respectivamente ao primeiro, quinto e sexto semestres do curso Específico.

3.5 O levantamento de dados

3.5.1 Os questionários

Os questionários coletam dados indicadores da percepção de fatos, causas, resultados e compreensão de conceitos. As questões abertas dão aos participantes certa liberdade para se expressar porque podem decidir o que dizer e como dizer (NUNAN, 1997).

Distribuí os questionários a trinta professores, dos três turnos e das quatro línguas, que apresentaram oficinas aos colegas ou participaram das sessões de coordenação pedagógica no ano anterior à pesquisa de campo. Dezoito deles retornaram o questionário respondido. A fim de obter mais elementos para cotejar as interpretações: a minha, a do grupo de LI e a dos demais professores, optei por formular um questionário aberto (APÊNDICE B), com a intenção de verificar sentidos e visões amplos das representações que os professores têm sobre o que fazem, como aprendem e em que contexto. Assim, pude ampliar os modos de interpretação, desenvolvendo o que Erickson (1986, p. 140) citando Bohanon (1963) chamou de “visão social estereoscópica”, a visão de uma imagem completa a partir de várias imagens que se sobrepõem. Como orientam Bogdan e Biklen (2007, p. 61) essa é uma maneira de não perder de vista a relação entre a parte e o todo.

As perguntas foram elaboradas a partir do referencial teórico sobre os fatores que favorecem ou dificultam a aprendizagem situada dos professores de línguas da comunidade de prática investigada. As perguntas 01 a 04 trazem informações sobre os participantes, o tempo de experiência na profissão e na escola. A quinta e sexta referem-se ao domínio – o interesse comum, o empreendimento conjunto e à imaginação, como forma de pertencimento na comunidade de prática. A sétima e oitava buscam revelar que percepção os participantes têm sobre a comunidade, as relações interpessoais, o sentido de pertencimento, identidade e engajamento mútuo. As perguntas 09 a 11 referem-se à prática ou de que maneira o repertório compartilhado, os artefatos, o discurso, a linguagem e o alinhamento são percebidos e valorizados nas rotinas. Por fim, as perguntas 12 a 14 aludem a iniciativas, itinerários e preferências de aprendizagem.

3.5.2 A observação participante

A observação é essencial à pesquisa qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 2007) porque permite ao pesquisador experienciar em primeira mão o envolvimento dos

participantes. Seguindo a orientação dos autores, escolhi entrar em campo sem uma lista de observações previstas para que, no primeiro momento, pudesse me familiarizar como o cenário e verificar que temas ou aspectos da comunidade surgiriam.

Em seguida, já como observadora participante (YIN, 2001), pude focalizar a comunidade de prática em dois cenários. No primeiro deles, o foco era o coletivo de professores da escola em seu contexto sociocultural, em suas rotinas de trabalho e nas relações interpessoais. Os aspectos socioculturais observados salientam valores e conceitos partilhados pelo conjunto dos participantes da pesquisa e, com isso, ajudam a contextualizar e perceber nuances do fenômeno estudado. No segundo cenário, por se tratar de um grupo menor, com encontros mais frequentes, pude estabelecer uma relação mais próxima e mais dialogada com os participantes. Eu poderia dizer, com isso, que a observação do grupo maior rendeu uma visão horizontal, em maior amplitude, das práticas partilhadas na escola. Já as sucessivas observações do grupo menor, a equipe de LI do noturno, rendeu uma compreensão verticalizada, mais profunda, das práticas e seus sentidos.

O Quadro 7 retrata o conjunto das sessões de coordenação observadas entre abril de 2018 e fevereiro de 2019. Os encontros foram gravados em arquivos de áudio. Nos mesmos dias dos encontros, mas em momento posterior, redigi notas de campo com acréscimos descritivos e reflexivos (BOGDAN e BIKLEN, 2007). As sessões de coordenação coletiva observadas geraram cerca de 15 horas de audiograções e registraram, majoritariamente, as sessões de coordenação coletiva da equipe de LI noturno. Além desses momentos formais, a observação participante gerou cerca de 8 horas de conversas gravadas em áudio em momentos de informalidade mais acentuada.

Acredito que minha participação como pesquisadora fora bastante naturalizada durante a pesquisa de campo, uma vez que não havia proposta interventiva previamente planejada para a pesquisa. As sessões de coordenação coletiva seguiram como de hábito. Várias sessões foram organizadas por professores, que apresentaram seus projetos e planejamentos. Esses casos estão indicados em negrito no Quadro 7. Houve intervenções pedagógicas de todas as partes, sem relação direta com a pesquisa, dentro das rotinas de atividades dos grupos.

As coordenações dos grupos de LI aconteceram na língua alvo e, por isso, os excertos dessas sessões estão transcritos em inglês, idioma original, e na tradução em português.

Quadro 7 - Sessões de coordenação gravadas em áudio

Data/local	Foco do trabalho coletivo / duração/responsável	Participantes
05/04/2018 Sala 05	Atividades de revisão do bimestre; avaliação formativa. (50 min) Carlos e Milton	Carlos, Theo, Isaac, Mel, Manu, Maria, Milton, Sol, Frida, Gina.
08/05/2018 Sala 11	Estações de trabalho – leitura, vocabulário e oralidade. (50 min) Manu	Theo, Isaac, Mel, Manu.
15/05/2018 Sala 11	Acompanhamento da produção escrita dos alunos. (50 min)	Theo, Isaac, Mel, Manu, Maria.
31/07/2018 Sala 11	Projeto <i>Food Revolution Day</i> ; estações de trabalho. (2h30) Olívia	Todos os participantes, exceto Alex, Sol e Marina.
14/08/2018 Sala 11	Leitura e produção textual, feedback. (50min)	Mel, Lola, Manu, Maria.
21/08/2018 Sala 11	Desenvolvimento da oralidade – os diálogos da vida real. (50min) Manu e Mel	Theo, Isaac, Mel, Manu, Maria.
28/08/2018 Sala 11	Unidade didática: desperdício de alimentos. (50min)	Theo, Isaac, Mel, Manu, Maria.
04/09/2018 Sala 11	Trabalho com vídeos – oralidade e escrita. (50min) Theo	Theo, Isaac, Mel, Lola, Manu, Maria.
11/09/2018 Sala 11	Unidade didática: a alimentação na escola. (50min)	Theo, Isaac, Mel, Lola, Manu, Maria
18/09/2018 Sala 11	Rememorando histórias. (30min) Theo	Theo, Isaac, Mel, Lola, Manu.
02/10/2018 Sala 11	Estudo de texto sobre a motivação de adolescentes e jovens ²⁰ . (50 min)	Theo, Mel, Lola, Manu, Maria.
09/10/2018 Sala 11	Projeto <i>Zero Hunger</i> na forma de um jogo RPG. (1h) Rose	Theo, Isaac, Mel, Manu, Maria, Milton, Carlos, Sol, Gina, Rose.
16/10/2018 Sala 11	Avaliação da atividade sobre a alimentação na escola. (50 min)	Theo, Mel, Lola, Manu, Maria.
23/10/2018 Sala 11	Unidade didática: <i>A lebre e a tartaruga</i> – tempo; rotinas. (50 min)	Theo, Isaac, Mel, Lola, Manu, Maria.
30/10/2018 Sala 11	Miniaula: estereótipos relacionados ao corpo. (50 min) Mel	Theo, Mel, Lola, Manu, Maria.
05/02/2019 Sala 11	Miniaula: Cultura. (1h20) Olívia	Theo, Lorenzo, Olívia, Santa.

As observações focalizaram somente as dinâmicas de atuação coletiva, a participação dos professores nas práticas sociais em momentos formais e informais na comunidade de prática. Os momentos de informalidade são, sobretudo, os intervalos, a saída

²⁰ Creating a motivating classroom environment (DÖRNYEI, 2007).

até o estacionamento, os minutos que antecedem as reuniões, quando os professores conversam espontaneamente sobre aspectos do trabalho.

3.5.3 As entrevistas

Realizei entrevistas semiestruturadas, em uma linguagem familiar para os entrevistados. Antes de realizar as entrevistas, o roteiro foi validado semanticamente por uma professora da escola a fim de assegurar a clareza das perguntas (CRESWELL, 2007). A entrevista, esclarece Yin (2001; 2016), pode ser vista como técnica exploratória em que procuramos compreender o mundo do participante.

Quando estava finalizando as observações, eu já tinha uma noção de aprendizagem docente em serviço bastante orientada pela teoria e pelos dados coletados até então. No entanto, para chegar a uma análise que abarcasse a compreensão dos participantes sobre suas experiências na comunidade de prática, convidei a equipe de LI noturno para uma entrevista coletiva no nosso último encontro, dia 27/11/2018. As perguntas do roteiro semiestruturado (APÊNDICE C) referem-se aos temas que surgiram ao longo da pesquisa de campo. Uma vez iniciada, a entrevista tomou ares de conversa e os participantes passaram a falar livremente sobre os temas abordados (BOGDAN e BIKLEN, 2007, p. 3). Citando Spradley (1979), Yin afirma que, nas entrevistas, devemos "aprender com as pessoas em vez de estudá-las" (2016, p. 276).

3.5.4 As notas de campo

As notas de campo serviram como um recurso de orientação no decorrer da pesquisa. Bogdan e Biklen (2007, pp. 120-124) afirmam que as notas de campo coletam materiais descritivo e reflexivo sobre imagens do cenário, pessoas, suas conversas e ações observadas, ideias, problematizações e formulações do observador. Sobre o processo de escrita das notas de campo, os autores sugerem escrever frases-chave para recuperar a informação rapidamente. Refletir sobre essas anotações colabora para antever ou prevenir problemas metodológicos.

Do início ao fim da pesquisa em campo, registrei em áudio e anotações momentos de interação entre os participantes, durante as sessões de coordenação do coletivo da escola e, mais sistematicamente, da equipe de língua inglesa no noturno. As anotações eram feitas no mesmo dia em que os eventos ocorriam e a importância delas era dar rumo à pesquisa, saber que perguntas precisava fazer, que sentidos me faltavam para compreender o fenômeno. Em

alguns casos específicos, fiz anotações de relatos e opiniões porque entendi que uma gravação poderia trazer desconforto ao participante.

3.6 Considerações éticas

Sobre o cuidado com as questões éticas, segui o protocolo da instituição quanto à autorização para pesquisar na escola, informei aos participantes e não participantes quando iniciaria as observações e alguns registros das reuniões coletivas, bem como de outros espaços e tempos além daqueles das reuniões formais (YIN, 2016). Nesses outros espaços e tempos, registrei em notas de campo somente as interações dos professores que consentiram em participar da pesquisa, mesmo lamentando a perda de interações que poderiam ter se tornado um registro significativo para o estudo.

Inicialmente, pensei em observar e gravar algumas aulas, para examinar como as aprendizagens verificadas nas reuniões coletivas se refletiam nas práticas da sala de aula. No entanto, desisti desse procedimento após refletir sobre a cultura da escola e o processo de aprendizagem gradual e não linear na perspectiva sociocultural, uma vez que os indícios de aprendizagem que busco identificar são processos. Além disso, quando os professores da escola demonstram dificuldade em relação às aulas, a primeira recomendação é que assistam a aulas de um colega ou conversem com o coordenador. Assim, preferi preservar o foco nas práticas compartilhadas em atividades coletivas típicas e, por princípio ético, contrapor a imagem projetada na pesquisa à realidade múltipla, intangível, local e específica dos participantes que a externalizam. (DENZIN e LINCOLN, 2006).

Kearney (2002, p. 362) ilumina as implicações éticas da pesquisa ao pontuar que “[s]omos responsáveis pelo sofrimento do outro antes de conhecermos suas credenciais. A ética tem primazia ante a epistemologia e a ontologia. Ou, em termos menos técnicos, o bem vem antes da questão da verdade e do ser”. Sem renunciar à responsabilidade pública e social e à dimensão política que tem a pesquisa científica, entendo que a investigação e o conhecimento devem se apoiar em relações eticamente responsáveis, sustentáveis, pautadas no cuidado com o outro, na preservação dos direitos dos participantes – respeito, segurança, anonimato, fidedignidade, reciprocidade a fim de favorecer seu empoderamento (CRESWELL, 2007).

3.7 Procedimentos de análise de dados

Bogdan e Biklen (2007, p.154) descrevem a análise de dados como o momento de “trabalhar com os dados, organizá-los, triá-los, categorizá-los, sintetizá-los e procurar por padrões”. Assim, essa análise articula os dados à consciência dos atores envolvidos no fenômeno, de modo que a interpretação dada esteja empiricamente fundamentada (YIN, 2001).

Após a coleta de dados, analisei e codifiquei os registros para identificar os temas recorrentes, como apontado por Creswell (2007), e as relações entre eles. O corpus que serviu de base para a análise é composto pelos registros dos questionários, entrevista e notas de campo e pelos excertos obtidos nas observações participantes em sessões de coordenação pedagógica. Assim, após ouvir repetidas vezes os áudios das sessões de trabalho coletivo da equipe de LI, utilizando o programa *WavePadMasters-NCH*²¹, selecionei e identifiquei trechos em que os professores construíram sentidos nas práticas coletivas, ou seja, nos momentos de concepção ou planejamento de projetos e planos de aula; escolha, produção ou desenvolvimento de recursos didático; apresentação (compartilhamento) de projetos e aulas para a(s) equipe(s); discussão de questões pedagógicas sobre os alunos, currículo, avaliação e escola.

Por via indutiva, agrupei os trechos de áudio já etiquetados em três temas mais frequentes sobre os quais os professores interagem e que indiciavam processos de aprendizagem (GIBBS, 2009). Os temas, aqui, comportam assuntos recorrentes nas interações e orientam a análise: (1) concepção e produção de artefatos (planos de aula, material didático, planejamento de projetos); (2) representações da sala de aula e (3) conversas informais.

A variedade de fontes de dados permite desenvolver linhas de interpretação convergentes e coesas com o recurso da triangulação. No entanto, verifico que há uma tendência entre autores citados neste estudo a pensar a triangulação como uma estratégia de compreensão profunda, ampla e abrangente, uma alternativa à validação, em que se considera mais o conhecimento (STAKE, 1994), ainda que contraditório e discrepante, que a objetividade da interpretação. Denzin e Lincoln (2006, p.19), citando Flick (1998), assumem que “a triangulação não é uma ferramenta ou uma estratégia de validação, mas uma alternativa para a validação.” Creswell (2007) lembra que a validação de resultados de uma investigação qualitativa ocorre durante todo o processo. Novamente, Denzin e Lincoln (2006, p.19) retratam a triangulação como tentativa de assegurar compreensão, pois “[a] realidade objetiva nunca pode ser captada. Podemos conhecer algo apenas por meio das suas representações.” Mais

²¹ <https://www.nch.com.au/index.html> software de gravação, edição e transcrição de áudio.

adiante, os autores fornecem um conceito de triangulação que a mim ressoa como um dispositivo estético:

A triangulação é a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas. Cada uma das metáforas age no sentido de criar a simultaneidade, e não o sequencial ou o linear. Os leitores e as audiências são então convidados a explorarem visões concorrentes do contexto, a se imergirem e a se fundirem em novas realidades a serem compreendidas (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 20).

A análise de dados começa a se construir no processo em que estes são coletados, quando vão surgindo as categorias identificadas de modo indutivo (GIBBS, 2009). A análise segue a perspectiva da aprendizagem sociocultural e situada (LAVE e WENGER, 1991), com foco em atividades de mediação e colaboração entre os professores em comunidade de prática.

Os excertos das interações e das notas de campo situam os professores como aprendizes em uma comunidade de prática e revelam o que eles aprendem coletivamente. Grossman, Wineburg, and Woolworth (2001) afirmam que quando os professores aprendem, é possível notar esta aprendizagem em suas conversas.

Quanto ao aspecto social da aprendizagem, Little nos assegura que, ao selecionarmos um excerto de um texto como ponto de partida para a análise:

a dinâmica da comunidade profissional estará evidente em cada interação (...) é no que há de ordinário e comum nas trocas entre professores – no que acontece e no que não acontece – que a comunidade profissional se forma e as oportunidades de aprender são criadas ou eliminadas (LITTLE, 2002, p. 920).

A autora esclarece que para se chegar a uma comunidade profissional como uma realização prática no trabalho do dia-a-dia exigirá olhar sistemático para as trocas contínuas entre os professores. O objetivo é produzir asserções bem fundamentadas sobre as práticas sociais e a aprendizagem.

Neste capítulo, situei a pesquisa em sua natureza qualitativa. Justifiquei a escolha do estudo de caso como método e como escolha do objeto a ser estudado por se tratar da descrição holística e complexa de um fenômeno contemporâneo e seu contexto, ambos interdependentes, delimitados e singulares. Apresentei as ferramentas que serviram à coleta de dados e detalhei os procedimentos de análise. No próximo capítulo, apresento e analiso os dados na ordem das perguntas de pesquisa. A triangulação é feita à medida que os dados dos diversos instrumentos e participantes contribuem para a linha de análise.

4. EM BUSCA DO MOTO-CONTÍNUO – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

One way to think about the surprisingly complex and contradictory and multidirectional character of learning is that we are always learning what we are already doing. That makes us apprentices to our own changing practice.

Jean Lave, 2015

Este capítulo está dividido em duas seções. Na primeira delas, respondo a pergunta 1, quando apresento e analiso excertos de interações entre professores de LI em uma comunidade de prática, com foco nas oportunidades de aprendizagem profissional. Na segunda seção, respondo a pergunta 2, analiso os sentidos que os professores atribuem a sua participação nas práticas sociais compartilhadas com seus pares na escola.

A aprendizagem, na comunidade de prática, é sinônimo de participação. Lave (2015, p. 40) esclarece que “os aprendizes estão engajados (com outros) em aprender o que eles já estão fazendo – um processo multifacetado, contraditório e iterativo”. Assim, buscarei identificar, na análise, as manifestações de *negociação e ressignificação de sentido* que deem indícios de posicionar o professor em caminho de mudança em sua participação nas práticas.

O objetivo do estudo aqui descrito é compreender como os professores aprendem a profissão com seus pares no contexto de trabalho. Sabemos que, em alguns processos de aprendizagem, o conhecimento incorporado é tácito, implícito (BANDEIRA, 2003). Em outros, incorporam-se saberes da profissão nomeados ou descritos em teorias, conceitos científicos e cotidianos não espontâneos (formais) e conceitos cotidianos espontâneos (informais) (BANDEIRA, 2003; JOHNSON, 2009; SANT’ANA 2017). É natural, portanto, que haja explicitação de saberes ou de teorias nas conversas e nas entrevistas, ainda que não constituam aqui uma categoria de análise.

A análise evidencia processos de aprendizagem profissional descritos como atividade sociocultural na literatura de base. Na perspectiva sociocultural, a aprendizagem se revela como atividade mediada pelos sujeitos das interações e pelos recursos, *affordances*, artefatos disponíveis no contexto. Em uma comunidade de professores, os recursos materiais e simbólicos, como os planos de aula, os materiais didáticos, os conhecimentos cotidianos e científicos e as representações da prática medeiam os processos de aprendizagem profissional. As relações mútuas sustentadas e o engajamento nas práticas, por sua vez, evidenciam a habilidade de negociar sentidos e criar estruturas emergentes.

Não há, neste estudo de caso, nenhum tipo de intervenção planejada para a pesquisa. As intervenções que faço nas sessões de coordenação, como as dos demais professores, são espontâneas e decorrentes das necessidades e interesses que se manifestam no curso regular das atividades. A análise é, portanto, uma interpretação possível das oportunidades, dos processos e da natureza da participação situada que, segundo Lave e Wenger (1991), constituem a aprendizagem. Com isso, é possível acessar que significados a participação na comunidade de prática tem para o coletivo de professores participantes no qual se inclui a equipe de LI do noturno.

A apresentação e a análise dos resultados seguem a ordem das perguntas da pesquisa e acomodam excertos do questionário (**Q**), da entrevista coletiva (**EC**), notas de campo (**NC**) e observação participante (**OP**) em momentos formais e informais de trabalho e convivência, conforme contribuem para a triangulação de dados.

4.1 Pergunta 1

Como as interações entre professores de língua estrangeira suscitam oportunidades de aprendizagem profissional em uma comunidade de prática?

As oportunidades de aprendizagem estão agrupadas nas três categorias de atividades mais recorrentes durante as interações. São elas: (1) **a arquitetura de artefatos**; (2) **as representações da sala de aula** e (3) **as conversas informais**. Essas interações surgem em momentos de atividades formais e informais, embora nem sempre haja uma fronteira clara entre umas e outras, como as conversas que temos enquanto esperamos os colegas chegarem à sala de coordenação ou quando, à mesa do café, os professores planejam formas de avaliar um projeto.

A primeira categoria de análise traz uma breve contextualização do planejamento temático, que substitui o uso do livro didático nesta escola. Esse contexto é importante para a compreensão do engajamento dos participantes nas práticas de concepção dos projetos e de produção e adaptação de materiais didáticos. Essas atividades acomodam muitas interações que emergem nos dados como oportunidades recorrentes de aprendizagem profissional.

4.1.1 A arquitetura de artefatos

Não faço a análise dos artefatos físicos, que são aqui representados pelos materiais didáticos e planejamento de aulas e projetos, mas dos processos que os materializam, das atividades críticas sobre eles, ou seja, as interações vivenciadas pelos professores que suscitam aprendizagem profissional. Por isso utilizo o termo ‘arquitetura’, figuradamente, no sentido de que as interações se dão no entorno da elaboração, do plano, do projeto, do arranjo e escolha da natureza e das partes dos artefatos. Dessa forma, esclareço que essas atividades são importantes, ao situá-las como traço de autoria dos professores e alunos nesta comunidade de prática. Faço, por isso, uma análise do geral para o específico. Início com as interações no grupo maior de participantes, antes de concentrar a análise no grupo de LI e, mais especificamente, na equipe de LI noturno. Com isso, vou revelando sentidos nos processos de aprendizagem profissional.

Observando a dinâmica das práticas sociais na comunidade, é possível concluir que boa parte da aprendizagem profissional está, de alguma forma, relacionada ao planejamento temático, à concepção de projetos ou tarefas, à produção de material didático e à avaliação. Uma das práticas mais comuns é a concepção, partilha e adaptação de recursos didáticos. Esses recursos são ferramentas culturais, os artefatos físicos e simbólicos mencionados no Capítulo 2, ao lado dos conceitos e atividades. Nessa comunidade de prática, as ferramentas são fortes elementos mediadores da aprendizagem dos professores.

A escola observada não adota livro didático há cinco anos. Desde então, os professores passaram a produzir os materiais didáticos de acordo com as necessidades das turmas. Há o uso de textos, vídeos e áudios autênticos e de livre acesso no mundo virtual. O planejamento semestral se dá em torno de uma temática, comum para toda a escola, escolhida pelos alunos por meio de votação. Em um primeiro momento, os alunos sugerem temas de seu interesse. Os dez temas mais frequentes seguem para votação, em uma segunda fase. O mais votado torna-se o foco das atenções e do trabalho pedagógico do semestre seguinte.

4.1.1.1 A escolha do tema

Enquanto os alunos mais jovens, em geral, seguem um planejamento estruturado pelos professores e coordenadores, os que estão mais adiantados no curso podem se apresentar mais propositivos e influenciar a organização das atividades durante o semestre. No entanto,

isso depende muito da disposição e da habilidade do professor para negociar com seus alunos o tratamento que será dado ao tema e os papéis de cada um²².

Excerto 1 - Manu, EC, 27/11/18

(...) assim a gente tenta, é:: mais uma maneira de trazer o aluno para o centro do processo ((de ensino-aprendizagem)). Não é que ele vai fazer tudo sozinho, mas assim ele vai aprendendo a se responsabilizar pela aprendizagem dele.

A professora manifesta sua diligência em ‘trazer o aluno para o centro do processo’, e que tal diligência é processual: ‘a gente tenta’; ‘mais uma maneira’, ‘ele vai aprendendo’, e demonstra que estar no centro do processo implica uma mudança nos papéis de professor e aluno. Enquanto o último ‘vai aprendendo a se responsabilizar’, assume um papel de mais agência, o primeiro permanece apoiando o processo: ‘Não é que ele vai fazer tudo sozinho’. Essa mudança nos papéis parece ser relacional. A professora ‘traz’ o aluno para onde ela está. Não significa que o aluno, estando no centro, está abandonado à própria sorte, mas que, ao participar ativamente em seus processos de aprendizagem, assume autoria também, mesmo que em um processo longo, gradual, não linear e auxiliado por pares mais experientes.

4.1.1.2 A problematização do tema

O tema escolhido para ser trabalhado no segundo semestre de 2018 foi gastronomia. À primeira vista, poderia parecer um assunto irrelevante e até socialmente elitizado, mas logo sofreu análises mais elaboradas e críticas.

Excerto 2 - Maria, EC, 27/11/2018

Quando eu soube qual era o tema, fiquei pensando o que eu ia fazer+ Com os meninos do noturno, foi bem legal. Eles queriam fazer receitas, claro. ((risos)) Mas também falaram sobre desperdício++ Eles ajudam a construir o tema de um jeito importante. Na minha turma de E5, a gente falou++ Uma aluna quis pesquisar o que dava pra comer com um salário mínimo, com pouco dinheiro.

O processo como se dá a agência dos alunos toma visibilidade tanto no sentido da autonomia, como vimos no Excerto 1, quanto no amadurecimento intelectual presente neste segundo excerto. Os alunos não queriam simplesmente ‘fazer receitas’. Há um interesse por conhecer e participar de discussões mais relevantes para eles nos sentidos que eles fazem

²² Há projetos em que os professores orientam os alunos sobre as ações que devem desenvolver. Os alunos participam ativamente da materialização dos artefatos.

sobre o ‘*desperdício*’ e o poder aquisitivo de um ‘*salário mínimo*’ ou até mesmo em que condições as pessoas escolhem o que comem.

Nas reuniões de coordenação, os professores compartilham ideias sobre como tratar os temas. Alguns decidem trabalhar juntos, quando o perfil das turmas permite. É possível perceber a preocupação com a problematização dos projetos e atividades. As propostas seguiram linhas variadas de tratamento do tema, como alimentação saudável, distúrbios alimentares, traços de cultura e história que sustentam a culinária típica de diferentes países, a gastronomia como profissão, como ação social e a influência da industrialização na alimentação. Os professores do noturno acrescentaram questões de gênero e etnia, ações de sustentabilidade relacionadas à gastronomia e a questão política da fome, entre outras (NC, 21/08/2018).

As interações em torno dos materiais didáticos são fontes de reflexão sobre as práticas e sobre o currículo. No momento em que o professor autor do material o compartilha com os colegas, há um esclarecimento sobre a forma como o material poderia ou deveria ser explorado, sobre a sua finalidade. Da mesma forma, o professor que recebe o material contempla a possibilidade de utilizá-lo conforme a instrução do colega ou se é necessário adaptá-lo às especificidades de suas turmas.

4.1.1.3 O que pensam os professores sobre produzir material didático

A produção desses materiais e o planejamento de projetos são apontados como práticas importantes vividas na comunidade de prática e que, nem sempre, fazem parte da formação inicial dos professores. Alguns professores ressaltam que, com a experiência de trabalho na escola, passaram a avaliar criticamente os manuais didáticos, embora alguns experimentem desconforto com a sua produção e dependam dos colegas para partilhá-los (MERRILL, 2016).

Excerto 3 – Rose, OP, 09/10/2018

Acho que ter que fazer ou adaptar o material ((didático)) abriu meus olhos. Hoje eu vejo que+ mesmo se+ mesmo se não precisasse, era uma coisa que a gente devia saber fazer.

Excerto 4 – Julieta, Q, 12/12/2018

No começo eu achava muito difícil+ (...) Então, essa questão de preparar material, eu fui aprendendo com as trocas entre meus colegas.

Excerto 5 – Maria, EC, 27/11/2018

No projeto, você poder adaptar um material autêntico, que tem história. A pessoa existe e nem fala inglês perfeito, mas tá ali contando uma história. Tem texto no jornal, tem vídeo. É muito diferente de abrir o livro e seguir uma lição.

Excerto 6 - Isaac, OP, 11/09/2018

É muito difícil ainda. Eu sou mais consumidor do que os outros ((colegas)) fazem. Preciso aprender muito ainda. Se eu for fazer, vai minha coordenação toda. (...) Agora+ eu desconfio do livro ((didático)). Às vezes, ele que é o problema e não o aluno.

Lave e Wenger (1991, p. 58) ressaltam que as práticas portam traços históricos de artefatos e estruturas sociais que as constituem e reconstituem ao longo do tempo. Assim, foi possível verificar que os artefatos desta comunidade de prática incorporam significados e conhecimento reificados, a história das mudanças nas práticas. Ao dispensar o material didático convencional, a comunidade produz outro que não se perde do contexto da escola, mas relaciona o local e o global às experiências dos estudantes.

4.1.1.4 Os artefatos que movem a comunidade

No excerto a seguir, a professora Olívia faz uma oficina para professores das quatro equipes. Olívia é ex-aluna e atua como professora na escola há 19 anos. Ela costuma alternar a regência de turmas e a coordenação pedagógica da equipe de inglês. É muito respeitada pelos colegas por sua história de vida, ponderações conciliadoras, pela qualidade do trabalho, o cuidado com os alunos. Olívia costuma se dedicar à formação continuada e tem prazer em compartilhar seus saberes, experiência e sua visão do trabalho com toda a escola. Ela é, na teoria social da aprendizagem, uma ‘*old-timer*’²³, uma dessas pessoas mais experientes, mas que acolhe os novatos com um olhar aberto às mudanças. É considerada uma fonte de inspiração para professores novos e antigos. Na semana pedagógica, costuma oferecer, por demanda dos colegas, uma oficina que retrata algum aspecto da sala de aula.

A oficina que originou as interações contidas neste excerto trouxe uma espécie de miniaula, em língua portuguesa mesmo, com o objetivo de proporcionar margens de reflexão sobre duas solicitações dos professores. A primeira é apresentar um planejamento de aula para turmas heterogêneas, no sentido de que há estudantes que já se expressam bem na língua alvo, enquanto outros ainda não conseguem. A segunda é explorar as possibilidades do tema em uma abordagem mais comunicativa e trazer insumo para o planejamento de aulas e projetos.

²³ O *old-timer* é um veterano. Lave e Wenger (1991, p. 56-58) explicam a riqueza da relação social de participação entre um membro pleno, mais experiente, e um novato na comunidade de prática, bem diferente do dualismo mestre/aprendiz. O membro mais experiente, ao mesmo tempo em que acolhe o novato, aprende com ele. Ao sustentarmos a participação dos membros novatos que vão se tornando membros plenos, nos vemos diante de conflitos entre as forças que apoiam os processos de aprendizagem, transformação e renovação e as que trabalham contra eles.

Excerto 7 – OP, 31/07/2018

Olívia: *Bom, antes da gente checar o que vocês fizeram, vamos refletir um pouquinho sobre as atividades. Primeira coisa, eu entreguei pra cada um o caderninho e fui dando as instruções pra cada grupo, não foi?*

[si::m] ((os professores falam como se fossem alunos, com uma certa folga))

Olívia: *Isso faz com que a instrução seja mais individualizada pro grupo e a atenção dos alunos é mais efetiva do que se eu der a instrução pra o grupão ((turma inteira)). Por quê? Eu tô falando aqui perto deles e o grupo tá atento. A atenção deles em mim. No grupão tem sempre um que está mais disperso. Segundo ponto, o que eu fiquei fazendo enquanto vocês estavam realizando a atividade?*

Bia: *Circulando.*

Olívia: *Circulando. Por quê?*

Rose: *Pra ver se a gente não estava viajando, dispersando.*

Bia: *Se tinha entendido. Se todo mundo entendeu o que era pra fazer.*

Santa: *Dando suporte, né?*

Olívia: *Dando suporte, exatamente. Essa que é a diferença. Quando temos atividade em grupo, o professor não pode ficar parado esperando que os meninos terminem. Precisa checar se eles entenderam+ se eles estão prontos pra uma segunda instrução+ se eles não estão dispersos+ se eles estão utilizando a língua alvo. O que aconteceu quando os grupos foram terminando a tarefa?*

Lorenzo: *Você deu a segunda tarefa.*

Olívia: *E quando terminaram? Outra tarefa.*

Bia: *Tem sempre alguma coisa.*

Olívia: *Exatamente. É assim que eu trabalho com uma turma mista, heterogênea. Uma turma com alunos com diversas habilidades+ as turmas mistas, que são as turmas que nós temos. É assim que eu trabalho e tem surtido efeito porque quase ninguém se recusa a fazer as atividades. Se o aluno não está fazendo, eu chego com delicadeza: ‘Tá cansado? Vai beber uma água e volta pra fazer a tarefa’. Quando ele volta, ele percebe que alguém tá notando ele. E aí pode ser que haja uma mudança de comportamento. Ele vê que é importante ali pra realização da tarefa+++ Se o problema for outro, não vai funcionar, mas a gente vai pensando em alternativas.*

Rose: *Mas, às vezes, eles não sabem como fazer.*

Olívia: *Às vezes não. Mas, quando é assim, os outros membros do grupo ajudam. Quando os colegas entendem bem o que é pra fazer, eles ajudam e um aprende com o outro. E você também, quando estiver circulando, vai dar uma ajuda ainda mais personalizada pra ele.*

Olívia atende a um pedido dos colegas, que enfrentavam dificuldade para lidar com as turmas que eles chamam de heterogêneas. Nesse excerto, ela convida os colegas a uma reflexão coletiva sobre o planejamento da miniaula que acabaram de vivenciar. Ela resalta os aspectos que considera importantes para que uma atividade em grupo seja bem-sucedida. As perguntas de Olívia levam os colegas a rememorem as etapas em que organizou o trabalho. À medida que repassam as etapas, eles fazem sentido das ações da professora: ‘*Pra ver se a gente estava viajando, dispersando*’; ‘*Se tinha entendido. Se todo mundo entendeu o que era pra fazer*’; ‘*Dando suporte, né?*’. Quando as colegas apontam as ações do professor na atividade em grupo, Olívia resume as ações de suporte e de mediação: ‘*(...) checar se eles entenderam... se eles estão prontos pra uma segunda instrução... se eles não estão dispersos, se eles estão utilizando a língua alvo*’, e resalta um comportamento relativamente comum em

aulas de transmissão de conhecimento, que é inadequada no trabalho com grupos: *‘(...) o professor não pode ficar parado esperando que os meninos terminem’*.

O que permeia esta oficina é um planejamento pensado a partir de situações vividas na sala de aula. Olívia enfrentou os mesmos problemas que os colegas, mas refletindo a respeito deles, chegou a um planejamento de aula que *‘tem surtido efeito’*. Em sua penúltima fala, menciona a experiência com suas turmas que ela considera bem-sucedida já que *‘quase ninguém se recusa a fazer as atividades’*. Em seguida, ela relata como, delicadamente, faz com que o aluno perceba que está sendo notado. Ao pedir que o aluno saia para *‘beber água’* e que volte *‘para fazer a tarefa’*, Olívia exprime sua expectativa em uma mudança no comportamento do aluno, ou seja, ela propõe uma quebra na postura dispersa para outra de agência. Ela faz, então, uma pausa longa em que reconsidera que pode haver outros motivos para a não participação: *‘Se o problema for outro, não vai funcionar (...)’*. Diante dessa reconsideração, Rose problematiza: *‘(...) às vezes, eles não sabem como fazer’*. A resposta de Olívia aponta para uma concepção de aprendizagem mediada, em uma perspectiva sociocultural (Lantolf, 2006): *‘Quando os colegas entendem bem o que é pra fazer, eles ajudam e um aprende com o outro’*. Os colegas que sabem bem o que fazer podem mediar a participação do outro na atividade proposta. Veremos adiante, outra manifestação de Olívia neste sentido.

Excerto 8 – OP, 31/07/2018

Olívia: *Eu preparei essa atividade pensando no que vocês apontaram como dificuldade pra trabalhar com as turmas heterogêneas e tentar fazer todo mundo falar. A gente tem que procurar recursos pra trabalhar com os alunos que a gente tem. Olha o que eu pedi pra vocês pensarem: receita de aula inesquecível, receita de como lidar com uma turma heterogênea, receita pra motivar o aluno a falar a língua alvo.*

Neste excerto, Olívia insiste na necessidade de que haja um plano de aula ou de atividades. *‘Olha o que eu pedi pra vocês pensarem: receita de aula inesquecível, receita de como lidar com uma turma heterogênea, receita pra motivar o aluno a falar a língua alvo’*. Se tomarmos uma receita como um plano de como fazer algo, a miniaula foi a materialização desse plano e mediou a aprendizagem situada, voltada para que esse grupo de professores possa refletir e atuar em contexto comum de trabalho.

Excerto 9 – OP, 31/07/2018

Olívia: *(...) Uma aula mais criativa tende a ser inesquecível? Vocês concordam? Estamos pensando nisso... quando planejamos?*

Lorenzo: *Olívia, eu penso que por um período a gente pensa sim. Mas tem um determinado período que há um esgotamento dessa criatividade.*

Olívia: *Com certeza.*

Lorenzo: *Nem sempre o que é criativo pra mim, é criativo para os alunos.*

Olívia: *Sim, com certeza.*

Lorenzo: *Eu acho que nós estamos nessa constante luta de nos mantermos focados, motivados e criativos, mas em algum momento há uma alteração no nível dessa criatividade. Mas nós estamos sempre no vai e volta.*

Olívia: *Sempre na busca.*

Nina: *Eu concordo, mas eu sinto que, quando nós temos aquelas apresentações dos colegas, elas+ elas vêm muito a calhar nessas horas que a gente pensa, 'Ai, meu Deus, o que que eu faço agora?' 'Ai, quando vêm as aulas dos colegas, a gente consegue um pouco de inspiração. Ai vem uma luz.*

Olívia: *Todo mundo vai ter esse momento assim 'E agora, pra onde que eu vou?' É aquele momento que a gente pode contar com o nosso colega, mesmo. Mesmo que não seja nas apresentações, que são ótimas, Nina. Eu também acho que trazem inúmeras ideias. Que a gente tenha sempre essa noção de que o colega tá aqui pra ajudar a gente. 'Tem alguma ideia pra trabalhar isso aqui?' Eu vejo muito isso acontecendo aqui.*

Lorenzo menciona um eventual esgotamento da criatividade. Referindo-se às oficinas em que os colegas expõem como estão desenvolvendo os projetos e atividades com suas turmas, Nina responde que *'as apresentações dos colegas'* são *'inspiração'*, *'uma luz'*. Novamente, Olívia confirma a mediação feita pelos colegas: *'Que a gente tenha sempre essa noção de que o colega tá aqui pra ajudar a gente'* e testemunha: *'Eu vejo muito isso acontecendo aqui'*.

O trabalho coletivo e a ajuda mútua são práticas comuns na escola. Quando perguntei aos professores, no questionário, quais rotinas das coordenações pedagógicas eles consideravam mais importantes, em quase todas as 18 repostas, as rotinas foram representadas por palavras como: compartilhar, trocar, dialogar, integrar, conversar e planejar junto. A resposta de Milton é bastante representativa, pois ressalta que os professores querem ver e ouvir o que os colegas estão fazendo, *'de uma maneira muito próxima do real'*, ou seja, são representações direcionadas para a prática:

Excerto 10 – Milton, Q, 12/12/2018

(...) Considero esse momento importante porque há de fato, na minha opinião, uma fala e uma escuta. O professor consegue expor, de maneira muito próxima do real em sala de aula, suas percepções, dúvidas, qualidades e defeitos através de um produto final e real sem ser interrompido. Uso a palavra "final" porque apesar das dificuldades teóricas e práticas o professor produziu algo com início, meio e fim. E uso a palavra "real" porque aquilo que produziu foi ou pode ser utilizado em sala de aula. E ao final da apresentação, o professor consegue dialogar respeitosamente com os demais colegas, ouvindo suas opiniões e críticas e assim aprender com os outros.

A concepção dos projetos e a produção ou adaptação dos materiais didáticos pode ser vista como manifestação de autoria coletiva, reflexiva e propositiva que materializa, no currículo da escola, uma interpretação de aspectos socioculturais e históricos dos contextos

local e global. O trabalho pedagógico organizado por ciclos²⁴ mais longos de aprendizagem, em contraposição ao regime seriado, parece desafiar os professores a perceberem a sala de aula como espaço de diversidade, de múltiplas habilidades. Olívia resume um entendimento de que é necessário mudar a dinâmica da sala de aula para que a aprendizagem aconteça: *‘A gente tem que procurar recursos pra trabalhar com os alunos que a gente tem’*. Meses antes, os professores já se manifestavam nesse sentido:

Excerto 11 – OP, 05/04/2018

Gina: *Em nenhum momento isso foi possível+ Colocar numa turma somente alunos que tivessem o mesmo nível. Só que o aluno reprovava, perdia a vaga+ e ia embora. Mas nunca teve turma homogênea. (...)*

Carlos: *Então, a gente abriu o olho pra essa turma heterogênea? Como trabalhar? Como atender a diferentes necessidades?*

Sol: *Eu levei meus alunos de E6 pra apresentar o trabalho deles pra turma de E1. E foi bom porque os meninos do E1 se sentiram motivados. Eles conseguiram entender muita coisa.*

Manu: *Na vida é assim, né? A gente fa:la com as pessoas. Não sai por aí perguntando que nível de língua que o outro tem pra saber se dá pra falar com ele. ((risos))*

Quando relata que *‘nunca teve turma homogênea’*, Gina revela um conhecimento importante, construído ou que se está construindo entre esses professores, de que a homogeneidade relativa das turmas estava relacionada à exclusão. A pergunta de Carlos dá a entender que a heterogeneidade das turmas já existia e não era percebida, ou não se tratava sobre isso: *‘Então, a gente abriu o olho pra essa turma heterogênea?’* Em seguida, ele problematiza: *‘Como trabalhar?’*. Os professores estão passando por situações que exigem mudanças de práticas e buscam aprender com as experiências e com a ajuda dos colegas. Sem preâmbulos, sem muita explicação, o que é característico das comunidades de prática (WENGER, 1998, p. 125-126), Sol responde à problematização partilhando sua experiência: *‘Eu levei meus alunos de E6 pra apresentar o trabalho deles pra turma de E1’*. De alguma forma, Sol está desconstruindo, com seus alunos, essa visão de habilidade nivelada. A ironia de Manu, própria das comunidades de prática (WENGER, 1998, p. 125-126), resume o entendimento de que, no ensino de língua estrangeira, há certa padronização de ações desconectadas das situações de uso da língua na vida real: *‘A gente fa:la com as pessoas. Não sai por aí perguntando que nível de língua que o outro tem pra saber se dá pra falar com ele’*.

²⁴ O sistema de seriação anterior era dividido em semestres. Quando o aluno não apresentava desempenho satisfatório no semestre, era reprovado. Podia repetir os mesmos conteúdos por mais um semestre e, se não fosse aprovado, perdia a vaga na escola. Já os ciclos têm duração de 3 semestres no noturno e 4 no diurno. Neste período o aluno tem novas oportunidades de aprendizagem seguindo com sua turma.

Até aqui situei, no contexto da escola, tópicos frequentes nas interações entre os professores, como a organização do ensino por temas, os materiais didáticos, o universo discente, as partilhas no trabalho coletivo. Nos Excertos de 1 a 6, vimos que o planejamento temático, que substitui o manual didático, por um lado, procura desenvolver atitudes mais participativas, autônomas e críticas dos alunos, por outro, traz dificuldades para alguns professores que, embora reconheçam as limitações dos manuais, ainda não conseguem produzir seu próprio material (Excerto 6).

Nos Excertos de 7 a 11, procurei situar parte da organização das atividades pedagógicas que dão sequência às discussões, problematizações e conversas dos professores, e que suscitam aprendizagem profissional. Vimos oportunidades de partilha de conhecimento e experiências e, por outro lado, indícios de tensões em relação ao trabalho mais autoral e criativo. Nas duas situações, no entanto, os colegas oferecem apoio uns aos outros. Um aspecto importante é que as oficinas, conforme reportado no Excerto 7, são desenvolvidas já proporcionando a vivência que se quer partilhar em sala de aula, conforme sugeriram Johnson (2009) e Lantolf (2004) sobre a formação do professor na perspectiva sociocultural. A participação em uma miniaula organizada para pequenos grupos ou estações amplia as possibilidades de escolha do professor em sua sala de aula.

É possível verificar traços reveladores da existência e funcionamento da comunidade de prática de professores de LE na organização da escola. Essa CdP não é de todo espontânea, uma vez que a coordenação pedagógica é um compromisso do trabalho. No entanto, há evidências de engajamento mais espontâneo e interessado nas partilhas.

4.1.1.5 As interações na equipe de LI – noturno

Após as reuniões coletivas na semana pedagógica, em que participam os professores das quatro equipes de língua e dos três turnos, os docentes seguiram para os grupos menores e iniciaram o planejamento de atividades para o primeiro mês do semestre, enquanto decidem que tratamento darão ao tema em cada uma de suas turmas. É um período vigoroso de trabalho conjunto e intensa partilha de ideias e materiais.

No primeiro dia em que me reuni com a equipe de LI do noturno, falei com os professores sobre a pesquisa e que eu poderia, se eles concordassem, fazer uma observação participante, e auxiliar na coordenação pedagógica. Eles reagiram muito positivamente. Expliquei que não se tratava de uma pesquisa interventiva e que seguiríamos com os trabalhos de rotina das coordenações, em que eles fariam as sugestões da agenda de trabalho. Mel e Theo

sugeriram que fôssemos pensando aos poucos na agenda de discussão e planejamento porque as situações da sala de aula, às vezes, tomam rumo inesperado e talvez fosse preciso tratar de questões imprevistas.

Esta parte da análise, ao reduzir o universo de participantes, permite focalizar e aprofundar o exame dos processos de aprendizagem emergentes.

4.1.1.6 A negociação de sentidos

Os professores sugeriram tratar, na coordenação, do planejamento de atividades que explorassem vídeos autênticos. Essa foi uma atividade mais complexa, pois envolveu pesquisa de plataformas, além das mais conhecidas, onde pudessem encontrar material de boa qualidade. A sugestão era fazer um roteiro, facilmente adaptável, com atividades para explorar qualquer vídeo. O grupo de professores construiu uma orientação para a preparação dos alunos, no sentido de familiarizá-los com o contexto, explorar as leituras possíveis, eliciar o conhecimento prévio dos alunos sobre o conteúdo e como levá-los adiante, a aprender além do que já sabiam. Do início ao fim foram três sessões de coordenação.

O vídeo escolhido trata das refeições servidas nas escolas. Os pais experimentam as refeições e têm reações muito negativas. Os termos empregados para qualificar os alimentos são bem incomuns. A ideia era elaborar uma atividade que expandisse o que os alunos já sabiam. Os professores, primeiramente, se dividiram em três duplas para apontar aspectos significativos, linguísticos, socioculturais, entre outros. Em seguida, fizeram um *brainstorming* sobre o que deveria ser incluído na atividade com os alunos.

Excerto 12 – OP, 11/09/2018

Original

Brainstorming

(...)

Manu: *Maybe, if we prepared them to watch it, like eh+ give some hints about vocab+ and+*

Theo: *The thing is they think they have to understand the whole thing. We'd have to work on that.*

(...)

Manu: *What if we ask them to answer some questions before and after they watch it?*

Maria: *Like what?*

Pesquisadora: *I guess we want to take them a bit further from where they are, right? What would they say? I mean, the typical sentences+ If we asked them why they don't like certain kinds of food?*

(...)

(...)

Manu: *Talvez, se a gente preparasse eles pra assistir, tipo+ é: dar umas dicas de vocab+e+*

Theo: *O fato é que eles acham que têm que entender tudo. Teríamos que trabalhar nisso.*

(...)

Manu: *E se a gente pedir pra eles responderem umas perguntas antes e depois de assistir?*

Maria: *Tipo o quê?*

Pesquisadora: *Acho que a gente quer levá-los um pouco mais adiante, certo? O que eles diriam?*

Quero dizer, as frases típicas+ Se a gente perguntasse por que eles não gostam de certos alimentos?

(...)

Mel: *We could*+ ask them to ask their parents what they used to eat at school.

(...)

Isaac: *We should* tell them it hurts if they say the food tastes like garbage. It hurts+

(...)

Isaac: *We could* say the word+ like garbage+ And ask them what tastes like garbage? Beige, what looks beige?

Pesquisadora: Yeah++ I really liked that! Ok. I'll put that on paper. We can wrap it up next Tuesday.

Mel: *A gente podia*+ pedir que eles perguntem aos pais o que eles costumavam comer na escola.

(...)

Isaac: *Devíamos dizer* a eles que magoa se a gente diz que a comida tem gosto de lixo. Magoa+

(...)

Isaac: *A gente podia dizer* a palavra+ tipo lixo+ E perguntar pra eles o que tem gosto de lixo? Bege, o que parece bege?

Pesquisadora: Sim++ Gostei muito disso! Ok. Vou anotar. *A gente finaliza na próxima terça.*

Embora vários trechos tenham sido suprimidos, o que chama a atenção são os termos da negociação, destacados em negrito no Excerto 12. Como no estudo de Calvo, (2013), há predominância dos condicionais e elementos modalizadores de possibilidade, como *'talvez se'*, *'e se'*, *'a gente podia'*, que vão se sobrepondo, encadeando as falas, como uma rede de pensamento distribuído. Isso corrobora sentidos da aprendizagem humana como uma atividade social dinâmica, física e socialmente situada e distribuída, por entre pessoas, em artefatos e atividades (LAVE e WENGER, 1991; ROGOFF, 1994; FREEMAN e JOHNSON, 1998). Cada professor se coloca com sua experiência e considera as experiências dos alunos: *'pedir pra eles'*, *'levá-los'*, *'dizer a eles'* e a cultura de aprender: *'eles acham que têm que entender tudo'*.

4.1.2 As representações da prática

As representações das práticas são o que a Little (2003) nomeou de “a face da prática”, a forma como os professores explicitam e tornam públicas as suas práticas ou aspectos delas em conversas, fora da sala de aula. Desse modo, as práticas se tornam objeto de reflexão, crítica e aprendizagem. Assim, os professores têm a oportunidade de construir coletivamente uma visão autoral e profissional da docência.

Os professores participantes partilham os problemas, as dúvidas, as dificuldades que vivenciam com seus alunos na sala de aula. As histórias reproduzidas nessas interações são, da mesma forma que os artefatos, a reificação da prática como conhecimento que se distribui entre os membros da comunidade e para além dela. Na teoria social de Wenger (1998), as conversas são formas de participação que ajudam a dar sentido às representações da experiência.

A conversa parcialmente transcrita nos próximos excertos partiu da adaptação de um material didático com um texto e atividades instrumentalizadas para treinar o uso de advérbios. Em certo ponto, as interações se desviaram do tópico e se voltaram para os

problemas da produção escrita, quando Mel partilhou uma dificuldade sua sobre a correção de texto escrito. À medida que a conversa se estende, as professoras vão naturalmente revelando suas representações das práticas da sala de aula e alguns princípios de ensino (LITTLE, 2003).

Excerto 13 – OP, 14/08/2018

Original

Maria: *I don't know if it's going to work. It's too long. They won't pay attention.*

Manu: *(incompreensible)*

Pesquisadora: *What do you mean? We teach all these ((adverbs)) or just the ones in the text?*

Maria: *I think they need to understand the text. It doesn't matter if they know what+ that this is an adverb+ and this is+ whatever.*

Pesquisadora: *And you think they'll use them when they need to?*

Mel: *I think++ it's difficult for them to understand and write texts+ even in Portuguese. Some of my students have a lot of difficulty to write even a paragraph. I don't know how to correct without changing what they did. But I don't want to change what they write.*

Maria: *Não sei se vai funcionar. É longa demais (a atividade). Eles não vão prestar atenção.*

Manu: *(inaudível)*

Pesquisadora: *Como assim? A gente ensina todos esses ((advérbios)) ou só os do texto?*

Maria: *Acho que eles precisam compreender o texto. Não importa se eles sabem o que+ que isso é um advérbio+ e isso é+ o que quer que seja.*

Pesquisadora: *E você acha que eles vão usar quando precisarem?*

Mel: *Eu acho que++ é difícil pra eles entenderem e escreverem textos+ mesmo em português. Alguns dos meus alunos têm muita dificuldade de escrever um parágrafo. Não sei como corrigir sem mudar o que eles fizeram. Mas eu não quero mudar o que eles escrevem.*

Diante da resposta de Maria, percebi um certo desinteresse das professoras pela atividade na sequência do texto porque, para elas, essa parte das atividades estava descontextualizada. No entanto, eu queria saber como poderíamos chamar a atenção para os advérbios que estavam no texto, talvez ressaltando-os, sem perder de vista o sentido amplo. Maria acredita que os alunos precisam compreender os sentidos no texto: *'Acho que eles precisam compreender o texto'*. Eu pergunto se os alunos usariam os advérbios quando precisassem, sem terem feito as atividades de treino. Mel diz que os alunos sentem dificuldade em ler e escrever *'mesmo em português'*. Até aqui, não há clareza quanto à natureza dessa dificuldade que os alunos apresentam também na língua materna, mas Mel revela um conflito relacionado à correção que altera a forma e o sentido do que o aluno escreveu.

Excerto 14 – OP, 14/08/2018

Original

(+++)

Pesquisadora: *How do you teach them to write compositions?*

Mel: *I start with sentences and+ like+ in the middle of the semester, I ask them to write a paragraph.*

Maria: *Tonight, I had a text on the board. And I asked them to rewrite it about themselves. The foods they liked more.*

(+++)

Pesquisadora: *Como vocês ensinam eles a escrever redações?*

Mel: *Eu começo com frases e+ tipo+ no meio do semestre, peço que eles escrevam um parágrafo.*

Maria: *Essa noite, eu tinha um texto no quadro. E pedi que eles reescrevessem (o texto) sobre eles. Os alimentos que eles gostavam mais.*

A pausa longa foi o tempo de considerar o conflito pessoal exposto por Mel, que era como corrigir sem se desfazer do que o aluno escreveu. O meu entendimento foi pensar como ajudar o aluno a redigir com mais clareza para que não fosse necessário corrigir tanto. Quando direcionamos a atenção para o ensino da escrita, as professoras foram revelando mais sobre a sua prática. Mel relata um caminho estrutural, partindo da frase para o parágrafo, mas ainda não detalha esse caminho. Sabemos, no entanto, que algo não vai bem porque os alunos estão apresentando dificuldade. Já Maria parte do texto e pede que os alunos o adaptem para a realidade deles. Eles demoram, mas conseguem redigir.

Excerto 15 – OP, 14/08/2018

Original

(+++)

Pesquisadora: *So, you gave them a model.*

Maria: *I did. Because they feel more confident if they see it first. But they changed it ((the text)). It was a way I found to make them write. To write about themselves. They like talking about themselves. They took fifteen minutes to write a paragraph+ because they're not used to. I'm sure+ next time+ they'll do it faster.*

Pesquisadora: *I think it's interesting that they write in class.*

Maria: *Yeah. I asked them if they would do it for homework. They said 'no'.*

((laughs))

(+++)

Pesquisadora: *Então, você deu um modelo.*

Maria: *Dei. Porque eles se sentem mais confiantes. Mas eles mudaram ((o texto)). Foi uma forma que eu encontrei de fazer que eles escrevessem. Escrever sobre si. Eles gostam de escrever sobre si. Eles levaram quinze minutos pra escrever um parágrafo+ porque não estão acostumados. Tenho certeza que+ na próxima vez+ vão fazer mais rápido.*

Pesquisadora: *Acho interessante que eles escrevam na aula.*

Maria: *Sim. Perguntei se eles fariam como dever de casa. Disseram que 'não'.*

((risos))

Mais uma pausa longa enquanto pensávamos nos caminhos distintos que cada uma seguiu. Como Mel permaneceu pensativa, fiz uma pergunta intencional na expectativa de que Maria descrevesse sua prática: *'Então, você deu um modelo'*. Maria acredita que, tendo o modelo, os alunos se sentem *'mais confiantes'*. Maria reforça que, apesar de ter partido de um modelo, ao final, os alunos produziram textos identitários *'Eles gostam de escrever sobre si'*. Essa é uma consideração importante quando acreditamos que as atividades na aula de língua estrangeira precisam ser significativas para o aluno. Maria acrescenta que esta foi uma forma de fazê-los escrever. Minha fala na sequência foi, mais uma vez, intencional: *'Acho interessante que eles escrevam na aula'*. Maria confirmou a prática e isso foi importante porque, em outros momentos, os participantes desse grupo disseram que alguns alunos não faziam lição de casa. A fala de Maria reforça que, se a atividade de redação fosse sempre para casa, alguns deles não teriam essa experiência.

Ainda pensando o dilema de Mel e como o estudo do texto poderia sustentar a escrita, pergunto se há relação entre o modo como ensinamos e o que esperamos que os alunos

produzam. Assim, passamos à reflexão sobre uma forma de ensinar a escrita que ajude os alunos a escreverem suas ideias com mais clareza e precisão.

Excerto 16 – OP, 14/08/2018

Original

Pesquisadora: (...) Can we relate how we teach to what we expect them ((students)) to produce?

(...)

Manu: I think we have to teach them strategies. My E2 class watched a very short video about food waste. Then I asked them to write four sentences. In pairs. You know, there's always one who says 'Eu não dô conta!' ((high pitched voice)). ((laughs)) Then I said, now you write a paragraph re-lat-ing these sentences. 'Teacher, how can I say porém?' Next time he sees it in a text, he'll think 'oh, however... I know what it means.'

Pesquisadora: And what do they need to relate the sentences? So they're not loose...

Lola: Adverbs?

Manu: Conjunctions++ ((adding to Lola's response)). (...) Because if you ask them to compare, they'll see what we use for comparison and so on... they get it. If they have the sentences, the information... They'll do it. Like when summarizing (a text).

Pesquisadora: They build on the text... And how does it affect their writing?

Lola: Summarizing is like what Maria told. That the text is a model that we can change, adapt+

Maria: Yes. We can ask them to see in the text+ or the video+ what is a cause and a consequence++ what comes before and after++

(...)

Mel: If they see these connections in the text it's easier for them to write.

(...)

Pesquisadora: A gente pode relacionar o modo como a gente ensina e o que a gente espera que eles ((estudantes)) produzam?

(...)

Manu: Acho que temos que ensinar estratégias pra eles. Minha turma de E2 assistiu a um vídeo curto sobre desperdício de alimentos. Daí pedi pra eles escreverem quatro frases. Em pares. Sabe que tem sempre um que diz 'Eu não dô conta!' ((voz aguda)). ((risos)) Daí eu disse, agora escrevam um parágrafo re-la-ci-o-nan-do essas frases. 'Professora, como eu digo porém?' Da próxima vez que ele vir num texto, vai pensar 'oh, however... Sei o que significa.'

Pesquisadora: E o que eles precisam pra relacionar as frases? Pra não ficarem soltas...

Lola: Os advérbios?

Manu: As conjunções++ ((acrescentando à resposta de Lola)). (...) Porque se você pede pra comparar, eles vão ver o que se usa pra comparação e assim por diante... eles entendem. Se eles tiverem as frases, as informações... Eles vão fazer. Como se fizessem um resumo (de texto).

Pesquisadora: Eles partem do texto...E de que forma isso afeta a escrita?

Lola: Resumir é como o que a Maria falou. Que o texto é um modelo que podemos mudar, adaptar+

Maria: Sim. Podemos pedir pra eles verem no texto+ ou no vídeo+ o que é uma causa e uma consequência++ o que vem antes e depois++

(...)

Mel: Se eles virem essas conexões no texto, é mais fácil pra eles escreverem.

(...)

O Excerto 16 é particularmente importante porque Manu inicia o turno com o que Little (2003) chama de princípio de ensino: 'a gente tem que ensinar estratégias pra eles'. Manu diz que há uma forma de ensinar a escrita. Em seguida, Manu faz o que Horn (2010) chama de reprodução (replay) de uma cena da sala de aula: 'Sabe que tem sempre um que diz 'Eu não dô conta!' ((voz aguda)). Daí eu disse, agora escrevam um parágrafo re-la-ci-o-nan-do essas frases. 'Professora, como eu digo porém?'. Quando repete a cena, Manu envolve as colegas de forma emocional e intuitiva, o que permite que se imagine e compreenda a prática como acontece na sala de aula. Em seguida, descreve o princípio de ensino da escrita, a estratégia que devemos ensinar para que o aluno desenvolva a escrita: escrever as frases,

escrever o parágrafo relacionando as frases. O aluno, como vimos na reprodução da cena, identifica que conteúdo ele precisa para dar sentido a seu texto, dependendo das relações que ele deseja estabelecer, como ordenação, causa, consequência, explicação, entre outras. Manu reitera o ensino direcionado para o sentido: *‘Porque se você pede pra comparar, eles vão ver o que se usa pra comparação e assim por diante...’*. Quando diz que é preciso ensinar estratégias e que leva o aluno a perceber sentido e funções, Manu revela traços de sua abordagem de ensino de língua.

Concluindo essa interação, volto ao dilema: *‘E de que forma isso afeta a escrita?’* Lola identifica afinidade entre a estratégia de Manu, de resumir um texto, e a de Maria, no uso do texto como modelo: *‘Resumir é como o que a Maria falou. Que o texto é um modelo que a gente pode mudar, adaptar’*. Mel identifica um caminho para a instrução que pode sustentar o processo de escrita dos estudantes: *‘Se eles virem essas conexões no texto, é mais fácil pra eles escreverem’*.

Nas interações anteriores (Excertos 13 a 16) tanto houve uma representação da prática (LITTLE, 2003) quanto uma construção atenta de significado. Vale ressaltar que foram interações periféricas, pois partiram de uma pergunta que tangenciou o tópico da discussão inicial. Percebo, com isso, a imprevisibilidade dessas ocorrências. A minha atitude pessoal, como participante, de desviar a discussão para o dilema de Mel se deu em um encontro afetivo (JARZABKOWSKI, 2009) e identitário de respeito por quem os alunos são e como eles se apresentam nesse processo de tomar parte em uma comunidade de falantes de uma língua estrangeira. A minha pergunta inicial: *‘Como vocês ensinam eles a escrever redações?’* foi reformulada algumas vezes: *‘Então, você deu um modelo’*; *‘A gente pode relacionar o modo como a gente ensina e o que a gente espera que eles produzam?’*; *‘E o que eles precisam pra relacionar as frases?’*; *‘E de que forma isso afeta a escrita?’*. Apesar de não ter as respostas, eu acreditava que, em algum momento, as partilhas trariam uma alternativa para o problema externalizado por Mel, algo que pudesse experimentar e que orientasse um modo de resolver seu conflito.

Um dos princípios mais importantes das comunidades de prática é a aprendizagem periférica legitimada. Isso diz respeito à maneira como os participantes novatos na comunidade vão experimentando as práticas e incorporando conhecimentos sobre os modos de fazer, que são culturais e históricos. Como Mel, os novatos, chamados por Wenger de *newcomers*, não são tábula rasa. Cada um traz a sua história, outras vivências em outras comunidades de que faz ou fez parte e, ao mesmo tempo em que assimila, tem a possibilidade de renovar as práticas da comunidade, permitindo a continuidade de sua existência, como um moto-contínuo.

É importante ressaltar o ambiente de colegialidade que permite refletir sobre a prática em clima de confiança e interdependência (BALL e COHEN, 1999). As respostas dadas no questionário e nas entrevistas são enfáticas quanto à ajuda dos colegas na resolução de problemas. Perguntei o que eles fazem quando se deparam com situações que lhes causam dúvidas ou inseguranças a respeito de como realizar seu trabalho. Julieta procura saber a experiência dos colegas, mas em vez de replicá-la, procura adaptá-la à sua maneira. Milton procura um colega próximo e recorre a conceitos científicos.

Excerto 17 – Julieta, Q, 12/12/2018

Eu busco conversar com os meus colegas para saber se já passaram por algo parecido. Como eles procederam diante de tais situações e, da minha maneira, tento aplicar em sala de aula.

Excerto 18 – Milton, Q, 12/12/2018

Geralmente, procuro primeiro um colega próximo e com quem gosto de trocar ideias. Além de buscar algum conteúdo teórico para me ajudar. Segundo, procuro a coordenação e, por vezes, até mesmo a direção.

A maioria dos participantes respondeu que procura um colega mais próximo ou mais experiente, antes de se dirigir ao coordenador ou à direção. Os professores contam uns com os outros para construir os conhecimentos da prática e valorizam, sobretudo, a experiência da sala de aula. As respostas nos Excertos 17 e 18 revelam criticidade e autonomia dos participantes. Julieta confronta a experiência relatada pelos colegas com a situação de sua sala de aula. Milton se interessa pela literatura da área.

As situações em que há conflitos de opinião ou de crítica por parte dos colegas podem ser especialmente úteis como contraponto para iniciar uma reflexão.

Excerto 19 – OP, 02/10/2018

Original

Lola: *I got two new students today. They didn't want to talk in English. No matter what I tried. I think they don't know anything. They're E2. I asked and they just looked at me.*

Mel: *E2? What kind of questions?*

Lola: *I asked, 'Where do you live?' They didn't answer. Then I said I live in Asa Norte. Where do you live? 'Oh, I live in Serrinha'*

Mel: *They know, then.*

Manu: *It's their second semester. They still need help to communicate.*

Mel: *We have to be careful when we say they don't know anything.*

Pesquisadora: *That's right.*

Lola: *But I didn't say it. I just thought.*

Pesquisadora: *It's tricky anyway+*

Lola: *Eu recebi dois alunos novos hoje. Não quiseram falar inglês. Não importava o que eu fazia. Acho que eles não sabem nada. Eles são E2. Eu perguntava e eles só me olhavam.*

Mel: *E2? Que tipo de pergunta?*

Lola: *Perguntei 'Onde você mora?' Não responderam. Ai eu disse, eu moro na Asa Norte. Onde você mora? 'Ah, eu moro em Serrinha'²⁵.*

Mel: *Então eles sabem.*

Manu: *É o segundo semestre. Eles ainda precisam de ajuda pra se comunicar.*

Mel: *A gente precisa ter cuidado quando fala que eles não sabem nada.*

Pesquisadora: *Isso mesmo.*

Lola: *Mas eu não falei. Só pensei.*

Pesquisadora: *É complicado do mesmo jeito+*

²⁵ Nome fictício.

Mel: *Because if you think they don't know anything, you're going to act with that in mind.*

Lola: *I was just+ lost because they were quiet.*

Pesquisadora: *It's good to guide them into answering questions, try to make them feel confident, you know? When they talk, try to find out what they know. Then you can start building on that.*

Manu: *I was talking to a student who's very resistant to everything. He's much older... And... he'd always say like... um... 'I can't do it...I don't remember the words'; 'My memory is horrible'. So, I tried to help him out. I said all right, what time did you have lunch? What's the activity? 'Have lunch.' What time? 'One o'clock.'*

Lunch at one o'clock. He said it. Had lunch at one o'clock... I had lunch at one o'clock. It's confidence.

Lola: *Ok. Maybe I will ask them to work with a partner and I will pay attention.*

Mel: *Porque se você pensa que eles não sabem nada, você vai agir pensando assim.*

Lola: *Eu só fiquei+ perdida porque eles ficavam calados.*

Pesquisadora: *Seria bom ajudá-los a responder as perguntas, tentar fazer que se sintam confiantes, sabe? Quando eles falarem, tentar descobrir o que eles sabem. Você pode partir daí.*

Manu: *Eu tava conversando com um aluno que é muito resistente a tudo. Ele é bem mais velho... E... ele sempre diz tipo... hum... 'Não consigo... não lembro as palavras'; 'Minha memória é horrível'. Então, tentei ajudá-lo. Eu disse: tudo bem, que horas você almoçou? Qual é a atividade? 'Almoçar.' Que horas? 'Uma hora.'*

Almoço uma hora. Ele falou. Almocei uma hora... Eu almocei uma hora. É ter confiança.

Lola: *Ok. Talvez eu peça pra eles trabalharem com um colega e vou prestar atenção.*

Lola compartilhou um problema que acabou de vivenciar ao receber dois alunos novos que, por algum entre muitos motivos possíveis, não responderam a suas perguntas. Diante do silêncio deles, ela diz ter se sentido perdida, o que a levou à interpretação precipitada de que eles 'não sabem nada'. Mel confrontou o entendimento de Lola e explicou que os alunos iniciantes podem precisar de ajuda para se comunicar. Explicou que um pré-julgamento do professor, que acredita que, se aluno não fala, é porque ele não sabe, precisa ser ressignificado. Eu sugeri para Lola algumas ações que ela poderia realizar para ajudá-los a se sentirem mais confiantes. Manu reproduziu um episódio vivenciado com um aluno muito resistente, em que utilizou a técnica de *backward repetition* (repetição de trás para a frente), muito empregada, nos anos 80, quando o estudante apresentava dificuldade para reproduzir frases longas. Manu, no entanto, empregou a técnica para que o aluno se sentisse mais confiante.

Esse excerto ilustra uma situação em que a colegialidade não impediu que as professoras expusessem entendimentos conflitantes. Grossman, Wineburg e Woolworth (2001) alertam para o risco de que a colegialidade, em excesso, torne a comunidade de professores uma 'pseudo-comunidade'. Ball e Cohen (1999) argumentam que é preciso haver colegialidade crítica para que os professores aprendam sobre as particularidades da prática.

4.1.3 As conversas informais

O que está posto aqui como conversa informal, é importante frisar, não trata da natureza do conteúdo da conversa, mas das circunstâncias em que ela ocorre. O próximo

excerto ilustra um tipo de interação um tanto incomum nas sessões de coordenação observadas, mas frequente em momentos de informalidade, antes ou após as reuniões, no cafezinho, no caminho até o estacionamento. A conversa a seguir se deu ao término de uma sessão de coordenação, no noturno, quando já deixávamos a sala. Na ocasião, havíamos acabado de produzir uma unidade didática a partir de um vídeo sobre alimentação na escola.

Excerto 20 – OP, 11/09/2018

Original

Isaac: ((On our way out)) Did she say shot?

Pesquisadora: Puke shot, I think.

Isaac: Like when you go to the hospital?

Manu: No, shot, like in tequila shot.

Pesquisadora: She means the food's so awful it's like drinking a cup of puke.

*Isaac: Ew:, I'm gonna puke now.
((laughs))*

Isaac: ((Saindo da sala)) Ela disse 'shot'?

Pesquisadora: Dose de vômito, eu acho.

Isaac: Tipo quando você vai ao hospital?²⁶

Manu: Não, dose, como em dose de tequila.

Pesquisadora Ela quer dizer que a comida é tão horrível quanto um copo de vômito.

*Isaac: E:co, vou vomitar agora.
((risos))*

Esses momentos também são oportunidades para que os professores desenvolvam competências da profissão. Uma dúvida ou curiosidade sobre a língua, além de melhorar a competência linguística, tem potencial para se tornar uma conversa sobre práticas e crenças (HORN, 2010).

Os participantes preferem reservar as coordenações, atividades de maior formalidade, para questões coletivas relativas às atividades da escola. Nesses momentos, os participantes da pesquisa estavam mais interessados em como abordar temas, como planejar aulas interessantes para os alunos, como explorar materiais autênticos, como avaliar a aprendizagem, entre outros.

Excerto 21 – Santa, OP, 14/09/2018

Pra mim, a coordenação é pra tratar, principalmente, do planejamento, objetivamente++ Aquilo que precisa ser decidido pelo grupo+ que não dá pra resolver sozinho.

Excerto 22 – Anne, Q, 12/12/2018

Alguns professores se perdem do objetivo principal, que é melhorar a eficiência das práticas a partir da realidade vivida em sala de aula.

Nos Excertos 21 e 22, Santa e Anne afirmam que a coordenação, momento de trabalho formal, deveria ser mais objetivo, voltado para o pedagógico e a coletividade. Os assuntos tratados nas coordenações são de interesse coletivo, compõem uma pauta coletiva.

²⁶ A palavra *shot* tem muitos significados em língua inglesa, como tiro, injeção, dose, tacada, palpite. Isaac estranhou a composição *puke shot* e perguntou se se tratava de uma injeção: 'Tipo quando você vai a hospital?'

Neste sentido, as conversas informais permitem processos de aprendizagem profissional mais incidentais, que não estão necessariamente na agenda de estudos e discussões da escola. Assim, as informações que os professores desejam ou precisam partilhar circulam nas interações em momentos mais flexíveis. As interações em circunstâncias informais são valorizadas pelos participantes:

Excerto 23 – Alex, OP, 04/07/2018

Eu aproveitava mais ((a coordenação coletiva)) quando tinha foco. Eu acho que todo mundo se envolvia mais. Era igual quando eu fazia faculdade+ A gente tinha isso de falar como cada um dava sua aula+ no estágio e quem já trabalhava++ Então, pra mim, não foi nenhuma surpresa fazer isso ((formação)) aqui. Mas agora, eu vejo que a gente perdeu o todo+ A gente tá fazendo isso só nas equipes+ e nem todas++ A minha equipe+ a gente conversa muito. Quando eu sento com a Olívia e até conversando com a Rose na hora do almoço, a gente se ajuda, cada um fala o que está fazendo.

Excerto 24 – Milton, Q, 12/12/2018

Às vezes, ((as interações informais)) são mais importantes que as coordenações.

Excerto 25 – Frida, OP, 24/10/2018

Olha++ se eu só tivesse vindo pra cá esse ano, não sei se teria gostado tanto+ A coordenação no ano passado ((2017)) era outra coisa+ Eu aprendi ta:nto. Os projetos dos colegas, o que a gente conversou sobre avaliação mudou minha vida. Quer dizer+ Eu ainda aprendo muito conversando com os meus colegas, até das outras línguas. Dez minutinhos antes da aula, você tá ali tomando um chá e trocando ideias.

Nos Excertos 23 e 25, os professores falam de uma formação que foi importante para eles, mas que já não se faz da mesma forma: ‘*Mas agora, eu vejo que a gente perdeu o todo*’; ‘*se eu só tivesse vindo pra cá esse ano, não sei se teria gostado tanto*’. Alex explicita uma mudança adversa nos momentos formais de trabalho coletivo: ‘*Eu gostava mais+ quando ((a coordenação coletiva)) tinha foco*’ e Frida afirma que o trabalho pedagógico do ano anterior fora mais importante para a sua formação: ‘*A coordenação no ano passado ((2017)) era outra coisa+ Eu aprendi ta:nto*’.

Nos três excertos, de 23 a 25, os professores ressaltam a importância das interações informais ‘*na hora do almoço*’, ‘*mais importantes que as coordenações*’, ‘*Dez minutinhos antes da aula*’ e referem-se a esses momentos como alternativa ao momento adverso das coordenações coletivas. Sobre isso, Wenger (1998, p. 225) afirma que a aprendizagem “segue a negociação de sentido, tem a sua própria dinâmica. Ela escorre pelas fendas; cria suas próprias fendas”.

A conversa a seguir se passou na sala onde são feitas as cópias e impressos. Eu estava usando o computador, enquanto conversava com Gina, que fazia cópias de atividades

para a manhã seguinte. Gina me falava sobre um aluno seu que, muito tímido, não interagiu com os colegas. Lola, que estava dando aula, chega e pede a Gina algumas cópias que faltaram.

Excerto 26 – OP, 23/10/2018

Gina: *Eu deixo pra chamar ele quase por último+ pra ele ouvir os outros, ver que eles também erram, que isso é normal. Mas mesmo assim, tem dia que ele não consegue.*

Pesquisadora: *Mas o que você acha que é? Ele não está acompanhando?*

Gina: *Não, ele acompanha. Eu acho que é timidez mesmo.*

Pesquisadora: *Entendi. Mas e a turma?*

Gina: *Então, eles são MUITO tranquilos. O que eu tô fazendo++ é:: como eles trabalham muito em grupo, eu tô mudando ele nos grupos pra ele ir se acostumando melhor com os outros.*

Pesquisadora: *Ah, entendo+ Vai baixando o filtro afetivo.*

Gina: *Si:m. Eu acho que ele tá começa::ndo a se soltar.*

Lola: *Ai, gente+ Um dia alguém me explica o que é esse filtro afetivo que vocês falam? Eu tenho uns alunos assim.*

((risos))

Gina: *Claro, a hora que você quiser.*

((Lola recebe as cópias e volta para a sala de aula))

O Excerto 26 é exemplo de uma conversa em ambiente informal. Gina me falava sobre suas estratégias para ajudar um aluno a superar a timidez e interagir com os colegas. Apesar de a circunstância ser informal, o desfecho da conversa se dá com a menção a um conceito científico (JOHNSON, 2009): ‘*Vai baixando o filtro afetivo*’²⁷ e potencial mediação (LANTOLF, 2006) do sentido desse conceito em posterior interação com Lola: ‘*Um dia alguém me explica o que é esse filtro afetivo que vocês falam?*’. Ao ouvir o relato de Gina, Lola já começa a aprender vicariamente (MOURA FILHO, 2005) sobre a dimensão da afetividade em sala de aula, porque associa o relato da colega à sua experiência: ‘*Eu tenho uns alunos assim*’.

Para responder a pergunta 1, apresentei categorias de análise nas quais se observam indícios de aprendizagem profissional docente, situada no ambiente escolar, mediada nas interações entre os pares, em momentos formais e informais de trabalho coletivo. Respondo, a seguir, a pergunta 2, que tem por objetivo identificar e analisar os sentidos que os professores atribuem a sua participação nas práticas sociais características da comunidade de prática em análise.

²⁷ O filtro afetivo é um tipo de bloqueio causado por insegurança, ansiedade, baixa autoestima, falta de motivação, entre outros fatores e que, de certa forma, dificulta ou impede que o aprendiz fale a língua alvo (KRASHEN, 1985). Condições de confiança e empatia na sala de aula favorecem a baixa do filtro e melhoram as chances de o aprendiz falar a língua alvo.

4.2 Pergunta 2

Que sentidos os professores de LE atribuem a sua participação nas práticas sociais vivenciadas com seus pares na escola?

Os dados obtidos no questionário, entrevista coletiva e notas de campo constroem um panorama dos sentidos, da imagem de aprendizagem profissional, que os professores atribuem a sua participação na comunidade de prática, à medida que revelam traços das dimensões da comunidade, bem como dos modos de participação e pertencimento (identificação) propostos por Wenger (1998; 2010).

Essa segunda pergunta de pesquisa contribui para a triangulação dos dados levantados do decorrer de todo o estudo quando aponta para as práticas sociais partilhadas que os professores participantes valorizam. A discussão feita aqui é importante por se tratar de uma comunidade quase espontânea, não declarada, que se forma paralela à instituição. Com isso, a elaboração das perguntas do questionário e do roteiro das entrevistas não poderiam incluir termos específicos do campo semântico da teoria social de Lave e Wenger (1991). Quando pergunto, por exemplo, sobre o significado de ensinar língua estrangeira e as características de uma boa aula, busco compreender que sentidos os participantes conferem ao domínio como uma dimensão da comunidade de prática e se esses sentidos podem ser vistos como integradores das práticas sociais e modos de pertencimento.

Os sentidos de participação na comunidade de prática são analisados na ordem em que suas dimensões aparecem nas respostas do questionário. Assim, a primeira dimensão é o *domínio* – o interesse comum, o empreendimento conjunto e a imaginação, como forma de pertencimento. Em seguida, a *comunidade*, as relações interpessoais, o sentido de pertencimento (identificação), identidade e engajamento mútuo. Por último, a *prática*, o repertório compartilhado, os artefatos, o discurso, a linguagem e o alinhamento.

4.2.1 Os sentidos da participação

Os professores participantes reconhecem o *empreendimento conjunto*, que é ensinar língua estrangeira, buscam uma abordagem que favoreça o uso da língua na participação em práticas sociais, com foco em elementos culturais. Isso se evidencia em manifestações como *‘mostrar o mundo através da língua, aproximar pessoas e ampliar*

experiências' (Anne, Q, 12/2018). As ações do professor, traduzidas por *'transformar'*, *'ampliar'*, *'aproximar'*, *'fomentar'*, *'encantar'*, *'abrir'*, entre outros, indicam que a língua não é apenas uma competência a mais, ela redimensiona a identidade do aprendiz, como em *'(...) fazer com que eles ((os alunos)) saiam do 'mundo limitado' no qual muitas vezes estão inseridos*' (Benjamin, Q, 12/2018). Com isso, o aprendiz pode se deslocar na direção de uma comunidade que é imaginada (WENGER, 2010) pelos seus professores e, talvez, por ele próprio e sua família.

A comunidade imaginada é um *'mundo ilimitado'* de *'novas descobertas'* e *'oportunidades'*, de *'sonhos'* e *'desafios'*, *'experiências e pessoas'* a que o professor *'dá acesso'* (Lorenzo, Benjamin, Maria, Theo, Sol, Q, 12/2018). Não é à língua que se dirige o ensino, mas à cultura a que se tem acesso por meio da vivência e da imaginação como modo de pertencimento ou identificação. Assim, o conceito de língua que se sobressai entre os participantes é de que ela constitui o falante. Esse conceito é um importante indicador do *domínio* desta CdP pois sugere influência de natureza sociocultural na abordagem de ensino de LE, que perpassa todo o planejamento temático e o currículo da escola. O domínio que sustenta uma visão de ensino de língua que envolve:

Excerto 27 – Carlos, Q, 12/2018

questões importantes como a cultura, as relações sociais, a identidade do indivíduo, as relações de poder, a construção do discurso, entre outras. Ou seja, ensinar línguas é situar e contextualizar.

Excerto 28 – Nina, Q, 12/2018

compreender aspectos e significados dentro da cultura do país da língua alvo e suas especificidades, ressignificando a própria cultura.

A descrição das atividades docentes se manifesta no cuidado do aluno (ética). O professor quer ajudá-lo a perceber, notar (estética) o que o universo da língua-cultura encerra. Para que os alunos participem da comunidade imaginada de falantes na qual os professores se incluem, ensinar língua tem o sentido de:

Excerto 29 – Rose, Q, 12/2018

ampliar a possibilidade de comunicação, de aproximação com outras culturas e vivências, de encorajar diferentes formas de perceber a realidade.

Excerto 30 – Bia, Q, 12/2018

partilhar com os alunos um pouco do que aprendemos ao longo dos anos, na expectativa que os mesmos se encantem e busquem aprimorar seus conhecimentos além da sala de aula, com abertura de novos horizontes na vida pessoal e profissional.

Wenger, McDermott e Snyder (2002) defendem que interações regulares a respeito de assuntos importantes para a área de interesse, ao longo do tempo, constituem um sentido comum de história e identidade. Nos Excertos 29 e 30 é possível reconhecer que os professores participantes da pesquisa desenvolvem “uma compreensão partilhada do domínio e uma abordagem para a sua prática” (p. 35).

Quando falam sobre sua identidade, os participantes se colocam também na condição de aprendizes, ressaltam estarem abertos a mudanças e reconhecem as dificuldades decorrentes de ‘reorientar convicções e paradigmas’ (Milton, **Q, 12/2018**). Manifestam insegurança na realização de um ensino situado e mais autoral:

Excerto 31 – Bia, Q, 12/2018

Buscar trabalhar a partir de abordagens temáticas, tem sido um desafio, pois não temos modelos e métodos rígidos a seguir.

No entanto, sentem-se importantes nessa busca de um ensino melhor para os alunos e negociam esse currículo da sala de aula, que não é rígido:

Excerto 32 – Rose, OP, 29/10/2018

Eu não tenho grandes problemas em trabalhar com o temático+ porque tudo que eu planejo, eu vou conversando com a minha equipe. E a gente, às vezes, pensa muito diferente. Mas isso me dá segurança porque quando eu penso em fazer alguma atividade, que, no fim, é descontextualizada ou tem muita repetição+ assim+ exagerada+ alguém pergunta ‘A:h, mas você tá fazendo assim por quê?’ Então, eu cheguei num ponto que já me pergunto antes.

Um aspecto importante da fala de Rose é que ela iniciou sua prática reflexiva a partir das reflexões coletivas com os colegas: ‘Então, eu cheguei a um ponto que já me pergunto antes’. Sobre o sentido de **comunidade**, como dimensão, Wenger (1998) esclarece que não há homogeneidade, não é um grupo de iguais, como resalta Rose: ‘E a gente, às vezes, pensa muito diferente’, mas as fronteiras identitárias se aproximam na partilha de um repertório e interesses comuns. Os membros aprendem uns com os outros também pelo desejo de manter o vínculo com a comunidade, que se define nas relações interpessoais construídas em interações regulares de partilha.

Excerto 33 – EC, 27/11

Manu: (...) nesses momentos que tem mais professor junto, a gente sempre fala dos casos desafiadores. Em geral alguém aparece com ((estala os dedos)) uma estratégia ou uma orientação. Esse pedido de ajuda acontece de forma inconsciente. A gente vai descrevendo o problema, aí chega um e reporta um caso, o outro reporta outro e, assim, a gente sai com umas ideias diferentes, sai até mais animado.

Maria: E aqui fica fácil porque a gente tá sempre trocando ideia.

Theo: Às vezes você nem precisa pedir ajuda, às vezes na conversa do outro você já sabe que vai te servir.

As interações espontâneas são as que mais ajudam a construir a comunidade porque são um sinal assertivo de envolvimento. O Excerto 33 ilustra as relações de interdependência, solidariedade e confiança vividas pelos participantes: *‘Esse pedido de ajuda acontece de forma inconsciente. A gente vai descrevendo o problema, aí chega um e reporta um caso, o outro reporta outro e, assim, a gente sai com umas ideias diferentes, sai até mais animado’*.

Os professores participantes reconhecem a importância das **práticas** sociais coletivas para troca de experiências, informações, material didático, ideias, atitudes solidárias quanto às frustrações, dificuldades. Esses momentos são caracterizados como inspiradores. Há um forte senso de plausibilidade, pois aquilo que o professor apresenta aos colegas, como representação de suas práticas, é uma possibilidade ‘real’ para a sala de aula.

Os estudos e o planejamento realizados em conjunto são valorizados. Muitos professores se referem às ‘apresentações’, os momentos em que os colegas expõem seus planos de curso e aula, falam sobre as dificuldades que encontraram e como as superaram, falam sobre atitudes que ajudam os alunos a participarem com proveito das atividades de sala de aula. As repostas à pergunta 09: *Quais rotinas das coordenações pedagógicas coletivas você considera mais importantes?*²⁸ – apontam que esse tempo-espaco de trabalho coletivo é rico em interações sobre o pedagógico.

Excerto 34 – Frida, Q, 12/2018

Compartilhar experiências de sala de aula, a vivência e o questionamento com colegas são uma excelente forma de aprendizado, inclusive para professores.

Excerto 35 – Nina, Q, 12/2018

As conversas francas sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua, as trocas de experiência, os estudos em grupo e as aulas onde os colegas compartilham seu trabalho de sala de aula com os demais. São momentos ricos de aprendizagem, inspiração.

Excerto 36 – Sol, Q, 12/2018

As coordenações pedagógicas são importantes para meu aprimoramento, pois absorvo as experiências dos demais professores, independente da língua. Gosto de planejar atividades multidisciplinares e acredito na integração.

Esses dados são ainda mais relevantes quando pensamos que a formação continuada em serviço repousa fortemente nas partilhas que, por sua vez, resultam do sentimento de comunidade entre os professores.

As comunidades, no entanto, são também campos de tensões que revelam conflitos relativos à política de fronteiras (ACHINSTEIN, 2002), às assimetrias de poder e questões do

²⁸ As rotinas são as práticas.

universo micropolítico, que levam seus membros a se fecharem para interações significativas (LITTLE, 2003, LAVE e WENGER, 1991, WENGER, 1998, 2010):

Excerto 37 – Benjamin, Q 12/2018

Às vezes, dependendo do caso, é melhor cada um no seu lugar.

Apesar de as dissonâncias serem naturais e necessárias à renovação e continuidade das comunidades, os impasses acirrados podem ter efeito contrário. As críticas não propositivas impedem a superação de conflitos, conservam incompatibilidades que afetam as relações de participação, pertencimento (identificação) e as crenças. Nesses casos, Achinstein (2002) propõe que os professores examinem suas crenças e ações, normas e valores institucionais, e que apresentem ideias novas. Wenger (1998, p. 227) afirma que a aprendizagem, ao mesmo tempo em que conecta comunidades, cria fronteiras²⁹.

Os professores contam com os recursos uns dos outros e preferem procurar ‘colegas mais próximos’ quando não conseguem resolver problemas do trabalho. Os conceitos científicos são compartilhados nas interações com os ‘colegas mais próximos’. É possível também observar a inserção da teoria formal na linguagem em comum e na apresentação dos conceitos e procedimentos aprendidos com os colegas.

Excerto 38 – Anne, OP, 23/05/2018

Pra mim foi importante pensar nessa questão da abordagem, da organização da aula, se os alunos estão falando a língua, se comunicando. Porque eu sempre achei que as minhas aulas eram mais comunicativas, mas eu vi que não. Quando eu fui mudando, devagar, fui deixando eles ((os alunos)) participarem mais nos projetos, eu notei que eles ficaram mais motivados, falavam mais espontaneamente. (...) Não acho que eu tenha mudado tanto assim, mas hoje eu me preocupo mais com o que eu levo pra cada turma. Eu agora penso em aulas diferentes pra turmas diferentes.

Como Anne, outros participantes fazem uso da terminologia da área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Conceitos como abordagem, material autêntico, conceito de língua, comunicação espontânea, motivação e autonomia, tratamento do erro e *feedback*, projetos e tarefas, e filtro afetivo não são citados pelos participantes como indicadores de mudanças radicais na prática, mas como elementos de reflexão, como vimos no Excerto 38: ‘Não acho que eu tenha mudado tanto assim, mas hoje eu me preocupo mais com o que eu

²⁹ Aprendizagem significa lidar com fronteiras: ela cria e conecta fronteiras; envolve multiassociações na constituição de nossa identidade, ao conectar - pela reconciliação - nossas múltiplas formas de participação, bem como nossas várias comunidades. (...) Aprendizagem é questão de energia social e poder: ela prospera na identificação e depende de negociabilidade, ela molda e é moldada por formas mutantes de associação e do domínio do significado - relações estruturais que combinam participação e não participação em comunidades e organizações de significado.

levo pra cada turma. Pensando a aprendizagem distante de uma perspectiva de linearidade, percebo que teoria e prática estão em processo de síntese (SANT'ANA, 2017) nesta comunidade de prática.

Neste capítulo, destaquei aspectos da participação dos docentes na comunidade de prática e busquei associar os achados da observação participante, sobretudo, aos sentidos que os professores dão à aprendizagem na comunidade. Considerei os desafios e o movimento da aprendizagem na produção de artefatos e as possibilidades de ressignificação das práticas e teorias pessoais.

5. RENOVANDO O CICLO – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conversar com pessoas parecidas conosco é fácil, elas estão preparadas para aplaudir o que dizemos, são agradáveis e, antes de a conversa começar, elas já nos entendem. Mas discutir assuntos com pessoas com diferentes pontos de vista, dos quais não gostamos, negociar algum tipo de acordo e de compromisso, um modus vivendi com essas outras pessoas, isso é uma habilidade.

Zygmunt Bauman, 2015.

O relato deste estudo procura explicitar como professores de línguas estrangeiras aprendem a profissão com seus pares, partilhando práticas sociais no ambiente de trabalho. Para investigar esse contexto complexo, observei três categorias de atividades frequentes, pródigas quanto às interações entre os professores: a atividade mediada por artefatos e pelos colegas, o modo como os professores explicitam suas práticas em conversas formais e informais sobre a sala de aula e os sentidos que fazem de sua participação na comunidade de prática.

Pergunta 1: Como as interações entre professores de língua estrangeira suscitam oportunidades de aprendizagem profissional em uma comunidade de prática?

Para compreender a natureza das interações coletivas, apoiei a análise na perspectiva sociocultural da aprendizagem, nos estudos de Vygotsky (1997) e Johnson (2009), sobretudo para identificar os contextos da mediação, nos estudos de Little (2003) e Horn (2010) para compreender aspectos relacionais e afetivos, que podem favorecer ou inibir a representação das práticas entre pares, e também na perspectiva da aprendizagem situada de Lave e Wenger, 1991 e Wenger, 1998, que revela os sentidos que têm essas interações para os membros da comunidade de prática de professores.

Como observado por Johnson (2009) e Borko (2004), a aprendizagem profissional emerge em atividades coletivas nas quais os professores estão engajados. ***É possível dizer, com isso, que o tipo de prática da qual os professores participam proporciona certos tipos de aprendizagem.*** O conteúdo das interações que ocorrem nas práticas caracteriza o tipo de aprendizagem. As interações, nesta pesquisa aplicada, dizem respeito a processos de ensino e aprendizagem e a condições associadas a eles. Os professores da comunidade de prática deste estudo relatam que aprendem quando os colegas apresentam suas práticas de sala de aula e,

em seguida conversam sobre elas. Essas apresentações são importantes na medida em que os professores registram uma prática e a submetem à apreciação dos colegas. Nas conversas direcionadas para a prática, em que o grupo acessa os princípios da instrução, esses princípios passam a compor, de acordo com Little (2002) e Horn (2010), um repertório coletivo, como insumos que o professor pode experimentar em seu planejamento, conforme seu juízo.

O trabalho coletivo de escolha, produção e adequação dos recursos didáticos parece ser mais importante para a formação de professores do que imaginávamos. O fato de a escola não adotar material didático convencional contribui em grande parte para as partilhas, a produção colaborativa, o investimento na criatividade e na autoria, uma vez que muitas interações ocorrem no contexto da concepção e produção de artefatos. O interesse do grupo de LI do noturno, por exemplo, se voltou para atividades de adaptação e produção de artefatos que potencializassem o uso da língua em situações da vida real. As respostas dos questionários mencionam interação e uso de materiais autênticos como elementos de uma boa aula de LE. Nas conversas a respeito dos materiais e do planejamento das aulas e projetos, ***os professores explicitam o que sabem e os princípios que organizam o planejamento das aulas e projetos, o ensino e a avaliação.*** Nesses momentos de ressignificação de princípios e partilhas do sensível (RANCIÈRE, 2009), os professores reconstituem suas identidades.

Há aspectos relacionais importantes que levam os professores a procurarem colegas com quem tenham mais afinidade para planejar aulas e projetos. Ao que parece, esta afinidade está relacionada às práticas que o professor deseja aprender ou aperfeiçoar. Mel e Manu, por exemplo, reúnem seus alunos de ciclos diferentes para planejarem os projetos. Uma característica comum na instrução dessas professoras é desenvolver atividades que envolvam o uso da língua *'para fazer coisas'*, assim como para expressar subjetividades e identidades sociais. Mais uma vez, percebemos como ***o contexto pode favorecer ou restringir certos tipos de prática*** (RODRIGUEZ, 2010), pelo encorajamento dos pares e pelos recursos disponíveis.

Para não se perder em uma reflexão circular e simétrica, a escola levou o conhecimento científico para as sessões de estudo coletivo, tanto pela leitura de artigos, quanto pela colaboração de pesquisadores da Linguística Aplicada. Nos últimos quatro anos, dez professores da escola escolheram a LA para seguir seus estudos de pós-graduação. O diálogo da prática com a pesquisa aplicada é essencial para avançarmos a compreensão sobre a formação de professores de LE, a aprendizagem profissional como processo reflexivo, distribuído, social, influenciado pelos contextos local e global. Percebemos, nesse diálogo, o que Wenger (1998) chama de comunidades fronteiriças, que permitem a multiassociação dos membros e, em decorrência disso, a síntese de práticas.

A perspectiva sociocultural adotada neste estudo favoreceu a compreensão dos processos de aprendizagem situada ao reconhecer diferentes forças de mediação no meio. O grupo de LI que eu acompanhei conseguiu fazer trocas significativas para a prática na sala de aula, para a compreensão, crítica e ressignificação de princípios que orientam a prática. Havia por parte dos professores não só o desejo de partilhar, como também a confiança para expor ao grupo a face e a transparência da prática (LITTLE, 2002). Como vimos, não se trata somente de uma exposição daquilo que se faz em sala. Quando o professor externaliza a sua prática, ele a explicita também para si. *A explicitação materializa o conhecimento tácito, ou teorias informais, e torna possível construir sentidos a partir dele.* É preciso considerar que a face transparente da prática se revelou porque os professores estavam em um ambiente de confiança, com o foco na discussão de assuntos de seu interesse. As discussões eram significativas e isso contribuiu para a constância dos trabalhos. A fala da professora Maria (EC) é ilustrativa: *‘nunca saímos daqui com as mãos vazias’*.

Johnson e Golombek (2016) ressaltam que a formação, em uma perspectiva sociocultural, não busca evidências imediatas de aprendizagem profissional. Assim, *entende-se como aprendizagem, mesmo em processo, a mudança de uma postura receptora de conhecimento*, comum em cursos de formação externos, *para outra de participação nas práticas sociais*, como em conversas que reúnem questões pessoais, quanto à formação, e questões profissionais e políticas sobre como se estrutura o funcionamento da escola e do ensino.

Pergunta 2: Que sentidos os professores de LE atribuem a sua participação nas práticas sociais vivenciadas com seus pares na escola?

A análise da segunda pergunta permitiu compreender que a comunidade de prática organiza e compartilha conhecimento por meio da participação dos membros nas práticas. A CdP comporta relações harmoniosas e tensões comuns na convivência social. Wenger (1998) adverte que não se deve romantizar o conceito de CdP uma vez que ela não tem capacidade de resolver problemas existentes sem criar os seus próprios. No entanto, essas comunidades podem apontar para uma via de entendimento na medida em que os professores compartilham uma visão comum ou negociada do trabalho. Uma comunidade de professores focada em melhorar a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes pode negociar, por exemplo, a sua cultura profissional.

Essa visão comum ou negociada do trabalho, de acordo com Wenger (1998, p. 240), favorece *as partilhas diárias e cria um ambiente de interdependência e de reciprocidade, de identificação ou afinidade*, no qual os professores podem criar trajetórias comuns. Inversamente, quando há posturas de não participação, críticas desproporcionais ou não propositivas, graves assimetrias verticais e laterais de poder, os impasses podem levar a polarizações e deslocamento na posição dos membros para a margem e mesmo para fora da CdP.

Muitas conversas surgem a partir dos problemas das práticas. Nesse sentido, pensar a comunidade de prática como uma ferramenta analítica ajuda a *descobrir formas de distribuir saberes e partilhar experiências* na escola. Os professores, mesmo os mais experientes, se identificam como *aprendizes na comunidade* e compreendem que participar dela é uma forma de influenciar seu contexto.

As conversas informais são significativas para os professores (MERRILL, 2016; KIRSCH, 2017) e têm um papel importante para a aprendizagem profissional. Elas podem complementar os temas tratados nas sessões formais, responder a dúvidas, curiosidades e interesses particulares e, às vezes, podem se constituir como interação alternativa em momentos adversos vivenciados pelos membros na CdP.

Contribuições e implicações desta pesquisa

Esta pesquisa contribui para a compreensão da importância das interações entre os professores no local de trabalho, que podem se constituir como oportunidades de aprendizagem profissional, ou formação continuada, para docentes novatos e experientes. As interações são condutoras de representações das práticas em que os professores explicitam seu conhecimento tácito e constroem novos conhecimentos sobre a profissão.

Para que as condições contextuais do ambiente de trabalho facilitem a aprendizagem profissional, é importante prever tempos e espaços a fim de que os professores conversem sobre o que fazem e aprendam colaborativamente. A formação em serviço, como comunidade de prática, permite que os professores se envolvam intelectual, social e afetivamente no estudo e reflexão orientados para a sua prática e a de seus pares. Os professores valorizam a formação que é relevante para a prática. Por isso, é aconselhável que os grupos de docentes estabeleçam uma pauta de estudos voltada para as experiências da sala de aula.

A pesquisa aponta ainda que o envolvimento do professor em atividades coletivas de reflexão e produção de material didático, por exemplo, podem potencializar a ressignificação de teorias pessoais.

Por fim, o estudo aqui relatado tem implicações para a formulação de políticas e programas de formação inicial e continuada, indicando uma vertente sociocultural, colaborativa e ancorada na prática.

Limitações da pesquisa

Por se tratar de uma pesquisa que explora as interações e partilhas entre professores da educação básica, não fiz observação de aulas.

Os registros obtidos durante a observação das interações espontâneas em momentos e ambientes informais foram escassos, se comparados aos registros das interações em circunstâncias mais formais. No entanto, os professores valorizam as situações de informalidade. Uma pesquisa específica sobre a aprendizagem profissional centrada em tempos e espaços mais flexíveis e em situações de maior informalidade poderia trazer outros aportes importantes para a compreensão da aprendizagem em serviço, sobretudo se relacionados a questões ideológicas e a assimetrias nas relações laterais e verticais de poder na comunidade de prática.

Esta pesquisa aponta também para a importância da produção do material didático de forma colaborativa. Um estudo específico sobre o uso do material didático, produzido contextualmente, e seu impacto na aprendizagem dos estudantes, seria significativa para a compreensão dessa dinâmica de aprendizagem em CdP.

FORÇAS MOTORAS – REFERÊNCIAS

ACHINSTEIN, B. **Conflict amid community: The micropolitics teacher collaboration**. Teachers College Record, 2002.

ANDERSON, B. **Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism**. New York: Verso, 1983.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**, 2005.

ASTUTO, T.A. et al. **Challenges to dominant assumptions controlling educational reform**. Andover, MA: Regional Laboratory for the Educational Improvement of the Northeast and Islands, 1993.

BALL, D. L.; COHEN, D. K. Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In G. Sykes and L. Darling-Hammond (Eds.), **Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice** (pp. 3-32). San Francisco: Jossey Bass, 1999.

BANDEIRA, G. M. **Por que ensino como ensino? A manifestação e atribuição de teorias informais no ensinar de professores de LE** (inglês). Dissertação de mestrado. UnB 2003.

BANDURA, A. Modeling theory: Some traditions, trends, and disputes. In: **Recent trends in social learning theory**. Academic Press, 1972.

BECKETT, D.; HAGER, P. **Life, work and learning: Practice in postmodernity**. London: Routledge, 2002

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: An introduction to theories and methods**. 5 ed. Boston, MA: Pearson Education, 2007.

BORKO, H. Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. **Educational researcher**, v. 33, n. 8, p. 3-15, 2004.

BOURDIEU, P. **Outline of a theory of practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

_____. **Distinction: A social critique of the judgement of taste**. London: Routledge, 1984.

CALVO, L. C. S. **Reflexões sobre uma comunidade de prática constituída a partir das interações de formadoras de professores de inglês em um grupo de estudos**. Tese de doutorado – UEL, Londrina, 2013.

COCHRAN-SMITH, M. Learning and unlearning: the education of teacher educators. **Teaching and Teacher Education**, 19, p. 5-28, 2003.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. **Review of Research in Education**, vol. 24, pp. 249–305, 1999.

COSTA, E.V. **Práticas de formação de professores de Português Língua Adicional em um instituto cultural brasileiro no exterior**. Dissertação de mestrado. UFRGS, 2013.

_____. **Eventos de formação de professores de português como língua adicional: a organização das práticas e as trajetórias de participação em um estudo interpretativo sobre aprender a ensinar.** Tese de doutorado. UFRGS, 2018.

CRESWELL, J. **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions** (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007.

CRUZ, L.T. **Entre o dizer e o fazer: implicações das crenças de professores em formação sobre o ensino de LI em escolas públicas.** Tese de doutorado - UFBA, 2017.

DARLING-HAMMOND, L.; McLAUGHLIN, M. W. Policies that support professional development in an era of reform. **Phi Delta Kappan**, 76(8), 597–604, 1995.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens.** Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação. Subsecretaria de Educação Básica. Caderno de Pressupostos Teóricos. In **Currículo em Movimento da Educação Básica**. DF, 2014a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Subsecretaria de Educação Básica. Caderno do Ensino Médio. In **Currículo em Movimento da Educação Básica**. DF, 2014b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Subsecretaria de Educação Básica. Caderno do Ensino Fundamental - anos finais. In **Currículo em Movimento da Educação Básica**. DF, 2014c.

DUFOUR, R. Work together: But only if you want to. **Phi Delta Kappan**, XCII (5), 57-61, 2011.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research.** Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In M. Wittrockk (Ed.), **Handbook of Research on Teaching**. 3rd ed., pp. 119-161. New York: MacMillan, 1986.

FARRELL, T. S. C. **Teachers talking about teaching: Creating conditions for reflection. Teaching English as a Second or Foreign Language**, 4(2), 1-16 (disponível em <http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej14/a1.html>, acessos em setembro de 2018), 1999.

FREEMAN, D. Language, sociocultural theory, and L2 teacher education: Examining the technology of subject matter and the architecture of instruction. **Language learning and teacher education: A sociocultural approach**, p. 169-197, 2004.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. E. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. **TESOL Quarterly**, 32 (3), 397-417, 1998.

FULLAN, M. **Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action.** Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2005.

GEE, J. P. **Situated language learning: a critique of traditional schooling.** London: Routledge, 2004

- GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos: coleção pesquisa qualitativa**. Bookman Editora, 2009.
- GIDDENS, A. **The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration**. Berkeley, CA: University of California Press, 1984.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GREENO, J. G. On claims that answers the wrong question. **Educational Researcher**, 26(1), 5-17, 1997.
- GROSSMAN, P. Overcoming the apprenticeship of observation in teacher education coursework. **Teaching and teacher education**, v. 7, n. 4, p. 345-357, 1991.
- GROSSMAN, P., WINEBURG, S.; WOOLWORTH, S. Toward a Theory of Teacher Community. **The Teachers College Record**, v. 103, pp. 942-1012, 2001.
- GUANDALINI, E. O. **O bem que ela nos faz: o papel da formação continuada no desempenho dos professores de língua estrangeira** (Inglês). Dissertação de mestrado - UnB, 2013.
- GUSKEY, T., Professional Development and Teacher Change, **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, 8:3, 381-391, 2002.
- HABERMAS, J. Concluding comments on empirical approaches to deliberative politics. *Acta Politica*, **International Journal of Political Science**, v. 40, n. 3, p. 384-392, 2005.
- HALU, R. C. **Formação de Formadoras de professores de inglês em contexto de formação continuada**. Tese de doutorado. UFPR, Curitiba, 2010.
- HARGREAVES, A. **Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age**. London: Cassell, 1994.
- _____. The knowledge-creating school. **British Journal of Educational Studies**, v. 47, n. 2, p. 122-144, 1999.
- _____. Four ages of professionalism and professional learning. **Teachers and teaching**, v. 6, n. 2, p. 151-182, 2000.
- _____. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HODKINSON, P.; BIESTA, G.; JAMES, D. Understanding learning culturally: Overcoming the dualism between social and individual views of learning. **Vocations and learning**, v. 1, n. 1, p. 27-47, 2008.
- HODKINSON, H; HODKINSON, P. Improving schoolteachers' workplace learning. **Research papers in education**, v. 20, n. 2, p. 109-131, 2005.
- HODKINSON, P; HODKINSON, H. Individuals, communities of practice and the policy context: School teachers' learning in their workplace. **Studies in continuing education**, v. 25, n. 1, p. 3-21, 2003.

HORD, S. M. **Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement**. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory, 1997.

HORN, I. S. Teaching replays, teaching rehearsals, and re-revisions of practice: Learning from colleagues in a mathematics teacher community. **Teachers College Record**, v. 112, n. 1, p. 225-259, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JARZABKOWSKI, L. M. The social dimensions of teacher collegiality. **The Journal of Educational Enquiry**, v. 3, n. 2, 2009.

JARVIS, P. **Paradoxes of learning: On becoming an individual in society**. Routledge, 2012.

JOHNSON, K. E. Teacher learning in second language teacher education: a socially-situated perspective. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 53-69, 2001.

_____. **Second language teacher education: A sociocultural perspective**. New York: Routledge, 2009

_____. Reclaiming the relevance of L2 teacher education. **The Modern Language Journal**, v. 99, n. 3, p. 515-528, 2015.

_____. Language teacher education. In: HALL, G. (Ed.) **Routledge handbook of English language teaching**. New York: Routledge, p. 121-134, 2016.

JOHNSON, K.E.; GOLOMBEK, P.R. A sociocultural theoretical perspective on teacher professional development. In K. E. Johnson and P. R. Golombek (Eds.), **Research second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development** (pp. 1-12). New York: Routledge, 2011.

_____. **Mindful L2 teacher education: A sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development**. New York, NY: Routledge, 2016.

KEARNEY, Richard. **The wake of imagination**. Routledge, 2002.

KEMMIS, S. Life in Practices: Challenges for Education and Educational Research. In: **Education in an Era of Schooling**. Springer, Singapore, 2018. p. 239-254, 2018.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. **The action research reader**. Geelong. Victoria: Deakin University Press, 1988.

KING, M. B. "Professional development to promote schoolwide inquiry." **Teaching and Teacher Education**, 18(3): 243–257, 2002.

KIRSCH, W. **Teacher development in a community of practice in southern Brazil**. Tese de doutorado, UFRGS, 2017.

KOZULIN, A et al. (Ed) **Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context**. New York: Cambridge University Press, 2003.

- KRASHEN, S. D. **The input hypothesis: Issues and implications**. Addison-Wesley Longman Ltd, 1985.
- KUHN, T. **The structure of scientific revolutions**, 2d ed. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1970
- _____. ‘Commensurability, comparability, communicability’, in Asquith, P. D. e Nickles, T. editors, **PSA 1982: Proceedings of the 1982 biennial meeting of the Philosophy of Science Association**, volume 2, East Lansing, MI: Philosophy of Science Association, 669–688, 1983.
- LANTOLF, J. P. Sociocultural theory and second language learning: State of the art. **Studies in Second Language Acquisition**, 28, 67-109, 2006.
- LANTOLF, J. P.; JOHNSON, K.E. Extending Firth and Wagner's (1997) ontological perspective to L2 classroom praxis and teacher education. **The Modern Language Journal**, v. 91, p. 877-892, 2007.
- LARSEN-FREEMAN, D.; FREEMAN, D. Language moves: The place of “foreign” languages in classroom teaching and learning. **Review of Research in Education**, v. 32, n. 1, p. 147-186, 2008.
- LAVE, J. Introduction: Situationally Specific Practice. **Anthropology & Education Quarterly**, 16(3), 171-176. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3216560>, 1985.
- _____. **Cognition in Practice: Mind, Mathematics, and Culture in Everyday Life**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- _____. The practice of learning. In: LAVE, J; CHAIKLYN, S. (org.) **Understanding of practice: Perspectives on Activity and Context**. Cambridge: University of Cambridge Press, 1993.
- _____. Teaching, as learning, in practice. **Mind, Culture, and Activity**, 3(3), 149-164, 1996.
- _____. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, 21(44), 37-47, 2015. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832015000200003>. Acesso em nov, 2019.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge, Mass: Cambridge University, 1991.
- LEVINE, T. H. Tools for the study and design of collaborative teacher learning: The affordances of different conceptions of teacher community and activity theory. **Teacher Education Quarterly**, v. 37, n. 1, p. 109-130, 2010.
- _____. Experienced teachers and school reform: Exploring how two different professional communities facilitated and complicated change. **Improving Schools**, v. 14, n. 1, p. 30-47, 2011.
- LIEBERMAN, A. Creating intentional learning communities. **Educational Leadership**, 53(2), 51–55, 1996.
- LIPMAN, M. **O pensar na educação**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LIPMAN, M.; SHARP, A.M.; OSCANYAN, F.S. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- LITTLE, J. W. Locating learning in teachers’ communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. **Teaching and Teacher Education**, 18, 917-946, 2002.

_____. Inside teacher community: Representations of classroom practice. **Teachers College Record**, 105 (6), 913–945, 2003.

LITTLE, J. W.; HORN, I. S. Resources for professional learning in talk about teaching: from “just talk” to consequential conversation. In **annual meeting of the American Educational Research Association**. San Francisco, 2006.

LORTIE, D. **Schoolteacher: a sociological study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATEUS, E; PICONI, L. Aprendizagem colaborativa de professores em formação inicial e continuada: investigando as práticas discursivas. In: FERNANDES, Luis Carlos (Org.). **Interação: práticas de linguagem**. Londrina: Eduel, p. XX, 2009.

MCLAUGHLIN, M.W.; TALBERT, J.E. **Professional communities and the work of high school teaching**. Chicago: University of Chicago Press. 2001.

MERRILL, M. **Communities of Foreign Language Teachers as a Source of Professional Development**. The University of Wisconsin-Madison, 2016.

MIZUKAMI, M. G N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, p. 59-91, 1996.

_____. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, v. 1, n. 1, 2005.

MIZUKAMI, M. G. N. et. al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFScar, 2010.

MOURA FILHO, A.C.L. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Tese de doutorado. 2005.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 13-33, 1992.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso do discurso à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, Ed. Educa, 2009.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: CUP, 1997.

OCDE. Teachers Matter. **Learning**, 304. <https://doi.org/10.1787/9789264022157-ja>, 2006.

PERRENOUD, P. **A 10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERIN, J. O. R. **Emergência e construção de uma comunidade de prática de formadores de professores de língua inglesa**. Tese de doutorado, UEL, Londrina, 2009.

POLANYI, M. **The tacit dimension**. University of Chicago Press, 2009.

PUTNAM, R.; BORKO, H. Teacher learning: implications of new views of cognition. In B. J. Biddle, T.L. Good, & I.F. Goodson (Eds.) **The International Handbook of Teachers and Teaching**, 1223-1296. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer, 1997.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: EXO Experimental Org., 2009.

RODRIGUEZ, J. A. A. **An English-as-a-foreign-language Teacher Study Group as a Site for Practice-based Professional Learning**. 2010. Tese de Doutorado. Arizona State University.

ROGOFF, B. **Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context**. New York: Oxford University Press, 1990.

_____. Developing understanding of the idea of communities of learners. **Mind, Culture and Activity** 1, 209—29, 1994.

_____. Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J. V. WERTSCH, P. (Eds.), **Sociocultural studies of mind**. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1995.

ROLDÃO, M. C. A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura? In: ALARCÃO, I. (Org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. São Paulo: ArtMed, 2001.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANT'ANA, J. S. **A práxis competente na aula de LE: quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor**. Dissertação de mestrado. Brasília: UNB, 2005.

_____. **Por uma porta entreaberta: o desenvolvimento da competência aplicada de profissionais do ensino de línguas**. Tese de Doutorado. Universidade de São Carlos-SP, 2017

SERGIOVANNI, T. **Building Community in Schools**. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 1994.

SFARD, A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. **Educational researcher**, v. 27, n. 2, p. 4-13, 1998.

SFARD, A.; PRUSAK, A. Telling identities: In search of an analytical tool for investigating learning as a culturally shaped activity. **Educational Researcher**, 34(4), 14–22, 2005.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard educational review**, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987.

STABLES, A. School as imagined community in discursive space: a perspective on the school effectiveness debate. **British Educational Research Journal**, v. 29, n. 6, p. 895-902, 2003.

STAKE, R. Case Studies. In DENZIN, N. & LINCOLN, Y. **Handbook of qualitative research**. Newsbury Park: Sage, 1994.

_____. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THOMAS, G et al. In the company of colleagues: An interim report on the development of a community of teacher learners. **Teaching and teacher education**, v. 14, n. 1, p. 21-32, 1998.

TOOLE, J.C.; LOUIS, K.S. The role of professional learning communities in international education. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), **Second International Handbook of Educational Leadership and Administration**. Dordrecht: Kluwer, 2002.

VANGRIEKEN, K. et al. Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. **Teaching and teacher education**, v. 61, p. 47-59, 2017.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. **SIGNUM: Estudos de Linguagem**, Londrina, n. 15/2, p. 457-480, dez. 2012.

VYGOTSKY, L. The History of the Development of Higher Mental Functions. **The Collected Works**. N. York: Plenum Press, vol. 4, 1997.

WELLS, G. e CLAXTON, G (Eds.) **Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education**. Oxford: Blackwell Publishers, 2002.

WENGER, E. **Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity**. Cambridge, R.-U.: CUP, 1998.

_____. Social learning systems and communities of practice. **Communities of Practice and Social Learning Systems: The Career of a Concept**, p. 179-195, 2010.

WENGER, E.; McDERMOTT, R; SNYDER, W. **Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge**. Harvard Business Press, 2002.

WERTSCH, J.V. **Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

WESTHEIMER, J. **41 Learning among colleagues: teacher community and the shared enterprise of education**1. 2008.

YIN, R. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. (2ed.). Porto Alegre: Bookman, 2001.

_____. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Penso Editora, 2016.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, 29 (103), 535-554, 2008.

ZEICHNER, K M.; LISTON, D. P. **Reflective teaching: an introduction**. Mahwah, NJ: L. 1996.

APÊNDICE A



Universidade de Brasília

Instituto de Letras – IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA

Pesquisadora: Maria Lúcia da Cruz Silva

Orientador: Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, abaixo assinado(a), professor(a) do [REDACTED] li este documento antes de assiná-lo e declaro que concedo como doação à mestrandia do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Maria Lúcia da Cruz Silva, sob orientação do Professor Doutor Augusto César Luitgards Moura Filho, o direito de uso de minhas informações pessoais envolvendo meu processo de formação continuada como professor(a) de língua estrangeira e aspectos de minha vida relacionados a ele, bem como das transcrições da gravação em áudio dos encontros da turma e de quaisquer outros documentos, imagens ou textos originados durante o segundo semestre de 2018. Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas. Fui informado(a) de que terei minha identidade preservada por pseudônimo, conforme um dos princípios éticos da pesquisa acadêmica.

Assinatura: _____

Endereço de e-mail: _____

APÊNDICE B

Questionário eletrônico

Prezado (a) professor (a),

Gostaria de contar com sua contribuição para a realização desta pesquisa de mestrado sobre a formação continuada no [REDACTED]

Esclareço que o questionário é confidencial e que não há respostas certas ou erradas. Por isso, solicito que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões, justificando sua resposta quando necessário. Você pode utilizar o espaço que desejar.

Muito obrigada.

Seu nome (não será divulgado):

Your answer

Você gostaria de escolher um pseudônimo?

Your answer

Há quanto tempo você ensina língua estrangeira?

Your answer

Há quanto tempo você é professor (a) nesta escola?

Your answer

Para você, o que significa ensinar língua estrangeira?

Your answer

Quais elementos devem estar presentes em uma boa aula de língua estrangeira?

Your answer

Como você define sua identidade profissional? (Experiências marcantes na formação e no ensino de línguas, sua abordagem de ensino, suas expectativas e frustrações, entre outros aspectos que achar relevantes.)

Your answer



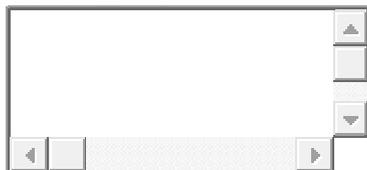
Que papel você acredita desempenhar nesta escola?

Your answer



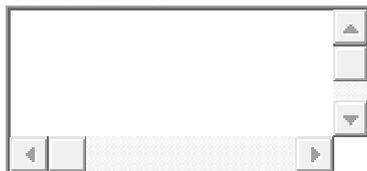
Quais rotinas das coordenações pedagógicas coletivas você considera mais importantes? Por quê?

Your answer



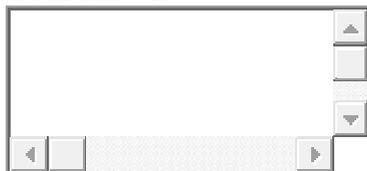
O que você mudaria nas coordenações coletivas? Por quê?

Your answer



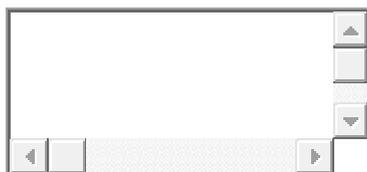
Há outros momentos, além das coordenações coletivas, em que você e seus colegas têm oportunidade de interagir a respeito de questões relacionadas ao trabalho? Essas interações são importantes? Por quê?

Your answer



O que você faz quando se depara com situações que lhe causam dúvidas ou inseguranças a respeito de como realizar seu trabalho?

Your answer



Você poderia apontar dois conceitos ou procedimentos sobre ensino e aprendizagem de línguas que considera ter aprendido, ampliado ou reformulado com a ajuda de seus colegas nesta escola? Poderia explicar que impacto essas aprendizagens tiveram em sua prática?

Your answer



O que você faz para continuar aprendendo sobre a profissão ao longo da vida?

Your answer



SUBMIT

Never submit passwords through Google Forms.

Parte inferior do formulário

This content is neither created nor endorsed by Google. [Report Abuse](#) - [Terms of Service](#)

[Forms](#)

APÊNDICE C

Roteiro de entrevista coletiva

1. O que é preciso saber para ensinar língua estrangeira?
2. Vocês conseguem explicar que concepções de ensino de línguas orientam o trabalho na escola?
3. Como vocês descreveriam o trabalho aqui?
4. De que forma as suas experiências de trabalho (formação, prática e reflexão) favorecem o seu desenvolvimento profissional/aprendizagem?
5. Como é a relação entre os professores novatos e os veteranos?
6. O que é partilhado no dia a dia?
7. Vocês acham que todos sabem o que cada um faz em sala de aula?