



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LUCIANA CABRINI SIMÕES CALVO

**REFLEXÕES SOBRE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA
CONSTITUÍDA A PARTIR DAS INTERAÇÕES DE
FORMADORAS DE PROFESSORES DE INGLÊS EM UM
GRUPO DE ESTUDOS**

Londrina
2013

LUCIANA CABRINI SIMÕES CALVO

**REFLEXÕES SOBRE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA
CONSTITUÍDA A PARTIR DAS INTERAÇÕES DE
FORMADORAS DE PROFESSORES DE INGLÊS EM UM
GRUPO DE ESTUDOS**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito para obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez

Londrina
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

C169r Calvo, Luciana Cabrini Simões
Reflexões sobre uma comunidade de prática
constituída a partir das interações de formadoras de
professores de inglês em um grupo de estudos /
Luciana Cabrini Simões Calvo. -- Londrina, 2013.
192 f. : il. color., figs., quadro

Orientador: Prof.^a Dr.^a Telma Nunes Gimenez.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de
Londrina, Programa de Pósgraduação em Estudos da
Linguagem, 2013.

1. Língua inglesa - Comunidade de prática. 2.
Língua inglesa - Formadoras de professores. 3.
Língua inglesa - Grupo de estudos - Interação e
participação. I. Gimenez, Telma Nunes, orient. II.
Universidade Estadual de Londrina. Programa de
Pósgraduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDD 21.ed. 371.12

ZSS-001173

LUCIANA CABRINI SIMÕES CALVO

**REFLEXÕES SOBRE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA
CONSTITUÍDA A PARTIR DAS INTERAÇÕES DE FORMADORAS DE
PROFESSORES DE INGLÊS EM UM GRUPO DE ESTUDOS**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito para obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez
UEL – Londrina – PR

Profa. Dra. Elaine Mateus
UEL – Londrina – PR

Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça
UFPR – Curitiba – PR

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão
UEL – Londrina – PR

Profa. Dra. Viviane de Melo Resende
UNB – Brasília – DF

Londrina, 22 de março de 2013.

A Deus, aos meus pais e ao meu marido.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pela presença em minha vida;

À professora Telma, minha orientadora de mestrado e de doutorado, pela confiança em mim depositada, pelo constante apoio e pela ‘parceria’ em outras atividades;

Aos meus pais, pelo amor, pelas orações e pelos incentivos;

Ao meu marido, sempre companheiro, por me apoiar e compreender (quase sempre!!) os momentos nos quais precisei ficar mais ausente;

A toda minha família, por torcer por mim;

Às colegas Adelaide, Carmen, Dulce, Jussara e Michele pela disposição em ler, debater e conversar sobre questões do meu trabalho;

Um agradecimento especial para as minhas amigas Adelaide e Carmen, por me auxiliarem e me encorajarem, principalmente nas situações de dificuldades;

À Michele, pelas oportunidades, sempre desafiadoras, de desenvolvermos várias ações conjuntas;

Às participantes do Grupo de Estudos, identificadas com pseudônimos, com as quais vivenciei importantes momentos de aprendizagem;

Aos docentes do Departamento de Letras, em especial aos da área de língua inglesa, e à Universidade onde trabalho pelo afastamento para pós-graduação;

Às professoras Clarissa Jordão, Elaine Mateus, Vera Cristovão, Viviane Resende, e ao professor Francisco Fogaça, pelas valiosas contribuições endereçadas à minha pesquisa nas ocasiões do Exame de Qualificação e da Defesa da tese;

A todos os colegas, funcionários e docentes do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL com quem convivi mais diretamente;

À Fundação Araucária, pela bolsa concedida no período de março de 2010 a dezembro de 2011.

CALVO, Luciana Cabrini Simões. *Reflexões sobre uma comunidade de prática constituída a partir das interações de formadoras de professores de inglês em um grupo de estudos*. 2013. 191 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

RESUMO

O presente trabalho tem como foco de investigação as interações de formadoras de professores de inglês (entre as quais me incluo) em um grupo de estudos (GE), caracterizado como uma comunidade de prática (CP). O seu objetivo principal é analisar e compreender a nossa participação, como formadoras de professores, no GE, no que tange ao processo de negociação do empreendimento conjunto, aos sentidos de participação e às representações de aprendizagem. O corpus da pesquisa constitui-se de transcrições de audiogravações dos dezesseis encontros do grupo durante o ano de 2010. O estudo está fundamentado nos referenciais de Comunidades de Prática (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998; WENGER et al., 2002) e de Análise de Discurso Crítica (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003, 2011). Os resultados da análise do processo de negociação do empreendimento conjunto apontam que: 1) diferentes participantes tiveram a oportunidade de propor ações ou tópicos de discussão no GE (alguns referentes a dúvidas ou inquietações assumidas no plano individual ou coletivo); 2) as atividades ou os pontos de discussões escolhidos foram aqueles repetidos, rearticulados, reforçados ou avaliados e sinalizados positivamente por nós, formadoras; 3) o uso de modalização deôntica média ou baixa para a realização de propostas de atividades/ações evidenciou um caráter de possibilidade/hipótese/sugestão e não uma imposição ou obrigatoriedade, apesar de sinalizarmos de variadas formas as nossas inquietações ou ideias; 4) a liderança em algumas atividades ou na própria indicação de leituras ao grupo revelou diferentes posições assumidas por nós em outras práticas sociais; 5) as ações realizadas refletiam mais diretamente (ou não) as práticas da comunidade acadêmica na qual o GE se insere e este também procurou maneiras de se articular com aquela comunidade. Quanto aos resultados concernentes aos sentidos de participação ou de realização de atividades conjuntas, os mais destacados foram o de compartilhamento; o do contato mais próximo com os pares, conhecendo-se mais uns aos outros; o do reconhecimento de conflitos e divergências em comunidades; o da possibilidade, não-impositiva e não-autoritária, de (re)negociar conjunta e constantemente o ‘currículo de aprendizagem’; e o de realização de ações que reforcem nossas identidades como membros de uma comunidade mais ampla (a de professores universitários e a de formadores de professores). No que tange às representações de aprendizagem, elas foram destacadas por meio de: 1) acesso a e entendimento de noções e conceito circulados em outros âmbitos; 2) vinculação das discussões realizadas com as nossas outras experiências; 3) conscientização de modos de ação; 4) movimentação ou trânsito do papel de aprendizes para o de autoras de trabalhos no GE; 5) manifestações de questões identitárias como formadoras de professores; 6) ‘voltar o olhar para si’. Conclusivamente, frente aos resultados alcançados, o estudo defende a formação, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de formadores de professores de inglês em espaços configurados como o de comunidades de prática.

Palavras-chave: Comunidade de prática. Formadoras de professores de língua inglesa. Interações regulares em um grupo de estudos.

CALVO, Luciana Cabrini Simões. *Reflections on a community of practice originated from the interactions of English teacher educators in a study group*. 2013. 1931 f. Doctoral Thesis in Language Studies – Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, Brazil.

ABSTRACT

The current research which investigates the interactions of English teacher educators (among whom I am included) in a study group (SG) characterized as a community of practice (CP), mainly aims at analyzing and understanding our participation in the SG with regard to the negotiation process of the joint enterprise, the several meanings of participation and the representations of learning. Research focuses on the transcriptions of recordings of sixteen meetings in 2010 and investigation is foregrounded on referenced authors on Communities of Practice (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998; WENGER et al., 2002) and Critical Discourse Analysis (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003, 2011). Results of the analysis of the joint enterprise negotiation process show that 1) several participants could suggest activities or discussions topics within the group (some referred to doubts or concerns within the individual or collective level); 2) chosen activities or discussion topics were those which had been repeated, re-articulated, reinforced or evaluated, and positively marked by us, the educators; 3) the employment of median or low deontic modality for the undertaking of suggestions of activities/actions featured possibilities/hypotheses/suggestions and shunned imposition or obligatoriness even though our concerns or ideas were shown by several markers; 4) leadership in some activities or in the indication of readings to the group revealed different stances in other social practices; 5) activities undertaken reflected in a highly direct manner (or not) the practices of the academic community where the SG is inserted which, in its turn, also tried ways to articulate itself with that specific community. The most relevant results with regard to the meaning of participation and to the undertaking of joint activity were sharing; greater contact with peers and a deeper knowledge of the other; acknowledgement of conflicts and divergences in communities; the non-imposing and non-authoritarian possibility of (re)negotiating together and constantly the 'learning curriculum'; the undertaking of activities that would reinforce our identities as members of a broader community (that of university professors and teacher educators). The representations of learning were evidenced by 1) access to and understanding of notions and concepts; 2) linking of discussions undertaken with our other experiences; 3) awareness of action modes; 4) movement or transition from the learners' role towards that of authors of work; 5) manifestation of identity issues as teacher educators; 6) 'turning one's gaze to oneself'. Based on the above results, this study shows the feasibility of the formation, learning and professional development of English teacher educators in spaces characterized as communities of practice.

Keywords: Community of practice. English teacher educators. Regular interactions in a study group.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Objetivo geral, objetivos específicos, perguntas de pesquisa, categorias de análise e fonte de dados	16
Quadro 2 - Estágios de desenvolvimento de CPs e atividades típicas de cada estágio (com base em WENGER, 1998b, p. 3)	28
Quadro 3 - Linguagem como momento da vida social (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 40; com base em FAIRCLOUGH, 2003)	69
Quadro 4 - Características associadas à abordagem qualitativa (NUNAN, 1992, p. 4, adaptado de REICHARDT; COOK, 1979)	83
Quadro 5 - Síntese das reuniões da CP durante o ano de 2010	89
Quadro 6 - Informações sobre a formação e a atuação profissional das participantes da pesquisa	92
Quadro 7 - Rearticulação das ideias apresentadas e sugestão de atividades	158
Quadro 8 - Manifestações de sinalizações positivas para a realização das atividades	159

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Componentes de uma Teoria Social de Aprendizagem (reproduzido de WENGER, 1998a, p. 5)	34
Figura 2 - Domínios da realidade com base na ontologia estratificada do RC (reproduzido de BHASKAR, 1998a, p. 41)	64
Figura 3 - Articulação dos componentes da Teoria Social de Aprendizagem em CP com a multifuncionalidade do discurso em ADC (RESENDE, 2013, comunicação pessoal)	81

LISTA DE ABREVIATURAS

ADC	Análise de Discurso Crítica
CBLA	Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada
CLAFPL	Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas
CP	Comunidade de Prática
ENFOPLI	Encontro de Formadores de Professores de Língua Inglesa do Paraná
GE	Grupo de Estudos
IES	Instituição de Ensino Superior
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
NAP	Núcleo de Assessoria Pedagógica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
TASHC	Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 COMUNIDADES DE PRÁTICA E APRENDIZAGEM: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ESTUDOS SEMINAIS E SOBRE OS DESENVOLVIDOS NO CONTEXTO DE ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE	17
1.1 COMUNIDADES DE PRÁTICA: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA	18
1.1.1 Os Trabalhos Seminais sobre Cps	18
1.1.2 Dimensões / Características de Cps: o Engajamento Mútuo, o Empreendimento Conjunto e o Repertório Compartilhado de Recursos	23
1.1.3 O Cultivo de Cps e a Apresentação dos seus Elementos Constituintes (Domínio, Comunidade e Prática)	26
1.1.4 Teoria Social de Aprendizagem	33
1.2 COMUNIDADES PRÁTICA NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE.....	37
2 ANÁLISE DA LINGUAGEM NAS INTERAÇÕES EM COMUNIDADES (DE PRÁTICA): UM OLHAR COM AS LENTES DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA	48
2.1 ESTUDOS QUE ANALISAM O USO DA LINGUAGEM EM COMUNIDADES (DE PRÁTICA).....	48
2.2 ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA	61
2.2.1 As Práticas Sociais: Considerações Envolvendo os Pressupostos do Realismo Crítico e da Análised Discurso Crítica	64
2.2.2 O momento discursivo das práticas sociais: as ordens de discurso.....	68
2.3 UM POSSÍVEL DIÁLOGO ENTRE OS REFERENCIAIS DE ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E COMUNIDADE DE PRÁTICA	73
2.3.1 Estrutura Social, Prática Social e Eventos Concretos/ Agência	73
2.3.2 Aprendizagem nas Teorizações de Adc	78
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	82
3.1 A PESQUISA QUALITATIVA / INTERPRETATIVA, DE CUNHO ETNOGRÁFICO.....	82

3.2	DESCRIÇÃO DO CONTEXTO E DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	87
3.2.1	O Contexto de Investigação e as Atividades Desenvolvidas.....	87
3.2.2	As Participantes da Pesquisa	91
4	A PARTICIPAÇÃO DE FORMADORAS DE PROFESSORES DE INGLÊS EM UM GE: A NEGOCIAÇÃO DO EMPREENDIMENTO CONJUNTO, SENTIDOS DE PARTICIPAÇÃO E REPRESENTAÇÕES DE APRENDIZAGEM.....	95
4.1	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE	97
4.1.1	Foco (A): Formação Inicial do Professor e do Formador (em uma CP)	98
4.1.2	Foco (B): Uso Conjunto dos Dados para Publicações ou Apresentação de Trabalhos em Eventos.....	135
4.1.3	Foco (C): Trajetórias Pessoais e Profissionais para Conhecimento Mútuo.....	143
4.2	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS APRESENTADOS	156
4.2.1	A Negociação do Empreendimento Conjunto.....	157
4.2.2	Sentidos de Participação em Grupos/ na CP e de Realização das Atividades Conjuntas.....	164
4.2.3	Representações de Aprendizagem na CP	167
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
	REFERÊNCIAS	174
	BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	183
	APÊNDICE	185
	APÊNDICE A –Resumo da análise do modo como nós, as participantes do GE, contextualizamos e apresentamos nossas sugestões ou inquietações e o modo como nos voltamos ao grupo para a proposta de realização das atividades.....	186
	APÊNDICE B – Termo de consentimento para uso dos dados	191

INTRODUÇÃO

Como um tema emergente na Linguística Aplicada, a formação de formadores de professores de língua estrangeira (LE) vem ganhando espaço e visibilidade através de alguns estudos recentes que adotam como foco de investigação o formador e suas práticas educacionais e formativas (FREITAS, 2004; ORTENZI, 2007a; GIMENEZ, 2007; OLIVEIRA, 2008; PERIN, 2009; HALU, 2010, dentre outros).

Corroborando o exposto, Ortenzi (2007a, 2007b), ao apresentar um levantamento de trabalhos do I Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL, 2006), ressalta o aparecimento da temática “formação dos formadores de professores”¹. Tal temática, conforme constata a autora, não havia sido elencada por Gil (2005) em seu mapeamento anterior de estudos sobre formação de professores de línguas no Brasil.

Por considerar, então, que ainda são incipientes os estudos com o mencionado foco de investigação, julgo ser importante a realização de mais pesquisas que discutam e reflitam sobre a figura e o trabalho do formador² e, principalmente, sobre as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional com que se envolve tanto em seu contexto de trabalho quanto em parcerias com outros formadores de diferentes instituições de ensino. Isso porque a aprendizagem profissional de formadores de professores de LE tem-se realizado não apenas em cursos formais de pós-graduação, mas também em práticas culturais alternativas, como, por exemplo, grupos de estudos (GE) e projetos colaborativos.

Dessa forma, esta tese visa compreender uma perspectiva de formação continuada em que algumas formadoras de professores de língua inglesa (LI) de uma universidade pública paranaense, reunidas em um GE, interagem mais contínua e regularmente umas com as outras sobre questões relativas às suas práticas profissionais.

O referido GE, do qual participo como uma de suas integrantes foi constituída no contexto institucional-educacional onde trabalho. Portanto, acredito que essa experiência de participação no GE possa ser uma oportunidade ou um incentivo tanto para mim quanto para demais formadores para pensarmos e considerarmos diferentes iniciativas formativas, nas quais possamos nos engajar com os nossos pares, refletindo sobre o contexto em que atuamos, podendo com ele contribuir e nele intervir de várias maneiras.

¹ Para uma revisão de literatura sobre o tema “formadores de professores (de LE/LI)”, consultar Vaillant (2003); Mizukami (2005); Oliveira (2008); Halu (2010).

² Ver, por exemplo, Calvo e Freitas (2010, 2011a, 2011b), que investigam a visão de formadores de professores sobre aspectos do currículo do curso de Letras em que atuam.

Para analisar e discutir a perspectiva de formação mencionada, fundamento este trabalho no referencial de Comunidades de Prática (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998a; WENGER et al., 2002, dentre outros). Compartilho da definição de Wenger (1998, 2006a) de que comunidades de prática (CPs) são grupos de pessoas (“praticantes”) com objetivos e interesses comuns que interagem contínua e regularmente com o propósito de se aperfeiçoarem em um domínio específico. Ou seja, elas estabelecem entre si uma “parceria de aprendizagem” (WENGER et al., 2011) ao se engajarem mutuamente na busca ou na realização de empreendimentos conjuntos. Desenvolvem, assim, modos compartilhados de recursos/ações (a prática específica da CP), os quais se tornam importantes para suas práticas (em um nível mais amplo).

Cabe ressaltar que o ‘grupo de estudos’ foi o modo que nós, formadoras, encontramos para estabelecer uma regularidade em nossas interações. Ele foi denominado dessa maneira, pois esta é uma expressão ou atividade que faz parte da comunidade maior da qual participamos (a comunidade acadêmica ou universitária). Sobre essa questão, Wenger et al. (2002, p. 239) afirmam que as companhias ou organizações utilizam-se de vários termos para descrever grupos que correspondem ao entendimento dos autores sobre comunidades de prática, como “tech clubs”, “redes de aprendizagem”, “grupos temáticos”, “comunidades de conhecimento”, dentre outros.

No entanto, segundo Wenger (comunicação pessoal³), o fato de apenas denominar um grupo como ‘grupo de estudos’, por exemplo, não significa que este seja uma CP – é preciso observar o que acontece nesse contexto para avaliar e considerar se os membros estão (ou não) agindo e se relacionando como tal. Conforme sugere o autor, Comunidade de Prática é uma perspectiva analítica para examinar a atuação/interação ou a atividade de um grupo, sendo assim, menos importante a maneira como ele é nomeado.

Diante do exposto, reafirmo que a constituição do GE visava ao estabelecimento de interações mais regulares entre nós para discutirmos e refletirmos sobre questões relacionadas às nossas áreas de atuação e para nos aprofundarmos em um domínio específico. Essas interações, com o propósito central de estimular/incentivar a aprendizagem e a formação continuada, fez com que eu, pesquisadora e integrante do GE, como as demais participantes, olhássemos para esse grupo como uma comunidade de prática.

Desse modo, a participação e as interações regulares no GE foi uma maneira de possibilitar a formação e a constituição de uma CP em nosso contexto, da mesma forma

³ Conversa com o autor, via *Skype*, em 16 ago. 2012.

que a constituição/consolidação dessa CP é mantida e reforçada pela participação e interação no GE. Nesta pesquisa, os dois termos (GE, em referência a este grupo específico, e CP), por representarem a ideia evidenciada acima, são usados de maneira intercambiável.

Além do arcabouço teórico de CPs, apresento alguns dos pressupostos da Análise de Discurso Crítica (ADC) para me subsidiar, especialmente na análise dos dados (nos aspectos da linguagem). Todavia, alerta para o fato de que não considero este trabalho situado no campo de estudos discursivos. Utilizo esse referencial para me auxiliar na compreensão da dinâmica das relações entre nós estabelecidas na CP, quando trato do modo como nos posicionamos ou nos movimentamos, discursivamente, para negociar as ações do “empreendimento conjunto”⁴. Ademais, volto o olhar para a CP em foco como uma prática social, e, assim, estabeleço uma relação com a estrutura mais ampla na qual é situada e a nossa agência como participantes. Destaco também a visão de aprendizagem em CPs (WENGER, 1998a), vinculando-a com aquela da ADC (FAIRCLOUGH, 2011). Assinalo, então, que procuro estabelecer diálogos interdisciplinares entre os referenciais de CP e ADC. Ainda sobre o uso da ADC em meu trabalho, esclareço que adoto o seu referencial teórico para discutir o funcionamento social da linguagem e o seu arcabouço metodológico para a análise de dados. No entanto, pelos contornos próprios de minha pesquisa, não me obrigo a seguir o enquadre epistemológico básico sugerido por Chouliaraki e Fairclough (1999)⁵.

Frente às considerações tecidas, o objetivo principal desta tese é investigar e compreender a nossa participação, como formadoras de professores de inglês, em um GE, caracterizado como uma CP, no que tange ao processo de negociação do empreendimento conjunto, aos sentidos de participação e às representações de aprendizagem.

Os objetivos específicos são três: 1) Analisar como nós, as formadoras participantes do GE, negociamos as ações do empreendimento conjunto; 2) Examinar quais são os sentidos de participação ou de realização das tarefas conjuntas no GE; 3) Investigar como oportunidades de aprendizagem são representadas durante a nossa participação no GE.

O Quadro 1, a seguir, sintetiza, de um modo mais visual, o objetivo geral deste estudo, os objetivos específicos, as perguntas de pesquisa, as categorias de análise e a fonte dos dados analisados.

⁴ Conceito do referencial de Comunidades de Prática, a ser apresentado no Capítulo 1, Seção 1.1.2.

⁵ O esclarecimento quanto à especificação do uso da ADC em meu estudo se deve à colaboração da professora Viviane Resende na ocasião da defesa desta tese.

Quadro 1 - Objetivo geral, objetivos específicos, perguntas de pesquisa, categorias de análise e fonte de dados.

Objetivo geral	Objetivos específicos	Perguntas de pesquisa	Categorias de análise	Fonte de Dados
Investigar e compreender a nossa participação, como formadoras de professores de inglês, em um GE, caracterizado como uma CP, no que tange ao processo de negociação do empreendimento conjunto, aos sentidos de participação e às representações de aprendizagem.	- Analisar como nós, as formadoras participantes do GE, negociamos as ações do empreendimento conjunto;	- Como negociamos o empreendimento conjunto do GE?	- Modalização e Intertextualidade; - Pronomes e Turnos (análise menos sistemática);	Excertos das transcrições dos nossos dezesseis encontros no referido grupo de estudos de formadoras de professores de língua inglesa durante o ano de 2010.
	- Examinar quais são os sentidos de participação ou de realização das tarefas conjuntas no GE;	- Quais são os sentidos de participação ou de realização de tarefas conjuntas no GE?	- Escolhas lexicais, verbais e nominais mais salientes; - Intertextualidade (análise menos sistemática);	
	- Investigar como oportunidades de aprendizagem são representadas durante a nossa participação no GE.	- Como oportunidades de aprendizagem são representadas durante a nossa participação no GE?	- Escolhas verbais – verbos de processo mental – seguidas das texturizações que demonstram determinado tipo de aprendizagem.	

Esta tese está organizada da seguinte maneira: no Capítulo 1, discuto o conceito de comunidades de prática e sua visão de aprendizagem, tomando como base os estudos seminais; trago também alguns trabalhos na área de formação e atuação docente que se utilizaram desse enquadre teórico. No Capítulo 2, reviso determinados estudos que examinam o uso da linguagem em comunidades (de prática), exploro os fundamentos da Análise de Discurso Crítica e destaco algumas articulações entre os referenciais de ADC e CP, contribuindo, portanto, com um possível diálogo entre eles. Em seguida, no Capítulo 3, caracterizo o paradigma de pesquisa em que este trabalho se insere e realizo uma descrição do contexto e das participantes. No Capítulo 4, analiso e discuto os dados referentes ao objetivo geral da pesquisa, desmembrado em seus objetivos específicos. E, por fim, traço as considerações finais do presente estudo.

CAPÍTULO 1

COMUNIDADES DE PRÁTICA E APRENDIZAGEM: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ESTUDOS SEMINAIS E SOBRE OS DESENVOLVIDOS NO CONTEXTO DE ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

O conceito de comunidades de prática tem sido adotado em várias áreas de conhecimento, conforme atestam Barton e Tusting (2005), Cox (2005), Hara (2009), Hildreth e Kimble (2008), Wenger (2006a, 2010), e como se pode observar no desenvolvimento de pesquisas nos mais diversos contextos. Como exemplos, cito o estudo de Hara (2009), que analisa o ambiente de trabalho em dois escritórios de defensores públicos; o de Ardichvili et al. (2003), que investiga CPs virtuais em uma multinacional; o de Merriam, Courtenay e Baumgartner (2003), que toma como objeto de análise uma CP marginalizada – a das bruxas ‘Wiccans’; e outros desenvolvidos na área educacional e de formação de professores como os de Barab e Duffy (2000), Costa (2007), Kimble, Hildreth e Bourdon (2008), Perin (2009), dentre outros.

De acordo com Barton e Tusting (2005), tal conceito tem sido usado, aplicado, criticado, adaptado e desenvolvido por vários pesquisadores nos campos das ciências sociais, educacionais e gerenciais assim como, segundo Wenger (2010), nas áreas acadêmicas, governamentais, de saúde e no setor civil. Segundo aqueles autores, esta é atualmente uma das conceituações mais articuladas e desenvolvidas dentro de amplas Teorias Sociais de Aprendizagem.

Além de servir como embasamento teórico para pesquisas nos campos citados, os significados associados à CP têm adquirido colorações variadas⁶. Mesmo com essas ‘colorações’ ou diferentes formas que as CPs podem tomar, o que é basicamente subjacente ao seu conceito é a ideia de ‘parceria de aprendizagem’⁷ estabelecida entre pessoas que compartilham de uma prática comum⁸ e que “acreditam ser útil aprender a partir de e umas com as outras sobre um domínio particular”⁹ (WENGER et al., 2011, p. 9). Dessa

⁶ Cox (2005) considera que o uso do termo CP é bastante diverso. Ele atribui essa diversidade de usos à ambiguidade das palavras ‘comunidade’ e ‘prática’.

⁷ Expressão utilizada por Wenger (2010, 2012), Wenger et al. (2011), e referida na entrevista concedida a Brantlee Underhill (www.youtube.com/watch?v=63rQ3S8EHoA), postada pelo PMInstitute em 9 dez. 2009.

⁸ Na perspectiva de Wenger (2012, p. 2), CP “se refere a um tipo de parceria de aprendizagem entre pessoas que compartilham algo que elas ativamente *fazem*, seja aprender um ofício, exercer uma profissão ou praticar um esporte” (tradução nossa), por exemplo.

Todas as traduções das citações no corpo do texto e nas notas de rodapé foram realizadas por mim.

⁹ “We will use the term “community” as a shortcut for community of practice, which we define as a learning partnership among people who find it useful to learn from and with each other about a particular domain” (WENGER et al., 2011, p. 9).

forma, de acordo com Wenger et al. (2002, p. 41), os termos ‘comunidade’ e ‘prática’ em conjunto se referem a um tipo bastante específico de estrutura social [prática social] com um propósito particular. Sendo assim, conforme sugerem Wenger (1998a, p. 72) e Wenger et al. (2002, p. 41), nem toda comunidade (e.g. “um bairro”) é uma CP e nem toda prática (e.g. “tocar piano”) faz com que surja uma. Portanto, ter uma mesma profissão ou função não forma uma CP a não ser que os membros interajam de forma regular e aprendam juntos (WENGER, 2001).

Objetivando uma maior compreensão e discussão sobre o referencial de Comunidades de Prática, apresento neste capítulo, na Seção 1.1, alguns trabalhos seminais que exploram a noção de CPs e o seu conceito de aprendizagem. Em seguida, na Seção 1.2, reviso determinados estudos no contexto de atuação e formação de professores que recorreram às teorizações de CPs para embasar os seus trabalhos e proposições.

1.1 Comunidades de Prática: uma Discussão Teórica

Na presente seção, reviso alguns estudos seminais sobre CPs e apresento as suas características e os seus elementos constituintes. Também discuto os pressupostos da Teoria Social de Aprendizagem que fundamentam a concepção de aprendizagem em CPs.

1.1.1 Os Trabalhos Seminais sobre Cps

Apontados como pioneiros em abordar o termo comunidades de prática, Lave e Wenger (1991) se respaldaram em estudos de ‘*apprenticeship*’¹⁰ (nos contextos de parteiras, alfaiates, oficiais navais, açougueiros e membros da organização de alcoólicos anônimos¹¹) para formularem suas questões sobre aprendizagem. Os autores concebem-na como parte da prática social, tendo como característica central a participação periférica legítima, que se refere ao processo pelo qual os novatos aprendem as práticas de uma comunidade e se tornam parte dela. Aprendizagem, portanto, implica tornar-se um participante e membro pleno, um determinado tipo de pessoa, ou seja, envolve a construção e a transformação de identidades.

¹⁰ ‘*Apprenticeship*’ é utilizado para se referir à aprendizagem informal que se desenvolve geralmente quando se aprende um ofício em oposição àquela que acontece nos bancos escolares.

¹¹ Lave e Wenger (1991, p. 65) elucidam que, embora não se possa descrever as atividades dos (ex)-alcoólicos anônimos como uma forma de ‘*apprenticeship*’, a aprendizagem que aquele estudo reporta se assemelha com a dos quatro primeiros exemplos, servindo, assim, para enfatizar as características comuns entre eles.

Sobre a concepção de aprendizagem informal, os autores destacam que ela é geralmente considerada como uma relação direta entre o mestre e o aprendiz. No entanto, nos casos trazidos em sua obra, observaram que foram as relações estabelecidas entre os próprios aprendizes ou até com os outros mestres que organizaram as oportunidades de aprendizagem. Nos exemplos mencionados, os pesquisadores responsáveis por cada estudo retratado no livro salientam que “há pouco ensino observável, o fenômeno mais básico é a aprendizagem”¹² (LAVE; WENGER, 1991, p. 92).

Assim, é a prática da comunidade que cria um ‘currículo’ potencial que pode ser aprendido pelo novato com o acesso periférico legítimo. Conforme asseveram, “a aprendizagem em si é uma prática improvisada: um currículo de aprendizagem é revelado em oportunidades para engajamento na prática. Ele não é especificado como uma série de ordens para prática adequada”¹³ (LAVE; WENGER, 1991, p. 93).

Uma definição precisa ou mais bem elaborada do que seria uma CP não é trazida na obra (COX, 2005), como os próprios autores indicam (LAVE; WENGER, 1991, p. 42): “Há questões centrais que foram apenas pontuadas neste livro e que precisam de mais atenção. O conceito de ‘comunidades de prática’ é deixado como uma noção intuitiva, a qual serviu a um propósito aqui, mas que exige um tratamento mais rigoroso”¹⁴.

Embora não discutam em maior profundidade o conceito de comunidades de prática, os pesquisadores enfatizam que, ao usar o termo comunidade, eles não estão sugerindo uma “entidade primordial de compartilhamento de cultura”¹⁵. Eles reconhecem que os membros têm diferentes interesses, contribuem de maneiras diversas com a atividade e apresentam variados pontos de vista. Também afirmam que o termo não implica necessariamente copresença, um grupo identificável e bem definido ou com limites socialmente visíveis. Implica a participação em um sistema de atividade do qual os participantes compartilham entendimentos relacionados ao que estão fazendo e o que isso significa para suas vidas e para suas comunidades. Uma CP, conforme pressupõem,

[...] é um conjunto de relações entre pessoas, atividade e o mundo ao longo do tempo e em relação com outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas. Uma comunidade de prática é uma condição intrínseca para a existência de conhecimento, não menos porque ela fornece o apoio

¹² There is very little observable teaching; the more basic phenomenon is learning.

¹³ Learning itself is an improvised practice: a learning curriculum unfolds in opportunities for engagement in practice. It is not specified as a set of dictates for proper practice.

¹⁴ There are central issues that are only touched upon in this monograph, and that need to be given more attention. The concept of “communities of practice” is left largely as an intuitive notion, which serves a purpose here but which requires a more rigorous treatment.

¹⁵ “Primordial culture-sharing entity”

interpretativo necessário para fazer sentido de seu legado. Assim, a participação na prática cultural na qual qualquer conhecimento exista é um princípio epistemológico de aprendizagem. A estrutura social desta prática, suas relações de poder, e suas condições para legitimidade definem possibilidades para aprendizagem (i.e., para participação periférica legítima)¹⁶ (LAVE; WENGER, 1991, p. 98).

Diante do exposto, Wenger (2003) elucida que ele e Lave pensaram na expressão ‘comunidade de prática’ porque o que reunia/ligava os membros era a prática que eles tinham em comum. Ademais, segundo o autor (2002, 2003, 2006a, 2011), e como já evidenciei, os estudos de aprendizagem informal nos quais se embasaram revelaram um conjunto complexo de relações sociais nas quais a aprendizagem acontece, principalmente durante as interações entre os aprendizes com diferentes níveis de experiência (e não só diretamente com o mestre, como geralmente se concebe). Desse modo, CP foi o termo utilizado para se referir a essa estrutura social [prática social] (WENGER et al., 2002); ou à comunidade que age como um currículo vivo para o aprendiz (WENGER, 2006a).

Assim, de acordo com Wenger (2006a), ao terem em mente o conceito, começaram a observá-lo em vários outros lugares, mesmo onde não existia uma instituição oficial de aprendizagem informal, como, por exemplo, em organizações ou em escolas (WENGER, 2002, 2011).

Nos estudos etnográficos conduzidos por Eckert em uma escola e por Wenger em uma organização – uma empresa seguradora (ECKERT; WENGER, 1994) –, os autores concluíram que a prática diária de viver em uma instituição (como uma empresa ou uma escola) não é configurada diretamente em seu nível, mas nas comunidades de prática locais. Eles definem CPs como

[...] um agregado de pessoas que se juntam em torno de algum empreendimento. Unidas por este empreendimento conjunto, estas pessoas vêm a desenvolver e compartilhar modos de fazer coisas, modos de falar, crenças, valores – em suma, práticas – em função de seus envolvimento conjuntos na atividade mútua¹⁷ (ECKERT; WENGER, 1994, p. 2).

¹⁶ A community of practice is a set of relations among persons, activity, and world, over time, and in relation with other tangential and overlapping communities of practice. A community of practice is an intrinsic condition for the existence of knowledge, not least because it provides the interpretive support necessary for making sense of its heritage. Thus, participation in the cultural practice in which any knowledge exists is an epistemological principle of learning. The social structure of this practice, its power relations, and its conditions for legitimacy define possibilities for learning (i.e., for legitimate peripheral participation).

¹⁷ A community of practice is an aggregate of people who come together around some enterprise. United by this common enterprise, these people come to develop and share ways of doing things, ways of talking, beliefs, values – in short, practices – as a function of their joint involvement in mutual activity.

Segundo os pesquisadores, o fato de viver em uma instituição é um empreendimento compartilhado por várias pessoas; então, elas formam CPs conforme se juntam para configurar esse empreendimento. Nesse processo, várias CPs podem ser constituídas em resposta à mesma estrutura institucional. Em consonância com Eckert e Wenger (1994, p. 2), o conhecimento que os participantes adquirem e as identidades institucionais construídas “podem ser, portanto, muito diferentes, dependendo das comunidades de práticas específicas nas quais eles configuram sua vida institucional”¹⁸.

Na pesquisa realizada no contexto educacional investigado, Eckert observou diferentes grupos que se formavam, desenvolvendo práticas distintas de se relacionar com a instituição. De um lado, havia os ‘*jocks*’, que, por exemplo, se identificavam com as práticas da instituição; e, por outro lado, os ‘*burnouts*’, que se sentiam alienados pela escola e à margem dela.

No caso de organizações, Wenger (1990, 1991, 1998a; ECKERT; WENGER, 1994) cita a pesquisa que desenvolveu em uma seguradora¹⁹, na qual considerou um grupo de funcionários encarregados de processar requisições referentes a planos de saúde como uma CP. No texto de Eckert e Wenger (1994), o autor afirma que esses funcionários pareciam ter a mesma visão da instituição que os ‘*burnouts*’, no estudo de Eckert, tinham sobre a escola²⁰.

Ainda sobre o trabalho desses funcionários, Wenger (2002) comenta que, quando pediu permissão à direção para conduzir seu estudo, foi informado de que não havia aprendizagem acontecendo naquele contexto – era apenas uma ‘linha de processamento/montagem’. No entanto, enquanto observava o que ocorria lá, notou várias questões, respostas e conversas sobre a realização do trabalho – os funcionários recorriam uns aos outros como uma memória coletiva. Concluiu que eles não processariam muitas das requisições sem considerar uns aos outros como recursos.

¹⁸ [...] can therefore be very different depending on the specific communities of practice in which they configure their institutional life.

¹⁹ Mais informações sobre este estudo serão trazidas posteriormente, quando da discussão da obra de Wenger (1998a).

²⁰ Tal constatação pode ser verificada pelas afirmações (ECKERT; WENGER, 1994): “Como a visão dos ‘*burnouts*’ sobre escola, os funcionários da seguradora veem o local de trabalho como uma necessidade, mas não o centro de seus mundos sociais. [...] e como os ‘*burnouts*’, estes funcionários não sentem nenhuma conexão com a hierarquia corporativa da instituição, até mesmo com a gerência local. [...] A corporação é uma instituição na qual eles compreendem suas responsabilidades diretas em termos de contrato de trabalho e medidas/mensuração de produção, mas que permanece como uma entidade não-conhecida em termos das práticas que a fazem funcionar” (p. 9). [...] “Dentro e em resposta ao *framework* institucional, os funcionários formam uma comunidade de prática cuja prática não é apenas processar requisições, mas também criar um contexto para construir uma identidade viável como trabalhadores” (p. 14).

De maneira geral, Wenger (1991) afirma que as CPs estão em toda parte, mas elas geralmente não coincidem com as organizações formais nas quais existem. Por exemplo, a escola divide os alunos em grupos de salas de aula formais, mas são os grupos sociais informais dos próprios alunos que compreendem/formam suas CPs.

No caso de empresas/companhias, Wenger (1998b) assevera que, mesmo quando as pessoas trabalham em grandes organizações, elas aprendem através da participação em comunidades mais específicas, formadas por pessoas com quem elas interagem regularmente. Novamente, essas “comunidades de prática” são quase sempre informais e distintas das unidades organizacionais²¹.

Outro exemplo na área organizacional é trazido pelas discussões de Brown e Duguid (1991), os quais se apoiam nos estudos etnográficos de Orr sobre técnicos de manutenção de máquinas Xerox. O objetivo dos autores foi mostrar como comunidades de trabalhadores emergem na organização para buscar soluções para determinados problemas, os quais não estão contemplados em manuais ou descrições canônicas de trabalho. Tais soluções ou improvisações foram constatadas principalmente nas histórias que os técnicos contavam uns para os outros ao se recordarem de casos semelhantes ao do problema encontrado e ao buscar novas soluções para ele.

Conforme Hara (2009) e Cox (2005) reconhecem, embora Brown e Duguid tenham recorrido ao estudo de Orr para discutir CPs e aprendizagem no trabalho, este pesquisador não se utilizou de tal conceito. Segundo Hara (2009, p. 12), “quando se indagou a ele sobre o seu estudo, Orr respondeu que a sua intenção original em conduzir a pesquisa com os técnicos da Xerox não era estudar uma comunidade de prática, mas ilustrar as práticas de trabalho dos técnicos (comunicação pessoal, 1998)²²”. Dessa forma, Hara sugere que, sem usar o termo CP, Orr descreveu uma.

Por sua vez, a obra de Wenger (1998a) desenvolve mais as linhas gerais de sua Teoria Social de Aprendizagem e se baseia no estudo etnográfico realizado pelo autor em uma empresa de seguros para definir e explorar o conceito e os aspectos que caracterizam

²¹ Veja a exemplificação de Wenger (1998b, p. 1): “Você é um funcionário encarregado de processar requisições referentes a planos de saúde para uma grande empresa seguradora. Você é bom no que faz, mas, embora você saiba de onde vem o seu pagamento, a corporação permanece uma abstração para você. O grupo com que você realmente trabalha é uma comunidade relativamente pequena de pessoas que compartilham suas condições de trabalho. É com este grupo que você aprende as complexidades da sua profissão, explora o significado de seu trabalho, constrói uma imagem da companhia e desenvolve um sentido próprio como um trabalhador”.

²² [...] when asked about his study, Orr replied that his original intent in conducting his study of Xerox technicians was not to study a community of practice, but to illustrate technicians’ work practices (personal communication, 1998).

CPs. Em seguida, na Seção 1.1.2, discuto as dimensões elaboradas por Wenger para caracterizar CPs, e, na Seção 1.1.4, apresento os pressupostos da Teoria Social de Aprendizagem que fundamentam o conceito de aprendizagem em CPs.

1.1.2 Dimensões / Características de Cps: o Engajamento Mútuo, o Empreendimento Conjunto e o Repertório Compartilhado de Recursos

Ao considerar a prática como fonte de coerência de uma comunidade, Wenger (1998a) introduz três dimensões da relação entre prática e comunidade: o engajamento mútuo, o empreendimento conjunto e o repertório compartilhado de modos de fazer coisas.

Em conformidade com Wenger, a primeira característica da prática como fonte de coerência de uma comunidade é o engajamento mútuo dos participantes. Sendo assim, a prática de uma CP existe porque as pessoas estão engajadas em ações cujo significado elas negociam umas com as outras. Logo, a filiação em uma CP é uma questão de engajamento mútuo.

O autor pontua que, mesmo tendo essa característica como definidora de CPs, isso não implica homogeneidade, mas a criação de relações entre as pessoas. Wenger também alerta sobre a conotação positiva do termo ‘comunidade’:

Em particular, conotações de coexistência pacífica, apoio mútuo, ou fidelidade interpessoal não são assumidas, embora elas possam existir em casos específicos. Paz, felicidade e harmonia não são, portanto, propriedades necessárias de uma comunidade de prática²³ (WENGER, 1998a, p. 77).

O autor prossegue afirmando que a maioria das situações que envolvem engajamento interpessoal sustentado gera tensões e conflitos. Dessa forma, uma CP não é “nem um paraíso de união nem uma ilha de intimidade isolada de relações políticas e sociais. Discordância, desafios e competição podem ser formas de participação”²⁴. Uma prática compartilhada, para o pesquisador, conecta os participantes de modos diversos e complexos, e as relações resultantes refletem a complexidade de fazer coisas juntos (WENGER, 1998a, p. 77).

²³ In particular, connotations of peaceful coexistence, mutual support, or interpersonal allegiance are not assumed, though of course they may exist in specific cases. Peace, happiness, and harmony are therefore not necessary properties of a community of practice.

²⁴ A community of practice is neither a heaven of togetherness nor an island of intimacy insulated from political and social relations. Disagreement, challenges, and competition can all be forms of participation.

A segunda característica é a negociação do empreendimento conjunto. Segundo Wenger (1998a), o empreendimento é o resultado do processo coletivo de negociação que reflete a complexidade do engajamento mútuo; é definido pelos participantes no processo de realizá-lo; e ele cria entre os membros relações de responsabilidade mútua que se torna parte integral da prática.

Conforme salienta o autor, o empreendimento conjunto não significa concordância – o empreendimento é conjunto não no sentido de que todos acreditem nas mesmas coisas ou concordem com tudo, mas no sentido de que é negociado de forma comum.

Outra observação realizada por Wenger refere-se ao fato de que CPs não são entidades independentes, ou seja, elas se desenvolvem em contextos mais amplos – históricos, sociais, culturais, institucionais – com recursos e limitações específicas. Algumas dessas condições e exigências são explicitamente articuladas; outras são implícitas. No entanto, de acordo com o pesquisador, mesmo quando a prática de uma comunidade é profundamente moldada pelas condições além do controle dos seus membros, a sua realidade diária é produzida pelos participantes dentro dos recursos e limitações de suas situações. É sua resposta para as condições, e, por conseguinte, seus empreendimentos. Assim, o empreendimento não é determinado por decreto externo, por prescrição ou por um participante individual. Mesmo quando a CP surge em resposta a um decreto externo, a prática evolui na própria resposta da comunidade a ele; mesmo quando membros específicos têm mais poder do que outros, a prática se desenvolve em resposta comum àquela situação. Wenger esclarece, no entanto, que ao se afirmar que CPs produzem suas práticas não significa asseverar que elas não podem ser influenciadas, manipuladas, intimidadas ou coagidas em submissão nem que elas não podem ser inspiradas, ajudadas, apoiadas. Ao contrário, significa que o poder – malevolente ou benevolente – que as instituições, prescrições ou indivíduos têm sobre a prática de uma comunidade tem sempre resposta ativa na produção da comunidade de sua própria prática (WENGER, 1998a, p. 80).

O empreendimento de uma CP, para Wenger, não é apenas uma declaração de propósito; negociar um empreendimento conjunto dá origem a relações de responsabilidade mútua entre aqueles envolvidos. Desse modo, definir um empreendimento conjunto é um processo, não uma concordância estática; produz relações de responsabilidade que não são apenas restrições ou normas fixas. Essas relações são manifestadas não como conformidade, mas como a habilidade de negociar ações como responsáveis por um empreendimento.

A terceira característica da prática como fonte de coerência da comunidade é o desenvolvimento de um repertório compartilhado. De acordo com Wenger (1998a), os elementos do repertório são heterogêneos – incluem rotinas, palavras, ferramentas, modos de fazer coisas, histórias, gestos, símbolos, gêneros, ações ou conceitos que a comunidade produziu ou adotou no decorrer de sua existência e que se tornou parte de sua prática.

De um modo geral, Wenger (1998a) propala que, como uma ferramenta analítica, o conceito de CPs pode ser compreendido como uma categoria de nível intermediário, pois ele não se refere a uma atividade ou interação específica, nem a configurações mais amplas, como no caso de nações, cidades ou culturas. Devido ao fato de que uma CP não precisa ser reificada como tal nas representações feitas por seus participantes, o autor sugere alguns indicadores para observar a sua formação (WENGER, 1998a, p. 125-126). Tais indicadores revelam que as três dimensões de uma CP – engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado de recursos – estão substancialmente presentes.

Voltando aos funcionários da empresa seguradora que trabalham juntos todos os dias, Wenger (1998a) afirma que os considerou pertencentes a uma CP, pois estava interessado em compreender como esses profissionais fazem sentido de suas atividades diárias no trabalho. Eles têm uma história regular/contínua de engajamento mútuo, negociam uns com os outros o que estão fazendo lá, como devem se comportar, suas relações com a empresa e os significados dos artefatos que usam; desenvolvem rotinas e instrumentos locais para apoiar seus trabalhos conjuntos; sabem a quem procurar quando precisam de ajuda e acolhem em suas comunidades novos aprendizes/estagiários para aprenderem suas práticas.

Wenger (2011), então, assinala que o conceito de CP agiu inicialmente como “um abrir de olhos”. Em sua acepção, foi uma chance para que os profissionais começassem a pensar sobre a aprendizagem como algo inerente ao trabalho, ou seja, as pessoas sempre aprendem informalmente umas com as outras. Assim, “foi uma maneira útil de ampliar a noção de aprendizagem para além do departamento de treinamento”²⁵ (WENGER, 2011, p. 2). No entanto, o autor acrescenta que o conceito não ficou apenas como “um abrir de olhos”; as pessoas começaram a questionar como CPs poderiam ser facilitadas ou cultivadas nas organizações. Na próxima seção, portanto, discuto o cultivo de CPs (WENGER et al., 2002), exploro mais o seu conceito e apresento seus elementos constituintes (o domínio, a comunidade e a prática).

²⁵ It was a useful way to expand the notion of learning beyond the training department.

1.1.3 O Cultivo de Cps e a Apresentação de seus Elementos Constituintes (Domínio, Comunidade e Prática)

Mesmo reconhecendo a natureza emergente de CPs, Wenger (1998b) e Wenger, McDermott e Snyder (2002) salientam, contudo, que as organizações podem encontrar maneiras de cultivá-las. Sendo assim, a obra de Wenger et al. traz uma perspectiva diferente, pois parece haver uma maior intenção em oferecer um ‘guia prático’ para as organizações cultivarem as suas próprias CPs, como os autores expõem:

Havia a necessidade de um livro para fornecer uma base comum para este movimento em expansão [o crescente interesse em CPs]. O livro anterior de Etienne [Wenger, 1998] serviu em parte a este propósito, mas ele estava dirigido a um público acadêmico e, na época em que foi escrito, a experiência aplicável em organizações era limitada. Nós três queríamos escrever um guia para praticantes, baseados em exemplos que descrevem como CPs poderiam fazer parte de como as organizações trabalham. [...] *Cultivando Comunidades de Prática* [título da obra] representa um passo importante para se mover da teoria para a prática. [...] esperamos que este livro encoraje um movimento mais amplo para aplicar os princípios de desenvolvimento de conhecimento baseado em comunidade para domínios além da área empresarial – incluindo governo, educação e até arenas cívicas²⁶ (WENGER; McDERMOTT; SNYDER, 2002, p. x-xi).

Em relação à possibilidade de se cultivar CPs, Wenger et al. (2002) indicam certos princípios que podem ser adotados para esse fim. Eles incluem: planejar para a evolução; abrir um diálogo entre perspectivas internas e externas; incentivar e reconhecer diferentes níveis de participação; desenvolver tanto espaços públicos como privados na comunidade; ter como foco seu valor para os membros e para a organização; combinar familiaridade e entusiasmo; criar um ritmo para a comunidade.

Os autores ainda parecem elucidar e desenvolver mais o conceito, apontando três elementos que CPs compartilham (domínio, comunidade e prática), e formulando a sua definição como “grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas, ou uma paixão sobre um tópico e que aprofundam seus

²⁶ There was a need for a book to provide a common foundation for this spreading movement. Etienne’s earlier book served this purpose to some extent, but it was targeted to an academic audience, and at the time it was written, applicable experience in organizations was limited. All three of us wanted to write a guide for practitioners, built on actual examples that described how communities of practice could be made an explicit part of how organizations work. [...] *Cultivating Communities of Practice* represents an important step in moving from theory to practice [...] we hope this book will spur a broader movement to apply the principles of community-based knowledge development to domains beyond business – including government, education, and even civic arenas.

conhecimentos e *expertise* nessa área ao interagirem de maneira contínua”²⁷ (WENGER et al., 2002, p. 4).

Essas pessoas não precisam trabalhar necessariamente juntas todos os dias, mas elas se encontram porque reconhecem o valor de suas interações. Dessa forma, em consonância com Wenger et al., elas compartilham informações, percepções e conselhos, ajudam a resolver problemas, discutem suas situações, aspirações e necessidades, ponderam questões comuns, exploram ideias; podem criar ferramentas, manuais ou outros documentos ou podem simplesmente desenvolver um entendimento tácito que compartilham. No entanto, conforme prosseguem, elas acumulam conhecimento, tornam-se informalmente ligadas pelo valor que encontram em aprender juntas. Segundo os pesquisadores, com o tempo elas desenvolvem uma perspectiva única²⁸ sobre seus tópicos, uma base de conhecimento, práticas e abordagens comuns; também desenvolvem relações pessoais e maneiras estabelecidas de interagir. Podem até desenvolver um senso comum de identidade. Elas se tornam uma comunidade de prática (WENGER et al., 2002, p. 4-5).

A definição ou perspectiva trazida na obra é alvo de críticas por alguns autores, como, por exemplo, Cox (2005):

Agora a definição [de CP] é a de um grupo que está de certo modo interessado nas mesmas coisas, porém, não estão estreitamente ligados para realizar um empreendimento comum. O propósito é especificamente aprender e compartilhar conhecimento, não realizar o trabalho. Este é um conceito diferente daquele proposto [por Wenger (1998)], não é simplesmente uma mudança de tom ou posição, é simplesmente uma ideia diferente. Assim, a prescrição para a administração não é a de abrir espaços para os trabalhadores se apropriarem de um empreendimento conjunto, como sugerido no livro anterior de Wenger; ao invés disso, a ideia é a de criar ou incentivar novos grupos de pessoas que trabalham em empreendimentos (práticas) similares ou paralelos, não juntas, para criar novas práticas. Eticamente, houve uma mudança de um interesse em revelar e celebrar o valor do que as pessoas sabem, especialmente em trabalhos aparentemente mecânicos ou rotineiros, para um interesse em planejar uma ferramenta para a administração gerenciar ‘trabalhadores de conhecimento’ e especialistas em empresas importantes²⁹ (COX, 2005, p. 534).

²⁷ Communities of Practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis.

²⁸ Apesar de afirmarem aqui que os participantes de uma CP desenvolvem uma perspectiva única sobre seus tópicos, os autores esclarecem mais adiante que a participação na comunidade não implica homogeneidade nem posições similares.

²⁹ Now the definition is of a group that are somehow interested in the same thing, not closely tied together in accomplishing a common enterprise. The purpose is specifically to learn and share knowledge, not to get the job done. This is genuinely a different concept from that proposed in [3], not just a change of tone or position; it is simply a different idea. Thus the prescription for management is not about making space for workers to appropriate a joint enterprise, as was implied in Wenger’s earlier book; rather the idea is to create or foster new groupings of people who work on similar or parallel, not joint, enterprises (practices), effectively to invent new practices. Ethically there has been a shift from a concern to reveal and celebrate the value of what people know, especially in seemingly routine or mechanical jobs, to a 9.

Embora Cox tenha um posicionamento crítico em relação à “ideia diferente” trazida nos livros de Wenger (1998) e Wenger et al. (2002), é possível também considerar reuniões ou encontros com outros colegas de profissão (seja no mesmo local de trabalho ou em um diferente) para promover oportunidades de aprendizagem e “compartilhar conhecimento” como um empreendimento conjunto/comum.

Assim, a visão é de que comunidades de prática apresentam-se de várias formas: pequenas ou grandes; localizadas ou distribuídas (como no caso daquelas que interagem por e-mail, por exemplo); homogêneas ou heterogêneas; dentro e entre fronteiras; espontâneas ou intencionais; institucionalizadas ou não-reconhecidas (WENGER et al., 2002); dentro de contextos organizacionais ou não (WENGER, 2006b).

Elas ainda, de acordo com Wenger (1998b) e Wenger et al. (2002), podem passar por diferentes estágios de desenvolvimento, os quais são caracterizados pelos níveis de interação entre seus participantes e os tipos de atividades desenvolvidas. Os seus estágios de desenvolvimento e as atividades típicas de cada um são organizados da seguinte maneira (WENGER, 1998b, p. 3):

Quadro 2 - Estágios de desenvolvimento de CPs e atividades típicas de cada estágio (com base em WENGER, 1998b, p. 3).

Estágios de desenvolvimento	Atividades típicas
Potencial: as pessoas enfrentam situações similares sem o benefício de uma prática compartilhada [no sentido da prática estabelecida pela CP].	Descobrir uns aos outros; como também os seus pontos em comum.
Em união: os membros se juntam e reconhecem seus potenciais.	Explorar a conexão, definir um empreendimento conjunto, negociar a comunidade.
Ativo: os membros se engajam no desenvolvimento da prática [da CP].	Engajar-se em atividades conjuntas, criar artefatos, adaptar a circunstâncias de mudança, renovar interesse, compromisso e relações.
Disperso: os membros já não se engajam muito intensamente, mas a comunidade é ainda viva como uma força e um centro de conhecimento.	Manter contato e reuniões, comunicar, pedir conselho.
Memorável: a comunidade já não é mais central, mas as pessoas ainda a lembram como uma parte significativa de suas identidades.	Contar histórias, preservar os artefatos, juntar recordações.

Apesar das variadas formas que CPs podem configurar, elas, no entanto, compartilham de uma estrutura básica, uma combinação de três elementos fundamentais

(WENGER et al., 2002, p. 27): “o *domínio* de conhecimento que define um conjunto de questões; uma *comunidade* de pessoas que se interessa por esse domínio; e a *prática* compartilhada que estão desenvolvendo para serem eficazes em seu domínio”³⁰.

Em relação ao domínio, os autores afirmam que ele une as pessoas, define a identidade da comunidade, inspira os membros a contribuir e a participar, guia suas aprendizagens e dá sentido a suas ações. Wenger et al. (2002) sugerem que sem um compromisso com o domínio, uma comunidade é apenas um grupo de amigos. Um domínio compartilhado, segundo eles, cria um sentido de responsabilidade em relação a um campo de conhecimento e, portanto, ao desenvolvimento de uma prática.

Em suma, o domínio é o corpo ou conjunto de conhecimento (especializado ou não) da CP, é o que a torna singular, distinguindo-a de outros grupos.

O segundo elemento definidor de CPs é a própria comunidade. De acordo com Wenger et al. (2002), ela cria a estrutura social da aprendizagem; encoraja interações e relações baseadas no respeito e na confiança mútuos, a disposição para compartilhar ideias, expor a própria ignorância, fazer perguntas difíceis e ouvir atentamente. Os autores asseveram que a “comunidade é um elemento importante porque a aprendizagem é tanto uma questão de pertencimento quanto um processo intelectual”³¹ (p. 29).

Conforme Wenger et al. (2002) expõem, uma comunidade de prática é um grupo de pessoas que interage, aprende junto, cria relações e, no processo, desenvolve um sentido de pertencimento e comprometimento mútuo. Eles acrescentam que, para constituir uma CP, os membros devem interagir contínua e regularmente sobre questões importantes de seu domínio e, ao fazer isso, desenvolvem um entendimento compartilhado de seus domínios e uma abordagem para a prática.

Embora o conceito de comunidade conote coisas em comum, os pesquisadores ressaltam que ela não se caracteriza pela homogeneidade. De fato, com o passar do tempo, as interações dos membros são uma fonte tanto de pontos em comum como de diversidade, sendo que esta última contribui para uma aprendizagem mais rica, para relações mais interessantes e maior criatividade. Conflitos também fazem parte, sendo que “em boas comunidades, vínculos fortes resistem à discordância, e os membros podem até usar os

³⁰ [...] a *domain* of knowledge, which defines a set of issues; a *community* of people who care about this domain; and the shared *practice* that they are developing to be effective in their domain.

³¹ Community is an important element because learning is a matter of belonging as well as an intellectual process [...].

conflitos como um modo de aprofundar suas relações e aprendizagens”³² (WENGER et al., 2002, p. 37).

Sobre o aspecto de a participação ou filiação em CPs serem voluntárias, os autores ponderam que a participação pode ser encorajada, mas o nível real de engajamento é uma questão pessoal; então, a participação é voluntária e o tipo de investimento pessoal não é algo que pode ser forçado. Wenger et al. ainda reconhecem que todas comunidades dependem de liderança interna, mas não necessariamente da liderança de uma única pessoa. Assim, a liderança distribuída é uma característica da CP.

De uma maneira geral, Wenger (2001, p. 2) sumariza o elemento comunidade da seguinte forma:

Ao buscar seus interesses em um domínio, os membros se engajam em atividades e discussões conjuntas, ajudam uns aos outros e compartilham informações. É deste modo que eles formam uma comunidade em torno de um domínio e constroem relações. Ter o mesmo emprego ou a mesma função não forma uma comunidade de prática ao menos que os membros interajam e aprendam juntos. Os funcionários em uma grande companhia de seguros ou os estudantes nas escolas americanas de ensino médio podem ter muito em comum, mas ao menos que interajam, eles não formam uma comunidade de prática. Os Impressionistas, por exemplo, costumavam se encontrar em cafés e estúdios para discutir o estilo das pinturas que eles estavam inventando juntos. Estas interações eram essenciais para torná-los uma comunidade de prática, apesar de geralmente pintarem sozinhos³³.

Por sua vez, a prática, como o terceiro elemento de CPs, denota uma série de modos socialmente definidos de fazer coisas em um domínio específico: “um conjunto de abordagens comuns e padrões compartilhados que criam a base para ação, comunicação, resolução de problemas, desempenho e responsabilidade”³⁴ (WENGER et al., 2002, p. 38). Esses recursos comuns, em consonância com os autores, incluem uma variedade de tipos de conhecimento, como “casos e histórias, teorias, regras, *frameworks*, modelos, princípios,

³² In good communities strong bonds withstand disagreement, and members can even use conflict as a way to deepen their relationships and their learning.

³³ In pursuing their interest in their domain, members engage in joint activities and discussions, help each other, and share information. That is how they form a community around their domain and build relationships. Having the same job or the same title does not make for a community of practice unless members interact and learn together. The claims processors in a large insurance company or the students in American high schools may have much in common, but unless they interact, they do not form a community of practice. The Impressionists, for instance, used to meet in cafes and studios to discuss the style of painting they were inventing together. These interactions were essential to making them a community of practice even though they usually painted alone.

³⁴ [...] a set of common approaches and shared standards that create a basis for action, communication, problem solving, performance, and accountability.

ferramentas, especialistas, artigos, lições aprendidas, melhores práticas e heurísticas”³⁵ (p. 38). Incluem tanto os aspectos tácitos e explícitos do conhecimento da comunidade como livros, artigos, bases de conhecimento, *web sites* e outras fontes que a comunidade compartilha. Destacam ainda que ela incorpora um modo determinado de se comportar, uma perspectiva sobre os problemas e ideias, um estilo de pensar e, em muitos casos, uma postura ética. “Neste sentido, a prática é uma espécie de mini-cultura que une a comunidade”³⁶ (WENGER et al., 2002, p. 39).

Na visão dos pesquisadores, uma prática efetiva se desenvolve com a comunidade como um produto coletivo; ela é integrada no trabalho das pessoas e organiza o conhecimento de um modo que é útil para os membros, pois reflete as suas perspectivas. Cada comunidade tem um modo específico de tornar a sua prática visível pelos modos que compartilha e desenvolve conhecimento – algumas compartilham histórias, como no exemplo dos técnicos da Xerox, outras produzem artigos, como no caso de pesquisadores e cientistas. Os autores consideram que o desenvolvimento bem-sucedido de uma prática depende de um equilíbrio entre atividades conjuntas, em que os membros exploram ideias juntos, e a produção de “objetos” como documentos ou ferramentas.

De um modo geral, Wenger (2006a, p. 2) afirma que membros de uma CP são praticantes (diferentemente de pessoas em uma comunidade de interesses), no sentido de que desenvolvem um repertório compartilhado de recursos – “experiências, histórias, ferramentas, modos de endereçar problemas recorrentes” – em suma, uma prática compartilhada.

Enfim, de acordo com Wenger (2004), a combinação dos elementos “domínio, comunidade, e prática” é o que possibilita CPs a produzirem conhecimento. O domínio estabelece o foco comum, a comunidade constrói relações que permitem a aprendizagem conjunta, e a prática centraliza a aprendizagem no que as pessoas fazem.

A título de ilustração, trago outros exemplos de formações de CPs, conforme evidenciados por Wenger. Podemos pensar nos Impressionistas em Paris, que embora não pintassem juntos, conversavam bastante sobre pintura, de modo que se pode reconhecer essa influência mútua em suas respectivas pinturas. Portanto, a principal característica de uma CP, corroborando o autor, é a aprendizagem que praticantes realizam juntos em relação ao domínio de conhecimento que têm em comum. No caso dos

³⁵ [...] cases and stories, theories, rules, frameworks, models, principles, tools, experts, articles, lessons learned, best practices, and heuristics.

³⁶ In this sense, a practice is a sort of mini-culture that binds the community together.

Impressionistas, esse domínio era descobrir uma nova forma de dar vida às cores nas telas, e a prática que compartilhavam era uma série de técnicas em usar pinceladas para alcançar esse efeito (WENGER, 2006b, p. 162).

Outra configuração de CP (WENGER et al., 2002; WENGER, 2006a) ilustrada é a de um grupo de enfermeiras que se encontravam regularmente no almoço, e nesses encontros discutiam os casos de seus pacientes. Com o passar do tempo, elas desenvolveram um conjunto compartilhado de histórias de casos que usavam em suas práticas para examinar novos problemas.

Um exemplo do meio virtual e não relacionado a uma profissão ou trabalho é o de uma CP de pacientes com uma doença que usam a web para se ajudarem a viver com ela e se manterem informados dos desenvolvimentos médicos (WENGER, 2006b; WENGER et al., 2009).

Antes de articular os conceitos discutidos nestas seções com minha pesquisa, gostaria de chamar atenção para os usos do termo ‘prática’³⁷. Em um sentido mais específico (WENGER, 1998a, 2006a; WENGER et al., 2002), a prática de uma CP é o resultado do engajamento mútuo de participantes na busca ou na realização de empreendimentos conjuntos. É aquilo que foi desenvolvido e estabelecido pela CP como consequência do engajamento dos membros e da aprendizagem conjunta que vivenciaram: “com o tempo, uma história conjunta de aprendizagem também se torna um recurso entre os participantes na forma de uma prática compartilhada – um repertório compartilhado de casos, técnicas, ferramentas, histórias, conceitos e perspectivas”³⁸ (WENGER et al., 2011, p. 10).

Em sentido mais amplo (WENGER, 2007, 2012), a prática é algo que pessoas ativamente fazem como ‘praticantes’, seja aprender um ofício, exercer uma profissão, praticar um esporte ou conviver com uma doença, por exemplo. Ao interagirem contínua e regularmente com outros ‘praticantes’, eles reconhecem um ao outro como ‘parceiros’ daquilo que fazem, desenvolvendo, assim, uma ‘parceria de aprendizagem’ para aperfeiçoamento de suas práticas (em um sentido mais amplo).

Relacionando agora as discussões realizadas com a minha pesquisa, considero que nós, as formadoras do GE investigado, reunimo-nos com vistas a nossas formações continuadas e aprendizagens (este era o empreendimento conjunto). Engajamo-nos mutuamente (estabelecendo interações regulares e contínuas) para configurar e negociar (as

³⁷ Para Wenger (1998a, p. 47), o conceito de prática conota fazer, mas não apenas um fazer por si só. É um fazer em um contexto histórico e social que dá estrutura e significado para o que fazemos.

³⁸ Over time, a joint history of learning also becomes a resource among the participants in the form of a shared practice – a shared repertoire of cases, techniques, tools, stories, concepts, and perspectives.

ações) esse empreendimento, para que, dessa forma, pudéssemos aprender juntas, aperfeiçoando-nos em um domínio específico (no caso aqui, a formação docente e o ensino-aprendizagem de línguas). Desenvolvemos, então, um repertório compartilhado de recursos (ou seja, a prática própria/inerente desta CP) que é resultado de nossos engajamentos nesse empreendimento conjunto. Tais recursos compartilhados na CP são importantes para o aprimoramento de nossas práticas como professoras/formadoras (em um nível mais amplo), para nos tornarmos, digamos assim, ‘melhores praticantes’.

Na próxima seção, apresento os pressupostos da perspectiva social de aprendizagem que fundamentam o conceito de aprendizagem em CPs.

1.1.4 Teoria Social de Aprendizagem

Ao formular sua perspectiva social para aprendizagem³⁹, Wenger (1998a, p. 4, p. 279) elucida que não está afirmando que tal perspectiva trata de todos os aspectos que envolvem aprendizagem (ela toma como certo o desenvolvimento biológico, neuropsicológico, cultural, linguístico e histórico que tem tornado a experiência humana possível); nem que os seus pressupostos são incompatíveis com outras teorias. Logo, a teoria social que ele propõe não é uma substituição a essas outras, mas ela tem os seus próprios pressupostos e foco.

Wenger (1998a, p. 226) esclarece também que a relevância de uma perspectiva social não é limitada a situações especiais de aprendizagem, pois toda aprendizagem ganha a sua importância no tipo de pessoa que nos tornamos. Dessa maneira, aprendizagem – qualquer que seja a sua forma – transforma quem somos, transformando a nossa habilidade de participar, de pertencer e de negociar significados. E essa habilidade é configurada socialmente em relação às práticas, comunidades e significados em que nossas identidades são formadas.

Sua teoria parte então de quatro premissas: a) somos seres sociais – esse fato é um aspecto central da aprendizagem; b) o conhecimento é uma questão de competência em relação a empreendimentos considerados importantes; c) o saber é uma questão de participação na realização de tais empreendimentos, ou seja, é uma questão de engajamento

³⁹ O conceito de CPs, segundo Wenger (2010, p. 1), “tem suas raízes nas tentativas de se desenvolver explicações sobre a natureza social da aprendizagem humana inspiradas pelas teorias sociais e antropológicas (Lave, 1988; Bourdieu, 1977; Giddens, 1984; Foucault, 1980; Vygotsky, 1978)”. [...] Assim, ele é parte de um *framework* conceitual mais amplo para se pensar a aprendizagem nas suas dimensões sociais, localizando-a nas relações entre a pessoa e o mundo, em que o ser humano é uma pessoa social em um mundo social. Nessa relação de participação, o social e o individual constituem um ao outro.

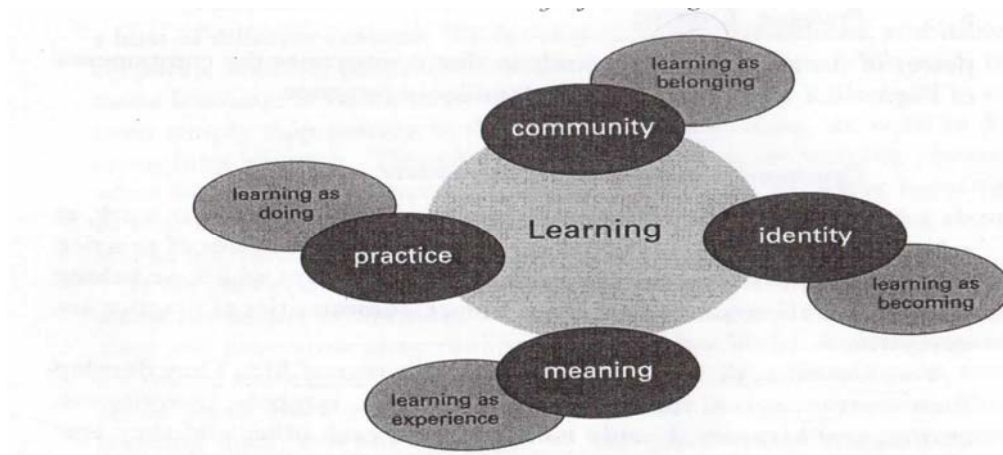
ativo no mundo; d) o significado – nossa habilidade de experimentar o mundo e nosso engajamento nele como significativo – é o produto da aprendizagem (WENGER, 1998a, p. 4).

Como consequência dessas premissas, o foco principal de sua teoria é a aprendizagem como participação social e seus componentes incluem modos de falar sobre (WENGER, 1998a, p. 5):

- 1) *Significado*: nossa habilidade dinâmica – individual ou coletiva – de experimentar a vida e o mundo como significativos;
- 2) *Prática*: recursos e arcabouços compartilhados sociohistoricamente que sustentam o engajamento mútuo na ação.
- 3) *Comunidade*: configurações sociais nas quais nossos empreendimentos são considerados dignos de serem realizados e a nossa participação é reconhecida como competência;
- 4) *Identidade*: como a aprendizagem transforma quem somos e cria histórias pessoais de tornar-se no contexto de nossas comunidades.

As formulações acima podem ser ilustradas na figura a seguir (WENGER, 1998a, p. 5):

Figura 1- Componentes de uma Teoria Social de Aprendizagem (reproduzido de WENGER, 1998a, p. 5).



Para Wenger (1991), é por meio da participação em comunidades sociais e práticas culturais que construímos quem somos, damos significado ao que fazemos e compreendemos o que sabemos.

A aprendizagem, segundo o autor (1991), é vista como uma forma de evolução de filiação, ocorrendo naturalmente conforme os indivíduos se engajam nas práticas e atividades de uma comunidade.

Como um dos focos da teoria é na experiência de significado, Wenger (2006c, p. 12) sugere que:

- a negociação de novos significados – não apenas a aquisição de novas habilidades ou informações – é fundamental para a aprendizagem humana;
- é na natureza social de nosso ser que enraizamos nossa habilidade de negociar significado;
- a negociação de significado é embutida na prática de comunidades humanas específicas. Estas comunidades e suas práticas fornecem o material para a nossa aprendizagem – linguagem, artefatos, interpretação do mundo, quer estejamos interagindo com outros ou sozinhos;
- compreendida assim, a aprendizagem transforma o nosso engajamento no mundo como também o nosso estar no mundo. Aprendizagem é, portanto, um tornar-se social, a negociação contínua de uma identidade que desenvolvemos no contexto de participação [e não-participação] nas comunidades e suas práticas⁴⁰ (WENGER, 2006c, p. 12).

Wenger (1998a) salienta que, devido ao fato de a aprendizagem transformar quem somos e o que fazemos, ela é uma experiência de identidade. Dessa forma, como já evidenciado acima, ela não é apenas um acúmulo de habilidades e informação, mas um processo de tornar-se – tornar-se certa pessoa ou evitar tornar-se certa pessoa. Ela é constantemente renegociada durante a trajetória de nossas vidas.

A identidade é definida socialmente porque ela é produzida como uma experiência vivida de participação em comunidades específicas. Para o autor, ela existe na constante negociação do ‘*self*’/si mesmo – é na interação de participação e reificação que a nossa experiência de vida se torna uma de identidade e, de fato, de existência e consciência humana.

Conforme acrescenta, a filiação em uma CP se traduz em uma identidade como uma forma de competência. Uma identidade, nesse sentido, é se relacionar com o mundo com uma mistura de familiar e estrangeiro, o óbvio e o misterioso, o transparente e o opaco. “Na prática, sabemos quem somos pelo que é familiar, compreensível, utilizável,

⁴⁰ The negotiation of new meanings – not just the acquisition of new skills or information – is fundamental to human learning; - It is in the social nature of our being that we root our ability to negotiate meaning; - The negotiation of meaning is embedded in the practice of specific human communities. These communities and their practices provide material for our learning – language, artifacts, interpretation of the world, whether we are interacting with others or by ourselves; - So understood, learning transforms our engagement the world as well as our being in the world. Learning is therefore a social becoming, the ongoing negotiation of an identity that we develop in the context of participation (and non-participation) in communities and their practices.

negociável; sabemos quem não somos pelo que é estrangeiro, opaco, incômodo, improdutivo”⁴¹ (WENGER, 1998a, p. 153).

De acordo com Wenger (1998a), pertencemos a muitas CPs; algumas podem ser centrais para as nossas identidades, enquanto outras são apenas incidentais. Qualquer que seja a sua natureza, todas essas várias formas de participação contribuem de algum modo para a produção de nossas identidades. Assim, a noção de identidade implica uma experiência de multifiliação e o trabalho de reconciliação necessário para manter uma identidade entre as fronteiras.

A nossa filiação em qualquer CP, corroborando Wenger (1998a), é apenas parte de nossa identidade. Esta é muito mais do que uma única trajetória; ela deve ser vista como umnexo de multifiliação. Se umnexo de multifiliação é mais do que uma identidade fragmentada, ser uma pessoa exige trabalho para reconciliar nossas diferentes formas de filiação. Logo, multifiliação e o trabalho de reconciliação são intrínsecos para o conceito de identidade.

De um modo geral, uma definição social de aprendizagem (WENGER, 1998a, 2000, 2010) é formulada como uma questão tanto de competência quanto de experiência em um processo de interação. Sendo assim, quando um novato, por exemplo, entra em uma comunidade, ele precisa alinhar sua experiência com a competência definida pela comunidade. Por outro lado, quando membros trazem novas experiências para a comunidade, elas precisam ser negociadas com os outros participantes para que sejam consideradas um novo elemento da competência⁴².

A interação da experiência e da competência é importante para a evolução da prática. Na verdade, “a aprendizagem – tomada como transformação de saber – pode ser caracterizada como uma mudança no alinhamento entre experiência e competência, qualquer uma das duas assume a liderança em causar um realinhamento em qualquer momento”⁴³ (WENGER, 1998a, p. 139).

Dessa forma, nas palavras de Wenger (2000, p. 229),

⁴¹ In practice, we know who we are by what is familiar, understandable, usable, negotiable; we know who we are not by what is foreign, opaque, unwieldy, unproductive.

⁴² Embora Wenger utilize determinados termos (e.g. ‘alinhar’, ‘novato’) para considerar aprendizagem, parecendo que esta tenha apenas um caráter ‘reprodutivista’, cabe assinalar que ela também tem um caráter inovador e criativo, o qual, inclusive, faz com que a prática de uma comunidade se desenvolva.

⁴³ Learning – taken to be a transformation of knowing – can be characterized as a change in the alignment between experience and competence, whichever of the two takes the lead in causing a realignment at any given moment.

Comunidades de prática se desenvolvem a partir da interação convergente de competência e experiência que envolve o engajamento mútuo. Elas oferecem uma oportunidade para negociar a competência por meio de uma experiência de participação direta. Como consequência, elas permanecem como importantes unidades sociais de aprendizagem, mesmo no contexto de sistemas mais amplos. Estes sistemas mais amplos são constelações de comunidades de prática interrelacionadas⁴⁴ (WENGER, 2000, p. 229).

No caso desta pesquisa, como participantes do GE analisado, representamos a competência de uma determinada comunidade (e.g. a de professores universitários ou a de formadores de professores de LI), e ao participarmos da CP, temos a oportunidade de negociar com os nossos pares essa competência. Assim, ao mesmo tempo em que tentamos aperfeiçoá-la com as nossas experiências, desenvolvemos também os nossos conhecimentos, por exemplo, e reforçamos as nossas identidades como membros da comunidade.

Nesta primeira parte do capítulo, discuti o referencial de Comunidades de Prática e o seu conceito de aprendizagem, levando em conta os estudos seminais. Na segunda parte, apresento algumas pesquisas desenvolvidas no contexto de atuação e formação de professores.

1.2 COMUNIDADES DE PRÁTICA NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE

Determinados estudos na área de formação e atuação docente recorreram ao referencial de CPs para fundamentarem suas proposições. De uma maneira sucinta, esses trabalhos elucidam ou discutem⁴⁵:

- a) a aprendizagem ou a formação de futuros professores ao se envolverem com as práticas / atividades próprias da profissão (e ao interagirem regularmente com outros profissionais, pode-se possibilitar a constituição de CPs);
- b) a aprendizagem de professores ou as suas ‘movimentações’ em seus locais/contextos de trabalho ao se engajarem (ou não) mais diretamente em atividades, tarefas ou práticas comuns com outros professores;

⁴⁴ Communities of practice grow out of a convergent interplay of competence and experience that involves mutual engagement. They offer an opportunity to negotiate competence through an experience of direct participation. As a consequence, they remain important social units of learning even in the context of much larger systems. These larger systems are constellations of interrelated communities of practice.

⁴⁵ Vale ressaltar que não realizei uma busca sistematizada ou um ‘mapeamento’ de estudos desenvolvidos. Apenas trago exemplos para elucidar como o conceito de comunidades de prática tem sido adotado em trabalhos na área de formação e atuação docente.

c) o desenvolvimento e a formação profissional em grupos / redes / comunidades de professores (dentro e entre instituições ou virtualmente) que se reúnem para aprender conjuntamente⁴⁶.

Para melhor compreensão dos pontos trazidos acima, em seguida realizo uma breve apresentação de alguns dos estudos desenvolvidos na área em questão.

Voltando o seu olhar para a formação do futuro professor, Gimenez (no prelo) evidencia certos desafios⁴⁷ para quem trabalha nessa área. Frente aos desafios postos, ela discute possíveis alternativas para transformações nesse contexto, formuladas com base nas Teorias de Aprendizagem Sócio-histórico-cultural, em que o conceito de CP pode ter muito a oferecer.

Segundo a autora, tal conceito [particularmente a definição de aprendizagem subjacente] pode auxiliar na compreensão da “formação de professores como um processo de transformação identitária sustentado pelo engajamento gradual em atividades próprias da profissão” (p. 6). A formação docente na chamada “virada sócio-histórico-cultural”⁴⁸ é concebida como “emergente de práticas contextualizadas, mediadas por conceitos reconhecidos e valorizados, e calcado na premissa de que os sujeitos constroem conhecimento nas inter-relações com outros e na participação em atividades constitutivas da profissão” (GIMENEZ, no prelo, p. 7). Tais oportunidades, para a pesquisadora, podem ser criadas pelas disciplinas de prática de ensino, estágio ou por programas governamentais, como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência).

Além de suas considerações relativas à formação docente inicial, Gimenez ainda reconhece que programas como o PIBID e projetos de parceria universidade-escola têm procurado integrar a formação inicial e continuada em comunidades de aprendizagem, trazendo, assim, novas lentes para a formação docente, e, desta forma, possibilitando a constituição de espaços para negociação de identidades e sentidos da prática. Portanto, conforme afirma, ao promover oportunidades de interação entre diferentes profissionais, essas iniciativas podem contribuir para a emergência de CPs.

⁴⁶ Embora separe os trabalhos por focos, eles se entrecruzam em determinados exemplos. Isto acontece, por exemplo, quando a aprendizagem ou a ‘movimentação’ no contexto de trabalho é possibilitada pela própria formação de um grupo de professores.

⁴⁷ Alguns dos desafios pontuados pela autora referem-se à pouca atratividade da carreira docente; ao fato de que muitos dos que fazem licenciatura não vão atuar em escolas ou não desenvolvem uma identificação com a profissão; à organização de alguns currículos de Letras ser divorciada das práticas escolares.

⁴⁸ Outro estudo que se embasa na perspectiva da Teoria Sociocultural para defender a formação docente inicial por meio do engajamento e da participação em atividades específicas da profissão é o de Tem Dam e Blom (2006). Os autores argumentam em favor de uma formação que ofereça oportunidades para os alunos aprenderem por meio da participação e, como resultado, estimulá-los a desenvolver uma identidade profissional como professores.

Por sua vez, o estudo de caso de Habhab-Rave (2008) usa o conceito de CP para explicar e compreender a aprendizagem no local de trabalho. A autora investiga duas CPs em duas escolas francesas, examinando as práticas dos professores de matemática e ciências e como tais práticas apoiam o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Em relação à CP da primeira escola, ela observa dois elementos que geram aprendizagem e conhecimento dos membros, que são a colaboração e a comunicação entre eles. Na da segunda escola, os professores contam especialmente com as tecnologias de informação para se conectarem; e ao se engajarem em diálogos, há espaços para críticas – “por meio das críticas, ideias e perspectivas são continuamente desafiadas, revisadas e geralmente resultam em novas práticas. Desta forma, a crítica pode levar ao desenvolvimento da confiança e da camaradagem”⁴⁹ (HABHAB-RAVE, 2008, p. 226).

O estudo nas duas escolas evidenciou algumas implicações relacionadas à aprendizagem no local de trabalho. Ambos os estudos enfatizaram a importância da comunicação, mesmo havendo diferenças entre comunicação informal e online. A aprendizagem observada nos estudos não foi explícita. No primeiro caso, os professores aprendiam uns com os outros colaborando, pedindo ajuda e resolvendo problemas juntos. No segundo, a colaboração pôde ser produzida eletronicamente. Nos dois casos, os membros tinham boa comunicação uns com os outros e tinham desenvolvido relacionamentos. Esses aspectos reforçaram a confiança entre eles e resultaram na evolução da comunidade. Em suma, de acordo com a autora, a aprendizagem foi possibilitada pela comunicação, crítica, diálogo, colaboração e pôde ser apoiada pela tecnologia.

Ainda sobre a aprendizagem no contexto de trabalho, Anderson (2008) utiliza o referencial em tela de duas maneiras: para apresentar e analisar a experiência de professores temporários, ‘horistas’, ao se engajarem no contexto de uma instituição de Ensino Superior; e para destacar o papel relevante que CPs podem desempenhar em apoiar esses professores e auxiliar seus desenvolvimentos profissionais.

A autora afirma que, apesar da importância desses profissionais de ensino, eles são geralmente ignorados e não conseguem acesso fácil a processos de desenvolvimento formal que o quadro de professores efetivos tem como certo. Os dados, coletados por meio de entrevistas, foram transcritos e analisados usando os conceitos de engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado (WENGER, 1998a).

⁴⁹ Through criticism, ideas and perspectives are continually challenged, revised, and often result in new practices. In this way, criticism can lead to the development of trust and camaraderie.

Ao discutir os resultados, a pesquisadora elucida que, em muitos casos, tais professores raramente conseguem se mover para além da periferia dessa comunidade acadêmica, pois esta não é aberta o suficiente para permitir que tracem uma trajetória para o interior dela. Conforme constata, enquanto há uma variedade de oportunidades informais para o desenvolvimento de suas práticas, eles vivenciam dificuldades com os processos de engajamento mútuo e empreendimento conjunto. Ainda, as oportunidades para contribuírem com o desenvolvimento de um repertório compartilhado também são limitadas. Frente a essas dificuldades encontradas, Anderson (2008) traz algumas propostas (umas oferecidas pelos professores em suas entrevistas e outras que surgiram na análise dos dados) para que instituições de Ensino Superior encorajem a formação/o desenvolvimento de ambientes configurados como CPs para possibilitar uma participação mais efetiva desses profissionais na comunidade acadêmica. Algumas das propostas indicadas pela autora incluem o estabelecimento de contatos e comunicações virtuais entre os docentes; organizações de conferências anuais (ou mais frequentes) dos professores da universidade para que juntos possam identificar e tratar de questões coletivas prioritárias; dentre outras.

Não entrando diretamente no terceiro foco elencado de trabalhos, a pesquisa de Souza-Silva (2009) examina como CPs podem emergir em quatro instituições de Ensino Superior privadas no Sudeste brasileiro. Como justificativa para seu estudo, o autor parte da lacuna de que o referencial em questão toma por certo o surgimento espontâneo dessas comunidades, mas não investiga as variáveis que levam e possibilitam (ou não) a sua emergência.

Ao analisar e discutir os resultados dos dados obtidos (por meio de observação e entrevistas semiestruturadas), o pesquisador considera que apenas um grupo (de ensino) dentro de uma instituição se constituía numa CP – era um grupo informal que se encontrava espontaneamente a cada três semanas para discutir aspectos relacionados à formação e aprendizagem docente. Ao investigar as causas que inibem o desenvolvimento de CPs nos referidos contextos, o autor verifica que a maioria das faculdades apresentava carência de valores e crenças ligados à valorização da aprendizagem “socioprática”⁵⁰ e/ou ligados à valorização do elemento humano.

⁵⁰ Souza-Silva (2007, p. 53-54), com base principalmente em “Alvesson e Kärreman (2001), Gherardi, Nicolini e Odella (1998) dentre outros autores (Araujo, 1998; Wenger, McDermott e Snyder, 2002)”, apresenta duas perspectivas para a compreensão da aprendizagem organizacional: “a individual-cognitivista” e a “socio-prática”. A perspectiva socioprática, segundo o autor, concebe o conhecimento como “1) sócio-relacional, 2) prático e 3) integralmente tácito e explícito” (SOUZA-SILVA, 2007, p. 54).

No que diz respeito à carência de valores relacionados à aprendizagem socioprática, dois inibidores foram observados nas falas dos participantes: “1) concepção de aprendizagem como algo que acontece eminentemente a partir de mecanismos explícitos e formais; e 2) concepção do conhecimento como um patrimônio individual, gerador de prestígio e poder” (SOUZA-SILVA, 2009, p. 183).

Quanto à carência de valores referentes à valorização do elemento humano, foram identificados dois grupos: “os sociolaborais e os concreto-econômicos”. Os inibidores do grupo sociolaboral podem ser pontuados como: “1) carência de relacionamento respeitoso e amistoso (principalmente entre os dirigentes e os professores); 2) carência de autonomia; 3) carência de reconhecimento e 4) existência de nepotismo” (p. 184). Por seu turno, os inibidores do grupo concreto-econômicos foram assinalados como: “1) a existência de contrato de trabalho tipo horista; 2) a carência de remuneração e benefícios salariais compatíveis com o mercado; e 3) a carência de recursos materiais de apoio à docência” (p. 185).

Ao elucidar os valores que inibem o surgimento espontâneo de CPs, o autor parte do pressuposto que são esses mesmos valores e crenças que possibilitam e favorecem o engajamento das pessoas em CPs. Assim, defende que

[...] sem a existência de uma cultura organizacional marcada por valores e crenças ligados à valorização da aprendizagem socioprática e à valorização do elemento humano, desfavorece-se a criação de condições cognitivas e afetivas tão importantes para que as pessoas se engajem mutuamente, fazendo florescer as comunidades de prática. O contrário também é verdadeiro (SOUZA-SILVA, 2009, p. 187).

Abordando agora de uma forma mais direta o terceiro foco elencado de trabalhos sobre CP (mas ressaltando que alguns aspectos do foco (b) também se fazem presentes), estes investigam a aprendizagem e o desenvolvimento de professores em grupos por eles formados. Tais grupos são motivados pelo próprio desejo desses profissionais (em seus contextos ou não de trabalho); por convite de outras pessoas, como um pesquisador, por exemplo; e para a realização de parcerias entre professores da educação básica, formadores de professores e alunos-professores, como exemplificado anteriormente por Gimenez (no prelo). Os estudos revisados em seguida ilustram esse foco.

O trabalho de Herrington et al. (2008) descreve um grupo de formadores de professores em uma universidade britânica que se formou e que se reunia para refletir acerca de questões concernentes ao processo de escrita e leitura, como também para discutir aspectos

relacionados à formação docente, principalmente em resposta às reformulações das políticas governamentais em seus contextos.

O se engajarem nas discussões das reformas governamentais, os formadores refletiram sobre suas identidades como educadores e mostraram resistência frente ao modelo de formação de professores advogado pelo governo daquela época. Quanto ao envolvimento nas questões de escrita, os autores se identificaram como escritores e discutiram alguns pontos sobre a escrita acadêmica e sobre as suas experiências de escrita.

Os autores, então, asseveram que o foco da teoria de Wenger na “aprendizagem como participação social” e os componentes interconectados de significado-prática, comunidade e identidade mostrou ser útil para descrever e analisar esse novo espaço de aprendizagem que estavam formando:

Conversamos sobre tornar-se escritores acadêmicos, tentamos sustentar nosso engajamento mútuo na ação de melhorar nossa prática como professores-educadores e escrever sobre isso, refletimos sobre o modo como nos transformamos e como nossas identidades mudam – no nosso sentido de tornar-se. O conceito participativo subjacente à CP moldou profundamente a natureza de nossas aprendizagens⁵¹ (HERRINGTON et al., 2008, p. 206).

Ainda no contexto universitário, Halu (2010) atrela o referencial de CPs com as “propostas de questionamento conceitual, conforme vinham sendo concebidas por Jordão (2007a, 2007b, 2008a, 2009), Andreotti (2005, 2008) e pelo grupo envolvido no projeto OSDE a partir dos pressupostos do letramento crítico” (p. 194). A pesquisadora utiliza-se de tais referenciais para investigar um grupo de tutoras/formadoras de língua inglesa que trabalham juntas em um núcleo de extensão de uma universidade do Paraná (NAP-UFPR). Ao analisar as práticas com as quais estas professoras se envolvem (e desenvolvem), a pesquisadora investiga o desenvolvimento dessa comunidade de formadoras e as oportunidades de aprendizagem e formação continuada em tal contexto⁵².

Assim, ao considerar esse núcleo como um

⁵¹ We talked about becoming academic writers. We tried to sustain our mutual engagement in the action of improving our practice as teacher-educators and writing about this. We reflected upon the way we change and how our identities shift – on our sense of becoming. The participative concept underpinning the CoP profoundly shaped the nature of our learning.

⁵² O contexto investigado por Halu (2010) – o Núcleo de Assessoria Pedagógica da Universidade Federal do Paraná – também foi alvo de reflexões de suas participantes. Tais reflexões podem ser evidenciadas na coletânea organizada por Jordão; Martinez; Halu (2011).

[...] lócus para a formação de formadoras, desenha-se uma concepção de formação continuada baseada na possibilidade de aprendizagem pela participação em uma comunidade engajada em questionamentos conceituais sobre língua, conhecimento e educação, ancorados no respeito e interesse pela diferença (HALU, 2010, p. 6).

Com o olhar ainda para o cenário universitário, a CP que Perin (2009) investiga trata-se de uma comunidade de formadores de professores de LI de diferentes universidades do estado do Paraná (ENFOPLI)⁵³, que interage virtualmente e tem encontros presenciais anuais. Essa CP surgiu a partir da necessidade de formadores participantes dos NAPs⁵⁴ de se engajarem em ações conjuntas referentes à formação docente inicial.

O objetivo do estudo de Perin foi o de analisar o desenvolvimento profissional de formadores a partir da perspectiva da participação em CPs. Para tanto, contextualiza a emergência dessa comunidade; caracteriza o ENFOPLI como uma CP, conforme os conceitos de domínio, prática e comunidade; e investiga a possibilidade da interação nessa CP criar oportunidades para o desenvolvimento profissional de seus membros.

Diante de alguns dos resultados da pesquisa, a autora reconhece que, como um contexto não-institucionalizado de formação, o ENFOPLI emergiu e se modificou ao longo do tempo devido às diferentes formas de engajamento dos seus membros. Ela sugere também que, apesar de os formadores entrevistados perceberem tal espaço como importante para suas identificações como ‘formadores de professores de inglês’, muitos veem sua participação no grupo “como uma maneira de ter acesso a informações, porém demonstram pouca disponibilidade para se engajarem em discussões começadas por outros ou para iniciarem uma discussão” (p. 185).

Perin (2009) assevera ainda que, embora os professores participantes reconheçam que suas práticas tenham se transformado com a participação na comunidade, é necessária maior disponibilidade de tempo para se engajarem em empreendimentos conjuntos, facilitando, assim, o “desenvolvimento de projetos coletivos que viabilizem o

⁵³ O ENFOPLI foi ainda objeto de investigação da pesquisa de Iniciação Científica de Corrêa (2010), que examinou as interações virtuais do grupo nos anos de 2008-2009. O estudo de Perin (2009), por sua vez, investigou essa comunidade no período de 2003 a 2007, analisando os relatórios de cinco encontros presenciais, os documentos produzidos pela comunidade, a sua *homepage* e as mensagens virtuais trocadas pelos formadores no *e-group*.

As reflexões/contribuições realizadas nos primeiros eventos presenciais do ENFOPLI, assim como seus relatórios (em 2003 e 2004), foram documentadas em uma coletânea organizada por Cristovão e Gimenez (2005).

⁵⁴ Segundo Perin (2009), já existia uma iniciativa de formação de comunidades entre alguns desses formadores, pois já se engajavam em ações comuns nas atividades desenvolvidas nos NAPs. O NAP é um projeto de extensão em diferentes universidades públicas do Paraná voltado para trabalhar a formação continuada de professores.

compartilhamento de pesquisas e práticas” (p. 5). Conforme pressupõe a autora, o futuro dessa comunidade “dependerá das iniciativas de seus integrantes, tendo como base os sentidos que atribuírem às trocas e aos compartilhamentos proporcionados pelas interações presenciais e virtuais” (p. 188).

Caracterizado por interações no meio virtual, o estudo de Costa (2007) tem como objeto de investigação um grupo constituído majoritariamente de professores de LI, denominado ‘*Webheads in Action*’, que discute as tecnologias informativas a serviço da educação. “Trata-se, portanto, de um grupo de professores-alunos, que usam as tecnologias para aprender e para ensinar” (COSTA, 2007, p. 93). Ao considerar esse grupo como uma CP, a autora destaca que a aprendizagem desenvolvida naquele espaço reflete a natureza de seu currículo flexível, o qual é construído “à medida que a comunidade evolui na sua prática, avalia o seu desempenho, individual e coletivo, e (re)define o seu propósito” (p. 95). Dessa forma, a pesquisadora sustenta que tal modelo curricular é baseado na prática e em situações reais, objetivando uma aprendizagem contextualizada, em que a colaboração e a interação entre os membros possibilitam oportunidades de aprendizagem reflexivas e autênticas.

Nesse sentido, os resultados evidenciados pela pesquisadora são positivos em termos da construção curricular, da aprendizagem e do desenvolvimento profissional possibilitados pela participação nessa CP, pois, neste último caso, os participantes vinculam as competências aprendidas nesse espaço com “a sua esfera de desempenho profissional, ao introduzirem e aplicarem os novos conhecimentos nas salas de aula, enquanto profissionais da educação” (p. 95).

Voltando agora o olhar para uma CP de professoras primárias que se reúnem para discutir ensino de inglês para crianças, o estudo de Yildirim (2008) utiliza o referencial em foco ao refletir sobre aprendizagem e desenvolvimento profissional. A partir do resultado de uma pesquisa anterior realizada⁵⁵, a pesquisadora convidou professores para constituírem uma CP com o objetivo de promover novas percepções e conhecimentos relativos ao ensino de inglês para crianças.

Ao examinar as representações sobre o ensino de inglês para crianças (particularmente em relação ao que é ser um professor eficaz) de uma das participantes antes e depois do estudo, a autora observa que houve um desenvolvimento/aprimoramento de suas

⁵⁵ A autora afirma que reunir essas professoras (no total de três) para formar uma CP foi facilitado pelos resultados obtidos a partir de outra pesquisa, a qual investigou 82 professores com relação às suas percepções sobre ensino de inglês para crianças e como essas percepções influenciavam seu ensino (YILDIRIM; SEKER, 2004 apud YILDIRIM, 2008, p. 238). Essas professoras participaram da pesquisa e estavam entre os 66 docentes que não tiveram oportunidades, antes de começar suas profissões, de ter uma formação especial para trabalhar com crianças e também se encontravam entre os 36 que expressaram desejo para tal oportunidade.

teorias e construtos iniciais. Sendo assim, considerando a afirmação de Jenlink & Kinnucan-Welsch (2001 apud YILDIRIM, 2008, p. 244) de que “desenvolvimento profissional tem a ver com mudanças: mudanças nos indivíduos, suas perspectivas e teorias pessoais, e suas práticas”, a pesquisadora, apoiando-se no resultado explicitado acima, salienta que o engajamento na CP leva a esse tipo de desenvolvimento. Baseando-se nas entrevistas e nos diários reflexivos, ela notou também que todas as professoras ganharam novos *insights* referentes ao ensino de inglês para crianças. Segundo Yildirim (2008), as professoras descreveram um processo de construção de novos significados a partir de suas experiências que frequentemente coincidia com o emprego de novas atividades, materiais ou métodos de ensino.

As professoras, portanto, compreenderam suas participações na CP como uma ferramenta valiosa para compartilhar e gerar conhecimento por meio da colaboração com os pares. Elas consideraram o grupo como uma CP porque estavam interagindo sobre questões comuns a todas com um propósito compartilhado: examinar colaborativamente seus trabalhos de forma crítica e melhorar sua aprendizagem como também a de seus alunos. De um modo geral, nesse estudo a abordagem de CPs para o desenvolvimento profissional de professores mostrou ser vantajosa, pois

[...] cria um ambiente de aprendizagem no qual os professores podem encontrar oportunidades para compartilhar, cooperar, compreender e apoiar uns aos outros; estarem cientes de seus pontos fortes e fracos; e aumentar suas percepções do ensino de inglês para crianças por meio de uma aprendizagem colaborativa, dialógica e reflexiva⁵⁶ (YILDIRIM, 2008, p. 233).

A partir da revisão de trabalhos realizada, pode-se considerar que é possível empregar as lentes do referencial de Comunidades de Prática para analisar e discutir diferentes situações/contextos e oportunidades de aprendizagem, especialmente no campo de formação e atuação docente.

Nesse âmbito, observei que a maioria desses estudos marcou o potencial do *framework* ou da própria formação de CPs para: a) refletir sobre o processo de formação docente inicial, considerando a visão de aprendizagem das Teorias Sócio-histórico-cultural, principalmente do conceito de CP; b) analisar a ‘movimentação’ ou o engajamento de

⁵⁶ It creates a powerful learning environment where teachers can find opportunities to share, cooperate, understand, and support each other; become aware of their weakness and strengths; and enhance their perceptions of teaching English to young learners through collaborative, dialogic and reflective learning.

professores em seus contextos de trabalho; c) examinar as CPs ou grupos formados por docentes como favoráveis para seu desenvolvimento profissional.

Algumas investigações também apontaram lacunas no referencial de CPs (SOUZA-SILVA, 2009), justificando, assim, a realização de seu estudo para contribuir com o preenchimento dela (e.g. o fato de se conceber o surgimento espontâneo de CPs sem examinar as variáveis que levam e possibilitam (ou não) a sua emergência).

Além da questão acima, outras problemáticas foram identificadas por alguns autores, como Halu (2010), a qual questiona a visão de linguagem (e realidade) na obra de Wenger (1998) ao formular suas explicações de participação e reificação. A autora ainda traz a concepção de discurso com que ela se alinha (cf. as discussões de Foucault) para elucidar o modo como compreende a negociação e construção de significados.

O trabalho de Herrington et al. (2008), ao referenciar outros pesquisadores⁵⁷, salienta questões de linguagem, letramento, poder e reificação em CPs – questões estas que, na acepção dos autores, não foram totalmente exploradas por Wenger⁵⁸. Os formadores, então, explicitam a forma como o grupo abordou ou estava ciente de tais pontos. Embora alguns deles tenham sido mais diretamente tratados, outros não foram totalmente explorados, como o exercício de poder de membros dentro do grupo e questões de ‘riscos de filiação’, apesar de reconhecerem os riscos de se revelar (‘de se abrir’) para os outros e de desafiarem as políticas governamentais.

Para finalizar, destaco novamente que a revisão de estudos realizada nesta seção permitiu considerar algumas das maneiras como o referencial de CPs tem sido utilizado na área de formação e atuação docente. Apontei os potenciais do uso do referencial em tela ou da própria formação de CPs para analisar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de professores. Evidenciei ainda algumas lacunas (ou pontos pouco explorados por Wenger) ou problemáticas que os estudos sinalizaram no referido enquadre teórico.

Neste capítulo, discuti o conceito de comunidades de prática e a sua visão de aprendizagem levando em conta os estudos seminais. Trouxe também algumas pesquisas do contexto de atuação e formação de professores que recorreram às teorizações do referencial de CPs para embasar as suas proposições.

⁵⁷ Os autores se respaldam em Barton e Hamilton (2005); Barton e Tusting (2005); Lea (2005); Tusting (2005).

⁵⁸ Ou, a meu ver, não foram necessariamente articuladas a determinados (ou a outros) campos de conhecimento, como fizeram alguns desses pesquisadores (citados por Herrington et al.) para explorarem mais a fundo algumas das questões trazidas. Acredito que essas articulações do referencial de CP com outros campos de conhecimento são importantes para o aprimoramento ou aperfeiçoamento de determinados conceitos ou questões investigadas.

No próximo capítulo, realizo uma revisão de trabalhos que analisam o uso da linguagem em interações de membros em comunidades (de prática), exploro os fundamentos da Análise de Discurso Crítica e destaco um possível diálogo entre os referenciais de CP e ADC.

CAPÍTULO 2

ANÁLISE DA LINGUAGEM NAS INTERAÇÕES EM COMUNIDADES (DE PRÁTICA): UM OLHAR COM AS LENTES DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

No presente capítulo, reviso alguns estudos que examinam o uso da linguagem em interações de membros em comunidades (de prática) a fim de evidenciar como os resultados dessas análises possibilitam um olhar mais aprofundado para os focos adotados em tais estudos. No capítulo também exploro os fundamentos da Análise de Discurso Crítica, pois utilizo como aporte certos elementos desse referencial, principalmente para me auxiliar na análise dos dados da pesquisa. Assim, ressalto um possível diálogo entre os pressupostos de CP e ADC.

2.1 ESTUDOS QUE ANALISAM O USO DA LINGUAGEM EM COMUNIDADES (DE PRÁTICA)

Apesar da importância de muitos dos conceitos formulados nos trabalhos seminais sobre CPs (e.g. LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998a), pouca atenção foi dispensada para a análise do uso da linguagem nas interações entre membros. Alguns estudos posteriores identificam essa lacuna e desenvolvem análise de dados levando em consideração a linguagem, procurando, dessa maneira, melhor compreender os processos sob investigação ou discussão.

Antes de apresentar os trabalhos revisados para esta seção, convém destacar que determinados estudos que adotam os pressupostos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) no campo educacional também se utilizam de variados referenciais ou ferramentas analíticas para examinar a linguagem (BOAG-MUNROE, 2004, 2010; MATEUS, 2005; ORTENZI, 2007a; LIBERALI; MAGALHÃES, 2009; PICONI, 2009; PASSONI, 2010, entre outros). Reconhecendo suas contribuições, concentrar-me-ei aqui apenas naqueles que têm como base comunidades de prática (TUSTING, 2005; HE, 2009; HO, 2011; ORTENZI, no prelo); comunidades profissionais/de professores (LITTLE, 2002; LITTLE; HORN, 2007; HORN; LITTLE, 2010) e grupo de estudos/leitura (LEWIS; KETTER, 2011) por se assemelharem ao foco adotado em minha pesquisa.

Assim, volto meu olhar para alguns trabalhos⁵⁹ que trazem o referencial de Comunidades (de Prática) em vinculação com questões de linguagem. Os pontos abordados em tais trabalhos, frente à análise de linguagem realizada, podem ser elucidados e sintetizados da seguinte forma:

- relações de poder ou hierárquicas manifestadas entre os membros em suas interações e a influência de estruturas sociais mais amplas em CPs (TUSTING, 2005);
- relações de poder (ou assimétricas) entre membros de uma CP e como o discurso e o papel de um membro – o *'broker'* – contribui para reparar o desequilíbrio de poder e, conseqüentemente, a aprendizagem dos participantes da CP (HE, 2009);
- discussões sobre aprendizagem nas interações de professores em comunidades (LEWIS; KETTER, 2011; LITTLE, 2002; LITTLE; HORN, 2007; HORN; LITTLE, 2010);
- manifestações de comunidades discursivas em uma CP de formadoras de professores de LI (ORTENZI, no prelo);
- relações interpessoais de membros de CPs quando utilizam ferramentas digitais de comunicação para fazer solicitações/pedidos (HO, 2011).

A seguir, realizo uma breve apresentação destes trabalhos, explicitando os pontos elencados acima como também a perspectiva analítica em que eles se subsidiaram.

Início, então, com as considerações de Tusting (2005), a qual enfatiza a centralidade da linguagem na teoria de CP (WENGER, 1998a), especificamente em relação ao conceito de negociação de significado, com os seus processos de participação e reificação⁶⁰.

De acordo com a autora, a despeito da relevância da linguagem na participação e reificação, Wenger não explora a relação entre ela e significado de uma maneira mais geral. Ele apenas afirma que o fazer sentido não pode ficar reduzido somente à linguagem⁶¹.

⁵⁹ Novamente, reitero que não realizo uma busca sistematizada ou um 'mapeamento' de estudos desenvolvidos. Apenas trago exemplos para elucidar como trabalhos sobre comunidades (de prática) analisam questões de linguagem.

⁶⁰ De acordo com Wenger (1998a, p. 58-59), a reificação refere-se ao processo de dar forma às nossas experiências e entendimentos, produzindo objetos que os congelem em "coisas (thingness)". O pesquisador afirma que "qualquer CP produz abstrações, ferramentas, símbolos, histórias e conceitos que reificam algo de sua prática em uma forma concreta". No entanto, conforme explica, os produtos da reificação não são simplesmente objetos materiais ou concretos, eles são reflexões das práticas, indícios da vasta extensão dos significados humanos.

⁶¹ Para Wenger (1998a, p. 53), "a negociação de significado pode envolver a linguagem, mas não é limitada a ela. Inclui nossas relações sociais como fatores na negociação, mas não necessariamente envolve uma conversação ou mesmo interação direta como outros seres humanos".

Tusting exemplifica, portanto, como esta tem um papel privilegiado nas práticas da comunidade descrita no Episódio I⁶² do livro de Wenger (1998a), sobretudo na reificação de significados, no repertório compartilhado, na negociação do empreendimento conjunto e no engajamento mútuo.

Frente a suas ponderações e ilustrações, a pesquisadora argumenta em favor de uma análise de linguagem em trabalhos sobre CP. Para ela, o referencial da Linguística Social Crítica⁶³, que aborda a linguagem como parte da prática social⁶⁴, permite também situar sua análise em contextos sociais mais amplos. Nesse modelo,

[...] o significado é produzido por atores personificados, intencionais, praticamente especializados, moldados por suas histórias de interações, engajando-se na ação material. Essa ação é situada dentro de, e reproduz configurações particulares de relações sociais. Isto nos dá um arcabouço para entender como a produção semiótica de significado é constrita e conformada por características não-semióticas da estrutura social, novamente, levando-nos a um avanço do modelo de interação da participação e reificação que Wenger oferece⁶⁵ (TUSTING, 2005, p. 42-43).

Considerando esse referencial e a proposta de Fairclough (2003), a pesquisadora examina o Episódio I do livro de Wenger, que traz uma reunião do setor da CP descrita (WENGER, 1998a, p. 24-26).

Ela demonstra, então, o papel da linguagem na construção e manutenção das relações de poder ou hierárquicas dentro dessa CP, o modo com que esta comunidade está relacionada a tendências sociais mais amplas (como a introdução de práticas da ‘nova ordem de trabalho’ (GEE; HULL; LANKSHEAR, 1996 apud TUSTING, 2005)) e como um foco na linguagem pode revelar as tensões e contradições envolvidas nesse processo.

Outro trabalho que lida com questões de poder manifestadas no interior de CP é o de He (2009), no qual o autor objetiva compreender o uso da linguagem em uma CP,

⁶² Wenger (1998a) utiliza o termo ‘*vignette*’ como título de uma das partes/seções de seu livro quando apresenta um relato de alguns aspectos da comunidade de prática investigada em seu estudo – a ‘*Alinsu*’. Utilizo aqui o termo ‘episódio’ para me referir a essas ‘*vignettes*’.

⁶³ A autora usa Linguística Social Crítica como um termo guarda-chuva que inclui Semiótica Social, Linguística Sistêmico-Funcional e Análise de Discurso Crítica.

⁶⁴ Chouliaraki e Fairclough (1999), com base no modelo adaptado de Harvey (1996), identificam as práticas sociais compostas por semiose (diferentes tipos de linguagem), atividade material, relações sociais e pessoas individuais (mentes, intenções, desejos e corpos), em relações de internalização recíproca (TUSTING, 2005, p. 42).

⁶⁵ [...] meaning is produced by embodied, intentional, practically skilled actors, shaped by their whole history of interactions, engaging in material action. This action is situated within, and reproduces particular configurations of social relationships. This gives us a framework for understanding how the semiotic production of meaning is constrained and shaped by non-semiotic features of social structure, again, taking us a step beyond the model of the interaction of participation and reification that Wenger offers.

composta por dois professores, três formadores de professores e duas *'ex-officio'*⁶⁶ da escola, centralizando especialmente em um membro, a *'broker'*⁶⁷. Ao realizar uma análise-micro da conversação de seus membros (destacando as funções das suas proposições), o estudo examinou os padrões dos atos de *'brokering'* no contexto de discurso e o papel que a *'broker'* desempenhou no processo de tomada de decisão, contribuindo para a aprendizagem dos membros.

Nessa investigação, a *'broker'* foi quem facilitou a aprendizagem preenchendo uma lacuna de conhecimento relacionado ao assunto e ao contexto escolar entre os formadores e os professores (HE, 2009, p. 154). O autor acredita, portanto, que o conceito de *'brokering'* demonstra ser útil para o entendimento de relações de poder e divergência em CPs, principalmente quando há diferenças em nível de conhecimento entre os membros da comunidade.

Na análise realizada, observou-se que as relações de poder eram assimétricas nessa comunidade. O poder era exercido, na maioria dos casos, pelos formadores de professores por meio da iniciação das trocas, nomeação dos tópicos e encerramento de um episódio com a mudança de tópico ou aceitação de uma resposta dos professores. De outro lado, posicionando-se particularmente como respondentes, os professores raramente iniciavam turnos ou tópicos, exceto questões ou afirmações (sempre de natureza defensiva) levantadas a partir do conteúdo estabelecido nos turnos dos formadores. Assim, ao invés de mudar a relação de poder no uso da linguagem, a contribuição dos professores reforçou suas posições na produção das interações.

A *'broker'*⁶⁸, por sua vez, tomou uma posição diferente na negociação. Ela apresentou suas próprias ideias e perspectivas por meio da iniciação de turnos; contribuiu com a discussão quando desejava, ou seja, sem ser solicitada; endereçou questões implícitas e, conseqüentemente, trouxe à tona as suposições ocultas nas expressões de outros participantes, o que levava a decisões ou consenso entre eles. Mediando entre os professores e os formadores, a *'broker'*, devido às constatações acima, reparou o desequilíbrio de poder nessa prática social e, dessa forma, contribuiu para a aprendizagem na comunidade.

⁶⁶ Esse termo significa ser um membro devido à sua posição ou título em uma organização. Nesse caso, os membros eram uma presidenta-adjunta do departamento de inglês e outra que trabalhava com o desenvolvimento do currículo.

⁶⁷ A concepção de *'broker'* adotada pelo estudo de He (2009, p. 157) é a de uma pessoa que medeia o processo de tomada de decisão em uma CP com participantes de variados contextos. Dessa maneira, a ação da *'broker'* envolve o uso de linguagem acadêmica/conhecimento declarativo e conhecimento prático/procedimental compreensível tanto para os professores quanto para os formadores de professores, o que leva a uma série de soluções para os problemas que surgem em seus encontros/suas reuniões.

⁶⁸ O papel da *'broker'* foi desempenhado pela presidenta-adjunta do departamento de inglês da escola.

Os dois estudos até agora descritos trouxeram uma discussão sobre poder em CPs – poder este desempenhado pelos membros de uma comunidade, como também por forças ou estruturas sociais mais amplas, as quais podem se manifestar em CPs locais (TUSTING, 2005). Em minha pesquisa, os objetivos que foram delineados não se voltam a discutir propriamente poder. No entanto, tal questão não pode ser desconsiderada, especialmente quando analiso a negociação do empreendimento conjunto. Assim, examino como nós, as participantes do GE investigado, nos posicionamos ou nos movimentamos discursivamente, e o que isso evidencia sobre os nossos papéis desempenhados na CP (e em outras práticas sociais), os quais, de certa forma, não deixam de indicar relações de poder (ou de liderança, de legitimidade). Ainda procuro articular a CP com o contexto acadêmico/universitário no qual ela está inserida.

Voltando-me agora para questões de aprendizagem, discuto os trabalhos de Lewis e Ketter (2011), Little (2002), Little e Horn (2007), Horn e Little (2010).

A investigação de Lewis e Ketter (2011) utiliza-se do referencial da Análise de Discurso Crítica (conforme os pressupostos de Fairclough, 1992; Chouliaraki; Fairclough, 1999) para examinar a linguagem e a aprendizagem em uma determinada comunidade. As autoras investigam longitudinalmente as interações de professoras e pesquisadoras em um grupo que tinha como foco a leitura e o ensino da literatura multicultural em uma escola rural. Elas examinam especificamente a interdiscursividade, tal como definida por Fairclough (1992) – presença ou traço de um discurso em outro. Conforme as autoras (referenciando Fairclough), textos interdiscursivos podem levar a rearticulações dinâmicas de discursos estáveis. Dessa forma, tais textos têm o potencial transformativo que conecta linguagem à aprendizagem.

Para as pesquisadoras, uma investigação do modo como as participantes nesse grupo rearticulam e reconstroem discursos disponíveis e conflitantes tem implicações para o que significa aprender em uma comunidade de desenvolvimento profissional.

Elas analisam quinze transcrições, as quais foram divididas em episódios, cada um examinado em termos de discurso, gênero e estilo. Para a investigação do discurso, adotam a definição de Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 63), de “construção de algum aspecto da realidade a partir de uma perspectiva particular”, e de Luke (2000, p. 456 apud LEWIS; KETTER, p. 132), “agrupamentos sistemáticos de temas, enunciados, ideias e ideologias que entram em jogo no texto”. Por sua vez, o gênero foi analisado em relação “à linguagem ligada a uma atividade social particular” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 63), no caso aqui, o grupo de leitura. E o estilo, no que se refere “à linguagem usada

por uma categoria particular de pessoas e intimamente ligada a sua identidade” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 63).

A análise desenvolvida apontou para o papel central que a interdiscursividade desempenha na aprendizagem. As autoras afirmam que se concebermos a aprendizagem como apropriação e reconstrução do mundo social, então fica evidente que a interdiscursividade é importante nesse processo. Foi por meio da presença de um discurso em outro que uma apropriação gerativa (ao invés de fixa) se tornou possível. Portanto, a análise de discurso, gênero e estilo permitiu observar como novas maneiras de se pensar e falar sobre a literatura e o ensino multicultural foram sendo transformadas e ressignificadas pelas participantes, particularmente pelas professoras.

Por seu turno, os estudos de Little (2002), Little e Horn (2007), e Horn e Little (2010) têm como foco de investigação dois grupos de professores – os de “Álgebra” e os de “Letramento Acadêmico” – e, ao olharem para as suas interações, as autoras tecem considerações sobre a linguagem em comunidades profissionais.

Como justificativa para seu trabalho, Little (2002) afirma que as pesquisas em comunidades de professores têm contado mais com relatos de entrevistas, questionários e narrativas de observações de campo. Todavia, para a pesquisadora, uma investigação mais detalhada das interações entre professores possibilitaria compreender como e em que extensão comunidades profissionais permitem oportunidades para aprendizagem dos professores e inovação na prática de ensino.

Dessa forma, ela realiza uma análise interpretativa da interação entre docentes do Grupo de Letramento Acadêmico no episódio denominado “SSR” (*Silent Sustained Reading*), identificando alguns problemas analíticos associados a olhar cuidadosamente para comunidades de professores. Como resposta a esses problemas, a autora providenciou um esquema conceitual para auxiliar a desvelar as relações entre comunidade de professores, desenvolvimento profissional e melhoria da prática. Tal esquema é organizado em três eixos: representação da prática, orientação para prática e normas de interação. A partir deles, têm-se as trajetórias de desenvolvimento.

A tarefa analítica do eixo representação da prática procura mostrar como os professores, por meio de suas interações, transmitem e constroem representações particulares da prática.

Considerando que nem todas as mudanças ou desenvolvimentos em comunidades são positivos, o desafio no segundo eixo é conduzir uma análise sem se prender a suposições que equacionem mudanças a melhorias. A tarefa analítica, de acordo com a

autora, consiste em elucidar como as interações entre professores abrem ou fecham oportunidades para considerações particulares da prática.

No que diz respeito às normas de interação, Little (2002) toma como premissa fundamental que os recursos para o desenvolvimento do professor e para a melhoria do ensino são criados na e por meio da interação, e conforme trabalham com e em artefatos materiais de ensino e aprendizagem. O terceiro interesse centra-se, portanto, em como a participação e a interação são organizadas e o que essa organização possibilita para a aprendizagem do professor e para a reforma da prática. A tarefa analítica tem como foco o modo como as convenções conversacionais, estruturas de participação e as normas representadas de prática profissional abrem ou fecham possibilidades para a prática e para a investigação na prática.

Conforme sustenta Little (2002), esses três eixos organizacionais – representação da prática, orientação para prática e normas de interação – fornecem uma estrutura para descrever e analisar os recursos de aprendizagem das atividades selecionadas no trabalho colaborativo entre professores. A autora ainda sugere que, para justificar as afirmações sobre as condições e dinâmicas de comunidade profissional de professores e suas consequências nos registros de seus trabalhos diários, também é necessário traçar as trajetórias de participação e prática ao longo do tempo. Desse modo, “é na atividade contínua, e por meio de mudanças manifestadas na ação, participação e conhecimento em uso, que a aprendizagem se torna aparente”⁶⁹ (LITTLE, 2002, p. 937).

Os eixos apresentados, de uma maneira ou de outra, parecem ser levados em consideração nos trabalhos posteriores (LITTLE; HORN, 2007; HORN; LITTLE, 2010).

Da mesma forma que em Little (2002), o estudo de Little e Horn (2007) apoia-se na justificativa de que a análise da natureza das interações ou das conversas sobre questões de ensino e aprendizagem entre professores reunidos em comunidades profissionais são incomuns na literatura da área. A fim de contribuir para minimizar essa lacuna, as autoras examinam como rotinas conversacionais⁷⁰ de dois grupos de professores (o grupo de Álgebra e o grupo de Letramento Acadêmico) expandem ou limitam as oportunidades para a

⁶⁹ It is in the ongoing activity, and through manifest changes in action, participation, and knowledge in use, that learning becomes apparent.

⁷⁰ Por rotinas conversacionais, as autoras se referem a modos recorrentes e padronizados que as conversas se desenvolvem dentro de um grupo social. As rotinas são constituídas por movimentos e turnos de falas que moldam o progresso da interação ao estabelecer ou constranger a repostas dos falantes. Assim, seguindo desenvolvimentos na sociologia organizacional, as pesquisadoras concebem rotinas tanto como fontes de estabilidade quanto recursos para mudanças (HORN; LITTLE, 2010).

investigação de problemas da prática e, conforme seus desdobramentos, contribuem para a aprendizagem dos envolvidos.

Elas afirmam que, para estabelecer se uma interação é possibilitadora de aprendizagem profissional, é necessário buscar evidências para mostrar que o diálogo não apenas reporta ou aponta problemas da prática, mas fornece meios para identificar, elaborar e reconceitualizar os problemas que os professores encontram, assim como para expor ou gerar princípios da prática.

As pesquisadoras investigaram um episódio de fala no Grupo de Álgebra, denominado “O caos de Alice”, e sua análise demonstrou como práticas discursivas específicas caracterizam um grupo de professores em que oportunidades de aprendizagem profissional são abundantes.

Na análise desenvolvida, as dinâmicas que emergem na conversação são constitutivas de oportunidades de aprendizagem nessa comunidade por dois motivos. Primeiro, os professores naturalizam⁷¹ os problemas legitimando que estes merecem atenção. Ao perguntarem e solicitarem informações adicionais, introduzem e avaliam as inúmeras explicações para os problemas que aparecem. Segundo, a conversa dos professores traz relatos específicos de sala de aula e lições gerais com base em suas experiências. De acordo com as autoras, o modo como o diálogo se desenvolveu ajudou o grupo a construir coletivamente uma série de exemplos e repostas que consistiram em definir e explicar um problema comum de ensino e expor um conjunto de princípios para responder a ele.

Trazendo outros excertos analisados de conversas entre professores, Horn e Little (2010) investigam em outra oportunidade de que modo rotinas conversacionais funcionam em comunidades profissionais de professores para forjar, sustentar e apoiar aprendizagem e desenvolvimento. Além da análise do episódio “O caos de Alice” (LITTLE; HORN, 2007) no Grupo de Álgebra, elas examinam o episódio “A redação autobiográfica” no Grupo de Letramento Acadêmico.

O objetivo do estudo foi o de investigar como rotinas conversacionais nesses dois grupos expandiram ou limitaram oportunidades para a avaliação dos problemas da prática e contribuíram para a aprendizagem dos professores. Para as pesquisadoras, a aprendizagem profissional em comunidades pode ser alcançada dependendo das rotinas conversacionais empregadas.

⁷¹ Essas naturalizações, segundo Little e Horn (2007), definem o problema como natural, como uma parte esperada do trabalho de sala de aula e da experiência de ensino.

Como visto anteriormente, as rotinas conversacionais analisadas no Grupo de Álgebra apresentaram características que possibilitavam a aprendizagem dos seus membros. Por outro lado, as do Grupo de Letramento Acadêmico restringiam as oportunidades de aprendizagem dos professores envolvidos. Uma das razões para isso pode ser explicada pelo desenrolar das interações: o problema trazido por uma das professoras não foi examinado em detalhes pelo grupo; as naturalizações utilizadas serviram para definir o problema da professora como apenas dela ao invés de uma instância de um problema maior, posicionando-a, dessa forma, como uma destinatária do conselho dos outros membros.

Como esse é um estudo longitudinal que conta com outros dados de pesquisa advindos de observações e entrevistas semiestruturadas, as autoras também identificaram fatores contextuais significativos que ajudaram a explicar as diferenças nas práticas desses dois grupos. Assim, a análise das rotinas conversacionais, combinada com a explicação dos fatores e recursos contextuais de cada grupo, permitiu uma explicação mais detalhada sobre a diferença nas oportunidades de aprendizagem em cada um desses grupos.

Em suma, os blocos de trabalhos acima analisaram questões de aprendizagem (e linguagem) em interações de professores em comunidades. O primeiro trabalho (LEWIS; KETTER, 2011) se fundamentou na ADC, considerando principalmente como discursos foram (re)articulados e reconstruídos pelas professoras e como essas rearticulações foram significativas para a aprendizagem. Os trabalhos de Little e Horn (2007) e de Horn e Little (2010) investigaram como rotinas conversacionais empregadas nos diálogos/conversas entre professores podem contribuir ou não para sua aprendizagem.

Em minha pesquisa, também observo como nós, formadoras, representamos questões de aprendizagem durante a nossa participação no GE investigado. Para tanto, articulo a visão de aprendizagem de CP (WENGER, 1998a) com a de ADC (FAIRCLOUGH, 2011)⁷². Examino, então, como consideramos a aprendizagem que tivemos ali (por meio do emprego de verbos de processo mental seguidos de texturização sobre determinada aprendizagem) e as possíveis transformações ou ‘movimentações’ que ocorreram frente as nossas participações no grupo – sejam estas de significados, de conceitos ou de identidades.

Os demais trabalhos revisados trazem outros focos/pontos de discussão. A seguir, apresento o modo como eles abordam a questão de comunidades (de prática) e linguagem.

⁷² Ver Seção 2.3.2.

O artigo de Ortenzi (no prelo)⁷³, por exemplo, volta o olhar para reuniões de formadoras de professores de língua inglesa ao elaborarem conjuntamente um material pedagógico para a disciplina de Prática de Ensino. Para sua análise, a autora utiliza os referenciais da TASHC, da Aprendizagem Situada (LAVE; WENGER, 1991) e da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 1992, 1995). Ela examina as interações entre as formadoras na comunidade constituída por elas – comunidade esta também denominada CP⁷⁴. Ortenzi particularmente investiga como comunidades discursivas⁷⁵ são manifestadas ou se fazem presentes na comunidade em questão durante a realização da atividade. Como categorias de análise elencadas, ela explora as escolhas léxico-gramaticais, que revelam filiações a comunidades discursivas e as escolhas lexicais, que evidenciam padrões de articulação entre discursos.

Com base nos resultados da análise, a autora demonstra como tensões eram provocadas pelo pertencimento das participantes a diferentes comunidades discursivas. Ela notou que o “assinar coletivamente” o material ocasionou tentativas de eliminação das marcas que associavam ou restringiam filiações individuais; ocasionou, ainda, tentativas de proteger o uso de um discurso por pessoas não-filiadas à comunidade discursiva.

A pesquisadora também aponta que o material produzido apresentava articulações de discursos acadêmicos e do cotidiano. Assim, ela denomina dois padrões diferentes que foram observados: um “*modelador*” (em que a teoria tem primazia) e um “*exploratório*” (“em que a teoria se articula com a prática de forma menos normativa”). No referido material, os dois padrões estiveram presentes, embora o modelador tenha sido predominante.

⁷³ Esse trabalho é um recorte de sua pesquisa mais ampla de doutoramento (ORTENZI, 2007a).

⁷⁴ Ortenzi (no prelo) utiliza a expressão ‘comunidade de prática’ para se referir tanto a essa comunidade local quanto à comunidade mais ampla de formadores de professores de língua inglesa. Segundo a autora, “tomando o conceito de comunidade de prática pela perspectiva sócio-histórico-cultural, torna-se difícil tentar estabelecer os limites de uma comunidade de prática. Como atividade mediada, não se pode limitar as interações àquelas imediatas, presenciais, pois todo o legado de saberes e artefatos, enfim, toda uma cultura de prática que se constituiu ao longo do tempo se faz presente na atividade. Não me parece possível conceber uma comunidade de prática local dissociada de uma mais ampla uma vez que aquela se vale da cultura de prática desta. De modo mais específico, em se tratando dos formadores de professores de língua inglesa que abordo em meu estudo, pode-se dizer que a comunidade local mantém permanente diálogo com a comunidade mais ampla. A meu ver, desde que se mantenha um grau de relação entre os praticantes e mediações com a cultura da prática, definir a comunidade seria como ajustar o *zoom* para se obter a imagem que se deseja mostrar” (ORTENZI, no prelo).

No meu trabalho em específico, não considero diretamente a comunidade mais ampla de formadores como uma CP. Acredito que CPs se constituem a partir da interação regular de pessoas para a realização de empreendimentos conjuntos. Uma comunidade mais ampla de profissionais, por exemplo, poderia vir a se tornar uma CP à medida que tais profissionais interagissem mais contínua e regularmente uns com os outros, desenvolvendo, assim, ações comuns/ conjuntas e discutindo, refletindo sobre suas práticas.

⁷⁵ A autora se embasa em Maingueneau (1999) para se referir a comunidades discursivas como aquelas que se “estruturam pelos discursos que produzem e que colocam em circulação”.

De maneira geral, a autora destaca que a atividade de produção do material se evidenciou como

[...] uma instância de confronto e controle dos discursos que virão mediar a formação. Ao mesmo tempo, ela catalisa uma pluralidade de perspectivas teóricas advindas da participação de seus membros em diferentes comunidades discursivas, evitando uma pobreza instrumental que resultaria em uma formação tendenciosa ou enviesada por um referencial teórico único. [...] É também nas escolhas dos processos a que serão submetidos os professores em formação, mais ou menos modeladores ou normativos, que se definem os modos de se consumir discursos teóricos (ORTENZI, no prelo).

Por sua vez, com um foco também diferente dos trabalhos até agora descritos, a investigação de Ho (2011) examina o uso da linguagem de três comunidades de prática em relação ao comportamento de seus membros de ‘fazer solicitações/pedidos’ via e-mail. O propósito do autor é o de analisar como os participantes das CPs mantêm uma relação harmoniosa uns com os outros enquanto ‘gerenciam o *rapport*’⁷⁶ e desenvolvem um trabalho relacional⁷⁷ frente à atividade de realizar solicitações, a qual é geralmente tomada como ‘ameaçadora’ (BROWN; LEVINSON, 1987 apud HO, 2011).

Sobre as comunidades investigadas, estas eram compostas pelos seguintes membros: CP1: sete chineses, professores de inglês de uma escola pública secundária em Hong Kong; CP2: dezesseis falantes nativos de inglês, professores da língua em escolas secundárias de Hong Kong; CP3: trinta e sete chineses, profissionais da tecnologia de informação de uma firma de telecomunicações de Hong Kong.

Embora elas se diferenciem em relação à natureza de seus empreendimentos conjuntos, composição cultural e número, essas comunidades compartilham alguns pontos em comum. Os participantes estavam há bastante tempo em suas CPs; ocupavam o mesmo nível hierárquico; e o e-mail era o canal principal de comunicação entre eles.

As trocas diárias de e-mails tinham funções como as de enviar informações, compartilhar alegrias e frustrações e solicitar informação ou ação. Aqueles e-mails nos quais pelo menos um pedido foi feito constituem o *corpus* do estudo: ao todo, 89 e-mails de solicitação.

⁷⁶ Ho traz a definição de ‘*rapport*’ de acordo com Spencer-Oatey e Franklin (2009, p. 102 apud HO, 2011, p. 303): “as percepções subjetivas das pessoas de (dis)harmonia, suavidade-turbulência e antagonismo-cordialidade na relação interpessoal e o ‘*rapport management*’ se refere aos modos nos quais esta (dis)harmonia é gerenciada (ou não)”.

⁷⁷ Locher (2004, p. 51 apud HO, 2011, p. 304) assevera que o trabalho relacional compreende “um contínuo de comportamento verbal que vai de interação direta, indelicada, rude ou agressiva a interação polida, abrangendo tanto formas apropriadas como inapropriadas de comportamento social”.

O ‘*rapport*’ foi analisado em termos de estratégias linguísticas de expressividade-restrição; estratégia retórica; turnos; e mistura de discursos institucional, profissional e pessoal. A investigação do trabalho relacional foi desenvolvida pela identificação de elemento discursivo cuja ausência não prejudicaria uma determinada situação, mas o seu uso seria aberto a uma interpretação polida.

Na análise dos dados, foram encontradas similaridades e diferenças na prática discursiva das três CPs. Tais diferenças e similaridades foram explicadas em relação ao objetivo do empreendimento conjunto de cada CP, à natureza da carreira dos membros, ao tempo de colaboração entre eles e à sobrecarga de e-mail em uma determinada comunidade.

Assim, tomando o referencial de CP para caracterizar os grupos analisados, o estudo de Ho possibilitou um olhar para como os membros de diferentes comunidades administram suas relações interpessoais por meio da linguagem, ou seja, quando se utilizam dela (nesse caso, pelo canal de comunicação e-mail) para desempenharem determinados atos, – aqui, o de fazer solicitações.

Na revisão de trabalhos, procurei apresentar como estudos em comunidades (de prática) têm tratado de questões de linguagem na investigação de interações entre seus membros; explicitarei também o referencial analítico ou a forma como os autores realizaram suas análises. De maneira sucinta, os estudos abordavam aspectos de aprendizagem; de relações de poder; da presença de diferentes comunidades discursivas em uma CP; e de como os membros de CPs administram suas relações interpessoais.

Para finalizar esta seção, gostaria de mencionar outro viés que tem sido adotado para examinar questões de linguagem em vinculação com o referencial de CPs. Esse referencial tem sido utilizado em pesquisas sociolinguísticas⁷⁸, nas investigações sobre gênero e linguagem. A noção de Eckert e McConnell-Ginet (1992) de comunidade de prática – adaptada de Lave e Wenger (1991) – é empregada por vários pesquisadores desse campo de estudos. Uma CP, conforme sugerem Eckert e McConnell-Ginet (1992, p. 464),

[...] é um agregado de pessoas que se unem em torno do engajamento mútuo em um empreendimento. Modos de fazer coisas, modos de falar, crenças, valores, relações de poder – em resumo, práticas – emergem durante este empreendimento mútuo. [...] Um foco na linguagem e no gênero como práticas dentro de CPs pode fornecer um entendimento mais profundo de

⁷⁸ Não necessariamente articulando questões de gênero e linguagem, a pesquisa sociolinguística de Rock (2005), a qual enfoca uma atividade rotineira de uma comunidade de policiais (a explicação do direito de silêncio a pessoas presas), exemplifica como uma abordagem sociolinguística interacional é enriquecida pelo referencial de CP e ao mesmo tempo o enriquece.

como gênero e linguagem podem interagir e como estas interações podem importar⁷⁹.

Essa definição, de acordo com Holmes e Meyerhoff (1999), enfatiza a prática ou as atividades em que os membros se engajam e como estas indicam seu pertencimento em uma determinada comunidade. Dessa forma, a relação entre gênero e linguagem é abordada em termos de participação em comunidades, mediadas pelo engajamento em práticas. Para compreender, portanto, como linguagem interage com gênero (e com outros aspectos sociais e simbólicos), é necessário olhar localmente, observando práticas discursivas e de gênero no contexto das práticas sociais de uma comunidade particular (ECKERT; MCCONNELL-GINET, 1992, p. 464).

Nesse contexto, Ehrlich (1999) assevera que, ao localizar a construção de gênero nas várias comunidades de prática de que os indivíduos participam, o referencial de CP considera as explicações locais da relação entre linguagem e gênero, evitando caracterizações prévias de indivíduos ou generalizações sobre categorias sociais como sexo, classe e gênero (FREED, 1999) ou sobre mulheres, homens e estilos de fala baseados em gêneros (EHRlich, 1999).

Ainda, para Eckert e McConnell-Ginet (1992, p. 462),

Pensar praticamente e olhar localmente é abandonar várias suposições comuns nos estudos de gênero e linguagem: que o gênero pode ser isolado de outros aspectos da identidade e relações sociais, que o gênero tem o mesmo significado entre comunidades, e que manifestações linguísticas daquele significado também são as mesmas entre comunidades⁸⁰.

Com o intuito de explorar a relevância do conceito de CP para a pesquisa sociolinguística com foco na investigação de gênero e linguagem, Holmes (1999) organizou um número especial da revista *Language in society*, trazendo, assim, o olhar de vários estudos que adotaram ou tentaram articular o referencial supracitado (ECKERT; MCCONNELL-GINET, 1999; BUCHOLTZ, 1999; MEYERHOFF, 1999; EHRlich, 1999; FREED, 1999).

⁷⁹ A community of practice is an aggregate of people who come together around mutual engagement in an endeavor. Ways of doing things, ways of talking, beliefs, values, power relations-in short, practices-emerge in the course of this mutual endeavor. [...] A focus on language and gender as practice within communities of practice can, we think, provide a deeper understanding of how gender and language may interact and how those interactions may matter.

⁸⁰ To think practically and look locally is to abandon several assumptions common in gender and language studies: that gender can be isolated from other aspects of social identity and relations, that gender has the same meaning across communities, and that the linguistic manifestations of that meaning are also the same across communities.

No entanto, não faço aqui uma revisão e discussão sobre tais estudos – apenas utilizo as vozes dos autores mencionados para elucidar e exemplificar esse outro foco de pesquisa: investigações sobre gênero e linguagem em pesquisas sociolinguísticas subsidiadas pelo referencial de CPs.

Nesta seção, apresentei diferentes trabalhos que investigam o uso da linguagem em comunidades (de prática), procurando evidenciar como essas análises permitem um olhar mais aprofundado para os focos adotados nos estudos. Também citei o modo como a teoria de CP tem sido empregada em pesquisas sociolinguísticas com ênfase em gênero e linguagem.

Em seguida, exploro os pressupostos da Análise de Discurso Crítica, utilizados para me subsidiar na análise dos dados da pesquisa.

2.2 ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

As origens da Análise de Discurso Crítica (ADC)⁸¹ remetem à Linguística Crítica – uma abordagem que ganhou notabilidade a partir dos anos 1970 por realizar uma “análise do discurso e do texto que reconhecia o papel da linguagem na estruturação de relações de poder na sociedade” (WODAK, 2004, p. 228). Esse modo de análise, com sua “atenção aos textos, sua produção e interpretação, e sua relação com impulsos e estruturas sociais, sinalizava um tipo de interesse bastante diferente” (WODAK, 2004, p. 229) daquele mais comum na época: o de focalizar os aspectos formais da linguagem, isolados de exemplos reais de seu uso. Segundo a autora, mesmo nas áreas em que era abordada a relação entre linguagem e contexto (como na pragmática), as unidades básicas de análise eram as sentenças e seus componentes.

Rogers et al. (2005) e Rogers (2011) reconhecem que a publicação dos livros *Language and Control*, de Roger Fowler, Robert Hodge, Gunther Kress e Tony Trew (1979), e *Language as Ideology*, de Robert Hodge e Gunther Kress (1979), influenciou o modo como estudiosos lidam com questões de linguagem e sociedade, e tais obras tornaram-se fundamentais para o que conhecemos hoje como Análise de Discurso Crítica. Obviamente, como esclarecem Rogers et al. e Rogers, em um sentido mais amplo, a história do estudo

⁸¹ Utilizo o termo Análise de Discurso Crítica (*Critical Discourse Analysis*) me pautando nas justificativas de Magalhães (2005) e Resende (2009a, 2009b), as quais concebem que o termo “análise de discurso” já é consolidado no Brasil como uma tradição acadêmica de estudos discursivos. Outro fundamento utilizado por Resende refere-se à própria tradução do termo. Com base em um texto de van Dijk em que aparecem as expressões “*Critical Discourse Analysis*” e “*critical analysis of discourses*”, a autora sugere a tradução da primeira como “Análise de Discurso Crítica” e a segunda “análise crítica de discursos”.

crítico do discurso pode ser remetida a filósofos da linguagem e a teóricos sociais como Bakhtin (1981), DuBois (1903/1990), Pecheux (1875), Voloshinov (1930/1973), Wittgenstein (1953), entre outros. Rogers et al. também assinalam que a emergência ou a evolução do termo Análise de Discurso Crítica pode ser atribuída à publicação do livro *Language and Power*, de Fairclough (1989).

Ainda sobre o desenvolvimento desse campo de estudos, Rogers et al. (2005) explicam que o trabalho intelectual de combinar teorias sociais e análise linguística foi inicialmente conduzido por um grupo de estudiosos, cada um em sua própria universidade. Não obstante, em janeiro de 1991, em Amsterdã, Norman Fairclough, Gunther Kress, Teun van Dijk, Teo van Leeuwen e Ruth Wodak tiveram a oportunidade de discutir teorias e métodos específicos de ADC. Portanto, foi a partir desse primeiro encontro, o qual estabeleceu a ADC como um grupo internacional, heterogêneo e unificado de pesquisadores, que outros simpósios anuais começaram a acontecer, com a presença de mais e mais pesquisadores, consolidando, assim, “o surgimento de um paradigma, unificado mais por uma agenda de pesquisa do que por uma teoria ou metodologia comuns” (WODAK, 2004, p. 228).

Posto isto, reconhece-se que a ADC não é uma abordagem teórica ou metodológica única para todos aqueles estudiosos que definem seus trabalhos como pertencentes a essa área. Segundo Ramalho e Resende (2011, p. 18), “a ADC, como campo de investigação do discurso em práticas contextualizadas, é heterogênea, instável e aberta”.

Para as autoras, ela é heterogênea devido à variedade de abordagens que se definem como “ADC” – como, por exemplo, as perspectivas de Norman Fairclough, Teun Van Dijk, Ruth Wodak, Blommaert, Theo van Leeuwen, dentre outras. Essa heterogeneidade, conforme sugerem as pesquisadoras, garante a sua instabilidade: “é instável não apenas porque há possibilidade de combinações entre diferentes abordagens, mas também porque um dos pressupostos básicos de análises discursivas críticas é a interdisciplinaridade” (p. 19).

Mesmo marcada pela instabilidade e heterogeneidade, há alguns elementos comuns dessas variadas abordagens de ADC. De acordo com Resende (2009a), esses elementos são a interdisciplinaridade; o seu caráter posicionado, isto é, o seu posicionamento explícito em relação a problemas sociais parcialmente discursivos; e o ‘valor’ das categorias e teorias linguísticas não ser tomado como tácito, mas emergir dos dados e dos objetivos da análise, ou seja, as categorias linguísticas se justificam pela possibilidade de explorar a materialização discursiva dos problemas sociais.

Dentre as diferentes abordagens de ADC, neste trabalho pautar-me-ei nos pressupostos desenvolvidos por Chouliaraki e Fairclough (1999); Fairclough (2001a, 2003,

2005a, 2005b, 2011) e demais autores que com eles se alinham (e.g. RESENDE; RAMALHO, 2004; RESENDE; 2008, 2009a, 2009b; RAMALHO; RESENDE, 2011, dentre outros).

As bases teóricas da proposta de Chouliaraki e Fairclough (1999) para a ADC podem ser estabelecidas em duas direções: no campo de pesquisa crítica sobre mudança social na sociedade contemporânea (ou modernidade tardia, seguindo Giddens, 1990); e em uma versão da ciência social crítica. Os autores também esclarecem que o que é distintivo sobre a ADC nessa tradição é que ela traz a ciência social crítica e a linguística (especificamente, a Linguística Sistêmica Funcional) juntas em um enquadre teórico e analítico, estabelecendo um diálogo entre elas.

Em relação ao campo de pesquisa crítica sobre as mudanças da modernidade tardia, uma característica importante nas várias teorizações e análises desse campo é que elas enfatizam que tais transformações são significativamente, embora não exclusivamente, transformações na linguagem e no discurso (HABERMAS, 1984, 1987a; GIDDENS, 1990, 1991; HARVEY, 1996; THRIFT, 1996 apud CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 4). É, portanto, na análise de discurso crítica como um elemento fundamental para compreender as mudanças trazidas pela modernidade tardia que a ADC presta sua contribuição.

No enfoque da ciência social crítica⁸², Chouliaraki e Fairclough tecem algumas considerações atinentes à concepção de vida social em que se baseiam, particularmente a visão de vida social como um sistema aberto, determinada por mecanismos (ou ‘poderes gerativos’)⁸³, mas de maneiras complexas; e a de que ela é constituída de práticas.

Em seguida, discuto o conceito de práticas sociais e a perspectiva ontológica adotada pela ADC em diálogo com os princípios do Realismo Crítico (RC).

⁸² Conforme Fairclough (2003, p. 15), a ‘ciência social crítica’ é motivada pelo objetivo de fornecer uma base científica para o questionamento crítico da vida social em termos morais e políticos, e.g., em termos de justiça social e poder. Sendo assim, Ramalho e Resende (2011, p. 12) consideram que “o ‘C’ de ADC justifica-se por seu engajamento com a tradição da “ciência social crítica”, que visa oferecer suporte científico para a crítica situada de problemas sociais relacionados ao poder como controle”.

⁸³ De acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 19), a vida é um ‘sistema aberto’, governado por mecanismos operativos (ou ‘poderes gerativos’). “Esta é uma visão recentemente desenvolvida dentro do ‘Realismo Crítico’ (Collier, 1994; Bhaskar, 1986). As várias dimensões e níveis da vida – incluindo o físico, o químico, o biológico, o econômico, o social, o psicológico, o semiótico (e linguístico) – têm suas próprias estruturas distintas, que têm efeitos gerativos distintos nos eventos via seus mecanismos particulares. Devido ao fato de que a operação de qualquer mecanismo é sempre mediada pela operação de outros, nenhum mecanismo tem efeitos determinados nos eventos, de modo que os eventos são complexos e não são previsíveis como efeitos dos mecanismos” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 19).

2.2.1 As Práticas Sociais: Considerações Envolvendo os Pressupostos do Realismo Crítico e da Análise de Discurso Crítica

Nesta seção, exploro o conceito de práticas sociais, conforme o referencial da ADC. Também abordo os princípios referentes à concepção de vida social adotados por Fairclough (2003, 2011) e Chouliaraki; Fairclough (1999) em diálogo com o construto do Realismo Crítico (BHASKAR, 1998a, 1998b).

Início, então, evidenciando a perspectiva ontológica tomada pela ADC, a qual remete àquela desenvolvida pelo Realismo Crítico. Segundo Fairclough (2003, p. 14),

A posição que eu assumo é a realista, baseada em uma ontologia realista: tanto os eventos sociais concretos como as estruturas sociais abstratas, assim como as menos abstratas ‘práticas sociais’, são parte da realidade. Podemos fazer uma distinção entre o ‘potencial’ e o ‘realizado’ – o que é possível devido à natureza (limitações e possibilidades) das estruturas e práticas sociais, em oposição ao que realmente acontece. Ambos precisam ser distinguidos do ‘empírico’, o que sabemos sobre a realidade. A realidade (o potencial, o realizado) não pode ser reduzida ao nosso conhecimento sobre ela, que é contingente, mutável, e parcial⁸⁴ (FAIRCLOUGH, 2003, p. 14).

Essa afirmação de Fairclough (2003) diz respeito à visão estratificada do mundo social (BHASKAR, 1998), que concebe a existência de diferentes domínios da realidade: o potencial, o realizado e o empírico⁸⁵, os quais podem ser reproduzidos na figura a seguir:

Figura 2 – Domínios da realidade com base na ontologia estratificada do RC (reproduzido de BHASKAR, 1998a, p. 41).

	Domínio do potencial ⁸⁶	Domínio do realizado	Domínio do empírico
Mecanismos	√		
Eventos	√	√	
Experiências	√	√	√

⁸⁴ The position I take is a realist one, based on a realist ontology: both concrete social events and abstract social structures, as well as the rather less abstract ‘social practices’ are part of reality. We can make a distinction between the ‘potential’ and the ‘actual’ – what is possible because of the nature (constraints and allowances) of social structures and practices, as opposed to what actually happens. Both need to be distinguished from the ‘empirical’, what we know about reality. Reality (the potential, the actual) cannot be reduced to our knowledge of reality, which is contingent, shifting, and partial.

⁸⁵ Os termos utilizados por Bhaskar (1998) para se referir aos estratos da realidade são: ‘real’, ‘actual’ e ‘empirical’. Optei por utilizar ‘potencial’, ‘realizado’ e ‘empírico’, conforme Resende (2009a, 2009b) e Ramalho e Resende (2011), como tradução dos termos.

⁸⁶ Segundo Sayer (2000, p. 11-12), o domínio do potencial refere-se àquilo que existe (seja natural ou social), independentemente de ser um objeto empírico para nós e de termos um entendimento adequado de sua natureza. Ele corresponde também aos objetos, suas estruturas e poderes. O domínio do realizado diz respeito ao que acontece se e quando esses poderes são ativados; e o domínio do empírico corresponde ao domínio da experiência, é o que observamos do domínio do potencial e do realizado.

Bhaskar (1998a, p. 41) alega que estruturas causais e mecanismos gerativos (situados no domínio do potencial) existem e agem independentemente das condições que possibilitam aos indivíduos acessá-los, ou seja, são relativamente independentes dos padrões dos eventos e das ações dos seres humanos. O mesmo autor sustenta que os eventos, por sua vez, ocorrem independentemente das experiências nas quais são compreendidos. Na sua visão, estruturas e mecanismos, por conseguinte, são reais e distintos dos padrões dos eventos que são gerados; assim como os eventos são reais e distintos das experiências nas quais são compreendidos. Assim, Bhaskar (1998a, p. 41) afirma que “mecanismos, eventos e experiências constituem, portanto, três domínios sobrepostos da realidade, quais sejam, os domínios do potencial, do realizado e do empírico”⁸⁷.

Essa ontologia sugere que a realidade não corresponde apenas ao nosso conhecimento empírico sobre ela⁸⁸ (dimensão epistemológica); devemos levar em conta tanto o domínio do potencial quanto o do realizado (dimensão ontológica). Diferenciar os domínios ‘potencial’ e ‘realizado’, por sua vez, “significa reivindicar um *status* de realidade para as estruturas sociais que, embora não sejam diretamente observáveis, podem ser conhecidas por seus efeitos em eventos” (RESENDE, 2009b, p. 128). Dessa forma, conforme assinala a autora,

[...] o que se realiza em eventos e o que podemos observar do mundo social não esgotam o que existe, uma vez que há poderes causais subjacentes às estruturas. Isso não significa que não seja possível gerar conhecimento sobre aquilo que não podemos, diretamente, observar, já que podemos, com base no nosso conhecimento sobre as práticas, fazer abstrações sobre os poderes causais ativados/bloqueados em um dado evento (RESENDE, 2009b, p. 135).

Considerando essa questão ontológica, Fairclough (2011) entende que tanto as estruturas sociais (abstratas) como os eventos sociais (concretos) são partes do mundo social que precisam ser analisados separadamente e em relação um ao outro – “uma posição de dualismo analítico” (ARCHER, 1995, 2000; FAIRCLOUGH et al., 2004 apud FAIRCLOUGH, 2011, p. 119).

Na perspectiva de Fairclough (2003, p. 23), as estruturas sociais (tal como uma estrutura econômica, uma classe social, ou uma língua) são entidades abstratas que definem um potencial, um conjunto de possibilidades. No entanto, de acordo com o autor, “a

⁸⁷ Mechanisms, events and experiences thus constitute three overlapping domains of reality, viz. the domains of the real, the actual and the empirical.

⁸⁸ Embora se conceba que só podemos ter acesso à realidade a partir de nossas experiências e conhecimento.

relação entre o que é estruturalmente possível e o que realmente acontece, entre estruturas e eventos, é muito complexa”⁸⁹. Conforme prossegue, os “eventos não são, de modo simples ou direto, efeitos das estruturas sociais abstratas”, pois a relação entre eles é mediada – “há entidades organizacionais intermediárias entre estruturas e eventos”⁹⁰ – que são as práticas sociais. Estas são vistas como modos de controlar a seleção de certas possibilidades estruturais e a exclusão de outras, e a retenção dessas seleções através do tempo em áreas particulares da vida social.

As práticas, em consonância com Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 21), são “maneiras habituais, ligadas a tempos e espaços particulares, nas quais as pessoas aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para agirem juntas no mundo”⁹¹. As práticas, segundo eles, são constituídas por toda a vida social, nos domínios da economia, política, cultura, incluindo a vida diária.

Como ensinam, as práticas envolvem configurações de diversos elementos da vida e, portanto, diversos mecanismos. Da mesma maneira que a ciência social investiga a interação entre diferentes mecanismos⁹² conforme são instanciados em práticas sociais particulares, uma prática social traz diferentes elementos da vida em formas e relações específicas e locais – tipos particulares de atividades, ligados de modos específicos a condições materiais, temporais e espaciais; pessoas particulares com experiências, conhecimentos e disposições particulares em relações sociais específicas; recursos semióticos particulares e modos de usar a linguagem (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21). Uma vez que esses elementos da vida são reunidos em uma prática específica, são chamados de ‘momentos’ da prática.

Os momentos da prática identificados por Chouliaraki e Fairclough (1999) – atividade material, fenômeno mental, relações sociais e discurso – ou por Fairclough (2003) – ação e interação; relações sociais; pessoas (com crenças, atitudes, histórias etc.); mundo material; discurso – são adaptados dos momentos propostos por Harvey (1996 apud

⁸⁹ [...] the relationship between what is structurally possible and what actually happens, between structures and events, is a very complex one.

⁹⁰ Events are not in any simple or direct way the effects of abstract social structures. Their relationship is mediated – there are intermediate organizational entities between structures and events.

⁹¹ By practices we mean habitualised ways, tied to particular times and places, in which people apply resources (material or symbolic) to act together in the world.

⁹² Como evidencia a concepção do RC, a realidade é composta por diferentes domínios (o potencial, o real e o empírico) e diferentes estratos (físico, biológico, químico, social, semiótico etc.). Assim como o RC, a ADC, segundo Resende e Ramalho (2011, p. 40), “concebe a linguagem como um dos estratos do mundo. O ‘estrato semiótico’, com seus mecanismos e poderes gerativos, mantém relações simultâneas e transformacionais com os demais estratos (social, físico, químico, biológico etc.), de modo que internaliza traços de outros estratos, assim como tem efeitos sobre eles. Tal concepção de mundo fundamenta a ideia de que a linguagem tem efeitos nas práticas e eventos sociais” (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 40).

CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 6) – discurso/linguagem; poder; relações sociais; práticas materiais; instituições/rituais; e crenças/valores/desejos. Tais momentos estão sempre em relações dialéticas, cada um internalizando e constituindo o outro sem ser redutível a ele. Isto implica, conforme Resende (2006, p. 1078), “que a análise de discurso deve ocupar-se também dos demais momentos da prática, visto que o discurso os internaliza assim como é internalizado por eles”.

As práticas sociais, conforme Fairclough (2003, p. 25), podem ser vistas, então, como “articulações de diferentes tipos de elementos sociais que são associados a áreas particulares da vida social – a prática social do ensino de sala de aula na educação contemporânea britânica, por exemplo”⁹³. Como já explicitado, elas articulam o discurso junto com outros elementos sociais não-discursivos em uma relação dialética. A título de ilustração, “o ensino de sala de aula articula modos particulares de usar a linguagem (tanto por parte dos professores como dos alunos) com as relações sociais da sala de aula, com a sua estruturação e o seu uso como um espaço físico, e assim por diante”⁹⁴ (FAIRCLOUGH, 2003, p. 25).

De acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 21), a vantagem de enfocar as práticas é que elas constituem um ponto de conexão entre estruturas abstratas com seus mecanismos e eventos concretos – “entre a ‘sociedade’ e as pessoas vivendo suas vidas”⁹⁵. Assim, tal perspectiva é um modo de mediar entre as estruturas abstratas e os eventos concretos, combinando estrutura e agência.

Esse foco nas práticas sociais, segundo Ramalho e Resende (2011), baseia-se em um dos princípios do Realismo Crítico: a concepção transformacional de constituição da sociedade, em que a relação entre estrutura e agência apresenta um caráter dual.

Conforme assevera Bhaskar (1998b, p. 215),

A sociedade é tanto a *condição* sempre presente (causa material) quanto o *resultado* continuamente reproduzido da agência humana. E práxis é tanto trabalho, ou seja, *produção* consciente, e *reprodução* (normalmente inconsciente) das condições de produção, que é a sociedade. Pode-se referir

⁹³ Social practices can be seen as articulations of different types of social elements which are associated with particular areas of social life – the social practice of classroom teaching in contemporary British education, for example.

⁹⁴ So, for instance, classroom teaching articulates together particular ways of using language (on the part of both teachers and learners) with the social relations of the classroom, the structuring and use of the classroom as a physical space, and so forth.

⁹⁵ [...] between ‘society’ and people living their lives.

à primeira como a *dualidade da estrutura*, e à segunda como a *dualidade da práxis*⁹⁶ (BHASKAR, 1998b, p. 215, grifo do autor).

Com base nessa concepção, Bhaskar (1998b, p. 220, 221) evidencia a necessidade de um sistema de conceitos mediadores designando o ponto de contato entre agência humana e estruturas sociais, o qual é denominado ‘sistema posição-prática’:

Tal ponto (de contato), ligando ação à estrutura, deve ser *tanto* duradouro como imediatamente ocupado pelos indivíduos. Este sistema mediador é o de *posições* (lugares, funções, regras, tarefas, obrigações, deveres etc.) ocupadas (preenchidas, assumidas, desempenhadas etc.) pelos indivíduos e o de *práticas* (atividades etc.) nas quais, em virtude de suas ocupações destas posições (e vice-versa), eles se engajam⁹⁷ (BHASKAR, 1998b, p. 220-221, grifo do autor).

O conceito mediador ‘posição-prática’, portanto, é retomado pela ADC com o seu conceito de prática social – a entidade intermediária entre estrutura social e evento social.

Nesta seção, apresentei alguns dos princípios do RC que são articulados pelo referencial de ADC (e.g. ontologia estratificada do mundo social; concepção transformacional de constituição da sociedade), enfatizando, principalmente, a entidade intermediária das práticas sociais e seus diferentes ‘momentos’ – discurso; atividade material; fenômeno mental; relações sociais – em relações dialéticas e de internalização, sem serem redutíveis um ao outro.

Em seguida, tomando a ontologia da ADC com base no RC, apresento a configuração social da linguagem, destacando especialmente a organização intermediária das ‘ordens de discurso’ com seus elementos constituintes: gêneros, discursos e estilos.

2.2.2 O Momento Discursivo das Práticas Sociais: as Ordens de Discurso

A linguagem, na acepção de Fairclough (2003), é um elemento da vida social presente em todos os níveis: “desde os mais fixos (**estruturas sociais**) aos mais

⁹⁶ Society is both the ever-present condition (material cause) and the continually reproduced outcome of human agency. And praxis is both work, that is, conscious production, and (normally unconscious) reproduction of the conditions of production, that is society. One could refer to the former as the duality of structure, and the latter as the duality of praxis.

⁹⁷ Such a point, linking action to structure, must *both* endure and be immediately occupied by individuals. It is clear that the mediating system we need is that of the *positions* (places, functions, rules, tasks, duties, rights, etc.) occupied (filled, assumed, enacted, etc.) by individuals, and of the *practices* (activities, etc.) in which, in virtue of their occupancy of these positions (and vice versa), they engage.

flexíveis (**eventos sociais**), passando pelo nível intermediário (**práticas sociais**), a linguagem está presente” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 14).

Como a linguagem está presente em todos os níveis do social, pode ser que alguns estudos linguísticos tendam a centrar suas atenções em um desses níveis mais especificamente. Dessa maneira, Ramalho e Resende (2011, p. 13) asseveram que aqueles trabalhos que se voltam mais para as características fixas da linguagem (na estrutura) propendem a analisá-la como um sistema semiótico (com suas opções gramaticais, lexicais, semânticas, fonológicas), desconsiderando, de alguma forma, como os atores sociais dela se utilizam. Por outro lado, segundo as autoras, os estudos que se concentram mais na ação dos agentes sociais, ou seja, nos eventos sociais mais flexíveis, tendem a examinar a linguagem “com base em textos isolados, sem atentar para as estruturações presentes tanto na sociedade quanto no uso da linguagem”. Intermediando essas duas posturas, a ADC, conforme Ramalho e Resende, investiga a linguagem como parte da prática social, ou seja, o seu foco está no discurso como um momento de toda essa prática. Esse conceito de discurso possibilita compreender, nas pesquisas situadas, “o uso da linguagem como *ancorado* em estruturações semióticas e sociais, sem perder de vista a *flexibilidade* dos eventos comunicativos, que permite a *criatividade* na produção de textos” (p. 14).

A linguagem como um elemento da vida social pode ser ilustrada da seguinte forma (RAMALHO; RESENDE, 2011):

Quadro 3 - Linguagem como momento da vida social (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 40; com base em FAIRCLOUGH, 2003).

Níveis do social		Níveis da linguagem
Estrutura social	—————>	Sistema semiótico
Práticas sociais	—————>	Ordens do discurso
Eventos sociais	—————>	Textos

Em consonância com Fairclough (2003, p. 24), no nível das estruturas sociais abstratas, a linguagem define certo potencial, certas possibilidades e exclui outras, ou seja, certos modos de combinar elementos linguísticos são possíveis, outros não. Não obstante, o autor esclarece que os textos como elementos dos eventos sociais não são simplesmente os efeitos dos potenciais definidos pela linguagem. Sendo assim, é necessário reconhecer entidades organizacionais intermediárias de um tipo especificamente discursivo/semiótico, isto é, os elementos semióticos das redes de práticas sociais, que são as ordens de discurso. Segundo Fairclough (2003, p. 24), uma ordem de discurso (termo derivado de Michel Foucault e recontextualizado dentro dessa versão de ADC) é uma rede de práticas sociais em

seu aspecto discursivo; e seus elementos incluem discursos, gêneros e estilos. Esses elementos, de acordo com o autor, “selecionam certas possibilidades definidas pela linguagem e excluem outras – eles controlam a variabilidade linguística para áreas particulares de vida social”⁹⁸. Então, ordens de discurso “podem ser vistas como a organização e o controle social da variação linguística”⁹⁹ (FAIRCLOUGH, 2003, p. 24). Em outras palavras, para Fairclough (2005b, p. 924), os sistemas linguísticos e semióticos possibilitam (podem “gerar”) textos que diferem sem limites, mas o âmbito real da variação é socialmente delimitado e estruturado; é delimitado pelos modos que os sistemas linguísticos e semióticos interagem com outras estruturas e sistemas sociais¹⁰⁰.

Conceituando os elementos da ordem de discurso, Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 63) definem ‘gênero’ como o tipo de linguagem (e outras semioses) ligado a uma atividade social particular, como, por exemplo, uma entrevista. Assim, Fairclough (2003) afirma que diferentes gêneros são modos diferenciados de (inter)agir discursivamente.

‘Discurso’, conforme concebem Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 63), é o tipo de linguagem usado para construir ou “representar” (FAIRCLOUGH, 2003) algum aspecto da realidade de uma perspectiva particular. Como explica o autor, a representação é claramente uma questão discursiva e podemos distinguir diferentes discursos como representando a mesma área do mundo, mas de diferenciadas perspectivas ou posições. Na visão de Fairclough (2003, p. 124), o discurso refere-se a

[...] modos de representar aspectos do mundo – processos, relações e estruturas do mundo material, o ‘mundo mental’ de pensamentos, sentimentos, crenças etc., e o mundo social. Aspectos particulares do mundo podem ser representados diferentemente, portanto, estamos geralmente na posição de ter que considerar a relação entre diferentes discursos. Diferentes discursos são diferentes perspectivas sobre o mundo, e elas estão associadas com as diferentes relações que as pessoas têm com o mundo, o que, por sua vez, depende de suas posições no mundo, suas identidades social e pessoal, e as relações sociais que elas estabelecem com outras pessoas¹⁰¹ (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124).

⁹⁸ [...] select certain possibilities defined by languages and exclude others – they control linguistic variability for particular areas of social life.

⁹⁹ [...] can be seen as the social organization and control of linguistic variation.

¹⁰⁰ Convém, no entanto, ressaltar o ‘poder causal’ dos agentes sociais em tecer os textos. De acordo com Fairclough (2003, p. 22), “Os agentes sociais não são agentes ‘livres’, eles são estrangidos socialmente, mas nem todas as suas ações são totalmente determinadas socialmente. Os agentes têm os seus próprios ‘poderes causais’ que não são redutíveis aos poderes causais das estruturas e práticas sociais. Os agentes sociais tecem os textos, eles estabelecem relações entre os elementos dos textos. Há restrições estruturais nesse processo – por exemplo, a gramática de uma língua possibilita algumas combinações e ordens de formas gramaticais, mas não outras (e.g. ‘but book the’ não é uma sentença em inglês); e se o evento social é uma entrevista, há convenções de gênero para como a fala deve ser organizada. Mas isso ainda deixa os agentes sociais com liberdade para tecer os textos”.

¹⁰¹ I see discourses as ways of representing aspects of the world – the processes, relations and structures of the material world, the ‘mental world’ of thoughts, feelings, beliefs and so forth, and the social world. Particular aspects of the world may be represented differently, so we are generally in the position of having to consider the relationship between different discourses. Different discourses are different perspectives on the world, and they are

Cabe salientar que, de acordo com Fairclough (2003, p. 26), discurso é usado em dois sentidos: como um substantivo abstrato, significando a linguagem como elemento da vida social; e como um substantivo concreto, reportando-se a modos particulares de representar parte do mundo. Dessa forma, conforme expressa Resende (2008), o termo “análise de discurso” refere-se ao momento discursivo das práticas sociais: “quando se faz ‘análise de discurso’, então, o objetivo é mapear a relação entre escolhas linguísticas em textos e interações particulares e outros momentos não-discursivos das práticas sociais em análise” (RESENDE, 2008, p. 64). Quando nos referimos a ‘discursos particulares’, por outro lado,

[...] o foco são modos de representação da realidade, maneiras situadas de representar e compreender a realidade. Assim, podemos nos referir a discursos políticos, a discursos pedagógicos, ao discurso neoliberal etc., e proceder à ‘análise dos discursos’, que estabelecem relação interdiscursiva em textos específicos (RESENDE, 2008, p. 64).

E, por fim, ‘estilo’ (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003) concerne ao tipo de linguagem usado por uma categoria particular de pessoas e intimamente ligado a sua identidade. Ou seja, o discurso constitui modos particulares de ser e identidades sociais ou pessoais particulares (FAIRCLOUGH, 2003, p. 26).

Esses três elementos da ordem de discurso se relacionam com os três significados de discurso – o significado acional (associado a gêneros), o representacional (associado a discursos), e o identificacional (associado a estilos), conforme Fairclough ao adaptar as macrofunções da linguagem de Halliday (1978, 1994 apud FAIRCLOUGH, 2003). Dessa maneira, em uma prática social específica, utilizamos o discurso para agir e interagir, para representar o mundo e identificar os outros e a nós mesmos. Esses três significados estão relacionados dialeticamente, isto é, cada um internaliza aspectos de outros (HARVEY, 1996 apud FAIRCLOUGH, 2003, p. 29). Sendo assim, representações particulares (discursos) podem ser legitimadas em maneiras particulares de agir e se relacionar (gêneros) e inculcadas em modos particulares de identificação (estilos). Ainda segundo Fairclough, Jessop e Sayer (2002, p. 8), “além dos fluxos intrasemióticos entre discursos, gêneros e estilos, há também fluxos entre semiose e os outros elementos/momentos das práticas sociais. Por exemplo, ele

associated with the different relations people have to the world, which in turn depends on their positions in the world, their social and personal identities, and the social relationships in which they stand to other people.

[um determinado discurso] pode ser materializado em novas construções, novas tecnologias etc.”¹⁰².

A análise, portanto, dos elementos de ordens de discurso – gêneros, discursos e estilos – com seus respectivos significados – acional, representacional e identificacional – possibilita a investigação da relação entre aspectos discursivos e não-discursivos das práticas sociais. Isso porque os elementos das ordens de discurso são categorias tanto linguísticas quanto sociais, que “atravessam a fronteira entre o linguístico e o não-linguístico, o discursivo e o não-discursivo”, permitindo, assim, maior compreensão e explicação das relações entre discurso, atividade material, fenômeno mental e relações sociais (FAIRCLOUGH, 2003, p. 25; RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 49, p. 50).

Fairclough (2003, p. 28) também elucida que examinar os textos com base na interação de Ação, Representação e Identificação traz uma perspectiva social à análise. Na acepção do autor, quando analisamos textos específicos como parte de eventos específicos estamos fazendo duas coisas interconectadas: i) “olhando para eles em termos dos três aspectos de significado (ação, representação e identificação) e como eles são realizados em características dos textos (vocabulário, gramática etc.)”; ii) “fazendo uma conexão entre o evento social concreto e práticas sociais mais abstratas ao perguntar que gêneros, discursos e estilos são utilizados” e como eles “são articulados nos textos”¹⁰³.

Para compreender, portanto, o funcionamento das práticas sociais que investigamos, analisamos os textos produzidos em eventos discursivos situados. Um texto, em consonância com Ramalho e Resende (2011, p. 22),

[...] traz em si traços da ação individual e social que lhe deu origem e de que fez parte; da interação possibilitada também por ele; das relações sociais mais ou menos assimétricas, entre as pessoas envolvidas na interação; de suas crenças, valores, histórias; do contexto sócio-histórico específico num mundo material particular, com mais ou menos recursos.

De acordo com as autoras, essa concepção de textos como parte discursiva de eventos sociais é baseada em uma visão funcionalista da linguagem que a compreende como um recurso a que as pessoas recorrem para “interagir e se relacionar, para representar

¹⁰² [...] in addition to the intra-semiotic flows between discourses, genres, and styles, there are also flows between semiosis and other elements/moments of social practices. For example, it may become materialized in new buildings, new technologies, etc.

¹⁰³ (a) looking at them in terms of the three aspects of meaning, Action, Representation and Identification, and how these are realized in the various features texts (their vocabulary, their grammar, and so forth); (b) making a connection between the concrete social event and more abstract social practices by asking, which genres, discourses, and styles are drawn upon here, and how are the different genres, discourses and styles articulated together in the text?

aspectos do mundo assim como para ‘ser’, para identificar a si e aos outros. Consequentemente, a linguagem é também resultado desse uso social” (p. 22).

Tal visão funcionalista (a qual concebe discurso como modo de (inter)agir, de se relacionar, de representar e de identificar(-se)), “oferece meios para investigar traços dessas ações materializadas em textos – material empírico pelo qual se pode investigar níveis mais profundos da realidade” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 22).

Em minha pesquisa, a prática social que investigo é materializada em eventos da nossa participação, como formadoras de professores de LI, em um grupo de estudos, caracterizado como uma CP. Para mais bem compreender essa prática, examino os textos¹⁰⁴ (trazidos aqui como transcrições das nossas interações) produzidos nos eventos discursivos situados (em cada encontro da CP).

A seguir, destaco um possível diálogo entre os referenciais de ADC e CP.

2.3 UM POSSÍVEL DIÁLOGO ENTRE OS REFERENCIAIS DE ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E COMUNIDADE DE PRÁTICA

Nesta seção, apresento uma possibilidade de diálogo entre os referenciais de ADC e CP. Assim, em um primeiro momento, teço considerações sobre as relações entre estrutura social, prática social e eventos concretos/agência. Em seguida, discuto questões de aprendizagem em ADC, vinculando-as com as conceituações de aprendizagem em CPs.

2.3.1 Estrutura Social, Prática Social e Eventos Concretos/Agência

Antes de abordar o possível diálogo entre CP e ADC, esclareço novamente que não considero este trabalho situado no campo de estudos de discurso propriamente dito. Busco suporte na ADC para me auxiliar na análise do espaço de formação para o qual volto o meu olhar, com uma atenção especial para o uso que nós, participantes do GE, fazemos da linguagem.

Uma das razões para buscar subsídios na ADC é que o arcabouço teórico de CP carece de um referencial para a análise do uso da linguagem nas interações entre membros. A ADC, com o seu foco na linguagem como um dos momentos da prática social

¹⁰⁴ Segundo Ramalho e Resende (2011, p. 22-23), “os textos que analisamos nos oferecem ‘pistas’ para a compreensão das práticas sociais investigadas. Como a relação entre o discurso e os demais momentos das práticas é de articulação e interiorização, por meio dos textos (produzidos em eventos discursivos situados) podemos compreender o funcionamento social dessas práticas”.

(vinculado a outros momentos não-semióticos), permite essa investigação, atentando-se também para o modo como relações de poder “são desempenhadas e mantidas através do uso da linguagem em CPs”¹⁰⁵ (TUSTING, 2005, p. 7).

Sobre a investigação do uso da linguagem em CPs sob as lentes da ADC, Tusting (2005) defende que

Pesquisas em CPs precisam incluir uma análise da linguagem utilizada. No entanto, [...] a linguagem é apenas parte do que está acontecendo, sendo, portanto, necessário contar com ferramentas para esta análise que lidem não apenas com a linguagem, mas também com a relação entre linguagem e outros elementos do processo social: a relação entre linguagem e outros processos em interação em um nível micro, e o papel da linguagem nas relações entre comunidades locais e processos sociais mais amplos¹⁰⁶ (TUSTING, 2005, p. 41-42).

Para a autora, o referencial supracitado permite examinar a relação entre linguagem e outros processos sociais da mesma forma que articula as interações locais a estruturas / forças sociais mais amplas¹⁰⁷.

Assim, considero que investigar a nossa formação continuada em um GE, com o suporte da ADC, pode possibilitar, por meio da análise da linguagem, um olhar para a dinâmica das relações¹⁰⁸ estabelecidas entre nós (com as nossas crenças, atitudes, histórias etc.) para agirmos/interagirmos naquele contexto, por exemplo. Pode ser interessante observar como as diferentes relações (principalmente as hierárquicas, de poder ou de liderança) podem restringir ou possibilitar as ações de demais participantes.

Além daquelas relações estabelecidas entre nós, membros da CP, é relevante considerar também como outras – e.g. de discursos predominantes ou da própria estrutura na qual a CP se insere – são articuladas ali. No que tange à estrutura na qual as CPs se inserem, Wenger (1998a, 2010) reconhece que, apesar de CPs serem formadas e organizadas por seus

¹⁰⁵ [...] enabling us to look at the way power relationships are played out and maintained through language use in communities of practice.

¹⁰⁶ Research on communities of practice needs to include analysis of the language used. However, [...] language is only part of what is going on, and it is therefore necessary to draw on tools for this analysis which can deal with not only the language but also the relationship between language and other elements of the social process: the relationship between language and the other processes going on in interaction at the micro-level, and the role of language in the relationships between local communities and broader social processes.

¹⁰⁷ Tusting articula a análise das interações realizada na CP dos funcionários de uma seguradora (com base no Episódio I do livro de Wenger, 1998a) com a estrutura mais ampla da sociedade capitalista. As considerações que realizo nesta tese sobre a estrutura social são baseadas no contexto universitário/acadêmico no qual a CP investigada está inserida.

¹⁰⁸ Ressalto novamente que o foco principal deste trabalho não é discutir propriamente relações de poder, por isso não analiso momentos em que essas relações ou mesmo conflitos sejam manifestados mais claramente / diretamente nessa CP. No entanto, ao analisar e discutir os processos de negociação do empreendimento conjunto, essas questões estão implicadas e não podem ser desconsideradas.

membros (“*self-generating*”), elas se desenvolvem em contextos – históricos, sociais, culturais, institucionais – mais amplos. Esses contextos, evidentemente, têm influência sobre elas. No entanto, mesmo diante dessas influências, o autor salienta o caráter de agência dos membros ao produzirem e negociarem a própria prática¹⁰⁹: “a prática, mesmo sob circunstâncias de controle e mandado, é a produção da comunidade por meio da participação. Esta produção local implica uma noção de agência na negociação do significado, que mesmo o poder mais efetivo não pode totalmente subjugar”¹¹⁰ (WENGER, 2010, p. 9).

Articulando essa observação de Wenger com o contexto sob estudo, pode-se considerar várias maneiras como a estrutura mais ampla está presente na CP: ao interagirmos continuamente, temos a oportunidade de discutir e aprofundar em aspectos/assuntos/questões da comunidade maior da qual fazemos parte; adotamos as práticas específicas dela (e.g. leitura de textos, discussões, apresentação de trabalho em eventos, escrita de artigos); e nos denominamos de acordo com seus termos particulares (e.g. grupo de estudos).

No entanto, mesmo tendo esse contexto mais amplo como contingência ou como sempre referendado ali (seja nas atividades desenvolvidas ou nos tópicos discutidos), houve um desejo de que as práticas da comunidade fossem sempre (re)negociadas e discutidas pelo grupo, ao invés de serem pré-determinadas. Foi por isso que decidimos constituir um GE vinculado a um projeto de extensão, em oposição, por exemplo, a outras formas de organização nas quais determinadas ações precisam ser estabelecidas *a priori* e há a necessidade de cumprir certas obrigações estipuladas pelo contexto mais amplo (universidade). Para ilustrar o exposto, trago dois excertos em que Cibele¹¹¹ assinala essa questão da flexibilidade e espontaneidade de CPs (pensamos nessa questão / nessa opção de configuração, depois das leituras que realizamos sobre CPs) em oposição a outras formas de organização:

Cibele: [...] a comunidade de prática de repente direciona, olha nesse ano, nós não vamos produzir nada porque esse ano nós vamos discutir, se surgir alguma coisa, a gente vai fazer isso. Agora, desde que você tá ali [em um espaço mais formalizado], você tá engessado. Olha você tem que produzir tanto por ano e mesmo que decida, você tá ... [...] (Encontro 2, 9/4/2010, linhas 787-790).

¹⁰⁹ Esse caráter de agência por parte dos membros para negociarem a prática da comunidade não descarta, no entanto, outras situações em que relações de poder são manifestadas na CP (ver WENGER, 2010).

¹¹⁰ [...] practice, even under circumstances of utter control and mandates, is the production of a community through participation. This local production implies a notion of agency in the negotiation of meaning, which even the most effective power cannot fully subsume.

¹¹¹ Pseudônimo de uma das participantes.

Cibele: Como ela falou, ela [a CP] gira de acordo com as necessidades. Hoje vamos discutir tal assunto que eu posso usar na sala de aula, que é diferente quando você tem as amarras e fala, olha, nós temos um relatório pra tal dia. No relatório, nós prometemos isso e temos que definir o objetivo vai ser atingido (Encontro 4, 30/4/2010, linhas 320-323).

Esses trechos evidenciam a representação da possibilidade de negociarmos a própria configuração do grupo, como também remetem às decisões de “o que fazer, como e quando”, estabelecidas coletivamente.

Outra questão a se destacar no referencial de CP reporta-se à articulação da Teoria Social de Aprendizagem proposta por Wenger (1998a) com uma Teoria Social que enfatiza a constituição mútua, contínua da relação entre estrutura e agência (por exemplo, a Teoria da Estruturação desenvolvida por Giddens, de acordo com Wenger, 1998a, 2006c). Para Wenger (2010), CPs são contextos em que estrutura e agência se encontram por meio da aprendizagem:

A comunidade e a sua prática representam a estrutura social; filiação e engajamento na prática representam agência. Comunidade de prática é um conceito importante tanto para a teoria de aprendizagem como para a teoria social porque ela se refere ao nível intermediário de análise no qual a aprendizagem traz a estrutura e a agência em interação próxima: a comunidade está “ao alcance dos membros”, por assim dizer¹¹² (WENGER, 2006c, p. 14).

O autor assevera que a aprendizagem é possibilitada por meio de nosso engajamento em ações e interações, em um contexto cultural e histórico. Segundo ele, “por meio dessas ações e interações locais, a aprendizagem reproduz e transforma a estrutura social na qual ela se insere”¹¹³ (WENGER, 1998a, p. 13). O contexto mediador em que CPs se encontram é ainda relevante para “negociar o significado das estruturas mais amplas e a nossa experiência de identidade nelas”¹¹⁴ (WENGER, 2006c, p. 15).

Considerando também uma Teoria Social que entende o caráter dual entre estrutura e eventos concretos ou agência, a ADC concebe o contexto mediador dessas duas

¹¹² The community and its practice represent a social structure; membership and engagement in practice represent agency. The community of practice is a linchpin concept for both learning and social theory because it refers to an intermediary level of analysis in which learning brings structure and agency in close interaction: the community is “within reach” of the members, so to speak.

¹¹³ Through these local actions and interactions, learning reproduces and transforms the social structure in which it takes place.

¹¹⁴ [...] for negotiating the meaning of large structures and our experience of identity in them.

posições como o de prática social. Portanto, com base no referencial de ADC, reconheço o nível de análise de CP como o de prática social¹¹⁵.

Além do conceito intermediário de prática social como CP utilizado aqui, o termo prática (social) é ainda empregado por Wenger (1998a) em sua teoria de aprendizagem (ao lado de comunidade, significado e identidade) e como um dos elementos constituintes de CP (ao lado de domínio e comunidade) (WENGER et al., 2002). Wenger (1998a, p. 47) explica que “o conceito de prática conota fazer, mas não apenas um fazer em si mesmo. É um fazer em um contexto histórico e social que dá estrutura e significado para o que fazemos. Nesse sentido, prática é sempre prática social”¹¹⁶.

A ambiguidade do termo prática é assinalada por Chouliaraki e Fairclough (1999):

uma prática pode ser entendida tanto como ação social, o que é feito em um tempo e lugar particular; e o que se estabeleceu em permanência relativa – uma prática no sentido de um modo habitual de agir. Essa ambiguidade é útil, pois aponta para a posição intermediária de práticas entre estruturas e eventos, estrutura e agência – práticas têm parcialmente o caráter de ambas¹¹⁷ (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21-22).

Assim, CP como prática social é a unidade intermediária entre estrutura e evento da mesma forma que o termo prática (social) é utilizado para se referir aos modos de ação daquele contexto.

Diante das considerações tecidas, evidencio que, ao trazer o referencial de ADC em articulação com os pressupostos de CP, é possível analisar o uso que fazemos da linguagem em relações dialéticas com os outros momentos não-semióticos dessa prática social, observando, especialmente, as relações estabelecidas entre nós, participantes, principalmente na negociação do empreendimento conjunto. Pode-se ainda atentar para como as relações da estrutura social e de agência são articuladas ali.

¹¹⁵ Embora esteja ciente da diferença em relação ao aspecto temporal da relação estrutura-ação preconizado pelo Modelo Transformacional de Bhaskar e pelo da Teoria da Estruturação de Giddens, não os discutirei nesta pesquisa. Para uma discussão mais detalhada sobre a relação temporal entre os dois elementos (estrutura e ação), consultar Resende (2008, 2009a) e Ramalho e Resende (2011). No entanto, ressalto que, ao mencionar a Teoria Social de Giddens (segundo Wenger, 1998a, 2006c) e a Teoria Social de Bhaskar (conforme adotada pela ADC), interessa-me enfatizar o caráter mediador e intermediário de CP como o de prática social, em sua relação com a estrutura social e a nossa agência como participantes.

¹¹⁶ The concept of practice connotes doing, but not just doing in and of itself. It is doing in a historical and social context that gives structure and meaning to what we do. In this sense, practice is always social practice.

¹¹⁷ A practice can be understood both as a social action, what is done in a particular time and place, and as what has hardened into a relative permanency – a practice in the sense of a habitual way of acting. This ambiguity is helpful in that it points to the intermediate positioning of practices between structures and events, structure and agency – practices have partly the character of both.

Em seguida, discuto a visão de aprendizagem em ADC.

2.3.2 Aprendizagem nas Teorizações De ADC

Trazendo as teorizações da ADC para a área de aprendizagem, Fairclough (2011) reconhece que uma das lacunas de seu trabalho é que ele não tem tratado de tais questões. O autor apresenta então uma visão de aprendizagem dentro do referencial de ADC desenvolvido em seu trabalho mais recente¹¹⁸, abordando-a indiretamente em termos de ‘performatividade’ dos textos, ou em termos realistas, “os seus efeitos causais nos elementos não-semióticos dos mundos material, social e mental, e as condições de possibilidade para a performatividade de textos”¹¹⁹ (FAIRCLOUGH, 2011, p. 119).

Fairclough esclarece que os textos podem ser conformados por dois conjuntos de poderes causais e pela tensão entre eles: por um lado, estruturas e práticas sociais e, por outro, a agência das pessoas envolvidas nos eventos dos quais eles são parte. Assim, afirma que os textos são as realizações interacionais situadas dos atores sociais cuja agência é possibilitada e constricta pelas estruturas e práticas sociais.

O autor também assevera que os textos estão envolvidos em processos de produção de sentidos e eles têm efeitos causais (ou seja, eles acarretam mudanças) que são mediados pela produção de sentidos. De um modo mais imediato, Fairclough (2011, p. 122) alega que eles podem acarretar mudanças em nossos conhecimentos, crenças, atitudes, valores, experiências etc. O pesquisador destaca que “aprendemos a partir do nosso envolvimento com e nos textos e a texturização (o processo de produzir textos como uma faceta da ação e interação social) é essencial para a aprendizagem”¹²⁰. De um modo menos imediato, o estudioso pontua que “a experiência prolongada com propagandas e outros textos comerciais contribui para conformar a identidade das pessoas como consumidoras ou suas identidades de gênero”¹²¹. Segundo o autor, os textos também têm vários outros efeitos sociais, políticos e morais – por exemplo, eles “podem iniciar guerras ou contribuir para mudanças nos processos e estruturas econômicas”. Os textos, portanto, “têm efeitos causais e

¹¹⁸ O autor cita: Chiapello; Fairclough, 2002; Chouliaraki; Fairclough, 1999; Fairclough, 2000a, 2000b, 2001, 2003; Fairclough; Jessop; Sayer, 2003.

¹¹⁹ [...] their causal effects on nonsemiotic elements of the material, social, and mental worlds and the conditions of possibility for the performativity of texts.

¹²⁰ We learn from our involvement with and in texts, and texturing (the process of making texts as a facet of social action and interaction) is integral to learning.

¹²¹ [...] prolonged experience of advertising and other commercial texts contributes to shaping people’s identities as consumers or their gender identities.

contribuem para mudanças nas pessoas (crenças, atitudes etc.), nas ações, nas relações sociais e no mundo material”¹²² (FAIRCLOUGH, 2011, p. 122).

Em relação aos efeitos causais dos textos mencionados acima, o pesquisador assevera que eles podem ser vistos em termos da internalização dos elementos semióticos nos não-semióticos. Ou seja, pode-se considerar o que as pessoas aprendem nas interações comunicativas como a internalização da semiose nos elementos não-semióticos:

O que as pessoas aprendem no e por meio de texto e fala, no e por meio do processo de texturização [...] não são meramente (novos) modos de texturização, mas também novas maneiras de agir, de se relacionar, de ser e de intervir no mundo material, que não são puramente semióticos¹²³ (FAIRCLOUGH, 2011, p. 124).

Aprendizagem, portanto, pode ser vista como a base para a emergência semiótica, a produção de novos significados (FAIRCLOUGH, 2011, p. 125). As possibilidades para a emergência, em conformidade com Lewis e Ketter (2011), dependem de uma dialogicidade relativa de texto e fala – uma orientação para a diferença. Fairclough, então, esquematiza cinco orientações para diferença (FAIRCLOUGH, 2003, 2011, p. 125):

- a) uma abertura, aceitação e reconhecimento da diferença; uma exploração da diferença, como no diálogo no sentido mais rico do termo;
- b) uma acentuação da diferença, conflito e polêmica – uma luta sobre significado, normas e poder;
- c) uma tentativa de resolver ou superar a diferença;
- d) um parêntese na diferença, um foco nas coisas em comum, na solidariedade;
- e) consenso, normalização e aceitação da diferença de poder, que coloca entre parênteses ou suprime as diferenças de significado e sobre as normas.

Um grau relativamente alto de dialogicidade e orientação para a diferença, conforme Fairclough (2011, p. 126), pode ser considerado como favorecendo a emergência de significados por meio do hibridismo interdiscursivo. Todavia, segundo o pesquisador, para discorrer sobre aprendizagem, é necessário ter alguma evidência de continuidade e

¹²² [...] texts have causal effects on, and contribute to changes in, persons (beliefs, attitudes, etc.), actions, social relations, and the material world.

¹²³ What people learn in and through text and talk, in and through the process of texturing as we might put it (making text and talk within making meaning), is not merely (new) ways of texturing, but also new ways of acting, relating, being, and intervening in the material world, which are not purely semiotic in character.

desenvolvimento (fornecida por aspectos longitudinais de pesquisa) e retenção (evidência de transferência e recontextualização de um contexto para outro). Aprendizagem, na acepção do autor, pode ser vista como uma forma de transformação em si – uma condição necessária, mas insuficiente para transformação social em escala mais ampla. Para ele, aprendizagem por meio de texto e fala pode ser interpretada como parte de condições semióticas para a transformação social.

A noção de aprendizagem que Fairclough aborda – como uma forma de transformação/ base para a emergência semiótica, para a produção de novos significados – alinha-se com a concepção de Teorias Sociais, como aquela que é adotada pelo referencial de Comunidades de Prática. Conforme discuti no capítulo anterior¹²⁴, a aprendizagem transforma quem somos (nossas identidades), transformando a nossa participação em uma determinada prática social. Além de nosso desenvolvimento, ela possibilita o aprimoramento das competências da comunidade maior na qual nos inserimos.

Rogers et al. (2005) também indicam que a ADC oferece um referencial sinérgico com os modelos de aprendizagem de comunidades de prática. Para os autores, a ADC pode ser utilizada para traçar as mudanças em padrões de discurso ao longo do tempo e entre contextos – mudanças que podem ser referidas como aprendizagem.

Esta ainda é a posição de Fairclough, Jessop e Sayer (2002), que, ao recorrerem aos trabalhos de Lave (1998) e Wenger (1998), argumentam que a aprendizagem, como participação ativa nas práticas inovadoras de significação de uma comunidade, pode produzir mudanças em conhecimento, relações sociais e identidades sociais (semioticamente: em discursos, gêneros, e estilos).

Trazendo também os componentes da Teoria Social de Aprendizagem de Wenger (1998a) – significado, prática, comunidade e identidade – para articulá-los com os pressupostos de ADC, Resende (2013, comunicação pessoal¹²⁵) salienta a possibilidade de vinculá-los à multifuncionalidade do discurso em ADC, ou seja, aos significados representacional, acional, identificacional, possibilitando ainda a formulação de um quarto significado, que seria o interacional. Segundo Resende, o significado interacional, assim, poderia ser distinguido do significado acional, quando isso se mostra pertinente para um estudo específico, como é o caso desta articulação que empreendo com o referencial de CP. Isso significa dizer que em certos projetos de pesquisa poderá ser produtivo distinguir o discurso como ação e o discurso como interação, embora não se pretenda afirmar que não haja

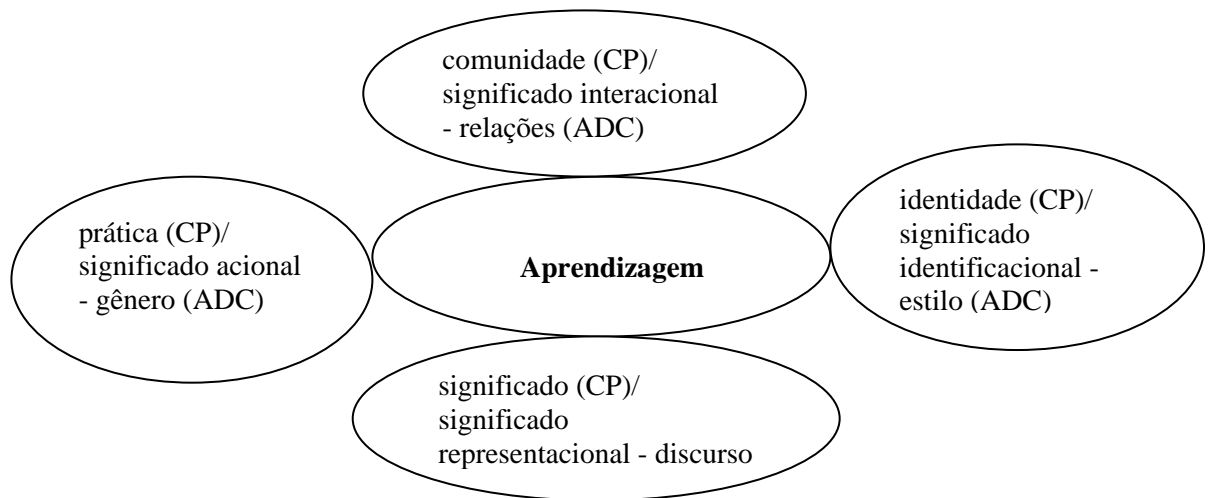
¹²⁴ Uma discussão sobre aprendizagem em CPs é realizada na Seção 1.1.4.

¹²⁵ Contribuição da professora Viviane Resende na ocasião da defesa desta tese.

fluxo entre os significados – bem ao contrário, entre todos os significados do discurso há fronteiras permeáveis, que reproduzem no nível discursivo a permeabilidade de fronteiras entre os momentos da prática social (RESENDE, 2013, comunicação pessoal).

A articulação mencionada pode ser mais bem visualizada na figura abaixo, conforme contribuição da professora Viviane Resende:

Figura 3- Articulação dos componentes da Teoria Social de Aprendizagem em CP com a multifuncionalidade do discurso em ADC (RESENDE, 2013, comunicação pessoal)



Levando em conta as ponderações realizadas, considera-se a possibilidade de articulação dos dois referenciais para examinar questões de aprendizagem em CPs.

Neste capítulo, apresentei alguns trabalhos que examinam o uso da linguagem em interações dos membros em comunidades (de prática); explorei os fundamentos da Análise de Discurso Crítica; e trouxe um possível diálogo entre os referenciais de ADC e CP. No capítulo seguinte, discuto aspectos referentes à metodologia de pesquisa.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, caracterizo o paradigma de pesquisa em que este trabalho se insere e apresento uma descrição do contexto e das participantes do estudo.

3.1 A PESQUISA QUALITATIVA / INTERPRETATIVA, DE CUNHO ETNOGRÁFICO

Esta pesquisa se enquadra no paradigma qualitativo, proveniente da tradição epistemológica interpretativista. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 33), nessa tradição, encontram-se vários métodos e práticas utilizados na pesquisa qualitativa, os quais englobam “pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica e pesquisa construtivista, entre outros”. Afirma a autora que “Interpretativismo é uma boa denominação geral porque todos esses métodos têm em comum um compromisso com a **interpretação** das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social (cf. Erickson, 1990)” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 33-34, grifo da autora).

Erickson (1986, p. 119) utiliza “interpretativo” quando se refere ao conjunto de abordagens da pesquisa observacional participante. Suas justificativas para adotar tal termo são as seguintes: a) por este ser mais abrangente; b) por evitar a definição dessas abordagens como essencialmente não-quantitativas, já que quantificações também podem ser empregadas no trabalho qualitativo; c) e por essas abordagens terem como característica principal o interesse no significado humano na vida social e na sua elucidação e exposição pelo pesquisador.

Por sua vez, André (2003, p. 17) sustenta que esse paradigma ou abordagem de pesquisa (qualitativa) pode ainda ser denominado por alguns ‘naturalística’, pois “não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural”. É qualitativa por se contrapor ao paradigma de pesquisa quantitativo (o qual “divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente”) e por defender “uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (ANDRÉ, 2003, p. 17).

De uma maneira sintetizada, trago no Quadro 4 as características elencadas por Nunan (1992, p. 4), com base na adaptação de Reichardt e Cook (1979), sobre a pesquisa qualitativa:

Quadro 4 - Características associadas à abordagem qualitativa (NUNAN, 1992, p. 4, adaptado de REICHARDT; COOK, 1979).

- *advoga o uso de métodos qualitativos;*
- *preocupa-se com o entendimento do comportamento humano a partir do próprio quadro de referência do ator;*
- *observação naturalística e não-controlada;*
- *subjetiva;*
- *próxima aos dados: perspectiva ‘de dentro’;*
- *fundamentada; orientada para a descoberta, exploratória, expansionista, descritiva e indutiva;*
- *orientada para o processo;*
- *válida: dados ‘reais’, ‘ricos’ e ‘profundos’;*
- *não-generalizável: estudos de caso simples;*
- *assume uma realidade dinâmica.*

Com orientação da abordagem qualitativa, esta pesquisa se caracteriza como de cunho etnográfico.

Na etnografia, o pesquisador descreve e interpreta os padrões de valores, comportamentos, crenças e linguagem de um grupo que compartilha a mesma cultura (HARRIS, 1969 apud CRESWELL, 2007). Ela envolve observação por um extenso período, quase sempre em forma de observação participante, em que o pesquisador está imerso nas vidas diárias das pessoas e observa e entrevista os participantes do grupo (CRESWELL, 2007). Assim, em conformidade com Watson-Gegeo (1988), o objetivo do etnógrafo é fornecer uma descrição e um relato interpretativo-explanatório do que as pessoas fazem em um contexto (e.g. uma sala de aula, um bairro ou uma comunidade), do resultado de suas interações e do modo que elas compreendem o que estão fazendo, isto é, o significado que as interações têm para elas.

Conforme expõe Spradley (1979 apud ANDRÉ, 2003, p. 19), o principal interesse da etnografia é com o significado das ações e dos eventos “para as pessoas ou os grupos estudados”. Alguns desses significados, segundo o autor, “são diretamente expressos pela linguagem, outros são transmitidos indiretamente por meio de ações”. De qualquer modo, esses complexos sistemas de significados constituem a cultura de um grupo. Cultura, para Spradley (1979, p. 5 apud ANDRÉ, 2003, p. 19), é “o conhecimento já adquirido que as pessoas usam para interpretar experiências e gerar comportamento”.

Na área educacional, de acordo com André (2003), um estudo pode ser caracterizado como etnográfico quando utiliza técnicas tradicionalmente relacionadas à etnografia, como “a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos” (ANDRÉ, 2003, p. 28). Ainda, suas outras características podem ser elencadas como:

- “interação constante entre pesquisador e objeto pesquisado”, isto é, o pesquisador tem papel central e é um instrumento-chave na coleta e na análise dos dados;
- “ênfase no processo”;
- “preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca”;
- “envolve um trabalho de campo”;
- variação do período mantido pelo pesquisador com a situação estudada (de algumas semanas a meses ou anos);
- “descrição e indução”;
- apresenta “um plano de trabalho aberto e flexível”, com possibilidades de reavaliações ou mudanças (ANDRÉ, 2003, p. 28-30).
- é holística, ou seja, qualquer aspecto da cultura ou o comportamento precisa ser descrito e explanado em relação ao todo do sistema do qual é parte (WATSON-GECEO, 1988, com base em DIESING, 1971; FIRTH, 1961);
- a coleta / geração de dados é feita levando-se em conta um referencial teórico, direcionando a atenção do pesquisador para certos aspectos das situações e tipos de perguntas de pesquisa (WATSON-GECEO, 1988). No que tange ao papel da teoria, André (2005, p. 47) afirma que ela “tem um papel fundamental na formulação do problema e na estruturação das questões orientadoras”. Dessa forma, segundo a autora, na definição do tema investigado, o pesquisador faz uma revisão de literatura para averiguar o que já foi estudado e o que ainda precisa de uma exploração mais sistemática. Na fase do trabalho de campo, o pesquisador não adota hipóteses rígidas, mas tem uma postura de abertura para a descoberta de categorias e de maneiras de interpretar o objeto de estudo: “é o momento de fazer a mediação entre a teoria e a experiência vivida em campo, de dialogar com os referenciais de apoio e, então, rever princípios e procedimentos e fazer os ajustes necessários” (ANDRÉ, 2003, p. 47).

No final do trabalho, a importância da literatura é em fornecer um apoio às interpretações e abstrações formuladas com base nos dados.

Por fim, vale ressaltar a explicitação de Erickson (1993 apud ANDRÉ, 2003, p. 117) acerca de certos avanços na etnografia educacional no sentido de “superar uma concepção ingênua de realidade, colocando-se questões que envolvem a relação conhecimento-poder”. Na visão do autor,

[...] o etnógrafo não pode ser ingênuo a ponto de acreditar que seu trabalho é **uma reprodução fiel do real**, sendo, portanto, isento de valoração. [...] E ainda, o que faz um etnógrafo não é um retrato – ou uma reprodução – da realidade, **mas uma interpretação, a sua interpretação da realidade**, ou seja, a descrição etnográfica é marcada pelos traços distintivos do pesquisador – idade, sexo, cor, classe social, instrução. Não é, portanto, isenta de valor (ERICKSON, 1993 apud ANDRÉ, 2003, p.117, grifo da autora em itálico e grifo nosso em negrito).

Esse mesmo posicionamento é considerado pelos estudos de Wielewicki (2002) e Freitas (2004), os quais se denominam “pesquisa etnográfica pós-moderna”. Assim, tendo consciência dos pontos evidenciados, o presente estudo não busca uma “reprodução” ou “revelação” fiel do contexto estudado, mas sim procura um maior entendimento e compreensão dos processos sob investigação.

Sobre essa questão, saliento também a reflexão epistemológica em ADC, realizada por Resende (2009a) tomando como base o RC e a pesquisa etnográfica. De acordo com a autora (2009, p. 55),

Sabemos que nossa compreensão do mundo social sempre é mediada por nossos conhecimentos e teorias do mundo social, por isso toda abordagem plenamente naturalista do mundo social deve ser vista com cautela. Com Páramo & Otálvaro (2006:4), assumo que “a informação empírica não é imediata, mas está a uma certa distância do objeto que representa. Portanto, é ingênuo considerar os dados empíricos como equivalentes diretos dos objetos materiais”. A ADC, assim como o RC, considera “a impossibilidade de pesquisas científicas acessarem diretamente, por exemplo sem passar pelo crivo de pesquisador, o estrato empírico da realidade” (Ramalho, 2007:79). Tal fato, entretanto, não deve ser suficiente para pôr em risco a validade dos métodos observacionais para a investigação da ação social e das práticas sociais, pois mesmo os dados textuais são analisados a partir da subjetividade do/a analista, e isso – como sabemos – não constitui um problema para a interpretação em ADC, que não se pretende imparcial e assume a impossibilidade da neutralidade analítica (RESENDE, 2009a, p. 55).

Além dessa observação sobre a impossibilidade de se ter acesso à realidade sem passar pelo domínio de nossa experiência e conhecimento (ou seja, pelo empírico), os realistas críticos ainda alertam sobre o fato de apenas conhecermos o mundo a partir do que vivenciamos¹²⁶. Destaca Ramalho (2009, p. 4) que

Os realistas críticos consideram, nessa perspectiva, uma “falácia epistêmica” pretender, por um lado, estudar o “mundo real” de maneira “objetiva”, visto que só podemos estudar o mundo real passando pelo filtro de nossas experiências, e, por outro, conceber o mundo como constituído apenas pelo domínio empírico, ou seja, por aquilo que experienciamos.

Quanto às questões da relação conhecimento-poder, abordada por Erickson, parece haver uma tendência de diminuir a distância entre pesquisador e participantes. Erickson (1993 apud ANDRÉ, 2003) argumenta em favor de um posicionamento cooperativo, de diálogo aberto, a fim de se pensar em encaminhamentos ou possibilidades de “*como seria possível mudar a situação, tornando-a melhor*”, não apenas evidenciando “*o que e como algo está ocorrendo*”.

Em suma, caracterizo esta pesquisa como qualitativa / interpretativa, de cunho etnográfico, pois tenho interesse em investigar e mais bem compreender a nossa participação, como formadoras de professores de LI, em um grupo de estudos – contexto em que atuei longitudinalmente não apenas como pesquisadora, mas também como participante.

Apesar de acreditar que a constituição desse grupo evidencie uma iniciativa de formação diferente no nosso contexto, e que foi a partir do meu convite que o GE se formou, não pretendo investigar um possível valor de intervenção que esse estudo possa ter no referido contexto. O meu objetivo, como já pontuei, é a compreensão do ‘funcionamento’ e do potencial de aprendizagem desse espaço em particular – o GE/a CP.

Embora seja feita essa ressalva, não posso deixar de considerar o papel que eu, como pesquisadora e membro do grupo, tive/tenho no sentido de uma participação com um caráter maior de “liderança” no quesito formação (e manutenção) da comunidade. Isso, no entanto, não diminui o valor do desejo que já existia previamente por parte de alguns professores para se reunirem e desenvolverem ações conjuntas em um contexto dessa natureza.

¹²⁶ Algumas considerações sobre a ontologia estratificada do mundo social foram realizadas no Capítulo 2.

3.2 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO E DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta seção, apresento uma descrição do contexto de investigação e das participantes do presente estudo.

3.2.1 O Contexto de Investigação e as Atividades Desenvolvidas

O objeto da investigação foi um grupo de estudos constituído por nós, formadoras¹²⁷ de professores de LI, em nosso local de trabalho, qual seja, uma instituição de ensino pública paranaense de nível superior. Analiso as transcrições das gravações em áudio de todos os dezesseis encontros realizados durante o ano de 2010.

No primeiro ano (2010) da CP, vários professores participaram dos encontros inicialmente realizados, porém, no decorrer do tempo, apenas sete mantiveram uma participação mais contínua.

Conforme salientei na introdução, o objetivo principal do GE foi o estabelecimento de interações mais regulares entre nós para discutirmos e refletirmos sobre nossas práticas e sobre nossos contextos de trabalho. Essas interações regulares, com o propósito central de estimular/incentivar a aprendizagem e a formação continuada, fizeram com que olhássemos para esse grupo como uma comunidade de prática. Desse modo, como já pontuei, nossas interações regulares no GE foi uma maneira de possibilitar a formação de uma CP em nosso contexto da mesma forma que a constituição e consolidação dessa CP é mantida e reforçada pela participação e interação no GE.

A iniciativa de formação do grupo deveu-se ao convite que fiz por e-mail aos professores da área de língua inglesa do departamento onde atuo, conforme reproduzo a seguir:

*Olá colegas da área de LI, tudo bem?
Em algumas das reuniões [refiro-me a reuniões da área de LI] do semestre passado, aventamos a possibilidade de "organizarmos" um grupo de estudo ou pesquisa para discutirmos, estudarmos e nos aprofundarmos mais em algumas questões inquietantes / intrigantes / desafiadoras /conflitantes referentes à formação dos professores, especialmente no contexto onde trabalhamos. Estou escrevendo para retomarmos a ideia e pensarmos juntos em um projeto que tenha como foco tais discussões e reflexões. O*

¹²⁷ Embora o grupo tivesse contado com a presença de um formador (Vinicius), este participou apenas de poucos encontros iniciais. Assim, optei por utilizar a denominação "as formadoras" (no feminino) pelo fato de o grupo se constituir majoritariamente de professoras e de nós termos sido as responsáveis pela constituição e consolidação da CP.

que acham? Então, aqueles que tiverem interesse e disponibilidade de/para participarem, por favor, manifestem-se para combinarmos um encontro para discutirmos a "cara" do nosso projeto ou grupo. Bjos, Luciana

Além do desejo e motivação de me reunir mais frequentemente com os colegas de trabalho, também considerei a possibilidade de voltar meu olhar para o GE como objeto de estudo de minha pesquisa de doutorado. As reuniões foram gravadas com consentimentos e combinamos/concordamos que os dados gerados naquele contexto seriam de todas aquelas que dele participaram.

O convite para participação no grupo se estendeu a uma professora (Rosa) do instituto de línguas dessa mesma universidade; esta professora convidou os demais docentes do referido instituto e participaram de alguns encontros Ana (três vezes) e Cida (apenas uma vez).

O GE foi vinculado a um projeto de extensão do Departamento de Letras da nossa instituição. No início das nossas reuniões, houve uma discussão quanto às questões da espontaneidade e da flexibilidade que caracterizam uma CP e à intenção da maioria dos membros em também ‘formalizar’ esse espaço – aspectos que podem ser vistos como opostos ou contraditórios. Como solução, optamos por denominar esse contexto como ‘grupo de estudos’ e o vinculamos a um projeto de extensão visando mantê-lo mais flexível, de modo a possibilitar que o tipo de participação, a periodicidade dos encontros, a escolha dos assuntos discutidos ou das atividades realizadas, dentre outras ações, fossem decididas e negociadas por nós, as participantes da CP.

De uma maneira geral, no ano de 2010, as atividades e discussões se concentraram no entendimento daquele contexto – o grupo de estudos – através das lentes de CP, em aspectos relacionados à formação docente inicial, na elaboração conjunta de resumos e de um pôster para ser apresentado em um evento da área e no relato de trajetórias pessoais e profissionais para conhecimento mútuo.

Em 2011, realizamos uma análise de outros recortes de dados coletados nos encontros do GE para elaboração de trabalhos a serem apresentados em um congresso; organizamos o 8º ENFOPLI (Encontro de Formadores de Professores de LI); e preparamos um pôster para ser exposto no referido evento. Nesse ano, exploramos mais questões relacionadas não diretamente ao contexto de atuação de sala de aula, mas à atividade de realizar pesquisas. Assim, juntas tivemos a oportunidade de olhar para os dados coletados e analisar ou fazer uma leitura deles de uma maneira conjunta, o que pode contribuir também para a aprendizagem e o nosso desenvolvimento como pesquisadoras.

E, durante 2012, embora não nos encontrássemos de maneira mais frequente ou regular como nos primeiros anos, continuamos mantendo contato via e-mail. Nesses e-mails e em alguns dos encontros presenciais realizados, (re)negociamos as atividades desse espaço de formação e optamos por nos concentrarmos, naquele período, na escrita de artigos referentes às discussões realizadas no grupo (e que já foram apresentadas em forma de comunicações em um congresso da área). A intenção é a de organizar um livro, trazendo as reflexões realizadas nos anos iniciais. Se isso será concretizado ou se será materializado de outra forma (talvez não necessariamente na organização do livro, por exemplo) dependerá do desejo e da disponibilidade da maioria dos membros.

Em seguida, apresento um quadro síntese das datas e durações das reuniões, das participantes e das atividades desenvolvidas ou dos temas discutidos no primeiro ano de constituição da CP, pois é esse o período analisado nesta tese.

Quadro 5 – Síntese das reuniões da CP durante o ano de 2010.

Data e duração da reunião	Participantes¹²⁸	Atividades desenvolvidas / Temas discutidos¹²⁹
1) 19/3/2010-14h-15h 414 linhas	Carla, Cibele, Dora, Luciana, Letícia, Rosa, Vinicius.	- negociações sobre as atividades a serem realizadas nos próximos encontros (ou os próprios focos de discussão do grupo); - discussões sobre a formalização do GE; - questões de gerenciamento do grupo.
2) 9/4/2010-13h45-15h30 1067 linhas	Carla, Carol, Cibele, Cida, Dora, Luciana, Letícia, Ligia, Mara, Rosa, Vinicius.	- questões de gerenciamento do grupo; - discussão sobre formação do professor nas diferentes disciplinas do currículo de Letras; - discussões sobre CP (a partir da leitura da tese de Rosa); - formalização do grupo x conceitos/características de CP.
3) 16/4/2010-13h45-15h30 1020 linhas	Ana, Carol, Cibele, Dora, Luciana, Laura, Letícia, Ligia, Rosa, Vinicius.	- questões de gerenciamento do grupo; - discussões sobre CP (a partir de capítulos do livro de Hara, 2009); - discussão sobre o foco do GE: formação inicial/ formação do formador / as duas formações em relação dialética; - considerações sobre as pesquisas de mestrado de Ana e Cibele x discussões sobre CP; - questões sobre a formalização do grupo; - negociações das atividades para serem realizadas no próximo encontro.
4) 30/4/2010-13h45-15h30	Ana, Carol, Cibele, Dora, Luciana, Letícia,	- questões sobre a formalização do grupo; - discussão sobre o contexto de atuação dos acadêmicos em

¹²⁸ Os nomes citados nesta tese, com exceção do meu, são todos pseudônimos.

¹²⁹ Alguns temas foram discutidos a partir de leituras ou focos programados previamente; outros surgiram espontaneamente no decorrer das interações.

1248 linhas	Mara, Rosa.	Letras / perfil dos acadêmicos; - discussão sobre CP; - leituras dos parágrafos sobre CPs / ‘ <i>brainstorming</i> ’ das palavras-chave relacionadas à CP; - questões de gerenciamento do grupo; - negociações das atividades para serem realizadas no próximo encontro.
5) 14/5/2010- 13h45-15h30 1166 linhas	Carol, Cibele, Dora, Luciana, Ligia, Mara.	- relatos sobre a participação em CPs em outras situações; / discussão sobre CP / reflexões sobre as leituras realizadas; - discussão sobre a formação do professor nas aulas de LI; - discussão sobre a profissão docente; - discussão sobre a formação/constituição de CPs no contexto da sala de aula dos acadêmicos de Letras/futuros professores; - discussão sobre metodologias de trabalho em nossas salas de aula: leitura de textos; uso de data-show... - questões sobre a formalização do grupo; - negociações das atividades para serem realizadas no próximo encontro.
6) 28/5/2010- 10h-11h30 964 linhas	Carol, Cibele, Dora, Luciana, Letícia, Rosa.	- algumas questões sobre CP, a partir da leitura do parágrafo escrito por Mara; - discussão sobre o uso conjunto das transcrições para publicações conjuntas; - negociações das atividades para serem realizadas; - relato das trajetórias pessoais e profissionais de Luciana e Carol.
7) 18/6/2010- 13h45-15h30 1066 linhas	Carol, Cibele, Dora, Luciana, Letícia, Mara.	- relato das trajetórias pessoais e profissionais de Mara, Cibele e Letícia; - reflexão sobre a atividade das trajetórias.
8) 25/6/2010- 13h45-15h30 1801 linhas	Ana, Carol, Cibele, Dora, Luciana, Letícia.	- relato das trajetórias pessoais e profissionais de Dora e Ana; - reflexão sobre a atividade das trajetórias / e sobre a participação no GE; - negociações das atividades para serem realizadas no próximo encontro; - questões de gerenciamento do grupo.
9) 6/8/2010- 13h45-15h30 1170 linhas	Carla, Carol, Cibele, Dora, Luciana, Letícia, Mara.	- discussões a partir do texto “Aspectos curriculares e formativos em um curso de graduação em Letras: a visão dos respectivos formadores”, escrito por Luciana e Dora, vinculando-o com relatos das nossas práticas e com o currículo do curso no qual atuamos; - negociação de leitura para próximo encontro.
10) 20/8/2010- 13h45-15h30 1305 linhas	Carla, Carol, Cibele, Dora, Luciana, Letícia.	- discussões de diversos pontos surgidos (e.g. componente prático das disciplinas dos cursos de licenciatura - a ‘prática como componente curricular’-; questões sobre algumas disciplinas do curso; questões sobre estágio, dentre outros) a partir da leitura do Parecer dos cursos de licenciatura, vinculando-o com uma reflexão sobre o currículo do curso em que atuamos e nossas práticas;

11) 10/9/2010- 13h45-15h30 1360 linhas	Carol, Cibele, Dora, Luciana, Letícia.	- continuação das discussões de pontos levantados a partir da leitura do Parecer dos cursos de licenciatura (e.g. educação inclusiva, oportunidades de desenvolvimento ou acesso a atividades culturais no curso; conceito de competências, dentre outros); - negociação de leitura para próximo encontro.
12) 24/9/2010- 13h45-15h30 860 linhas	Carla, Carol, Cibele, Dora, Luciana, Letícia, Rosa.	- discussão a partir da leitura do texto sobre competências (Perrenoud, 1999), em vinculação com uma reflexão sobre as nossas práticas; - questões sobre a participação no CBLA; - negociação das próximas atividades.
13) 8/10/2010- 13h45-15h30 726 linhas	Carla, Carol, Cibele, Luciana, Letícia, Rosa.	- discussões e decisões sobre o pôster a ser apresentado no ENFOPLI e levantamento dos tópicos/focos dos trabalhos/comunicações a serem apresentados no CBLA.
14) 22/10/2010- 13h45-15h30 1118 linhas	Cibele, Dora, Luciana, Rosa.	- revisão conjunta dos resumos elaborados para o CBLA.
15) 12/11/2010- 13h45-15h30 688 linhas	Carol, Carla (não fica durante toda a reunião), Luciana, Letícia, Rosa.	- preparação do pôster para apresentação no ENFOPLI.
16) 29/11/2010- 9h30-11h30 916 linhas	Carla, Carol, Dora, Luciana, Letícia, Mara, Rosa.	- relatos gerais sobre o evento ENFOPLI do qual participamos; - apresentação e discussão das situações-problema elaboradas.

3.2.2 As Participantes da Pesquisa

Conforme já destaquei, como participantes da pesquisa¹³⁰, somos formadoras de professores de inglês de uma universidade pública paranaense, ressaltando-se que uma de nós é docente de inglês do curso de línguas dessa mesma instituição. Apesar de esta docente atuar mais diretamente no ensino de língua inglesa, ela já lecionou em um curso de licenciatura e a sua formação acadêmica inclui o desenvolvimento de pesquisas que tiveram como foco a formação docente.

Além da participação no referido GE, também já desenvolvemos (muitas de nós juntas) outras iniciativas conjuntas, por exemplo¹³¹, encontros frequentes para

¹³⁰ As participantes da pesquisa descritas nesta parte são aquelas que mantiveram uma participação mais contínua e regular no GE. No entanto, em alguns trechos da análise, o nome (pseudônimo) e a 'voz' dos outros professores que participaram de alguns poucos encontros também são trazidos.

¹³¹ Alguns dos exemplos relatados aqui serão vislumbrados nas transcrições das nossas falas quando reconhecemos ou citamos algumas ações conjuntas realizadas.

prepararmos aulas de determinadas matérias; atuação na disciplina de Prática de Ensino (tanto no planejamento quanto na atuação em sala de aula); participação em uma comunidade maior de formadores de professores de LI (ENFOPLI); engajamento em projetos conjuntos, dentre outras atividades.

Uma visão geral de nosso perfil como participantes da pesquisa é exposta no quadro a seguir. Esse perfil foi elaborado frente a minha solicitação para preenchimento de um formulário com os respectivos dados profissionais e acadêmicos.

Quadro 6 - Informações sobre a formação e a atuação profissional das participantes da pesquisa.

	Ano de nascimento	Formação Superior	Titulação acadêmica	Tempo de experiência na docência e contextos trabalhados	Disciplinas lecionadas no atual contexto de trabalho
Carla	1953	Letras Português-Inglês, 1976.	Doutorado.	36 anos 1976 - Instituto de línguas da IES; A partir de 1996 - Departamento de Letras da IES.	Língua Inglesa; Produção Oral; Produção Escrita; Prática de Ensino; Estágios; Prática de Formação.
Carol	1983	Letras Português-Inglês, 2005.	Mestrado.	2002 a jul/2011 - escola de línguas; 1. semestre em 2006-Ensino médio; out/2009 até atual - Departamento de Letras da IES.	Língua Inglesa - Habilidades Comunicativas Integradas; Oficina Oral; Novas Tecnologias; Inglês Instrumental nos cursos de Estatística e de Moda.
Cibele	1953	Letras Português-Inglês, 1974.	Mestrado.	34 anos Escola pública; instituto de línguas e Departamento de Letras da IES (a partir de 1999)	Língua Inglesa; Habilidades Comunicativas Integradas; Oficina de Leitura e Produção Escrita em LI; Oficina de Compreensão e Produção Oral em LI; Prática de Ensino de LI; Estágio Supervisionado em LI; Prática de Formação do Professor de LI; Práticas Metodológicas no Ensino de LI.
Dora	1952	Letras Português-	Doutorado.	1974 – contexto público e curso pré-vestibular;	Prática de ensino de LI; Linguística

		Inglês, 1974.		1975 a 1977- instituto de idiomas (sócia e professora); 1985 a 1997- Instituto de línguas IES (atuando também como coordenadora e chefe); 1997 a 2007- Departamento de Letras da IES.	Aplicada à LI; Monografia.
Luciana	1980	Letras Português- Inglês, abril/2002.	Cursando Doutorado.	1999-2004 – escola de línguas; 2002-2004- escola regular particular; Jun/2004-fev/2006- Professora colaboradora da IES; 2005-2006- Universidade particular; Agosto/2006 - atual – Departamento de Letras da IES	Língua inglesa; Literatura anglo-americana; Monografia; Prática de ensino em LI; Habilidades Comunicativas Integradas; Oficina de Leitura e Produção Escrita em LI; Oficina de Compreensão e Produção Oral em LI; Prática de Formação do professor de língua inglesa.
Letícia	1978	Letras Português- Inglês, 2003; Bacharelado em Secretariado Executivo Trilíngue, 2007.	Mestrado.	1997 a 2005 - escolas de línguas e ensino regular; 2005 – atual: Ensino Superior (IES). 2009 – Ensino técnico – secretariado; 2004 até os dias atuais- cursos livres/de aperfeiçoamento/capacitação – área secretarial.	Língua Inglesa; Metodologia de Ensino; Tradução; Formação secretarial.
Rosa	1962	Direito, 1985.	Doutorado.	Desde 1976 Escolas de línguas (1976 – 1985)- ensino de LI e coordenação pedagógica; Instituto de línguas IES- (1985 – dias atuais) – ensino de LI, coordenação pedagógica e chefia; Universidade particular (2002 a 2005) - Graduação em Letras - ensino de Língua Inglesa.	Língua inglesa.

Além das questões indicadas no Quadro 6, relativas à experiência profissional e, principalmente, às disciplinas lecionadas no contexto atual de trabalho, foram pontuadas também as participações em Projetos – de Ensino, Pesquisa e/ou Extensão – ou em determinados Comitês, como o da Internacionalização da IES (Rosa). Atividades típicas do

âmbito acadêmico foram assinaladas, especialmente por Dora, como, por exemplo, participação em eventos, publicações na área de ensino de línguas e da formação do professor de LE, e atuação como parecerista de periódicos especializados. Letícia, ainda, explicita que seu foco de interesse no momento está na formação de professores de tradução (sua área de atuação é a formação de professores).

Neste capítulo, apresentei o paradigma de pesquisa em que o presente trabalho se insere e realizei uma descrição do contexto e das participantes do estudo. Em seguida, analiso e discuto os dados referentes aos objetivos da tese (após a explicação dos procedimentos de análise).

CAPÍTULO 4

A PARTICIPAÇÃO DE FORMADORAS DE PROFESSORES DE INGLÊS EM UM GE: NEGOCIAÇÃO DO EMPREENDIMENTO CONJUNTO, SENTIDOS DE PARTICIPAÇÃO E REPRESENTAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Neste capítulo, apresento a análise e a discussão dos dados referentes ao objetivo principal da pesquisa, que é investigar a nossa participação, como formadoras de professores de inglês, em um GE, no que tange ao processo de negociação do empreendimento conjunto, aos sentidos de participação e às representações de aprendizagem.

Para tanto, em um primeiro momento, categorizei os dados em focos de discussões e atividades/ações que se mostraram mais salientes no conjunto dos dezesseis encontros analisados. Os focos categorizados foram: a) formação inicial do professor e formação do formador (em uma CP); b) uso conjunto dos dados para publicações ou apresentação de trabalhos em eventos; c) relato de trajetórias pessoais e profissionais para conhecimento mútuo.

Na análise de cada um desses focos, conforme apresento na Seção 4.1, articulo os três objetivos específicos da tese. Ou seja, i) analiso como nós, as formadoras participantes do GE, negociamos as ações do empreendimento conjunto; ii) examino quais são os sentidos de participação ou de realização das atividades/ações conjuntas no GE; e iii) analiso como oportunidades de aprendizagem são representadas durante a nossa participação no GE.

Em um segundo momento, na Seção 4.2, discuto separadamente cada objetivo específico, tomando como base os resultados das análises nos três focos especificados.

Para a análise dos dados, utilizo algumas categorias para examinar aspectos de linguagem – tais categorias foram selecionadas após as várias e repetidas leituras do *corpus* da pesquisa. Além dessa análise discursiva, também teço outras considerações que não estão necessariamente manifestadas linguisticamente nos dados.

No que concerne ao primeiro objetivo específico, exploro as categorias ‘modalização’ e ‘intertextualidade’. Sobre a modalização, Fairclough (2003) assevera que ela pode ser vista em termos de comprometimento em relação ao que é verdadeiro (modalidade epistêmica – em trocas de conhecimento) e ao que é necessário ou obrigatório (modalidade deôntica – em trocas de atividade). Segundo o autor, ela pode ser marcada tanto implícita quanto explicitamente com diferentes tipos de modalizadores (e.g. verbos, advérbios e

adjetivos modais; orações de processo mental, como “eu acho”) e pode ser identificada por diferentes níveis ou graus de comprometimento (alto, médio e baixo).

Ainda sobre as modalidades, elas podem ser ‘subjativas’ ou ‘objetivas’ (FAIRCLOUGH, 2001b); nas subjativas, ‘o grau de afinidade’ do falante com a sua proposição é evidenciado, e na objetiva não fica explicitamente claro o ponto de vista que é representado.

O interesse em olhar para a modalidade na negociação das ações do empreendimento conjunto se deve em compreender como nós, as participantes do GE, expomos nossas inquietações/dúvidas como também nossas sugestões ou propostas para a realização de atividades/tarefas – se como uma obrigatoriedade e necessidade ou como uma possibilidade e sugestão. Entendo que o modo como nos colocamos demonstra nossas posições ou nossos papéis no GE e até mesmo os que assumimos e desempenhamos fora daquele contexto.

Quanto à intertextualidade, Fairclough (2003) a entende como a presença de elementos de outros textos dentro de um texto. De acordo com Ramalho e Resende (2011, p. 133),

Em ADC, a polifonia – presença de muitas vozes em textos – e a intertextualidade – relação dialógica entre textos, entendidos de modo amplo – são propriedades intimamente relacionadas. Em textos específicos, a ausência ou a presença de vozes provenientes de textos diversos, assim como a natureza da articulação dessas ‘vozes particulares’, permitem explorar práticas discursivas existentes na sociedade e a relação entre elas.

A atenção para o aspecto da intertextualidade na negociação do empreendimento conjunto que realizamos no GE se mostra significativa por permitir a observação de como nossas vozes (ou de outras pessoas fora daquele contexto) são rearticuladas ou resgatadas ora por uma ora por outra colega e como isso pode contribuir para a realização de determinadas ações.

De uma maneira menos sistemática, trago outras categorias para me auxiliar na análise, como, por exemplo, o uso que fazemos de pronomes com o intuito de incluir ou não as demais participantes nas proposições que apresentamos; e os turnos tomados na negociação. Cabe ressaltar que não faço um levantamento quantitativo de quem teve mais turno, apenas destaco se diferentes membros do grupo tiveram a oportunidade ou não de se colocarem para essa negociação.

O segundo objetivo específico visa examinar os sentidos de participação ou realização das tarefas conjuntas na CP. Assim, saliento as escolhas lexicais, verbais ou nominais mais marcantes que utilizamos para tal, o que possibilitará considerar quais características são importantes quando da participação de iniciativas conjuntas como esta do GE. Aqui também, quando oportuno e significativo, explico outras categorias utilizadas na análise – como a intertextualidade, pois em alguns momentos nos voltamos a outros textos ou nos baseamos em concepções sobre o trabalho colaborativo ou sobre a participação em CPs para formular nossos turnos. Além dos aspectos marcados linguisticamente, apresento ainda os significados de participação que podem ser inferidos e sugeridos frente às ações desenvolvidas e à dinâmica de negociação do empreendimento conjunto.

E, para a persecução do terceiro objetivo específico, examino as escolhas verbais, particularmente de verbos de processo mental, dos quais nos utilizamos para representar as oportunidades de aprendizagem que tivemos (seguidas de nossas texturizações que demonstram determinada aprendizagem). De um modo mais específico, na análise e discussão dos dados referentes ao objetivo em questão, trago também o meu olhar misto/híbrido de pesquisadora e de participante para destacar outras questões de aprendizagem que não foram necessariamente explicitadas por meio de marcas linguísticas propriamente ditas.

4.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE

Nesta seção, apresento os resultados das análises relativos aos três objetivos específicos da pesquisa. Nesse sentido, categorizei o que foi negociado no GE em três grandes focos, conforme seus temas salientes:

- a) formação inicial do professor e formação do formador (em uma CP);
- b) uso conjunto dos dados para publicações ou apresentação de trabalhos em eventos;
- c) relato de trajetórias pessoais e profissionais para conhecimento mútuo.

Vale lembrar que a apresentação das análises da negociação das ações do empreendimento conjunto, dos sentidos de participação nas atividades conjuntas e das representações de aprendizagem – os três objetivos específicos – será detalhada nos três focos acima indicados. A articulação dos objetivos, portanto, não se dará dentro de limites fortemente demarcados, mas decorrerá do dado apresentado a cada excerto.

4.1.1 FOCO (A): FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR E DO FORMADOR (EM UMA CP)

Este primeiro foco categorizado conta com trinta excertos de dados a serem analisados. O aspecto da formação é trazido aqui em dois sentidos: a formação docente inicial, a respeito da qual nós, participantes da CP, negociamos e discutimos questões diretamente relacionadas ao professor em formação (e ao (currículo do) curso de Letras em que atuamos); e o desenvolvimento profissional/ a formação do próprio formador em um GE. Nesse segundo aspecto, procuramos compreender o grupo que estava se constituindo, buscando suporte no referencial de Comunidades de Prática.

Início, então, com a negociação das ações do GE (Objetivo 1), e conforme forem apontados nos dados, ou quando julgar relevante, desenvolvo a análise dos demais objetivos, e.g., os sentidos de participação (Objetivo 2) e as representações de aprendizagem (Objetivo 3).

Excerto 1: Encontro 1, 19/3/2010, linhas 1-36

Luciana: Então pessoal, que bom que deu certo, né? Todo mundo, várias pessoas, mostraram interessadas pra virem, pra participarem, pra aprender juntos, né? Vocês devem até estar perguntando, a Luciana tá afastada e está propondo ou tá retomando a ideia de um grupo de estudo, por quê? O afastamento é muito bom porque você tem mais tempo pra ler, pra refletir, pra estudar mais, né? O tempo que você tem é muito precioso. Só que, por outro lado, a gente que trabalha a formação do professor, você ficar um pouco afastada do contexto, do contato com os outros formadores faz falta também porque a gente acaba olhando a formação de fora, mas eu não quero só olhar a formação de fora, quero ser parte também é ... eu quero aprender junto com vocês, compartilhar também das experiências, das leituras então ... porque eu acredito que o conhecimento é socialmente construído, né? Não tá lá apenas externo ao indivíduo. Então, por essa razão que eu retomei a ideia que a gente tinha começado, lembra né meninas da área de língua inglesa, o Vinicius, a gente começou em algumas reuniões com a ideia de formar grupos de estudos, com algumas questões que nos afligiam durante as nossas práticas mesmo. E aí, no começo do ano, eu falei, ah, vamos retomar a ideia então de montar um grupo de estudos ou grupo de pesquisa, vamos ver como ele vai se configurar, né? Então, por essa razão, por eu estar mais envolvida, olhar mais de perto, de dentro mesmo a formação, e não com um olhar de fora apenas. Então, aqui na IES¹³², a gente já trabalha assim em alguns momentos colaborativamente. Na disciplina de prática de ensino, a antiga prática de ensino, a gente trabalhava com os professores na sala, a gente compartilhava ideias, planejava aula junto, as meninas, pessoal do inglês também às vezes trabalha junto, planeja junto ... só que talvez o inglês com a prática de ensino com a literatura não sei se tem muita conversa ainda, parece que fica entre as práticas, entre o inglês, entre as literaturas.

Cibele: É.

Luciana: Então, talvez olhar a formação nesses diversos ângulos seria interessante, por isso talvez a ideia desse grupo seria legal. A Ligia, na área de literatura, também vai participar com a gente. Então a nossa ideia inicial era: a gente pensou em trabalhar com alguns aspectos, né, inquietantes, desafiadores, em relação à formação do professor, a formação do professor em si, não só ensino-aprendizagem, interação, outras coisas, mas a formação e a partir desses aspectos que forem

¹³² Nome da universidade substituído em todos os excertos por IES.

surgindo, a gente pensou em buscar algumas leituras pra gente discutir, refletir um pouco mais. Aí, acho que a partir daí a gente vai tentar gravar todos os encontros e reuniões talvez a gente podia separar não sei se por reunião ou trechos pra gente depois produzir artigo e quem sabe organizar um livro com as nossas reflexões.

[...] [Ilustro, então, a minha sugestão com o exemplo de uma obra organizada por alguns autores]

Como já indiquei na contextualização do estudo, fui eu a responsável pelo convite aos demais professores, assumindo, portanto, a iniciativa nesse quesito da formação da comunidade (como também da sua manutenção), e essa iniciativa já aponta, desde o começo, para um papel híbrido de pesquisadora e participante que se amalgamam ao longo do processo.

Além do envio do e-mail aos colegas da área de LI, dou início ao primeiro encontro do grupo, avaliando positivamente o fato de algumas pessoas estarem ali para “*participarem, pra aprender juntos*” e justificando a minha participação (no) e a organização do grupo.

Na primeira justificativa, apresento a minha situação/condição de estar fora do meu contexto de trabalho para cursar o doutorado e uma motivação pessoal para a organização do GE. Observa-se em minha fala a utilização dos pronomes “*você*” (referindo-me a mim mesma), como uma forma de me aproximar das demais; e “*eu*”, marcando o meu desejo. Na justificativa pessoal, também trago um referencial teórico implícito em minha afirmação (*conhecimento é socialmente construído*). Além de demonstrar a minha vontade / o meu desejo, e o fato de ter “retornado a ideia”, incluo os demais membros na proposta (“*a gente*”; “*meninas da área de língua inglesa*”; “*o Vinicius*”), mostrando um sentido coletivo da sua realização.

Outro argumento utilizado por mim refere-se a como as disciplinas de nosso contexto de trabalho “dialogam” ou deixam de “dialogar” umas com as outras. Quando aponto a lacuna (“*só que*”) da possível falta de articulação entre algumas disciplinas (“*o inglês com a prática de ensino com a literatura*”), mitigo o grau de certeza de minha proposição (“*talvez*”; “*não sei*”; “*parece*”).

Cibele é a única participante que toma o turno nesse excerto, apenas para concordar comigo, que logo retomo a palavra.

Em seguida de minhas justificativas, avalio a minha proposta e a ideia de constituição do grupo, com modalidade epistêmica baixa (“*talvez*”; “*seria*”) e adjetivos (“*interessante*”; “*legal*”).

Então, reforço novamente a proposta inicial, incluindo os demais membros (“*nossa*”; “*a gente pensou*”), enfatizando o foco na formação do professor e marcando a

metodologia (“*buscar algumas leituras*”). Além dessa proposta, sugiro (com modalidade deôntica de possibilidade) a produção de artigos – prática bastante valorizada no contexto maior (o acadêmico/universitário) do qual fazemos parte.

Após ilustrar essa minha sugestão com uma obra organizada por outros pesquisadores, convido as demais participantes a opinarem sobre as ideias colocadas.

Excerto 2: Encontro 1, 19/3/2010, linhas 57-113

[após comentar com as professoras sobre o exemplo de uma obra organizada por alguns autores, eu as questiono:]

Luciana: Não sei, o que que vocês acham?

Rosa: É... uma ideia legal...

Carla: Vocês estão falando do livro? Eu não entendi de onde vão surgir...

Luciana: Das nossas discussões que a gente vai gravar todas as nossas discussões.

Carla: Ah tá... Aí vai ser transcrito, como é que vai ser?

Luciana: É, então, talvez a gente poderia ver algum monitor pra transcrever o encontro, deixar transcrito e depois esses trechos a gente trabalhava na escrita de algum artigo.

Carla: Ah tá, sei.

Dora: É uma sugestão.

Luciana: É uma sugestão inicial.

Carla: [ininteligível]... Mas o que que seria? Você vai dar a temática?

Luciana: Não, então, eu não queria que fosse como se eu...

[interrupção da conversa quando um professor entrou na sala para pedir informações]

Dora: Então, eu acho, Luciana, que [ininteligível]... é o que a Carla tá falando, eu vou fazer isso de onde? Explica um pouquinho o que você tem de ideia

Carla: A gente nem sabe qual é a tua ideia pra poder ver o que que a gente também tá...

Luciana: Na verdade, Carla, eu não gostaria que configurasse como um projeto meu, mas como um projeto nosso, o que que a gente quer...

Carla: Mas pode ser nosso a partir da sua ideia

Luciana: Não, eu sei [ininteligível] foi uma ideia inicial

Rosa: É que ela não quer impor a ideia dela, entendeu? Eu tô entendendo o que você quer dizer.

Cibele: Ou, às vezes, ela trouxe uma ideia pra justamente no grupo, fazer uma proposta do grupo...

Dora: É isso que a Carla tá precisando, dessa ideia antes de chegar lá.

Cibele: Eu acho, eu não sei se eu entendi o que a Luciana falou. Então vamos supor que uma ideia que me inquieta dentro da [ininteligível] é a parte de formação junto com o componente quando eu ensino a língua. Então vamos supor que seja isso que me inquieta. Então, eu acho, não sei se a proposta seria isso, mas nós procurarmos o que a gente acha ou quem achar, trazer um texto para que a gente leia o texto pra não ficar só na questão do eu acho, eu penso, mas que a gente leia textos, promova discussões em cima do texto,

Letícia: De pesquisadores

Cibele: Isso, de pesquisadores, que a gente leia o texto e a partir daí é que ela fala com base nessas discussões é que se procuraria ...

Carla: Então, a proposta é que cada um traga, então é isso que eu quero entender [Falas sobrepostas]

Luciana: É uma primeira proposta

Carla: Então, por exemplo, se a Cibele traz o dela vai ser discutido naquela reunião o artigo que a Cibele trouxe. A gente passa o artigo para ler, sei lá, ou alguma inquietação que alguém traga, né? Aí passa com uma certa antecedência, a gente lê para discutir na reunião.

Cibele: Isso.

Carla: Agora tô entendendo.

Dora: Essa é uma sugestão.

Luciana: Isso, uma sugestão inicial.

Dora: Né? Isso é uma sugestão. Então, há a possibilidade de repente fazer isso, então, faz com o texto, de repente eu não tenho agora também [outra ideia/sugestão], mas pode ter, surgir alguma outra ideia que além de texto ... Ah, que tal a gente convidar o cara da educação [para vir falar] aqui com a gente e então abrir pra outras possibilidades né?

[Falas sobrepostas]

Carla: Uma das coisas também que estão me inquietando, além da formação pré-serviço, é a formação do professor universitário, é o que eu trabalho [ininteligível] tem vários artigos muito interessantes que a problemática é a mesma: professores defasados nas suas metodologias pra trabalhar na graduação, é a ideia de que é só seminários, o aluno não retém conhecimentos, dá uma independência pro aluno que o aluno ainda não tem.

Esse excerto gira principalmente em torno do pedido de esclarecimento de Carla sobre a minha proposta (especialmente em relação à ideia de organização do livro). Vale assinalar que, mesmo usando os pronomes “nós” e “a gente” no excerto inicial para a apresentação de minha sugestão, com o intuito de incluir as demais colegas, sou eu que primeiramente respondo à dúvida de Carla; e é a mim quem Carla indaga diretamente sobre o estabelecimento dos temas a serem discutidos (“*Você vai dar a temática?*”). Dora, por seu turno, ao considerar a necessidade de esclarecimento da dúvida de Carla, o que explicita mais adiante (“*é isso que a Carla tá precisando, dessa ideia antes de chegar lá*”), também se direciona a mim, em nome daquela, para que a dúvida seja sanada. Ao invés de explanar novamente a proposta, limito-me a esclarecer ou a reforçar o fato de não querer configurar o projeto como meu apenas.

As falas de Rosa e Cibele interpretam e esclarecem a minha intenção. Cibele, ainda, explica a proposta trazida, mas com certa indefinição (modalidade epistêmica baixa) e deixando claro que esta é a sua interpretação do que eu disse (modalidade subjetiva). Ao expor a sua interpretação, ela indica/exemplifica com um possível foco de discussão ou uma inquietação (“*a parte da formação junto com o componente quando eu ensino a língua*”) e a possível metodologia – esta também do contexto acadêmico (“*que a gente leia o texto, promova discussões em cima do texto*”), mostrando, assim, uma necessidade (modalidade deontica alta). Ela também justifica o porquê das discussões baseadas nos textos (“*pra não ficar só na questão do eu acho, eu penso*”).

Até esse momento da negociação das ações do empreendimento conjunto, as colegas participantes do GE apenas tentam compreender e esclarecer o que propus (tanto em termos de foco de discussão quanto de metodologia), no sentido de concordarem com o que estou sugerindo. Por isso, vale atentar para a posição de Dora, em vários momentos, de reforçar enfaticamente o caráter de sugestão (“*É uma sugestão*”; “*essa é uma sugestão*”; “*isso é*

uma sugestão”) da minha proposta, caráter esse que também marco bastante (“*É uma sugestão inicial*”, “*é uma primeira proposta*”; “*isso, uma sugestão inicial*”). Tal ênfase de Dora sugere uma abertura para que sejam consideradas outras possibilidades, desobrigando as colegas de já se limitarem a ou se comprometerem com a primeira que lhes é apresentada.

Assim, ao reforçar o aspecto sugestivo, Dora procura indicar outra possibilidade para a realização de atividades, além de leituras de textos (por exemplo, convidar professor de outro departamento). Essa sugestão é formulada como hipótese, possibilidade (modalidade deôntica baixa – “*há a possibilidade*”; “*de repente*”; “*ah, que tal*”).

Diante dessa abertura de Dora para propor uma sugestão diferente da minha, Carla se manifesta com outra ideia para pontos inquietantes, além da formação docente inicial. Ao apresentá-la, Carla traz a sua experiência de trabalho (“*é a formação do professor universitário, é o que eu trabalho*”) e se remete a produções acadêmicas (“*artigos*”) que abordam a questão por ela exposta.

Após a explicitação de sua inquietação, ela faz a sua proposta:

Excerto 3: Encontro 1, 19/3/2010, linhas 134-161

Carla: Poderia ver as problemáticas da graduação e depois do formador. Eu acho que é uma coisa muito interessante, vocês vão ficar abismados com os dados.

Cibele: A gente teria que delimitar um pouco, eu acho. Porque se fica muito aberto, assim, entre nós, nas nossas conversas, a gente podia delimitar o que a gente vai discutir dentro (? : dessa temática), desse universo tão grande.

Carla: Deixa a gente pensar primeiro, [ininteligível].

Cibele: Eu acho assim, então isso que eu falo. Dentro dessas discussões nossas é que a gente vai afunilando pra não ficar muito, muito assim...

Dora: Abrangente

Cibele: Muito abrangente, uma coisa mais ampla que, de repente, a gente vai acabando se perdendo.

Rosa: É, eu concordo.

Dora: Quem sabe alguma coisa assim da formação em si, algum texto ou alguma coisa. A Luciana acho que, mesmo a Carla, que também tá trabalhando com isso, e agora nas leituras dela né, ela pode colaborar nesse sentindo, alguma coisa que condense, então já vai mais rápido.

Luciana: Sobre a formação?

Dora: Sobre a formação, modalidades de formação, por exemplo.

Luciana: Por exemplo, as diferentes concepções de formação do professor e fazer uma análise em relação ao nosso curso, né, pensar qual que é a concepção de formação que a gente tem no curso de Letras aqui da IES?

Dora: É, eu acho que é um bom começo, né?...Daí, o que diz a literatura sobre isso.

Luciana: Ou algumas pesquisas que já foram realizadas até sobre o nosso curso aqui da IES, que pesquisas já foram realizadas sobre a formação docente inicial aqui da IES? A que resultados chegaram? ... Não sei, alguma coisa assim.

Letícia: É, pode ser.

Dora: Daí eu acho que vai encaixando as outras coisas...

Cibele: As outras coisas vão chegando, é.

A partir do aspecto inquietante exposto anteriormente por Carla, ela faz a sua proposta (modalidade deôntica indicando sugestão – “*poderia*”) de incluir também o formador e a avalia, realçando como ficaríamos frente aos “dados” das pesquisas.

No entanto, diante das ideias apresentadas, Cibele propõe uma delimitação dos focos de discussão lançando mão de modalidade deôntica de possibilidade (“*teria*”; “*podia*”; “*de repente*”) e subjetiva (“*eu acho*”), e a justificando (“*de repente a gente vai acabando se perdendo*”).

Rosa é quem concorda, e, em seguida, Dora e eu, principalmente, tentamos elaborar outra proposta (utilizamos a modalidade deôntica baixa), explicitando novamente o foco na formação docente inicial. A metodologia sugerida, de acordo com Dora, relaciona-se à leitura de textos ou “*o que diz a literatura sobre isso*” ou, ainda, conforme proponho, à leitura de pesquisas realizadas em nosso contexto com os seus resultados.

Até esse momento da negociação do empreendimento conjunto, é possível notar como a estrutura mais ampla na qual essa CP se insere (contexto acadêmico) é bastante marcada. Isso pode ser constatado, por exemplo, tanto nas metodologias de trabalho expostas (reflexões com base em leituras ou “*o que a literatura diz sobre isso*”); como nas próprias atividades sugeridas (produzir artigos/organizar livro; ler pesquisas realizadas sobre o nosso contexto).

Tal fato pode revelar que a participação no GE evidencia tanto uma forma de (inter)ação conjunta na negociação de ações a serem realizadas com o propósito de aprendizagem, como também, ao nos apoiarmos nas práticas acadêmicas, reforça/firma a nossa identidade/identificação como professoras universitárias. Vislumbra-se, assim, a dialética ação/modo de (inter) ação e identificação dos membros.

Além de trazer e marcar as práticas acadêmicas, pode-se, ainda, considerar o modo como nós buscamos um entendimento sobre o que estávamos realizando ali. No excerto a seguir, destaco essa questão.

Excerto 4: Encontro 1, 19/3/2010, linhas 198-254

Luciana: E vocês, Rosa?

Rosa: É, então, a gente poderia levantar. Esse seria um dos pontos?

Luciana: É, a formação.

Dora: É, mas sabe que eu queria [ininteligível] A Rosa talvez, com certeza, não “talvez”, possa também nos auxiliar nessa questão da comunidade de prática. Como fazer essa interação pra se caracterizar como uma comunidade, né, nós juntos crescendo e aprendendo, compartilhando assim um pouquinho dessa perspectiva pra ver como que a gente pode estar levando essas ideias, caracterizando essa comunidade.

Cibele: E, talvez, se a primeira coisa que a gente fizesse é estudar um pouco mais sobre o que é comunidade de prática, como funciona isso,

Dora: Isso, pra orientar o nosso objetivo aqui.

Cibele: Pra saber o nosso direcionamento como grupo.

Várias pessoas: É, é.

Dora: Orientar o nosso agir.

?: no grupo.

Letícia: Até mesmo no grupo, é verdade.

Cibele: Até mesmo no grupo, porque o que é uma comunidade de prática né?...

Rosa: Então poderíamos começar [várias pessoas falando] ... no estabelecimento da nossa própria comunidade.

[Falas sobrepostas]

Cibele: eu acho que o que a Luciana comentou no começo, de fazer, de abrir esse grupo, de fazer ele como um projeto mesmo [ininteligível – outras vozes] então como projeto de pesquisa é interessante que a gente saiba como é essa comunidade de prática, como funciona, pra saber justamente o direcionamento desse projeto, definição desse projeto.

Vinicius: Qual vai ser o objeto de estudo dessa comunidade.

Cibele: Exatamente.

Dora: Não só o objeto, mas como a gente vai se configurar como uma comunidade, como o nosso entendimento, aí ela [Rosa] pode nos ajudar, sobre o que é uma comunidade, pode orientar o nosso agir, a nossa interação.

[Falas sobrepostas]

[...]

Rosa: [...] Quanto à ideia da comunidade de prática, o que eu posso sugerir, eu posso disponibilizar a vocês através de e-mail, PDF [refere-se a sua tese de doutoramento] e numa próxima reunião, quem não tiver né? ... Eu já mandei pra você, mandei pra todas as minhas amigas, eu posso fazer talvez apresentação da minha própria defesa [da referida tese]

Dora: Ah, que ótimo!

O trecho sob análise ressalta o modo como o grupo tenta se identificar. Para isso, buscamos suporte no referencial teórico de CP. Nesse sentido, Dora é quem levanta essa questão da conscientização do que estamos desenvolvendo ali para que a comunidade possa ser caracterizada. Ela aborda tal questão expondo um desejo pessoal (“*sabe que eu queria*”), o qual é menos marcado, e uma necessidade coletiva (“*nos*”, “*nós*”, “*a gente*”). Vale notar que ela nomeia e legitima¹³³ Rosa (“*a Rosa talvez, com certeza, não ‘talvez’*”) “para nos auxiliar nessa questão da comunidade de prática”, pois essa participante já havia desenvolvido um trabalho analisando a emergência de uma CP de formadores de professores de inglês.

O desejo do conhecimento do referencial de CP posto por Dora é retexturizado por Cibele em forma de proposta, modalizando-a como uma possibilidade, uma sugestão (“*e talvez se*”; “*fizesse*”), a qual tem a concordância de várias pessoas (“*É, é*”). Assim, a familiarização com os pressupostos de CP, possibilitaria, conforme Dora, “*orientar*

¹³³ Cabe ressaltar essa característica da Dora de reconhecer/ legitimar os demais membros para “agir” no grupo. Essa legitimação é realizada, principalmente, pelo reconhecimento que ela faz do trabalho das colegas. Nesse excerto, vê-se a figura de Rosa e, no Excerto 3, a minha e a de Carla.

o nosso objetivo aqui”, “**orientar** o nosso agir”, ou, segundo Cibebe, “*saber o nosso direcionamento como grupo*”.

O entendimento sobre esse espaço de formação que estava se configurando ou a necessidade de agirmos conscientemente, com auxílio de um referencial teórico, pode ser interpretada como uma prática própria e específica do universo acadêmico do qual fazemos parte. Parece comum que as pessoas que participam de tal universo se apoiem em teorias ou definições para compreender uma determinada situação ou atividade desenvolvida.

Ademais, pelas escolhas lexicais/ verbais de Cibebe e Dora, é possível inferir o papel “direcionador/orientador” que a teoria sobre CP teria em nosso grupo específico para justificar a nossa ação (ou determinadas escolhas) – ou seja, nós estaríamos embasadas teoricamente para que assim pudéssemos justificar ou escolher os direcionamentos do grupo, especialmente no que se refere ao aspecto de organização / formalização do GE (o qual foi bastante discutido).

Por fim, Rosa, então, sugere o “*estabelecimento da nossa própria comunidade*” e se oferece para fazer a apresentação daquilo que já havia apresentado na defesa de sua tese de doutorado (as duas sugestões são marcadas por modalidade deontica baixa – “*poderíamos*”, “*posso fazer talvez*”), a qual é avaliada positivamente por Dora, mostrando a sua apreciação pela atividade que será realizada.

De um modo geral, no que tange à negociação das propostas no grupo, a ideia inicial apresentada por mim (formação docente inicial/ aspectos inquietantes dela) sofreu um processo de reelaboração para incluir outros pontos de interesse das demais formadoras – no caso, o conhecimento do referencial de CP.

Ainda, pontuo que a dialética ação e identificação é vista novamente aqui. Entretanto, ao invés do reforço de nossa identificação como professoras universitárias por meio das práticas por nós adotadas no GE, o que se procura identificar aqui é o GE, ou seja, a consciência do modo como nós interagimos naquele contexto determinará a configuração/identidade/identificação do grupo.

No processo de negociação do empreendimento conjunto, além de negociarmos o que fazer e como, nós também expressamos sentidos (Objetivo 2) sobre a participação em grupos/CPs. Os Excertos 5, 6, 7 e 8 ilustram essa questão.

 Excerto 5: Encontro 1, 19/3/2010, linhas 360-414

Cibele: Vamos, então, estudar, discutir.

Letícia: Precisamos

Rosa: Que bicho vai dar, não sabemos.

[Falas sobrepostas]

[...]

Luciana: [após relatos de Rosa sobre a experiência de participação em outras comunidades e de Dora comentar sobre o fato de as Diretrizes dos cursos de licenciatura também abordarem a formação continuada do formador]: É que quando a gente tá sozinho é uma coisa, a partir do momento que a gente compartilha com o outro...

Rosa: É diferente...

Luciana: Parece que a gente ganha mais força, é, o impacto é maior.

Dora: O impacto é outro.

Rosa: E outra, a gente convive com as pessoas...

Dora: Fora que a gente aprende também.

[Falas sobrepostas]

Rosa: Então, Luciana, obrigada por você ter tido essa iniciativa.

[Falas sobrepostas]

Luciana: Que essa seja a primeira de muitas... que a gente possa trabalhar, aprender juntos.

Rosa: Ótimo, então.

Nesse excerto, no final do Encontro 1, Cibele retoma as intenções e motivações de participar do GE “*Vamos, então, estudar, discutir*”, a qual é vista como uma necessidade por Letícia (“*Precisamos*”). A expressão metafórica utilizada por Rosa – “*Que bicho vai dar, não sabemos*” –, como todo o processo de negociação vislumbrado até esse momento, parece explicitar uma das características ou ideias subjacentes ao conceito de comunidade de prática, que se refere à possibilidade de os membros negociarem conjuntamente o ‘currículo de aprendizagem’ (LAVE; WENGER, 1991); este último criado a partir das necessidades e vontades dos participantes. Desta forma, tal currículo não é pré-determinado por um professor ou por uma instituição, mas surge diante das interações, considerando as motivações e os desejos dos próprios membros.

Outro aspecto a ser considerado reporta-se ao modo como Dora, Rosa e eu produzimos sentidos sobre a participação em grupos ou sobre o próprio trabalho colaborativo. As escolhas verbais e nominais por nós realizadas (*compartilhar, ganhar mais força, impacto, conviver com pessoas, aprender*) apontam para uma visão positiva que aquele espaço possa vir a se configurar. No entanto, os demais sentidos manifestados podem não ter apenas efeitos positivos. Há o reconhecimento da presença de conflitos e de posições discordantes entre membros – o que, dependendo da forma como reconhecem ou vivenciam tal questão

(essencialmente as conflituosas), pode resultar tanto em efeitos positivos como negativos¹³⁴. As assertivas de Carla sobre essas relações (posicionamento trazido após leitura da tese de Rosa sobre CP) ilustram a questão:

Excerto 6: Encontro 2, 9/4/2010, linhas 233-249

Carla: [...] aqui nós vamos conviver com crenças, então não é ficar quietinho porque o outro tá discordando de você e você não... [...]

[...] o conceito que ela coloca, que ela trouxe, é esse, tem as divergências, não tem aquele estrelismo, todo mundo tem o seu papel, o seu lugar, então tem que ficar claro, acho, que essas características dentro de um grupo, né?

[...] é diferente você ler e depois você conviver, né, nós tivemos trabalhos juntas né de grupos, a gente trabalha na prática de ensino. Então pra nós é uma experiência que a gente já sabe lidar com os conflitos, com as coisas e acho que num grupo a gente tem que começar a abrir isso, essa característica sem que fosse podada. Eu acho que como aqui todo mundo é independente, eu acho que não tem uma coisa, um fala, o mais velho fala e os outros calam, não tem nada disso não, viu? (Dora: risos) Acho que tem que abrir isso aí, pra deixar claro.

Carla destaca (com modalidade epistêmica alta na maior parte de sua fala – “não é”; “tem que ficar claro”, “já sabe”; “não tem nada disso não” – combinada com modalidade subjetiva – “acho”; “eu acho”) a possibilidade de diferentes posicionamentos e conflitos dentro de um grupo. Ela formula a sua proposição se apoiando em sua experiência de participação em outras atividades conjuntas no seu contexto de trabalho. Carla, ainda, após a manifestação de Dora, indicando o seu entendimento de colaboração (“eu tenho um conceito de colaboração que se aproxima mais da comunidade de prática do que o conceito de [ininteligível]”), volta-se a ela (“É, eu lembrei muito de você, Dora”), parecendo reconhecer a atuação de Dora tanto na realização das atividades conjuntas mencionadas, quanto em seu trabalho de doutorado sobre atividades dessa natureza.

Além disso, Carla aponta para a importância da participação de todas, e não apenas ‘do mais velho’, vislumbrando, assim, a existência de relações hierárquicas comuns em grupos. Mesmo Carla sinalizando essas relações hierárquicas e sugerindo a importância da participação de todas nós, cabe assinalar que tal participação dificilmente será igualitária, conforme elucidam Wenger et al. (2002, p. 55):

¹³⁴ De acordo com Moscovici (2001, p. 6), “o conflito em si não é danoso nem patológico. É uma constante da dinâmica interpessoal, reveladora do nível energético do sistema. Suas conseqüências poderão ser positivas ou negativas, construtivas ou destrutivas, em decorrência do grau de aprofundamento e intensidade, da duração, do contexto, da oportunidade (*timing*) e do modo como ele é enfrentado e administrado”. Um exemplo de como os conflitos podem ser ressignificados de modo positivo (principalmente como desencadeador de desalojamento, movimento, desenvolvimento) é observado na tese de Freitas (2004).

[...] as pessoas participam de comunidades por diferentes razões – umas porque a comunidade diretamente fornece valor; algumas para conexões pessoais; e outras para a oportunidade de aperfeiçoar suas habilidades. Costumávamos pensar que deveríamos encorajar todos os membros da comunidade a participarem igualmente. Mas, porque as pessoas têm diferentes níveis de interesse na comunidade, esta expectativa é irrealista¹³⁵ (WENGER et al., 2002, p. 55).

Considerações relativas à presença de conflitos, diversidades e divergências em CPs são ainda tecidas por Wenger (1998a) e Wenger et al. (2002), os quais salientam que, embora a palavra ‘comunidade’ possa denotar coisas em comum, ela não se define ou se caracteriza pela homogeneidade.

Essa forma de considerar a participação em grupos/CPs ou o próprio trabalho colaborativo – como não-igualitário ou não-homogêneo – foi também reconhecida por outras participantes, como indico a seguir:

Excerto 7: Encontro 3, 16/4/2010, linhas 210-222

Laura: [...] Porque eu penso assim, eu posso tomar como exemplo a reunião dos professores de prática de ensino aqui da [IES]. Todo ano a gente se reúne e combina que vai fazer assim, assim, e que o resultado vai ser assado, assado, assado. Quando chega no final, a gente sabe que cada um dentro da sua crença, tem seu pressuposto. E os alunos tiveram resultados diferentes e não teve erro. Uns vão lá e ficam olhando os alunos 100% e acompanham, outros partem do pressuposto que ele tem que ser independente, autônomo pra ele crescer, não é? Aí a gente chega num resultado. [...] Então, isso que eu ia falar, o ponto de partida é levar em consideração, é que a comunidade, ela vai ter sempre algumas diferenças.

Luciana: Mas essas diferenças, os conflitos talvez que vão existir, devido às diferentes percepções que a gente tem, isso é uma parte importante, eu acho, e rica. E que faz parte de uma comunidade.

Laura: Não é aquela ideia de certo e errado.

Laura traz o seu posicionamento levando em conta a sua participação em outras iniciativas conjuntas na sua IES. Quando avalia que o resultado das negociações durante os encontros de formadores se reflete em formas diferentes de agir no contexto de suas práticas, ela legitima a característica das “diferenças” se sobressaindo em espaços de trabalhos em colaboração. Para Laura, essas diferenças que ocorrem, principalmente no modo de agir de participantes, não estão necessariamente ligadas a ideias “de certo e errado”, mas sim à concepção de que comunidades implicam também “diferenças”. Tal ideia tem a minha

¹³⁵ [...] people participate in communities for different reasons – some because the community directly provides value, some for the personal connection, and others for the opportunity to improve their skills. We used to think that we should encourage all community members to participate equally. But because people have different levels of interest in the community, this expectation is unrealistic.

concordância (“faz parte da comunidade”), e já aponto possíveis efeitos positivos dessas diferenças (ou conflitos): “é uma parte importante, eu acho, e rica”.

O reconhecimento da heterogeneidade é ainda discutido por Cibele, Dora e Laura, conforme excerto a seguir:

Excerto 8: Encontro 03, 16/4/2010, linhas 923-934

Cibele: Uma coisa que foi falado da tese da Rosa, todos os saberes são igualmente importantes.

?: Isso.

Cibele: Porque, às vezes, olha, ela entende tanto disso, mas o outro entende de outra coisa. Então, todos os saberes, as opiniões, as colocações são importantes.

Dora: Não só os saberes, mas as ações de qualquer natureza, intensidade.

Laura: Então, isso aí eu aprendi com a Dora um tempinho atrás, né, Dora? Sobre as diferenças, [ininteligível]. Antes de eu fazer parte da pesquisa da Dora, eu achava que tinha de ser tudo homogêneo. Se eu fiz 2, você faz 2, se eu fiquei meia hora, você fica meia hora. Fez uma coisa, faz igual. [ininteligível] E ao trabalhar com ela, ela me mostrou que não. Que às vezes eu posso fazer pouquinho, mas esse pouquinho ser significativo no dia que eu faço bastante.

Dora: É, uma das conclusões que eu cheguei [em sua tese de doutorado] é que ser igual é poder ser diferente.

Cibele respalda-se na tese de Rosa para expressar a sua opinião de que “*todos os saberes, as opiniões, as colocações são importantes*”. Dora complementa essa ideia de reconhecer as diferentes contribuições, mas não somente de nível intelectual (saberes, opiniões e colocações) como expresso por Cibele. Dora então afirma “*não só os saberes, mas as ações de qualquer natureza, intensidade*”.

Por sua vez, Laura acrescenta as opiniões acima destacando uma experiência de aprendizagem que vivenciou quando era participante da pesquisa de doutorado de Dora. Laura demonstra explicitamente como era seu posicionamento prévio (“*Antes de eu fazer parte da pesquisa da Dora, eu achava que tinha de ser tudo homogêneo [...]*”) e posterior, quando participou daquela situação de pesquisa (“*E ao trabalhar com ela, ela me mostrou que não. [...]*”). Por fim, Dora corrobora essa questão levantada por Cibele tomando como base uma das conclusões de sua pesquisa ao entender que “*ser igual é poder ser diferente*”.

Os modos trazidos pelas formadoras citadas para significarem conflitos, diversidades ou heterogeneidades parecem remeter tanto às suas experiências em relação a realizações de atividades conjuntas em seus contextos, como a (leitura de) pesquisas desenvolvidas (tanto a de Rosa como a de Dora) de trabalhos em grupos. No caso das pesquisas, tais formadoras marcam as autoras e as suas proposições (proposições estas que

também parecem estar fundamentadas em outros textos que discutem, por exemplo, o conceito de colaboração ou de CP).

Das considerações trazidas até esta parte da análise, pode-se reconhecer a forma como o discurso é utilizado nessa prática social – ele é uma forma de ação, vislumbrada no modo como nós, as participantes da CP, nos posicionamos para negociar o empreendimento conjunto para agirmos/interagirmos no GE; ao trazermos as práticas do contexto acadêmico (observadas, por exemplo, nas metodologias de trabalho e nas atividades sugeridas), reforçamos nossas identidades/identificações como professoras universitárias. Além da relação dialética ação/identificação, o discurso foi utilizado para a representação dos sentidos de participação em grupos/CPs. Essas representações indicam tanto uma visão geralmente concebida como mais positiva, da mesma maneira que há o reconhecimento de possíveis diversidades, conflitos, posições divergentes entre participantes, os quais podem ter resultados e efeitos positivos ou negativos.

Voltando ao processo de negociação do empreendimento conjunto, conforme visto no Excerto 4, optamos por discutir sobre o referencial de CP naquele momento (e não sobre formação docente inicial, como havia sugerido). Assim, nas primeiras discussões sobre CP, é Rosa quem assume a liderança tanto em conduzir inicialmente as reflexões como em responder a dúvidas acerca de pontos específicos do referencial¹³⁶, esclarecer ao grupo determinadas questões discutidas/lidas¹³⁷, e indicar algumas leituras. O Excerto 9 elucida a condução da discussão realizada por Rosa e o de número 10 ilustra suas sugestões de leituras.

Excerto 9: Encontro 2, 9/4/2010, linhas 252-304

Rosa: Bom, como vocês gostariam que a gente levasse a conversa? Na verdade, surgiu com a necessidade de vermos a identidade do grupo, né? Esse grupo seria uma comunidade de prática ou não. Então, aproveitando na minha tese, né, pediram pra que a gente, através do construto teórico, que a gente pudesse refletir, talvez chegar a alguma conclusão da identidade desse grupo aqui, né? Então a gente pode, eu acho que vocês vão participar muito mais do que eu né, porque eu quero aprender com vocês e trocar as idéias, né? É, bom, eu não sei se todos leram a parte teórica ali né? E todo mundo sabe, eu vou só contextualizar rapidamente a comunidade de prática que eu analisei na

¹³⁶ Por exemplo: Encontro 2, 9/4/2010, linha 863:

Dora: Ah, fala mais um pouquinho do significado, Rosa.

¹³⁷ Por exemplo: Encontro 2, 9/4/2010, linhas 379-384

Rosa: Então, vamos voltar então aqui no nosso domínio. Então, por exemplo, se a gente olhar o conceito de comunidade de prática, a gente vê que elas são emergentes, são informais, tá, não é ninguém que chegou e institucionalizou, ó vamos fazer um grupinho, não, ela é informal. Então ela surge dessa forma mais espontânea, tá. É a gente vai tecer as nossas escrituras, nós vamos nos organizar com os nossos calendários. Nós vamos fazer, o que que é que nós vamos fazer, fazer textos, vamos dar aulas, nós é que vamos decidir.

minha tese [...] [linhas 259-290: Rosa faz uma breve exposição de sua tese, explicitando o seu foco de investigação, o referencial utilizado, dentre outras coisas]

[...] Eu acho que a gente devia antes de tudo bater um papo, o que que vocês acharam que o nosso grupo, o que cada um achou, o objetivo nosso é achar onde que a gente se encaixa, não é isso? Eu particularmente tenho algumas, é, algumas ideias de que podemos configurar ou não como uma comunidade de prática. Então lanço a pergunta, né? Em que pontos a gente bateria, em que pontos a gente se assemelharia a uma comunidade de prática, e em que pontos nós nos distanciaríamos de uma comunidade de prática? Esse grupo aqui, esse grupo que vai se reunir a cada quinze dias, presencialmente, né, eu acho que vai ser né, um grupo que, é, que foi, que surgiu, emergiu de uma, podemos dizer de uma vontade, existiu uma vontade latente em diversos profissionais dentro da Universidade. Eu tinha uma vontade, a Luciana tinha uma vontade, todos nós tínhamos uma vontade, mas aquela vontade tava ali quieta, chegou uma pessoa, né, e organizou, chamou, eu vim, você veio, tá, quais são os nossos objetivos? Qual o objetivo do grupo, né? Você mesmo agora pouco falou. Vamos gravar as nossas falas, tem alguém que vai transcrever e existe um objetivo.

Dora: Comum.

Rosa: Vocês acham que isso bate com os conceitos de comunidade de prática?

Rosa inicia indagando ao grupo sobre a decisão de como “*levar a conversa*”; antes de alguém responder a essa indagação, ela já explicita a razão de se discutir sobre CP (“*vermos a identidade do grupo*”) e de ela estar na posição da condução da atividade (“*aproveitando na minha tese*”/“*pediram*”). Rosa também nos inclui em sua explicitação do porquê da leitura sobre CPs (“*vermos*”, “*a gente*”) e destaca a nossa importância na participação da discussão (“*eu quero aprender com vocês e trocar as idéias, né*”). Pode-se considerar que o destaque de Rosa sobre a importância da nossa participação é uma forma também de minimizar a posição de liderança que ela se encontra na condução da discussão sobre CP.

Nesse trecho, ela novamente estabelece a forma como acredita que poderíamos discutir sobre CP (“*a gente devia antes de tudo bater um papo*”), demonstrando certa informalidade e abertura para a exposição das nossas opiniões. Antes dos nossos posicionamentos, Rosa explicita mais uma vez a formação / organização do grupo, a intenção / propósito de discussão sobre CP e levanta questionamentos referentes a “*esse grupo*” x CP, já se posicionando em relação a suas perguntas (“*Eu particularmente tenho algumas, é, algumas ideias*”).

Diferentemente dos trechos iniciais em que assumo o papel de retomar e evidenciar as intenções da formação do grupo e a forma como ele poderia se organizar (em termos de focos de discussão/reflexão como metodologicamente), nota-se aqui Rosa desempenhando um papel importante, que as próprias colegas reconhecem e legitimam, no estabelecimento do diálogo entre a formação/organização do grupo e o referencial de CP. Como já pontuei, isto é devido ao fato de ela já ter realizado uma pesquisa acadêmica investigando uma CP e ser, portanto, considerada a mais ‘entendida’ no assunto.

No excerto ora analisado, ressalto também o modo como Rosa considera a formação / constituição de CPs:

*[...] surgiu, emergiu de uma, podemos dizer de uma **vontade**, existiu uma **vontade latente** em diversos profissionais dentro da Universidade. Eu tinha **uma vontade**, a Luciana tinha **uma vontade**, todos nós tínhamos **uma vontade**, mas aquela **vontade** tava ali quieta, chegou uma pessoa, né, e organizou, chamou, eu vim, você veio, tá, quais são os nossos objetivos?*

O uso repetido (seis vezes) da palavra “*vontade*” por Rosa, ao expor seu entendimento sobre a emergência da CP em questão, destaca o caráter voluntário e espontâneo da organização/formação de CPs, no sentido de que o seu estabelecimento parte do desejo dos próprios membros de se reunirem para se aprofundarem em um domínio específico, em oposição, por exemplo, da sua organização/formação ser estabelecida ou estipulada por uma instituição (ver essa mesma posição de Rosa exemplificada na nota de rodapé 137). No entanto, é importante assinalar que, para essa organização/formação ser possível, ela entende que “*uma pessoa*” precisa se mobilizar para despertar aquela “*vontade latente / quieta*”.

Nesta pesquisa, sou eu que tenho esse papel, pois, conforme já explicitiei, além da minha motivação para me reunir com os colegas do meu contexto de trabalho, também considerei a possibilidade de tomar aquele espaço de formação como objeto de estudo de minha pesquisa de doutorado.

Ainda no tocante à posição legitimada de Rosa para conduzir as reflexões ou indicar leituras sobre CP, cito o exemplo abaixo em que ela apresenta para o grupo outra obra sobre o referencial em tela¹³⁸.

Excerto 10: Encontro 2, 9/4/2010, linhas 1051-1061

Rosa: Isso. Outra coisa gente. Eu acho que esse livro que a Tânia mandou tem uns conceitos mais, eu acho assim, saídos do forno e acho que eu vou passar pra vocês todos.

Cibele: Pode passar.

Rosa: E tá baixado aqui, né? Então eu vou passar pra todo mundo dar uma lida.[ininteligível]

Luciana: Tem algum capítulo específico que você acha interessante?

¹³⁸ Exemplo da indicação de outros livros para aquelas que desejassem se aprofundar no assunto (e não necessariamente ser discutido no grupo):

Rosa: Eu tenho aqui dois livros que eu li e gostei muito. É esse da ... você já leu [voltando-se a mim]? [ininteligível] de comunidade de prática.

Luciana: Não, não li.

Rosa: Acho que a Tânia tirou xerox. E esse aqui é o do Wenger, né.

Luciana: Você não me empresta, Rosa?

(Encontro 3, 16/4/2010, linhas 807-811)

Rosa: *Eu não tive tempo de ler tudo. [ininteligível] É esse aqui ó.*

Luciana: *É, eu vi.*

Rosa: *De Noriko Hara, é de 2009.*

Luciana: *É organizado, não é? Vê se não tem um capítulo em especial e a gente já [se organiza??].*

Rosa: *Eu acho que a gente podia ler isso aqui. Quer ver? A introdução. [ininteligível] Que tal ler a introdução?*

Luciana: *Ah, pode ser.*

A indicação de leitura realizada por Rosa como também o modo como respondemos a essa indicação (eu, no caso desse excerto) evidenciam novamente seu papel em trazer para o grupo questões pertinentes ao referencial de CP. Assim, Rosa, ao tecer um comentário (mesmo que de forma sucinta) acerca da obra (“*tem uns conceitos mais, eu acho assim, saídos do forno*”), reforça a sua posição de quem tem mais entendimento no assunto (sabendo, por exemplo, o que é ‘novidade’ ou não sobre as noções discutidas); essa posição é legitimada por mim quando indago diretamente a ela sobre as sugestões de capítulos a serem lidos: “*Tem algum capítulo específico que **você** acha interessante?*”; “*Vê se não tem um capítulo em especial e a gente já [se organiza??]*”.

No entanto, quando ela se volta ao grupo para indicar a sugestão de leitura solicitada, Rosa demonstra certa abertura em considerar a opinião das demais colegas sobre o que apontará. Isto é evidenciado no uso de modalidade subjetiva (“*Eu acho que*”) e de modalizador de possibilidade (“*podia*”; “*Que tal*”).

Cabe assinalar, todavia, que o papel de condutora da atividade/discussões sobre CP não se manteve apenas com Rosa. Nos Excertos 11, 12, 13 e 14, outras participantes apontam atividades ou encaminhamentos para serem realizados dentro desse foco de discussão.

Excerto 11: Encontro 3, 16/4/2010, linhas 613-645

Laura: *Não teria que fazer, por exemplo, o que vocês tão falando, da gente amadurecer enquanto uma comunidade, grupo, que seja, nós temos que saber verbalizar. Isso aí eu aprendi quando [ininteligível], toda vez eu tinha que fazer uma definição, saber falar, só de falar aquilo que você faz, você precisa ter conhecimento do que a gente já saber falar. Então, por exemplo, se nós fizermos o que é uma comunidade de prática, eu acho que todos nós temos que ter uma convicção do que é isso e saber falar e não só ver ou falar via fulano ou sicrano. [Ininteligível] Eu tô brincando, mas é uma coisa, eu não sei falar. Então, eu acho assim, se nós fecharmos se todos saibam falar, por exemplo, o que é uma comunidade de prática, eu acho que já é um ganho pra nós. Não sei se vai fechar assim ou o formato.*

Luciana: *Uma ideia se a gente talvez, não sei,*

Laura: *A construção vai ser junta.*

Luciana: *E se a gente tentar fazer alguma coisa assim, não sei, uma ideia, aproveitando o link da, a ideia da Laura, no próximo encontro talvez, com essas discussões que a gente teve nos dois [encontros] ou a de hoje, né, a gente tentar escrever um parágrafo, é, que sentido faz, o que uma*

comunidade de prática, como que é... esse grupo se caracterizaria como uma comunidade de prática e a gente trocar, um parágrafo, não precisa ser um texto, um parágrafo.

Laura: Se nós se propusermos a fazer um relatório todos juntos.

Luciana: Todos vão ter que...

Laura: Todos vão ter que contribuir.

Luciana: Ou escrever o projeto, por exemplo.

Laura: Por exemplo, suponhamos que nós tivéssemos que escrever o projeto, a primeira coisa que a gente teria que fazer é a introdução. Então a primeira coisa que nós temos que saber é o que nós entendemos por a nossa comunidade. E não a comunidade de prática de fulano, sicrano, lá dos advogados, dos engenheiros do avião, qual é a, o que nós entendemos pela nossa comunidade de prática? Aí ... isso que a Luciana falou. Eu acho que a gente vai ter uma contribuição de todos nós. Se cada aproveitasse alguma coisa, pegar uma frase e formar, eu acho que seria o nosso primeiro texto. O que é comunidade de prática? A partir dali, enquanto isso nós estamos ganhando tempo, enquanto isso a Cibele já foi na PPG, a Letícia já olhou ali e vê o que amarra pelo menos, ... vocês não acham que fica alguma coisa mais concreta?

Dora: É uma boa ideia.

Luciana: É uma boa ideia.

Somando-se às propostas já apresentadas no sentido de se conhecer o referencial de CP para definir a configuração do grupo, nesse excerto Laura sugere (modalidade deôntica baixa – “*não teria*”; “*por exemplo*”) que nós, participantes (“*a gente*”, “*nós*”), saibamos “verbalizar” esse conceito (modalidade deôntica alta – “*temos que saber*”/ “*você precisa ter conhecimento*” – evidenciando uma necessidade), ressaltando, assim, a importância do que propôs.

Cabe então considerar que, além da familiarização com o conceito, conforme visto inicialmente, essa proposta evidencia a intenção de sua apropriação para o grupo se identificar. Embora Laura traga uma justificativa com base em sua experiência de aprendizagem, notam-se novamente as práticas do contexto acadêmico manifestadas ali: a de conhecer um referencial teórico, apropriar-se dele e olhar/estudar diferentes contextos ou atividades de forma embasada (embora não necessariamente nessa ordem).

Frente a essa primeira ideia de Laura, sugiro (modalidade deôntica baixa – “*e se*”, “*não sei*”, “*talvez*”) uma atividade na qual essas ‘verbalizações’ possam ser materializadas – a escrita de parágrafos. A ‘voz’ de Laura é retomada (intertextualidade), mostrando, dessa maneira, a importância do que ela disse anteriormente. A minha proposta é, então, seguida de alguns pontos para serem pensados, os quais, apesar de estarem no modo afirmativo, ‘soam’ como perguntas a serem consideradas (“*que sentido faz, o que uma comunidade de prática, como que é... esse grupo se caracterizaria como uma comunidade de prática [...]*”).

Laura recupera mais uma vez a sua ideia, novamente justificando sua colocação e apontando os seus argumentos. Quando solicita a opinião das demais (“*vocês não*

acham que fica alguma coisa mais concreta?”), Dora e eu avaliamos positivamente o exposto.

Além da realização das atividades postas por Laura, e retomadas por mim (atividades que se concretizaram no encontro posterior), nós também elucidamos e verbalizamos, diante de outra sugestão de Laura (Excerto 12), o que compreendemos de uma das leituras, tentando articulá-la com a constituição e configuração do grupo.

Tais propostas sugerem a importância que é atribuída ao conhecimento do referencial de CP, de saber ‘verbalizar’ o que se entendeu dele, sempre (re)articulando com o GE que estava se formando, para assim, “*entender melhor esse grupo*”.

Excerto 12: Encontro 3, 16/4/2010, linhas 861-879

Laura: E outra coisa, vocês não acham interessante ter uma rota, um direcionamento [referindo-se a leituras de um modo geral (principalmente as que Ana e Cibele levariam ao grupo relacionadas a suas dissertações de mestrado), mas depois especifica para o texto lido no encontro]?

Luciana: Como assim?

Laura: Quando a gente ler o texto, a gente ter uma rota, um direcionamento. Que nem hoje, tinha um texto pra ser lido, [ininteligível] mas se a gente tivesse, por exemplo, ter que contar, por exemplo, o texto que trouxe hoje da Noriko. Então, o que que deste texto a gente podia tirar que contribui pra gente amadurecer o que a gente entende por a nossa comunidade de prática.[...]

[...]

Cibele: Por exemplo, eu acho que, não sei se foi isso que eu entendi. Pra gente terminar, por exemplo, o encontro de hoje, fazer um fecho, uma síntese, por exemplo, do que esse texto juntamente com outro texto que a gente leu da Rosa contribuiu pra gente entender melhor esse grupo.

Outras atividades para se trabalhar/discutir CP são indicadas por outras participantes, conforme ilustrado no exemplo abaixo:

Excerto 13: Encontro 4, 30/4/2010, linhas 703-709

Dora: Ó, eu gostaria de sugerir uma coisa, que antes da gente compartilhar essas coisas [referindo-se à escrita dos parágrafos], a gente fizesse um brainstorming, acho que primeiro daria assim palavras-chave que viessem à cabeça da gente sobre.

Luciana: Sobre comunidade de prática?

Dora: Comunidade de prática. Vamos fazer?

Luciana: Vamos fazer.

Rosa: Sim.

A ideia de Dora é texturizada em termos de possibilidade para a atividade a ser desenvolvida (“*Ó eu gostaria de sugerir*”; “*a gente fizesse*”) ou mesmo em tom de ‘convite’ (“*Vamos fazer?*”), com o qual Rosa e eu concordamos prontamente.

Continuando no tópico de discussão sobre CPs, no próximo excerto, eu, primeiramente, e, em seguida, Dora assumimos uma posição de levantarmos questionamentos sobre as reflexões/leituras realizadas em vinculação com a constituição do grupo ou com a nossa atuação enquanto profissionais. Em outros momentos de desenvolvimentos de atividades, leituras ou discussões, também se notam solicitações ou propostas para “fechos” ou encaminhamentos. Em algumas dessas ocasiões, nas quais refletimos acerca das atividades ou das leituras, evidenciam-se sentidos relativos às nossas participações na CP ou sobre as atividades realizadas ali. Há ainda a possibilidade de observar como nós consideramos a aprendizagem que tivemos quando da discussão, leitura (ou realização de outras atividades) de determinados assuntos.

É o que ilustro a seguir.

Excerto 14: Encontro 5, 14/5/2010, linhas 908-967

Luciana: Então, só essa questão do esgotar. De que maneira estas discussões talvez se referem ao texto ou às outras discussões que a gente tem feito até agora sobre... Vamos pensar um pouquinho, porque que a gente leu até agora sobre comunidades de prática, pra gente caracterizar o nosso grupo, pra pensar num projeto pra formalizar.

Dora: Pra entender um pouquinho, né, que grupo é esse.

[...] → Linhas 913-921

Carol: Na verdade, acho que essas leituras foram pra saber onde é que a gente se situa. Só que eu acho que abriu tanto que daí a gente começou a perceber que não é só aqui que a gente vive essa realidade de comunidade de prática. Mas, na verdade, em vários outros contextos, né, não só de trabalho, a maioria, né, de trabalho, mas enfim, que a gente vive essa realidade de diversas maneiras.

Cibele: Eu acho que

Dora: E isso-, desculpa, Cibele

Cibele: Não, pode falar.

Dora: - e isso implica o quê pra nós aqui, pra gente, especificamente, enquanto profissionais? Essa compreensão que você teve, por exemplo, em que ajuda? O que que você acha?

Carol: Eu, pra mim, eu acredito que agora eu vou prestar mais atenção, porque às vezes é uma coisa que eu acho que eu fazia involuntária, de repente estar ali e ajudar alguém que precisa de alguma ajuda, alguém que me pede alguma atividade, mas eu acho que agora, a partir do momento que eu for fazer isso, eu vou ser mais consciente de que eu to compartilhando um conhecimento com aquela pessoa que eu vou ajudar ela, de certa forma, a crescer, da mesma maneira, outras pessoas vão me ajudar quando eu precisar, né? E também a questão de enxergar, ah não, aquele ali, nem adianta ir nele, porque ele não tem abertura.

Dora: E, por exemplo, e essa compreensão aqui entre os pares, os colegas da nossa comunidade, tem implicações também lá, podem ser transferidas ou transportadas lá pra sala de aula? Ajuda? Por exemplo, você falou aqui, né, que a comunidade é entre pares, então, meu aluno, de repente, ele não é meu par nesse sentido do da comunidade de prática, não é? Porque a gente, é, ou de uma certa forma eles são, porque eles são professores em formação e a gente

Cibele: Ou eles são uma comunidade de aprendizagem.

Carol: Sabe que na hora que a gente compartilha a nossa prática mesmo, igual, por exemplo, a Cibele tava falando da situação dos alunos dela, ou quando você coloca, quando a gente coloca, né, eu, pelo menos, a Cibele falando aqui, eu já tava pensando nas minhas turmas. Ah, mas quando surgir um problema tal, eu posso fazer isso, então.

(?): Uuh.

[Falas sobrepostas]

Cibele: Agora, o que eu acho, assim, da comunidade de prática, é, desse grupo, do que os textos ajudaram, é que concretizou um pouco aquilo, primeiro, trouxe a informação, né, o que é uma comunidade de prática e essa afinidade que teve o grupo com a comunidade de prática que é discutir sobre a profissão, claro que pra isso, nós temos que conhecer as nossas identidades e nos conhecer melhor. E essa possibilidade de ter um grupo que compartilha comigo aquilo que me angustia, aquilo que eu fiz de bom, eu vou passar, (Carol: Uhuh), aquilo que, então, é como se fosse, não sei se é assim, e que eu sinto muito mais aqui na Letras do [daquilo] que eu sentia no [nome do curso de idiomas], uma abertura de livro, um abrir a porta, aquilo que acontece comigo, acontece com você, você tem mais conhecimento em tal coisa e eu tenho em outro setor, e no fim nós somos iguais na profissão, temos todos problemas, temos todos conhecimento,

Dora: Ou levantamento de questões, né?

[Dora e Cibele falam ao mesmo tempo – ininteligível]

Cibele: Questões que me incomodam. Então, Dora, mas isso numa comunidade de prática eu tenho coragem de explicitar. O que eu não tenho coragem, por exemplo, de explicitar determinadas coisas no corredor, por exemplo, do departamento com [ininteligível]. Ou o outro que fala assim, credo, você não sabe isso? Sabe, é uma coisa, assim, uma explicitação, eu me sinto à vontade.

Dora: Por isso a necessidade do cultivo da confiança, do respeito mútuo, da criação de um clima de segurança.

Como se pode observar no excerto citado, destaca-se, inicialmente, a minha posição de levantar questionamentos para articular as leituras e discussões realizadas com a organização/formação do grupo. Ao abrir esse diálogo, Dora é quem, em seguida, assume esse papel de “conduzir” a discussão. Esses dois procedimentos (o meu de levantar questionamento e o de Dora de assumir a condução das reflexões com base nos questionamentos) são observados em outros momentos no GE. Por exemplo, quando nós duas tentamos trazer para as colegas uma discussão sobre o foco do grupo (formação inicial do professor ou do formador). Eu primeiramente levanto essa questão com base no que havia conversado com Dora fora daquele contexto, mas é Dora quem assume a condução das reflexões, principalmente na tentativa de incitar o grupo a explicitar os focos discutidos (formação do formador ou do professor) e como eles podem ser complementares. Outro exemplo de tais procedimentos será elucidado nos Excertos 42 e 43. Essa observação pode sinalizar para diferentes papéis que podemos assumir em um GE, como o de levantar questionamentos e de articular as leituras e as discussões realizadas. Nas considerações tecidas aqui, destaco a minha movimentação e, mais fortemente, a de Dora, embora esses papéis não tenham se restringido apenas a nós duas (como visto no Excerto 12).

Voltando o olhar para o presente excerto, considero o comentário de Carol sobre a relação estabelecida entre discussões e leituras sobre CP no GE e a percepção tanto dela quanto de demais participantes (“*a gente começou a perceber*”; “*a gente vive essa realidade de diversas maneiras*”) sobre a experiência de pertencer a CPs em outras situações; como também a sua conscientização (“*eu vou ser mais **consciente***”; “*eu vou **prestar mais***

atenção”; “*a questão de enxergar*”) de forma de ação referente ao “*compartilhamento de conhecimento*” no próprio contexto de trabalho.

Como representação de aprendizagem (Objetivo 3), ressaltou, então, o entendimento da configuração do grupo como uma CP, conforme indica Cibele: “[...] *do que os textos ajudaram, é que concretizou um pouco aquilo, primeiro, trouxe a informação, né, o que é uma comunidade de prática e essa afinidade que teve o grupo com a comunidade de prática que é discutir sobre a profissão [...]*”¹³⁹. Além do entendimento da configuração do grupo como uma CP, algumas participantes conseguiram, ainda, vincular as discussões e as leituras realizadas no GE com suas experiências em outros contextos nos quais vivenciaram essa situação.

Embora seja Carol que demonstre, nesse excerto, o reconhecimento da vivência em CP em outros lugares, as participantes Ligia e Dora, por exemplo, já haviam explicitado essa consciência:

Excerto 15: Encontro 5, 14/5/2010, linhas 77-78; linhas 81-84

Ligia: Pelo que eu percebi, acho que eu já participei de outras comunidades de prática, sem saber que eu tava fazendo isso.

[...]

Dora: Então, eu sempre me lembro do [nome do curso de idiomas] também, que eu chamava de capacitação informal, não chamava de comunidade de prática. Eu sempre senti, desde o meu trabalho da especialização, não sei se eu cheguei a colocar [no trabalho], porque a gente fazia, era muita troca, muita conversa.

Essa questão da conscientização e percepção acerca da participação em CPs ou de modos de ação em contextos com fins de compartilhamento de conhecimento (a partir das leituras e reflexões no grupo sobre CP) remete-me à discussão realizada por Fairclough (2011, p. 122) sobre os poderes causais dos textos¹⁴⁰: “eles podem acarretar mudanças em nossos conhecimentos, crenças, atitudes, valores, experiências etc.”. Essas mudanças, de acordo com a fala de Carol, Ligia e Dora, implicaram uma ressignificação de suas experiências, permitindo, inclusive, que fossem renomeadas. Ademais, de acordo com Carol,

¹³⁹ Cibele já havia exposto esse seu entendimento sobre CP na sua resposta para a proposta de Laura de articular a leitura de um texto com a configuração do GE, quando diz: “*Eu vejo, por exemplo, que uma coisa que se assemelha à comunidade de prática que a gente gostaria de continuar é o grupo de profissionais que vai discutir, que vai entender melhor o seu trabalho, e com essas inquietações, discussões, a gente ao mesmo tempo que ta aprendendo, [ininteligível]*”. (Cibele, Encontro 3, 16/4/2010, linhas 891-894).

¹⁴⁰ Esses poderes causais podem se referir tanto aos textos circulados e lidos no GE como também se pode considerar o próprio processo de discussão sobre essa questão.

as ações realizadas ali possibilitaram uma conscientização do modo de se relacionar (ou não) com outras pessoas em seus contextos de trabalho.

Considero, portanto, que, ao discutir essas questões, pode-se abrir uma oportunidade para pensarmos no nosso ambiente de trabalho no sentido de que mesmo não se promovendo nele encontros regulares (como no GE), possamos incentivar que ali ocorram maiores interações (um modo de ação – de intervir no mundo material) entre os professores para que conversemos, debatamos e reflitamos mais sobre nossas práticas.

Esse entendimento, por conseguinte, permite uma reflexão ou uma visão mais ampla referente à aprendizagem, pois segundo Wenger (2012, p. 3),

Para muitas pessoas, a aprendizagem é algo que apenas acontece em uma sala de aula. Ou pensam que aprendizagem é uma conferência, com um palestrante logo após o outro. Elas não pensam que conversar juntas sobre a prática é aprendizagem, pois o nosso conceito de aprendizagem é bastante associado com nossas experiências da relação professor-aluno¹⁴¹ (WENGER, 2012, p. 3).

Outra consideração possível a partir das falas nesse excerto (principalmente as de Carol e Cibele) reporta-se aos sentidos atribuídos a esse espaço de formação (Objetivo 2). O que sobressai é o sentimento de “compartilhamento” da prática (salientando a relação que Carol consegue estabelecer entre as nossas discussões e colocações no GE e as suas turmas / salas de aula – “*eu, pelo menos, a Cibele falando aqui, eu já tava pensando nas minhas turmas*”); das “angústias” e de atitudes/ações positivas. Para ilustrar o sentimento de compartilhamento, Cibele utiliza as expressões metafóricas “*uma abertura de livro, um abrir a porta*”. Essas expressões podem significar uma facilidade ao acesso tanto de conhecimentos como de experiências que um profissional pode ter em relação aos outros com quem convive, em processos de troca ou compartilhamento.

Dessa forma, ela traz um aspecto importante para ser cultivado nas comunidades a que pertencemos, ou seja, Cibele pontua questões atinentes aos relacionamentos criados e sustentados entre os membros. Dependendo dessas relações, eles têm “*coragem de explicitar*” e se “*sentirem à vontade*” nesse contexto. Cibele opina comparando dois espaços: um, o de CP, em que membros podem ter ou criar uma relação mais próxima ente si, e o de um contexto maior (o departamento do qual fazem parte, por exemplo).

¹⁴¹ For many people, learning is something that can only take place in a classroom. Or they think learning is a conference, with one speaker after another. They don't think that talking together about practice is learning, because our concept of learning is so associated with our experiences of teacher-student relationships.

Dora reforça o posicionamento de Cibele enfatizando alguns atributos considerados importantes no estabelecimento de relações em CPs: *“Por isso a necessidade do cultivo da confiança, do respeito mútuo, da criação de um clima de segurança”*.

Até este ponto da análise da negociação do empreendimento conjunto, o primeiro foco referente à formação docente inicial sugerido por mim foi rearticulado/redefinido para voltarmos nossas reflexões acerca da organização/formação do grupo (e indiretamente a formação do formador) com o olhar do referencial de CPs. Em seguida, trago novamente a proposta da formação docente inicial, retomando, assim, as minhas primeiras proposições. As discussões envolvendo essa temática são bastante marcadas nos encontros do segundo semestre da constituição do grupo.

Nos próximos excertos, analiso os momentos concernentes a essas negociações.

Excerto 16: Encontro 8, 25/6/2010, linhas 1421-1437

Luciana: Então, e pro próximo semestre, como que a gente vai se organizar? Sabe uma vontade que eu tinha, assim?

??: Uhn?

Luciana: Esse semestre a gente acabou vindo bastante sobre comunidades de prática e, e falamos acho que mais do fo[], do professor e do formador, né? e da gente. Acho que agora a gente po[], não sei, eu teria uma vontade de conhecer um pouco mais do contexto que a gente trabalha. Então..., talvez a gente (Letícia: As pesquisas) olhar algumas pesquisas que já foram feitas sobre o nosso curso de Letras, sobre o curso de inglês lá do [nome do curso de idiomas]. Pra gente discutir que resultados que (Cibele: É.) que chegaram, ‘ta ainda, de que maneira a gente pode modificar (??: uh, uh) ou pensar em alternativas pra..., pra que, entendeu? pra ficar, então, no[], esse primeiro semestre parece que ficou um foco: ‘o profissional’.

Cibele: É.

Luciana: Né? E talvez se a gente olhasse um pouco pro contexto agora que a gente atua.

[...]

Nesse excerto, destaco o meu papel como o de ‘organizadora’ ou o de responsável por colocar para o grupo a questão de encaminhamentos referentes às discussões e atividades para o próximo semestre. Ao indagar as demais colegas sobre essa questão, eu as incluo (“a gente”), mas me manifesto apresentando primeiramente (ou seja, antes que as outras respondam) uma vontade minha (“Sabe uma vontade que eu tinha, assim?”).

Na explicitação de minha proposta para o grupo, contextualizo brevemente as atividades realizadas no primeiro semestre, incluo novamente as demais, porém reforçando a minha vontade e a formulo indicando uma possibilidade (“não sei”, “teria”, “talvez”, “se a gente olhasse” – modalidade deontica baixa). Quando expresso o meu desejo de “conhecer um pouco mais o contexto que a gente trabalha”, Letícia se antecipa ao se lembrar de uma ideia já trazida anteriormente – a de conhecer as pesquisas realizadas sobre os nossos

contextos de trabalho. Nota-se, então, como uma ideia¹⁴² já colocada previamente por uma de nós (eu, no caso) é retomada aqui, recebendo a concordância das demais (e.g. a de Letícia, que a relembra, e a de Cibele, que se manifesta “É”). Vale indicar o valor atribuído às pesquisas desenvolvidas, com os seus respectivos resultados, para se discutir sobre o nosso contexto. No entanto, a proposta de se partir das pesquisas para levantar discussões é apenas uma das propostas realizadas – outras ponderações, particularmente originadas de inquietações a partir da nossa prática e atuação são elaboradas também. É o que se observa no próximo trecho.

Excerto 17: Encontro 8, 25/6/2010, linhas 1498-1549

Luciana: E vocês? Que ideias, assim que vocês... eu coloquei alguma coisa minha, e agora vocês? O que vocês têm vontade de, de discutir, de ler de...

[Pausa]

Ana: A comunidade de prática

Luciana: ou continuar sobre comunidade de prática, não sei.

Ana: Mas acho que a teoria, não sei, né? Falar sobre isso. Mas é..., não sei, talvez, teria que passar pelos contextos, eu acho, né? Mas a questão do aluno, não sei como que a comunidade de prática, como ela abordaria: vou trabalhar problemas, como que ela...? Quando você tem uma necessidade...

Dora: Não, a necessidade, eu acho o que a, a Luciana tá propondo, ela, tá surgindo aqui.

Ana: uh, uh

Dora: Ninguém falou que precisa fazer isso.

Luciana: É.

Dora: Ela gostaria! Então, a gente também tem, por exemplo, ah, seria de repente alguém: ah, vamos ver também algumas questões já diretamente de sala de aula?

Luciana: Isso.

Ana: ahn, ahn!

Dora: Né? Então, a gente pode estar pensando ou, não sei, por exemplo, você, você imagina o que, Letícia? Assim, um desejo seu ou uma inquietação, você tem alguma coisa clara, em mente, já, que você poderia sugerir ou gostaria de discutir? Pra ir atrás? Pra ir atrás? [entre falas simultâneas]

Letícia: Ai, não sei. Eu estou me envolvendo cada vez mais, eh, nesse contexto que acho que ficou pra mim tão demarcado do ano passado quando eu voltei. Eu acho que foi assim: em 2005, enquanto colaboradora era uma coisa, agora, acho que, pelo novo currículo e tudo, é outra. Então a, a minha inquietação maior, apesar de que eu estou tentando bastante, acho que to até de certa forma, assim, caminhando, mas eu acho que ainda eu preciso ter muito mais subsídios pra isso, é juntar esse, essa questão do currículo do aspecto formador dentro do currículo da língua.

[Falas sobrepostas] Várias manifestações

Cibele: Ah, é verdade.

[...]

Letícia: Porque eu penso assim, que

Ana: Como abordar isso dentro de uma aula de língua inglesa [mais falas sobrepostas]

Letícia: parece que fica muito claro na questão da prática de ensino,

Luciana: Ahn, ahn!

Letícia: Regência e tal, mas ainda eu acho que não tá claro pra nós enquanto língua

Cibele: A questão...

¹⁴² *Luciana: Ou algumas pesquisas que já foram realizadas até sobre o nosso curso aqui da IES, que pesquisas já foram realizadas sobre a formação docente inicial aqui da IES? A que resultados chegaram? ... Não sei, alguma coisa assim (Excerto 3, Encontro 1, 19/3/2010).*

Letícia: de como entrelaçar essas duas..., duas coisas. [entre falas sobrepostas]

Cibele: Eu acho que a questão

Luciana: [para Dora]: aquele artigo que a gente fez ...

Dora: Mas eu acho que primeiro discutir. Bem, não sei.

Cibele: A questão, eu acho que a questão cai um pouco naquele questionário que vocês [Luciana e Dora] nos passaram que eu só li as perguntas e não respondi.

Letícia: dois de julho [se refere ao prazo de retorno previsto para o questionário respondido]

Luciana: Rsss.

Letícia: Calma!!

Cibele: E, e se a gente discutisse eh, não sei, essa questão que ainda é como a Letícia falou, não deixa de ser isso, o aspecto prático, o que é prático.

Dora: O que que é prática como componente curricular?

Cibele: É, o que que é o formador?

Letícia: Na língua inglesa.

É somente após a explicitação da minha proposta (conforme visto no excerto anterior) e das discussões realizadas sobre ela que questiono as colegas sobre os seus desejos de discussões ou leituras.

Após as manifestações iniciais de Ana para tentar formular uma sugestão, nota-se novamente o papel de Dora (como no Excerto 2) de se posicionar na discussão com o intuito de deixar claro para as outras participantes o caráter sugestivo (portanto, não-impositivo) da minha proposta¹⁴³: “a Luciana tá propondo”; “ninguém falou que precisa fazer isso”; “Ela gostaria”.

Quando assume, então, esse papel de “elucidar” e enfatizar o caráter de sugestão, especificamente das propostas realizadas por mim, Dora se posiciona no sentido de levantar outras possibilidades para discussões ou atividades a serem realizadas no GE. Para isso, nesse excerto, ela primeiramente deixa aberto para outras pessoas se colocarem (“de repente alguém”), mas em seguida já nomeia Letícia (“você, você imagina o que, Letícia? Assim, um desejo seu ou uma inquietação, você tem alguma coisa clara, em mente, já, que você poderia sugerir ou gostaria de discutir?”), passando, assim, a ‘voz’ para essa participante.

Letícia aponta para uma questão que permeou, em muitos momentos, as discussões do GE – o aspecto formativo¹⁴⁴ das disciplinas do curso de licenciatura no qual

¹⁴³ Uma possível explicação para esta atitude recorrente de Dora seria o fato de ela tentar incluir e legitimar as demais participantes como responsáveis também pela CP em questão. Em algumas conversas realizadas com Dora, ela chegava a comentar comigo a sua impressão de que as outras colegas me legitimavam como “a principal responsável” pela CP. Isso pode ter sido desencadeado, segundo Dora, pelo fato de que eu pesquisava aquele contexto como objeto de estudo de minha pesquisa de doutorado. Dora contava que havia vivido situação semelhante junto às participantes de sua pesquisa, na qual também desempenhava o papel de participante além do de pesquisadora.

¹⁴⁴ Os termos aspecto/componente formador/formativo; aspecto/componente prático; prática como componente curricular são usados aqui como sinônimos.

atuamos, ou seja, aspectos propriamente relacionados à formação do professor e como estes são articulados nas disciplinas (especialmente nas de língua inglesa) do currículo. Vale observar como essa proposta de Letícia remete às intenções / pontos apresentados por outras participantes no grupo (intertextualidade). Por exemplo, logo no início da constituição do GE (segundo excerto de análise), Cibele exemplifica uma inquietação¹⁴⁵ com essa questão posta por Letícia, e em vários outros momentos esse aspecto é trazido à tona (principalmente nos questionamentos realizados ou dúvidas proferidas também por Carol).

Ao manifestar sua inquietação, Letícia expressa sua necessidade (*eu acho que ainda eu preciso ter muito mais subsídios pra isso*) de “subsídios” para articular o aspecto colocado, apesar de sinalizar o seu esforço em tentar caminhar com essa questão. Em um primeiro momento, ela marca a sua vontade/ inquietação (“eu”, “para mim”, “a minha”); apenas na continuidade da sua explicitação que ela inclui os demais – não se referindo apenas a nós, participantes do grupo, mas aos docentes de LI, de uma maneira geral – “*eu acho que não tá claro pra nós enquanto língua*”, ressaltando, assim, a relevância de seu desejo.

É novamente Cibele (ver essa sua característica no Excerto 4) quem transforma o desejo de Letícia em proposta para ação no grupo. Ela indica uma possibilidade, uma sugestão (“*e se a gente discutisse*”, “*não sei*”), embora aquilo que é sugerido para ser discutido seja reforçado de várias maneiras pelos termos utilizados tanto por Cibele quanto por Dora (“*o aspecto prático*”; “*prática como componente curricular*”; “*o [aspecto] formador*”).

O ponto para discussão trazido nesse excerto é corroborado por Dora e Cibele, como se observa a seguir:

Excerto 18: Encontro 8, 25/6/2010, linhas 1565-1574

[...]

Dora: Né? Então, aqui, o nó do momento, o nó do momento tá dizendo que tem o aspecto formador que tem que ser visto desde o início.

Ana: tem que dar conta

[Falas sobrepostas]

Dora: E que isso como tá inquietando a Letícia e não só ela como todos os demais professores, acho que, assim, a grande maioria,

Letícia: Sim.

Cibele: Foi falado na nossa reunião, a Roberta pontuou, pra nós aqui na Letras, nós estamos dando aula igual de instituto de língua.

Letícia: Porque não é isso.

¹⁴⁵ Cibele – Excerto 2: “[...] Então vamos supor que uma ideia que me inquieta dentro da [ininteligível] é a parte de **formação junto com o componente quando eu ensino a língua**. Então vamos supor que seja isso que me inquieta [...]”.

A inquietação exposta por Letícia no Excerto 17 é fortalecida por Dora quando esta se utiliza da expressão “*o nó do momento*”, remetendo a um significado metafórico para indicar um problema ou um ponto de dificuldade. Dora ainda pontua, em um âmbito mais amplo, a necessidade dessa discussão (“*tem o aspecto formador que **tem que ser visto desde o início***”) e dessa inquietação ser de “*todos os demais professores*” que, logo em seguida, é minimizada pela substituição do termo “*todos*” por “*a grande maioria*”.

Cibele colabora para reforçar a necessidade dessa discussão quando exemplifica com a voz de outra docente que problematiza essa questão “*a Roberta pontuou, pra nós aqui na Letras, nós estamos dando aula igual de instituto de língua*”, a qual é refutada por Letícia (“*não é isso*”).

Nesse excerto, destaquei um aspecto inquietante trazido por Letícia (o qual se reporta às discussões realizadas durante algumas das reuniões do GE), que teve concordância, particularmente de Cibele e Dora. Essas participantes, inclusive, junto com Letícia, apontaram em suas falas (especialmente Dora) a necessidade dessa discussão, principalmente em um nível mais amplo, incluindo, assim, a dúvida de outros professores (“*a grande maioria*”).

Com o intuito de olhar para as ações estabelecidas frente a esses questionamentos / posicionamentos (referentes à parte formativa das disciplinas), volto aqui novamente a uma parte do Excerto 17:

Luciana: [para Dora]: aquele artigo que a gente fez ...

Dora: Mas eu acho que primeiro discutir. Bem, não sei.

Cibele: A questão, eu acho que a questão cai um pouco naquele questionário que vocês [Luciana e Dora] nos passaram que eu só li as perguntas e não respondi.

Letícia: dois de julho [se refere ao prazo de retorno previsto para o questionário respondido]

O fato de Dora e eu estarmos, à época, investigando a questão ora discutida no GE (ver a referência que faço a um artigo escrito por nós duas, assim como Cibele se lembra de outro questionário enviado por nós para fins de pesquisa) parece contribuir para as nossas indicações de leituras no grupo, conforme destaque no excerto a seguir. Articulando a discussão do componente prático com o meu desejo de ler pesquisas realizadas em nossos contextos de trabalho, sugiro, então, como possibilidade (“*E se a gente começasse*”) a leitura do artigo escrito por mim em coautoria com Dora.

 Excerto 19: Encontro 8, 25/6/2010, linhas 1594-1618

Cibele: se [vocês??] têm algum texto [ou alguma coisa??]

Luciana: Então, aquele outro questionário que a gente passou da vez passada, sobre os professores de inglês?

Cibele: Ah, eu não li o texto.

Luciana: a gente tem os resultados.

Dora: Você não leu? Nós mandamos pra você, você não recebeu?

[...]

Cibele: Não, não peguei. Você manda de novo pra mim?

Luciana: E se a gente começasse o segundo semestre que já [ininteligível – mas parece estar propondo a leitura do texto]

Cibele: Então, manda pra mim.

Letícia: Já.

Após a leitura do artigo¹⁴⁶ desenvolvido por Dora e por mim a partir de dados coletados em nosso contexto de atuação, outras necessidades foram observadas, especialmente a leitura do Parecer dos cursos de licenciatura (BRASIL, 2001). Vale apontar que a questão levantada por Letícia para aprofundamento (o aspecto formador das disciplinas do curso de licenciatura) é sempre retomada e evidenciada, principalmente na discussão do artigo em foco, o qual também abordava, discutia e refletia, dentre outros pontos, (sobre) a questão da articulação teoria e prática.

 Excerto 20: Encontro 9, 6/8/2010, linhas 974-1026

Dora: De uma maneira geral, do artigo, tem alguma coisa que vocês acham interessante colocar, algum destaque, alguma coisa que fez sentido?

Letícia: Ah, eu acho que todo ele, não sei, pra mim, todo ele fez sentido.

Dora: Como que você viu assim? Em que sentido, assim?

Letícia: Justamente, eu acho que eu bato na tecla por causa do, do, eu sempre me lembrava do questionário, né, eu acho que é a questão do componente prático dentro das disciplinas.

Dora: Mas em que sentido?

Letícia: Dessa necessidade que a gente tem de articular.

Dora: De articular, e compreender como fazer, do que é e de como fazer?

Carol: Eu vou até mais longe, saber que ele existe.

Letícia: Primeiro saber que ele existe, né?

Carol: Não, de saber que ele existe. [ininteligível] Às vezes eu fico pensando, eu fico aqui, eu dou as minhas opiniões, fico falando, mas eu nunca nem li isto aqui, eu nunca nem tive na minha mão pra eu olhar.

[...]

Luciana: Se vocês quiserem, [ininteligível] essa questão da prática, a gente fez um artigo agora, mas se vocês quiserem a revisão bibliográfica.

Dora: Não, vamos passar a do Sérgio, que ele fez, da Linguística. Ele dá Fonética e Fonologia, então, como ele criou um componente curricular usando a metodologia...

Luciana: de situações-problema.

¹⁴⁶ Título do artigo: “Aspectos curriculares e formativos em um curso de graduação em Letras: a visão dos respectivos formadores”.

Dora: Soluções de problema, né, situações-problema. Então, nesse outro artigo que a gente acabou de fazer, a gente também tá falando que essa é uma das possibilidades, então, até a gente tá sugerindo lá, vai cair a bomba na sua mão [referindo-se a Cibele que, na época, era coordenadora do colegiado do curso], que uma iniciativa dos colegiados justamente é criar essas iniciativas coletivas, não sei como, abrir discussão ou ver como poderia ser organizado no departamento ou fazer pequenos grupos, grupos grandes não funciona, né? A gente já tá tendo uma iniciativa aqui, mas como circular coisas, incentivar. Por exemplo, o Sérgio fez na Linguística, passa lá o que ele apresentou no Cellip e que agora vai ser publicado no livro, que vai ser a partir daquilo, então, falar assim, gente, eu também posso construir uma coisa assim, você [Cibele] lembra que a gente falou que a gente viu uma coisa de conduta na Prática de Ensino?

Cibele: Ah, sim, sim.

Dora: Aquela de resolução de problemas. A situação-problema daí pra discutir com os alunos, pra resolver uma situação de sala de aula, então, acho que pode circular.

Luciana: É uma sugestão didática, mas talvez seria interessante olhar o Parecer...

Dora: É, eu também acho.

Luciana: que tem essa parte ou essa parte que a gente já fez a leitura do Parecer.

Dora: Não, eu acho que o documento, porque cada vez que a gente volta lá pra fundamentar, gente, a gente vê coisa [ininteligível (que não havia percebido antes)]

O texto que discutimos possibilitou, então, que refletíssemos de forma mais direta sobre algumas questões concernentes ao nosso contexto de atuação¹⁴⁷, já que ele se referia a uma investigação realizada naquele contexto.

Após as discussões, observo, nesse excerto, o posicionamento de Dora de abrir (e desenvolver) questionamentos relativos aos demais pontos a serem destacados do texto. Assim, ressalto a consideração feita por Letícia que coloca e articula novamente o seu aspecto inquietante trazido anteriormente (“o componente prático dentro das disciplinas”). Além de esse aspecto ser evidenciado no texto ora discutido, ela (da mesma forma que Cibele, no Excerto 17) também se lembra do “questionário”. Esse questionário faz parte de outra investigação desenvolvida por Dora e por mim nesse mesmo contexto, em que solicitamos aos docentes do Departamento de Letras suas respostas a um questionário que tratava desse assunto (o componente prático das disciplinas). Chamo a atenção, então, para como um elemento (o questionário) posto para os professores de um departamento pode ter um impacto de fazê-los pensar ou considerar determinadas questões pontuadas, conforme destaca a fala de Letícia (*eu sempre me lembrava do questionário*).

Ainda no tocante às discussões realizadas em relação ao texto ou, mais propriamente, sobre o componente formativo das disciplinas do currículo, saliento a fala de Carol, que expõe um aspecto diferenciado (“*eu vou até mais longe*”) das ponderações de

¹⁴⁷ Não somente esse texto, como também outros (e.g. o Parecer dos cursos de licenciatura), e grande parte das discussões realizadas no segundo semestre se voltaram para a formação docente inicial. Assim, pontos relacionados ao currículo do curso onde atuamos e questões sobre inclusão, estágio, a parte formativa das disciplinas dos cursos de licenciatura (a ‘prática como componente curricular’) se salientaram como alguns dos temas de discussões.

Letícia e Dora (as quais se referem à articulação desse componente, de “*o que é e como fazer*”) – o “*saber que ele existe*”. Diante desse ponto manifestado por Carol e a sua explicação “*eu fico aqui, eu dou as minhas opiniões, fico falando, mas eu nunca nem li isto aqui, eu nunca nem tive na minha mão pra eu olhar*”, somos eu e Dora que discutimos como o referido tópico poderia ser conhecido pelas demais. Assim, a nossa posição é a de sugerir leituras para abordar essa lacuna. Tal posição pode ser explicada devido ao fato de termos realizado uma investigação que abordava essa questão e de, por isso, estarmos mais envolvidas com leituras/textos que discutiam o componente prático das disciplinas dos cursos de licenciatura.

Apesar de indicarmos as leituras, estas também são alvo de negociações, ou seja, Dora e eu também negociamos aquilo que sugeriríamos para as colegas – seja discordando, complementando ou destacando a possibilidade escolhida por nós.

Cabe assinalar que, em um primeiro momento, parecia que estava havendo uma inclinação em apenas indicar referências bibliográficas ou leituras (“*Se vocês quiserem*”; “*Não, vamos passar a do Sérgio*”) ao grupo. Entretanto, na parte final do excerto, nós duas nos incluímos para novamente realizarmos a leitura do Parecer, evidenciando, dessa forma, a relevância de nós também rediscutirmos essa questão (“*porque cada vez que a gente volta lá pra fundamentar, gente, a gente vê coisa*”) – agora no GE (em um sentido mais coletivo)¹⁴⁸ – mesmo que já tenhamos desenvolvido um trabalho que tivesse abordado esse aspecto.

Com a leitura do Parecer, outras questões e dúvidas (referentes a aspectos da formação docente inicial) surgiram, conforme apresento a seguir.

Excerto 21: Encontro 11, 10/9/2010, linhas 790-811

Cibele: porque eu acho que a [fala de Luciana ininteligível] questão das competências precisa ser mais trabalhada tanto no curso de formação pra nós professores, é mais ou menos como a questão da prática, Luciana.

[...]

Cibele: [...] É a mesma questão da competência, o que é a competência para você?

[...]

Cibele: Para mim, eu vou falar bem a verdade, desde aquela primeira reunião, eu falei: Mas competência, gente, o que é competência, o que é competência? Como eu articulo isso da

¹⁴⁸ Sobre essa questão, trago a minha fala, durante o Encontro 11, em que avalio positivamente a discussão que realizamos sobre o Parecer, lamentando o fato de que nem todos os professores (referindo-me não somente àquelas que estavam no grupo, mas aos professores do nosso contexto ou da área de LI, de uma maneira geral) puderam dela ter participado:

Luciana: Mas, gente, sabe que de uma maneira geral eu também concordo com a Cibele. Eu gostei de ler o Parecer, não só ler e ter essa oportunidade de discutir (Dora: de discutir), e tem alguns pontos que foram aparecendo e a gente achou interessante. Pena que não foram todos os professores que puderam participar, né? (Encontro 11, 10/9/2010, linhas 1005-1008).

competência, então ele é nuclear. O currículo deve ser, eh, (Dora: ter como ponto de partida) ponto de partida as competências. Mas o que que são as competências? (?: Uhuh) Daí, quando você começa a ler, e eu acho que a gente poderia até pautar isso para uma outra reunião, quando você começa a ler e falar assim oh: Os conteúdos, eles devem ser ensinados, o professor tem que saber minimamente o conteúdo que vai ser ensinado lá, e um pouco além do mais, mas ele tem que ensinar as competências [ininteligível] e a parte prática. E essa questão, Dora, eu acho que a gente poderia discutir, não só, eh, nível de professores, assim como a questão da prática, se você for a uma reunião do departamento de Letras com essa questão, vai dar as mesmas polêmicas e as mesmas dúvidas que nós temos agora.

Cibele é quem levanta os novos questionamentos ao grupo, comparando a dúvida que tem sobre competências com a questão do componente prático, esta última trazida em outras ocasiões ao longo dos encontros do GE. Ela explicita a sua inquietação/dúvida indagando-nos a respeito dela (“o que é a competência para você?”), posiciona-se diretamente afirmando a sua dúvida (“**Para mim, eu vou falar bem a verdade**”) e a expõe novamente em forma de pergunta (“**competência, gente, o que é competência, o que é competência? Como eu articulo isso da competência, então ele é nuclear.**”). Cibele propõe a discussão do aspecto assinalado (“eu acho que a gente poderia até pautar”; “eu acho que a gente poderia discutir”) e justifica ponderando que as dúvidas que apresentamos no grupo (e.g. a questão da prática e a noção de competências) não são nossas somente. Os outros professores de nosso contexto mais amplo também as teriam.

Nós, então, voltamos ao Parecer para encontrarmos uma explicação para os questionamentos de Cibele; assim como decidimos ler e discutir mais sobre competências (texto de Perrenoud (1999) “Construir competências é virar as costas aos saberes?”). Com o intuito ainda de elucidar essa questão, Dora e eu relatamos a experiência que vivenciamos em outro contexto (aulas de uma disciplina do curso de pós-graduação) em que o conceito de competência foi também trazido, mas com algumas críticas que determinados autores teceram sobre a noção.

Conforme já apontei na análise dos trechos anteriores, o fato de algumas de nós termos desenvolvido trabalhos ou termos tido um contato mais direto (seja de leituras; de participação em disciplinas) com pontos inquietantes e dúvidas manifestadas por outras colegas parece ser uma forma de legitimação para a indicação de ações no grupo. Essa consideração pode ser observada no excerto a seguir, quando eu, apesar de em um primeiro momento me voltar ao grupo, logo em seguida já nomeio Dora para sugerir a leitura.

 Excerto 22: Encontro 11, 10/9/2010, linhas 910-912

Luciana: Então, competências, vocês conhecem algum texto que a gente possa colocar pra discutir, você lembra de algum que a gente leu, Dora? O que a gente leu lá na disciplina da Vilma, a maioria deles criticava a noção de competência, né?

Novamente, apesar da legitimação de membros para indicarem leituras ou ações, o modo como nos dirigimos ao grupo para a realização delas é, na grande parte das vezes, modalizado em tom de possibilidade/sugestão (“e se”; “de repente”; “poderia”), como uma possível forma de mitigar determinadas posições de ‘legitimidade’/ ‘autoridade’:

 Excerto 23: Encontro 11, 10/9/2010, linha 926 e linhas 1346-1347

Luciana: E se a gente ler alguma coisa do Perrenoud, você tem [voltando-me a Dora], sobre competências?

Luciana: de repente a gente poderia ver um dele e um que critica mesmo aqueles que a gente viu, pra não ficar também só adorando [referindo-me à possibilidade de as colegas se limitarem a uma visão apenas positiva do conceito].

Lemos, então, o texto proposto e desenvolvemos a atividade de escrever nossos entendimentos sobre a noção de competências, conforme a sugestão, em tom de possibilidade, de Dora:

 Excerto 24: Encontro 12, 24/9/2010, linhas 7-9

Dora: Ah, sabe que eu tinha pensado? E se a gente tentasse fazer, podia até começar com isso, se fosse o caso, dependendo do que vocês acharem, se a gente tentar fazer um esquema do que a gente entendeu, para ver a compreensão de cada um e depois a gente trocar?

Com a leitura e realização de atividades sobre o conceito de competências, demais articulações referentes ao componente prático das disciplinas foram estabelecidas, havendo, assim, outras sugestões para abordar essa questão – como o desenvolvimento de situações-problema. Em seguida, analiso o modo como a proposta de se trabalhar situações-problema foi exposta:

 Excerto 25: Encontro 12, 24/9/2010, linhas 670-692

Carol: Ah, não sei, eu acho que a gente podia voltar e pensar um pouquinho na questão da sala de aula, como que a gente, que é a minha preocupação em particular, pelo menos...
Dora: Eu acho que é uma boa sugestão porque daí a gente

Carol: Como que a gente vai transpor para dentro da nossa sala de aula, dentro das disciplinas que a gente ministra, porque na verdade, como a gente falou, é uma proposta geral, pra gente colocar isso [fala de Letícia ininteligível], é, exatamente, eu tenho lá uma disciplina de Novas Tecnologias, eu tenho uma de Habilidades Comunicativas Integradas, então, eu acho assim, como eu vou colocar...

Dora: Para dar conta da disciplina de uma forma geral, eu acho que fica meio complicado, por que a gente não pensa em casos também? (Carol: Também) Ah, dentro dessa disciplina das Tecnologias constrói um caso, né, como que eu vou tratar isso.

Cibele: Ou trabalhar com situações-problema.

Dora: Situações-problema.

Letícia: Eu acho que tem várias formas que a gente possa trabalhar.

[Falas sobrepostas]

Dora: Eu acho que, não sei se a do Sérgio, se vocês querem que a gente mande só o artigo e ler só como ele desenhou a situação-problema dele na aula de Fonologia.

(Falas sobrepostas)

Dora: [...] esses formandos, esses professores em formação, como eles se colocam numa posição que eles teriam que resolver, não só como usuário, mas também como professor.

Carol: E se pro próximo [encontro] a gente fizesse isso, ler essa parte do Sérgio e de repente cada um pensar numa situação-problema?

Luciana: Ah, também [entre uma fala sobreposta].

O que se pode salientar da proposta de trabalhar situações-problema/casos é que esta é ilustrada e repetida várias vezes nos encontros do grupo quando discutimos sobre a prática como componente curricular/ o componente prático. Por exemplo, Cibele e Dora sempre se recordavam de um exemplo de um caso que usaram para tratar de um aspecto problemático que ocorreu em sua sala de aula, quando trabalharam com uma turma em regime de ensino em time. Dora e eu constantemente nos voltávamos ao artigo de Sérgio, que discute o uso de situações-problema para abordar o componente prático das disciplinas (nesse excerto, Dora novamente se remete a esse texto); e Rosa também ressaltou a sua experiência em outro contexto (seminário/evento do curso de Direito que participou com sua filha) para ilustrar a articulação de aspectos teóricos e práticos. Dessa forma, vale observar como a proposta de usar situações-problema/casos é trazida sempre com base em exemplos de uso dessa estratégia didática em outras práticas sociais¹⁴⁹.

Nesse trecho, a sugestão colocada por Dora (“**por que a gente não pensa em casos também?**”) é realizada em resposta à dúvida/preocupação posta por Carol (“é a **minha**”)

¹⁴⁹ O excerto que ilustra essa questão é exemplificado abaixo (Encontro 12, 24/9/2010, linhas 202-228):

Rosa: Vocês estão falando da parte prática e da teórica e nem só nos cursos de licenciatura que isso acontece. Ontem eu tive a oportunidade de acompanhar a Fabiana, ela pertence ao grupo de estudos, ela faz Direito, e é grupo de estudos constitucionais. [...]

Dora: Mas é bem interessante, a Cibele, acho que tava trabalhando comigo em time numa época, que a gente teve um problema em sala de aula, que eu construí um caso do próprio problema (Cibele: Sim), a gente trabalhou o caso, né.

[Falas sobrepostas]

Luciana: Aquela pesquisa que a gente fez, como que os professores estão abordando a prática como componente curricular, tem professores que colocam que é através de situações problemas (Dora: isso), até tem o Sérgio, ele faz com seus alunos, é muito interessante para trabalhar.

preocupação”/ “*como eu vou colocar*”) – esta nos incluindo na discussão da dúvida e na busca de alternativas para abordá-la (“*eu acho que a gente podia voltar e pensar um pouquinho*”/ “*como que a gente vai transpor*”).

A proposta de trabalhar “casos” é reforçada por Cibele quando sugere “*ou trabalhar com situações-problema*”; e Carol que, no final do excerto, propõe em tom de possibilidade a leitura do texto exemplificado por Dora ali e a elaboração de situações-problema (“*E se ... a gente fizesse isso [...] e de repente cada um pensar [...]*”).

Conforme as sugestões, realizamos, então, essa atividade proposta (principalmente a apresentação e discussão das situações elaboradas, com seus respectivos encaminhamentos) no Encontro 16 do GE, pois nos Encontros 13, 14 e 15 nos voltamos para as tarefas relativas ao foco (b) – uso conjunto dos dados para publicações ou apresentação de trabalhos em eventos.

No que tange ao processo de negociação referente ao foco da formação docente inicial, notei que o desejo/a vontade ou dúvida da maioria das colegas eram concernentes ao componente prático das disciplinas do curso de licenciatura. Tal dúvida foi rearticulada por Letícia e reforçada, particularmente, por Cibele, Dora e Carol. Embora sejam estas participantes que manifestem as suas dúvidas ou apontem argumentos para a necessidade dessa discussão, pode-se considerar como todas nós, participantes do GE, nos envolvemos para buscar conjuntamente meios ou suportes a fim de tratar dessa questão. Os meios utilizados para tal foram leituras de textos, levantamento de questões sobre a dúvida colocada, relatos da experiência da nossa prática de sala de aula ou de outros contextos do qual participamos e elaboração e apresentação de situações-problema.

O modo como pontos ou indicação de leituras, por exemplo, foram colocados pode sinalizar também posições legitimadas ou de ‘autoridade’ para tal colocação. No entanto, a maneira como expusemos propostas de ação ou de realização de atividades conjuntas (em forma de modalizações deonticas de possibilidade / sugestão) reforça nossa posição de aprendizes ao nos reunirmos no GE para negociarmos e determinarmos conjuntamente o que realizar e não necessariamente impor.

Outro aspecto a se destacar reporta-se ao modo como algumas de nós agíamos como ‘*brokers*’¹⁵⁰ (WENGER, 1998a), trazendo a prática de outras comunidades para o GE (novamente, essencialmente na discussão da questão em tela). A experiência em outras

¹⁵⁰ De acordo com Wenger (1998a, p. 109), ‘*brokers*’ são participantes que introduzem elementos de uma prática em outra comunidade, possibilitam coordenação e, se forem bons ‘*brokers*’, abrem novas possibilidades para significados.

constelações de práticas sociais reforçou a sugestão de trabalhar situações-problema como um recurso metodológico para abordar a dúvida posta.

Em relação às oportunidades de aprendizagem (Objetivo 3) frente às práticas dessa CP nas discussões relativas à formação inicial, pontuo a seguir o modo como elas foram representadas.

a) Carol: implicitamente não saber/não ter conhecimento da discussão sobre o componente prático para “**saber que ele existe**” (ver Excerto 20);

b) Cibele: implicitamente não saber e não entender para “**entender**”; “**agora eu consigo saber**”; “**como eu entendo**”.

Excerto 26: Encontro 11, 10/9/2010, linhas 850-870

Cibele: Então, hoje na hora que eu estava pegando o material para vir para cá, e aí eu comecei a pensar que o melhor da leitura que eu fiz desse documento foi entender as competências, e eu penso assim, quantos de nós ainda tem dúvidas das competências, porque ele fala do conteúdo e das competências e é uma coisa muito complicada, é muito complexa. (Carol: é verdade) E também não sei se eu entendi direito, mas eu falei agora eu consigo saber, por exemplo, o que é conteúdo e basicamente as nossas disciplinas no nosso curso são condeudísticas. Então se a base nuclear é competência, eu tenho que não só ensinar o conteúdo, mas como aquele conteúdo é aplicado. Por isso que tem uma parte aqui que fala que o conteúdo tem que ser associado ao trabalho do professor, ao contexto, a situações-problemas. Só é competência quando eu consigo pegar aquele conteúdo e ensinar pro aluno através de situações-problemas e daí, entra a parte prática, como resolver aquele problema real, atual, lá, usando aquele conteúdo que eu tô ensinando.

[...]

Cibele: Por exemplo, como eu entendo, agora você ensinar o conteúdo do present perfect, ou do verbo to be ou simple past, isso é conteúdo, como transformar esse conteúdo na base que você tem que ensinar o conteúdo e a competência então, como você, no curso de formação, ensina isso aqui a se tornar ensinável lá no ensino básico.

Os dois excertos ilustram a representação de aprendizagem relacionada ao acesso a conhecimento de noções ou discursos que circulam no campo de formação de professores. Carol, por exemplo, expressa o reconhecimento que teve da existência dessas discussões (principalmente a de o aspecto formativo/componente prático permear as disciplinas do currículo de Letras). O GE pode ter possibilitado essa consciência à medida que várias participantes reforçavam a importância dessa questão, expunham suas dúvidas sobre como abordá-la e, juntas, procuravam meios para tal.

A fala de Cibele indica que uma das ações realizadas no GE (leitura do Parecer dos cursos de licenciatura) permitiu o entendimento de um ponto de dúvida manifestado por ela. Cibele destaca o modo como compreendeu a leitura e traz um exemplo

para elucidar a articulação que realizou dos conceitos discutidos, remetendo, assim, à prática de sala de aula.

Além da representação da aprendizagem relacionada a aspectos de conteúdo ou de articulação de discursos que circulam em uma esfera mais ampla, manifestações de questões identitárias foram possibilitadas. Considero o caso de Carol, que primeiramente se posiciona mais como professora de inglês tentando cumprir o cronograma para, em um momento posterior, incluir em sua fala a identificação de formadora de professores.

c) Carol: primeiramente parece se colocar/se identificar apenas como professora de inglês:

Excerto 27: Encontro 5, 14/5/2010, linhas 260-264

*Carol: Quando a gente conversou sobre essa questão da língua, né, **damos aula de línguas**, mas até que ponto a gente forma o professor, né, eu comecei a pensar nisso e como eu poderia trabalhar isso dentro da disciplina. Só que aí eu olhei lá o cronograma que eu tenho que cumprir e cheguei à conclusão que **pra eu trabalhar isso, não vai dar tempo de eu cumprir meu cronograma.***

Em suas falas posteriores, a identificação como formadora de professor ou o modo como ela se coloca como formadora são mais marcados:

Excerto 28: Encontro 9, 6/8/2010, linhas 440-442

*Carol: [...] A questão assim, **eu tenho tentado me colocar no lugar do formador, pelas discussões que a gente faz aqui**, né, pelo amadurecimento e tudo mais. Eu tenho tentado isso, só que não é fácil, é difícil [...]*

Excerto 29: Encontro 9, 6/8/2010, linhas 566-569

*Carol: Mas aí, eu não sei se eu estou fazendo a associação correta, mas aí assim, a gente vai entrar na sala **enquanto professor com uma posição de formador**, mas a instituição não entende, talvez, a disciplina, a língua inglesa dentro do curso de Letras como **uma disciplina de formação**, porque ela permite mandar alunos de todos os cursos pra aprender inglês.*

Ressalto que essa questão da identificação como formadoras é também salientada na forma como outras participantes se colocam na exposição de seus pontos de vista e ao citarem as experiências de sala de aula ou, mais especificamente, em suas próprias falas:

Excerto 30: Encontro 11, 10/9/2010, linhas 342-343 / 655-656

*Cibele: [...], por exemplo, você é **formador de professor**, você tem 25-30 alunos na sala, alguns vão atuar numa realidade, outros vão atuar em outras realidades [...]*

Dora: [...] já pensou essa vivencia nossa [refere-se à participação em um evento cultural que seria realizado], nós como nós formadores? A gente enriquece a sala de aula, né? Então essa questão né?

Isto evidencia, então, que oportunidades de aprendizagem não se restringiram apenas a ter acesso a conhecimentos ou compreender determinados conteúdos e noções (os quais são também importantes). A aprendizagem foi também oportunizada no (re)conhecimento e reforço das nossas identidades/identificações como formadoras de professores.

Sumarizando, neste primeiro foco de análise observei como as negociações (Objetivo 1) referentes à temática da formação docente inicial e da formação do formador (em uma CP) foram realizadas. Destaquei o modo como a primeira proposta de discussão (formação do professor/aspectos inquietantes dela) foi rearticulada para incluir demais aspectos de interesse do grupo (como a discussão sobre CP), da mesma forma que tal proposta inicial foi exposta novamente pela sua proponente para ser objeto de negociações no GE.

As diferentes posições assumidas por algumas das participantes no grupo foram assinaladas, explicitando, desta maneira, diferentes papéis ou funções que membros podem desempenhar em um espaço dessa natureza. A presença dessas lideranças ou papéis assumidos em um determinado momento por algumas de nós parece não ter impedido a manifestação das demais colegas para incluir ou expor ações/atividades ou assuntos que consideravam de interesse para serem trabalhados.

Apresentei, também, sentidos de participação em espaços como o de CP (Objetivo 2); e as representações de aprendizagem decorrentes das ações tomadas no grupo (Objetivo 3).

Outro ponto a mencionar se refere ao modo como a estrutura mais ampla na qual essa CP se insere estava sempre presente, sejam nas atividades sugeridas, nas metodologias de trabalho propostas ou no embasamento que nós, participantes do GE, procurávamos no referencial teórico (particularmente o de CP) para compreendermos ou justificarmos nossas ações/atividades/situações. Conforme já explicitiei, isso pode demonstrar que a participação no GE, como uma forma de ação para negociarmos o empreendimento conjunto com fins de aprendizagem, também reforça as nossas identidades/identificações como professoras universitárias.

Além da presença das práticas do contexto mais amplo no GE, noto ainda o modo como ele procura se inserir ou se articular naquele contexto. É o que o segundo foco de discussão ou de realização de atividades indica, conforme a análise dos excertos 31-35.

4.1.1 Foco (B): Uso Conjunto dos Dados para Publicações ou Apresentação de Trabalhos em Eventos

O presente foco categorizado conta com cinco excertos de dados para serem analisados. Os quatro primeiros trazem aspectos das negociações realizadas e o quinto excerto exemplifica o papel de liderança de uma das participantes (o meu, no caso) em organizar as atividades/ ações.

Saliento, também, como questões de aprendizagem foram oportunizadas frente a nossa participação na realização das atividades organizadas.

Excerto 31: Encontro 6, 28/5/2010, linhas 186-225

Luciana: Então, mudando de assunto, vocês receberam a transcrição que eu mandei?

Rosa: Eu vi.

(?): Eu não tive tempo de ler.

Luciana: Não ler, mas eu tava trocando ideia com a Dora, e acho que conversei um pouquinho com a Cibele também, é que como eu tô revisando e às vezes até refazendo a maioria das coisas, aí eu comecei a pensar, acho que até eu coloquei no e-mail, como a gente poderia, o grupo, fazer um uso conjunto daqueles dados que a gente tem. É, então, eu acho interessante, não sei se é só meu ponto de vista, minha perspectiva, da gente realmente produzir um produto mesmo das nossas discussões, né? Por exemplo, o que eu tava pensando olhando as transcrições, eu vi que tem alguns pontos que são polêmicos, que chamam mais a nossa atenção, que a gente discute, e por ser um tema polêmico, por exemplo, o ensino de literatura e o aspecto da formação nas aulas de literatura, um fala, uma professora até colocou, não, dá pra trabalhar com gêneros, literatura é gêneros, aí a outra fala, tanto é que na primeira unidade do livro didático público, fala sobre Shakespeare, e a outra, mas é texto literário, não é literatura, aí todo mundo começou a falar ao mesmo tempo. Então, não dá pra saber qual foi a continuidade. Então, eu achei que esse foi um dos pontos que eu achei que daria pra aproveitar,

Rosa: Aprofundar.

Luciana: Aprofundar [...]

[...] – linhas 205 – 214 [relembrando de alguns pontos de discussão que surgiram nos encontros]

Luciana: [...] Então, eu pensei da gente usar, além dessa transcrição, da gente fazer uma leitu..., além desse espaço ser um espaço de formação nossa, ser um espaço de pesquisa também.

Rosa: Uhuh

Luciana: Da gente nos olhar, da gente olhar essas transcrições, e começar...

Rosa: a levantar pontos.

Luciana: Levantar pontos pra nós aprofundarmos. Esse de literatura poderia ser um, tem a Mara e a Ligia que são da área, poderiam aprofundar estes pontos. O da colaboração, a gente também poderia aprofundar mais.

Letícia: As inquietações mais evidentes que fizeram efervescer o...

Luciana: isso [...]

[...] – linhas 226-264 [continuação da discussão sobre a ideia trazida - eu também já proponho como poderia ser a organização do livro, contando, inclusive com capítulos escritos por outros formadores]

A sugestão exposta acima remete a minha ideia inicial (Excerto 1) de o grupo produzir artigos a partir das reflexões/discussões realizadas ali. Na (re)apresentação

dessa ideia, marco bastante a minha vontade pessoal ou a minha ideia (“eu”, “eu comecei a pensar”, “eu pensei”), mas não deixo de incluir as demais colegas na proposta (“a gente”, “o grupo”, “nossas discussões”, “da gente usar”, “nos olhar”), sugerindo uma realização coletiva. Faço uma avaliação da ideia apresentada (“eu acho interessante”), porém me antecipo no sentido de não me importar caso esse desejo seja apenas meu. Também sugiro a realização da atividade, primeiramente como uma possibilidade (“como a gente poderia”), mas em seguida já a explicito assertivamente (“da gente **realmente produzir um produto mesmo das nossas discussões**”). Ainda, destaco outra caracterização para o GE: “**além desse espaço ser um espaço de formação nossa, ser um espaço de pesquisa também**”.

Ao retomar uma de minhas propostas iniciais, manifesto então um forte desejo para que esta se concretize. Assim, é evidente o meu papel em tentar organizar o modo como a ideia possa ser realizada (partir de temas polêmicos para aprofundamento) e também já sugiro alguns possíveis pontos ou temas para voltarmos nosso olhar.

Em seguida, trago os desdobramentos das discussões referentes a essa minha proposta.

Excerto 32: Encontro 6, 28/5/2010, linhas 265-304

Rosa: Você levantou dois pontos nesse segundo encontro, né? (Luciana: ininteligível) Eu não li ainda porque eu recebi ontem à noite a página das transcrições, não sei, talvez a gente poderia nos programar de talvez lermos as transcrições e depois levantarmos uns pontos, quais pontos a gente viu ali e discutir, e daí talvez, não sei, a gente poderia ir tendo mais atenção, por exemplo, eu não lido com o ensino de literatura, né? Então, eu não me sinto, vamos dizer, com vontade, vamos dizer a verdade, vontade, mas eu posso encontrar outros pontos, né? Daí a gente pode fazer isso sim. É, tirar, né, do falar e produzir textos. (Luciana: Isso) É ainda um passo, eu penso, pra depois você escrever um artigo. Então, por exemplo, a Cibele, vamos supor que eu e a Cibele levantemos o mesmo ponto e tratemos da mesma coisa, então, a Cibele vai fazer o trabalho dela, eu vou fazer o meu, mas num outro momento a gente vai juntar isso daí pra fazer um artigo. Acho que é todo um processo, né? Interessante.

Cibele: Eu concordo com a Rosa que acho que ainda a gente tem mais um pouquinho de chão ainda para ...

[Falas sobrepostas]

Luciana: É, não é pra fazer assim, pra amanhã, entendeu? A gente conseguiu olhar apenas duas transcrições, essa é a sexta reunião, acho que tem muita coisa ainda pra gente olhar e se em cada encontro a gente levantar um ponto,

Rosa: A única coisa que eu vi é que tinha trinta e quatro páginas, daí, eu diminui a letra e fiz ficar em vinte quatro páginas, [outras falas – ininteligível] porque eu gosto de ler no papel.

[Falas sobrepostas]

Luciana: Então, foi uma ideia [ininteligível] pra gente olhar, mesmo, as nossas interações.

Rosa: Então, você acha que a gente poderia então, é, desculpa, eu sou muito assim direta, você levantou, agora eu quero saber, vamos nos programar para gente levantar esses pontos?

Dora: Vai ficar como tarefa, eu acho.

Letícia: Quando ficou o nosso próximo encontro?

Luciana: Dia 18. E se a gente tentasse fazer as transcrições do quarto encontro até julho e deixasse pra ver os pontos no próximo semestre?

Dora: Ah, ótimo.

[Falas sobrepostas]

Dora: Sabe também por que é bom? A gente resgata [ininteligível], eu acho importante essa proposta porque a gente vai lá e lê e aí a gente vai vendo o progresso daquilo, o processo, né?

Letícia: É bem isso, eu discuto muito isso com os alunos, é pra ter ideia do que a gente faz durante o ano com os alunos [ininteligível] esse processo durante o ano, você não tá tendo essa lição, unidade 1, unidade 2, você tá vendo um linking das coisas de modo que tem uma continuidade, é mais ou menos isso, olha, lê, porque hoje pra daqui um mês ou dois, você vai produzir alguma coisa sobre isso,

Dora: Mas é aquele momento, Letícia, de voltar o olhar.

Letícia: Sim.

Dora: Daí você vê aquela vivência que você passou e aí você até já fazendo uma nova leitura.

Letícia: É que os alunos não percebem isso, entendeu, olha, lá traz a gente viu isso e agora a gente tá voltando, mesmo nas aulas de línguas.

Rosa, nesse trecho, expõe para o grupo o que compreendeu daquilo que propus anteriormente. Em vários momentos, ela assinala positivamente e indica a possibilidade de realização dessa atividade: “talvez a gente poderia nos programar de talvez lermos as transcrições e depois levantarmos uns pontos”; “Daí a gente **pode fazer isso sim**”; “desculpa, eu sou muito assim direta, você levantou, agora eu quero saber, **vamos nos programar para gente levantar esses pontos**” (aqui se dirigindo diretamente a mim). Rosa ainda se manifesta francamente em relação ao exemplo de um dos pontos trazidos – literatura e formação de professor –, no sentido de indicar possibilidades “para encontrar outros pontos”, visto que uma questão destacada pode não interessar a todas nós, participantes, como é o caso dela com a literatura.

O modo como algumas formadoras entendem o caráter processual e longitudinal dessa atividade é apresentado, principalmente por Rosa e Cibele: “é ainda um **passo**”; “acho que é todo um **processo**” (Rosa); “acho que ainda a gente tem mais um **pouquinho de chão ainda para**” (Cibele), fazendo com que eu, especificamente após a fala de Cibele, me posicione para esclarecer a ‘não urgência’ dessa proposta (“É, não é pra fazer assim, pra amanhã, entendeu?)/ “acho que tem muita coisa ainda pra gente olhar”) como também a minha intenção (“pra gente olhar, mesmo, as nossas interações”).

Outro ponto de destaque desse excerto é a avaliação que Rosa (“Interessante”) e Dora (“Importante”) tecem da sugestão. Antes de expor o que pensa para o grupo, Dora nos questiona (“Sabe também por que é bom?”), salientando o caráter de “resgatar” e “voltar o olhar” para o que foi trabalhado, vendo, assim, “o progresso”, “o processo” do que se vivenciou, podendo até “fazer uma nova leitura” daquilo. Tal consideração de Dora tem a concordância de Letícia, que a compara com o processo de

aprendizagem dos alunos em sala de aula, evidenciando a necessidade de articulação do que foi trabalhado.

Assim, mesmo sendo marcado o meu forte desejo (sou eu quem sempre trago tal proposta e indico como esta pode ser concretizada) para a realização dessa ideia, as outras participantes também se posicionam positivamente em relação a ela – seja concordando com a sua realização ou a avaliando, ressaltando, dessa forma, a sua importância ou pertinência. Apesar de tais manifestações positivas, o dado aponta para uma possível resistência no que concerne ao prazo que poderíamos ter para a proposta ser realizada, o que, em último caso, poderia inviabilizá-la.

Enquanto esses dois primeiros excertos (31 e 32) trazem a formulação da minha proposta, sem que ações mais concretas (além da leitura das transcrições para levantar os pontos para aprofundamento) sejam vislumbradas, os dois próximos excertos (33 e 34) já assinalam certa concretização para a sua realização, principalmente na apresentação de trabalhos (tendo como base os pontos levantados) em congressos da área.

Excerto 33: Encontro 8, 25/6/2010, linhas 1654-1676

Luciana: Vamos voltar. Volta quando? Em agosto? Aí gente, outra coisa também. Outra coisa também. Lembra que a gente, não sei se a gente quer continuar. Ah, eu tô mandando as transcrições. Não sei se vocês estão tendo tempo de ler, mas da gente também olhar essas transcrições...

Cibele: uhn, uhn!

[...] → linhas 1658-1671

Luciana: É julho do ano que vem. Talvez a gente poderia apresentar alguma coisa, ir olhando essas transcrições, e, e apresentar alguma coisa, não sei. Que que vocês acham?

?: É...

?: uh, uh,

?: uma boa ideia.

Nota-se aqui o meu papel na ‘organização’ do grupo no que tange ao seu ‘funcionamento’ (“*Volta quando? Em agosto?*”), e novamente insisto em minha ideia de o grupo olhar para as transcrições da gravação dos encontros como uma das atividades do segundo semestre. Reapresento, então, essa ideia, considerando as demais colegas (“*a gente*”) e em tom de possibilidade (“*não sei*”).

Após conversas sobre eventos que aconteceriam no próximo ano (2011), especialmente o Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA), proponho em tom de possibilidade/sugestão (“*talvez*”; “*poderia*”; “*não sei*”) a participação no evento com apresentação de trabalho, o qual se fundamentaria na análise/ nas reflexões sobre as transcrições.

Nos trechos anteriores (31 e 32), destaquei que, ao manifestar uma vontade minha de atividade para o grupo (escrever artigos a partir das transcrições), organizo o modo como esta pode ser desenvolvida (levantar temas polêmicos para aprofundamento), explico alguns exemplos de pontos para voltarmos o olhar, e no Excerto 33, ao invés da produção de artigos, resalto a apresentação de trabalhos, tendo também como foco algum tipo de produção (acadêmica) que possamos desenvolver.

Ao solicitar a opinião das demais, estas indicam novamente a possibilidade da realização da proposta (“É..”; “uh, uh”) e outra participante a avalia positivamente (“*uma boa ideia*”).

Em seguida, tal proposta é realizada mais uma vez por mim, mas agora em fase de sua concretização.

Excerto 34: Encontro 12, 24/9/2010, linhas 703-809

Luciana: Então, vamos participar do Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada?

[Falas sobre as datas e local do evento]

Luciana: Então, o que que eu estava pensando, da gente mandar uma comunicação, eu estava pensando em propor uma comunicação coordenada pra gente discutir, lembra no começo que uma das propostas era a gente olhar as nossas interações (Dora: Uhuh), elencar alguns temas das nossas reflexões e escrever artigos. Acho que a gente pode começar com as comunicações pra depois, a partir daí...

Rosa: uma ótima ideia.

[...] → linhas 711-780 – [negociações sobre como iríamos nos organizar (duplas, convidar colegas também de outra instituição, número de trabalhos possíveis na sessão de comunicação coordenada, focos discutidos no grupo que poderiam ser desenvolvidos em forma de trabalho)].

Cibele: Como a Dora disse, todas as questões que a gente vai levantar aqui vai estar centrada na formação de professores. Agora, por exemplo, não sei se eu entendi direito em um dos e-mails ou foi trocado ou conversado com alguém, o que que cada par gostaria de estar discutindo [ininteligível]

Luciana: Sim, mas tem que ser coisas relacionadas...

?: aqui

Cibele: É.

?: Aos dados daqui.

Luciana: Aos dados daqui. (Dora: Agora, outra coisa...) Senão a gente pode colocar formação de professores de uma maneira geral, não precisa colocar colaborativo, não precisa colocar comunidade, entendeu?

Rosa: É.

[...]

Rosa: Gente, outra coisa, eu também tenho que ir, o Enfopli.

Luciana: Ah, é verdade!

Rosa: O que que nós vamos fazer?

[Falas sobrepostas]

Luciana: Vamos fazer um pôster nosso também, desse grupo?

Rosa: Tá.

Letícia: Quando que é o Enfopli?

Luciana: 20 de novembro.

Rosa: Talvez até o Enfopli nos ajude nesse trabalho. Vamos trabalhar no pôster na nossa próxima reunião?

[...]

A proposta de participação no evento CBLA é retomada aqui. Ao explicá-la, nota-se como entrelaço os pronomes “eu” e “a gente” em minha fala: posiciono-me no sentido de indicar a autoria de minha ideia (“*eu estava pensando*”), mas incluo os demais membros para a sua realização. Assim, indico/repito novamente o que fazer (“*olhar as nossas interações*”), como (“*elencar alguns temas das nossas reflexões*”) e o seu produto (artigos + comunicação). Rosa uma vez mais avalia a proposta como “*ótima*”, manifestando a sua apreciação em torno da atividade sugerida.

Para a realização da atividade, Cibele retoma (“*Como a Dora disse*”) o foco maior em que as questões a serem levantadas se encaixariam (formação de professores) e apresenta o que entendeu da proposta, evidenciando como nos organizaríamos (“*cada par*”) e também a liberdade que teríamos para escolher o que discutir (“*gostaria de estar discutindo*”). Diante de sua colocação, eu primeiramente, e em seguida outros membros não identificados, esclarecemos a necessidade/obrigatoriedade (“*tem que ser*”) de vincular as discussões com os “dados” do grupo. Assinala-se outra vez o meu papel de indicar ou esclarecer a forma como a atividade será realizada – sou eu ainda que trago a justificativa do uso dos dados do grupo em vinculação com a proposta da organização da comunicação coordenada.

No final desse excerto, Rosa nos relembra sobre a participação em outro evento da área (o ENFOPLI), e sou eu, frente ao questionamento de Rosa, que destaco a elaboração do pôster. Rosa, então, se manifesta no sentido de sugerir tal atividade (a elaboração do pôster) para o próximo encontro, expressando também seu desejo de divulgar aquela CP no contexto mais amplo no qual ela se situa.

Diferentemente da negociação do foco anterior de discussão/realização de atividades, em que diferentes participantes se posicionam para negociar, por exemplo, o que discutir/fazer e como; na proposta analisada nesse item observa-se de forma bastante marcada a minha figura: sou eu que exponho/retomo/rearticulo o meu desejo inicial, organizo o modo como essa atividade pode ser realizada, trago exemplificações e indico as produções acadêmicas resultantes. Assim, nota-se em minha fala como marco a minha ideia (no sentido de ter pensado sobre ela), e como incluo as demais para a realização coletiva da atividade.

Dessa forma, tem destaque o meu papel de liderança tanto na exposição e repetição de uma mesma proposta como no meu esforço para que ela se concretize. Tal papel/função pode estar ligado ao fato de que, além de usar os dados para a minha pesquisa de doutorado, também atribuo importância às produções coletivas que podem ser realizadas pelas

colegas¹⁵¹, principalmente para elas (e não somente eu) voltarem os seus olhares para aquele contexto e refletirem sobre ele e sobre o que foi realizado ali. Por conseguinte, considerava que as demais colegas poderiam se sentir responsáveis pela CP assim como teriam outro tipo de motivação (além de aprender umas com as outras/ refletir sobre nossas práticas) para dela participar.

A liderança na organização dessa atividade¹⁵², particularmente na que já foi concretizada (e.g. apresentação de trabalho no CBLA), parece ser reconhecida pelas outras participantes quando estas indicam a coordenadora da sessão da comunicação:

Excerto 35: Encontro 13, 8/10/2010, linhas 716-717

Rosa: Quem vai ser o coordenador? A Luciana?

Cibele: A Luciana, já está designada.

Considero, então, que, apesar de essa proposta ter sido bastante marcada pela figura de uma pessoa (a minha, no caso), se os outros membros não tivessem se manifestado para que tal ideia fosse realizada, ela, com certeza, não teria se concretizado. Nesse sentido, conforme pontuei, algumas das participantes ou concordavam com o que havia sido exposto ou o avaliavam positivamente. Ainda, no desenvolvimento da atividade, a maioria dos membros se envolveu e fez suas escolhas tanto na decisão dos tópicos que foram abordados para aprofundamentos como na preparação dos pôsteres, dando diferentes ideias/sugestões e tomando outros tipos de iniciativas (e.g. revisar o pôster; solicitar para aluno colocar no formato etc.).

Outra questão que vale mencionar na realização das atividades desse foco analisado refere-se ao modo como ‘movimentações’ ou ‘transições’ de papéis foram possíveis no GE – evidenciando-se, assim, oportunidades de situações de aprendizagem

¹⁵¹ Como exemplo, cito o seguinte excerto (Encontro 8, 25/6/2010, linhas 1685-1691):

Luciana: Tá, porque, é um desejo meu também assim, às vezes, eu vejo em outras faculdades [e comento assim] a produção de conhecimento coletivo, assim, dos professores de inglês, né?

?: É.

Luciana: aqui da IES. Não só do departamento, mas ...

Dora: Thinking alone, thinking together [na verdade o título do livro é Teaching alone, teaching together]. [ri]. Eu tenho um livro assim, eu tenho um livro: Thinking alone, thinking together. [entre falas sobrepostas]

¹⁵² Com base nessa proposta, nós apresentamos trabalhos no CBLA (2010) e elaboramos pôsteres para o VII e VIII ENFOPLI (2010, 2011). Alguns artigos também já foram escritos, mas até esse momento, a ideia da organização do livro não foi concretizada. Em alguns encontros durante o ano de 2012, discutimos e trocamos e-mails referentes a essa atividade. Conforme já indiquei no capítulo anterior, se o livro será realmente organizado ou se os artigos serão divulgados de outra maneira dependerá do nosso engajamento e disponibilidade, apesar do meu desejo e empenho.

(Objetivo 3). Em encontros iniciais, algumas participantes se colocavam na posição de ‘aprendizes’, sinalizando suas dúvidas/ inquietações ou desejos para se discutir ou se aprofundar em uma leitura/tópico (como sobre CP), por exemplo:

a) Dora, em trazer para o grupo, a sua vontade em entender sobre CP:

Dora: É, mas sabe que eu queria [...] possa também nos auxiliar nessa questão da comunidade de prática [...] (Encontro 1, 19/3/2010, linhas 200-201).

b) Letícia, ao expor a sua inquietação de como abordar o componente prático das disciplinas do currículo:

Letícia: [...] a minha inquietação maior [...] eu acho que ainda eu preciso ter muito mais subsídios pra isso, é juntar esse, essa questão do currículo do aspecto formador dentro do currículo da língua. (Encontro 8, 25/6/2010, linhas 1520-1523).

Além de Letícia, Carol é quem constantemente se posiciona no sentido de levantar questionamentos referentes a esse aspecto:

Carol: [...] Aí a gente tem o material pra seguir ali, tá certo, não tem pré-fixado, olha, você tem que fazer até tal lição, porque, na verdade, não é assim, mas, eu fico me perguntando como que eu vou colocar essa questão da prática, como eu vou estar trazendo esta questão de eles entenderem que eles vão entrar em sala de aula, que eles vão ser professores, porque, na verdade, eu já assim, pra eu conseguir trabalhar os conteúdos, vamos dizer assim, já demora [...] (Encontro 10, 20/8/2010, linhas 1023-1027).

c) Cibele, ao expressar a sua dúvida sobre competências:

Cibele: Para mim, eu vou falar bem a verdade, desde aquela primeira reunião, eu falei: Mas competência, gente, o que é competência, o que é competência? (Encontro 11, 10/9/2010, linhas 801-802).

O papel de manifestar, primeiramente, dúvidas, inquietações ou desejos (no sentido de almejam aprender ou se aprofundar em algo), foi rearticulado para o de autoras de trabalhos, nos quais se discutiam as questões postas por elas e traziam e articulavam o conteúdo dos textos lidos e das reflexões realizadas no grupo. É o que constato dos títulos conferidos aos trabalhos:

Dora, Luciana e Rosa: “Sentidos de professores de língua inglesa acerca da constituição de uma Comunidade de Prática e de sua participação nela”

Letícia e Carol: “Discutindo formação docente inicial de língua inglesa por meio de situações-problemas: visões de professores em uma Comunidade de Prática”

Cibele e Carla: “Competências na formação docente inicial em língua estrangeira: entendimentos dos participantes de uma comunidade de prática”

Além das autorias dos trabalhos supracitados, produzimos conjuntamente os pôsteres divulgando a configuração do grupo como uma CP nos eventos do VII e VIII ENFOPLI: “A configuração de uma Comunidade de Prática em contexto de formação continuada de professores de língua inglesa”; “Formação continuada de professores de língua inglesa no contexto da Comunidade de Prática/IES”.

Por fim, conforme discuti na parte anterior, as ações desenvolvidas no primeiro foco de análise, em sua grande maioria, remetiam para as práticas da estrutura mais ampla na qual a CP se insere. Nessa análise, as ações realizadas no GE tinham o propósito de fazer com que ele se articulasse/ se mostrasse presente nessa estrutura mais ampla. Isso porque um dos objetivos de nos reunirmos no GE foi a possibilidade de discutirmos questões referentes às nossas áreas de atuação, buscando um aprimoramento profissional e, com isso, reforçarmos nossas identidades/identificações como professoras universitárias (tanto trazendo as práticas da comunidade mais ampla como nos articulando com ela por meio de produções/produtos valorizados por ela).

Além da realização das atividades analisadas nos dois focos anteriores, e nos distanciando um pouco das práticas do contexto acadêmico, também pensamos em outros tipos de propostas como o intuito de nos conhecermos melhor. É o que o terceiro tópico evidencia.

4.1.3 Foco (c): Trajetórias pessoais e profissionais para conhecimento mútuo

Esse foco categorizado conta com quinze excertos de dados para serem analisados. Início com a negociação das ações relativas a esse tema/foco, e conforme forem apontados nos dados ou quando julgar oportuno, desenvolvo a análise dos sentidos de participação (Objetivo 2) e das oportunidades de aprendizagem representadas por nós, membros da CP (Objetivo 3).

 Excerto 36: Encontro 4, 30/4/2010, linhas 614-626

Cibele: Dora, eu acho até que uma das coisas que poderia fazer parte do grupo, que eu tava vendo na comunidade de prática, que eu achei até interessante, são encontros [ininteligível] pra gente se conhecer melhor.

(?): É verdade.

Cibele: Não necessariamente, vamos discutir texto, vamos discutir texto, porque como a Dora falou a sobrecarga vai ficando tão grande, tão grande.

[Fala ininteligível]

Rosa: É o que eu falei semana passada, Cibele, a gente não conhece o trabalho de pesquisa das colegas aqui.

Cibele: E não só o trabalho, mas como a gente também não se conhece.

Dora: Não conhece as colegas (risos)

Rosa: É então você vê.

Cibele: Então eu achei bastante proveitoso hoje.

O presente excerto gira em torno da proposta de Cibele, que indica outra possibilidade para ações ou atividades a serem realizadas no GE – “*encontros pra gente se conhecer melhor*”. Ela parece se embasar na leitura sobre CP (“*que eu tava vendo na comunidade de prática*”) para expor uma necessidade formulada como sugestão, possibilidade (“*poderia*”) e se inclui em vários momentos na sua proposição (“*eu acho*”; “*eu achei*”), avaliando o que irá apresentar (“*interessante*”).

Esta sua sugestão traz novos contornos para atividades que podem ser desenvolvidas em um GE, sem que ele, em todos os seus momentos, precise se articular ou adotar as práticas do contexto mais amplo no qual está situado (*Cibele: “Não necessariamente, vamos discutir texto, vamos discutir texto”*).

Outras participantes também concordam com o posicionamento de Cibele. Assim, vale notar como Rosa interpreta o “*pra gente se conhecer melhor*”. Ela articula com o conhecimento da produção/trabalho realizado pelas colegas (“*trabalhos de pesquisas*”). Cibele, então, retoma a sua ideia, não descartando, inclusive, o desconhecimento dos trabalhos (“*e não só o trabalho*”), porém reforçando o que havia pensado primeiramente: “*como a gente também não se conhece*”, a qual é repetida por Dora, “*Não conhece as colegas (risos)*”.

O que foi exposto inicialmente por Cibele é repetido e rearticulado em vários outros momentos (intertextualidade) por diferentes participantes (Ana, Letícia, Carol, Rosa), trazendo as suas compreensões do que seria esse conhecimento mútuo. Diante das repetições e reformulações da sugestão de Cibele, saliento a pertinência da realização da atividade, já que esta foi igualmente o desejo de grande parte dos membros da CP, conforme se pode notar nos excertos a seguir.

 Excerto 37: Encontro 4, 30/4/2010, linhas 1038-1056

Ana: Posso dar uma sugestão? Às vezes, eu acho que aquilo que alguém falou do *get together*, né, às vezes a gente precisa falar *ah* como que sei lá a gente se conhecer um pouquinho, de aproveitar esse período de informalidade, se um dia a gente vai instituir uma coisa mais institucional. Mas da gente se conhecer, por exemplo, *ah*, da gente não precisar ficar, bom, hoje eu tenho que fazer uma leitura, tenho que elaborar um texto, tentar [ininteligível] pra poder participar de uma discussão, né, daí bom, então, a Dora aposentou, o que a Dora anda fazendo da vida agora?

Dora: [ininteligível] risos

[...] → linhas 1045-1051

Letícia: Eu tenho uma sugestão. Quando a Ana tava falando da questão da informalidade, eu acho que duas coisas que seriam necessárias sabermos, né, uns dos outros. É uma trajetória, porque cada um tem uma trajetória de vida, né, de formação até chegar aqui, vamos dizer assim, e também o que tá produzindo hoje, o que está fazendo hoje de, das disciplinas que tem, o tipo de trabalho que tem, do seu convívio com os pares, enfim alguma coisa assim de consolidar uma conversa, né?

 Excerto 38: Encontro 5, 14/5/2010, linhas 1048-1057

Carol: Sabe o que eu queria sugerir? A gente tava falando, *ah*, vamos almoçar, vamos fazer alguma coisa, porque assim, esse horário a gente já tem meio que reservado (Luciana: Uhuh). E se a gente combinasse, de repente, um almoço de repente num lugar, nem que fosse, não sei, no shopping, não sei, em algum lugar que a gente conseguisse prolongar e daí a gente almoçaria, ficaria e daí pra conversar, aquela sugestão de cada um falar um pouco da sua formação, de uma maneira mais informal, *ah*, eu fiz isso, fiz aquilo, como se fosse um bate-papo mesmo pra gente se conhecer, de certa forma, melhor, *ah*, eu estudei tal coisa em tal lugar, fiz isso, fiz aquilo, que de certa maneira, é uma coisa informal pra gente se conhecer, só que acaba entrando no que cada um fez.

Dora/Luciana [ao mesmo tempo]: É uma boa ideia.

Nesses dois excertos (37 e 38), Ana, Letícia e Carol apresentam suas sugestões de atividades – estas remetendo ao que Cibele disse anteriormente.

O texto de Ana se reporta, em quase todos os momentos, à fala de Cibele (Ana, inclusive, assinala que a sua sugestão já foi exposta – “*aquilo que alguém falou*”); ela renomeia ‘*encontros pra gente se conhecer melhor*’ por ‘*get together*’; marca novamente a sugestão de conhecimento mútuo (“*a gente se conhecer um pouquinho*”; “*da gente se conhecer*”) e manifesta a não-necessidade de sempre adotar as práticas acadêmicas (“*ah, da gente não precisar ficar, bom, hoje eu tenho que fazer uma leitura, tenho que elaborar um texto, tentar [ininteligível] pra poder participar de uma discussão*”).

Por sua vez, Letícia se posiciona (“*eu acho*”) e aponta em tom de sugestão (“*duas coisas que seriam necessárias*”) o que desenvolver na atividade destacada, retomando, assim, as colocações anteriores de Cibele, Rosa e Ana. Letícia se utiliza da denominação “trajetórias” para recuperar a proposição de Cibele (e Ana) de conhecimento mútuo, e também se volta para o que Rosa mencionou de conhecer o trabalho das colegas, quando

expõe “o que tá produzindo hoje”, complementando com as questões das disciplinas lecionadas e do “convívio com os pares”.

A sugestão de Carol, por seu turno, rearticula-se com os pontos citados por Letícia de abordar a nossa formação e o que “cada um fez”. Ela ainda pontua a maneira de conduzir a atividade (“de uma maneira mais informal”; “como se fosse um bate-papo mesmo”), novamente evocando as falas de Letícia (“consolidar uma **conversa**”) e Ana (“aproveitar esse período de **informalidade**”). Carol também menciona outra ideia (ou remete ao que já foi colocado: “a gente tava falando”) para o grupo (apresentada em tom de possibilidade/sugestão: “e se”; “combinasse”; “de repente”; “não sei”; “conseguisse”; “almoçaria”; “ficaria”), agora em termos de lugar para se realizar o encontro para ‘conversar’ sobre as trajetórias, evidenciando, assim, o caráter de informalidade da atividade ou do próprio modo como nós, os membros do GE, podemos nos relacionar. Como usualmente ocorre nas negociações das ações do empreendimento conjunto, conforme os resultados têm apontado, à/s proposta/s seguem-se a concordância e a avaliação das colegas, como as de Dora e a minha nesse caso: “É uma boa ideia”.

No próximo trecho, é Rosa quem novamente destaca a atividade de conhecimento mútuo (e dos nossos trabalhos de pesquisa – conforme ela já havia exposto (Excerto 36)). Embora tivéssemos decidido que nos encontros posteriores desenvolveríamos a atividade mencionada, nos trechos anteriores ao excerto que será apresentado, discutíamos questões relacionadas ao calendário do grupo. Rosa, então, sugere continuar trabalhando com essa atividade nos encontros subsequentes.

Excerto 39: Encontro 6, 28/5/2010, linhas 359-383

Rosa: Por que nós não nos voltamos a conhecer o grupo, fazendo as atividades que a gente já havia programado que era a produção do texto da nossa formação, e conhecer os trabalhos de todos os participantes do grupo. O que que vocês acham?

Dora: Em que sentido? Elabora mais esse conhecer os trabalhos.

[Falas sobrepostas]

Rosa: Por exemplo, assim, ela tá com um filhinho novinho [refere-se a uma produção acadêmica – uma dissertação de mestrado] aí nos braços dela, então, ela falar um pouquinho do trabalho dela, do que ela fez,

[Ininteligível- falas sobrepostas]

Cibele: Falar sobre o trabalho.

Rosa: Né, pra gente conhecer; eu acho que até é uma coisa natural de você num relacionamento, você conhecer as pessoas que estão no grupo, né?

[...] – linhas 369-378

Rosa: Tem tanta gente que fez um mestrado aqui...

Cibele: Sim, eu acho que é uma boa ideia.

*Luciana: A gente pode trazer também algumas pesquisas recentes que a gente fez (Dora: Ah, sim!) que não seja, por exemplo, um mestrado ou doutorado.
Rosa: Pra que a gente possa conhecer um ao outro mais.*

Ao invés de desenvolver outras tarefas nos encontros posteriores (7 e 8, já que nesse (6) já nos propusemos a iniciar essa atividade), Rosa destaca em tom de sugestão (“*Por que nós não nos voltamos*”) a ideia primeira de Cibele (“*pra gente se conhecer melhor*” apresentada aqui como “*conhecer o grupo*”). Conforme sinalizei no Excerto 37, foi Letícia, após as ideias expostas sobre o conhecimento mútuo, quem ressalta o que desenvolver nessa atividade: exposição das “trajetórias” (recuperando as falas de Cibele e Ana) e dos trabalhos desenvolvidos (manifestado por Rosa). Nesse trecho, é Rosa, então, quem recupera os pontos a serem relatados na realização dessa atividade – “*nossa formação*” e “*trabalhos de todos os participantes do grupo*”.

O ponto/foco que foi alvo de maiores negociações foi o “conhecer os trabalhos”, especialmente após o pedido de esclarecimento de Dora. Enquanto Rosa parece sugerir a apresentação de trabalhos de mestrado e doutorado (“*ela tá com um filhinho novinho aí nos braços dela*”; “*Tem tanta gente que fez um mestrado aqui*”), trago outra possibilidade para além dessa apresentação de trabalhos, que se reporta a outras pesquisas recentes “*que não seja, por exemplo, um mestrado ou doutorado*”. Tanto a sugestão de Rosa quanto a minha são aceitas positivamente: “*Sim, eu acho que é uma boa ideia*” (Cibele); “*Ah, sim!*” (Dora).

Mais uma vez (como no Excerto 36), saliento o modo como Rosa interpreta esse conhecimento mútuo – a sua fala reitera o seu desejo do conhecimento dos trabalhos (de mestrado e doutorado) desenvolvidos por nós, participantes do grupo, de modo que conhecer umas às outras é também conhecer o que produzimos academicamente. Isto pode ter sido desencadeado pelo fato de participarmos de uma atividade típica da academia, caracterizada, no caso, pelo GE.

Em seguida, há o exemplo de outro trecho em que ela manifesta esse seu desejo e a sua apreciação em torno de sua realização:

Excerto 40: Encontro 3, 16/4/2010, linhas 974-997

Rosa: Eu queria só dizer um negócio pra vocês. Eu acho muito legal essa ideia de dar-nos ali, de compartilhar os trabalhos, porque é um desejo muito antigo meu conhecer o trabalho dos próprios colegas que a gente tem, que vive junto, fala junto, trabalha junto e não conhece. Então, eu acho que isso é uma vontade antiga. [se referindo à proposta de Laura para que Cibele e Ana apresentem os seus trabalhos de mestrado]

Cibele: Sabe o que eu acho...

Rosa: E a gente nunca tem tempo.

[...]

Rosa: Eu acho assim que também, dentro de uma comunidade, a gente vai adicionar naturalmente bem, com liberdade, a partir do momento que a gente conhece cada um, o que cada um faz.

Dora: Mas aí a construção da confiança né, que também é importante.

Rosa: Conhecer bem com quem você está lidando.

Rosa marca novamente esse seu desejo (“*é um desejo muito antigo meu*”; “*é uma vontade antiga*”) e avalia (“*Eu acho muito legal essa ideia*”) uma ideia expressa por outra participante para que Cibele e Ana também apresentem as suas dissertações¹⁵³. Da mesma forma que no Excerto 36, ela destaca a questão de conhecer as colegas por meio dos trabalhos por nós desenvolvidos.

Observo, então, que o fato de ‘conhecer as colegas’ (seja por meio do relato de nossas trajetórias, convívio regular, ou apresentação de nossos trabalhos) parece ser uma condição importante para se ter certa “liberdade” para compartilhar, “adicionar” e contribuir com as questões/dúvidas postas, conforme Rosa sugere. Além de conhecer umas às outras, Dora indica um requisito considerado importante para possibilitar o engajamento mútuo de participantes em questões sobre suas práticas “*Mas aí a construção da confiança, né, que também é importante*”. Em outro momento das interações do grupo, Dora também recupera alguns atributos no estabelecimento de relações em uma CP ou, pode-se dizer, em qualquer outro contexto de interação contínua: “*Por isso a necessidade do cultivo da confiança, do respeito mútuo, da criação de um clima de segurança*” (Encontro 5, 14/5/2010).

Para finalizar, vinculo a constante manifestação de Rosa em relação a atividades para conhecimento mútuo com o exemplo que ela trouxe no início da constituição do GE, referindo-se a uma iniciativa conjunta que docentes de seu contexto de atuação estavam tomando para conhecer o trabalho (principalmente os de mestrado e doutorado) desenvolvido pelos seus pares:

Excerto 41: Encontro 1, 19/3/2010, linhas 364-370

Rosa: A gente tava discutindo lá no [nome do curso de idiomas], as pessoas saem, fazem mestrado, doutorado, e ninguém ficou sabendo o que aquela pessoa fez. [ininteligível] ... cada mês, um falava da sua pesquisa, ou alguma coisa que ele fez durante o ano. Então, como eu não tinha ainda terminado o meu doutorado, quando o meu foi em setembro, eu apresentei a viagem que eu fiz, lá pela

¹⁵³ A ideia propriamente de conhecer o trabalho de pesquisa das colegas não foi realizada de tal forma; ela foi rearticulada pela proposta das trajetórias pessoais e profissionais, em que os trabalhos foram apenas ‘pincelados’ e não discutidos ou apresentados a fundo.

Embaixada, né, que também foi um curso pra educadores, pra formadores. Aí veio um que falou do mestrado, eu achei que foi muito interessante, porque você não sabe o que o outro ...

Assim, é significativo notar como a proposta de Cibele é rearticulada de várias formas por diferentes participantes do grupo (intertextualidade) – nessas rearticulações, evidenciei o modo como um desejo bastante marcado por Rosa foi reaparecendo e se repetindo em sua fala.

Após a realização da atividade de apresentação, por meio de relatos ou escrita de narrativas, das nossas trajetórias pessoais e/ou profissionais e de trabalhos por nós desenvolvidos, também fazemos uma reflexão sobre ela. Conforme pontuei na análise do Excerto 14, é em alguns desses momentos (mesmo que muitas vezes motivados pelos questionamentos de determinadas participantes – como no meu caso e no de Dora– nos Excertos 14 e 42) que sentidos ou representações sobre a realização da atividade ou mesmo sobre a participação no grupo são manifestados (Objetivo 2). Nesses momentos, há também a possibilidade de destacar como consideramos oportunidades de aprendizagem frente a determinadas ações realizadas no GE (Objetivo 3). É o que registro em seguida:

Excerto 42: Encontro 7, 18/6/2010, linhas 969-1030

Luciana: Então, eu acho que é interessante porque assim, né, cada um falou da história, e depois a gente pensar um pouco a importância que foi ou não, porque a gente decidiu ter esse momento de compartilhar essas histórias, essas narrativas, se a gente pode chamar de narrativas pessoais, é, profissionais e pessoais, porque querendo ou não, estão ligadas. Pensar um pouco, né, porque, foi importante, porque que nós decidimos fazer isso, né?

[...] – linhas 974-1011 [resgatamos de onde surgiu a ideia de trazer trajetórias pessoais / profissionais; o porquê de realizarmos tal atividade e colocamos alguns pontos que consideramos relevantes]

Cibele: Eu acho que, analisando um pouco assim, acho que é esse sentimento que de repente falta aqui na academia e que talvez agora a gente faça nesse grupo que difere, por exemplo, que me faz dar saudade em você da [nome do curso de idiomas] e eu do [nome do curso de idiomas], é que a gente se conhecia mais. [manifestações ininteligíveis] Por exemplo, aqui o que eu sinto na universidade, acho que foi um choque quando eu chegava e falava, that's not my home, porque aqui, aquilo que a gente começou a fazer, é o profissional, o que que você faz, o que que você faz, (Luciana: tá estudando o quê) o que você tá estudando, então, de repente como uma coisa que no profissional, o pessoal não existe. E existe e ele tem interferência tanto um no outro e vice-versa, né.

Carol: Sim.

Cibele: Como o trabalho marca a nossa vida, a nossa vida também, né, ela aparece no trabalho.

Letícia: O ano passado, principalmente, eu gostei muito de ter trabalhado, enquanto colaboradora, e por estar aqui de novo, porque teve outros colaboradores, tipo a Rosana, que a gente trabalhou, a gente dividiu turmas, então trabalhamos bastante juntas, então, acabei conhecendo outras pessoas que eu dividia turmas por aquela questão da gente querer casar coisas.

[Falas sobrepostas; Letícia e outras participantes comentam de outras pessoas com que elas trabalharam juntas]

Letícia: [...] então, você começa a estreitar relação assim de uma forma que você fala, olha, tem tanta, né, tantas perspectivas, tantas coisas, né, é muito legal você saber como o outro trabalha para que você também absorva alguma coisa e melhore, transforme...

Dora: A troca, né?

Cibele: Eu acho que é importante, é legal, isso que a gente tá fazendo aqui que é o que faz você se sentir em casa. Você fica mais próxima, você sente que...

Carol: Dá um amparo maior [...] [Carol relata a sua experiência de quando entrou para trabalhar na universidade e da ajuda que recebeu, principalmente, de Laura]

Nesse excerto, sou eu que incito respostas ou motivo os demais membros a “pensarem” sobre a realização dessa atividade e a sua “importância ou não”.

Vale indicar que, ao analisar/refletir sobre o desenvolvimento da atividade, Cibele manifesta o sentido de se conhecer mais umas às outras, remetendo, assim, à sua proposta (“*encontros pra gente se conhecer melhor*”). Pode-se considerar que, para Cibele, além de o grupo ser um espaço para trocas e compartilhamento das práticas profissionais, ele pode promover e facilitar a aproximação dos pares e o estabelecimento de vínculos com eles, considerando-se o aspecto pessoal. Ela marca a questão do diferencial desse GE, comparando-o com outros contextos de trabalhos *versus* a academia/universidade, em que é a questão profissional apenas que parece sobressair.

As escolhas lexicais em sua fala são carregadas de aspectos afetivos; de se considerar um lado mais “pessoal” para os laços estabelecidos ali: “*sentimento*”; “*dar saudades*”; “*that’s not my home*”; “*isso que a gente tá fazendo aqui é o que faz você se sentir em casa*”; “*você fica mais próxima, você sente que*”. Ao abordar esse lado mais afetivo/emotivo/pessoal, ela, no entanto, não o desvincula do aspecto profissional, ou seja, ela consegue articular como o “pessoal” e o “profissional” se complementam e se relacionam entre si:

Cibele: [...] de repente como uma coisa que no profissional, o pessoal não existe. E existe e ele tem interferência tanto um no outro e vice-versa, né.

Carol: Sim.

Cibele: Como o trabalho marca a nossa vida, a nossa vida também, né, ela aparece no trabalho.

A proposição de Cibele sugere não ser possível desvincular o aspecto pessoal (por exemplo, o fato de sermos mães, esposas, filhas) enquanto estamos no trabalho, da mesma forma que não podemos desvincular o aspecto profissional quando estamos fora dele – os dois estão sempre relacionados e contribuem para a constituição de nossas identidades. Mesmo que de maneira sutil, esse fato expresso por Cibele remete à discussão

sobre participação realizada por Wenger (1998a, p. 57). Para o autor, a participação é mais ampla do que o mero engajamento na prática. Conforme assevera,

Os funcionários da empresa seguradora de plano de saúde não são apenas funcionários enquanto estão trabalhando no escritório. [...] Eles não param de ser funcionários da seguradora às cinco horas. A participação deles não é algo que se possa simplesmente desligar quando eles saem. Os seus efeitos em suas experiências não são limitados a contextos específicos de engajamento. É parte de quem eles são, eles sempre carregam com eles e vêm à tona quando, por exemplo, vão ao médico, preenchem um formulário de seguros ou ligam para um centro de serviço ao consumidor. Nesse sentido, a participação vai além do engajamento direto em atividades específicas com determinadas pessoas. Ela coloca a negociação de significado no contexto das nossas formas de filiação em várias comunidades. É um constituinte da nossa identidade. Como tal, não é algo que ligamos e desligamos¹⁵⁴ (WENGER, 1998a, p. 57).

O fato de se conhecer mais ‘o outro’ quando do trabalho regular/contínuo em parceria com colegas também é destacado na fala de Letícia. Por sua fala, é possível constatar a formação/configuração de outras CPs que vivenciamos em nossos locais de trabalho. Isto é, em demais situações podemos reconhecer outras pessoas como ‘parceiras de aprendizagem’, e nas interações regulares e contínuas aprendemos a partir de e umas com as outras sobre uma prática da qual compartilhamos (WENGER, 2007). No caso exemplificado por Letícia, a CP se estabeleceria no encontro regular de determinados professores para preparar aulas juntos e discutir sobre o ensino de LI em uma turma em específico, por exemplo.

Letícia rearticula a oportunidade de se conhecer mais ‘o outro’ com o uso da expressão “estretar relação”, esta tendo efeito no modo como diferentes “perspectivas” serão apresentadas e reconhecidas, repercutindo, assim, em uma “transformação/melhora” nas próprias práticas: *“é muito legal você saber como o outro trabalha para que você também absorva alguma coisa e melhore, transforme”*.

Além de refletirmos sobre a realização dessa atividade (a das trajetórias) durante o Encontro 7, na reunião posterior (última do primeiro semestre de 2010), após o relato das trajetórias/narrativas de Ana e Dora, retomo novamente o meu questionamento

¹⁵⁴ Claims processors are not claims processors just while they work in the office. [...] But they do not cease to be claims processors at five o'clock. Their participation is not something they simply turn off when they leave. Its effects on their experience are not restricted to the specific context of their engagement. It is a part of who they are that they always carry with them and that will surface if, for instance, they themselves happen to go to the doctor, fill out an insurance form, or call a customer service center. In this sense, participation goes beyond direct engagement in specific activities with specific people. It places the negotiation of meaning in the context of our forms of membership in various communities. It is a constituent of our identities. As such, participation is not something we turn on and off.

acerca da importância da atividade desenvolvida, bem como, de um modo mais amplo, sobre os encontros do GE naquele semestre¹⁵⁵. Eu inicialmente, e em seguida Dora, levantamos questões/pontos para pensarmos sobre a participação no GE e sobre a realização da atividade das trajetórias. A seguir, trago alguns dos sentidos manifestados:

Excerto 43: Encontro 8, 25/6/2010, linhas 1187-1206

Dora: [...] e, de repente, então, como que eu posso ligar isso [se referindo às atividades desenvolvidas no GE, principalmente a das trajetórias] lá com a minha, com a minha atuação, ou interfere, não interfere? Até agora, precisa mais? O que precisa?

Carol: Eu não sei, eu, eu, pra mim pessoal, Carol, eu acho que interfere, sim, Dora, no sentido de que, às vezes, é, a questão do compartilhar mesmo, às vezes, você mesmo que seja ou uma coisa muito legal ou uma frustração muito grande. Eu lembro até que eu comentei uma num dos encontros¹⁵⁶ que eu falei assim: ai, parece que eu saio do encontro, eu sou outra pessoa. Se eu tava triste, eu saio mais feliz. Não sei a questão acho que do, do bate papo, às vezes, de compartilhar coisas, de saber que, às vezes, não é só com você que dá errado. Ou que não é só na sua aula que tem coisa bacana

Cibele: É, eu acho que...

Carol: [ininteligível]

Cibele: Eu acho que a gente tá um, um diferencial, ahn, do grupo de ensino como um todo.

??: Uhn, uhn!

Cibele: Porque a gente tá, eh, lidando com o profissional junto com o pessoal. Uma coisa que normalmente não existe.

??: Não.

Cibele: Porque reunião é só profissional.

??: Ahn, ahn!

Cibele: Eh, vamo, olha: vai ter comissão. É só profissional. Então, como a Ana falou: a gente trabalha vinte anos a gente não se conhece. Porque não tem espaço pra conhecer as pessoas dentro do profissional. Agora, até que ponto o conhecimento do pessoal vai afetar o meu desenvolvimento no profissional é acho que surge a pergunta da Dora. [...] [prossegue trazendo um exemplo de uma experiência que vivenciou e que articula a questão do pessoal e profissional].

[Continuamos a discussão deste aspecto levantado, reconhecendo também a importância das relações interpessoais mesmo com pessoas com as quais não temos relações mais estreitas].

¹⁵⁵ Encontro 8, 25/6/2010, linhas 1095-1101:

Luciana: Acho que a gente já falou, todo mundo já falou um pouquinho das histórias, a gente podia, mais pra fechar esse semestre, né? Pra falar um pouquinho a, a importância de como que foi o grupo, como que ele tava andando que que culminou essa questão da gente voltar a falar das histórias de cada um. De onde que veio essa necessidade? E falar um pouquinho, né? Porque [acho que] esse semestre, a gente conseguiu, né? Nesse semestre ter um, um... encontros de maneira contínua...

Cibele: É mesmo.

Luciana: Que que esses encontros representaram pra gente nesse semestre?[...]

¹⁵⁶ Encontro 5, linhas 1026-1035:

Carol: Ah, posso falar uma coisa? Eu acho que quando a gente conversa, discute, troca, eu, pra mim, de certa forma, é motivante. Porque, às vezes, tem aquela semana que você tá tão down, você fala, gente, que aula que eu dei esta semana, foi péssimo. Aí, assim, às vezes na troca, é legal pra você parar e pensar, olha, mas eu posso fazer isso diferente, posso resolver tal problema de tal maneira.

[Falas sobrepostas]

Dora: É psicológico, você precisa verbalizar. (Risos)

No presente excerto, é possível observar dois sentidos (Objetivo 2) marcados na fala de Carol (compartilhar) e Cibele (relação entre os lados pessoal e profissional), que se reportam aos posicionamentos anteriores já trazidos por elas.

Para Carol, parece que o “**compartilhar**” e o tomar consciência de suas ações ao olhar para as do outro é o que fica mais forte para ela na sua participação no GE. Ao expor “*parece que eu saio do encontro, eu sou outra pessoa*”, infiro que, ao se conceber aprendizagem como uma possibilidade de transformação (seja de conhecimento, saberes, papéis, atitudes etc.), cada encontro do GE pode oportunizar situações de aprendizagem à medida que nós, participantes, em nossas “trocas”/ “conversas” / “bate-papo” possamos pensar juntas em novas ou diferentes alternativas para as questões colocadas. Isso, a meu ver, já é uma forma de transformar, por exemplo, o que eu não sei / o que eu não sei resolver por eu posso fazer / resolver assim (destaco parte da fala de Carol, na Nota de Rodapé 156: “*Aí, assim, às vezes na troca, é legal pra você parar e pensar, olha, **mas eu posso fazer isso diferente, posso resolver tal problema de tal maneira***”.

O compartilhar também pode possibilitar o acesso a atividades e trabalhos desenvolvidos por outras participantes, como no caso relatado por Letícia:

Excerto 44: Encontro 8, 25/6/2010, linhas 1383-1390

Letícia: [...] igual por exemplo, pedi a, o material da Ana do, da dissertação dela, porque eu não sabia que ela tinha trabalhado com isso. Era uma coisa que eu estava trabalhando lá na, no terceiro ano da Letras noturno. Então, você começa a...

Luciana: Ver o que...

Letícia: A querer pegar, né? Tudo o que você tem de subsídio de de, da colaboração mesmo, igual a Cibele ta falando de, ajuda, né?

[Falas sobrepostas]

?: facilita

O contato mais próximo com Ana ou o relato de seu trabalho pode ter permitido a vinculação realizada por Letícia com a sua atuação na prática docente. Vincular as discussões ou os relatos ocorridos ali com a nossa prática parece ser um aspecto importante da participação em CPs, ou, em especial, nessa CP, conforme se destaca em outras situações, como, por exemplo:

Excerto 45: Encontro 10, 20/8/2010, linhas 1017-1019 e 1299-1301

a) Encontro 10, 20/8/2010, linhas 1017-1019

Carol: Então, a minha cabeça agora está pensando lá na minha turma do primeiro ano da noite.

Letícia: Que bom.

Dora: Isso é bom.

b) Encontro 10, 20/8/2010, linhas 1299-1301

Letícia: Mas sabe o que é pior, eu começo a ler aqui e começo a ver um monte de coisa que eu posso colocar [ininteligível] aí eu começo a ver no Secretariado, aí...

Dora: Mas que ótimo, articulado.

Além do compartilhar e do se transformar nas trocas, entendo que participar de um espaço em que há engajamento mútuo e interações regulares pode ainda colaborar para minimizar o individualismo da profissão docente. É o que destaco na minha fala e na de Ana:

Excerto 46: Encontro 8, 25/6/2010, linhas 1334-1349

Luciana: Sabe uma coisa que eu tava pensando, que vocês viram que quando eu entrei, né? aqui na IES acho que ficou bem marcada a questão da solidão mesmo de..., você prepara suas aulas..., faz suas pesquisas... cada um por si

[...]

Luciana: Na verdade acho que faltava mesmo esse espaço de... [...]

[...]

Ana: Eh, eu acho que eu sou a professora que eu sou, e, e depois eu descobri, sim, que né? Que eu podia mesmo, no caminhar, mas, pelo grupo que a gente tinha no [nome do instituto de línguas]. (Cibele: é verdade) Se não tivesse aquele grupo, se eu tivesse que ficar no isolamento, eu teria desistido.

Novamente, nota-se que contextos para trocas regulares podem se constituir tanto na formação de GEs ou de projetos colaborativos, como na própria (re)configuração do local de trabalho. A relevância desses espaços, conforme já pontuei, é a possibilidade de se ter um contato mais próximo com os pares, reduzindo, muitas vezes, o modo solitário com que muitos professores trabalham.

Por sua vez, Cibele mantém a opinião manifestada anteriormente (que remete à sua proposta de ‘encontros pra gente se conhecer melhor’). Para ela, é bastante marcado o sentido da relação entre o pessoal e o profissional, o que, a seu ver, é um “diferencial”; “uma coisa que **normalmente não existe**” em contextos profissionais formais.

Além do conhecimento mútuo, a atividade das trajetórias também possibilitou o voltar o olhar para si, conforme ressaltam as falas de Letícia e Dora, evidenciando, assim, outra forma de representação de aprendizagem:

Excerto 47: Encontro 8, 25/6/2010, linhas 1378-1381

Letícia: [...] É muito importante saber das coisas pessoais também que aconteceram na vida de outros, porque você não se sente tão assim ET, né? [Falo] ah, não, sou um ser humano normal, essas coisas acontecem [falas sobrepostas].

Cibele: Acontece comigo também.

 Excerto 48: Encontro 8, 25/6/2010, linhas 1400-1403

Dora: Então, sabe o que eu queria falar, agora um pouquinho, ai desculpa! Da: da, continuando só um pouquinho a conversa, eu acho que também o que eu senti, parece nã[] que a gente também não só conheceu o outro, mas também se conheceu, né?

[Várias concordam]

Para Dora e Letícia, o ‘se conhecer’, oportunizado pelo relato de suas próprias histórias ou o ‘voltar o olhar para si’, a partir da história das outras, foi um aspecto que mereceu destaque para as duas participantes. A questão expressa por Dora já tinha sido, inclusive, reconhecida por ela antes da reflexão que fez sobre a atividade:

 Excerto 49: Encontro 7, 18/6/2010, linhas 184-189

Carol: Dora, eu fiz um negócio que você vai gostar.

Luciana: Ai, que caprichosa.

[Várias vozes e risos]

Dora: Hoje que eu atinei, depois eu vou contar, porque eu tenho tanto esse negócio [de usar desenhos, ilustrações, gráficos, imagens e outros recursos visuais em suas aulas / exposições], assim, mas acho que está na minha história.

[Várias vozes e risos]

 Excerto 50: Encontro 8, 25/6/2010, linhas 173-177

Dora: Ela [referindo-se à mãe] era professora primária, né? Então, daí, daí, eu tava, quando eu tava mexendo, revendo a narrativa, até eu falei assim: Nossa!! eu nunca atinei, mas será que aqueles diários, lá, que me encantavam [cheios de desenhos ‘caprichados’] tanto não faz[em] eu, essa pessoa que eu sou, que eu quero fazer, né? Daí quando a Carol ainda falou: Olha eu lembrei da Dora [rindo], eu falei, assim: Ai, meu Deus! [risos].

Carol: Eu lembrei da Dora.

A oportunidade de aprendizagem dessa atividade (Objetivo 3) é reconhecida por Dora novamente quando ela usa o verbo de processo mental “atinei” seguido do que foi aprendido, que é o voltar o olhar para si ou compreender determinadas ações e atitudes ou até mesmo ressignificá-las.

Em suma, os significados (Objetivo 2) sobre a participação no GE ou sobre a realização de atividades conjuntas (principalmente a das trajetórias) destacados a partir da minha indagação e da de Dora (nos excertos anteriores) são pontuados como: oportunidade para conhecimento mútuo, bem como (re)conhecer a si própria (uma forma de representação de aprendizagem); estabelecer vínculos mais próximos (e afetivos) com os pares (minimizando, assim, o individualismo e a solidão da ação docente); relacionar os aspectos profissional e pessoal como complementares; compartilhar e nos transformar nas trocas.

Para finalizar a seção, assinalo que a análise do foco das trajetórias pessoais e profissionais para conhecimento mútuo trouxe diferentes contornos para atividades que podem ser realizadas em um GE sem que este necessite, em todos os seus momentos, adotar as práticas ou as atividades canônicas da estrutura acadêmica na qual é situado. Abro um parêntese aqui para explicitar que, embora não se tenha adotado de forma mais imediata e direta as práticas do contexto mais amplo ali, foi possível observar como ele (mesmo que de forma sutil) esteve presente: no uso dos termos ‘trajetória’ e ‘narrativas’ para a nomeação do relato das histórias; ou na explicação de Dora sobre a diferença de ‘anais’ e ‘crônicas’ se referindo ao uso dessas trajetórias e das linhas de tempo para um tipo de pesquisa (a narrativa), por exemplo. Foi também através do olhar para essa atividade, dentre outras que foram realizadas ali, que algumas das participantes apresentaram trabalho em evento ou escreveram o artigo “Narrativas compartilhadas em uma comunidade de prática sobre o processo de tornar-se professor de língua inglesa: o papel do outro”. Sendo assim, mesmo que o intuito da proposta fosse se desvincular um pouco das práticas desse contexto, o modo como esta é significada e compreendida acabou remetendo a ele.

Outro aspecto salientado foi o fato de a sugestão apresentada inicialmente por Cibele ter sido rearticulada / resgatada (intertextualidade) por várias participantes (Ana, Letícia, Carol, Rosa), demonstrando a igual apreciação ou o desejo das demais para a realização dessa atividade.

Além de agirmos conjuntamente para propor ações referentes ao foco das trajetórias, manifestamos os sentidos ou o modo como representamos a realização dessa atividade ou, de um modo mais amplo, a participação no GE. Ainda, elucidamos o tipo de aprendizagem que essa atividade pode ter possibilitado.

4.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS APRESENTADOS

Nesta seção, discuto os resultados apresentados nas seções anteriores, procurando responder às perguntas levantadas a partir dos três objetivos específicos da tese, quais sejam:

i) investigar como nós, as formadoras participantes do GE, negociamos as ações do empreendimento conjunto; ii) examinar quais são os sentidos de participação ou de realização das atividades/ações conjuntas; iii) analisar como oportunidades de aprendizagem são representadas durante a nossa participação no GE.

Realizo tal discussão me subsidiando na análise desenvolvida dos três focos categorizados: a) formação inicial do professor e formação do formador (em uma CP); b) uso conjunto dos dados para publicações ou apresentação de trabalhos em eventos; c) relato de trajetórias pessoais e profissionais para conhecimento mútuo.

4.2.1 A Negociação do Empreendimento Conjunto

O modo como negociamos as ações do empreendimento conjunto dessa CP evidenciou uma abertura para expormos ou sugerirmos propostas de atividades para serem realizadas ali. Sendo assim, nesse contexto, vislumbrou-se uma situação de aprendizagem e formação continuada, na qual idealmente todos os participantes são aprendizes e, dessa forma, há a oportunidade de negociação conjunta do ‘currículo de aprendizagem’. Sobre essa questão, Wenger (2012) explica que

Em uma comunidade de prática, são os próprios membros que são responsáveis pela aprendizagem. Tira as pessoas de situações hierárquicas nas quais há alguém que *sabe*, ensinando um curso para pessoas que *não sabem*. A aprendizagem em uma comunidade de prática é horizontal. Pode haver pessoas que são mais adiantadas do que outras, mas **é a comunidade que decide o que importa e o que precisa ser aprendido**¹⁵⁷ (WENGER, 2012, p. 2; grifo do autor em itálico e grifo nosso em negrito).

Em relação aos três focos categorizados, o que observei foi uma repetição, rearticulação ou reforço das ideias apresentadas (o emprego da categoria ‘intertextualidade’ me auxiliou nesta constatação) – tais processos foram realizados por diferentes participantes ou por uma mesma pessoa (como no meu caso no foco b – uso conjunto dos dados para publicações ou apresentação de trabalhos em eventos). Além de se trazer uma ideia já exposta anteriormente na voz de alguma participante (que, na maioria das vezes, não é identificada), outro ponto que merece destaque é a forma como nos ‘revezávamos’ para propor atividades, principalmente nos focos (a) e (c). Tal fato demonstra a responsabilidade mútua para juntas procurarmos modos de se trabalhar e aprofundar as dúvidas ou os desejos manifestados. É apenas no foco (b) que a figura de uma única pessoa (a minha, nesse caso) foi mais saliente – tanto em repetir a mesma sugestão como em indicar possíveis modos para a atividade ser desenvolvida. Mesmo assim, a forma como as demais participantes respondiam a essa

¹⁵⁷ In a community of practice, it’s the members themselves who are in charge of the learning. It takes people out of the hierarchical situation in which there’s someone who *knows*, teaching a course for people who *don’t know*. Learning in a community of practice is horizontal. You may have people who are more advanced than others, but the community decides what matters and what needs to be learned. (WENGER, 2012, p. 2).

sugestão (concordando e sinalizando a sua realização ou a avaliando positivamente) indicava a relevância de ela ser desenvolvida pelo grupo. Cabe aqui assinalar que essa concordância ou valoração positiva se estendeu às outras propostas realizadas e concretizadas no GE.

Para uma melhor visualização das considerações acima, exponho nos Quadros 7 e 8 uma sistematização da análise dos aspectos trazidos.

O Quadro 7 apresenta o modo como as ideias foram repetidas e rearticuladas por diferentes participantes – as cores semelhantes utilizadas ilustram essa repetição. Ele exibe também as diferentes atividades sugeridas para cada foco de discussão.

Quadro 7 - Rearticulação das ideias apresentadas e sugestões de atividades

Proposta mais ampla	Propostas mais específicas em relação a mais ampla
Formação docente inicial / aspectos inquietantes dela (Luciana – Excerto 1)	- ‘Parte da formação junto com o componente quando eu ensino língua’ (componente prático das disciplinas/prática como componente curricular) (Cibele – Excerto 2) Pesquisas realizadas em nossos contextos (Luciana) – Excerto 3
Produzir artigos / organizar livro (Luciana – Excerto 1)	
Caracterização do grupo como uma CP (Dora – Excerto 4)	Estudar sobre CP (Cibele – Excerto 4) Estabelecimento da nossa comunidade / apresentação da defesa de doutorado (Rosa- Excerto 4) Leitura de texto (capítulo de livro) sobre CP (Rosa – Excerto 10) Verbalizar o que é uma CP (Laura – Excerto 11) Escrita de parágrafos sobre CP (Luciana – Excerto 11) Fecho/síntese do texto lido (proposta de Laura) e interpretação da proposta por Cibele (Excerto 12) ‘Brainstorming’ de palavras-chave sobre CP (Dora – Excerto 13) Vinculação de leituras realizadas sobre CP x constituição do grupo (Dora e Luciana – Excerto 14)
Formação docente inicial (Luciana – Excerto 16)	Conhecer o contexto de trabalho (pesquisas realizadas) – Letícia (relembra) e Luciana apresenta novamente a sugestão (Excerto 16) Aspecto formador das disciplinas de língua- (Letícia - Excerto 17)
Aspectos inquietantes da formação docente inicial (Componente prático (Letícia – Excerto 17); Competências (Cibele – Excerto 21))	Discutir o aspecto prático/ formador das disciplinas- (Cibele - Excerto 17) Fortalecimento da inquietação posta por Letícia – (Dora e Cibele - Excerto 18) Indicação de leitura de artigo (Luciana –

	Excerto 19) Leitura do Parecer dos cursos de licenciatura – (Luciana e Dora - Excerto 20) Competências – (Cibele - Excerto 21) Indicação de leituras sobre competências (Dora e Luciana – Excertos 22 e 23) Elaboração de esquema sobre a noção de competências (Dora – Excerto 24) Elaboração de Casos/ Situações-problema ¹⁵⁸ – (Dora/Cibele/Carol- Excerto 25)
Uso conjunto dos dados para publicações ou apresentação de trabalhos em eventos (Luciana – Excerto 31)	Apresentação de trabalho em evento com base na análise das transcrições (Luciana – Excerto 33) Participação no CBLA com apresentação de comunicação (tendo como base as transcrições) – (Luciana – Excerto 34) Participação no ENFOPLI (Rosa) e elaboração de pôster para apresentação no evento (Luciana – Excerto 34)
Conhecer umas às outras (Cibele) e nossos trabalhos de pesquisa (Rosa) – Excerto 36	- conhecer umas às outras (Ana– Excerto 37) - conhecer umas às outras (trajetória de vida e formação) e ‘nossas produções’ (Letícia – Excerto 37) - conhecer umas às outras (nossa formação) e o que ‘cada uma fez’ – (Carol- Excerto 38) - conhecer o grupo (“a nossa formação”) e os nossos trabalhos – (Rosa – Excerto 39) Reflexão sobre a atividade desenvolvida (Luciana e Dora – Excertos 42 e 43)

Por sua vez, o Quadro 8 evidencia o modo como manifestávamos e sinalizávamos positivamente a realização das atividades propostas.

Quadro 8 - Manifestações de sinalizações positivas para a realização das atividades.

Ideia de organização do livro (Luciana – Excerto 2)	<i>Luciana: Não sei, o que que vocês acham?</i> <i>Rosa: É... uma ideia legal...</i>
Delimitação dos focos (Cibele – Excerto 3)	<i>Rosa: É, eu concordo.</i>
Formação inicial/ modalidades de formação/ pesquisas realizadas no contexto (Dora e Luciana – Excerto 3)	<i>Dora: É, eu acho que é um bom começo, né?</i> <i>Letícia: É, pode ser.</i> <i>Dora: Daí eu acho que vai encaixando as outras coisas...</i> <i>Cibele: As outras coisas vão chegando, é</i>
Estudar sobre CP para ‘orientar o nosso objetivo aqui’ (Dora); ‘para saber o nosso direcionamento como grupo’ (Cibele - Excerto 4)	<i>Várias pessoas: É, é.</i>
Apresentação de sua defesa de doutorado (Rosa- Excerto 4)	<i>Dora: Ah, que ótimo!</i>
Leitura de capítulo de livro (Rosa – Excerto 10)	<i>Rosa: [...]Que tal ler a introdução?</i> <i>Luciana: Ah, pode ser.</i>
Verbalização sobre CP/ entendimento do grupo	<i>Laura: [...] vocês não acham que fica alguma</i>

¹⁵⁸ Exemplos de uso de situações-problema/casos são relatados em vários momentos no GE.

sobre CP (Laura e Luciana – Excerto 11)	<i>coisa mais concreta?</i> <i>Dora: É uma boa ideia.</i> <i>Luciana: É uma boa ideia.</i>
‘Brainstorming’ de palavras-chave sobre CP (Dora – Excerto 13)	<i>Dora: Vamos fazer?</i> <i>Luciana: Vamos fazer.</i> <i>Rosa: Sim</i>
Conhecer contexto/ olhar as pesquisas realizadas (Luciana – Excerto 16)	<i>Cibele: É.</i> <i>?: Uh, uh.</i>
Aspecto formador das disciplinas de língua (Letícia- Excerto 17)	<i>Cibele: Ah, é verdade.</i> <i>Luciana: Ahn, ahn!</i>
Leitura Parecer (Luciana – Excerto 20)	<i>Dora: É, eu também acho.</i>
Elaboração casos / situações-problema (Dora; Cibele; Carol – Excerto 25)	<i>Luciana: Ah, também.</i>
Uso conjunto dos dados para publicação (Luciana – Excerto 31)	<i>Rosa: [...] não sei, talvez a gente poderia nos programar de talvez lermos as transcrições e depois levantarmos uns pontos. [...]Daí a gente pode fazer isso sim. [...]Interessante.</i> <i>Dora: Sabe também porque é bom? [...]eu acho importante essa proposta porque [...]</i> <i>Letícia: É bem isso, [...]</i>
Olhar as transcrições (Luciana – Excerto 33)	<i>Cibele: uhn, uhn!</i>
Apresentação de trabalho em evento com base nas transcrições (Luciana – Excerto 33)	<i>Luciana: Que que vocês acham?</i> <i>?: É...</i> <i>?: uh, uh,</i> <i>?: uma boa ideia.</i>
Apresentação comunicação CBLA (Luciana – Excerto 34)	<i>Rosa: uma ótima ideia.</i>
Encontros “pra gente se conhecer melhor” (Cibele- Excerto 36)	<i>(?): É verdade.</i>
Conhecer umas às outras e o nosso trabalho (Carol – Excerto 38)	<i>Dora/Luciana [ao mesmo tempo]: É uma boa ideia.</i>
Apresentação dos nossos trabalhos (Rosa – Excerto 39)	<i>Cibele: Sim, eu acho que é uma boa ideia.</i>

A repetição e rearticulação de ideias já postas por uma mesma participante ou por várias e a maneira como sinalizávamos suas realizações demonstraram que os três focos discutidos no grupo, com os seus respectivos desdobramentos de atividades, eram de interesse coletivo e tinham pertinência para nós. Sendo assim, foram aqueles os escolhidos em detrimento de outros pontos que foram levantados, mas que não houve desdobramentos ou sinalizações positivas explícitas.

Ainda na negociação do empreendimento conjunto, considero o modo como contextualizávamos ou expúnhamos a nossa dúvida/inquietação/sugestão *versus* o modo como nos voltávamos ao grupo para propormos e negociarmos a realização conjunta da atividade.

Observo que a utilização e o entrecruzamento dos pronomes “eu”/ “minha”/ “meu”/ “me” x “a gente”/ “nós”/ “nossa”/ “nos” foram bastante marcados. Isto pode sugerir

que o GE é um espaço para apresentarmos as nossas dúvidas/inquietações e desejos, podendo assumi-las tanto no plano individual como coletivo e, assim, frente às dúvidas assumidas, recorrermos às demais/ ao grupo para abordarmos e desenvolvermos os aspectos trazidos de forma coletiva /conjunta.

No caso específico da exposição de uma sugestão ou inquietação, valemos de várias formas para tal: exemplificação com o contexto de trabalho, indicando possíveis lacunas; exemplificação acadêmica; exposição de uma necessidade; utilização da figura de outros professores/formadores para reforçar a questão, dentre outras. Tais modos podem ter sido utilizados para defendermos ou fortalecermos nossos argumentos frente aos nossos desejos de pontos para serem discutidos no GE, em uma tentativa de que eles fossem realmente observados e legitimados pelas demais.

De uma maneira mais recorrente, noto o uso de modalidade deôntica média ou baixa quando nos voltávamos ao grupo para propormos a realização de ações, indicando uma possibilidade/hipótese/sugestão e não necessariamente uma obrigatoriedade ou uma imposição. Tal questão pode ser vista por meio do uso de¹⁵⁹:

- orações marcando a fonte subjetiva da proposição: “*acho*”; “*eu acho*”; “*a gente pensou*”;
- marcas de modalização: “*talvez*”; “*não sei*”; “*quem sabe*”; “*vamos supor*”; “*de repente*”; “*que tal*”; “*ou*”; “*por exemplo*”.
- tempos verbais: “*podia*”; “*poderia*”; “*poderíamos*”; “*teria*”; “*não teria que*”; “*gostaria*”; “*seria*”; “*almoçaria*”; “*ficaria*”; “*se a gente fizesse*”; “*se a gente olhasse*”; “*se a gente discutisse*”; “*se a gente começasse*”; “*se a gente tentasse*”; “*se a gente combinasse*”.

Ainda, as indagações dirigidas ao grupo (“*O que vocês acham?*”; “*E vocês?*”; “*Por que a gente não pensa [...]?*”; “*Vamos fazer?*”; “*Vamos trabalhar [...]?*”; “*Posso dar uma sugestão?*”; “*Sabe o que eu queria sugerir?*”; “*Por que nós não voltamos [...]?*”) evidenciam essa ideia de possibilidade e sugestão.

O uso desse tipo de linguagem marcada por modalizadores de possibilidade e indagações para a proposta de ação/realização de atividades por parte de diferentes membros sugere o papel de co-aprendizes que parecemos desempenhar no interior do GE. Isso porque nos propomos a estar ali para buscar ações conjuntas diante das dúvidas colocadas e, assim, negociarmos e decidirmos coletivamente o que realizar/desenvolver nesse espaço de formação. Na verdade, tal resultado aponta para o “espírito” de uma CP, conforme assevera

¹⁵⁹ No Apêndice 1, há a apresentação de um quadro com uma análise mais sistematizada desses aspectos.

Wenger (2007, p. 2): “uma comunidade de prática é realmente baseada no sentido de co-aprendizagem: os membros estão juntos porque se consideram co-aprendizes”¹⁶⁰.

No entanto, mesmo salientando essa posição de aprendizes, o espaço de uma CP está longe de ser homogêneo ou igualitário, pois mesmo como aprendizes, nós nos movimentamos/participamos ou somos reconhecidas e legitimadas (ou nos legitimamos) de formas diferentes ali¹⁶¹. Como exemplos, cito:

- manifestação de liderança de quem organizou o grupo ou determinada atividade (no meu caso). Essa liderança é evidenciada tanto na maneira como me coloco quanto nos momentos durante os quais as demais participantes se voltam a mim para elucidar questões:

Excerto 16: *Luciana: Então, e pro próximo semestre, como que a gente vai se organizar?*

Excerto 2: *Carla [voltando-se para mim]: [...] Mas o que que seria? **Você vai dar a temática?***

Excerto 32: *Rosa [voltando-se para mim em relação a minha proposta de levantar alguns aspectos das transcrições para escrevermos artigos]: **Então, você acha que a gente poderia então, é, desculpa, eu sou muito assim direta, você levantou, agora eu quero saber, vamos nos programar para gente levantar esses pontos?***

- legitimação de Rosa por já ter desenvolvido pesquisa sobre CP e, assim, trazer ao grupo questões concernentes a esse referencial:

Excerto 4 - *Dora [em relação à Rosa]: [...] A **Rosa talvez, com certeza, não “talvez”, possa também nos auxiliar** nessa questão da comunidade de prática.*

Excerto 10: Rosa indicando leitura para o grupo e eu indagando-a diretamente sobre partes do livro a serem lidas:

*Rosa: Eu acho que esse livro que a Tânia mandou **tem uns conceitos mais, eu acho assim, saídos do forno e acho que eu vou passar pra vocês todos.***

[...]

*Luciana: Tem algum capítulo específico que **você acha interessante?***

- a minha posição e a de Dora de indicarmos leituras sobre o componente prático das disciplinas ou sobre competências, pois já havíamos desenvolvido trabalhos abordando tal ponto ou por termos nos envolvido em discussões sobre essas questões em outro contexto:

Excerto 17: *Luciana: [para Dora]: **aquele artigo que a gente fez ...***

¹⁶⁰ A community of practice is truly based on the sense of co-learning: the members are together because they experience each other as co-learners.

¹⁶¹ O uso de linguagem modalizada para a realização de propostas de ação no GE também pode ser uma forma de mitigar determinadas posições de ‘legitimidade’ ou de ‘autoridade’.

Excerto 22: *Luciana: Então, competências, vocês conhecem algum texto que a gente possa colocar pra discutir, você lembra de algum que a gente leu, Dora? O que a gente leu lá na disciplina da Vilma, a maioria deles criticava a noção de competência, né?*

Além dos aspectos expostos acima, e não referindo diretamente à negociação do empreendimento conjunto, acredito também que o próprio modo como nos posicionamos nas discussões para apresentarmos nossos pontos de vista (com modalidades deônticas ou epistêmicas altas) pode denotar diferentes e outras formas de legitimidade/autoridade (as quais não foram examinadas/exploradas e discutidas neste trabalho).

Outra consideração que merece destaque na discussão sobre a negociação do empreendimento conjunto reporta-se à maneira como a estrutura mais ampla na qual esta CP se insere era articulada ali. Os três focos analisados demonstram diferentes formas dessa articulação:

- a) a do GE, na grande maioria das vezes, adotar as práticas acadêmicas para estabelecer as atividades realizadas; e, de uma forma bastante singular, buscar apoio no referencial de CP para se identificar ou compreender e justificar as suas ações;
- b) a do GE procurar se inserir ou se mostrar presente no contexto mais amplo por meio de apresentação de trabalhos em eventos e publicações;
- c) a do GE tentar se desvincular um pouco das práticas da academia, desenvolvendo atividades que não são sempre muito comuns ali – apresentar as trajetórias pessoais e profissionais para conhecimento mútuo. Conforme já ponderei, embora não se tenham adotado as práticas acadêmicas de uma forma mais direta, o modo como compreendíamos a atividade trazia aspectos daquela.

Mesmo inserido em uma estrutura mais ampla que, com certeza, determina e influencia as escolhas das nossas ações, tivemos a abertura e uma agência mais significativa (mesmo que dentro de um contexto delimitador maior) para escolher o que e como desenvolver atividades ali. As escolhas realizadas, portanto, evidenciaram que o GE foi um espaço para a criação de vínculos mais próximos entre nós, participantes, para nos conhecermos mais, como também, ao adotarmos as práticas acadêmicas, o GE se configurou como uma instância de formação continuada. E, conforme já sugeri, essa instância de

formação continuada pode contribuir com o reforço da nossa identificação como professoras universitárias (e formadoras de professores).

4.2.2 Sentidos de Participação em Grupos/na CP e de Realização das Atividades Conjuntas

Para discutir este segundo objetivo da pesquisa, considerarei três elementos. Primeiro, os sentidos de participação em grupos, de um modo geral, expressos por meio das escolhas verbais, lexicais e nominais mais marcantes que utilizávamos no momento inicial do GE. Tais sentidos foram levantados a partir de nossas experiências de trabalho com outros professores ou da leitura de textos e pesquisas já realizadas que abordavam a questão do trabalho em conjunto ou em CPs. Segundo, também destacando as escolhas linguísticas mais salientadas, volto o meu olhar para como representávamos o sentido de participação especificamente no GE em questão, principalmente frente às propostas de discussões ou reflexões sobre as atividades desenvolvidas. Terceiro, explicito outros sentidos que podem ser inferidos ou sugeridos decorrentes das ações desenvolvidas ou da própria dinâmica de negociação do empreendimento conjunto.

Acredito que as características realçadas frente aos sentidos expostos podem ser importantes para se compreender as razões que levam as pessoas a se engajarem mutuamente no estabelecimento e formação de comunidades de prática.

No primeiro encontro da CP, ainda sem a experiência de participação naquele contexto, atribuíamos, de forma geral, sentidos sobre o trabalho em grupos ou em parcerias. Parece que os sentidos manifestados naquele momento remetiam à própria expectativa positiva em relação ao GE. Eles são trazidos pelas palavras e expressões: “compartilhar”; “ganhar mais força”; “impacto”; “conviver com pessoas”; “aprender” (Excerto 5).

Além de expressarmos esses sentidos mais positivos, nós também, diante das leituras realizadas e das nossas experiências de participação em outros tipos de atividades conjuntas, considerávamos outros sentidos que desafiam a noção de comunidade como algo igualitário e homogêneo (Excertos 6, 7 e 8). Houve, então, o reconhecimento da possibilidade de existência de divergências/ diferenças; de posições discordantes entre colegas; da heterogeneidade (tanto nos saberes, nas opiniões, nas colocações como nas ações) e de conflitos (e seus efeitos positivos e não apenas negativos como usualmente se pensa).

No que tange aos sentidos expostos durante a participação na CP¹⁶², os mais salientados foram o de compartilhamento (com seus respectivos resultados/desdobramentos) e o de se conhecer mais umas às outras durante as trocas.

O compartilhar, por exemplo, foi representado metaforicamente por Cibele como “*uma abertura de livro, um abrir a porta*” (Excerto 14), no sentido de se ter acesso umas às outras, facilitando, portanto, as trocas. O que se pode compartilhar também é bastante variado: compartilham-se questões, dúvidas, não-saberes e experiências da prática e das leituras realizadas tanto naquele contexto quanto outras leituras não realizadas necessariamente ali. Outros aspectos a serem compartilhados, como os que revelam, por exemplo, sentimentos e ações bem-sucedidas, foram observados nas falas de Cibele e Carol por “*aquilo que me angustia, aquilo que eu fiz de bom*”; “*uma coisa muito legal ou uma frustração muito grande*” (Excertos 14 e 43).

Com base nesses compartilhamentos (e nas respectivas discussões ocorridas no GE), podemos fazer uma vinculação com a nossa própria prática e contexto de atuação (Excertos 14 e 45). Há a possibilidade ainda de se ter um acesso mais direto aos trabalhos e atividades desenvolvidos pelas colegas (Excerto 43) – todas essas ações coletivas contribuem para minimizar o individualismo da profissão docente, conforme as minhas considerações e as de Ana (Excerto 46).

No entanto, para a ação de compartilhar ser possível, Cibele e Dora ressaltaram um requisito importante para tal. Este se refere ao fato de se sentir à vontade e ter coragem para explicitação (Cibele – Excerto 14). É por isso que, em alguns momentos, Dora recuperou características importantes para possibilitar “o se sentir à vontade ou a coragem de explicitar” – estas são “*o cultivo da confiança, do respeito mútuo, da criação de um clima de segurança*” (Excerto 14).

Além dessas questões, conhecer mais os pares e articular/lidar (com) os aspectos pessoal e profissional foram salientados quando da participação em atividades conjuntas.

As características por nós destacadas evocam o elemento ‘comunidade’ de Wenger et al. (2002). Segundo os autores, a comunidade cria a estrutura social da aprendizagem; encoraja interações e relações baseadas no respeito e na confiança mútuos, a

¹⁶² Alguns desses sentidos remetem ao próprio entendimento sobre a noção de CPs, de um modo geral, conforme pontuou Cibele em alguns momentos: “*grupo de profissionais que vai discutir, que vai entender melhor o seu trabalho, e com essas inquietações, discussões, a gente ao mesmo tempo que ta aprendendo*”; “*o que é uma comunidade de prática e essa afinidade que teve o grupo com a comunidade de prática que é discutir sobre a profissão*”.

disposição para compartilhar ideias, expor a própria ignorância, fazer perguntas difíceis e ouvir atentamente. Desta forma, eles atribuem importância ao elemento ‘comunidade’, pois a “aprendizagem é tanto uma questão de pertencimento quanto um processo intelectual”¹⁶³ (WENGER et al., 2002, p. 29).

O que não foi manifestada em nossas falas nos encontros posteriores foi a questão da diversidade e dos conflitos em CPs. Apesar de não manifestada, tais situações estiveram presentes durante a dinâmica das ações e foram usadas em outros momentos para significar a participação no grupo.

Com base nesses sentidos expressos, predominou uma visão mais positiva de comunidade como a de compartilhamento e a de contato/conhecimento e convivência mais próxima com os pares, podendo, assim, vincular e relacionar os aspectos pessoais e profissionais dessa convivência. No entanto, pelas diferentes movimentações que temos em outras práticas sociais, especialmente as que privilegiam o trabalho em grupo, e também pelas realizações de pesquisas ou de leituras sobre o trabalho conjunto, contestamos a visão de comunidade como algo essencialmente igualitário, homogêneo e livre de conflitos.

Levando em conta, ainda, as ações desenvolvidas ou a própria dinâmica de negociação do empreendimento conjunto, podem-se inferir outros sentidos, os quais discuto a seguir.

O fato de se ter um espaço aberto para expormos dúvidas e desejos de realizarmos determinadas ações/ atividades, leituras, e, assim, buscarmos aprofundamentos naquilo que foi exposto tem destaque especial. Diante disso, a apresentação de nossas propostas em um tom de linguagem não-autoritário ou não-impositivo traz diferentes sentidos para a formação continuada nesse espaço, que se diferencia do padrão de uma sala de aula tradicional, em que há a figura do professor que já determina previamente o currículo. Essa possibilidade, então, não-impositiva e não-autoritária para (re)negociar conjuntamente o currículo de aprendizagem é um sentido positivo para a participação em CPs. Decorrente disso, considera-se que o constante renegociar do empreendimento conjunto, apontando objetivos e ações futuras, pode nos motivar a continuar participando da comunidade ou estabelecendo ligações com ela.

Por fim, outro sentido de participação inferido é o próprio vínculo que a comunidade estabelece com a comunidade mais ampla (a acadêmica), tanto adotando as suas práticas quanto estabelecendo contato com ela, realizando ações que são legitimadas e

¹⁶³ [...] learning is a matter of belonging as well as intellectual process [...]

reconhecidas academicamente (ou, de forma geral, na comunidade maior). Esse aspecto é importante, pois reforça e firma a nossa identidade/identificação como professoras universitárias.

4.2.3 Representações de Aprendizagem na CP

A aprendizagem, para Wenger (1998a), é concebida como uma forma de transformação de conhecimentos, saberes, significados, participação e identidade frente às práticas das comunidades das quais pertencemos. Essa forma de se pensar aprendizagem pode ser associada às considerações de Fairclough (2011), que a entende como a possibilidade para a emergência semiótica, para a produção de novos significados – significados estes que também estão associados a “novas maneiras de agir, de se relacionar, de ser e de intervir no mundo material” (p. 124). Ou, ainda, Fairclough, Jessop e Sayer (2002), ao recorrerem aos trabalhos de Lave (1998) e Wenger (1998), argumentam que a aprendizagem pode produzir mudanças em conhecimento, relações sociais e identidades sociais (semioticamente: em discursos, gêneros, e estilos).

Mais especificamente, conforme vimos na Seção 1.1.4, Wenger (1998a, 2000, 2010) elabora uma definição de aprendizagem como a interação entre competência (definida socialmente pela comunidade) e experiência (que os membros trazem para a comunidade para negociar, significar (ou se alinhar a) esta competência).

No caso, então, do nosso GE, pode-se considerar que somos ‘representantes’ da competência de uma determinada comunidade (e.g. a de professores universitários ou a de formadores de professores de LI) e, ao participarmos da CP, temos a oportunidade de negociar mais diretamente com nossos pares essa competência. Assim, ao mesmo tempo em que tentamos aperfeiçoá-la com as nossas experiências, também desenvolvemos/transformamos os nossos conhecimentos, por exemplo, e reforçamos nossas identidades como membros da comunidade.

Em seguida, discuto como oportunidades de aprendizagem foram representadas durante a nossa participação no GE.

Inicialmente, houve o desejo de compreendermos a própria configuração do GE e, subjacente a essa configuração, a possibilidade de formação continuada e aprendizagem ao participarmos do grupo. Questões, então, relacionadas ao conceito de CPs foram discutidas ali.

As reflexões e as leituras realizadas permitiram um entendimento desse conceito (*Cibele: trouxe a informação*) que também foi compreendido pela própria vivência que tivemos no GE.

Pode-se considerar ainda a percepção de algumas das participantes sobre a participação em CPs em outras situações, o que foi possibilitada pela vinculação das reflexões realizadas no GE com suas outras experiências, ressignificando-as (Excertos 14 e 15).

Outra representação de aprendizagem que se destacou refere-se à própria conscientização de modos de se relacionar (ou não) com os pares no próprio contexto de trabalho, podendo, dessa forma, intervir (ou não) mais conscientemente nele, principalmente ao se compartilhar conhecimentos (Carol – Excerto 14).

Em relação ao foco da formação docente inicial, o que foi mais discutido e salientado como ponto de interesse no grupo para aprofundamentos foi a questão do componente prático das disciplinas do curso no qual atuamos. Para nos aperfeiçoarmos nessa questão (e também trazermos novos entendimentos sobre ela), procuramos diversos meios para tal, como leituras, levantamento de questões sobre as dúvidas colocadas, relatos de experiência e elaboração de um recurso metodológico (as situações-problema) para usar em sala de aula enfocando esse componente.

A aprendizagem potencial frente a essas ações pode ser destacada como: o próprio acesso a discursos e noções que circulam no campo de formação de professores (Carol – Excerto 19); o entendimento de noções específicas desse campo, vinculando e exemplificando com a prática de sala de aula (Cibele – Excerto 26); manifestações da questão identitária de formadoras de professores (Excertos 27 a 30).

Até esse momento, oportunidades de aprendizagem foram representadas como decorrentes do acesso a e do próprio entendimento de noções ou discursos que circulam em um âmbito mais amplo no qual essa comunidade é situada (ou seja, questões próprias da competência da comunidade). A reflexão sobre determinados assuntos, como a questão do componente prático das disciplinas, permitiu uma manifestação ou um reforço da identificação/identidade de formadoras de professores. Ademais, as questões discutidas ali eram frequentemente relacionadas e vinculadas a outros espaços dos quais participamos ou ao nosso próprio contexto de atuação, o que possibilitou uma ressignificação das nossas experiências (como entender que teríamos participado ou estávamos participando de CPs em outras situações sem o saber). Considero ainda que a constante vinculação com outros contextos (principalmente o profissional) pode favorecer que os pontos discutidos/levantados no GE surtam/produzam efeitos em tais contextos, beneficiando-os também.

A movimentação ou o trânsito do papel de aprendizes, com dúvidas e inquietações, para o de autoras de trabalhos, discutindo tais dúvidas e articulando os conceitos dos textos lidos e das discussões realizadas no GE foi outra oportunidade de aprendizagem. Essa movimentação de papéis reforça nossas identificações/identidades de professoras universitárias. Sendo assim, além de discutirmos questões da comunidade mais ampla na CP, tentando articulá-las com nossos contextos de trabalho e experiências, o que ainda se nota foi que as discussões realizadas no GE também se voltaram e se fizeram presentes no contexto mais amplo da academia, possibilitando, dessa forma, rearticulações em diversos níveis.

Por fim, não se vinculando diretamente ao seu contexto mais amplo, a atividade específica das trajetórias teve o potencial de gerar conhecimento sobre as outras colegas formadoras como também o ‘se conhecer’ ou o ‘voltar o olhar para si’, compreendendo, desse modo, determinadas ações e atitudes (Dora – Excertos 49 e 50).

Neste capítulo, apresentei a análise e a discussão dos dados referentes ao objetivo da pesquisa. Em um primeiro momento, expus os seus resultados, articulando os três objetivos específicos da tese nos focos categorizados: a) formação inicial do professor e formação do formador (em uma CP); b) uso conjunto dos dados para publicações ou apresentação de trabalhos em eventos; c) relato de trajetórias pessoais e profissionais para conhecimento mútuo. Em um segundo momento, realizei a discussão dos resultados agrupando-os separadamente de acordo com cada objetivo específico.

A seguir, teço as considerações finais do presente estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, voltei meu olhar para a participação e a interação regular/contínua de formadoras de professores de língua inglesa (entre as quais me incluo) em um GE, caracterizando-o como uma CP. Nesse contexto, o nosso propósito central era desenvolver ações conjuntas para nossa aprendizagem e formação continuada, procurando, dessa forma, nos aperfeiçoarmos em um domínio específico (a formação de professores e o ensino-aprendizagem de línguas).

O objetivo principal da tese foi investigar e compreender a nossa participação na CP no que tange ao processo de negociação do empreendimento conjunto, aos sentidos de participação e às representações de aprendizagem.

Diante dos objetivos delineados, realizei uma discussão do arcabouço teórico de Comunidades de Prática e de seu conceito de aprendizagem. Também revisei determinados estudos na área de formação e atuação docente que trouxeram o referencial em tela para embasarem seus trabalhos e fundamentações. O resultado dessa revisão evidenciou diferentes formas que a noção de CP tem sido empregada na área, assim como o potencial do conceito para discutir os focos elucidados nos trabalhos. Tais estudos ainda sinalizaram algumas lacunas, problemáticas ou pontos poucos explorados pelo referencial.

Dentre os pontos poucos explorados, está a questão da análise do uso da linguagem nas interações entre os membros de CPs. Assim, apresentei alguns trabalhos que examinaram aspectos de linguagem em contextos de comunidades (de prática), pontuando como tais análises permitiram um olhar mais aprofundado para os seus objetos de investigação e discussão. Na minha pesquisa, utilizei os pressupostos da ADC para me subsidiar na análise de questões de linguagem e busquei articulá-los com algumas das conceituações de CP. A aproximação desses dois referenciais, mesmo que realizada ainda de forma inicial e incipiente, foi importante para a compreensão do modo como nós, as participantes do GE, nos ‘movimentamos’ discursivamente no grupo ao negociarmos o empreendimento conjunto; para considerar a CP como uma prática social em suas relações com a sua estrutura mais ampla e a nossa agência como participantes; e, ainda, para destacar e vincular as visões de aprendizagem em CP e ADC.

Nas seções referentes à análise e à discussão dos dados, os quais se configuraram como transcrições das gravações em áudio de dezesseis encontros do grupo no ano de 2010, os objetivos específicos da tese foram resgatados e explorados. Os resultados da análise foram apresentados e discutidos de modo mais delongado no capítulo anterior. Aqui,

então, apenas os retomo, destacando-os de forma mais sintetizada e pontual. Eles são elencados abaixo, seguindo as perguntas de pesquisa.

1) Como nós, as formadoras participantes do GE, negociamos as ações do empreendimento conjunto?

- repetindo, rearticulando ou reforçando as ideias já apresentadas;
- sinalizando positivamente ou demonstrando as nossas apreciações em torno das sugestões expostas;
- “revezando-nos” ou “dando abertura” para que diferentes colegas tivessem a oportunidade de trazer suas propostas para atividades ou focos/tópicos de discussão;
- apresentando inquietações ou dúvidas, assumidas tanto no plano individual quanto no coletivo, e recorrendo ao grupo para abordá-las;
- utilizando-nos de modalização deôntica média ou baixa para sinalizarmos as nossas propostas de realizações das atividades, evidenciando um caráter de possibilidade/hipótese/sugestão e não uma imposição ou obrigatoriedade;
- sendo legitimadas ou nos legitimando para indicar leituras ou outras questões devido às nossas participações (e posições) em outras práticas sociais;
- adotando mais diretamente (ou não) as práticas da ou nos articulando com a estrutura mais ampla na qual a CP se insere.

2) Quais são os sentidos de participação ou de realização das tarefas conjuntas no GE?

- o de compartilhamento (com os seus respectivos desdobramentos e resultados);
- o de se conhecer mais umas às outras durante as trocas (ou o de se ter um contato/uma convivência mais próximo(a) entre os pares);
- o de articular/lidar (com) os aspectos pessoal e profissional;
- o do reconhecimento de possíveis diversidades, conflitos e divergências entre colegas, contestando, assim, uma visão de comunidade como essencialmente igualitária e homogênea;
- o da possibilidade, não-impositiva e não-autoritária, de (re)negociar conjunta e constantemente o currículo de aprendizagem;
- o de realizações de atividades que constroem/ fortaleçam ou reforcem as nossas identidades como membros de uma comunidade mais ampla.

3) Como oportunidades de aprendizagem são representadas durante a nossa participação no GE?

Por meio de:

- entendimento do conceito de CP, vivenciando-o através da participação no GE;
- vinculação das discussões realizadas no grupo com as nossas outras experiências;
- conscientização de modos de se relacionar (ou não) com os pares no contexto de trabalho, podendo intervir (ou não) mais conscientemente nele;
- acesso e entendimento de noções que circulam no campo de formação de professores (e.g. componente prático das disciplinas dos cursos de licenciatura; competências);
- movimentação ou trânsito do papel de aprendizes para o de autoras de trabalhos no GE;
- manifestações de questões identitárias como formadoras de professores;
- ‘voltar o olhar para si’, compreendendo determinadas ações e atitudes.

De acordo com os resultados alcançados neste estudo, defendo a formação, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de formadores de professores de inglês em espaços configurados como o de comunidades de prática. Tal proposição é defendida porque a participação na CP foi uma instância para: i) o reforço da nossa identificação/ identidade como professoras universitárias e formadoras de professores; ii) o estabelecimento de vínculos entre pares ao discutirmos e negociarmos ativamente questões que considerávamos importantes para serem realizadas conjuntamente; iii) o compartilhamento e acesso a diferentes tipos de experiências (seja da prática, de leituras) trazidas.

Vale, todavia, reconhecer que, devido às inúmeras atividades, atribuições e demandas com que os formadores se deparam, o engajamento mútuo para se aperfeiçoarem em um domínio pode ficar em segundo plano. Mesmo frente a essa dificuldade (a da ‘sobrecarga’), negociações (em diferentes âmbitos) podem ser realizadas para que a formação contínua (e coletiva) do formador faça parte de seu próprio trabalho. Para tanto, um dos desafios é a abertura e a motivação necessárias para se aprender com o outro, sustentando, assim, um espaço de aprendizagem que evolui de diversificadas maneiras em resposta ao engajamento e ao comprometimento dos seus participantes.

Tecendo agora considerações de outra ordem, importa salientar que a finalização de um estudo pode evidenciar algumas possibilidades para que demais questões não tratadas diretamente nele sejam exploradas mais efetivamente em outras oportunidades.

Em minha pesquisa em específico, examinei como relações (principalmente as mais legitimadas, de liderança) foram manifestadas durante as negociações das ações do empreendimento conjunto da CP. Pode ser relevante, em uma próxima ocasião, investigar

mais detalhadamente como nos posicionamos na própria discussão de pontos ou temas abordados.

Ademais, não investiguei situações diretamente de conflitos e como foram os seus desdobramentos, efeitos e ‘repercussões’ na comunidade – apenas aponte para o reconhecimento dessas situações por nós, formadoras.

O presente trabalho também procurou realizar uma aproximação entre os referenciais de CP e ADC. Demais investigações podem ser necessárias para destacar outras possíveis contribuições do diálogo interdisciplinar entre CP e ADC.

À guisa de conclusão, considero que a minha experiência como participante e pesquisadora no GE possibilitou que eu ressignificasse questões relacionadas à aprendizagem e à formação docente. Desse modo, termino esta tese com uma disposição e uma atitude positiva para vivenciar, com diferentes colegas e de formas diversas, outras oportunidades de aprendizagem, nas quais possamos refletir e discutir sobre nossas práticas (sejam estas profissionais ou não), aperfeiçoar os nossos entendimentos/conhecimentos e nos transformar.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, V. Communities of practice and part-time lecturers: opportunities and challenges in higher education. In: KIMBLE, C.; HILDRETH, P.; BOURDON, I. (Ed.). *Communities of practice: creating learning environments for educators*. Charlotte: Information Age, 2008. v. 1, p. 83-102.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- ARDICHVILI, A.; PAGE, V.; WENTTLING, T. Motivation and barriers to participation in virtual knowledge-sharing communities of practice. *Journal of knowledge management*, v. 7, n. 1, p. 64-77, 2003.
- BARAB, S.; DUFFY, T. From practice fields to communities of practice. In: JONASSEN, D. H.; LAND, S. M. (Ed.). *Theoretical foundations of learning environments*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. p. 25-55.
- BARTON, D.; TUSTING, K. (Ed.). *Beyond Communities of Practice: language, power, and social context*. Cambridge, Mass.: Cambridge University, 2005.
- BHASKAR, R. Philosophy and Scientific Realism. In: ARCHER, M. et al. (Org.). *Critical Realism*. Essential readings. London: Routledge, 1998a. p. 16-47.
- BHASKAR, R. Societies. In: ARCHER, M. et al. (Org.). *Critical Realism*. Essential readings. London: Routledge, 1998b. p. 206-257.
- BOAG-MUNROE, G. Wrestling with words and meanings: finding a tool for analysing language in Activity Theory. *Educational Review*, Edinburgh, v. 56, no. 2, p. 165-182, Jun. 2004.
- BOAG-MUNROE, G. Investigating teacher language: a comparison of the relative strengths of Conversation Analysis and Critical Discourse Analysis as methods. In: ELLIS, V.; EDWARDS, A.; SMAGORINSKY, P. (Ed.). *Cultural-historical Perspectives on teacher education and development*. Learning Teaching. London: Routledge, 2010. p. 115-130.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Relatora: Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira. Parecer CNE/CP 9/2001, de 8 de maio de 2001. Disponível em: <http://proeg.ufam.edu.br/parfor/pdf/parecer%20cne_cp%20n.%2009_2001%20diretrizes%20curriculares%20nacionais%20para%20formacao%20de%20professores%20da%20educ.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2010.
- BROWN, J. S.; DUGUID, P. Organizational Learning and Communities of Practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, Providence, RI, v. 2, no. 1, p. 40-57, Feb. 1991.

- BUCHOLTZ, M. “Why be normal?” Language and identity practices in a community of nerd girls. *Language in Society*, Cambridge, GB, v. 28, no. 2, p. 203-223, 1999. Número Especial sobre o tema “Communities of Practice in Language and Gender Research”; Editor Convidado: Janet Holmes.
- CALVO, L. C. S.; FREITAS, M. A. A articulação teoria e prática em um curso de formação docente inicial em Letras: o que dizem os formadores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPESUL, 8., 2010, Londrina. *Anais...* Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010. p. 1-15.
- CALVO, L. C. S.; FREITAS, M. A. Currículo e formação docente inicial no dizer de formadores de um curso de Letras: ênfases, lacunas e consequências. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). *A formação de professores de línguas: novos olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011a. v. 1, p. 231-264.
- CALVO, L. C. S.; FREITAS, M. A. Prática como componente curricular e sua implementação em sala de aula na visão de formadores de um curso de Letras. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 33, n. 2, p. 315-327, 2011b.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University, 1999.
- CORRÊA, L. N. *Identidade e participação em Comunidades de Prática: uma análise do ENFOPLI*. 2010. Relatório (Iniciação Científica)–Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.
- COSTA, C. O currículo numa comunidade de prática. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 3, p. 87-100, 2007.
- COX, A. What are communities of practice? A comparative review of four seminal works. *Journal of Information Science*, Cambridge, Mass., v. 31, no. 6, p. 527–540, 2005.
- CRESWELL, J. W. *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. 2nd. ed. Thousand Oaks: Sage, 2007.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; GIMENEZ, T. (Org.). *Construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês*. Londrina: ENFOPLI, 2005.
- ECKERT, P.; McCONNELL-GINET, S. Think practically and look locally: language and gender as community-based practice. *Annual Review of Anthropology*, Palo Alto, Calif., v. 21, p. 461-490, 1992.
- ECKERT, P.; McCONNELL-GINET, S. New generalizations and explanations in language and gender research. *Language in Society*, Cambridge, GB, v. 28, no. 2, p. 185-201, 1999. Número Especial sobre o tema “Communities of Practice in Language and Gender Research”; Editor Convidado: Janet Holmes.
- ECKERT, P.; WENGER, E. From school to work: An Apprenticeship in Institutional Identity. Learning and Identity Series, Institute for Research on Learning, Palo Alto, Calif., 1994. Disponível em: < <http://www.ewenger.com/pub/index.htm>>. Acesso em: 1 ago. 2012.

EHRlich, S. Communities of Practice, gender, and the representation of sexual assault. *Language in Society*, Cambridge, GB, v. 28, no. 2, p. 239-256, 1999. Número Especial sobre o tema “Communities of Practice in Language and Gender Research”; Editor Convidado: Janet Holmes.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986. Disponível em: <education.illinois.edu/.../Frederick_Erickson_Art...>. Acesso em: 11 set. 2012.

FAIRCLOUGH, N. The dialectics of discourse. *Textus* XIV. 2, p. 231-242, 2001a. Disponível em: <http://www.ling.lancs.ac.uk/profiles/Norman-Fairclough/>. Acesso em: 14 nov. 2011.

FAIRCLOUGH, N. Discurso e mudança social. Tradução Izabel Magalhães. Brasília, DF: Ed. da UNB, 2001b.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N.; JESSOP, B.; SAYER, A. Critical Realism and Semiosis. Departamento de Sociologia, Lancaster University, 2002. Disponível em: <http://www.comp.lancs.ac.uk/sociology/papers/Fairclough-Jessop-Sayer-Critical-Realism-and-Semiosis.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2012.

FAIRCLOUGH, N. Critical discourse analysis. *Marges Linguistiques* 9, 76-94, 2005a. Disponível em: <http://www.ling.lancs.ac.uk/profiles/263>. Acesso em: 7 nov. 2011.

FAIRCLOUGH, N. Discourse analysis in organizational studies: the case for Critical Realism. *Organization Studies*, Berlin, v. 26, no. 6, p. 915-939, 2005b.

FAIRCLOUGH, N. Semiotic Aspects of Social Transformation and Learning. In: ROGERS, R. (Ed.) *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. 2nd. ed. New York: Routledge, 2011. p. 119-127.

FREED, A. F. Communities of Practice and pregnant women: is there a connection? *Language in Society*, Cambridge, GB, v. 28, no. 2, p. 257-271, 1999. Número Especial sobre o tema “Communities of Practice in Language and Gender Research”; Editor Convidado: Janet Holmes.

FREITAS, M. A. *Ensino em time por professoras-formadoras (inglês)*. Um ritmo constante de fragmentações, fluidez, contradições. 2003/2004. Tese (Doutorado)–Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2003/2004.

GIMENEZ, T. (Org.). *Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês*. Londrina: Ed. da UEL, 2007.

GIMENEZ, T. *Formação de professores de línguas no Brasil: avanços e desafios*. (No prelo).

HABHAB-RAVE, S. Workplace Learning in a Community of Practice: How do Schoolteachers learn? In: KIMBLE, C.; HILDRETH, P.; BOURDON, I. (Ed.). *Communities of Practice: creating learning environments for educators*. Charlotte: Information Age, 2008. v. 1, p. 213-231.

HALU, R. C. *Formação de Formadoras de professores de inglês em contexto de formação continuada (NAP-UFPR)*. 2010. 246 f. Tese (Doutorado)–Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

HARA, N. (Ed.). *Communities of Practice*. Fostering Peer-to-Peer Learning and Informal Knowledge Sharing in the Workplace. Berlin: Springer-Verlag, 2009.

HE, A. E. Bridging the gap between teacher educator and teacher in a Community of Practice: a case of brokering. *System*, Linköping, SE, v. 37, p. 153–163, 2009.

HERRINGTON, M. et al. Space, Resistance, and Identities: University-Based Teacher Educators Developing a Community of Practice. In: KIMBLE, C.; HILDRETH, P.; BOURDON, I. (Ed.). *Communities of Practice: creating learning environments for educators*. Charlotte: Information Age, 2008. v. 1, p. 191-211.

HILDRETH, P.; KIMBLE, C. Introduction and Overview. In: KIMBLE, C.; HILDRETH, P.; BOURDON, I. (Ed.). *Communities of Practice: creating learning environments for educators*. Charlotte: Information Age, 2008. v. 1.

HO, V. C. K. A discourse-based study of three Communities of Practice: how members maintain a harmonious relationship while threatening each other's face via email. *Discourse Studies*, v. 13, no. 3, p. 299-326, 2011.

HOLMES, J.; MEYERHOFF, M. The community of practice: theories and methodology in language and gender research. *Language in Society*, Cambridge, , v. 28, no. 2, p. 173-183, 1999. Número Especial sobre o tema “Communities of Practice in Language and Gender Research”; Editor Convidado: Janet Holmes.

HORN, I. S.; LITTLE, J. W. Attending to problems of practice: routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, Washington, D.C., v. 47, no. 1, p. 181-217, 2010.

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Org.). *Formação “Desformatada”*: práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

KIMBLE, C.; HILDRETH, P.; BOURDON, I. (Ed.). *Communities of Practice: creating learning environments for educators*. Charlotte: Information Age, 2008. v. 1.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, Mass: Cambridge University, 1991.

LEWIS, C.; KETTER, J. Learning as social interaction: interdiscursivity in a teacher and researcher study group. In: ROGERS, R. (Ed.). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. 2nd. ed. New York: Routledge, 2011. p. 128-153.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores e pesquisadores: argumentando e compartilhando significados. In: TELLES, J. A. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009. p. 43-66.

LITTLE, J. W. Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, New York, v. 18, p. 917-946, 2002.

LITTLE, J. W.; HORN, I. S. 'Normalizing' problems of practice: converting routine conversation into a resource for learning in professional communities. In: STOLL, L.; SEASHORE, K. (Ed.). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. London: Open University Press, 2007. p. 79-92. Disponível em: <<http://education.washington.edu/areas/ci/profiles/horn.html>>. Acesso em: 8 fev. 2012.

MAGALHÃES, I. Introdução: A análise de discurso crítica. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 21, n. esp., p. 1-9, 2005.

MATEUS, E. *Atividade de Aprendizagem Colaborativa e Inovadora de Professores: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola*. 2005. 325 f. Tese (Doutorado)–Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MERRIAM, S. B.; COURTENAY, B.; BAUMGARTNER, L. On becoming a witch: learning in a marginalized community of practice. *Adult Education Quarterly*, Washington, D.C., v. 53, no. 3, p. 170-188, May 2003.

MEYERHOFF, M. Sorry in the Pacific: Defining communities, defining practices. *Language in Society*, Cambridge, Mass., v. 28, no. 2, p. 225-238, 1999. Número Especial sobre o tema "Communities of Practice in Language and Gender Research"; Editor Convidado: Janet Holmes.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 10 set. 2012.

MOSCOVICI, F. *Equipes dão certo: a multiplicação do talento humano*. Rio de Janeiro: José Olympio Ed., 2001.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge, Mass: Cambridge University, 1992

OLIVEIRA, E. C. *Formadores de professores de língua inglesa: uma experiência de colaboração e reflexão*. 2008. Tese (Doutorado)–Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ORTENZI, D. I. B. G. *A produção coletiva de um material pedagógico para a prática de ensino de inglês*. 2007a. Tese (Doutorado)–Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007a.

ORTENZI, D. I. B. G. Avanços e lacunas nos estudos em formação de professores de línguas no Brasil. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, Maringá, v. 29, n. 2, p. 121-127, 2007b.

ORTENZI, D. I. B. G. *Comunidades discursivas em uma comunidade de prática de formadores de professores de língua inglesa*. (No prelo).

PASSONI, T. P. *Planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês: contribuições para a perspectiva sócio-histórico-cultural de formação de professores*. 2009. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

PERIN, J. O. R. *Emergência e construção de uma comunidade de prática de formadores de professores de língua inglesa*. 2009. Tese (Doutorado)–Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

PERRENOUD, P. *Construir competências é virar as costas aos saberes?* Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html>.

PICONI, L. B. *Formação de professores de língua inglesa numa abordagem sócio-histórico-cultural: a produção do currículo em questão*. 2010. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RAMALHO, V. Análise de discurso e realismo crítico: princípios para uma abordagem crítica explanatória do discurso. In: CONFERÊNCIA ANUAL DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL PARA O REALISMO CRÍTICO, 12. *Anais...* 2009. p. 1-19. Disponível em <<http://viviane-ramalho.blogspot.com.br>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. C. V. S. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso* - LemD, Tubarão, v. 5, n. 1, p. 185-207, jul./dez. 2004.

RESENDE, V. M. Análise de Discurso Crítica: uma perspectiva transdisciplinar entre a Linguística Sistêmica Funcional e a Ciência Social Crítica. In: INTERNATIONAL SYSTEMIC FUNCTIONAL CONGRESS, 33. *Anais...* 2006. p. 1069-1081. Disponível em: <www.pucsp.br/isfc/proceedings/.../53cda_resende_1069a1081.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2012.

RESENDE, V. M. Análise de Discurso Crítica e Etnografia: o movimento nacional de meninos e meninas de rua, sua crise e o protagonismo juvenil. 2008. Tese (Doutorado)–Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

RESENDE, V. M. *Análise de Discurso Crítica e Realismo Crítico: implicações interdisciplinares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009a.

RESENDE, V. M. Reflexões teóricas e epistemológicas em torno da Análise de Discurso Crítica. *Polifonia*, Cuiabá, Ed. da UFMT, n. 17, p. 125-140, 2009b.

ROCK, F. “I’ve picked some up from a colleague”: language, sharing and communities of practice in an institutional setting. In: BARTON, D.; TUSTING, K. (Ed.). *Beyond Communities of Practice: language, power, and social context*. Cambridge, Mass.: Cambridge University, 2005. p. 77-104.

ROGERS, R. et al. Critical Discourse Analysis in Education: a review of the literature. *Review of Educational Research*, Washington, D.C., v. 75, no. 3, p. 365–416, Fall 2005.

ROGERS, R. (Ed.). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. 2nd. ed. New York: Routledge, 2011.

SAYER, A. Key features of critical realism in practice: a brief outline. In: SAYER, A. *Realism and Social Science*. London: Sage, 2000. p. 10-28.

SOUZA-SILVA, J. C. *Aprendizagem organizacional: desafios e perspectivas ao desenvolvimento de comunidades de prática*. Salvador: Conhecimento Superior, 2007.

SOUZA-SILVA, J. C. Condições e desafios ao surgimento de comunidades de prática em organizações. *RAEeletrônica*, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 176-189, abr./jun. 2009.

TEM DAM, G. T. M.; BLOM, S. Learning through participation. The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and Teacher Education*, New York, v. 22, p. 647-660, 2006.

TUSTING, K. Language and power in communities of practice. In: BARTON, D.; TUSTING, K. (Ed.). *Beyond Communities of Practice: language, power, and social context*. Cambridge, Mass.: Cambridge University, 2005. p. 36-54.

VAILLANT, D. *Formação de formadores: estado da prática*. Rio de Janeiro: PREAL (Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe), out. 2003.

WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: Defining the Essentials. *Tesol Quarterly*, Washington, D.C, v. 22, no. 4, p. 575-589, Dec. 1988.

WENGER, E. *Toward a theory of cultural transparency: elements of a social discourse of the visible and the invisible*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of California, Irvine, 1990. Disponível em: < <http://www.ewenger.com/pub/index.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

WENGER, E. Communities of practice: where learning happens. *Benchmark Magazine*, Fall Issue, 1991. Disponível em: < <http://www.ewenger.com/pub/index.htm>>. Acesso em: 1 Mar. 2011.

WENGER, E. *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge, Mass.: Cambridge University, 1998a.

WENGER, E. Communities of practice: learning as a social system. *Systems Thinker*, Jun. 1998b. Disponível em: <<http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>>. Acesso em: 24 fev. 2010.

WENGER, E. Communities of practice and social learning systems. *Organization*, v. 7, no. 2, p. 225-246, 2000.

WENGER, E. Supporting communities of practice: a survey of community-oriented technologies. Draft, Version 1.3, March 2001. Disponível em: < <http://www.ewenger.com/tech/index.htm>>. Acesso em: 19 abr. 2012.

WENGER, E. *Etienne Wenger on Communities of Practice*. Entrevista concedida a David Creelman, em 06 de Outubro, 2002. Disponível em: <www.hr.com/.../communities/.../etienne_wenger_...>. Acesso em: 6 ago. 2012.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. *Cultivating Communities of Practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School, 2002.

WENGER, E. *Interview with Etienne Wenger on Communities of Practice*. Entrevista concedida a Patricia Wolf, Knowledge Board, em 03 de Novembro, 2003. Disponível em: <<http://www.knowledgeboard.com/cgi-bin/item.cgi?id=458>>. Acesso em: 6 ago. 2012.

WENGER, E. Knowledge management as a doughnut: shaping your knowledge strategy through communities of practice. *Ivey Business Journal*, Jan./Feb. 2004.

WENGER, E. *Communities of practice: a brief introduction*, 2006a. Disponível em: <<http://www.ewenger.com/theory/index.htm>>. Acesso em: 24 fev. 2010.

WENGER, E. New ways of learning: the role of communities of practice with Etienne Wenger. Entrevista concedida a Jader C. Souza-Silva. *O&S*, Salvador, v. 13, n. 38, p. 161-164, jul./set. 2006b.

WENGER, E. Learning for a small planet: a research agenda. *Project Overview, Scientific Project description*, 2006c. Disponível em: <ewenger.com/research/LSPfoundingdoc.doc>. Acesso em: 20 jul. 2012.

WENGER, E. *Etienne Wenger: "All communities of practice need to find their 'spirit', which can be called their learning companionship."*. Entrevista concedida a Elina Jokisalo para o 'elearningeuropa.info' durante a conferência "EU Conference "eLearning Lisboa 2007"", em 30 de outubro, 2007. Disponível em: <www.elearningeuropa.info/.../Etienne-Wenger%...>. Acesso em: 6 ago. 2012.

WENGER, E.; WHITE, N.; SMITH, J. Communities of Practice: a glimpse of theory. In: WENGER, E.; WHITE, N.; SMITH, J. *Digital Habitats: stewarding technology for communities*. CPsquare, 2009. p. 3-12.

WENGER, E. Communities of Practice and social learning systems: the career of a concept. In: BLACKMORE, C. (Ed.). *Social Learning Systems and Communities of Practice*. Springer Verlag and the Open University, 2010. Disponível em: <<http://wenger-trayner.com/resources/publications/cops-and-learning-systems/>>. Acesso em: 1 jun. 2012.

WENGER, E. *Etienne Wenger*. Entrevista concedida a Phaedra Brotherton, ASTD, em 19 de abril, 2011. Disponível em: <<http://www.astd.org/Publications/Magazines/TD/TD-Archive/2011/04/Etienne-Wenger>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

WENGER, E.; TRAUNER, B.; LAAT, M. *Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework*. The Netherlands: Ruud de Moor Centrum, 2011.

WENGER, E. *Learning how to learn*. Entrevista concedida a Ryan Howes, Psychotherapy Networker Magazine, Jan./Feb. 2012. Disponível em: <<http://www.psychotherapynetworker.org/magazine/recentissues/2012-janfeb/item/1652-point-of-view>>. Acesso em: 30 jul. 2012.

WIELEWICKI, V. H. G. *Literatura e sala de aula: síncopes e contratempos. A agência discente e as literaturas de língua inglesa em cursos de licenciatura em Letras*. 2002. Tese

(Doutorado)–Programa de Pós-graduação em Letras Modernas, Universidade de São Paulo, 2002.

WODAK, R. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 4, n. esp., p. 223-243, 2004.

YILDIRIM, R. Adopting Communities of Practice as a Framework for Teacher Development. In: KIMBLE, C.; HILDRETH, P.; BOURDON, I. (Ed.). *Communities of Practice: creating learning environments for educators*. Charlotte: Information Age, 2008. v.1, p. 233-253.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- AU, K. H. Communities of Practice- engagement, imagination, and alignment in research on teacher education. *Journal of Teacher Education*, Washington, D.C., v. 53, no. 3, p. 222-227, May/Jun. 2002.
- CONTU, A.; WILLMOTT, H. Re-embedding situatedness: the importance of power relations in learning theory. *Organization Science*, Providence, RI, v. 14, no. 3, p. 283-296, May/Jun. 2003.
- FOX, S. Communities of Practice, Foucault and Actor-Network Theory. *Journal of Management Studies*, Oxford, GB, v. 37, no. 6, p. 853-867, Set. 2000.
- HANDLEY, K.; STURDY, A.; FINCHAM, R.; CLARK, T. Within and beyond communities of practice: making sense of learning through participation, identity and practice. *Journal of Management Studies*, Oxford, GB, v. 43, no. 3, p. 641-653, May 2006.
- HAWKINS, M.; IRUJO, S. (Ed.). *Collaborative conversations among language teacher educators*. Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL), 2004.
- HUGHES, J.; JEWSON, N.; UNWIN, L. (Ed.). *Communities of Practice: critical perspectives*. London: Routledge, 2007.
- HYATT, D. *Critical Discourse Analysis*. Disponível em: < <http://www.bera.ac.uk/critical-discourse-analysis>>. Acesso em: 14 abr. 2011.
- JOHNSON, K. E.; FREEMAN, D. 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.
- JOHNSON, K. E. *Second Language Teacher Education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009.
- LAVE, J. Teaching, as learning, in practice. *Mind, Culture and Activity*, London, v. 3, no. 3, p. 149-164, 1996.
- MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; GIMENEZ, T. (Org.). *Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades*. Londrina: EDUEL, 2009.
- OLIVEIRA, V. F. Formação docente: aprendizagens e significações imaginárias no espaço grupal. *Formação Docente*. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, v. 2, n. 2, p. 68-82, jan./jul. 2010. Disponível em: < <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 2 mar. 2011.
- PERIN, J. O. R. A participação em comunidades de prática e o desenvolvimento profissional de professores de línguas estrangeiras. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DO PARANÁ, 14., 2006, Londrina. *Anais...* Londrina: Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná, 2006. p. 27-35.
- RAMALHO, V. C. V. S. Discurso e Ideologia na Propaganda de Medicamentos: um estudo crítico sobre mudanças sociais e discursivas. 2008. Tese (Doutorado)–Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

RAMALHO, V. Ensino de língua materna e Análise de Discurso Crítica. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 178-198, jan./jun. 2012.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. C. V. S. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 5, n. 1, p. 185-207, jul./dez. 2004.

SOUZA-SILVA, J. C.; SCHOMMER, P. C. A pesquisa em comunidades de prática: panorama atual e perspectivas futuras. *O&S*, Salvador, v. 15, n. 44, p. 105-127, jan./mar. 2008.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WENGER, E. Communities of practice: the social fabric of a learning organization. *Health CareForum Journal*, Jul./Ago. 1996. Disponível em: <<http://www.ewenger.com/pub/index.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

WENGER, E.; SNYDER, W. M. Communities of practice: the organizational frontier. *Harvard Business Review*, Jan./Feb. 2000.

WENGER, E. *Communities of Practice in and across 21st century organizations*. [2006?]. Disponível em: <sitios.itesm.mx/.../Article21_century_organizations>. Acesso em: 6 ago. 2012.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Resumo da análise do modo como nós, as participantes do GE, contextualizamos e apresentamos nossas sugestões ou inquietações e o modo como nos voltamos ao grupo para a proposta de realização das atividades

Contextualização / Exposição de uma sugestão ou inquietação	Proposta de ação / de realização da atividade
<p>- formação docente inicial/aspectos inquietantes dela:</p> <p>- <u>Sentido coletivo</u>, incluindo demais professores (“a gente”, “meninas da área de língua inglesa”, “Vinicius”) x <u>quem toma ação/iniciativa</u> (“<u>eu retomei</u>”, “<u>eu falei</u>”);</p> <p>- <u>exemplificação</u> com contexto de trabalho;</p> <p>- <u>apreciação</u> da realização da atividade: “<u>Talvez olhar</u> a formação nesses diversos ângulos <u>seria</u> interessante” e da formação do grupo: “por isso <u>talvez</u> a ideia desse grupo <u>seria</u> legal”. (Luciana – Excerto 1)</p>	<p>- formação docente inicial/aspectos inquietantes dela:</p> <p>- formulação/retomada da ideia para apresentar a atividade: “a <u>nossa</u> ideia era”; “<u>a gente pensou</u> em trabalhar”; “<u>a gente pensou</u> em buscar”</p> <p>- <u>repetição</u> do tema “formação do professor”, enfatizando o foco de discussão do grupo. (Luciana – Excerto 1)</p>
	<p>Produzir artigos / organizar livro:</p> <p>“<u>Acho</u>” (marcando a ideia) x “<u>a gente</u>” (realização conjunta da atividade);</p> <p>- <u>talvez</u>; <u>podia</u>; <u>não sei se</u>; <u>quem sabe</u> (Luciana – Excerto 1)</p> <p>- “<u>Não sei</u>, o que vocês acham?” (Luciana – Excerto 2)</p>
	<p>- parte da formação junto com o componente quando eu ensino língua:</p> <p>- <u>Vamos supor</u>”- exemplificando uma ideia ou indicando hipótese;</p> <p>- “<u>eu acho</u>” – modalidade subjetiva para esclarecer que esta é a sua interpretação da minha proposta.</p> <p>- <u>Eu</u> (“uma ideia que <u>me</u> inquieta”) x <u>realização conjunta</u> (“<u>nós</u> procurarmos”);</p> <p>- “a gente leia o texto”; “que a gente leia textos, promova discussões”. (Cibele – Excerto 2)</p>
	<p>- outras possibilidades além da leitura de textos:</p> <p>“há a <u>possibilidade</u>”; “<u>de repente</u>”; “ah, <u>que tal</u>”. (Dora – Excerto 2)</p>
<p>- formação professor universitário:</p> <p>“<u>me</u> inquietando”; “<u>eu</u> trabalho”;</p> <p>- exemplificação acadêmica: <u>artigos</u> que abordam esta problemática. (Carla – Excerto 2)</p>	<p>- formação professor universitário:</p> <p>- “<u>Poderia ...</u>”;</p> <p>- “Eu acho ... muito interessante” (apreciação/avaliação subjetiva do foco trazido por ela).</p>

	(Carla – Excerto 3)
	<p>- delimitação de foco:</p> <p>- “a gente <u>teria</u> ..., <u>eu acho</u>”; “a gente <u>podia</u> delimitar”; “<u>eu acho</u> assim, então isso que <u>eu falo</u>”.</p> <p>(Cibele – Excerto 3)</p>
	<p>- formação inicial: (Dora e Luciana – Excerto 3):</p> <p>Dora: “<u>quem sabe</u> alguma coisa assim ...”; “ou”;</p> <p>“<u>por exemplo</u>”</p> <p>Luciana: “<u>por exemplo</u>”; “ou”; “<u>não sei</u>, alguma coisa assim”.</p>
<p>- caracterização do grupo como uma CP:</p> <p>“<u>eu queria</u>” x “<u>nos</u>”; <u>nós</u>”; “<u>a gente</u>”</p> <p>- nomeia e legitima Rosa.</p> <p>(Dora – Excerto 4)</p>	<p>Estudar sobre CP:</p> <p>- “e <u>talvez se</u> ... a gente <u>fizesse</u>” (Cibele – Excerto 4)</p> <p>- “<u>poderíamos</u> começar ..” [...] “eu posso fazer <u>talvez</u> apresentação ..” (Rosa – Excerto 4)</p>
<p>- indicação de leitura ao grupo:</p> <p>- posição de Rosa no grupo (“<u>tem uns conceitos mais, eu acho assim, saídos do forno</u> e acho que eu vou passar pra vocês todos”); legitimação desta posição também realizada por mim: “Tem um capítulo específico <u>que você acha</u> interessante?”; “Vê se não tem um capítulo em especial e a gente já [se organiza??]”.</p> <p>(Excerto 10)</p>	<p>- indicação de leitura ao grupo:</p> <p>Uso de modalidade subjetiva (“<u>Eu acho</u> que”) e de modalizador de possibilidade (“<u>podia</u>”; “<u>Que tal</u>”).</p> <p>(Rosa – Excerto 10)</p>
<p>- “Verbalizar” o que é CP:</p> <p>“<u>nós temos que</u> saber ...”; “<u>eu acho</u> que todos nós <u>temos que ter</u> uma convicção do que é isso e <u>saber falar</u> ..” (necessidade coletiva) x sua situação de aprendizagem (“isso aí <u>eu aprendi</u>”) e a sua condição (“<u>eu não sei</u> falar”)</p> <p>- apreciação/avaliação subjetiva em torno de sua sugestão “<u>eu acho</u> que <u>já é um ganho</u> para nós”</p> <p>- exemplificação de como poderiam se beneficiar da sugestão (escrita do projeto).</p> <p>(Laura – Excerto 11)</p>	<p>- “Verbalizar”/Escrever o que é CP:</p> <p>“<u>Não teria que</u> fazer, <u>por exemplo</u>, ...” (Laura – Excerto 11)</p> <p>- “e <u>se</u> a gente tentar”; “<u>não sei</u>”; “uma ideia”; “<u>talvez</u>”</p> <p>(Luciana – Excerto 11)</p> <p>- ‘Fecho’ da leitura do texto:</p> <p>“<u>vocês não acham interessante</u> (..)? [...] <u>se a gente tivesse, por exemplo</u>, (....) o que deste texto a gente <u>podia</u> tirar [...]” (Laura – excerto 12)</p>
	<p>- ‘Brainstorming’ de palavras-chave sobre CP</p> <p>“Ó eu <u>gostaria de sugerir</u> uma coisa” [...] a gente <u>fizesse</u> [...];Vamos fazer?” (Dora – Excerto 13)</p>
<p>- Conhecer o contexto de trabalho (pesquisas realizadas):</p> <p>“Sabe uma <u>vontade que eu tinha</u>, assim?” [...] “não sei, <u>eu teria</u> uma vontade de conhecer um pouco mais do contexto que a gente trabalha”</p> <p>(Luciana – Excerto 16)</p>	<p>- Conhecer o contexto de trabalho (pesquisas realizadas):</p> <p>“E <u>talvez se</u> a gente <u>olhasse</u> ...?”</p> <p>(Luciana – Excerto 16)</p> <p>“e <u>vocês?</u> ... eu coloquei alguma coisa <u>minha</u>, e agora <u>vocês?</u>”</p>

	(Luciana- Excerto 17)
<p>- Aspecto formador das disciplinas de língua: “a <u>minha</u> inquietação”; “<u>eu acho que eu preciso</u> ter mais subsídio” x “<u>eu acho que</u> não tá claro para <u>nós enquanto língua</u>” (Letícia- Excerto 17)</p> <p>- ponto de discussão corroborado/fortalecido/reforçado por outras participantes: “<u>nó do momento</u>”; “<u>tem que</u> ser visto desde o início”; “não só ela <u>como todos os demais</u> professores, <u>acho que, assim, a grande maioria</u>”; “a Roberta pontuou, pra nós aqui na Letras, nós estamos dando aula igual de instituto de língua”. (Dora, Cibele e Letícia – Excerto 18)</p> <p>- reconhecimento de trabalhos realizados por Dora e por mim sobre a questão discutida. (Excerto 17 e 19)</p>	<p>- Aspecto formador das disciplinas de língua: “<u>e se a gente discutisse, eh, não sei, ...</u>” (Cibele – Excerto 17)</p> <p>- leitura de artigo escrito por Dora e por mim: “<u>E se a gente começasse ...</u>” (Luciana – Excerto 19)</p> <p>“<u>talvez seria interessante</u> olhar o Parecer”. (Luciana – Excerto 20)</p>
<p>- Competências: - “para <u>mim</u>”; “<u>eu</u>” (coloca-se na dúvida); - “o que é competência?”; “o que são as competências?” (indaga diretamente as colegas) x dúvida <u>dos demais professores</u> de seu contexto de trabalho. (Cibele – Excerto 21)</p> <p>- Volto-me para Dora para ela indicar alguma leitura sobre competências; (Excerto 22)</p>	<p>- Competências: “<u>eu acho que a gente poderia até pautar isso ...</u>” “<u>eu acho que a gente poderia discutir ...</u>” (Cibele – Excerto 21)</p> <p>- “<u>e se a gente ler ...</u>”; “<u>de repente ... poderia</u>” (Luciana – Excerto 23)</p> <p>- “<u>e se a gente tentasse fazer [...]</u> dependendo do que vocês acharem, se a gente tentar fazer [...]” (Dora – Excerto 24)</p>
<p>- Situação-problema Dúvida/preocupação de Carol (“é a <u>minha</u> preocupação”/ “como <u>eu vou</u> colocar”) x inclusão demais participantes (“eu acho que a <u>gente podia voltar e pensar</u> um pouquinho”/ “<u>como que a gente</u> vai transpor”). (Excerto 25)</p>	<p>- Situação-problema Dora: “<u>por que a gente não pensa</u> em casos também?” Carol: “<u>E se ... a gente fizesse</u> isso [...] e <u>de repente</u> cada um pensar [...]”. (Excerto 25)</p>
<p>- Produção de artigos com base nas transcrições Formulação da ideia (“<u>eu</u>”; “<u>eu</u> comecei a <u>pensar</u>”; “<u>eu pensei</u>”) x realização coletiva dela (“<u>a gente</u>”; “<u>o grupo</u>”; “<u>nossas</u> discussões”; “da <u>gente</u> usar”; “<u>nos</u> olhar”) (Luciana – Excerto 31)</p>	<p>- Produção de artigos com base nas transcrições - indico uma possibilidade (“como a gente <u>poderia</u>”; “<u>não sei se</u>”) x apreciação/avaliação do que estou propondo (“eu acho interessante”) x ênfase uma necessidade (“da gente <u>realmente</u> produzir um produto <u>mesmo</u> ..”) - trago exemplo (“<u>por exemplo</u>”); modalidade subjetiva (“o que <u>eu tava pensando</u>”; “<u>eu achei</u>”)</p>

	<p>- exemplo trazido como uma possibilidade: “<u>daria</u> para aproveitar”; “esse de literatura <u>poderia</u> ser um”; “o da colaboração, a gente também <u>poderia</u> aprofundar mais”. (Luciana – Excerto 31)</p> <p>- indica a possibilidade da realização da atividade sugerida por mim: “<u>não sei</u>”; “<u>talvez</u> a gente <u>poderia</u> nos programar de <u>talvez</u> lermos ..”; “e daí <u>talvez</u>, <u>não sei</u>, a gente <u>poderia</u> ir tendo mais atenção ...”; x enfatiza/concorda com a realização da atividade: “daí a gente <u>pode fazer</u> isso <u>sim</u>” (Rosa – Excerto 32)</p> <p>- sugestão para essa atividade: “<u>e se a gente tentasse</u> fazer as transcrições [...] e <u>deixasse</u> pra ver os pontos nos próximo semestre? (Luciana – Excerto 32)</p>
	<p>- olhar as transcrições: Considero as demais participantes (“a gente”; “da gente”) e trago tom de possibilidade/dúvida para a realização desta atividade (“<u>não sei se</u> a gente <u>quer continuar</u>”), porém a marco como desejo (“da gente <u>também olhar</u> essas transcrições”) (Luciana- Excerto 33)</p>
	<p>- Participação em evento com apresentação de trabalho (baseado nas transcrições): - Indico uma possibilidade/sugestão: “<u>talvez</u>”; “<u>poderia</u>”; <u>não sei</u>”. - questiono as demais: “que que vocês acham?” (Luciana – Excerto 33)</p>
<p>- Participação CBLA: Apresentação da ideia: indico a minha autoria (“eu estava pensando”) x incluo demais membros na realização dela (“da gente mandar”; “pra gente discutir”). (Luciana – Excerto 34)</p>	<p>- Participação CBLA: - convite para as demais: “vamos participar ...?” - “<u>acho que</u> a gente <u>pode</u> começar com as comunicações” (modalidade subjetiva/possibilidade “pode”) - indico a forma como a atividade <u>deve ser</u> realizada: “<u>tem que ser</u> coisas relacionadas”. (Luciana – Excerto 34)</p>
	<p>- participação Enfopli: - sugestão/convite para realizar atividade de elaboração pôster (a partir de questionamento de Rosa): “<u>vamos fazer</u> um pôster nosso também, desse grupo?” (Luciana – Excerto 34); “<u>Vamos trabalhar</u> no pôster na nossa próxima reunião?” (Rosa – Excerto 34)</p>
<p>- conhecer umas às outras: - posicionamento da participante (“<u>eu acho</u>”; <u>eu</u></p>	<p>- conhecer umas às outras: - “<u>eu acho</u> até, que uma das coisas que <u>poderia</u></p>

<p>achei interessante”) x possibilidade de realização coletiva (“<u>encontros pra gente</u> se conhecer melhor”)</p> <p>- parece buscar apoio no referencial de CP. (Cibele – Excerto 36)</p>	<p>fazer parte do grupo”</p> <p>- “<u>Posso dar uma sugestão?</u>”; “<u>às vezes, eu acho</u>”; “<u>às vezes a gente</u>”; “<u>ah como que sei lá a gente se conhecer um pouquinho</u>”; “mas da gente se conhecer, por exemplo,” (Ana – Excerto 37)</p> <p>- “<u>eu tenho uma sugestão</u>”. “<u>Eu acho que duas coisas que seriam necessárias sabermos ...</u>” (Letícia – Excerto 37)</p> <p>- “<u>sabe o que eu queria sugerir?</u>” “<u>E se a gente combinasse, de repente, [...], de repente, [...], não sei, [...] não sei, [...]</u> que a gente <u>conseguisse [...]</u> almoçaria, ficaria [...]” (Carol – Excerto 38)</p> <p>- “<u>por que nós não voltamos a conhecer o grupo [...]</u>”? “<u>O que que vocês acham?</u>” (Rosa – Excerto 39)</p>
---	---

APÊNDICE B

Termo de consentimento para uso dos dados

Universidade Estadual de Londrina
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Área de Concentração: Linguagem e Educação
Linha de Pesquisa: Ensino / aprendizagem e formação do professor de língua estrangeira
Acadêmica: Luciana Cabrini Simões Calvo
Orientadora: Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____,
participante do Grupo de Estudos de professores de língua inglesa da [nome da IES],
intitulado “Formação continuada de professores de língua inglesa”, **AUTORIZO** o uso das
transcrições da gravação em áudio dos encontros do grupo, dos e-mails postados e de
quaisquer outros documentos ou textos originados durante o período de constituição do grupo,
para o trabalho de pesquisa desenvolvido por Luciana Cabrini Simões Calvo, junto ao
Programa de Doutorado em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina,
bem como para quaisquer publicações e apresentações científicas de sua autoria, desde que
seja resguardado sigilo da minha identidade.

[Cidade], ____/____/____.

Assinatura do participante