

· FEUSP

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

***UM GALO SOZINHO NÃO TECE UMA MANHÃ: MOBILIZAÇÃO DE
EXPERIÊNCIAS E CONHECIMENTOS DE PROFESSORES DE INGLÊS EM
UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA***

Dissertação de Mestrado

Lidia Mantovani dos Santos

Orientação: Profa. Dra. Ana Paula Martinez Duboc

São Paulo

2024

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação
Linguagem e educação

Um galo sozinho não tece uma manhã: mobilização de experiências e conhecimentos de professores de inglês em uma comunidade de prática

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Profa Dra Ana Paula Martinez Duboc.

Lidia Mantovani dos Santos

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Mg Mantovani dos Santos, Lidia
Um galo sozinho não tece uma manhã - Mobilização de experiências e conhecimentos de professores de inglês em uma comunidade de prática / Lidia Mantovani dos Santos; orientadora Ana Paula Martinez Duboc. -- São Paulo, 2024.
163 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2024.

1. Comunidade de prática. 2. Formação de professores. 3. Formação de professores de inglês.
I. Martinez Duboc, Ana Paula, orient. II. Título.

Lidia Mantovani dos Santos

Título: *Um galo sozinho não tece uma manhã*: mobilização de experiências e conhecimentos de professores de inglês em uma comunidade de prática

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Banca examinadora

Para Adriana, pelo apoio e por cada abraço concedido a mim, me fazendo acreditar que a conclusão dessa jornada seria possível, mediante tantos desafios. Sem o seu apoio, a realização deste sonho não seria possível. Fica eternizado esse agradecimento com todo meu amor e admiração.

AGRADECIMENTOS

À Profa Dra. Ana Paula Martinez Duboc, por sua incansável e tão cuidadosa orientação e por sua atitude profissional, sempre atravessada por muito acolhimento, ética e afeto.

À Profa. Dra. Luciana Cabrini Simões Calvo, pelas inestimáveis sugestões realizadas durante o Exame de Qualificação e Defesa, que muito contribuíram para a realização deste trabalho.

À Profa Dra. Marlene de Almeida Augusto de Souza, pelas valiosas contribuições realizadas no exame de Qualificação e Defesa, que muito adicionaram para o presente trabalho.

Aos meus queridos familiares e especialmente ao Matheus, pelos momentos de encorajamento, acolhimento e afeto, tão necessários à jornada da pós-graduação.

Às minhas colegas e companheiras de profissão, com menção especial à Fabiana, grande inspiração para a construção da minha identidade profissional.

RESUMO

SANTOS, L. M. *Um galo sozinho não tece uma manhã*: mobilização de experiências e conhecimentos de professores de inglês em uma Comunidade de Prática. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

Esta pesquisa objetiva investigar um contexto de formação inicial de professores de inglês considerado como uma Comunidade de Prática. Para tanto, a pesquisa busca compreender as temáticas trabalhadas em dois cursos de uma universidade estadual localizada no município de São Paulo. Além disso, pretende verificar como as características de uma Comunidade de Prática são evidenciadas nas ações mobilizadas entre uma professora formadora e um grupo de professores em formação inicial. A pesquisa utiliza a abordagem qualitativa de cunho etnográfico como abordagem metodológica e o corpus utilizado para análise envolve a gravação das aulas acompanhadas e as notas de campo referentes ao período da pesquisa. No que diz respeito aos referenciais teóricos, esta se fundamenta nas referências da Comunidade de Prática: Lave e Wenger, 1991; Wenger, 1998, 2006, 2015; Wenger-Trayner et. al. 2023; Wenger, McDermott e Snyder, 2002; Calvo, 2013, 2014. Além disso, busca respaldo em referenciais sobre formação docente, debates educacionais contemporâneos: Shulman, 1986, 1987; Freeman e Johnson, 2001; Larossa, 2002; Biesta, 2005; Todd, 2007; Goodwin, 2010; Goodwin, Lin e Pratt, 2021 e da formação de professores de inglês: Duboc, 2007, 2012, 2019, 2023; Landim, 2020, Souza, 2018; Ferraz, 2015, 2018; Monte-Mór, 2011, 2018. Após o acompanhamento das duas disciplinas ficou evidente o trabalho com as seguintes temáticas: ensino de língua inglesa, relação pedagógica, relação educacional, identidade profissional, avaliação e aprendizagem na perspectiva crítica e decolonial. Além disso, reitera-se que o contexto de uma Comunidade de Prática possibilitou: sentimento de pertencimento e acolhimento em uma comunidade profissional; senso de segurança para atual e futura atuação pedagógica; transformações na identidade profissional e articulação de relações entre teoria e prática acerca da própria atuação docente. À guisa de conclusão, o presente estudo defende as potencialidades ocasionadas pela Comunidade de Prática na formação inicial e continuada e assevera a importância de contextos formativos que proporcionem uma formação ética, vigilante e responsável de professores de inglês.

Palavras-chave: Comunidade de prática. Formação de professores. Formação de professores de inglês.

ABSTRACT

SANTOS, L. M. *A rooster alone does not weave the dawn*: English teachers' mobilization of experiences and knowledge in a community of practice. Dissertation (Master's in education) – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2024.

This research aims to investigate a context of initial English teacher education considered as a Community of Practice. To do so, the research seeks to understand the themes studied in two courses at a public university located in the city of São Paulo. In addition, it intends to verify how the characteristics of a Community of Practice are evidenced in the actions mobilized between a teacher educator and a group of pre-service teachers. The research uses a qualitative ethnographic approach as a methodological approach. The corpus used for analysis involves the recording of the classes studied and the field notes related to the research period. Regarding the theoretical frameworks, this is based on the references of the Community of Practice: Lave and Wenger, 1991; Wenger, 1998, 2006, 2015; Wenger-Trayner *et. al.* 2023; Wenger, McDermott and Snyder, 2002; Calvo, 2013, 2014. In addition, it seeks support in references on teacher education, contemporary educational debates: Shulman, 1986, 1987; Freeman and Johnson, 2001; Larossa, 2002; Biesta, 2005; Todd, 2007; Goodwin, 2010; Goodwin, Lin and Pratt, 2021 and English teacher education: Duboc, 2007, 2012, 2019, 2023; Landim, 2020, 2022; Souza, 2018; Ferraz, 2015, 2018; Monte-Mór, 2011, 2018. After researching the two disciplines, the themes identified are: English language teaching, pedagogical relation, educational relation, professional identity, assessment and learning from a critical and decolonial perspective. Furthermore, it reinforces that the context of a Community of Practice enables feeling of belonging and acceptance in a professional community; sense of security for current and future pedagogical activities; transformations in professional identity; construction of relationships between theory and practice regarding teaching activities themselves. In conclusion this study defends the potential of the Community of Practice in initial and continuing education and asserts the importance of educational contexts that provide ethical, vigilant, and responsible education for English teachers.

Key words: Community of practice. Teacher education. English teacher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos Estruturais de uma CP.....	25
Figura 2 – Atividades utilizadas por uma CP.....	26
Figura 3 – Dimensões da prática como características da CP.....	28
Figura 4 – Ciclo de vida (fases de desenvolvimento) de uma CP.....	31
Figura 5 - Transformações nos debates educacionais e na formação de professores.....	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aulas observadas e acompanhadas do curso Metodologia do Ensino de Inglês I.....	16
Quadro 2 - Aulas observadas e acompanhadas do curso Metodologia do Ensino de Inglês II.....	19
Quadro 3 – Sistematização de pesquisas encontradas.....	33
Quadro 4 – Premissas de uma CP e seus ecos no contexto investigado.....	98
Quadro 5 - Elementos de uma CP e seus ecos no contexto investigado.....	99
Quadro 6 – Estágios de desenvolvimento da CP em transposição para o contexto acompanhado.....	106
Quadro 7 – Excertos extraídos de ensaios reflexivos elaborados ao final do curso.....	128

SUMÁRIO

Introdução.....	1
Objetivos da pesquisa e questões direcionadoras.....	7
Referenciais teóricos.....	8
Metodologia da pesquisa.....	8
Descrição do contexto.....	11
Capítulo I: Introdução ao conceito de Comunidade de Prática.....	22
1.1. Comunidade de Prática: definição do conceito.....	23
1.1.1 Elementos e dimensões de uma Comunidade de Prática	26
1.1.2 Modos de pertencimento e ciclo de vida de uma Comunidade de Prática.....	28
1.2 Produções de autores brasileiros sobre o conceito de Comunidade de Prática.....	32
Capítulo II: Formar-se professor e formar-se professor de inglês: uma perspectiva histórica	40
2.1. Docência e formação de professores.....	40
2.1.1 A docência se constitui como atividade pedagógica.....	40
2.1.2 Outros termos são adicionados à atividade docente: experiência e contexto.....	42
2.1.3 Expandindo os debates sobre formação docente: impactos da contemporaneidade na atuação pedagógica.....	46
2.1.4 Temáticas candentes na formação de professores: identidades, responsabilidades, ética e pedagogia decolonial.....	53
2.2. Formação de professores de inglês no Brasil.....	62
2.2.1 Formação de professores de inglês e a educação linguística crítica.....	62
2.2.2 Formação crítica de professores de inglês.....	64
2.2.3 Formação de professores de inglês, currículos e suas implicações.....	65
2.2.4 Formação de professores de inglês e a decolonialidade.....	67
Capítulo III: Formação de professores em uma Comunidade de Prática: enunciando experiências, mobilizando conhecimentos.....	70
3.1. Considerações sobre as escolhas pedagógicas de uma formadora.....	70
3.2. Comunidade(s) de prática em foco na formação de um grupo de professores de inglês.....	101
3.3. Experiências nos grupos focais: elementos de uma CP mobilizados.....	105
Considerações finais.....	130

Referências Bibliográficas.....	136
---------------------------------	-----

INTRODUÇÃO

A ideiação do projeto

O esboço deste projeto é fruto de duas inquietações que me acompanharam durante a formação inicial. A primeira delas emergiu após o ingresso no curso de Letras em uma universidade pública do estado de São Paulo, quando descobri a organização deste: as disciplinas referentes à Licenciatura (em sua maioria) eram ministradas na Faculdade de Educação e não na Faculdade de Letras; algumas mandatórias, outras, eletivas. Para cursá-las, escolhas eram necessárias. Por exemplo, era necessário escolher uma disciplina de correntes teóricas de educação com o enfoque histórico, ou, o filosófico, ou, sociológico e, raramente, um e outro, no que envolvia debates educacionais.

Naquela ocasião, não consegui compreender os fundamentos e condições referentes à formação inicial. Entretanto, uma inquietação me acompanhava: o que motivaria as escolhas para a construção da minha própria grade curricular? Por que era necessário escolher dentre os enfoques da educação (social, histórico e filosófico) e não todos?

Ou, ainda, quais enfoques sobre psicologia da Educação seriam mais relevantes para minha formação e atuação e, portanto, caberia ali uma escolha sobre? Escolhas como essas me causaram desconfortos, dando a sensação de que determinados conhecimentos eram hierarquizados em detrimento de outros, bem como me despertaram a sensação de fragmentação e incompletude durante a graduação. Não que hoje tal inquietação tenha se esgotado, mas me fez entender a lógica de construção do currículo e os motivos pelos quais o incômodo se fez presente. Partido das palavras de Petraglia (2001), consigo entender os objetivos e a estruturação do currículo escolar e universitário:

O currículo escolar é mínimo e fragmentado. Na maioria das vezes, peca tanto quantitativa como qualitativamente. Não oferece, através de suas disciplinas a visão do todo, do curso e do conhecimento uno, nem favorece a comunicação e o diálogo entre os saberes; dito de outra forma, as disciplinas com seus programas e conteúdos não se integram ou complementam, dificultando a perspectiva de conjunto e globalização, que favorece a aprendizagem. (Petraglia, 2001, p. 69)

Então, compreendi o que Chervel (1998) contribuiu acerca da configuração dos programas escolares (aqui, realizo um adendo ao ensino superior). Ou seja, uma organização estruturada na sucessão de etapas com base no resultado de provas, na hierarquização e progressão de etapas. Do mesmo modo, foi durante a imersão nos

estudos da pós-graduação que compreendi o que Gallo (2008) nomeou como compartimentalização do conhecimento; característica do ensino contemporâneo e fenômeno pertencente a uma esfera maior denominada de especialização do saber (processo que reflete o acúmulo de saberes construídos ao longo da História).

Por outro lado, já naquela época, eu pretendia pesquisar a formação de professores de língua inglesa, com foco na atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa motivação emergiu em 2017, quando, ainda na posição de estudante de licenciatura, comecei a dar aulas em um instituto de idiomas conveniado a uma escola da rede privada localizada no município de Campinas, estado de São Paulo.

Minha atuação abrangia crianças entre 3 e 11 anos de idade. Foi a partir das intensas experiências nas turmas de 4º e 5º anos que iniciei a reflexão sobre como o trabalho de professores especialistas é mobilizado em um contexto para o qual eles não foram *formados*. Quais seriam os conhecimentos necessários para a atuação com essa faixa etária? Quais repertórios precisariam ser mobilizados? De que maneira os conhecimentos construídos na formação inicial se concretizariam na prática?

Finalizada a graduação e, com base nas inquietações supracitadas, estava diante de dois caminhos: a tentativa pelo ingresso na licenciatura em Pedagogia (ansiando inicialmente pela busca dos conhecimentos para atuação com os Anos Iniciais) e o esforço pela construção de um projeto de pesquisa para o ingresso na pós-graduação, com vistas à formação de professores atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Com o contexto da pandemia, iniciado em 2020, mudaram-se os rumos iniciais da pesquisa. Ao ter a oportunidade de ingressar como monitora no projeto de Metodologias, em que uma das responsabilidades era o acompanhamento de turmas da graduação, notamos um potencial contexto para uma pesquisa relacionada ao conceito de Comunidade de Prática, nas disciplinas por mim acompanhadas.

O conceito de Comunidade de Prática, doravante CP, foi definido por Lave e Wenger (1991) como uma união de pessoas que se engajam em um processo coletivo de aprendizagem e estabelecem, a partir das interações, uma ‘parceria de aprendizagem’. A CP se refere a um grupo de pessoas que compartilham uma preocupação ou paixão por algo comum que realizam e aprendem por interagirem regularmente, em diferentes modos e perspectivas. É também caracterizada como um grupo de pessoas com objetivos e interesses comuns, que constroem interações regulares, objetivando aperfeiçoamento em assuntos específicos, conforme apontou Wenger (1998, 2006).

Sendo assim, em relação a este conceito, proponho demonstrar de que modo uma CP se materializou no contexto investigado e de que maneira os elementos e as características dela foram identificados no contexto de formação inicial de professores de inglês que integraram o corpus do presente trabalho.

Também tive como objetivo identificar quais temas e conhecimentos perpassavam os repertórios de formação inicial das turmas acompanhadas. Para tanto, um dos meus objetivos foi responder às seguintes perguntas: *Ao finalizar o curso de Metodologia de Ensino do Inglês, quais são os conhecimentos e temas mobilizados por esse grupo de professores?*; *Quais temáticas integram sua formação inicial e, conseqüentemente, a formação profissional para a atuação como professores de inglês?*

Agora, retornando à trajetória pessoal e profissional, retomo que quando me inscrevi no programa de pós-graduação, eu não trabalhava em sala de aula; atuava, em uma empresa privada na área de desenvolvimento profissional. Ponderei se fazia sentido mencionar, vez ou outra, minha atuação profissional na dissertação. Entendendo a integralidade que me compõe (sujeito que se desenvolve e aprende de maneira contínua e integrada) e, ao identificar que o repertório construído durante o desenvolvimento da pesquisa, bem como que as leituras realizadas durante a escrita da dissertação impactam diretamente minha atuação profissional, trago alguns breves relatos que se relacionam, ainda que indiretamente, aos temas mobilizados no corpus apresentado.

Até a data da qualificação obtida no mestrado, trabalhava como editora de materiais didáticos e não atuava diretamente com elas; entretanto, por meio dela, tive a oportunidade de materializar e mobilizar os conhecimentos construídos na pós-graduação e, principalmente, humanizar o trabalho que realizei em cada escolha de vocabulário, imagens, orientações nas atividades que construí para os materiais didáticos.

A cada atividade elaborada ou orientação didática construída, questionava a mim mesma sobre quais são as motivações e concepções que embasavam tais escolhas e, posteriormente, me colocava na posição do professor que poderia recebê-las e utilizá-las em suas aulas, com o objetivo de visualizar o cume do conteúdo que produzia e editava. Em tudo havia intencionalidade e escolhas; escolhas essas que nunca eram neutras, mas permeadas por questões culturais, identitárias, políticas e ideológicas. Aqui e acolá, fosse a predileção por uma imagem ou uma modalização da linguagem com a qual me comunicava – ainda que indiretamente – com o professor, ali estavam imbuídas concepções de uma educadora, professora e eterna aprendiz.

Após a qualificação no mestrado, comecei a atuar com a formação continuada de professores de inglês de algumas redes municipais e estaduais. Trago a seguir uma contextualização do trabalho desempenhado, pois acredito que minha atuação, identidade profissional e concepções enquanto professora de inglês também são reflexos do processo de aprendizagem e do repertório que vivenciei na CP que integra o corpus do presente trabalho.

Em meu emprego, minha função passou a ser, a partir daquele tempo, entender com as redes de ensino quais eram as necessidades formativas de seus professores – levantadas a partir de diálogos colaborativos – e conduzir formações a respeito desses temas. Mais que nunca, estava próxima do objetivo que me impulsionou à escrita inicial do projeto de mestrado (*Quais seriam os saberes necessários aos professores de inglês que atuam nos anos iniciais?*), afinal, muitas redes têm inserido o inglês na matriz curricular dos anos iniciais. Por outro lado, há também aquelas que já possuem o inglês no currículo há anos, mas que recentemente têm buscado material didático estruturado para seus professores.

Desde então estou bem perto da escola pública, onde pude desmistificar as frases prontas que por tanto tempo ouvi, voltadas à falta de qualidade do ensino de inglês (Paiva, 2010; Siqueira, 2005). Tempo de aprendizado contínuo e de asseverar que educação e infância de qualidade são reais em diversos contextos da escola pública, embora, em determinadas localidades, ainda tenha muito a ser feito para que crianças e jovens exerçam o direito básico à educação.

Então, me deparei com diversas realidades no que tange o ensino de inglês nas redes municipais e estaduais: professores especialistas com suas atribuições já completas e não conseguindo assumir novas turmas nos anos iniciais; professores especialistas de outras áreas assumindo o componente curricular de língua inglesa por terem proficiência no idioma; professores especialistas que precisam desenvolver a proficiência no idioma; ou, ainda, em recorrência menor, é exigência de professores especialistas que também sejam pedagogos para atuarem com componente curricular de língua inglesa nos anos iniciais. Isto posto, trago um relato em que tive a oportunidade de mobilizar um dos temas aprendidos enquanto realizava a presente pesquisa.

Durante o acontecimento deste, tive a oportunidade de revisitar alguns conceitos e de atestar algumas contribuições realizadas por Duboc e Rodrigues (2022) quando discutiram sobre o legado colonial no ensino de inglês no Brasil. Para as autoras, noções de normatividade e uniformização permearam por muito tempo a implementação do

ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. Ainda, em outro artigo no qual é apresentado um estado da arte sobre inglês como língua franca, Duboc e Siqueira (2020) afirmam que a ideologia difundida de “falar como um nativo” para atuar no ensino de língua inglesa ainda ecoa em crenças do senso comum, colocando o falante brasileiro em uma posição deficitária.

Desse raciocínio, menciono uma das experiências que vivenciei: estávamos em uma formação sobre planejamento e sua relevância para conseguirmos mobilizar uma aula que acreditamos por “ideal”. Para minha surpresa, enquanto folheávamos o livro com o intuito elaborarmos o planejamento da unidade em questão, uma professora levanta a seguinte pergunta: *Vocês estão falando tanto desse material, que eu quero saber: afinal ele ensina inglês britânico ou americano?*

Presenciei os traços da colonialidade e imperialismo da linguagem, características identificadas até mesmo em falas de professores de línguas. Naquele momento, prontamente revivi um dos textos estudados na CP que integra o corpus do presente trabalho. Senti que, talvez, para aquela professora uma aula seria ideal se fosse conduzida tendo como ponto de partida a pronúncia de “falantes nativos”. Recordei-me das contribuições de Kumaravadivelu (2012) sobre as cinco perspectivas para o ensino de línguas, que são: pós-nacional, pós-moderna, pós-colonial, pós-transmissiva e pós-método.

As perspectivas serão detalhadas em uma seção posterior, mas, em linhas gerais, a perspectiva pós-nacional emerge como crítica de uma perspectiva de língua como algo pertencente a uma nação. A segunda perspectiva (pós-moderna) aparece como crítica à modernidade, repleta de binarismos e da busca por verdades unificadoras. Essa perspectiva reconhece e celebra a diversidade e desafia hegemonias. Já a terceira perspectiva (pós-colonial) envolve a compreensão dos desafios pós-nacionais e pós-modernos colocados na formação de professores e ascende como crítica à colonialidade da língua inglesa, por exemplo: o fato de ser associada à língua de e para o progresso. Já a quarta perspectiva (pós-transmissão) anuncia críticas às abordagens que têm por objetivo transmitir um conjunto de conhecimento pré-determinado aos professores em formação. Por fim, a perspectiva pós-método é colocada como uma crítica às formações que se esgotam em métodos universais idealizados para serem utilizados em todos e quaisquer contextos.

Senti a necessidade de abranger o que Duboc (2021) nos ensinou como concepções caras – queridas – a um professor de línguas: *o que entendo por língua? o*

que entendo por linguagem? como o repertório de língua se mobiliza? enfatizando sempre a relevância de que essas concepções estejam vívidas em nós, de modo que nossas práticas estejam sustentadas em ideias com as quais compactuamos, a partir da ética e da criticidade.

Senti o dever de levar algumas contribuições para aqueles professores. Discutimos, sobre estudos recentes no que tange à formação de professores de línguas e o ensino de língua inglesa atualmente, explanamos brevemente as cinco perspectivas propostas por Kumaradivelu (2012) e passamos pela concepção de inglês como língua franca, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular - BNCC. (Brasil, 2018).

Discutimos que, se for para vincular a língua a seus falantes, que seja nos desprendendo da ideia de que um idioma pertence a um povo específico, sendo, portanto, daquele que o fala, independentemente de sua nacionalidade.

Trago, a seguir, outro relato que me fez retomar um dos temas mobilizados no contexto investigado nesta pesquisa. Estávamos em um momento formativo discutindo, de maneira introdutória, os impactos das tecnologias na educação, em nossa prática pedagógica e no ensino de inglês. Vale mencionar que a formação aconteceu em uma cidade próxima a uma região de fronteira com a Bolívia, e dela participaram os professores de uma rede estadual.

Ao iniciar a discussão, a turma foi organizada em pequenos grupos e uma palavra-chave foi direcionada a cada um. Os professores precisavam escrever quatro outras palavras que, em sua percepção, estavam relacionadas a esta primeira. Um dos grupos recebeu a palavra *globalização*, e, enquanto me aproximava para ouvi-los, um professor compartilhou: *Ah, falar sobre globalização e educação é complicado, temos que olhar os impactos bons e os ruins da globalização. O que vemos é uma visão muito romantizada disso tudo por aí! Olha, aqui no nosso contexto é complicado... É só olhar para as migrações forçadas aqui na região. Temos o grande desafio de acolher estudantes refugiados, ou que migraram forçados aqui para cá. E o desafio não para por aí: muitas vezes esses estudantes nem falam português.*

Surpresa, acolhi a resposta, dizendo a ele que diversos referenciais teóricos assentiam a importância de que o professor conhecesse e refletisse acerca do seu contexto local, de sua comunidade. Na atividade seguinte, foi proposto que cada grupo compartilhasse com todos as ideias previamente discutidas entre eles.

Quando chegou a vez do grupo mencionado anteriormente compartilhar suas percepções, percebi o mesmo professor um tanto tímido para compartilhar seu relato com o grande grupo. Após um dos integrantes compartilhar com todos algumas ideias, também comentei com a turma o relato que ouvi ao circular pela sala.

Nesse ponto da atividade, eu tinha memórias ativadas sobre as contribuições de Goodwin (2010), temática também trabalhada no presente trabalho. Perguntei se algum deles já conhecia a autora, e partilhei as contribuições dela. Disse a eles que Goodwin (2010) nos alerta sobre a importância de pensarmos e agirmos criticamente diante de nosso contexto de atuação, da importância de refletir sobre os impactos – nem sempre positivos – da globalização em nossa prática e, de sobretudo, estarmos vigilantes à diversidade, à pluralidade em nossas ações enquanto educadores, dando boas-vindas ao que é diverso e plural. Utilizei o próprio relato partilhado como ponto de partida para exemplificar a importância desse processo reflexivo por parte do professor, chamado pela autora de agência.

Finalizados os dois relatos que me ocorreram em uma trajetória profissional recente e que me fizeram recordar de algumas temáticas e conhecimentos mobilizados na pesquisa, retomo algumas considerações sobre o projeto.

Foi necessário revisitar os objetivos previamente delineados e, então, traçar uma nova rota. Conforme mencionado, por meio do acompanhamento da disciplina Metodologia do Ensino de Inglês do currículo da Licenciatura em Letras, um novo projeto de pesquisa foi esboçado, como teorização da prática vivida. O acompanhamento das disciplinas ocorreu em decorrência do meu vínculo com um projeto na universidade. A partir do contexto explanado, emergiu uma nova motivação para a pesquisa, a qual terá seus objetivos, questões condutoras e contexto detalhados a seguir.

Objetivos da pesquisa e questões direcionadoras

Essa pesquisa tem como objetivo averiguar a formação inicial de um grupo de professores de inglês de uma instituição de ensino superior localizada no estado de São Paulo, com ênfase nas temáticas e conhecimentos mobilizados em duas disciplinas, essas compreendidas como uma CP. Para tanto, o foco da presente pesquisa é direcionado às experiências vivenciadas por esse conjunto de professores. As perguntas condutoras são:

I. Quais são as temáticas e conhecimentos mobilizados nas duas disciplinas de Metodologia do Ensino de Inglês em uma instituição de ensino superior do estado de São Paulo, aqui entendidas como uma CP?

II. Como os elementos constitutivos de uma CP se desdobram nas experiências mobilizadas por um conjunto de professores de inglês em formação inicial e por uma professora formadora?

Referenciais teóricos

A investigação proposta na presente pesquisa tem como principal aporte os estudos sobre o conceito de Comunidades de Prática (Wenger, 1998, 2006, 2015); Lave e Wenger (1991); Wenger, McDermott & Snyder (2002); Calvo (2013), Calvo *et. al.* (2014); Wenger-Trayner *et. al.* (2023) e debates contemporâneos educacionais envolvendo formação docente e formação de professores de inglês. Biesta (2005, 2006, 2010), Larossa (2002), Kumaravadivelu (2009, 2012), Goodwin (2010), Todd (2007).

A constituição de uma CP pode se materializar por meio de interações e práticas no contexto da sala de aula e emerge em contextos educacionais nas modalidades de ensino presencial e à distância. Nessa pesquisa, em particular, a CP acompanhada emergiu no contexto do ensino remoto emergencial, este decorrente da pandemia do COVID-19 durante a formação inicial de um grupo de professores de inglês.

Compactuamos com a importância de uma formação inicial ética, responsável e agentiva, que possibilite a mobilização de conhecimentos, a construção de identidades profissionais e a realização de práticas colaborativas. Também acreditamos que a CP é uma concepção que: auxilia na construção de práticas colaborativas entre professores em formação inicial; faz com que estes se sintam pertencentes a uma comunidade profissional a partir de acolhimento; dá respaldo teórico-metodológico à atuação docente promovendo reflexões sobre o contexto de atuação.

Com o objetivo de responder às perguntas mencionadas acima e com base nos referenciais teóricos supracitados, a presente pesquisa se sustentou na metodologia e contexto detalhados a seguir.

Metodologia da pesquisa

Esta seção busca apresentar a metodologia escolhida e utilizada nesta pesquisa. Para tanto, propomos um breve recorte sobre a abordagem qualitativa. Na sequência, vamos discorrer sobre o contexto e os instrumentos utilizados para a coleta de dados, juntamente a seus procedimentos de utilização.

Para esta pesquisa nos ancoramos na abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa emergiu como resposta às demandas das pesquisas das ciências sociais. Com

base nas contribuições de Bodgan e Biklen (1994) compreendemos que a abordagem qualitativa começou a ser utilizada em 1960. A partir dela, o pesquisador estava diante de um novo modo de fazer pesquisa, se comparado ao paradigma positivista, este pautado no caráter imutável do fenômeno de estudo, conforme afirmaram Lüdke e André (1986).

Nessa direção, a partir de pesquisas realizadas com base tal abordagem, um novo tipo de análise emergiu, permitindo ao pesquisador a identificação e a compreensão sobre o objeto de estudo em seu contexto original e natural. Em paralelo, os dados devem ser utilizados a partir de um viés descritivo, de modo que a ênfase quantitativa seja deixada de lado, e que holofotes sejam lançados às concepções e aos pontos de vista dos sujeitos enunciadorees.

Desse modo, buscamos refletir sobre o fenômeno estudado, não de modo isolado, mas tecendo reflexões relacionadas ao contexto e à realidade dos participantes, os quais serão detalhados posteriormente.

Compactuamos também com as contribuições de que a pesquisa qualitativa consiste em uma atividade situada que posiciona seu observador no mundo, com menção aos diversos recursos que podem ser utilizados a partir dela, a dizer: conversas, entrevistas, fotografias, lembretes, notas de campo, produções narrativas, textos etc.

É a partir do uso de alguns recursos dentre os mencionados anteriormente que buscamos, a partir da presente pesquisa, construir práticas interpretativas com o intuito de averiguar e compreender o contexto em questão, de modo aprofundado e situado. Para tanto, faremos uso de alguns instrumentos para coleta de dados, conforme detalharemos posteriormente.

Dentre as metodologias de pesquisa inseridas no paradigma qualitativo e interpretativo, optamos pela etnografia participante. Vale ressaltar que, excepcionalmente, em decorrência da pandemia, a metodologia se tornou uma etnografia online.

Diferentemente da uma etnografia imbricada em estudos antropológicos nos quais o pesquisador era considerado como sujeito neutro, ou seja, alguém na posição tão somente de observador que se atém a determinado grupo de pessoas), acreditamos que todas as reflexões suscitadas com base na observação participante da pesquisadora refletem a participação de um sujeito histórico e social, ou seja, uma pessoa marcada por um corpo, história e local.

Assim sendo, a seguir, abordaremos algumas características do trabalho etnográfico que correspondem com as proposições da presente pesquisa.

LeCompte e Preissle (1993) descreveram alguns elementos acerca da etnografia, nos quais nos ancoramos para o desenvolvimento da pesquisa: a construção de significados é considerada como um fenômeno produzido pelos participantes ou pelo pesquisador; a pesquisa é concebida na perspectiva hermenêutica, possibilitando, portanto, a revelação de significados (mobilizados pelo pesquisador e pelos participantes); o uso dos significados construídos pelos participantes são eixos estruturantes da investigação; a aquisição de dados ocorre a partir de ambientes e configurações que refletem a vida de determinado grupo de pessoas.

Ademais, mencionamos contribuições de Blommaert e Jie (2020) acerca da pesquisa de cunho etnográfico e, posteriormente, no que envolve a etnografia online. Os autores definiram a pesquisa de cunho etnográfico como interpretativa em ambiente real e situado, baseada em interações construídas entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa; objeto que é representativo de particularidades em aspectos sociais e temporais (tempo e espaço).

Para os autores, faz-se relevante mencionar o pano de fundo humanista e fundamentalista antropológico que embasa este paradigma e respectivas implicações. Uma das implicações mencionadas pelos autores diz respeito à definição de linguagem.

Nesta perspectiva, a linguagem é considerada como um fenômeno socialmente situado e dinâmico, instrumento ou ferramenta para os seres humanos, que os possibilita agir como atores sociais em determinado contexto social. Para eles, a linguagem é definida como um conjunto de recursos a ser explorado e utilizado por aqueles que estão diante dela visando à construção de significados.

Outrossim, tal conjunto de recursos pode ser mobilizado em diferentes contextos e circunstâncias. Entretanto, Blommaert e Jie (2020) salientaram que esse fenômeno nunca acontece de modo neutro, pois cada ato que envolve a linguagem estabelece semelhanças ou/e diferenças em relação àqueles que concorrem com ele.

Blommaert e Jie (2020) também afirmaram que a partir da etnografia, emerge o potencial de desafiar concepções, paradigmas e visões previamente estabelecidas hegemonicamente, não apenas sobre linguagem, mas, estendendo-se aos capitais simbólicos que envolvem a realidade da sociedade.

Em vias complementares, a etnografia possibilita a construção de discursos sobre os usos sociais da linguagem distantes de normas previamente estabelecidas, tomando por base o funcionamento concreto da norma, para, posteriormente, questioná-la ou confrontá-la.

Retomamos um dos pontos levantados por Blommaert e Jie (2020) sobre trabalho de campo, uma vez que este integra a presente pesquisa. Na percepção dos autores, o trabalho de campo não deve ser resumido à coleção - ou organização de dados - a serem adquiridos, uma vez que ele reflete um processo de aprendizado mútuo, seja para o pesquisador ou para aqueles que integram o objeto a ser pesquisado.

No que diz respeito à etnografia online, Blommaert e Jie (2020) enfatizaram a integração de dimensões online e offline na sociedade contemporânea, anunciando que a internet é um ambiente de aprendizagem propulsor de efeitos locais àqueles que são afetados por ela. Para os autores, há duas dimensões a serem consideradas em uma abordagem de etnografia online: a primeira delas diz respeito aos recursos online que promovem a mobilização de ações locais (levando em consideração o envolvimento translocal imediato); a segunda dimensão abarca quem está envolvido nas ações locais referidas à “vida” online observada, que integram o corpus da pesquisa.

Sendo assim, nos propomos a, posteriormente, realizar a descrição de algumas cenas narrativas e viabilizar a análise de dados a partir dos seguintes instrumentos utilizados na pesquisa, quais sejam: gravação das aulas consultadas após observação e participação de um grupo de professores em um contexto de formação inicial; notas de campo; notas de campo que envolveram o acompanhamento de dois grupos de professores; produções textuais (sequenciamento didáticos e ensaios reflexivos). Todos os recursos foram produções realizadas nas disciplinas acompanhadas. Sustentado nas informações anteriormente citadas, o contexto da pesquisa será descrito a seguir.

Descrição do contexto

O contexto da pesquisa é detalhado a partir de uma organização em três etapas: acompanhamento da disciplina Metodologia do Ensino de Inglês I durante os meses de abril até julho de 2021; acompanhamento da disciplina Metodologia do Ensino de Inglês II, durante os meses de agosto até dezembro de 2021; análise de dados envolvendo as aulas acompanhadas (participação e contribuições dos professores em formação e da professora formadora durante as aulas e as atividades avaliativas realizadas no curso).

Ressalta-se que o primeiro semestre de 2021 constituiu o terceiro período letivo no ensino remoto online emergencial, em virtude da pandemia da Covid-19 e o segundo semestre de 2021 se referiu ao quarto período em que as disciplinas foram oferecidas na modalidade remota emergencial. Os detalhes das três etapas supracitadas encontram-se a seguir:

1. Acompanhamento da disciplina de Metodologia do ensino de inglês I:

Aqui, apresentamos o que aconteceu com o acompanhamento na disciplina, qual o perfil dos estudantes da turma e relatamos alguns acontecimentos que ocorreram durante as aulas, demonstrando interações entre alunos da turma.

O acompanhamento aconteceu por meio da minha participação nas aulas do período noturno, esta envolvendo: leitura prévia dos textos indicados no programa da disciplina; presença nos encontros síncronos (interações via chat, participação em atividades em pequenos grupos, leitura das produções dos estudantes nem um Mural/Memorial construído ao longo da disciplina), acompanhamento da Sala de Aula online da turma (*Classroom*).

Sobre os professores em formação inicial que cursaram a disciplina do período noturno, foi possível delinear os perfis a partir de uma pesquisa realizada pela professora nas primeiras aulas: dos 50 alunos matriculados, 38 deles responderam ao formulário, demonstrando que: 8 atuavam como professores ou assistentes em uma escola particular; 1 trabalhava como professor ou assistente em uma escola pública regular; 3 trabalhavam como professores ou assistentes em uma escola de idiomas; 6 trabalhavam como professores, mas não atuavam com o ensino de inglês; 14 exerciam funções em outras áreas e 6 deles não trabalhavam. Dentre os que já atuavam no ensino de línguas, 21,4% conduziam aulas para adolescentes, 19% atuavam com jovens adultos e adultos e 23,8% com crianças.

As opções de atuação profissional mencionadas estavam organizadas em uma lista suspensa, elaborada como pergunta no formulário de pesquisa. Além disso, havia um campo aberto de respostas, que demonstrou uma realidade surpreendente: alguns estudantes atuavam com o ensino de inglês há 25 anos, outros estavam na sala de aula há 3 meses e havia aqueles que ainda não tinham passado pela experiência de conduzir uma aula.

Foi a partir do acompanhamento da disciplina do primeiro semestre que o enfoque ao conceito de CP emergiu, como reflexo do envolvimento e pertencimento dos professores em formação inicial. Em paralelo à disciplina, estava acontecendo um seminário das produções dos estudantes, evento da graduação no qual alguns deles participaram, por meio de encontros síncronos semanais, troca de e-mails e construção de documentos informativos e organizacionais tal evento acadêmico. A participação neste evento integrava parte das atividades que os professores em formação inicial precisavam realizar para obter aprovação na disciplina.

Durante a organização do evento, foi possível perceber aproximação entre os professores em formação e o estreitamento de uma relação de confiança, refletindo no compartilhamento de ideias sobre temáticas voltadas ao ensino de inglês. A seguir, encontra-se a descrição do acompanhamento referente à disciplina do segundo semestre.

2. Acompanhamento da disciplina de Metodologia do ensino de inglês II:

O acompanhamento aconteceu de modo semelhante ao da primeira disciplina: participação de encontros síncronos na turma do período noturno, interações via chat, câmera, microfone e atividades. Entretanto, com algumas diferenças: no primeiro semestre, as produções dos professores em formação inicial foram individuais (ensaios reflexivos, relatórios de estágio); já no segundo semestre, foi proposta a realização de trabalhos em grupo.

Eles precisavam, em pequenos grupos, elaborar uma sequência didática; desenvolver uma produção audiovisual e participar da organização ou apresentação de trabalhos no Encontro das Metodologias – evento acadêmico supracitado.

Para a produção das atividades avaliativas do curso, a professora sugeriu o agrupamento dos estudantes com base em dois critérios: segmento de atuação ou afeição ao segmento. Em paralelo ao acompanhamento das aulas do segundo semestre, uma nova etapa integrou a pesquisa: acompanhar, de perto, dois pequenos grupos na elaboração de sequências didáticas e demais produções.

Como o contexto do ensino retoma prevalecia, foram utilizados momentos online em videochamadas e foi criado um grupo em aplicativo para troca de mensagens instantâneas entre os participantes.

A partir do acompanhamento dos pequenos grupos, foi possível identificar sua organização para a produção dos trabalhos e verificar que experiências pessoais e profissionais impactaram diretamente nas interações acadêmicas dos professores em formação inicial.

Posteriormente, foi possível analisar suas produções (ensaios reflexivos e sequências didáticas). Em relação à organização do evento Encontro das Metodologias do segundo semestre, esta se manteve por meio de encontros síncronos semanais, troca de e-mails e mensagens em um aplicativo de mensagens instantâneas, objetivando a culminância do evento em sua sexta edição.

3. Análise de dados:

A análise de dados aconteceu após as duas etapas detalhadas anteriormente. Para tanto, foram utilizadas: notas de campo sobre as aulas e acompanhamento dos dois grupos

focais acompanhados no segundo semestre; gravações das aulas para consulta; produções escritas e audiovisuais.

No capítulo de análise de dados traremos: descrição de algumas ações da professora formadora e das temáticas conduzidas em aula; contribuições dos estudantes durante os momentos síncronos; recorte de produções escritas e de ensaios reflexivos. Serão analisadas as produções dos professores dos grupos focais acompanhados, envolvendo ensaios reflexivos acerca das duas disciplinas que integram presente pesquisa.

A seguir, estão as descrições das disciplinas acompanhadas, com as temáticas estabelecidas, suas ementas e referências bibliográficas.

Sobre as disciplinas acompanhadas

As aulas das disciplinas foram ministradas em uma plataforma de reuniões online, em virtude do ensino remoto emergencial. No primeiro período de acompanhamento foram observadas doze aulas e no segundo, quinze encontros. A fim de anunciar detalhes sobre o contexto pesquisado, os programas previstos para as disciplinas serão descritos posteriormente, bem como o modo com que estes se materializaram no contexto online.

Em linhas gerais, a primeira disciplina acompanhada apresenta em seu cerne o objetivo de possibilitar aos estudantes a compreensão das dimensões cultural, formativa e política, imbricadas ao ensino de língua inglesa nos segmentos de Educação Básica.

O curso abrange princípios teórico-metodológicos do campo do ensino de línguas estrangeiras, articulando-os com teorias filosóficas, linguísticas e educacionais com ênfase na Educação Básica brasileira. Além disso, propõe a articulação dos princípios teórico-metodológicos relacionados às experiências vividas por intermédio do estágio, o qual é caracterizado pela observação, participação, análise e reflexão crítica das práticas docentes observadas.

Considerando que muitos professores em formação inicial já atuavam como professores em cursos livres de idiomas ou em aulas particulares, ao longo do curso são proporcionadas reflexões e vivências, de modo que os professores em formação inicial sejam conduzidos à compreensão das especificidades do ensino e aprendizagem de inglês de maneira crítica e significativa, fomentando a formação de professores de línguas conscientes, críticos e agentivos.

A disciplina fornece estratégias, habilidades e competências que envolvem o repertório necessário para o exercício profissional docente com base nas demandas

contemporâneas. Por fim, o curso articula os saberes experienciais adquiridos pelo licenciando nas vivências como estagiário e professor aos saberes pedagógicos específicos do campo de ensino de línguas estrangeiras, de modo a fomentar um percurso de práticas reflexivas, críticas e autônomas.

Semelhantemente ao panorama apresentado previamente, a segunda disciplina acompanhada (refere-se à sequência do curso acompanhado no primeiro semestre) tem por objetivo a consolidação e a expansão dos conhecimentos teórico-metodológicos introduzidos na disciplina anterior. Todavia, o programa imprime maior ênfase à postura crítica do professor em formação diante de temas recentes no âmbito do ensino de línguas estrangeiras.

Ao longo da disciplina, foram possibilitadas experiências de modo que os professores em formação inicial pudessem compreender a relação entre teorias e práticas, especialmente nas experiências de estágio, se reconhecendo como sujeito integrante de sua comunidade profissional e compreendendo a relevância do trabalho colaborativo em seu contexto de atuação.

Agora, partindo para o detalhamento do contexto de pesquisa, retomamos que as aulas que integram o corpus da presente pesquisa foram ministradas nos cursos Metodologias do Ensino de Inglês I e II; disciplinas obrigatórias do curso de licenciatura em Letras em uma universidade estadual localizada no estado de São Paulo e que as disciplinas acompanhadas contemplaram o turno/período noturno durante os meses de abril a dezembro de 2021.

Enquanto a disciplina Metodologia do Ensino de Inglês I contou com 53 estudantes matriculados, a Metodologia do Ensino de Inglês II envolveu a matrícula de 34 alunos ativos.

Sobre as aulas acompanhadas, trazemos maiores detalhes sobre as datas, atividades propostas, leituras obrigatórias e temáticas/módulos; dados compilados no quadro a seguir e retirados dos próprios programas das disciplinas.

Quadro 1 - Aulas observadas e acompanhadas do curso Metodologia do Ensino de Inglês I (abril 2021 – julho 2021)

<p>Data: 28 de abril de 2021 Aula 2</p>	<p>Módulo: Getting started: education in pandemic times</p>	<p>Leitura: Biesta, G. Reconquistando o coração democrático da educação</p>
<p>Data: 05 de maio de 2021 Aula 3</p>	<p>Módulo: Coming to be a language teacher in contemporary schools</p>	<p>Leitura: Goodwin, A. L. Globalization and the preparation of quality teachers: rethinking knowledge domains for teaching</p>
<p>Data: 12 de maio de 2021 Aula 4</p>	<p>Módulo: Coming to be a language teacher in contemporary schools</p>	<p>Leitura: Kumaravadivelu, B. Language Teacher Education for a Global Society: a modular model for knowing, analysing, recognizing, doing, and seeing – (Re)visioning language teacher education.</p>
<p>Data: 19 de maio de 2021 Aula 5</p>	<p>Módulo: Language, learning and teaching: principles and tensions entangled</p>	<p>Leitura: Canagarajah, A. S. & Wurr, A. J. Multilingual communication and language acquisition: new research directions</p>
<p>Data: 26 de maio de 2021 Aula 6</p>	<p>Módulo: Language, learning and teaching: principles and tensions entangled</p>	<p>Leitura: Canagarajah, A. S. & Wurr, A. J. Multilingual communication and language acquisition: new research directions</p>

<p>Data: 02 de junho de 2021</p> <p>Aula 7</p>	<p>Módulo: Language, learning and teaching: principles and tensions entangled</p>	<p>Leituras: Assis Peterson, A. A. & Cox, M. I. P. Standard English & World English: entre o siso e o riso Alves, P.; Siqueira, S. Inglês como língua franca: da cena do mundo para a cena da sala de aula</p>
<p>Data: 09 de junho de 2021</p> <p>Aula 8</p>	<p>Módulo: Language, learning and teaching: principles and tensions entangled</p>	<p>Leituras: Ferraz <i>et al.</i> EELT - Education Through English Language Teaching: potencialidades e limitações.</p>
<p>Data: 16 de junho de 2021</p> <p>Aula 9</p>	<p>Módulo: Language teaching policies: legislation, guiding principles, curricular documents</p>	<p>Leituras: Ferraz <i>et al.</i> EELT - Education Through English Language Teaching: potencialidades e limitações.</p>
<p>Data: 23 de junho de 2021</p> <p>Aula 10</p>	<p>Módulo: Language teaching policies: legislation, guiding principles, curricular documents</p>	<p>Leituras: Base Nacional Comum Curricular – Língua Inglesa Ensino Fundamental (p.7-31; p. 239-245) Base Nacional Comum Curricular – Língua Inglesa Ensino Médio (p. 461-472; p.473-482)</p>

<p>Data: 30 de junho de 2021 Aula 11</p>	<p>Módulo: Language teaching policies: legislation, guiding principles, curricular documents</p>	<p>Leituras: Sharing and reflection: BNCC principles in relation to theoretical discussions so far</p>
<p>Data: 07 de julho de 2021 Aula 12</p>	<p>Módulo: Language teaching policies: legislation, guiding principles, curricular documents</p>	<p>Leituras: Currículo Paulista – Ensino Fundamental (2019) e Ensino Médio (2020) Currículo da Cidade de São Paulo (2017)</p>
<p>Data: 14 de julho de 2021 Aula 13</p>	<p><i>Online Seminar: Partilha de Experiências Formativas das Metodologias de Ensino de Línguas Estrangeiras</i></p>	
<p>Data: 21 de julho de 2021 Aula 14</p>	<p>Programação: Wrapping up: lessons from the lived experiences and the imagining of our future EELT practices.</p>	
<p>Data: 28 de julho de 2021 Aula 15</p>	<p>Programação: Feedback, final marks and course assessment.</p>	

Quadro 2 - Aulas observadas e acompanhadas do curso Metodologia do Ensino de Inglês II (agosto 2021 – dezembro 2021)

Data: 18 de agosto de 2021 Aula 1	Atividades: Getting to know one another; Overview of the course; Defining the context for the Internship.	
Data: 25 de agosto de 2021 Aula 2	Atividades: Precious Ideas: Course design & a Multiliteracies pedagogy	Leitura obrigatória: JORDÃO, C. Pedagogia de Projetos e Língua Inglesa. Leitura sugerida: The New London Group. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures.
Data: 01 de setembro de 2021 Aula 3	Atividades: Continuation - Precious Ideas: course design & a multiliteracies pedagogy; Definition of groups for the Project or Audiovisual Production.	
Data: 15 de setembro de 2021	Atividades: Group mentoring Session.	
Data: 22 de setembro de 2021 Aula 5	Atividades: On time and desire within learning and teaching PPP (Particularity, Practicality Possibility), task-cycle and framework components.	Leituras obrigatórias: LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência.
Data: 06 de outubro de 2021 Aula 7	Atividades: What is it that we teach when we teach English? Language goals and educational goals: a sense of direction or a standpoint? Stating content as objectives: knowing, doing, thinking, feeling, recognizing, seeing, participating...	
Data: 13 de outubro de 2021 Aula 8	Atividades: Group mentoring Session 2.	
Data: 20 de	Atividades: The	Vídeo: Fernandes, D.

<p>outubro de 2021 Aula 9</p>	<p>purpose of assessment; Subjectivity and objectivity in assessment Assessment, evaluation, correction and feedback; Assessment tools and practices.</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=CwmOIm46cd8&t=56s Leitura sugerida: VASCONCELLOS, C. Avaliação como compromisso com a aprendizagem de todos – por uma nova intencionalidade. Gontijo, F. L. Documentação pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na educação infantil.</p>
<p>Data: 27 de outubro de 2021 Aula 10</p>	<p>Atividades: From the “four-skills” mindset to an integrated language teaching approach</p>	
<p>Data: 03 de novembro de 2021 Aula 11</p>	<p>Atividades: From the “four-skills” mindset to an integrated language teaching approach</p>	
<p>Data: 10 de novembro de 2021 Aula 12</p>	<p>Atividades: Group mentoring Session 3</p>	
<p>Data: 24 de novembro de 2021 Aula 13</p>	<p>From the “four-skills” mindset to an integrated language teaching approach</p>	
<p>Data: 01 de dezembro de 2021 Aula 14</p>	<p>Atividades: A few words on knowledge, education and society</p>	<p>Leitura: (SR) Andreotti, V. Conhecimento, escolarização, currículo e a vontade de “endireitar” a sociedade através da educação. Revista Teias, Rio de Janeiro, v.14, n.33, p. 215-227, 2013.</p>
<p>Data: 8 de dezembro de 2021 Aula 15</p>	<p>Atividades: VI Encontro das Metodologias</p>	
<p>Data: 15 de dezembro de 2021 Aula 16</p>	<p>Programação: Pausing and pondering: what we’ve learned and how we’ve changed.</p>	

A seguir, demonstraremos a organização da dissertação.

O esboço da dissertação

O presente trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, proponho uma introdução ao conceito de CP, apresentando os estudos sobre o conceito, suas características, elementos constitutivos e referenciais brasileiros que se debruçaram em entender o tema.

No segundo capítulo, trago teóricos sobre formação de professores e à formação de professores de inglês. A partir dele, busquei referenciais para compreender quais temas perpassam pesquisas atuais e das últimas décadas no tocante à formação de professores e formação de professores de inglês. Além disso, também elenquei alguns temas candentes quando falamos sobre formação de professores de inglês no contexto brasileiro.

Já no terceiro capítulo, elaboro a análise de dados, organizada da seguinte maneira: na primeira seção trago descrições narrativas, oriundas de notas de campo e do acompanhamento das disciplinas, demonstrando quais são os conhecimentos e temas mobilizados no contexto investigado, em paralelo à descrição de algumas ações desempenhadas pela professora formadora responsável pela disciplina. Na segunda seção, verifico de que maneira as características, elementos, dimensões e princípios de uma Comunidade de Prática se materializam nas ações mobilizadas pelos professores em formação inicial. Na terceira seção deste capítulo, o foco é direcionado aos dois grupos focais acompanhados no segundo semestre de 2021.

Capítulo I: INTRODUÇÃO AO CONCEITO DE COMUNIDADE DE PRÁTICA

Para apresentar o conceito de CP, tomei como principal referência o trabalho de Calvo (2013), importante marco no campo. Calvo (2013), ao realizar uma pesquisa qualitativa/interpretativa de cunho etnográfico, foi pioneira ao tratar tal temática no contexto brasileiro, considerando a atuação de formadoras de professores de inglês em um grupo de estudos. Para tanto, a autora uniu trabalhos precedentes no campo da Comunidade de Prática e da Teoria da Aprendizagem Situada, dentre os quais, realizei uma consulta bibliográfica, a saber: Lave e Wenger, 1991; Wenger, 1998; Barab & Duffy, 2000; Wenger, McDermott, Snyder, 2002; Hara, 2009; Wenger, Trauner e Laat, 2011. Além do pioneirismo de Calvo (2013), Perin (2009) e Halu (2010) também se destacam por trabalharem pioneiramente com a temática em brasileiro envolvendo o contexto de formação inicial e continuada de professores de inglês.

Sendo assim, além da pesquisa de Calvo (2013), me debrucei em outras mais recentes acerca do conceito, no intuito de compreender seus usos e desdobramentos nos últimos anos. Para exemplificar o modo com que o conceito tem sido utilizado em pesquisas, cito Götz e Wohllebe (2021), que investigam o conceito de CP no contexto de metodologias ágeis (Scrum e Kanban) em uma empresa; Nicolini *et al.* (2022), que, ao debaterem sobre o ‘futuro do trabalho’, partem do conceito de CP como premissa e entendem que ele oferece oportunidades para novas pesquisas e combinações conceituais; Agarwal e Agarwal (2016) que exploram a relevância das Comunidades de Prática para as organizações e Neto, Andrade e Nicolini (2017) que direcionaram o foco de sua pesquisa para a área de administração e aprendizagem organizacional.

Isto posto, na primeira seção deste capítulo, trago a definição do Conceito de Comunidade de Prática, suas características, elementos, dimensões e etapas, tomando como base os trabalhos de Lave e Wenger (1991), Wenger (1998, 2015), Wenger, McDermott & Snyder (2002); Wenger-Trayner *et. al* (2023). Na segunda seção, direciono o foco para produções realizadas por autores brasileiros em relação a este campo de estudo.

1.1. Comunidade de Prática: definição do conceito

O conceito de Comunidades de Prática é definido como um grupo de pessoas que partilham uma preocupação ou paixão por algo que praticam e aprendem por meio de interações regulares, conforme descrito nas obras de Wenger (1998), Wenger, McDermott e Snyder (2002) e Wenger-Trayner *et. al.* (2023). Trata-se de um grupo de pessoas que se engajam em um processo de aprendizagem coletivo e que apresentam preocupações e objetivos comuns.

Para Wenger, Mc Dermott e Snyder (2002, p.34) uma CP consiste em “um grupo de pessoas que interagem, aprendem juntas, constroem relações e, durante o processo, desenvolvem senso de pertencimento e comprometimento mútuo.” Para os autores, as relações interpessoais são cruciais para o desenvolvimento e manutenção de uma CP.

Wenger-Trayner *et. al.* (2023) consideram CPs, como espaços férteis para a aprendizagem social e elencam três elementos estruturais que, embora distintos, funcionam de modo semelhante a um quebra-cabeça ou engrenagem; ou seja, como peças complementares em uma conjuntura, quais sejam: o domínio (*domain*), a comunidade (*community*) e a prática (*practice*). As informações acerca dos três elementos estruturais estão descritas a seguir conforme definições encontradas nas obras de Wenger (1998), Wenger, Mc Dermott e Snyder (2002) e Wenger-Trayner *et. al.* (2023).

Para os autores, domínio (*domain*) são as características denominadoras daquela comunidade, o que atribui identidade para ela; trata-se de um elemento definido a partir das questões-chave que os membros abordam em conjunto. O domínio pode ser caracterizado como o ponto de alinhamento (*common ground*), ou, algo que une os membros do grupo. Wenger, McDermott e Snyder (2002) entenderam que o domínio é o fator que impulsiona a participação e engajamento dos membros, da mesma maneira que conduz o aprendizado e atribui significado para a respectiva participação deles; o domínio apresenta vasta gama de variação, podendo ser uma atividade comum do dia a dia ou determinado conhecimento específico.

Para os autores, o domínio é o elemento que reúne os membros de uma CP e os guia, a partir de um foco comum, para seus processos de aprendizado. Semelhantemente, afirmam que um domínio bem definido legitima a comunidade, declarando seu propósito e valor aos membros. É a partir desse contexto que os membros entendem o modo como podem apresentar suas ideias uns aos outros, bem como decidem o que, de fato, deve ser

partilhado entre os membros. Outro aspecto ressaltado pelos autores é que o domínio é desenvolvido a partir das transformações que ocorrem no mundo e na comunidade.

Ainda, Wenger-Trayner *et. al.* (2023) afirmam que, em muitos casos, o domínio de uma CP se refere às profissões ou atividades específicas que os respectivos membros desempenham, mas, nos alerta que esse conceito não se restringe a esses aspectos e que há outras premissas necessárias neste processo.

A comunidade (*community*) se refere ao elemento que “produz o tecido social de aprendizagem” (Wenger, McDermott, Snyder 2002, p.28). Para os autores, uma comunidade forte é aquela que promove interações contínuas entre seus membros e ocasiona relações sustentadas em confiança e respeito mútuo. Para tanto, os membros são encorajados a compartilhar ideias, levantar perguntas difíceis, expor falta de conhecimento sobre algum ponto e ouvir uns aos outros atentamente.

Os teóricos reforçam a importância deste elemento, tomando como base que a aprendizagem se relaciona ao senso de pertencimento, da mesma maneira que envolve aspectos cognitivos e emocionais do sujeito. Dessa linha de raciocínio proposta pelos autores, trazemos as contribuições acerca das relações interpessoais que, conforme corroboram, são fundamentais neste processo, pois, a partir delas, os membros tendem a estreitar as relações interpessoais e o ato de pedir ajuda se torna mais fácil, uma vez que os membros da CP terão maior confiança sobre o endereçamento de suas dúvidas.

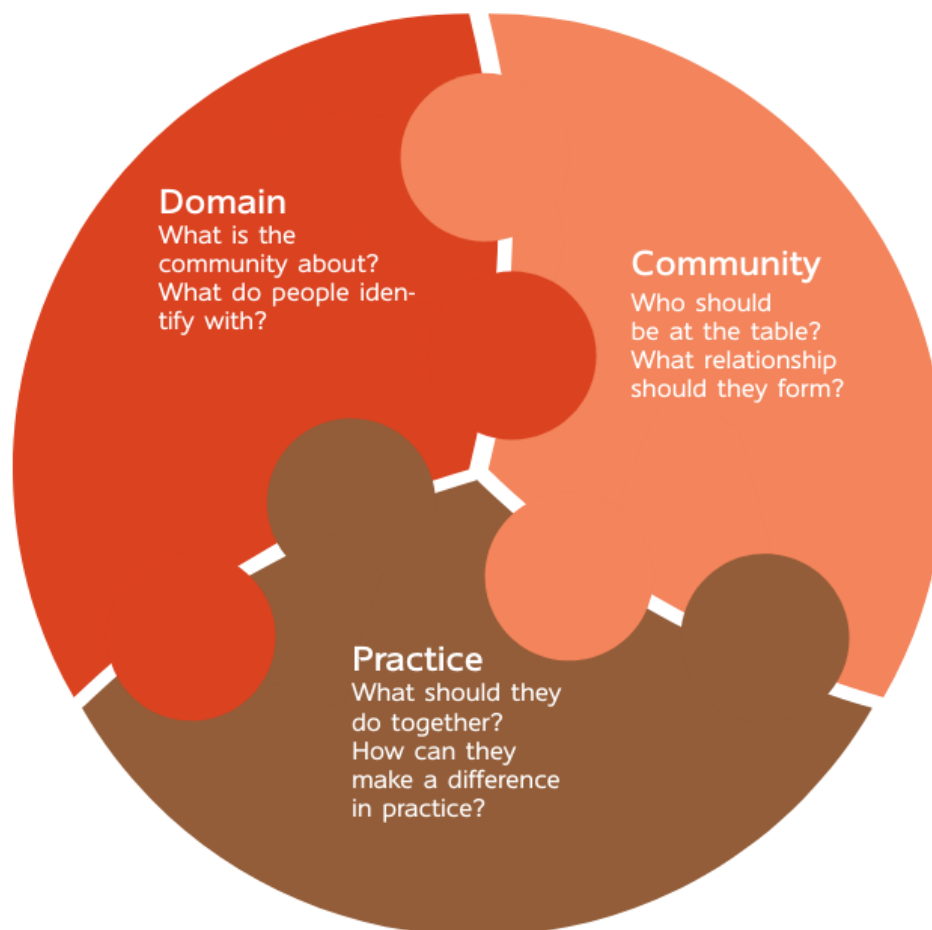
Wenger, McDermott e Snyder (2002) também propõem um alerta: usualmente o conceito de *comunidade* conota semelhança [entre pares]; entretanto, seria um equívoco assumir semelhança e homogeneidade como marcas da CP, pois, embora as interações regulares gerem uma identidade comum, ela encoraja diferença entre os membros, fazendo com que cada um deles desenvolva uma identidade única em relação à comunidade, a partir das múltiplas perspectivas e ideias com as quais têm contato. Por fim, antes de mencionar o próximo elemento estruturante de uma CP, cabe ressaltar as contribuições de Wenger, McDermott e Snyder (2002) sobre os conflitos, elementos também presentes na comunidade. Para eles, uma comunidade eficiente não se trata daquela que não apresenta conflitos. Entretanto, refere-se àquela na qual os conflitos são solucionados e, inclusive, utilizados como uma maneira de aprofundar relações e aprendizado.

Já a prática (*practice*) envolve um conjunto de ideias, ferramentas, histórias, informações, estilos e padrões que os membros da comunidade compartilham. Para Wenger, McDermott e Snyder (2002), a prática se refere ao conhecimento específico que

a comunidade desenvolve e compartilha e proporciona aos membros um repertório para lidar com situações atuais, ampliar o presente repertório e para criar conhecimentos. Ademais, envolve os livros, artigos e base de conhecimentos que os membros compartilham, envolvendo também o modo com que os membros se comportam, ocasionando uma ‘minicultura’.

Isto posto, demonstro, a seguir, uma figura extraída da obra de Wenger-Trayner et. al. (2023, p.13) que demonstra os elementos estruturais de uma CP:

Figura 1 – Elementos Estruturais de uma CP



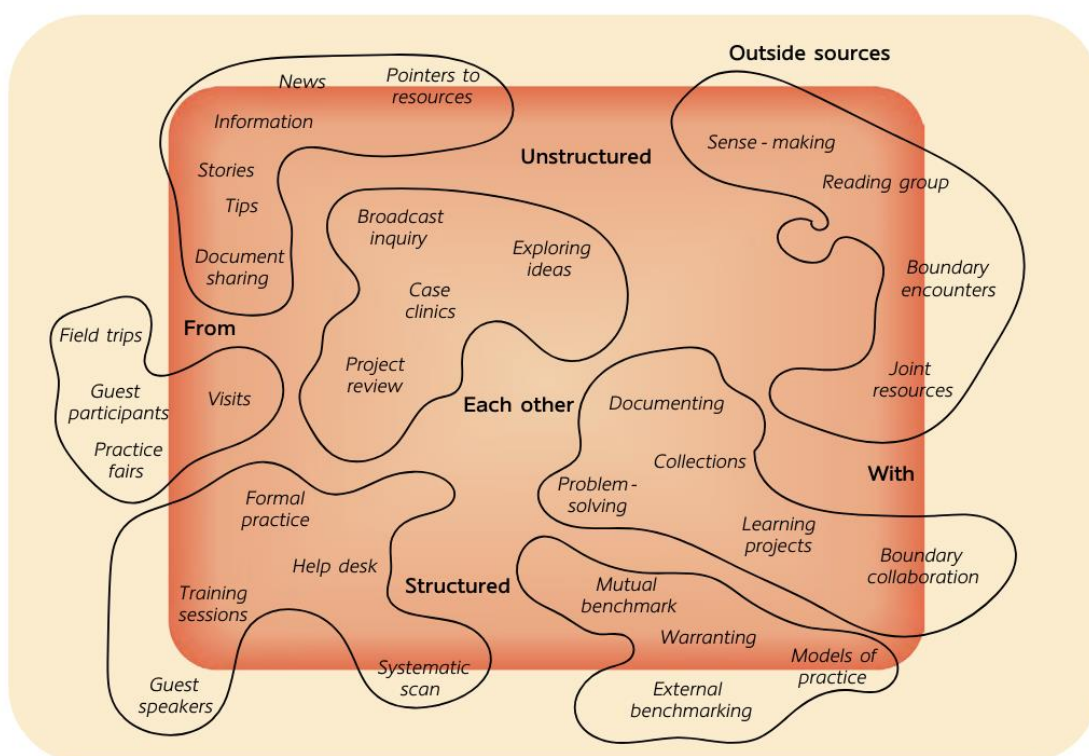
Fonte: Reproduzido de Wenger-Trayner *et. al* (2023)

Conforme pode ser observado na imagem, é a partir do domínio que conseguimos responder do que se trata a comunidade e com o que os membros dela se identificam. Por outro lado, é a partir do elemento comunidade que identificamos quem está filiado à

comunidade, bem como percebemos as relações imbricadas no processo. Por fim, a partir do elemento prática, elencamos as respostas para o que os membros realizam juntos, averiguando de que modo eles podem fazer a diferença em seu campo de atuação.

Em complementaridade aos elementos explanados anteriormente, caracterizados como fundamentais para a existência uma CP, Wenger-Trayner *et al.* (2023, p.151) elencaram algumas atividades por meio das quais uma Comunidade de Prática desenvolve suas práticas, dentre as quais, destacam-se: histórias, partilha de documentos, resolução de problemas, revisão de projetos, documentação e projetos, grupos de campo, exploração de ideias, projetos de aprendizagem, empreendimento de recursos, coletâneas, modelos de prática etc. As atividades mencionadas pelos autores podem ser observadas na figura a seguir.

Figura 2 – Atividades utilizadas por uma Comunidade de Prática



Fonte: Reproduzido de Wenger-Trayner *et al.* (2023)

1.1.1 Elementos e Dimensões de uma Comunidade de Prática

Da descrição dos elementos estruturais de uma Comunidade de Prática e das atividades comumente desenvolvidas por ela, nos direcionamos para as características, conforme encontrado na obra de Wenger, Mc Dermott, Snyder (2002), importante

referência para o conceito de CP, na qual encontramos contribuições dos autores sobre os fundamentos, características e etapas de desenvolvimento de uma CP.

Para os autores, uma CP pode variar em diversos aspectos (Wenger, Mc Dermott, Snyder, 2002, p.25): tamanhos, podendo ser grande ou pequena (*small or big*), de curta ou longa duração (*long-live or short-lived*), homogênea ou heterogênea (*homogeneous or heterogeneous*), espontânea ou intencional (*spontaneous or intentional*).

Realizadas as descrições supracitadas, me direciono às contribuições de Wenger (1998, p.75) para mencionar um dos fundamentos propostos por Wenger (1998). O autor propõe a necessidade de que a prática seja relacionada à formação da comunidade e, para ele, quando tal processo ocorre, a caracterização do elemento prática se torna mais tangível, fazendo com que uma CP seja distinguida de qualquer outra comunidade. Desse raciocínio, o autor descreveu elementos que justificam a prática como origem de uma comunidade, quais sejam: o *engajamento mútuo*, o *empreendimento conjunto* e o *repertório compartilhado*.

Para Wenger (1998), o engajamento mútuo dos participantes se refere à primeira característica da prática como senso de coerência da comunidade, uma vez que a filiação na CP envolve engajamento mútuo e interações entre membros. Outra argumentação do autor acerca do engajamento mútuo é que este não implica homogeneidade na comunidade. Ou seja, a homogeneidade não é requisito, tampouco resultado, quando uma CP emerge e se desenvolve.

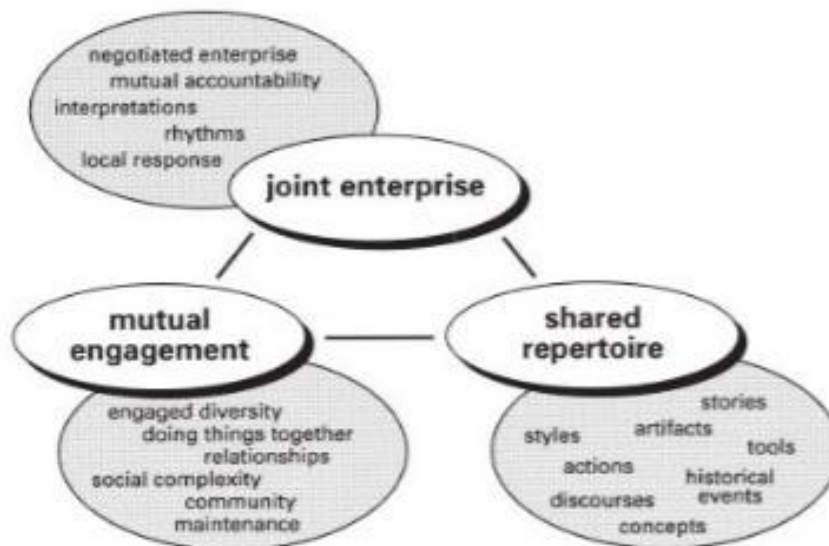
Referente ao empreendimento conjunto, Wenger (1998, p.77) chama a atenção para três razões pelas quais ele promove a manutenção de uma CP. A primeira é que este se trata de um processo coletivo de negociação de sentidos, refletor da complexidade do engajamento mútuo. A segunda é que ele é definido pelos participantes no processo de busca pela comunidade e como resposta às negociações construídas. A terceira razão se verifica pelo fato de o empreendimento conjunto ocasionar o sentimento de responsabilidade mútua entre os membros da comunidade.

Por fim, quanto ao repertório compartilhado, Wenger (1998, p. 82), sinalizou que os elementos do repertório podem ser heterogêneos e ganham coerência não pelo fim em si mesmo, mas, por estarem imbricados na prática da comunidade, que objetiva um empreendimento. O repertório envolve rotinas, histórias, ferramentas utilizadas, ações e concepções desenvolvidas ou assumidas pela comunidade.

Semelhante à figura que traz os elementos estruturais (domínio, comunidade e prática) de uma CP, Wenger (1998, p.72) propôs a seguinte ilustração em que algumas

formas orgânicas representando o empreendimento conjunto, o engajamento mútuo e o repertório partilhado estão relacionados:

Figura 3 – Dimensões da prática como características da CP



Fonte: Reproduzido de Wenger (1998)

1.1.2 Modos de Pertencimento e ciclo de vida de uma Comunidade de Prática

Ainda na obra de Wenger (1998), os processos de construção de identidade e aprendizagem são considerados quando o autor elaborou suas contribuições acerca do conceito de Comunidade de Prática. Para compreendermos esses dois processos, Wenger (1998, p. 173) orienta que três modos de pertencimento sejam considerados. São eles: engajamento (*engagement*), imaginação (*imagination*) e alinhamento (*alignment*). A seguir, trago a explanação dos conceitos com base nas contribuições de Wenger (1998, p. 173 – 183).

Wenger (1998, p.173) define engajamento como um processo triplo que abarca três elementos, quais sejam: o processo contínuo de negociação de sentidos; a formação de trajetórias; o desdobramento de histórias de prática. Para o autor, quando esses três processos acontecem - um perpassando o outro – o engajamento se torna um modo de pertencimento e a origem de uma identidade.

O autor também menciona que os conceitos engajamento e CP estão relacionados uma vez que, a partir do engajamento mútuo [entre os membros] as CPs emergem com o

passar do tempo. Por fim, acerca deste modo de engajamento, cabe ressaltar algumas características que Wenger (1998) desenvolveu para diferenciá-lo dos outros dois. Para o autor, há alguns “limites” (*boundaries*) que diferenciam o engajamento dos outros dois modos de pertencimento, os quais serão detalhados a seguir. O primeiro deles se refere às limitações físicas. Para explicar tal fato, o autor nos lembra que só podemos estar em um lugar e espaço em determinado momento, bem como dispomos de uma quantidade de horas limitadas por dia. O segundo se trata dos limites fisiológicos de cada membro, alertando sobre os “níveis de complexidade” com os quais cada membro pode lidar.

A partir da definição desse modo de pertencimento, podemos interpretar que a partir dele é possível compreender os diferentes níveis de participação e de responsabilidade assumidas pelos diferentes membros assumem em relação às comunidades a que fazem integram. Além disso, também se faz possível inferir que os níveis de participação e engajamento – ainda que desempenhados por um mesmo membro – podem variar, a depender das limitações físicas e fisiológicas em determinado espaço de tempo.

O segundo modo de pertencimento, nomeado como imaginação (*imagination*) diz respeito à criação de imagens [por parte dos membros da CP] e pela visualização de conexões de tempo e espaço ao expandir a própria experiência.

Wenger (1998) salienta sua percepção de imaginação, afirmando que esta se trata do processo da expansão de nós mesmos, expandindo nosso tempo e espaço, bem como construindo novas imagens do mundo e de si próprio. O autor considera que a imaginação se refere para além de uma ‘capacidade imaginativa’, ampliando a construção de novas relações através do tempo e do espaço; relações essas que sejam formativas para o próprio sujeito. Semelhantemente, afirmou que, longe de a imaginação ser tão somente uma “suspensão” da realidade, trata-se de um modo de pertencimento que abarca o mundo social para expandir o alcance entre realidade e identidade.

Conforme fica perceptível após leitura, esse modo de pertencimento envolve, para além da filiação de um membro à comunidade, as percepções prévias e as interpretações construídas a partir das experiências estabelecidas, envolvendo tempo, espaço e a própria experiência prévia.

Da mesma maneira, é notório que, se o primeiro modo de pertencimento descrito leva em consideração possíveis barreiras e limitações de membros de uma comunidade e a sua forma de participação nela, o segundo modo de pertencimento expande esses ‘horizontes’, de modo a considerar as potencialidades entre situações reais e hipotéticas.

Por fim, o autor definiu o modo de pertencimento alinhamento (*alignment*). Ao iniciar a definição, afirma que este não se limita ao engajamento mútuo [entre participantes]. Para ele, este modo de pertencimento estabelece conexões entre tempo e espaço, de modo que os membros de uma comunidade também se conectem por meio da coordenação [sinergia] de suas práticas. Wenger (1998) considerou que o alinhamento é o que nos torna parte de algo [projeto, comunidade profissional, propósito] grande. Ademais, envolve direcionamento de ações e energia para um propósito comum da comunidade.

Isso posto, fica evidente que os modos de pertencimento impactam diretamente na ascensão e desenvolvimento de uma CP, refletindo características, práticas, identidades e repertórios que envolvem limitações e potencialidades da comunidade. Para finalizar esta seção do presente trabalho, proponho uma demonstração do ciclo de vida uma CP.

Tomando como referência as ideias propostas por Wenger-Trayner *et. al.* (2023, p.85), Wenger (1998) e Wenger, McDermott e Snyder (2002), trago as informações acerca das etapas de uma CP, estas organizado em fases de desenvolvimento.

Em uma analogia que equipara o ciclo de vida de uma Comunidade de Prática a uma parceria de aprendizagem, Wenger-Trayner *et. al.* (2023) definem esse ciclo a partir de seis fases/etapas, quais sejam: potencial (ponto em comum); aglutinação (explorando a viabilidade); estabelecimento (começando a operar); amadurecimento (identidade comum); evolução (gerenciamento) e disperso (transformando-se). Ressalta-se que o conjunto de atividades desenvolvidas pelos membros é alterado ao passo que o mesmo ocorre com as etapas da comunidade.

Figura 4 – Ciclo de vida (etapas) de uma CP



Fonte: Reproduzido de Wenger-Trayner *et. al.* (2023)

À guisa de conclusão da presente seção, mencionamos que os conceitos e elementos relacionados à Comunidade de Prática explanados anteriormente serão retomados em posterior análise na presente pesquisa, como teorização da prática vivenciada. Na segunda seção deste capítulo, serão abordados exclusivamente autores brasileiros e os desdobramentos de suas pesquisas neste campo de estudo.

1.2: Produções de autores brasileiros sobre o conceito de Comunidade de Prática

Para a construção da presente seção, foram realizadas pesquisas em três bases de dados: Scientific Electronic Library Online (Scielo), Periódicos da Capes e Google Acadêmico, além de uma consulta à tese de Calvo (2013) e à obra de Calvo *et al.* (2014). Para a busca, foi delimitado o período entre 2011 e 2023.

O objetivo deste levantamento de referências consistia na identificação de produções realizadas por autores brasileiros no que tange à temática da Comunidade de Prática e a formação de professores de inglês. Para tanto, as palavras-chave consideradas na busca foram “*Comunidade de Prática*” e “*Professores de Inglês*”.

Entretanto, ao realizar a busca, em virtude do baixo número de pesquisas localizadas e, considerando a utilização simultânea dos dois termos, a pesquisa se expandiu para outras áreas do conhecimento, porém, mantendo em seu cerne o conceito de Comunidade de Prática, mas, abrangendo outros componentes curriculares e expandindo-se para a formação docente no geral.

Sendo assim, como resultados, foram encontradas pesquisas que expandem o contexto da Comunidade de Prática e da formação de professores de inglês. Após análise das referências, foram selecionadas algumas pesquisas, referenciadas e explanadas a seguir. No que tange ao quantitativo dos referenciais encontrados, no banco de dados da Scielo foram encontradas e acolhidas para análise 12 pesquisas, no periódico da Capes, 1 pesquisa e no Google Acadêmico, 9 pesquisas. Cabe ressaltar que, após serem analisadas as pesquisas, foram escolhidas 5 pesquisas referentes ao Scielo e 7 pesquisas referentes ao Google Acadêmico para o presente levantamento bibliográfico.

Propomos, então, a seguinte organização: inicialmente, serão abordadas produções considerando o conceito de CP atrelado à formação de professores no âmbito geral; na sequência, serão abordadas pesquisas envolvendo o conceito e a formação de professores ou o ensino de alguns componentes curriculares (educação física, biologia, química, matemática) e, por fim, serão trazidas referências voltadas à formação de professores de inglês. A seguir encontra-se um quadro com a sistematização das referências escolhidas para a pesquisa.

Quadro 3 – Sistematização de pesquisas encontradas

Temáticas de pesquisa	Pesquisadores	Temáticas de pesquisa	Pesquisadores	Temáticas de pesquisa	Pesquisadores
Comunidade de Prática e formação de professores	Rodrigues, Silva e Sguerra Miskulin (2017)	Comunidade de Prática articulada a um componente curricular	El-hani e Greca (2011)	Comunidade de Prática e a formação de professores de inglês	Calvo (2013)
	Corazza et al. (2017)		Cyrino e Caldeira (2011)		Fogaça e Halu (2017)
	Lacerda e Manrique (2018)		Ramos e Manrique (2015)		Walesko e Felix (2018)
	Cyrino e Rocha (2019)		Ristow <i>et al.</i> (2020)		
			Rocha e Cyrino (2020)		
	Guimarães e Massena (2021)				
		Oliveira e Prata (2023)			

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme ficará perceptível ao leitor, foi encontrada somente uma referência em relação à formação inicial de professores de inglês, o que corrobora a importância da presente pesquisa, como potencialidade para ampliação dos repertórios de professores formadores e professores de inglês em formação inicial.

Rodrigues, Silva e Sguerra Miskulin (2017), ao realizarem uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, verificaram 46 pesquisas (26 teses de Doutorado e 20 dissertações de Mestrado), considerando as contribuições e transformações conceituais pelo qual o conceito Comunidade de Prática passou, concluindo que os pressupostos teóricos da temática trouxeram contribuições diversas no âmbito da formação de professores e Educação e Ensino no Brasil, asseverando que o conceito tem sido usado em pesquisas cujo objetivo consiste na compreensão de processos formativos de professores (em formação inicial e em atuação).

Semelhantemente, quando ainda olhamos para o conceito de Comunidade de Prática e à formação de professores, nos deparamos com a pesquisa de Corazza *et al.* (2017), pesquisa essa de cunho qualitativo, descritivo e bibliográfico, que buscou

compreender os significados atribuídos ao conceito de Comunidade de Prática, averiguou como este conceito se caracteriza como espaço de investigação, bem como permitiu que identificassem a existência de CPs em estágios iniciais, em contextos presenciais e virtuais relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional docente.

Já na área da Matemática, e, especialmente na formação inicial de professores, pesquisas como a de Cyrino e Caldeira (2011) demonstram como o contexto de uma Comunidade de Prática de formação inicial colaborou para a aprendizagem de temas da área; por exemplo, o pensamento algébrico. Como resultados, as autoras verificaram que a investigação e negociação de significados entre os professores puderam fornecer indícios para que pensassem em espaços alternativos de formação docente, visando ao fomento da aprendizagem e da constituição da identidade profissional desse grupo de professores.

Ramos e Manrique (2015) também pesquisaram o contexto da formação de professores da Matemática, mas, expandindo contribuições como as propostas por Cyrino e Caldeira (2011), as autoras, reconhecendo o contexto investigado como uma Comunidade de Prática, investigaram a construção de significados entre um grupo de professores em formação inicial e professores já atuantes em sala de aula. Com tal finalidade investigativa, verificaram uma rede de colaboração a partir de práticas de ensino, compreendendo o processo de formação, especialmente na etapa da inserção à carreira docente.

Em percursos semelhantes, Lacerda e Manrique (2018) também promoveram uma pesquisa envolvendo o contexto de uma Comunidade de Prática integrada por professores em formação inicial e professoras dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e pesquisadores do Ensino Superior. No tal contexto investigado, os membros partilhavam experiências acerca da área (Matemática), no intuito de aprender e aprimorar a atuação pedagógica. Dentre os resultados encontrados, as autoras evidenciaram que a aprendizagem das duas docentes de Pedagogia foi potencializada em decorrência de dois fatores: o sentimento de pertença e o envolvimento no empreendimento da respectiva CP.

Tendo em vista o considerável número de pesquisas encontradas acerca da Matemática e da formação de professores, também mencionamos a pesquisa de Rocha e Cyrino (2020). Ao considerarem o contexto investigado como uma Comunidade de Prática, os autores desenvolveram uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo, cujo

objetivo consistia em discutir os elementos de uma CP, considerando que o contexto investigado fomentou a aprendizagem dos respectivos membros, ao lidar com um domínio específico da área da Matemática: a aprendizagem e o ensino de frações.

Ao informar os resultados averiguados na pesquisa, os autores evidenciaram que, a partir da própria prática pedagógica, os professores puderam refletir sobre tal, produziram materiais manipulativos para o uso em sala de aula, analisaram a realização de tais tarefas, realizaram questionamentos [envolvendo a própria prática e a prática do outro] bem como pensaram sobre o processo da formação continuada. Ponderamos que, com o intuito de expandir as práticas realizadas, Rocha e Cyrino (2020) também salientaram que, embora tal pesquisa tenha tratado do contexto da formação continuada, acreditam que práticas semelhantes possam ser incorporadas já na formação inicial.

Adicionando novas reflexões aos debates que envolvem a Comunidade de Prática e a formação de professores, Cyrino e Rocha (2019) realizaram uma pesquisa envolvendo professoras em uma Comunidade de Prática, mas, diferentemente das pesquisas que se direcionam aos membros [participantes] de uma CP, as autoras direcionaram olhares para as ações de uma formadora, verificando de que maneira as ações mobilizadas por ela apoiaram o desenvolvimento a agência profissional dessas participantes. No decorrer da pesquisa, as autoras mencionam algumas funções, no âmbito geral, de uma formadora: levar novos conhecimentos, realizar provocações objetivando reflexões, que, segundo as autoras, caso sejam consideradas como relevantes ao grupo de professores, passam a ser incorporados em suas práticas. Em resultados, identificaram como a participação de uma formadora impactou positivamente na participação de professoras pertencentes à CP investigada.

Complementar às contribuições trazidas anteriormente, mas, agora, olhando para produções relacionadas à formação de professores de ciências, nos direcionamos à pesquisa de Oliveira e Prata (2023), que, ao buscarem em repositórios de dados, realizaram uma revisão sistemática de literatura acerca do tema. Sendo assim, identificaram as principais características de pesquisas que utilizam o conceito de Comunidade de Prática como cenário formativo para os professores de ciências. Os autores consideraram o recorte dos últimos 20 anos, considerando pesquisas desenvolvidas no Brasil e em Portugal, todas publicadas em língua portuguesa.

Ao se ancorarem nos preceitos de Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998), acreditam que, por meio deste referencial teórico, faz-se possível a construção de uma formação mais dialógica, menos hierarquizada e que fomenta o protagonismo de professores envolvidos na própria formação. Ainda, os autores afirmam que os impactos das CPs na vida dos professores não se restringem às interações entre pares, mas estendem-se, inclusive, às relações entre professores e estudantes no âmbito escolar favorecendo o pensamento e a viabilização de contextos de aprendizagem.

Outra pesquisa localizada que abrange o conceito da CP e Ciências, especificamente a biologia, foi a de El-Hani e Greca (2011), esta, focada em ambientes virtuais de aprendizagem. El-Hani e Greca (2011), ao tomarem o contexto investigado como uma Comunidade Virtual de Prática – ComPrática – conforme mencionam, verificam nessa realidade uma estratégia para diminuir a lacuna pesquisa-prática, uma vez que, a partir da participação de professores e pesquisadores dois movimentos podem emergir: da prática para a pesquisa e da pesquisa para a prática. Sendo assim, os autores corroboram a importância de um espaço que valorize os conhecimentos e as contribuições de cada sujeito. À época de produção, os autores adicionaram dois elementos aos debates envolvendo Comunidades Virtuais de Prática: a horizontalidade de sua estrutura e a emergência de projetos colaborativos nos respectivos ambientes.

Ainda no âmbito das Ciências da Natureza, nos deparamos com outras pesquisas, tal qual a de Guimarães e Massena (2021), que encontrou no conceito CP uma maneira de teorizar a prática de um projeto envolvendo a parceria entre uma universidade (e um grupo de professores em formação inicial de Química) e uma professora. Conforme afirmaram os autores, havia a necessidade de uma caracterização mais consistente no que tangia às parcerias colaborativas envolvendo o contexto de parceria entre a universidade e a escola. Nos resultados, os autores evidenciaram as contribuições do contexto para a experiência formativa de licenciadas em Química, afirmando que o estágio supervisionado, quando vivenciado em uma CP, potencializa a formação do futuro professor.

Conforme mencionado anteriormente, também foram localizadas referências sobre o conceito da CP e a Educação Física. Quando olhamos para pesquisas que relacionam CPs e formação de professores de Educação Física, nos deparamos com a pesquisa de Ristow *et al.* (2020). Os autores realizaram uma revisão sistemática,

averiguando os fatores que interferem no desenvolvimento e manutenção de CPs de professores – em formação inicial ou em atuação – de Educação Física. Como resultados, identificaram que as CPs emergem a partir das necessidades dos professores envolvidos e, em decorrência disso, eles atribuem significados a ela.

Outra pesquisa que versa a atuação de docentes da Educação Física é a de Golçalves, Parker e Carbinatto (2021), mas focalizada no desenvolvimento profissional docente. Nesta pesquisa, as autoras também utilizaram como aporte teórico o conceito de CP (Wenger, 1998), averiguando o desenvolvimento e a aprendizagem de um conjunto de professores de Educação Física em uma CP.

Para tanto, pautaram-se em uma pesquisa-ação, refletida em ações estratégicas para aprimoramento da prática dos docentes envolvidos na pesquisa. Como resultados, foram identificadas as potencialidades de atrelar tal conceito ao desenvolvimento profissional docente, funcionando como ambiente de suporte, haja vista as condições de trabalho às quais os professores estavam acometidos, bem como possibilitaram o desenvolvimento de uma posição de maior autonomia dos docentes em suas comunidades escolares. Como conclusões, as autoras argumentaram que CPs se constituem como ambientes promissores para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos educadores da Educação Física, pois nelas ocorrem participações ativas e aprendizagem em ambientes colaborativos, por meio das relações interpessoais ali estabelecidas.

Próximos a concluir a presente seção do capítulo, nos direcionamos às pesquisas encontradas envolvendo a formação de professores de inglês e o aporte teórico da CP. No tocante às pesquisas envolvendo a formação de professores de inglês, Walesko e Felix (2018), ao participarem de um projeto para a formação inicial de professores de inglês, identificam a CP como ambiente propício para refletir acerca da própria formação, para o desenvolvimento das práticas de negociação, construção e reconstrução de significados. Walesko e Felix (2018) reconhecem tais ambientes como importantes para a formação inicial e continuada, que refletidos em práticas reflexivas e colaborativas contribuem para a construção da identidade docente e para o desenvolvimento crítico-reflexivo.

Ampliando as contribuições citadas, nos atemos à Fogaça e Halu (2017), quando realizaram uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista, cujo objetivo foi investigar os efeitos de um programa de formação de professores sobre a identidade

profissional de alguns professores universitários da área de língua inglesa. Sobre os referenciais teóricos utilizados, destaca-se o conceito de CP. Dessa forma, dentre os resultados encontrados, verificaram que as identidades de professores formadores são construídas com os modos de pertencimento *engajamento, imaginação e alinhamento* – propostas por Wenger (1998), estes explanados na seção anterior deste capítulo.

Por fim, mencionamos a tese de Calvo (2013), nos direcionando à finalização desta seção. A autora, quando reconheceu o grupo de estudos ao qual pertencia como uma CP, investigou interações realizadas por ela e pelas demais formadoras de professores de inglês, que tinham como objetivo o desenvolvimento de ações conjuntas visando à aprendizagem e à formação continuada. Dentre as conclusões desenvolvidas, Calvo (2013) afirmou sua defesa em relação à formação, à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional de formadoras de inglês em espaços configurados como comunidades de prática.

A partir do levantamento bibliográfico realizado, traçamos algumas ponderações. A primeira é que, embora cada uma das pesquisas apresente especificidades, ora adicionando novos termos e contextos aos debates sobre o conceito, ora corroborando e verificando características e premissas já previstas, ora elaborando novas conclusões acerca do uso do referencial teórico da CP, todas elas encontram, em seu cerne e, a partir de tal referencial, potencial contexto para a formação inicial ou continuada – desenvolvimento profissional – dos docentes, independentemente da área do conhecimento vislumbrando, neste campo, um espaço fértil para construir e aprofundar estudos acerca do tema, desdobrando-se em formação inicial e continuada, ambientes de desenvolvimento profissional, aprendizagem, projetos colaborativos etc.

A segunda ponderação é que os contextos reconhecidos como CPs se caracterizam, para a atuação docente, como estratégia pedagógica para construção e ampliação de repertórios profissionais e constituição de identidades, ocasionando interações que perpassam processos reflexivos ou projetos colaborativos, impactando a identidade profissional ou as relações pedagógicas estabelecidas na comunidade escolar, sejam elas entre pares, na relação docente-discente ou na relação entre o sujeito e o conteúdo.

Em conclusão, a terceira ponderação trazida é que, poucos foram os trabalhos localizados que envolvem o contexto da formação inicial de professores de inglês e o

respaldo teórico da CP. Considerando tal constatação, a presente pesquisa encontra, nesta possível e inerente lacuna, espaços propícios para demonstrar como um grupo de professores de inglês em formação inicial, a partir das ações desempenhadas por uma professora formadora, fez emergir uma CP no processo do *devir* professores de inglês, reverberando um movimento de teorização da prática vivenciada.

Capítulo II:

FORMAR-SE PROFESSOR E FORMAR-SE PROFESSOR DE INGLÊS: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

2.1. Docência e formação de professores

Neste capítulo tenho como objetivo trazer alguns teóricos sobre formação docente e, mais adiante, referenciar alguns autores sobre formação de professores de inglês. Na primeira parte, abordarei o processo da constituição da docência como atividade pedagógica, versando os conhecimentos e elementos que integram a atuação docente. Traremos também autores que discorrem sobre a identidade do professor e as implicações da atuação docente na contemporaneidade. Já na segunda seção, o foco será direcionado para a formação de professores de inglês, a partir de referenciais que constroem reflexões sobre o ensino de língua inglesa.

Para iniciar esta seção, temos como objetivo compreender quando se iniciaram pesquisas com foco nos conhecimentos necessários para atuação docente. De modo semelhante, buscamos diferentes vertentes das pesquisas sobre formação de professores, objetivando identificar concepções e temáticas também trabalhadas no contexto da pesquisa. Diversas são as pesquisas sobre docência e constituição da profissão, concebendo a docência enquanto atividade pedagógica e profissão construída (e não como uma atividade inata ao ser humano), asseverando o prevalectimento de elementos que integram a profissão. (Shulman, 1986, 1987; Schon, 1987; Nóvoa, 2007; Pimenta, 1999; Larossa, 2002; Biesta, 2005; Goodwin, 2010; 2015; Todd, 2007; Goodwin, Lin e Pratt, 2021).

2.1.1 A docência se constitui como atividade pedagógica

Ao olharmos para contribuições acerca da docência como atividade pedagógica que demanda elementos específicos a serem aprendidos, nos deparamos com os estudos de Lee Shulman (1986; 1987; 2016). Shulman (1986) cunhou o termo base de conhecimentos (*teachers' knowledge*) e desenvolveu pesquisas que ocasionaram a busca da profissionalização do professor e a defesa de que há um conjunto de conhecimentos específicos e sistematizados para a atuação docente. Ao olharmos para o conceito base de conhecimentos (*teachers' knowledge*), buscamos suas raízes para, posteriormente, entender de que modo tal conceito se desdobra em pesquisas recentes de educação,

tangendo a formação de professores no geral e, especialmente, a formação de professores de línguas.

Até o momento em que as pesquisas de Shulman foram desenvolvidas (1986, 1987, 2016), os demais estudos que envolviam professores não consideravam os docentes como *agentes* desse processo mas, limitavam-se à categorização de ensino em um “ensino eficaz”, possível de ser mensurado por meio de resultados atingidos por alunos; tais pesquisas eram fundamentadas em um “processo-produto” [a eficácia do processo poderia ser mensurada por meio dos resultados, aqui entendido como produtos, atingidos e realizados pelos estudantes. Àquela ocasião, a atuação profissional do professor abrangia somente a reprodução de metodologias e técnicas previamente testadas na academia e programas de ensino desenvolvidos dentro dela.

Entretanto, a partir de 1980, com a emergência das teorias cognitivistas de aprendizagem, as pesquisas passaram a ser direcionadas ao conhecimento dos professores. Com isso, aspectos voltados às ações do professor passaram a ser considerados (planejamento, reflexões, investigações das práticas, resolução de problemas, ação pedagógica) para citar alguns.

Desde então, Shulman (1987), entre outros autores, reivindicou que a docência fosse considerada como uma profissão que, como outras, possui conhecimentos a serem organizados, sistematizados, e que somente a partir disso, podem ser compartilhados com outras pessoas. Levando em consideração a falta de sistematização de conhecimentos necessários à profissão docente (que não existia até então), era comum que houvesse a atuação temporária de outros profissionais que não os da educação na respectiva profissão; realidade que, conforme apontou o autor, tem sido combatida por pesquisadores da área.

Sendo assim, as pesquisas de Shulman (1987) tinham como objetivo prezar pela valorização da atividade profissional e pela ascensão da atuação do professor. O autor também destacou alguns conhecimentos que o professor deveria ter domínio, integrado por três níveis: Conhecimento do Conteúdo [propriamente dito]; Conhecimento Curricular do Conteúdo; Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (PCK).

Sequencialmente, propôs uma base de conhecimentos que, além de integrar os níveis relacionados especialmente ao conteúdo, (mencionados anteriormente) também contemplaria outros conhecimentos, a saber: Conhecimento dos Alunos; Conhecimento

de Contextos; Conhecimento Pedagógico Geral; Conhecimento dos Objetivos, finalidades, fundamentos filosóficos e históricos educacionais. Dentre todos os tipos de conhecimento citados, para Shulman (1987), o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo é aquele que seria de exclusividade da atuação do professor.

Resumidamente, o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (do inglês, *Pedagogical Content Knowledge, PCK*) focaliza o que professor irá realizar para que os alunos consigam aprender. Para atingi-lo, é necessário que domine determinado conjunto de conteúdos, de modo a proporcionar o entendimento desse por seus alunos por meio de uma *pedagogização*.

Para o autor, esse conhecimento é aquele que distinguiria o professor de uma disciplina de um especialista [técnico] do respectivo tema. Semelhantemente à busca pela valorização profissional supracitada, inferimos que Shulman (1986) almejava a valorização daquilo que o professor realizava nas ações cotidianas da prática docente, equiparando tais ações ao conteúdo que era produzido na academia, uma vez que este prevalecia em um lócus de privilégio.

Ao discorrer sobre o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, Shulman (1986) elencou algumas características. Para ele, esse conhecimento vai além do conhecimento do conteúdo em si, estendendo-se ao ensino e às ações envolvidas no processo de ensinar. Assim, estariam abarcados os aspectos que fazem com que determinado conhecimento se torne compreensível aos demais.

Em linhas gerais, depreendemos que as pesquisas do autor resultaram em um novo olhar para a atuação docente na época em que foi desenvolvida. Como resposta e crítica à realidade, que, por tempos permitiu a atuação de um profissional sem conhecimentos específicos para a atividade docente, os estudos de Shulman (1986, 1987) auxiliaram na organização de uma base de conhecimentos necessária ao professor. Da mesma forma, o professor passou a ser compreendido como um ser que transforma conteúdos em outros que irão refletir sua prática. Ou seja, um conteúdo é transformado em outro, o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo.

2.1.2 Outros termos são adicionados à atividade docente: experiência e contexto

Em pesquisas mais recentes, no contexto das décadas de 1990 e início dos anos 2000, a temática de formação de professores se expandiu. Como exemplo, Freeman & Johnson

(2001) se debruçaram sobre o tema e atestaram que, até a ocasião, a formação de professores foi fundamentada na perspectiva de transmissão de conhecimentos. Ou seja, uma teoria sustentada na ideia de que o conhecimento era um produto a ser repassado aos estudantes; produto facilmente transmitido, reproduzido por um grupo de professores para outro grupo e de professores ou para estudantes. Nessa perspectiva, a transmissão de conhecimentos ocorria por meio de leituras teóricas, palestras, *workshops* de desenvolvimento profissional que, por sua vez, poderiam não acontecer dentro da sala de aula.

Lennenberg (1967, *apud* Freeman e Johnson, 2001) afirmou que a transmissão de conhecimentos estava pautada em teorias cognitivas de aprendizagem, que assumem os processos de desenvolvimento e de aprendizagem como processos biológicos internos que ocorrem na mente do aprendiz, a depender unicamente do atingimento de determinado nível de maturação. Nessa concepção, o ambiente externo não influenciaria a aprendizagem do estudante.

Sequencialmente, Freeman e Johnson (2001) continuam suas pesquisas, versando estudos mais recentes acerca da formação de professores de segunda língua. Se as pesquisas formuladas nas décadas anteriores (1960, 1970, 1980) preconizavam um método de transmissão do conhecimento [conhecimentos que se transmitidos aos professores os tornariam aptos e prontos para ensinar], muitas das pesquisas realizadas na última década do século XX se sustentaram na ideia de que os professores aprendiam a ensinar também a partir das experiências vivenciadas ao longo de sua vida, entendendo que dentro dessas experiências haveria um “conteúdo utilizável” [um conjunto de conteúdos que faria sentido se utilizado na prática], como também pode ser identificado por meio de pesquisas realizadas por Schon (1987), que passaram a considerar a atuação do docente a partir da reflexão desenvolvida por ele em relação ao seu contexto de atuação.

Dessa forma, corroborando ideias de Freeman e Johnson (2001), assumimos para a presente pesquisa que o processo de aprender a ensinar é construído por meio das experiências que os professores estabelecem com estudantes, outros professores e colegas de trabalho. É, portanto, um processo negociado socialmente e estende-se às relações construídas socialmente pelo professor, seja dentro da sala de aula ou fora dela.

Das pesquisas desenvolvidas por Freeman e Johnson (2001) que adicionam o termo “experiências” ao debate, notamos que, se até as décadas anteriores, prevalecia uma visada mais cognitivista, voltada a um conjunto de conhecimentos estabelecidos a ser ensinado e transmitidos aos e pelos professores, no início dos anos 2000, a experiência é adicionada às pesquisas e aos debates educacionais.

Desta toada, partimos para as contribuições de Larossa (2002, p.19), quando o autor propõe que a educação seja pensada a partir do par *experiência/sentido*, distanciando-se do par *ciência/técnica*, até então prevalente em discussões educacionais. Larossa (2002, p.21) ao validar a experiência como um saber, propõe que esse ele seja entendido em um viés existencial e estético. Para o autor:

Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (Larossa, 2002, p.21)

A experiência passa a ser legitimada como saber e funda uma outra ordem epistemológica; além disso, advém de um encontro ou relação com algo que se prova e experimenta. Para ele, trata-se de um saber distinto ao científico, da informação, da técnica e do trabalho. Entretanto, diz respeito às relações entre o conhecimento e a vida humana, um tipo de mediação entre ambos.

Larossa (2002) nos leva a compreender que, se o conhecimento científico está ‘fora de nós’, a experiência, por outro lado, é singular, advinda do indivíduo concreto que a experimenta e, de alguma maneira, jamais será repetida. Para ele, a experiência se desdobra em um modo singular de estar no mundo e envolve, por parte do sujeito, uma *ética*, “um modo de conduzir-se” e uma *estética*, “um estilo”.

Com o objetivo de correlacionar as ideias de Larossa (2002), retomamos as contribuições de Freeman & Johnson (2001), e reiteramos a ideia dos autores de um processo de desenvolvimento “para além da sala de aula”, pois, para eles, o ato de aprender a ensinar é construído na variedade do contexto social em que estamos inseridos, considerando três diferentes “momentos”. São eles: a experiência vivida pelo aprendiz no ambiente escolar desde suas vivências como estudantes; a participação em programas formativos e o envolvimento em Comunidades de Prática a partir do contexto trabalhado.

Para a presente pesquisa, entendemos que a bagagem previamente construída à vida acadêmica e as vivências elaboradas durante a formação inicial também devem ser consideradas para que reflitam, posteriormente, sobre as práticas e concepções que embasam sua atuação pedagógica.

Em complementaridade e, direcionando o foco para a atuação de professores de línguas, também compactuamos com as ideias de Freeman e Johnson (2001) acerca das três dimensões relacionadas à base de conhecimentos de um professor de língua. São elas: a) o professor como um aprendiz do ensino [da ação de ensinar]; b) o contexto da escola e processos educativos; c) a atividade do aprender e do ensinar.

De forma geral, a dimensão “professor como aprendiz do ensino” traz a relevância da mudança de paradigma nas pesquisas acerca da formação de professores de línguas. Aqui, a preocupação inicial de uma pesquisa sobre educação deve ser primeiramente em relação ao professor e, na sequência, o foco deve ser voltado para os alunos. O professor, que até então era considerado como um transmissor de conhecimentos, precisa ser observado como agente crítico que aprende por conta própria e constrói conhecimentos [inclusive, a partir da própria atuação].

Por outro lado, a dimensão “o contexto da escola”, engloba dois grandes focos: o primeiro se refere à compreensão da estrutura física da escola propriamente dita [o que esse ambiente proporciona ao professor; de que maneira os outros ambientes da escola, para além da sala de aula, podem ser usados por ele], o conhecimento acerca do espaço em que ocorrem as interações e o processo de ensino e aprendizagem.

O segundo foco, nomeado *schooling* (o qual depreendemos como os processos educativos que ocorrem no ambiente escolar) traz como foco os processos socioculturais de participação (seja dos professores ou dos estudantes) nas escolas. Essa dimensão também propõe uma mudança de paradigma no que diz respeito à formação de professores, pois até então os holofotes eram voltados para um tipo de conhecimento fundamentado nas teorias cognitivas de aprendizagem, considerado como algo pronto e estático a ser transmitido. Por outro lado, agora, os holofotes movem-se para o interior da escola, buscando olhar para outros conhecimentos [atuação pedagógicas] estruturados no ambiente escolar, tendo como premissa as práticas sociais dos processos educativos que ocorrem nesse contexto.

Reconhecemos que Freeman e Johnson (2001) propuseram uma reconceituação sobre a base de conhecimentos que integra da formação de professores, se compararmos, por exemplo, com as pesquisas de Shulman (1987), em que os olhares moviam-se em relação a uma sistematização de conceitos, desdobrando-se em um conjunto de conhecimentos a serem aprendidos pelo professor, focalizando como realizar uma transposição desses conhecimentos para a didática, não apresentando foco na compreensão do ambiente escolar como um todo. Nos estudos de Freeman e Johnson (2001), foram encontradas lacunas ao buscarem definições comuns acerca do que os professores precisariam saber para exercerem sua profissão. Foi então corroborada a ideia de que, antes mesmo de que as experiências provindas da experiência em sala de aula sejam consideradas, é necessário que o docente se reconheça enquanto professor [identidade profissional], identificando suas experiências enquanto indivíduo e aprendiz.

2.1.3 Expandindo os debates sobre formação docente: impactos da contemporaneidade na atuação pedagógica

Outras pesquisas também abrangem reflexões sobre *ser professor* e propõem caminhos para a formação de professores na atualidade, abarcando não somente aspectos da identidade docente, mas, o contexto e sua influência, bem como as implicações da contemporaneidade na atuação docente. (Borg, 2009; Goodwin, 2010; Maggioli, 2012; Goodwin, Lin e Pratt, 2021)

Os estudos de Goodwin (2010), por exemplo, trazem dimensões do conhecimento necessárias às práticas do professor, mas, distanciam-se de uma perspectiva de método ‘mágico’ ou universalizante. Entretanto, expande o olhar para além da dimensão curricular da formação e considera as implicações da atualidade na docência, desde aspectos migratórios até a atuação autoral do professor na construção do currículo.

Ainda, nos apontam aspectos relacionados à globalização, que não podem ficar à deriva quando estudamos formação de professores. São alguns exemplos: migração, mobilidade humana, empregos transnacionais etc. que refletem as demandas da atualidade, incluindo sua atuação em sala de aula e além dela. Objetivando uma formação de qualidade, é necessário ir além do atingimento de determinada quantidade de créditos no currículo da formação inicial ou do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos. Faz-se necessária a conceituação de diferentes concepções de ensino [a serem assumidas pelo formador de professores], abrangendo além de aspectos práticos, de modo

que o repertório profissional seja ampliado, abarcando questões imprevisíveis à atuação docente que reflitam o contexto no qual ele está atuando.

Expandindo as ideias de Shulman (1986, 1987, 2016) e Freeman e Johnson (2001), Goodwin (2010), compreende a docência como uma profissão a ser construída pelo professor, refletindo uma identidade profissional. Trata-se de uma atividade pedagógica que refuta a visão inatista da atuação docente; ou seja, aquela que, para a docência, bastaria o domínio de um conjunto de conteúdos e ter habilidades de oratória. Ainda, ao tratar sobre formação e atuação do professor mediante diversas demandas, além de um conhecimento específico que caracteriza a docência como atividade pedagógica construída, a autora traz expansão às contribuições dos pesquisadores anteriormente citados, que se debruçaram em compreender a atuação docente e as ações/elementos que caracterizam a atuação do professor, mas pouco olharam para o contexto e para fatores externos em relação à atividade docente. (Schon, 1987; Pimenta, 1999; Freeman e Johnson, 2001; Morgan, 2010; Borg 2009)

Como resposta à realidade que demanda do professor além do conhecimento didático-pedagógico, a autora propôs cinco domínios/dimensões de conhecimento que apoiam a formação de professores, sustentados em três pilares: ensino integrado, investigação e formação holística. Os cinco domínios/dimensões se pautam em um processo de ensino para além de reprodução de técnicas ou ideias, ocasionando práticas reflexivas e diálogos. São eles: 1. Conhecimento pessoal; 2. Conhecimento contextual; 3. Conhecimento pedagógico; 4. Conhecimento sociológico; e 5. Conhecimento social, os quais serão detalhados a seguir.

Legitimado por Goodwin (2010), e, expandindo o que Freeman e Johnson (2010) apontaram sobre a importância de que o professor reconheça suas experiências como sujeito e aprendiz, o *conhecimento pessoal* integra a base sobre a qual a prática [presente ou futura] dos professores será construída. Para o trabalho com o esse tipo de conhecimento, Goodwin (2010) propõe reflexões: “Quem são os professores em formação inicial?”; “O que já sabem?”; “Qual é seu ponto de partida de atuação e quais concepções carregam consigo?”. O conhecimento pessoal é aquele integra experiências e memórias construídas pelos professores ao longo de suas vidas. Para a autora, a formação inicial se configura como uma transição entre as experiências do passado e as que virão, se revelando como base sobre a qual práticas de ensino serão construídas. Acolher o

conhecimento pessoal implica abraçar memórias, experiências e concepções vivenciadas por esse professor para que, na sequência, novos significados sejam construídos a partir de um trabalho envolvendo *consciência*.

O segundo domínio, *conhecimento contextual*, reflete três características da sala de aula, segundo a autora: complexidade, dinamismo e diversidade. A partir dele, deve ser realizada uma análise entre as necessidades dos estudantes, alinhando-as aos aspectos socioculturais, econômicos e políticos. Para Goodwin (2010), seria até presunçoso acreditar que a formação de professores daria conta de repará-los para lidar com os mais diversos contextos; entretanto, um caminho viável é fornecer subsídios de modo que reflitam sobre o ensino e sobre as crianças com as quais atuam; insumos que os possibilitem entender seu contexto local e global de atuação.

O terceiro domínio, *conhecimento pedagógico* emerge como crítica aos métodos e aos conjuntos de ferramentas de ensino que se esgotam em truques “universais”; ou seja, aqueles que se dizem aplicáveis a quaisquer contextos. Goodwin (2010) nos alerta que para o desenvolvimento de um repertório de estratégias, é necessário além de um domínio sobre um conjunto de etapas [passo a passo]. Entretanto, demanda do professor agência (*agency*) na construção do currículo, compreensão acerca dos currículos informais, culturais, pessoais (das comunidades, das famílias), envolvendo as experiências da comunidade em que atua. Vale ressaltar que o conhecimento pedagógico se assemelha ao que Shulman (2016) também propôs acerca do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, porém, àquela ocasião, este autor não percebia a atuação do professor como potência agentiva em relação ao contexto, construção de currículo e resposta às demandas da sociedade, atendo-se somente a uma base de conhecimentos comum para a formação.

Acerca do *conhecimento sociológico*, temos que transformações sociológicas são evidenciadas à medida que a complexidade da sociedade é potencializada. Para a autora, questões envolvendo o respeito à diversidade, *diferença* cultural, desigualdade, raça, migração devem ser contempladas na formação de professores, com ênfase em dois pontos: o primeiro deles é que nem todas as crianças têm o direito de acesso à educação que merecem; o segundo é que a diversidade deve ser, para o professor, uma maneira de pensar, perceber o mundo, viver e ensinar. O *conhecimento sociológico* acrescenta novos termos aos debates educacionais - que, até então não eram levados em consideração, trazendo holofotes para a pluralidade que precisa ser considerada dentro da sala de aula.

Por fim, o *conhecimento social*, envolve uma participação efetiva (dos professores) em grupos colaborativos e democráticos, que inevitavelmente vai refletir em suas práticas. A partir dessa realidade, as crianças terão a oportunidade de vivenciar espaços democráticos criados em sala pelo professor, à luz dos seguintes conceitos: equidade, inclusão, diversidade, cooperação e paz.

No tocante às teorizações contemporâneas de educação, e, ampliando as contribuições de Goodwin (2010), Sharon Todd (2007) propõe que outros conceitos e reflexões sobre justiça social sejam adicionados aos debates educacionais, envolvendo as concepções de responsabilidade, liberdade e justiça, com o objetivo de que uma educação justa, sustentada em direitos humanos, seja promovida em sociedade.

A partir da afeição à justiça social, temática central em suas contribuições, Todd (2007) endereça alguns dilemas a serem encarados, visando à prática de projetos educacionais ancorados nos direitos humanos. Desse objetivo, Todd (2007) alerta sobre a existência de desafios para se promover projetos educacionais alicerçados em direitos humanos; alguns deles decorrem de raízes imbuídas aos valores historicamente atribuídos às noções de liberdade e justiça; noções essas caracterizadas como ranços da Modernidade¹ e, por isso, nos alerta sobre a importância de repensar o papel da educação, a partir dos direitos humanos, das noções de liberdade e justiça.

Para Todd (2007), uma educação justa será alcançada a partir de lutas que envolvam não somente embates no tocante aos dilemas e conceitos herdados, mas que não se abstenha das implicações desses dilemas em sociedade. Sua proposta é repensar a educação, a partir de projetos ancorados nos direitos humanos. Dessa forma, a autora argumenta que as potencialidades de uma educação sustentada em direitos humanos residem nas oportunidades de reflexões que ajudem os jovens a conviver com embates e dilemas, de modo que justiça, liberdade e responsabilidade não sejam elementos *ditados* a eles, mas que estejam penetrados nas ações desafiadoras a serem encaradas no dia a dia.

Iniciemos pelo conceito liberdade. Todd (2007) desvela que sentenças como “todos os homens nascem livres” precisam ser desmascaradas, pois, a partir da modernidade, a liberdade passou a ser condicionada por uma realidade social, corrompida

¹ O autor Walter Mignolo (2000, 2010) ao discorrer sobre os atributos e consequências da Modernidade apresenta o conceito de colonialidade: refere-se ao lado obscuro da modernidade, condição premente à existência da Modernidade propriamente dita.

a partir de um movimento do exterior para o interior. Isto é, assimilando-se a um fenômeno da vontade individual e não ‘exterior’. Nesse sentido, a liberdade foi utilizada para decidir condicionalmente o que seria ‘justo’.

Com base nas ideias de Arendt (1965), quando a autora concebe a liberdade como algo que emerge da comunicação que estabelecemos com o outro, Todd (2017) é afeita à noção de liberdade enquanto processo de reorientação que demanda uma constante vigilância política. Esse processo, portanto, não envolve afirmativas sobre como os outros deveriam viver, mas dá as boas-vindas à comunicação e intersubjetividade na vida pública, concebendo um processo comunicativo que abarque as muitas vertentes da liberdade nas sociedades baseadas em direitos.

Tendo como ponto de partida as contribuições de Lyotard (1998, 1999) e Levinas (1987), Todd (2007) é afeita à ideia de que justiça e responsabilidade não devem ser concepções baseadas em critérios ou conteúdo. Tal percepção, por consequência, modifica o modelo de educação de direitos humanos com o qual a autora compactua. Isso é, se outrora, e, a partir de heranças da modernidade, tínhamos um modelo deduzível/dedutível a partir de um conjunto de concepções e princípios, agora, nos direcionamos a um modelo que enfatiza a prática comunicativa.

Ao considerar o conceito de justiça, Todd (2007) acredita que este implica um processo de decisão, avaliação e priorização com base nos próprios deveres - obrigações - do sujeito, e não a partir de direitos, leis ou princípios predefinidos. Em linhas gerais, a justiça, enquanto uma prática a ser incorporada, não reside em quão bem articuladas um conjunto de leis e direitos seja, mas no modo com que os indivíduos respondem a ele.

Para a ideia de responsabilidade, Todd (2007) afirma compactuar com Levinas (1987) no seguinte raciocínio: se por um lado poderíamos afirmar que o papel da educação, a partir das iniciativas de direitos humanos consiste em ensinar a responsabilidade aos estudantes, por outro, os deveres/obrigações que temos para com o próximo é algo que não pode ser ensinado como um conjunto de conhecimentos. É, entretanto, uma resposta às necessidades, ao comando do outro e, por isso, não pode ser sistematizada em currículos ou manuais para professores.

Em conclusão, e, após explanar os conceitos acima citados, Todd (2007) propõe que seja incorporado, aos debates e práticas educacionais, uma pedagogia da implicação. Trata-se de uma pedagogia a partir da qual estejamos constantemente vigilantes para

atender as necessidades do outro, de um modo que as responsabilidades sejam incorporadas em nossas próprias respostas ao outro.

Portanto, a pedagogia da implicação se coloca afeita a uma atuação que prepare estudantes para processos de questionamento acerca das próprias responsabilidades, de modo a evidenciar suas implicações para com os outros, contemplando processos de participação e agência reflexivas e críticas em sociedade. Ademais, Todd (2007) assevera que a autoridade concedida aos professores demonstra a importância de que eles possibilitem condições em que os estudantes desenvolvam habilidades de comunicação, com o intuito de fomentar comunidades intelectuais e sociais vivas.

Das contribuições de Todd (2007), ao propor a pedagogia da implicação como renovo e ampliação aos debates educacionais, me direciono a algumas ideias de Gert Biesta (2005), autor que tece contribuições em relação a debates educacionais contemporâneos.

Biesta (2005), ao discorrer acerca da educação, realiza uma crítica à ‘nova linguagem de aprendizagem’; termo esse presente nas últimas décadas e atualmente. Ao considerar a ideia de que, durante as últimas décadas, relações educacionais passaram a ser consideradas como relações mercadológicas entre consumidor e fornecedor, no sentido de ‘atender às necessidades dos estudantes’, por meio, por exemplos, de cursos online ou auto direcionados, o autor é afeito à ideia de que esse processo dificulta a atuação de educadores e professores na realização do processo educacional. Por exemplo, esse processo de ‘mercadologização’ da educação tende a tornar mais desafiador discussões democráticas nas quais sejam debatidos os propósitos da educação.

Sendo assim, Biesta (2005) afirma a necessidade de que a linguagem da educação seja recuperada, trazendo à tona, questões basilares em relação ao que constitui a escola, sua função e as funções do processo educativo. Semelhantemente, reitera a necessidade de uma linguagem na educação que considere os elementos ‘confiança’, ‘violência’ e ‘responsabilidade’ nas relações educacionais. A seguir, trazemos contribuições acerca do que o autor propõe sobre o processo de recuperação da linguagem da educação e dos três elementos que perpassam as relações educacionais.

Corroborando a importância da linguagem na educação, Biesta (2005) assevera a importância de se delinear a concepção de linguagem que será assumida por educadores; por exemplo, a linguagem será assumida como representação da realidade ou como uma

ação, algo construído, fluido e em movimento, inclusive a partir das ações dos educadores?

Biesta (2005) também assevera a necessidade de que a linguagem da educação seja ‘trazida de volta’. Ao realizar uma análise dos debates educacionais no tocante às últimas décadas, o autor busca as razões pelas quais a linguagem a ‘aprendizagem’ se alicerçou e consolidou, em detrimento de uma linguagem da educação.

O autor refuta tal percepção, pois, a partir dela, o professor assume uma posição de ‘satisfazer’ as demandas e vontades de seus estudantes, que, nessa perspectiva, são entendidos como clientes. Nesse sentido, a relação educacional passa a ser, na verdade, de consumo, em que o aprendiz consumirá aquilo que, em sua perspectiva, for bom. Tal percepção (a educação como bem consumível) também decorre de um mercado que cresce rapidamente, refletido no processo de criação de cursos online, informais e não institucionais, a partir dos quais o aprendiz, com base nas próprias percepções, identifica o que ‘atende suas necessidades’. Além disso, esse processo decorre da criação de uma agenda em que, cada vez mais, o estudante adulto é responsabilizado pelo próprio aprendizado. Biesta (2005) nos informa que, para ele, a linguagem educacional envolve três elementos interligados: a confiança, a violência transcendental e a responsabilidade.

A confiança é incalculável e relaciona-se com os riscos implicados no processo. Para o autor, a aprendizagem só ocorre a partir do risco que o aprendiz está disposto a correr; isto é, se por um lado existe um risco premente de não se aprender aquilo que gostaríamos, por outro, existe também o risco de aprender aquilo que nem poderíamos imaginar. Por outro lado, a violência se relaciona à concepção de aprendizagem assumida na prática docente.

No tocante à aprendizagem, o autor nos conduz a olhar para esse processo da seguinte maneira: se outrora, a concepção de aprendizagem foi comumente atrelada à aquisição de conhecimentos, Biesta (2005) propõe o entendimento da aprendizagem como resposta ao outro, para além da aquisição de algo externo ao ser. Para ele, a aprendizagem enquanto resposta envolve pluralidade, diferenças e desafios. Trata-se de um processo que nem sempre é harmonioso, pois pode gerar desestabilização, confrontos e perturbação, demandando que o indivíduo demonstre quem é e *onde* está, a partir das diferenças e de questões muitas vezes conflituosas; trata-se do processo que o autor nomeia como ‘*coming into presence.*’

Sobre a responsabilidade, caracterizada como terceiro elemento da relação educacional, Biesta (2005) assevera que, além de uma responsabilidade de ensino ou de atender às necessidades dos estudantes, professores assumem a responsabilidade de possibilitar o processo de *'coming into presence'*, de trazer à tona a subjetividade do estudante. O autor também reitera a responsabilidade do professor em relação à intersubjetividade do sujeito. Isto é, das ações tomadas pelo professor que possibilitem aos estudantes compreender o *outro* e suas implicações para com o *outro*.

Biesta (2005) também propõe contribuições que conduzem educadores e professores a promover uma linguagem com vistas aos relacionamentos, às relações em sala de aula, de modo que, sejam trabalhados com os estudantes aspectos que os levem a responder, de maneira pacífica, respeitosa e ética a quem é o outro. Tal linguagem se assemelha à pedagogia da implicação proposta por Todd (2007), atrelada à ideia de responsabilidade.

2.1.4 Temáticas candentes na formação de professores: identidades, responsabilidades, ética e pedagogia decolonial

Ampliando as ideias de Todd (2007) e Biesta (2005, 2021), e, ao olharmos para contribuições mais recentes nos debates educacionais, Canagarajah (2023) se coloca em favor de uma pedagogia decolonial. Para o autor, a pedagogia decolonial é aquela que se centra no desenvolvimento de disposições éticas, relacionais e críticas que ajudarão os alunos a negociar contextos comunicativos diversos e imprevisíveis para uma comunicação significativa e inclusiva, recorrendo a todos os recursos semióticos do ambiente. Em vez de normas e regras transferíveis, centra-se em disposições adaptativas que ajudam a negociar interações comunicativas imprevisíveis.

Ao buscarmos referenciais voltados para a formação de professores de línguas, nos direcionamos às contribuições de Gabriel Diaz-Maggioli, que traz contribuições sobre a identidade docente, desenvolvimento profissional e implicações sobre a atuação do professor na atualidade (Maggioli, 2012).

Maggioli (2012) definiu o desenvolvimento profissional como um processo contínuo de aprendizagem em que professores se engajam em aprender como potencializar suas práticas de ensino em relação às necessidades de aprendizagem de seus estudantes. O desenvolvimento profissional perpassa o processo de construção de identidades profissionais, a partir de uma interação contínua entre professores e

estudantes. Interpreto que, nesse sentido, a concepção de desenvolvimento profissional também possa ser aplicada ao contexto da presente pesquisa, ainda que esta envolva a formação inicial, uma vez que muitos dos professores em formação que integraram o presente contexto já estavam atuando em sala de aula.

O autor contribuiu com duas perspectivas de desenvolvimento profissional: uma tradicional e uma visionária. A abordagem tradicional é definida por decisões unilaterais, correções, ideias prescritivas, padrão único para todas as técnicas, pouco - senão nenhum acompanhamento, planos de ensino descontextualizados (em relação às necessidades dos professores); a perspectiva visionária é caracterizada por decisões colaborativas, abordagem direcionada para o conhecimento, construção de programas/planos de ensino coletivos, técnicas ajustadas às necessidades dos professores, métodos variados, programas de contexto específico voltados para a aprendizagem de adultos.

Perspectivas como as apresentadas por Malderez and Wedell (2007) e Maggioli (2012) caracterizam o conhecimento dos professores como um conjunto de três domínios: *knowing about* (saber sobre) – trata-se de um domínio declarativo que envolve o conhecimento da instituição em que o docente atua e sua cultura; de estratégias para gerir o próprio desenvolvimento profissional; de seus alunos, necessidades e formações; esse primeiro domínio pode ser relacionado ao *conhecimento contextual* proposto por Goodwin (2010), uma vez que envolve o conhecimento da comunidade escolar como um todo. *Knowing how* (saber como), refere-se ao domínio de estratégias para que o professor tenha êxito em suas aulas; tal conhecimento se assemelha ao conhecimento pedagógico proposto por Shulman (1986), pois abarca estratégias que apoiam o processo de aprendizagem dos alunos, de gestão de sala de aula. Já o domínio *Knowing to* (saber para) relaciona-se a um conhecimento intuitivo, a expertise desenvolvida ao longo do tempo com o objetivo de apoiar o desempenho de seus alunos sem sala de aula. Tal conhecimento também se aproxima da dimensão do *conhecimento pedagógico* proposto por Goodwin (2010) com a diferença de que, na percepção da autora, para além de um domínio de estratégias, o professor atue na construção de diretrizes curriculares, por exemplo, abarcando para a além da realidade no que diz respeito à sala de aula.

Pesquisas mais recentes sobre formação de professores, por exemplo a desenvolvida por Goodwin, Lee e Pratt (2021) discorrem possibilidades para a formação inicial, ponderando a perspectiva holística de formação, com foco além do conhecimento

pedagógico e dos aspectos cognitivos do professor; aspectos esses ainda não apresentados anteriormente nas pesquisas de Shulman (1986,1987, 2016), Maggioli (2012) e Freeman e Johnson (2001).

Goodwin, Lee e Pratt (2021) alertaram para o prevalecimento, nas últimas décadas, de um modelo educacional que buscava estritamente medir a eficácia do professor a partir de grandes ênfases em estatísticas e desempenho dos professores e estudantes, evidenciando um foco específico em técnicas de ensino e habilidades práticas, com pouca, senão total desatenção às demais dimensões do professor.

Em resposta a essa realidade que não considerava a integralidade do professor [professor como um sujeito integral], Goodwin, Lee e Pratt (2021) discutem sobre contextos em que a formação de professores têm se afastado daquela que envolve as dimensões supracitadas. Para tanto, escrevem sobre a humanidade poética na formação docente, caracterizando uma mentoria holística para iniciantes em carreira e corroborando a ideia de que a experiência é um saber (Larossa, 2002).

Abordagens holísticas na tutoria/mentoria de professores não são desvinculadas às práticas instrucionais; entretanto, promovem um olhar direcionado para o todo e não para partes “fragmentadas” do sujeito, tampouco para somente resultados de aprendizagens, mensuráveis por métricas e números. A perspectiva holística emerge com dois intuitos: fazer com que o professor se sinta confiante em relação à prática pedagógica e contemplar todas as dimensões do docente (cultural, emocional, físico e intelectual) no processo de formação inicial.

Ainda, há a necessidade de que o bem-estar do professor seja atendido no processo de aprendizagem, olhando para a integralidade desse sujeito, para além da busca de ferramentas, métodos e estratégias pedagógicas para sua atuação. Tais perspectivas trazem uma nova abordagem para a formação de professores, que até então não considerava a integralidade do sujeito e focalizava estritamente nas dimensões cognitivas e resultados mensuráveis da atuação docente.

Além das pesquisas que se debruçam no processo de formação docente, há aquelas que, dentro dessa perspectiva, se direcionam à identidade profissional, partindo da premissa da identidade docente como algo construído, que perpassa o processo de formação inicial e considera as experiências do professor, desvinculando-se de uma perspectiva inatista. (Borg, 2009; Britzman, 1991, Morgan, 2009, 2010; Pimenta, 1999)

As contribuições de Pimenta (1999) versam sobre docência, atuação docente e identidade profissional. Por *identidade profissional*, a autora compreende atuação pedagógica e o tornar-se professor como algo que perpassa processos institucionalizados de formação. Sobre o tornar-se professor, entendemos que este processo envolve o reconhecimento de conceitos, ideias, percepções e ações do docente, as referências que ele busca para alicerçar sua ação pedagógica e para seu desenvolvimento profissional; a maneira como percebe o desdobramento de tais conceitos nas relações construídas com seus alunos e as reflexões desenvolvidas sobre a própria prática.

Sobre identidade profissional, há elementos que representam o que é ser professor de línguas na atualidade, bem como existem alguns conhecimentos que diferenciam o professor de línguas do profissional que atua em outro componente curricular.

Em um artigo sobre identidade e agência na formação de professores de línguas, Morgan (2010) asseverou que a noção de identidade é ponto chave na formação de professores de línguas. Morgan (2010) afirma que o processo de tornar-se professor perpassa o processo de aprendizagem, definido como algo complexo, que envolve além da fixação de determinados conhecimentos e conteúdos predeterminados e habilidades. Nessa perspectiva, a aprendizagem abarca um processo de identificação, importante para que possamos compreender atribuições profissionais, convicções, funções e responsabilidades enquanto professores de inglês. (Morgan, 2010). Quando olhamos para as pesquisas de Morgan (2010) também nos lembramos das contribuições de Goodwin (2010) e Britzman (1991) que entendem a identidade do professor como algo construído, correlacionada ao processo de formação docente.

Em paralelo ao processo de identificação, Morgan (2010) alertou que o professor de inglês precisa estar atento às mudanças ocasionadas pelo idioma em suas vidas e pela necessidade de que sua agência (*agency*) seja fomentada. Ou seja, mediante mudanças ocasionadas pelo inglês, temos duas ações a serem tomadas: ver a nós mesmos como espectadores ou participantes ativos dessa mudança, ou, nos tornarmos agente ativos, conscientes das implicações de ensinar uma língua e das possibilidades para criar condições que promovam a agência [desempenhada pelos professores] visando às mudanças no ensino de inglês.

Morgan (2010) discorreu sobre as condições a serem criadas para fomentar a agência [podem ser desempenhadas na formação inicial e continuada]: a. Atenção às relações

institucionais de poder; b. Atenção aos recursos textuais, sequenciamento e combinações, incluindo debates sobre eles; c. Atenção aos recursos multimodais e semióticos (digital, espacial, gestual, impresso e visual) e às suas possibilidades; d. Alunos devem ser considerados como criadores ativos de significados e não como receptores passivos; e. A identidade de professores e estudantes são consideradas como textos [elementos a serem interpretados]; f. Consciência crítica e agência são fenômenos emergentes, surgindo da interação de todos os pontos anteriores.

De modo a ampliar as proposições de Morgan (2010), mencionamos as contribuições de Landim (2022), autora afeita à formação de professores que favoreça o desenvolvimento da própria agência. Em suas pesquisas, Landim (2020, 2022) se debruçou em algumas perspectivas do conceito, refutando a perspectiva de agência em que o conceito é utilizado de maneira acrítica e neoliberal² pelos sujeitos e reiterou sua percepção de que o desenvolvimento da agência - ou, de uma postura ‘agentiva’ - emerge das relações construídas entre os indivíduos e suas comunidades, culturas e instituições.

A partir das possibilidades de agência que podem ser fomentadas para o potencial transformativo dos professores de inglês, Morgan (2010) menciona que professores podem ser agentes de mudança, participantes ativos na construção ativa de significados e conhecimentos. Ser agente de mudança não implica necessariamente agir em grandes instâncias, mas, relaciona-se com a realidade de poder de decisão local sobre suas condições de trabalho. Trata-se de ações de manobra em que professores têm a oportunidade de ignorar ou reinterpretar políticas linguísticas, currículo e materiais escolares de modo que as necessidades e realidades locais dos estudantes sejam mais bem refletidas em suas práticas. Nas palavras de Duboc (2012), essa agência seria o agir pelas brechas, seja em sala de aula ou na construção de um currículo.

A perspectiva em que professores assumem a posição de criadores ativos de significados reflete o que Morgan (2010) nomeia como virada social no desempenho da profissão de professores de línguas. Em paralelo à noção de virada social, o autor corrobora a concepção de língua enquanto prática social. Para ele, a formação de professores de línguas deve assumir a língua como prática social, convidar professores a

² Para sustentar seu argumento, Landim (2022) se baseou nas pesquisas de Gray e Block (2012), referenciais voltados para a agência docente e discente na área da Linguística Aplicada. Por meio das contribuições, fica latente a necessidade de se viabilizar críticas à noção de agência enquanto sinônimo de responsabilização dos sujeitos versando situações que escapam a seu controle, atrelado a noções de sucesso, outro conceito presente em agendas neoliberais.

explorar as dimensões ideológicas imbuídas em suas práticas e a vislumbrar seus trabalhos para além das ações desempenhadas em sala de aula.

Outras contribuições de Morgan (2010) colocam em evidência o que o autor nomeia como ideologia; para ele, a ideologia é aspecto central na formação de professores. Ideologia se refere ao “mundo interior” do professor, integrado por valores, crenças, experiências; elementos esses entendidos como aspectos a serem gerenciados sob um olhar atento do docente. Tal concepção se assemelha ao que Goodwin (2010) nomeia como *conhecimento pessoal*, caracterizado pelas experiências dele antes mesmo de se tornar professor e, a partir disso, as concepções construídas por ele.

Em relação ao conceito de identidade, Morgan (2010) defende uma formação em que o professor tenha a oportunidade de observar e analisar planos de estudo, ponderando quais decisões são tomadas e quais são suas consequências sociais e linguísticas. Ainda, corrobora uma formação em que professores não somente compreendam o produto do processo de ensino e aprendizagem, mas, entendam o ensino como um processo que envolve *identidade* por trás da *agência*, esta demonstrada por meio de valores, crenças e relações interpessoais construídas com estudantes.

Borg (2009), autor que contribuiu com a temática de identidade para o professor de línguas, reiterou as características que diferenciam esse profissional em relação aos das outras áreas, também tendo como ponto de partida o que Morgan (2010) elencou sobre identidade docente. Sobre as características/fatos identificados pelo autor, destacam-se:

1. Na aprendizagem de línguas, existe, muitas vezes, uma lacuna entre a habilidade e o nível de conhecimento esperado que o estudante já tenha desenvolvido e o que está sendo solicitado ao aluno naquele momento.
2. O campo do ensino da língua inglesa apresenta inovações em relação à abordagem de ensino e aprendizagem.
3. “Erros” são mais aceitáveis pelos professores, em comparação às outras disciplinas.
4. Os professores de línguas são comparados aos falantes nativos da língua ensinada. Muitas vezes a capacidade dos professores de línguas não-nativos é equiparada à sua proficiência na língua em relação aos falantes nativos.
5. Ensinar línguas é uma atividade política e implica dimensões de poder e controle, conduzindo os alunos a maneiras de pensar e ser que se refletem na língua-alvo.

6. A produção oral desempenha papel central no ensino de línguas.
7. O conteúdo e o meio para ensiná-lo integram um único elemento. Diferentemente de outras disciplinas em que há nítida distinção entre o que e como está sendo aprendido, no ensino de línguas, o conteúdo e o processo são um só [O inglês é o meio para ensinar quaisquer temas às crianças e aos jovens].
8. O conteúdo do ensino de línguas é mais complexo de ser definido, pois é mais variado do que o de outras disciplinas.

Em relação aos resultados de uma das pesquisas realizadas por Borg (2009), o autor identificou que mais de 82% dos professores em formação inicial indicaram que existem diferenças entre ensinar línguas e outras disciplinas. Os resultados sugerem seis elementos que diferenciam o professor de línguas dos demais, são eles: 1. Atividades, materiais e métodos; 2. Conteúdo de ensino; 3. Natureza da linguagem; 4. Interações com os estudantes; 5. Questões de “não-nativos”; 6. Características de professores de línguas.

Neste momento do trabalho, nos direcionamos para debates educacionais mais abrangentes e adicionamos discussões de outros campos que têm contribuído no campo educacional e formação de professores, visando a uma atuação ética e responsável: a filosofia, história, sociologia, linguística aplicada, entre outros. Assim, em paralelo às contribuições acima mencionadas, referentes aos debates que envolvem a formação de professores e a formação de professores de línguas, reiteramos que emergiram nos últimos anos, debates envolvendo as temáticas da modernidade, pós-modernidade, colonialidade e decolonialidade. (Mignolo, 2003, 2005, 2008, 2010; Castro-gómez, 2005; Kubota, 2014; Maldonado-Torres, 2006; Walsh, 2014; Canagarajah, 2023), como veremos, de maneira mais detalhada, na seção subsequente, em que apresento algumas produções acadêmicas brasileiras voltadas para a temática da formação de professores de línguas.

Ao tratarmos da “tríade” Modernidade, Colonialidade e Decolonialidade, nos ancoramos nas contribuições de Mignolo (2005) quando o autor propõe alertas em relação à modernidade europeia, tomada, por muito tempo, como universal, aquela que deveria ser “espelhada” globalmente em prol de uma “civilização”, progresso e desenvolvimento. Dessa forma, a Europa seria o ponto de partida geográfico e epistêmico, sustentado no Iluminismo, caracterizado como origem cronológica da modernidade. Em paralelo, ocorreu o processo de institucionalização da ciência moderna ao deslegitimar outros saberes. Mignolo (2005) propõe, por outro lado, tratar a verdade “em parênteses” e lança

holofotes na enunciação, enfatizando a importância considerar contextos, culturas locais, atores, instituições e linguagens.

Outro conceito das obras de Mignolo (2005) é a colonialidade; para o autor, não há colonialidade sem modernidade e vice-versa. O autor reitera que, para que a Europa tenha conseguido o posto da Modernidade, foi necessário o processo de colonização. Assim sendo, a modernidade é tributária da colonialidade, ocasionando o que Mignolo (2009) nomeia como diferença colonial.

Ao tratar desse elemento, o autor reitera a necessidade de não somente falar sobre a diferença colonial, mas, operar nela, tratando a “questão pela raiz”, pois refere-se a algo estrutural, que transforma a diferença em valores. A partir da diferença colonial, abordamos os três tipos de colonialidade propostos pelo autor, a saber: *colonialidade do ser, do poder e do saber*.

A *colonialidade do poder* se refere às relações entre formas modernas de exploração e dominação. Já a *colonialidade do ser* surge como necessidade de desvelar os efeitos da *colonialidade* na experiência vivida na terra e na mente de sujeitos subalternos; ela emergiu de discussões sobre as implicações da *colonialidade do poder* em diferentes áreas da sociedade. Refere-se à experiência vivida na colonização e de seus impactos na linguagem. Por fim, a *colonialidade do saber* diz respeito ao rol de produção do conhecimento em relação à reprodução/espelhamento dos regimes coloniais. Da menção ao termo “regimes coloniais”, faz-se relevante distinguir os termos colonialismo e colonialidade, termos cunhados por Aníbal Quijano (2000). Por um lado, o colonialismo diz respeito a uma relação política e econômica por meio da qual um povo ou nação detém poder sobre o outro; é uma experiência muito antiga que se originou com as conquistas locais da América Latina. Por outro lado, a colonialidade se refere a um padrão que emergiu como resultado do colonialismo moderno; trata-se do modo com que atividades de trabalho, autoridade, conhecimento e relações subjetivas estão relacionados.

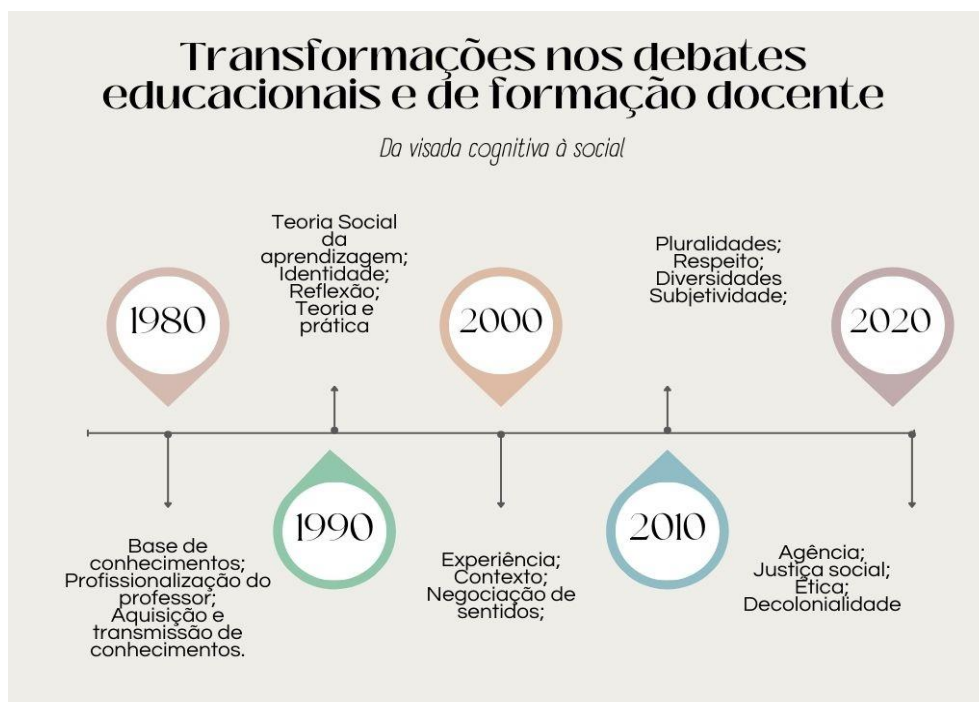
Para Quijano (2000), a colonialidade ocasionou um construto mental do que hoje entendemos por raça, pois, durante a colonização, foi posto em xeque quem eram os seres colonizados (este tinham alma? eram humanos?). Logo, conhecimentos e identidades foram e a ideia de raça fez emergir novas identidades – histórico sociais – que foram produzidas, ocasionando um novo eixo de dominação e exploração social sem precedentes históricos. Foi um conceito criado objetivando estabelecer classificação

social, justificando a violência e exploração dos povos colonizados, ocasionando binarismos de superioridade e inferioridade, racionalidade e não racionalidade, ser “tradicional” e “moderno”.

Canagarajah, (2023), autor afeito à perspectiva do ensino de inglês decolonial descreve esta perspectiva pelos seguintes elementos: relacionalidade, devir, ética e não-dualidade. O autor traz o termo pedagogia decolonial como aquela que versa sobre o desenvolvimento de disposições críticas, éticas e relacionais, que auxilia estudantes a negociar contextos comunicativos imprevisíveis; ou seja, em substituição à aquisição de um conjunto de normas ou regras, a pedagogia decolonial centra-se em disposições adaptativas, auxiliando na negociação de interações comunicativas que não são previsíveis.

Proponho um gráfico que demonstra os termos e as concepções prevalentes nas últimas décadas, envolvendo os debates educacionais e de formação docente, evidenciando como, com o passar dos tempos, uma visada com características mais cognitivas se transformou em um viés mais social.

Figura 5 - Transformações nos debates educacionais e na formação de professores



Fonte: elaboração própria a partir da ferramenta Canva.

2.2 Formação de professores de inglês no Brasil

Nessa seção propomos uma revisão bibliográfica trazendo autores brasileiros que pesquisam e contribuem para a formação de professores de inglês. A presente seção será organizada por temáticas.

Quando nos debruçamos sobre pesquisas de formação de professores de inglês, levando em consideração as últimas décadas aqui no Brasil, nos deparamos com alguns temas centrais, a mencionar: agência; letramento; letramento crítico; multiletramentos; pedagogia dos multiletramentos; avaliação; subjetividade e identidade. Duboc (2007, 2012, 2018, 2019, 2023); Monte Mór (2015, 2019); Menezes de Souza (2011); Jordão (2013, 2018); Ferraz (2018); Pessoa (2019); Souza (2019); Jorge (2019); Landim (2022). Da identificação de temas candentes que circulam na produção científica brasileira decorre uma formação de professores de línguas que irá refutar a centralidade da aquisição de conhecimentos supostamente homogêneos, universais e prescritivos, dando boas-vindas à construção de conhecimentos vinculados à experiência, ao contexto local, à diversidade e à agência.

2.2.1 Formação de professores de inglês e a educação linguística crítica

Um dos temas centrais ao buscarmos por pesquisas referentes à formação de professores de inglês no Brasil é a educação linguística crítica. Sobre esse conceito, Duboc (2019) concebe a crítica como prática problematizadora local e situada. A pesquisadora se sustenta nas contribuições de Menezes de Souza (2011) sobre o conceito de letramento crítico e o de *ler se lendo*. Assim, questões culturais, políticas e sociais precisam ser consideradas e a problematização emerge enquanto exercício sustentado na crítica. Nessa perspectiva, a crítica é entendida a partir de uma problematização local e situada, refletida no exercício de identificar, por meio dela, a leitura que fazemos do outro e o que interpretamos sobre ele, tendo em mente nosso próprio processo interpretativo. Para Duboc (2019) a educação linguística crítica implica também a possibilidade de identificar privilégios e apagamentos históricos. Ainda, por meio dela, é possível articular, conectar e relacionar saberes oriundos do conhecimento pessoal dos estudantes.

Monte Mór (2019), em vias semelhantes, entende a educação linguística crítica como algo para além do ensino de línguas na perspectiva de língua/cultura/identidade. Para ela, se trata de uma concepção que implica a relação estabelecida pelo sujeito com a língua do outro, do padrão e do não padrão e dos porquês. Ainda, a autora acredita que independentemente da abordagem pedagógica escolhida, ela sempre perpassará uma visão de língua, cultura e identidade no ensino do idioma em questão.

Souza (2019), por outro lado, foca em três concepções de língua para tecer sua definição de educação linguística crítica, pois na percepção da autora, o senso crítico a ser desenvolvido na pesquisa terá como premissa a concepção de língua adotada. São elas: língua como instrumento, fixa e abstrata; língua como meio de comunicação; língua como construção de sentido. Segundo a autora, para a primeira concepção mencionada, o termo crítica implica identificação e compreensão da mensagem que o autor deseja transmitir por meio de um texto, por exemplo. Na segunda concepção, crítica implica a percepção das intenções do autor do texto e o modo como articula uma manipulação de leitores. Já para a terceira concepção, crítica abrange a transmissão e entendimento de informações a partir do contexto sócio-histórico do emissor ou receptor. Refere-se à compreensão do porquê lemos da maneira que o fazemos, porque entendemos determinadas informações da forma que entendemos. Para além desse exercício, a crítica envolve identificar as verdades que adotamos e as implicações delas.

Na percepção de Pessoa (2019), outra autora que tece contribuições acerca da formação de professores de inglês, a educação linguística crítica assumida em suas aulas é inspirada em teóricos da pedagogia crítica e especialmente em produções da área de Linguística Aplicada Crítica. Tendo como foco recente o Pensamento Decolonial, para a autora, a concepção traz o enfoque nas desigualdades sociais estabelecidas por meio de discursos. A partir deles, são realizadas práticas pedagógicas de problematização das desigualdades (que são realidades sociais presentes nas aulas), em paralelo ao trabalho com repertórios linguísticos em inglês. Ainda, essas realidades são reproduzidas na sala de aula e escola por meio de alguns elementos: escolhas pedagógicas; identidades dos docentes e discentes; relações, interações e interpretações construídas por eles e dos posicionamentos e ações assumidos por todos seus agentes.

2.2.2 Formação crítica de professores de inglês

Das contribuições sobre educação linguística crítica, nos direcionamos à formação crítica de professores de inglês, outra temática candente nos referenciais dos últimos anos. Para Duboc (2019), trata-se daquela formação que conecta teorias e práticas, promove no professor sua capacidade agentiva, possibilita a ele o desenvolvimento de repertórios, promovendo, dessa maneira, uma educação crítica que vá além da aquisição de saberes pedagógicos, fomentando senso de pertencimento a determinada comunidade profissional. Em sua percepção, a formação crítica acontece, primeiramente, a partir de reflexões concebidas por ela sobre seu próprio trabalho, evidenciando sua intencionalidade pedagógica e o impacto de suas ações – e dos recursos escolhidos para suas aulas. Para a autora, é por meio da formação crítica que ela auxilia seus alunos a buscarem possíveis caminhos (presentes ou futuros) para a prática docente. Revela-se como uma formação que vai além da aquisição de saberes pedagógicos e que é integrada por exercícios de letramento crítico; entretanto, não realizados no intuito de se falar ou debater sobre determinado tema, mas, que nos faça “vestir a pele do outro”, ou seja, sentir a dor do outro para, então, fazermos questionamentos a nós mesmos.

Em vias semelhantes, para Monte Mor (2019), na perspectiva da formação crítica, o conhecimento linguístico precisa ser compreendido dentro de uma perspectiva cultural, educacional e social, de maneira a possibilitar a ampliação para visão crítica [por parte dos professores, estejam eles em formação inicial ou já atuantes em sala de aula].

Jorge (2019), outra pesquisadora e professora que estuda sobre o tema, afirma que a formação crítica de professores envolve o olhar para a língua inglesa no mundo, identificando a diversidade de falantes em inglês. Para que a formação crítica de professores seja colocada em prática, Jorge (2019) reforçou a necessidade de abordar a escola como espaço formador, a importância de debater sobre o professor em sua condição docente, bem como salientou a relevância de tratar de questões de desigualdades, sem perder de vista conteúdos de linguagem, metodologias de ensino e letramentos.

Na percepção da autora, para que a formação crítica de professores seja colocada em prática, é necessário que a questão racial seja trabalhada como ponto focal e que seja realizado um ensino culturalmente relevante para os estudantes, que em grande parte integram a classe trabalhadora. Para ela, alguns temas que devem perpassar a formação crítica são: imperialismo linguístico, mito do falante nativo, multiculturalismos críticos e representações raciais dos falantes de línguas.

A autora acredita e legitima um trabalho conjunto entre professores de educação básica já atuantes (em redes municipais ou estaduais) exercendo a função de *coformadores* de novos professores (em formação inicial) em parceria com o professor da universidade. Então, enfatiza que uma das tarefas/possibilidades a partir da formação crítica é preparar professores que sejam estimulados pela curiosidade e que assumam compromisso com sua própria formação, assumindo papel de corresponsáveis neste processo.

Pessoa (2019), outra autora que discorreu acerca desta temática, acredita que a formação crítica deve abarcar dois elementos: a subjetividade do professor e o contexto de atuação, refletidos em práticas identitárias e escolares; tais práticas são reconstruídas por meio de associações entre teorizações e são importantes para lidar com as necessidades que emergem das próprias práticas. A autora focaliza a subjetividade, pois acredita que é a partir dela que emerge o conhecimento a ser desenvolvido pelo professor. Ademais, defende que a língua é tema de grande relevância na formação crítica dos professores: as concepções trazidas pelos professores sobre língua e a maneira como esta é trabalhada em sala de aula (sistema, instrumento de comunicação ou prática social). Por fim, Pessoa (2019) defende que a diversidade integra também o cerne do trabalho de professores.

Quando Souza (2019) discorre sobre formação crítica, a autora sinaliza o fato de auxiliar professores em um processo constante, este envolvendo questionamento das próprias práticas com o intuito de que elas não se tornem naturalizadas, tampouco integrem o único caminho viável para as aulas. Ainda, defende que a formação crítica é aquela que permite ao professor a percepção de que as estratégias e abordagens escolhidas para sua atuação docente se relacionam ao que ele compreende sobre: seu papel de professor; o papel do estudante no processo de ensino-aprendizagem; como deve ser a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de ensino e aprendizagem.

2.2.3 Formação de professores de inglês, currículos e suas implicações

Outras temáticas abarcadas na formação de professores de inglês dizem respeito à construção de currículos dos cursos de Letras e ao modo que essa formação ocorria em diversos contextos nas décadas anteriores. Moita Lopes (1996) pontuou que os cursos de formação de professores davam, majoritariamente, ênfase a uma tipologia de competência a ser desenvolvida, impelindo a construção de currículos que privilegiassem determinados saberes em detrimento de outros.

Semelhantemente, àquela época, muitos cursos de licenciatura não possibilitavam aos professores em formação escolher o que, como e o porquê ensinar determinados conhecimentos. Geralmente eram treinados para utilizar um método de ensino em específico, repleto de técnicas; reflexo de formação inicial pautada em dogmas, métodos ou convenções.

Diversas pesquisas envolvendo a formação de professores de inglês na década de 1990 e nos anos 2000 desvelaram que, em grande parte dos currículos, havia a desarticulação entre os conteúdos abordados nos cursos e à prática pedagógica, o que impulsionou e intensificou a criação de uma lacuna na prática dos docentes.

Quando Nascimento, Souza e Zacchi (2019) pesquisaram formação inicial de professores, identificaram que o repensar a formação de professores em uma perspectiva crítica ainda é um grande desafio. Em resposta à realidade dicotômica que ainda permeia diversos currículos da formação inicial de professores de inglês, Silva, Souza e Zacchi (2018) apontaram a transdisciplinaridade como um modo de diálogo para a alteração do paradigma epistemológico pautado na ciência moderna, antropocêntrico, racionalista segmentado.

Ainda com base nos estudos de Silva, Souza e Zacchi (2018), afirmamos que, na perspectiva da transdisciplinaridade, é proposta a superação do paradigma dicotômico, dando lugar ao paradigma transdisciplinar, alimentado pelo pensamento complexo orientando as práticas pedagógicas, objetivando que os sujeitos agentes manifestem a produção de sentidos no paradigma de pensamento complexo, ecológico, holístico e plural. Entretanto, os autores salientaram o quão desafiador esse processo pode ser, pois há gerações temos o prevaletimento da mentalidade articulada ao viés cartesiano, dicotômico, disciplinar e quantitativo.

Recentemente, Duboc (2019) enunciou contribuições ao tecer um panorama a respeito da virada de perspectivas que atravessam o modelo de formação de professores na contemporaneidade, mencionando cenários, desafios e possibilidades. Conforme a autora nos conta, antes prevalecia o arquétipo de formação com base na reprodução de “boas” práticas a partir de um movimento mimético. Entretanto, atualmente existe o movimento de profissionalização docente que reconhece a importância dos saberes pedagógicos, dando boas-vindas à agência do professor.

Complementarmente aos autores previamente citados neste trabalho, Duboc (2019) corroborou a importância de que a formação de professores perpassa a construção de saberes docentes para além do campo epistemológico, com vistas ao impacto dessa ação em sala de aula, ocasionando impactos nas atividades do professor.

Partindo das contribuições mencionadas anteriormente, somos afeitos à formação de professores de inglês com base em teorizações contemporâneas da educação (Biesta, 1999, 2005, 2006 2021), Todd (2007), na perspectiva crítica e decolonial (Duboc, 2023; Canagarajah 2023), conduzindo os professores a questionar certos atributos da modernidade, da colonialidade e dos efeitos hegemônicos e etnocêntricos operantes em nossa sociedade.

Semelhantemente, pretende-se uma formação que proponha a expansão da imaginação e que rompa a cegueira epistêmica (Andreotti, 2013); perspectiva que propõe a interação de professores e estudantes a partir de vivências constituídas em espaços estabelecidos e influenciados pelo contexto histórico e social estabelecidos.

A partir disso, defendemos uma formação pautada em preceitos que envolvem autonomia, intencionalidade pedagógica, reflexão e responsabilidade nas ações do professor com vistas à transformação da sociedade, viabilizando a conscientização crítica.

2.2.4 Formação de professores de inglês e a decolonialidade

Por fim, essa pesquisa se mostra afeita às contribuições do pensamento decolonial, a ser incorporado nos debates sobre formação de professores de línguas. Diversas são as pesquisas que contribuem para uma postura decolonial na formação docente. (Souza e Duboc, 2021; Rezende, 2020, Duboc, 2023).

Citando as contribuições de Souza e Duboc (2021), o pensamento decolonial é uma investigação crítica que promove mudanças geográficas, epistêmicas e cronológicas. Trata-se do rompimento cronológico da natureza pluriversal do conhecimento (e não universal). Envolve um clamor pela quebra dos conhecimentos hegemônicos eurocêntricos, dando boas-vindas às diferentes epistemes, inclusive às epistemologias do Sul. Nesse sentido, é justamente a virada geográfica que traz a diferença para a perspectiva pós-moderna.

Menezes de Souza (2019) propõe um alerta, de maneira que venhamos a “ler a colonialidade do modo como lemos a nós mesmos e nos entendemos como produtos e produtores da colonialidade”; fato esse que implica marcar o nosso local de enunciação/de fala, trazendo o próprio corpo para a materialidade do texto.

Para Menezes de Souza (2019), quando trazemos nosso local de fala, trazemos algo que foi eliminado do discurso acadêmico em muitos contextos, que é o *corpo*. Colocar o nosso corpo no processo de produção acadêmica significa levar em consideração um determinado tempo e um determinado espaço, uma vez que o corpo já teve experiências, vivenciou conflitos, bem como foi marcado pela história e por conflitos.

Outras contribuições acerca da perspectiva da decolonialidade são as de Duboc (2023). A autora discorre sobre a perspectiva da colonialidade discutindo sobre ensino de inglês, adicionado de um elemento que em debates anteriores não era considerado: a *diferença colonial*, com base nas contribuições de Mignolo (2010). A autora utiliza da própria experiência e elenca quatro possibilidades para o ensino de línguas, levando em consideração a perspectiva decolonial. Para tanto, propõe quatro possibilidades para a interrupção da colonialidade, dando boas-vindas a outras formas de pensar o ensino de inglês. As propostas da autora envolvem quatro gestos decoloniais:

1. Fomentar desobediência epistêmica e desvinculação de ideias alicerçadas em conhecimentos ocidentais. Afeita às propostas de Kumaravadivelu, a autora corrobora a importância da ruptura epistêmica em relação a produção de conhecimentos ocidentais, aos métodos utilizados em centros de ensino de língua inglesa, bem como à indústria de livros didáticos baseados nesses centros.
2. Pensar de outra forma; atitude vigilante, em relação ao currículo e que implica a nossa leitura sobre nós mesmos; nesse sentido, o letramento crítico deve ser incorporado, para que lentes decoloniais sejam acionadas, de modo que traços coloniais por trás de discursos, práticas e textos sejam incorporados aos debates e reflexões.
3. Decolonizar entre as brechas: afeita às potencialidades dos professores em contextos “micro” (sala de aula, lacunas do currículo), a autora acredita que esses pequenos lugares são oportunidades frutíferas para a interrogação e interrupção de microagressões raciais.
4. “Andar perguntando”: a autora nos indica que tal expressão, explicada por Grosfoguel, está em consonância com a pedagogia da pergunta, esta proposta por Freire. A partir dela, há o direcionamento para um diálogo horizontal, no qual múltiplas perspectivas são reconhecidas eticamente. Com isso, as consequências do gesto decolonial consistem em tornar as aulas de línguas para além dos conteúdos, tornando o espaço fértil para discussões sobre problemas sociais reais.

Sendo assim, ancoramos o presente trabalho em proposições para a formação de professores de inglês que considerem ensino de línguas para além de um fim em si mesmo. Para tanto, planos de curso, projetos de ensino precisam incorporar objetivos linguísticos que coloquem a língua inglesa como um componente curricular corresponsável para o desenvolvimento de cidadãos críticos, éticos e responsáveis. Ademais, pautado nas contribuições de Duboc (2023), vislumbramos olhar para o passado, para os paradigmas da modernidade de pós-modernidade, abarcando as discussões e ocasionamentos neles imbuídos, com vistas às pedagogias decoloniais, atentos aos elementos recém adicionados aos debates educacionais contemporâneos para pensarmos, tanto o ensino de inglês quanto a formação de professores de inglês *de outra forma*, objetivando o *dever* de professores éticos, vigilantes e responsáveis.

Capítulo III:

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA: ENUNCIANDO EXPERIÊNCIAS, MOBILIZANDO CONHECIMENTOS

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças, nem barômetros. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. (Manoel de Barros, 2006)

Organizei este capítulo em três seções. Na primeira, descrevo alguns acontecimentos que perpassam a macro CP, o Curso de Metodologia do Ensino de Inglês acompanhado durante o período de pesquisa.

Considero a turma acompanhada como uma CP, pois teremos a materialização de algumas premissas e elementos referentes a esse conceito, refletido em ações mobilizadas pelos professores em formação inicial e pela professora formadora.

Sendo assim, na primeira seção, descrevo alguns fatos ocorridos nas aulas, envolvendo o que denominamos como macro CP.

Na segunda seção, retomo alguns conceitos subjacentes ao de CP, mencionando de que maneira eles puderam ser observados no contexto da pesquisa. Para a segunda seção, foram utilizados os instrumentos: notas de campo; interações estabelecidas nos grupos online criados pelos participantes dos grupos focais e excertos de ensaios reflexivos elaborados pelos professores em formação. O objetivo consiste em também demonstrar de que maneira os elementos constitutivos de uma Comunidade de Prática são identificados, mas, focalizando os professores em formação.

Por fim, na terceira seção, estão explanadas as interações estabelecidas nos grupos focais acompanhados, verificando em que medida as características, premissas e outros elementos definidores de uma CP se materializam nas ações desempenhadas pelos professores em formação inicial.

3.1 Considerações sobre as escolhas pedagógicas de uma formadora

Para construção da primeira seção deste capítulo foram utilizadas as notas de campo registradas durante o acompanhamento das disciplinas e na retomada das gravações referentes às aulas. O objetivo da primeira seção consiste em demonstrar como os elementos constitutivos de uma CP se concretizam nas ações desempenhadas pela

professora formadora, bem como propõe evidenciar as temáticas que perpassam essas ações.

Ficará perceptível que, embora tenha sido realizada uma categorização de dados que reflita ou refrate os elementos constitutivos de uma CP, por vezes, categorizei e analisei os dados cronologicamente, devido à continuidade das interações estabelecidas pelos participantes, a fim de possibilitar melhor compreensão ao leitor sobre o contexto em que as interações foram mobilizadas.

Isto posto, elaboro pequenas narrativas sobre alguns acontecimentos que ocorreram nos cursos de Metodologia do Ensino de Inglês. De antemão, dou ciência que narrá-los não foi tarefa fácil. Mais do que tentar responder aos objetivos propostos, lidei com alguns questionamentos: “devo selecionar isto ou aquilo?”; “por que isso?”; “por quê aquilo?”.

No exercício de buscar respostas às perguntas, opto por me inspirar nas palavras de Manoel de Barros (2006), para que, a partir dos encantamentos em mim causados pela experiência que me atravessou – termos aprendidos com a leitura de Larossa (2002) – essa seleção seja feita. Contudo, perceberá o leitor que, singularmente, a beleza dos encantamentos se sustenta em ruptura, interrogação, reflexão e crítica vivenciadas por mim ou pelos professores em formação inicial.

Sendo assim, contarei como foram as disciplinas de Metodologia do Ensino de Inglês por mim acompanhadas. O objetivo é que o leitor bem compreenda o contexto no qual emergiram a macro CP e micros CPs (essas no segundo semestre do curso).

Delimitar foi preciso e, em meio aos ocorridos durante as aulas, ficaram as dúvidas já mencionadas: “Será que menciono essa contribuição?”; “Ah, mas aquela narrativa caberia tão bem aqui!”.

Com o decorrer da análise, no entanto, algo a mais me movia: Wenger (1998) asseverou a importância de falar sobre participação social e identidade dos sujeitos, mas, de alguma forma, escapava ao autor “o quê” estava em jogo nesse processo. Refiro-me a quais mobilizações, reflexões, conteúdos e temáticas, por exemplo, atravessariam a filiação a uma CP. Investigar o processo de filiação a uma CP de um professor de inglês demandava considerar, além deste processo em si, quais conteúdos, reflexões e temáticas

estavam sendo mobilizados. Isto posto, proponho, a seguir, descrições de alguns trechos das aulas acompanhadas.

“Sujeito-novelo ou emaranhado de novelos?”: Projeções de uma Comunidade por vir

Meados de Abril de 2021. Semestre atípico, contexto pandêmico e o início das aulas foi tardio, ao menos para o que estávamos habituados em um calendário universitário. Eis que o curso Metodologia do Ensino de Inglês se iniciava. O ensino era remoto para a graduação, mas muitos estudantes (professores em formação) atuavam no ensino híbrido em suas escolas; outros, trabalhavam predominantemente no formato online. Pairava ali indícios de uma comunidade profissional prestes a se formar; não de maneira aleatória, mas, como reflexo de um conjunto de ações (empenhadas pela professora, a partir de sua intencionalidade pedagógica) que almejava fazê-los pertencer a uma comunidade e constituir um senso de pertencimento, projetado por ela, acredito eu, antes mesmo de o curso começar, no esboço do seu planejamento do semestre e, sequencialmente, aula a aula.

Mais do que aulas ministradas para cumprir os programas das disciplinas, foram construídas para possibilitar espaço de partilha, resguardo e respaldo, que fariam os professores em formação legitimar a atuação como professores de inglês. No entanto, a princípio, a comunidade passava despercebida aos meus olhos de pesquisadora, ainda que os indícios ali estivessem. O tempo foi necessário para me fazer maturar os fatos, até que a presente pesquisa encontrou, no conceito de CP, uma forma de teorizar a prática em que despretensiosamente estávamos inseridos.

Mas, desde o início, aos meus olhos não escapavam alguns elementos: acolhimento, ética e afeto incorporados em cada palavra, dinâmica e slides usados pela professora formadora, ainda que em tela, impossibilitada de ver as expressões de muitos dos seus professores em formação. Mesmo sem o tato presencial, o sentimento de confiança começou a ser estabelecido na turma.

Como forma de semear senso de pertencimento, a professora formadora realizou uma reflexão intitulada de “sujeito-novelo ou um emaranhado de sujeitos?” proporcionando, a meu ver, o início do senso de pertencimento à disciplina (entendida como espaço de partilha e socialização) e o ponto de partida para integração a uma comunidade profissional caracterizada por apoio, fortalecimento e reflexões. Para

sustentar a reflexão sobre os sujeitos-novelos que, com o passar do tempo se tornariam um emaranhado, as contribuições de Biesta (2005, p.60) receberam holofotes, nos fazendo lembrar da importância das relações que tecemos e do nosso lugar no mundo:

Questions about who we are and who we want to become through education, although of immense importance to ourselves, are always also questions about your relationships with others and about our place in the social fabric.³ (Biesta, 2005, p.60)

Também no intuito de conhecer seus sujeitos-novelo, a professora compartilhou um formulário online, que trazia perguntas sobre a trajetória docente dos professores em formação, a partir do qual foram convidados a compartilhar o que esperavam aprender na disciplina. Já nas primeiras aulas do curso, a turma foi informada da importância de se pertencer a uma rede de apoio profissional, seja para ampliação de repertórios sobre a própria atuação ou para a realização de trabalhos colaborativos com colegas de atuação.

Adiante, foi realizada uma atividade intitulada: “*Profe, aprender inglês pra que?*”. Os professores em formação precisavam respondê-la, a partir da hipótese de serem questionados por seus alunos com essa pergunta. Alguns dos que já atuavam no contexto de educação regular compartilharam seus relatos. Uma das professoras em formação comentou ter respondido à pergunta em aula com seus pequenos, por, no mínimo, três vezes no dia anterior. Segundo ela, muitos de seus estudantes não percebiam a necessidade das aulas de inglês pelo pronto acesso às mídias e plataformas de *streaming*. Contudo, sua tentativa era a de “*mostrar que a língua é muito mais do que parece ser*”, segundo ela.

Estava ali o gancho para que a professora formadora expandisse a reflexão a partir das contribuições de Biesta (2005), as quais nos permite identificar que somos muito mais que professores de uma língua. Eis que foram mencionadas as ideias de Biesta (2005)⁴ sobre o *coming into presence* (do professor) e o processo de ‘subjeficação’ do sujeito

³ Perguntas sobre quem somos e quem queremos nos tornar por meio da educação, embora de imensa importância para nós mesmos, são sempre também perguntas sobre seus relacionamentos com os outros e sobre nosso lugar no tecido social. (Biesta, 2005, p.60, tradução nossa)

⁴ Gert Biesta (2005) propõe que, na era da ‘aprendizagem’, a ‘educação’ seja trazida de volta. O autor, a partir de uma análise acerca do contexto contemporâneo, verifica de que maneira, na sociedade atual, a relação entre o aprendiz e a educação se tornou uma relação mercadológica, como de ‘consumidor’ e ‘fornecedor’. Nesse sentido, o autor elenca algumas razões pelas quais esse processo tem acontecido e também propõe possibilidades para a atuação docente. Dentre elas, reitera a necessidade de olharmos o processo de aprendizagem para além da aquisição de conhecimentos. Isto é, de encararmos o processo de aprendizagem como resposta a alguma situação, ao outro, a quem é o outro. Nesse sentido, a atuação do professor reside em construir oportunidades para que estudantes, além de ‘adquirirem’ um conjunto de conhecimentos, mostrem quem ‘são’, onde ‘estão’ de forma ética e responsável. Além disso, Biesta (2005) salienta que a relação educacional perpassa três elementos: a confiança, a violência transcendental e a responsabilidade.

(estudante), em que a aprendizagem é vista como resposta e, nem sempre, implica um processo harmonioso e agradável.

De modo a complementar a atividade partilhada, os professores em formação foram conduzidos a refletir sobre a importância do alinhamento de três pontos: conteúdo, propósito e relação, elementos que, para Biesta (2005) integram uma linguagem educacional. Para realizarem essa reflexão, poderiam contar com três perguntas: “*O que eu ensino?*”; “*Pra quê eu ensino?*”; “*Com quem eu ensino?*”, perguntas retomadas com o passar das aulas, objetivando que os professores identificassem as concepções que desejavam assumir para suas práticas e aquelas que não desejavam incorporar em sala de aula.

Pouco a pouco, as aulas se tornaram campo fértil para que os professores partilhassem dúvidas, dilemas, narrativas, angústias e tensões sobre o ambiente profissional em que atuavam: oportunidade favorável para que a professora formadora reiterasse a importância de possuímos, enquanto professores de inglês, concepções com as quais compactuamos, estas bem delineadas e alicerçadas, pois é a partir delas que estabelecemos intencionalidade pedagógica em nossas ações, e, nos, termos de Duboc (2012), agirmos “*nas brechas*”, além de encontrarmos respaldo para realizar o que realizamos, da forma como o fazemos.

Em paralelo, menciono uma das estratégias utilizadas durante as aulas que ocasionou a emergência do senso de pertencimento: a rotina do repertoriando. Repertoriando foi um momento inicial das aulas, cujo objetivo era ampliar o repertório dos professores a partir de indicações de lives, webinários, literatura, recursos visuais etc. Estratégia acolhedora para dar as boas-vindas (acolhendo indicações e expandi-las com novos recursos), fosse por meio de leituras deleites ou por exercícios de letramento visual.

Como pesquisadora, identifico que a rotina do repertoriando proporcionou, ao menos a mim, certa segurança acerca do que ia acontecer aula a aula e, longe de ser algo engessado, me mostrou que a rotina se materializa não por meio de atividades iguais, mas por sequências de atividades variadas, cada qual com seus objetivos. Da menção ao conceito de ‘rotina’, recordo de uma das aulas da professora formadora (essa, será

detalhada posteriormente), a qual teve como pano de fundo as discussões de Meirieu⁵ (2005) acerca de intencionalidade, rotina e ‘criação de enigma’.

Memória e intencionalidade pedagógica: aos poucos, uma Comunidade emerge

Ainda nas aulas iniciais do curso, a professora formadora realizou uma atividade que teve como ponto de partida o conhecimento pessoal dos professores em formação, conhecimento este legitimado por Goodwin (2010). Nela, a turma foi convidada a compartilhar sua primeira e a mais prazerosa lembrança no ambiente escolar a partir das perguntas: “*What is your earliest school memory?*?”; “*What is your most pleasant school memory?*?”.

Percebi uma comunidade se formando, com as narrativas que foram partilhadas, ouvidas, acolhidas e legitimadas. Aos poucos, os elementos de uma CP (interação, engajamento mútuo e filiação), foram demonstrados a partir das contribuições dos professores em formação, percebidos nas discussões mais teóricas e nas atividades envolvendo experiências. Alguns narraram suas lembranças prazerosas em relação à Educação Infantil, outros, em relação aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Acolhidos os relatos e as palavras compartilhadas via chat, o alinhavo da atividade consistia em conduzi-los a identificar o que tornava as lembranças selecionadas lembranças prazerosas.

Conforme os relatos eram partilhados, coincidentemente grande parte deles perpassavam as memórias da Educação Infantil, pelas brincadeiras que ocorriam no parque e pelas celebrações que aconteciam nos diversos ambientes da escola. Nessa atividade, a professora formadora também compartilhou seu relato, exemplificando suas memórias como aquelas que envolviam o plantio nas hortas da creche e as atividades que envolviam o manuseio de recursos para registros (a produção de cola feita com farinha de trigo), por exemplo.

⁵ As contribuições de Meirieu (2005) versam sobre a relação pedagógica, o planejamento da aula, o manejo/organização de tempos, espaços, agrupamentos, comportamentos, instigando o professor a também considerar as particularidades do seu contexto de atuação. Logo, a partir das diversas atividades desempenhadas pela professora formadora, ficou perceptível que, se houver um cuidado no manejo e no ‘nutrir’ de uma raiz sustentada em concepções para ensinar, tal cuidado pode refletir na relação pedagógica construída com os professores em formação, e, conseqüentemente, na criação do enigma, ocasionando o desejo na relação educacional.

Contudo, o exercício não parava por aí: os professores foram instigados a pensar sobre como produzir lembranças memoráveis a seus estudantes, de modo a repertoriá-los com memórias afetivas em relação à aprendizagem de língua inglesa, pautados na intencionalidade pedagógica para suas ações. Identifiquei, naquele momento, uma oportunidade para que os professores em formação reproduzissem (em suas práticas presentes e futuras) ou rompessem as práticas por eles vivenciadas. Além disso, percebi a ativação de memórias e de conhecimento prévio como ação – ainda que indiretamente – que valoriza e legitima o conhecimento pessoal dos professores em formação inicial, conforme legitimado por Goodwin (2010).

Ética e acolhimento: mais indícios de uma Comunidade Profissional

O acontecimento partilhado a seguir reflete o que entendo como imprevisibilidade pedagógica. Identifico como aqueles acontecimentos inesperados, que por vezes nos desestabiliza pela nocividade causada a quem é afetado por eles, mas que ativam nossa sensibilidade enquanto educadores e seres humanos, nos fazendo a “recalcular a rota” do que tínhamos previsto no planejamento para a respectiva aula. São aqueles fatos que nos faz reconhecer a importância da flexibilidade de um bom planejamento, e que, por vezes, mesmo sem trabalharmos com “todo o conteúdo previsto”, faz com que saíamos de nossas aulas com o sentimento de missão cumprida.

Em virtude do contexto pandêmico que prevalecia, a professora formadora conduziu em algumas aulas uma seção denominada “*Education in pandemic times*”, que objetivava debater as condições nas quais muitos professores estavam acometidos durante os meses de pandemia.

Durante uma das aulas, uma professora em formação (que já atuava na educação regular) partilhou as dificuldades vivenciadas por ela naquela semana em uma aula online (ensino remoto emergencial). Em uma de suas turmas, o pai de um dos estudantes havia aberto o microfone e proferido palavras violentas a ela sobre o conteúdo ensinado e a condução da aula. Emocionada ao partilhar a narrativa com a turma, questionou o ocorrido: “*Caso a aula tivesse acontecido presencialmente, o desrespeito por parte do familiar da criança teria sido efetivado?*”; “*Ele se sentiria no ‘direito’ de invadir o espaço físico de tal forma, a adentrar e proferir tais palavras violentas?*”.

Relato partilhado, o silêncio pairou por alguns segundos. Recordo-me que os poucos que estavam com suas câmeras abertas, arregalaram seus olhos, com feições que

demonstravam tristeza e solidarização. Então, a professora formadora se posicionou de forma acolhedora, solidarizando-se com o ocorrido. Na sequência, orientou a busca pelo respaldo institucional a partir do diálogo com a gestão, para que o nosso trabalho seja legitimado em sala de aula. Retomou a importância de se ter, de forma delineada e sustentada, concepções nas quais fundamentamos nossa prática, o que também nos proporciona respaldo teórico e metodológico em cada atividade que desempenhamos em sala.

Emergiam insumos para discussões sobre profissionalismo docente, senso de pertencimento e respaldo profissional. Desse ocorrido em diante, um novo espaço virtual foi criado, denominado *educação linguística em tela*. Tratava-se de um mural digital, um ambiente onde os professores poderiam narrar seus relatos de prática; os relatos eram lidos pela professora e, posteriormente, levados em aula, no movimento de teorizar a prática docente, ampliar os momentos de escuta, acolhimento e reflexão, bem como de proporcionar o deslocamento do próprio olhar sobre os acontecimentos escolares.

O novelo emaranhado foi, então, tomando suas cores e dimensões. Como fundamentação teórica para uma das aulas, contribuições de Thomas King (2003), “*the truth about stories is, that’s all we are*” foram utilizadas, asseverando a potência das narrativas para que sejamos tocados em dimensões para além das acadêmico-metodológicas, asseverando a importância e a potência de relatos reais.

Com o avançar do curso, passamos para reflexões sobre o devir docente. A professora iniciou essa temática com uma atividade em que respondêssemos: “*Teachers are born or made?*”, sustentando-se nas contribuições de Goodwin (2010). Ao realizar esse questionamento para a turma, alguns se posicionaram timidamente perguntando se caberia “*both*” em uma reflexão como essa. Após aguardar alguns instantes, a professora se posicionou, afirmando que ao compactuar com as ideias de Goodwin (2010) e Britzman (1991), indubitavelmente estava com as duas autoras aqui mencionadas, no tocante às concepções sobre a identidade do professor, afirmando que a identidade docente é algo construído com o passar do tempo.

Recordo-me que tivemos uma discussão fértil sobre os “imaginários” de ser professor de inglês. Foi conduzida uma discussão sobre as crenças de que o “ser professor” foi, por muito tempo, relacionado às habilidades inatas que uma pessoa possui, atrelando a atividade docente à boa oratória e que discursos como esse trouxe impactos

ainda hoje percebidos em diversos institutos de idiomas: muitos profissionais assumem aulas de inglês em virtude da proficiência desenvolvida na língua ou da experiência em países que tenham a língua inglesa como língua nativa. Por outro lado, foi levantado um contraponto, ressaltando que diversos pesquisadores buscam respaldo na formação de professores, reiterando a importância da formação inicial e continuada para a atuação pedagógica desse profissional. Nessa perspectiva, a atividade docente é considerada como atividade pedagógica que demanda preparo, estudo e formação.

Quando ouvi tal discussão, não sabia, mas, adiante identifiquei que esta era a concepção (da docência como uma profissão construída e solidificada por meio de estudos e prática) a ser escolhida para a presente pesquisa. “*Ah, a identidade como construção! Algo construído, não determinado, tampouco acabado. Algo passível de transformação!*”. E, dentre a temática do “ser professor”, passamos pelas diversas formas que a aprendizagem desse professor foi vista ao longo da história. As contribuições de Maggioli (2012) foram base para tal explanação, demonstrando as diferentes formas que a atuação docente foi vista, com o avançar das décadas.

Dentre as perspectivas que acompanharam as pesquisas e discussões sobre o ato de ensinar e o “ser professor”, algumas delas foram mencionadas no curso. A primeira perspectiva mencionada sobre o “aprender” a ser professor, foi a de que a aprendizagem aconteceria por meio da observação, denominada como *look and learn: mimesis*, em que o aprender aconteceria pela observação.

Mais adiante, a perspectiva *do and learn* foi abordada, a qual previa que a aprendizagem acontece pelo fazer, pelo ato de colocar “a mão na massa”. De modo geral, essa perspectiva prevê que o conhecimento adquirido advém da prática. Outra perspectiva mencionada durante o curso foi a *read and learn*. Nela, estava previsto que o conhecimento advinha da teoria.

Sequencialmente, foi apresentada a perspectiva *reflect and learn*, com suas origens na década de 1990, por meio da qual acreditava-se que o conhecimento advinha da reflexão. Por fim, foi apresentada a perspectiva *engage and learn*; nesta perspectiva, o conhecimento vem da agência; (o conhecimento é entendido como algo cumulativo e necessário para uma ação reflexiva). Assemelha-se a uma conjuntura na qual não se renuncia à prática, à teoria, e à reflexão. Há uma busca da prática em relação à teoria,

almejando diferentes respostas, em que o professor performa um agenciamento, ou seja, um agir pensado, sustentado em três elementos: prática, teoria e reflexão.

Velozmente o curso avançou, e quando nos demos conta já estávamos na sexta aula. Nessa altura, as reflexões em tela incorporavam as ideias de Goodwin (2010), Kumaravadivelu (2009) e Canagarajah e Wurr (2011), montando a seguinte tríade: Goodwin (2010) embasando as discussões sobre globalização, formação de professores e dimensões do conhecimento para o ensino na contemporaneidade; Kumaravadivelu (2009) fundamentando reflexões para a construção de um modelo de formação de professores de línguas que envolvesse perspectivas globalizantes e princípios operacionais e Canagarajah e Wurr (2011) embasando discussões sobre as teorias de aquisições de línguas, desvelando os pares binários nelas presentes nas últimas décadas.

Finalizado o trabalho com as três referências acima explanadas, a professora formadora utilizou quatro perguntas para sistematizar as discussões realizadas pelos professores em formação: *“O que é língua/linguagem para mim?”*; *“Como o sujeito aprende?”*; *“Que tipo de sociedade eu quero para mim e para o outro?”*; *“Que pedagogia poderá responder ao que eu quero?”*.

Para a discussão inspirada no texto de Goodwin (2010), a professora formadora o subdividiu o texto em três partes e propôs uma organização para que o texto fosse discutido em duas aulas. A primeira parte é aquela em que Goodwin (2010) evidencia suas concepções sobre o ser professor; enfatizando que aprender a ensinar é uma atividade complexa e que requer a construção de um repertório profissional [envolve construção, preparo e desenvolvimento], refutando a visão essencialista de que ser professor é algo inato ao ser humano ou relacionado à boa oratória.

A segunda parte do texto dizia respeito à globalização e seus impactos atuais na preparação, formação e atuação de professores. Tendo isso como base, uma discussão foi conduzida, abrangendo as diferentes características e efeitos da globalização sobre sujeitos distintos; fenômeno que pode ocasionar disparidades sociais, empregos transnacionais, recursos adicionais, mobilidade urbana, novos deslocamentos, processos migratórios (por vezes forçados), interdependência e interconectividade entre territórios.

Na terceira parte do texto foram apresentadas e discutidas as cinco dimensões de conhecimentos a serem considerados na formação de professores, levando em consideração as necessidades da atualidade. São eles: conhecimento pessoal,

conhecimento contextual, conhecimento pedagógico, conhecimento sociológico e conhecimento social.

Partindo desse pressuposto, a professora enfatizou que quando estamos na escola nos repertoriamos do conhecimento contextual (conhecer a comunidade escolar como um todo, os estudantes, as famílias, a equipe de gestão e demais equipes), o que implica a construção do senso de pertencimento em uma comunidade profissional. Ainda, proporcionou um momento para que os professores refletissem sobre quais ações estavam desempenhando para se repertoriarem dentro das dimensões do conhecimento, com vistas à construção de suas próprias identidades profissionais.

Na aula seguinte, alguns pontos anteriormente trabalhados foram retomados (cinco dimensões do conhecimento) com base nas ideias de Goodwin (2010). O mural virtual com os relatos de prática também foi retomado. Com o passar do curso, mas ainda nesse módulo, foi trabalhado um dos textos de Kumaravadivelu (2005) abrangendo as perspectivas globalizantes para o ensino de línguas. As perspectivas estão brevemente descritas a seguir.

A perspectiva pós-nacional emerge como crítica de uma perspectiva de língua como algo pertencente a uma nação e cultura. A segunda perspectiva (pós-moderna) aparece como crítica à modernidade, repleta de binarismos e da busca por verdades unificadoras. Essa perspectiva reconhece e celebra a diversidade e desafia hegemonias. Já a terceira perspectiva (pós-colonial) envolve a compreensão dos desafios pós-nacionais e pós-modernos colocados na formação de professores e ascende como crítica à colonialidade da língua inglesa. A quarta perspectiva (pós-transmissão) anuncia críticas às abordagens que têm por objetivo transmitir um conjunto de conhecimento pré-determinado aos professores em formação. Por fim, a perspectiva pós-método é colocada como crítica às formações que se esgotam em métodos universais idealizados para serem utilizados em todos e quaisquer contextos.

Nesse contexto, foi proposta uma atividade em grupos. Nela, a turma foi organizada em cinco grupos e a cada um deles foi atribuído uma das perspectivas globalizantes previstas no texto. Os professores precisavam conversar sobre a caracterização da perspectiva atribuída a eles, discutir se a perspectiva em questão esteve presente ou ausente na experiência escolar como estudante de inglês e refletir se desejariam incorporá-la na própria prática pedagógica.

A disciplina prosseguia. Então, foi realizado um tour pelos métodos e abordagens para o ensino de línguas, levando em consideração os séculos XIX e XX. Nos momentos direcionados a esse tópico, fomos organizados em pequenos grupos em aula, e, a cada grupo, foi atribuído um vídeo a ser analisado (cada vídeo contemplava um método prevalente no século XX). A análise do material envolvia a identificação da teoria de língua, de aprendizagem e quais os procedimentos didáticos eram utilizados.

Antes do direcionamento aos pequenos grupos, recordo-me que a professora orientou quanto aos elementos a serem observados, conduzindo os grupos com perguntas, facilitando o exercício de análise do conteúdo.

Meados de junho, o curso passava para o terceiro e último bloco previsto, no qual foram apresentados à turma diversos documentos que regulamentam o ensino, com foco especialmente para o ensino de língua inglesa no Brasil. Na sequência de aulas por vir, foi organizado o trabalho com os documentos regulamentadores previstos em diferentes níveis (municipal, estadual e federal), respectivamente nesta ordem.

A cada uma das aulas sequentes foi escolhido um documento para análise. Como os documentos demandavam extensa leitura, a turma foi dividida em dois grupos. Para além do conhecimento sobre a organização e estrutura dos documentos, foram conduzidas algumas reflexões ponderando o fato de que a construção de um documento normativo sempre está vinculada às condições sociais e aos interesses políticos inseridos no contexto de produção.

Após algumas semanas, o mês de julho se achegava, com vistas ao final do semestre. Para sistematizar a conclusão deste ciclo, houve um breve momento em aula objetivando o compartilhamento das impressões dos professores sobre o semestre que se findava. Por outro lado, ocorreu também o Encontro das Metodologias de Línguas, em que os estudantes do curso tiveram a oportunidade de apresentar produções desenvolvidas ao longo do semestre.

A caminho do segundo semestre: flashes narrativos sobre o emaranhado de conceitos e “jeitos” de ensinar inglês que estavam prestes a emergir!

Nesta parte do trabalho proponho continuidade às descrições narrativas, focalizando nas ações mobilizadas pela professora formadora acerca temáticas e conhecimentos trabalhados aulas.

Sobre as descrições, estas abrangem recortes em relação ao curso do segundo semestre. Foram selecionadas a partir dos encantamentos ocasionados e da experiência em mim suscitada. Quando me refiro à experiência, retomo os termos de Larossa (2002 p.21) em que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.”.

Para a escolha das narrativas de alguns acontecimentos, ponderei as seguintes questões: “*O que fica de aprendizado sobre tais ações mobilizadas pela professora formadora?*”; “*De que maneira tais ações fomentaram a materialização dos elementos constitutivos de uma comunidade de prática?*” “*Como as ações desempenhadas pela professora impulsionam a manutenção de uma comunidade profissional?*”.

Tomando essas reflexões como ponto de partida, pondero os acontecimentos que me levaram a compreender a importância da filiação a uma comunidade profissional e as situações em que a professora “pegou na mão” de seus pupilos, apresentando caminhos e direcionando ideia a eles, em paralelo à criação do enigma, nos termos de Meirieu (2005) para que os professores em formação construíssem, em raízes alicerçadas, seus jeitos de ensinar inglês. Ou seja, o desenvolvimento de modos de se ensinar inglês que não fossem arbitrários, mas, sustentados em concepções preciosas a eles, dentre outros elementos⁶ que não podem escapar aos debates educacionais.

“Emaranhado de sujeitos e... de desejos?”: Considerar ‘predileções’ dos professores em formação é uma maneira de agenciá-los na relação educacional

É chegada a hora de a professora formadora colocar em prática seu planejamento para o segundo semestre de 2021. Na disciplina do primeiro semestre os professores em formação tiveram a oportunidade de conhecer e ampliar repertórios acerca de concepções que sustentam o ensino de inglês, compreender teóricos que discorrem sobre a atuação do professor de inglês na atualidade e analisar diversos contextos a respeito do ensino da língua. No segundo semestre, por outro lado, era chegada a hora de vivenciar tais concepções e expandir conhecimentos sobre outros conceitos que perpassam a atuação docente, como a relação pedagógica e rotina (Meirieu, 2005), os efeitos da globalização

⁶ A professora formadora, afeita às discussões envolvendo letramentos críticos, os efeitos da modernidade (colonialidade), decolonialidade, justiça social, inclusão, pluralidades e equidade, por exemplo, incorporava, aula a aula, recursos para repertoriar os professores em formação visando a uma atuação docente pautada em ética e respeito, de modo que tais elementos não escapassem às práticas pedagógicas por eles desenvolvidas.

e contemporaneidade na atuação docente e a relação educacional (Biesta, 2005) o planejamento, a avaliação (Vasconcellos, 2003; Duboc, 2019), os efeitos da Modernidade nas estruturas sociais e na configuração dos modelos educacionais (Mignolo, 2010), a cegueira epistêmica (Andreotti, 2013) dentre outros temas que impactam na forma de ensinar inglês.

Naquela ocasião, os pupilos em formação, após terem concluído o curso do primeiro semestre, já se mostravam familiarizados com o ambiente virtual em que as aulas foram conduzidas.

Com o objetivo de contextualizar a realidade do estágio (um dos itens que integrava o curso), a professora formadora usou um formulário no qual escreveram suas intenções para o estágio do segundo semestre. Os professores escolheram qual segmento gostariam de atuar e registraram as temáticas que gostariam de trabalhar. Interpreto o formulário para além de uma atividade de rotina, refletindo um gesto de boas-vindas à turma e relaciono tal prática às ideias de Meirieu (2005) sobre desejo e aprendizagem, elementos intrínsecos à relação educacional.

Percebo o acolhimento das temáticas com as quais os professores gostariam de trabalhar (em vez da entrega de uma lista com temas prontos, por exemplo), como um campo fértil em que os desejos fossem considerados. Ainda que de modo desprezioso, a professora formadora usou uma estratégia que pudesse transformar ‘o saber’ – nos termos de Meirieu (2005) – como algo desejável para os professores, mesmo que correndo o risco de ter seu planejamento alterado, tendo em vista a imprevisibilidade do que poderia vir por parte da turma. Isto é, a professora não sabia quais seriam as temáticas indicadas pelos professores; fato esse que podemos relacionar ao que Biesta (2005) nos alerta sobre os riscos da relação educacional.

Estava ali mais uma ação que possibilitou ao grupo senso de pertencimento, acolhimento, filiação e participação em uma CP, elementos esses organizados por Wenger (1998), pois as informações inseridas no formulário foram retomadas pela professora formadora com o passar da disciplina, incorporadas em diversas práticas conduzidas em sala de aula e, especialmente, nos pequenos grupos formados para a construção das

produções didáticas, que foram ‘manejados’ a partir da organização da própria turma, em que os professores em formação poderiam indicar colegas para a realização do trabalho⁷.

A fim de informar ao leitor sobre o contexto em que os professores se encontravam, trago um breve resumo sobre o design do curso em questão, nomeado *course design*.

Com a interpretação suscitada pela análise, percebo um emaranhado de sujeitos se alinhando (criação de grupos menores, a partir de afinidades) e a emergência de um alinhamento de conceitos. Nestes grupos, os professores em formação poderiam, além de alicerçar escolhas pedagógicas, reviver ideias estudadas no semestre anterior, articulando aspectos teóricos e práticos. Ou seja, poderiam utilizar um conjunto de conceitos estudados anteriormente para sustentar práticas projetadas em suas sequências didáticas (um dos elementos que compunham a avaliação do curso) e ampliar possíveis repertórios, projetando suas formas de ensinar inglês.

***Course design* para mostrar o potencial de um planejamento!**

Meados de Agosto representava um início de semestre mais tardio que o de costume. Àquela ocasião, os professores estavam prestes a materializar a prática da teoria alicerçada no semestre anterior, a partir da realização do estágio, conforme já mencionado acima. Em paralelo, uma série de conceitos iriam expandir os repertórios, além de fazê-los legitimar escolhas e práticas enquanto docentes profissionalizados.

Ademais, seria potencializado o senso de pertencimento e filiação a uma comunidade profissional em espaços de partilha e discussões em tela, impulsionados pela professora formadora e pela materialização do planejamento e cronograma por ela projetados.

A seguir, trago informações sobre o *course design* construído. Meu objetivo, além de informar o leitor sobre as temáticas abordadas em um curso sobre metodologias do ensino de inglês, é evidenciar que, se por um lado temos um emaranhado de sujeitos⁸ –

⁷ Considero minha experiência como estudante e a própria experiência dessa pesquisa para afirmar o modo como a ‘parceria’ e filiação em pequenos grupos como forma de fomentar o pertencimento a uma Comunidade Profissional.

⁸ Retomo a metáfora do ‘emaranhado de sujeitos’ realizada pela professora formadora, e inspirada nas contribuições de Biesta (2005) acerca de um ‘tecido social’ no qual estamos imbricados, como forma de teorizar uma prática já latente entre os professores em formação: havia se formado um espaço de partilha, pertencimento, acolhimento, respaldo, interação mútua e engajamento, refletindo uma Comunidade de Prática (Wenger, 1998) e uma Comunidade Profissional, resultado das ações mobilizadas pela professora

em formação e um tanto já concatenado –, por outro, temos um alinhavo de conceitos que respalda a presente e futura prática pedagógica do conjunto de professores em formação inicial.

Esse conjunto de conceitos solidificado no planejamento é articulado pela professora formadora aula a aula, alinhavando elementos recorrentes na prática docente (rotina, gestão de tempo, avaliação, relação educacional) às temáticas tangentes que envolvem diversidade, pluralidades, colonialidade e decolonialidade.

O planejamento se desdobra na sintonia de uma base epistemológica fortalecida em teorizações contemporâneas sobre educação e formação de professores, estendendo-se às discussões sobre letramentos críticos, educação linguística crítica, agência, colonialidade e decolonialidade. Logo, o *course design* reflete o tecer realizado pela professora formadora.

Assim, é possível idealizar uma metáfora: os conceitos estudados se referem a um tecido epistemológico, evidenciando o emaranhado de concepções cuja função é a de sustentar a prática pedagógica e a formação inicial dos professores, como um pano de fundo para a atuação no tecido social que reflete linhas vivas: o emaranhado de sujeitos ali imbricados.

Para exemplificar o *course design*, informo que ele era organizado em partes que se uniam por meio de linhas. A parte inferior se referia aos momentos iniciais de identificação do contexto. Momentos de compreender o contexto de atuação do estágio que seria realizado; delinear a espinha dorsal do trabalho (quais concepções de língua, linguagem, avaliação, relação educacional sustentaria o trabalho construído); organizar uma possível sequência didática e, sobretudo, articular conceitos que sustentam a atuação enquanto professores de inglês.

Outro item que percorria esta jornada (localizado no lado inferior esquerdo, referia-se à avaliação⁹). Na parte superior da ilustração, estava organizada a sequência

formadora. Tal Comunidade de Prática tinha em seu cerne uma formação de professores alicerçada nas contribuições do letramento crítico (Duboc, 2012), nos conceitos de agência (Landim, 2020, 2022) e sujeitificação (Biesta, 2005), na ruptura da cegueira epistêmica (Andreotti, 2013), na consideração do contexto sociológico para a atuação docente (Goodwin, 2010), à afeição da justiça social (Todd, 2017), em ações incorporadas à prática docente, entre outras concepções e contribuições que atravessam as práticas da professora formadora.

⁹ Conforme perceberá o leitor, a concepção de avaliação assumida nas ações da professora formadora e na base epistemológica do curso trata-se da concepção de avaliação como aprendizagem, a partir das contribuições de Vasconcellos (2005) e Duboc (2007,2019). Nesse sentido, a avaliação, não mais em um

didática a ser planejada. Para seu planejamento, foi necessária a identificação de quais conceitos a integrariam e o estabelecimento de objetivos linguísticos e educacionais.

Entretanto, embora a organização estivesse entre a parte superior e inferior do *course design*, foi a partir da nomenclatura nele centralizada, que percebi o contínuo movimento de articular teorias e práticas na atuação pedagógica.

Finalizando o relato envolvendo o *course design*, proponho a retomada de uma metáfora utilizada nas aulas: “*The map is not the territory*”. Interpreto que a metáfora equipara o mapa às percepções assumidas mediante realidades, me fazendo lembrar de uma das discussões¹⁰ conduzidas pela professora sobre a linguagem e as representações de linguagem construídas por nós.

Entendendo que o *course design* reflete o planejamento da disciplina, nos direcionamos à temática planejamento. Como forma de promover o pertencimento e a filiação a uma CP, foi feita a retomada das experiências prévias partilhadas no formulário¹¹ enviado no início do curso.

Tal proposição fez com que os professores se engajassem na atividade proposta em aula, pois no começo do curso, foi realizada uma dinâmica na qual poderiam compartilhar se já ministravam aulas, com qual segmento da educação básica atuavam, com qual gostariam de trabalhar etc. Logo, a professora retomou as informações para colher a percepção dos professores sobre o conceito de planejamento.

Ao perguntar sobre suas experiências com o planejamento, um deles prontamente respondeu, compartilhando como é a semana do planejamento na escola em que trabalha,

viés de exclusão, julgamento, separação, mas, dando às boas-vindas a um movimento fluido, de acolhimento e participação sustenta as ações mobilizadas pela professora formadora, tanto no sentido de promover uma Comunidade de Prática (avaliando, o tempo todo, cada ação dos professores em formação, seja em uma discussão nos pequenos grupos, seja na participação em aula, a partir de um relato pessoal, da construção intertextual com produções de outras disciplinas, quanto nas ‘culminâncias’ que caracterizariam o fim da disciplina.

¹⁰ As discussões aqui mencionadas foram construídas com base na metáfora do milho, presente em uma das obras de Vanessa Andreotti (2013), quando a autora, ao propor uma relação entre a educação e a expansão da imaginação dos aprendizes, compartilhou um de seus relatos de sala de aula, quando pediu que seus estudantes imaginassem uma plantação de milho, os colhesse e observassem a colheita. Quase que unanimemente, a autora reiterou que as percepções de seus estudantes eram sobre espigas amarelas e uniformes. Após o ocorrido, Andreotti (2013) convida a turma a visualizar uma colheita de milhos realizada em Pisac, no Peru, em que as espigas são coloridas. A partir desse relato, a professora formadora faz com que seus professores em formação percebam que as representações de linguagem construídas por nós refletem nossas lentes no mundo e que é necessário espichar esse olhar.

¹¹ Neste formulário, os professores em formação eram convidados a partilhar se já trabalhavam na área da educação, e, se sim, com qual segmento da Educação Básica atuavam, se trabalhavam na educação regular ou em cursos de línguas, se trabalhavam na esfera pública ou privada etc.

as orientações que comumente recebe para construí-lo, bem como mencionou as trocas entre colegas que ocorrem durante este período.

Relato partilhado, a professora formadora menciona os diversos tipos de planejamento (aula a aula, semanal, mensal, bimestral, semestral e anual), lembrando que, além do conteúdo programático previsto, é necessário o desenvolvimento da agência dos estudantes. A esse lembrete, retomo contribuições de Landim (2022), quando, em uma de suas publicações, a autora traz a proposta da formação, em virtude da crescente demanda envolvendo a formação de sujeitos críticos.

Ainda sobre a formação docente para agência (Landim, 2022), relaciono uma contribuição da professora formadora para com a turma, quando, após mencionar os tipos de planejamento e a necessidade de os estudantes desenvolverem uma postura agentiva, foi proposto que os professores analisassem o que seria necessário para organizar a espinha dorsal (raízes e concepções) de seu trabalho, para, posteriormente, identificar e compreender quem são seus estudantes, como o trabalho se organiza no local onde atuam e quais são as condições para que a agência seja materializada.

Nesse sentido, a professora formadora evidenciou à turma que, ao se definir o que ensinar, é necessário que objetivos educacionais e linguísticos sejam formulados, sendo estes mais amplos ou específicos, levando com conta a relação educacional¹² e que, para tanto, talvez seja necessária a transformação de materiais autênticos¹³ em materiais didáticos.

Nessa altura do curso, vale mencionar que a turma já havia construído repertórios para as produções didáticas mencionadas. Desde o início do curso do primeiro semestre, a professora formadora, além de trabalhar os aspectos teóricos mencionados neste capítulo, repertoriava os professores com materiais autênticos, (músicas, textos, imagens,

¹² Quando a professora formadora menciona a questão da ‘relação educacional’, retomo as contribuições de Biesta (2005), quando o autor discorre sobre uma relação que, diferentemente daquela perspectiva de aquisição de conhecimentos, entende a aprendizagem como um processo de ‘resposta’ ao outro, de modo que elementos como respeito e ética a precedem.

¹³ Por materiais autênticos, entendo, a partir das atividades realizadas pela professora formadora, aqueles recursos (textos escritos, verbais, músicas, animações, palestras, contação de histórias) passível de ser transformado a um recurso didático incorporado no planejamento docente, possível de ser trabalhado em algum segmento da Educação Básica, incorporado a uma relação educacional, nos termos de Biesta (2005) e que permita ao professor e estudantes o desenvolvimento de posturas acolhedoras, éticas e responsáveis.

infográficos, memes¹⁴, contação de histórias) que pudessem servir de inspiração para a construção das sequências didáticas ou dos *drops*¹⁵.

Estávamos já na metade do curso do segundo semestre quando uma virada de chave emergiu: era necessário um alinhavo entre as concepções estudadas no semestre anterior, os recursos didáticos utilizados e alguns elementos que não poderiam escapar à prática pedagógica.

Nesta aula alguns professores pediram que a professora formadora comentasse sobre os tipos de planejamento e orientasse sobre por onde começar a sequência didática. Então, a professora formadora pede à turma que, quem já tivesse o iniciado, compartilhasse com todos como o fizeram. Alguns compartilharam a opção por iniciar de um contexto micro e, na sequência, ir para o contexto macro.

Outros, entretanto, explicitaram a preferência por iniciar com um objetivo maior refletido no contexto macro e, sequencialmente, direcionar os esforços para o contexto micro. Ao verificar o ocorrido, recordo o que Wenger (1998) asseverou sobre a não-homogeneidade, uma das características de uma CP.

Partilhadas as diferentes percepções, a professora se posicionou. Infiro que a partir de suas experiências, manejo de desejos e intencionalidade para a criação de enigmas, nos termos de Meirieu (2005), interpreto que a professora sentiu a necessidade de compartilhar seus conhecimentos sobre uma atuação pautada em intencionalidade, responsabilidade e ética¹⁶.

Na sequência, ao perguntar retoricamente: “*Da parte para o todo ou do todo para a parte, por onde devemos começar?*” a professora afirmou que o sentido da prática

¹⁴ Em uma perspectiva humorística, os memes abordaram situações envolvendo concepções ‘tradicionais’ de avaliação. Nesse sentido, refletiam algumas ‘angústias’ da parte avaliada enquanto estudante: sensações após finalização de uma prova; discrepância entre o conteúdo estudado e cobrado em prova. Por outro lado, também tinham memes em relação à avaliação docente (estes voltados às avaliações institucionais).

¹⁵ Os *drops* eram produções didáticas que integraram as atividades avaliativas do curso. Basicamente, eram recursos audiovisuais, a partir dos quais os estudantes poderiam mobilizar as temáticas trabalhadas durante a disciplina. Eles tinham a opção de desenvolver um conteúdo voltado para o público-alvo de professores ou de estudantes do Ensino Médio. Como forma de dar visibilidade às produções, elas foram publicadas no site dos “Encontros das Metodologias”: um site no qual professores em formação de diferentes cursos produziram e publicaram tais recursos audiovisuais de caráter informativo e reflexivo.

¹⁶ Na posição de pesquisadora e de estudante *ad eternum*, partilho o quanto - enquanto professores em formação - nos sentimos ‘seguros’ e respaldados quando a professora formadora mostra um possível caminho a ser seguido, não como o único, mas, em um viés sugestivo e orientativo. Além do sentimento de filiação - um dos elementos constitutivos de uma CP - é construído um repertório para o desenvolvimento de uma postura agentiva, nos termos de Landim (2022).

pedagógica¹⁷ é muito mais forte se iniciarmos com intencionalidade. Ao presenciar outras práticas da professora, acredito que tal frase é refletida nas ações mobilizadas por ela. Desse ponto de partida, a formadora retomou outro elemento a ser considerado na construção de um recurso didático: o público-alvo com quem desejamos nos comunicar.

Ao registrar essa descrição, retomo três elementos e perguntas elaboradas pela professora formadora. Em relação aos elementos que integram a linguagem educacional, temos: conteúdo, propósito e relação. No tocante às perguntas, estas são: “*O que eu ensino?*”; “*Pra quê eu ensino?*”; “*Com quem eu ensino?*”.

Ao retomar a ação da professora formadora, reitera-se que ela evidencia a importância de se delimitar os propósitos e objetivos educacionais pretendidos com os recursos pedagógicos usados em nossa prática.

Em sua percepção, a definição dos objetivos educacionais é necessária para que a língua não tenha um fim em si mesma. Afeita a uma formação docente que potencializa a agência de professores¹⁸, a formadora assevera a importância de que a língua inglesa seja um componente curricular que viabilize uma formação crítica, ética, responsável e cidadã.

Um novo leme surge na construção do planejamento: a relação pedagógica

Para a discussão sobre relação pedagógica, a professora se ancorou nas contribuições de Meirieu (2005) sobre rotina. Na ocasião em que as aulas ocorreram, minhas lentes acerca da concepção de rotina eram um tanto limitadas.

Quero dizer, tal percepção estava voltada a uma sequência de atividades, contabilização de tempo para cumprimento de atividades e organização de espaços que possibilitasse um ambiente seguro aos estudantes, permitindo a eles que compartilhassem suas percepções¹⁹. A partir das ideias de Meirieu (2005), outras reflexões foram

¹⁷ Embora implícito em sua contribuição, interpreto o ‘sentido’ proferido pela professora formadora como o ‘propósito’ por trás (que alicerça) uma prática pedagógica.

¹⁸ Como forma de potencializar a agência dos professores, a professora formadora os auxiliou a ampliar seus repertórios e a colocá-los em ação. Para tanto, os conduziu à compreensão de como gostariam de organizar os conteúdos e atividades a serem projetadas. Além disso, os fez refletir acerca dos recursos que seriam utilizados: seriam levados somente materiais ‘hegemônicos’? E os não hegemônicos, seriam incorporados à prática pedagógica? Feito o levantamento dos recursos a serem utilizados, a professora formadora discorre sobre a possibilidade de realizarem um brainstorming (chuva de ideias) sobre os possíveis recursos a serem utilizados.

¹⁹ Naqueles momentos, também me escapavam as contribuições de Biesta (2005), quando o autor discorre sobre a atuação docente e o que está imbricado na relação educacional, enfatizando o exercício de ‘resposta’ ao outro.

adicionadas à concepção de rotina, por exemplo, o modo com que tempos e espaços escolares podem dar as boas-vindas às experiências e ao desejo²⁰ de aprender.

Nesse sentido, a motivação é percebida além de uma questão estratégica. É necessário olhar para a base epistemológica da turma, de modo a criar uma experiência enigmática para os estudantes, tendo em vista que a mobilização deles acontece a partir do desejo do saber, da vontade de conhecer. Meirieu (2005) teceu contribuições acerca da importância de repertoriar os estudantes além do conhecimento escolar, tangendo o social, levando-os além de suas preferências, fazendo com que compreendam as implicações das próprias ações.

Agora, se retornamos às ações mobilizadas pela professora formadora, entendendo que, imbricada à relação educacional, está a criação do enigma, ela aconselha seus pupilos sobre a variação da distância nesse processo. Tal variação decorre da identificação e compreensão daquilo que os alunos já sabem e aquilo que desejam aprender.

Realizando uma transposição para o contexto da pesquisa, a variação pode ser percebida quando a professora formadora acolheu as temáticas indicadas pelos professores no início do curso e, com o passar das aulas, lapidou as ideias preciosas por eles mencionadas, adicionando a elas outros elementos incorporados à atuação docente, ocasionando participação e engajamento.

A avaliação enquanto ‘amostra’ das raízes alicerçadas em solo fértil

Essa descrição revela a maneira com que a professora conduziu a aula em relação à temática ‘avaliação’, outra concepção presente no *course design*. Como forma de acolher os professores e, para introduzir o tema, ela optou por iniciar com alguns memes e, a partir deles, os professores foram convidados a partilhar de que maneira os memes refletiam as experiências avaliativas vivenciadas por eles.

Em movimento semelhante ao compartilhado em uma das descrições referentes ao primeiro semestre, acerca de memória e intencionalidade, a discussão sobre avaliação

²⁰ Neste sentido, a professora formadora deixou evidente à turma sua afeição à ideia de que a experiência também é um saber (inspirada, acredito, nas ideias de Larossa, 2002) e enfatizou que, muitas vezes os saberes previstos no currículo decorrem de um ‘pedestal’ podem não dialogar com o contexto local/comunidade em que a escola está inserida. Assim sendo, levou os professores em formação a refletirem sobre as possibilidades de se inserir experiências em seus planejamentos, de modo a romper com a sistematização de um ‘todo’ (conjunto de conhecimentos) coeso.

é iniciada. Vejo semelhança entre as atividades pois identifico a intencionalidade da professora formadora ao lembrar seus pupilos que, antes de nos formarmos professores, fomos também estudantes avaliados.

Desse fato, decorre a importância da reflexão sobre as experiências que tivemos, em vias de replicá-las ou refutá-las nas ações docentes. Com a intencionalidade presente em sua prática, a professora lembra os pupilos que a concepção de língua assumida por nós interferirá no que avaliamos, na motivação, forma e frequência que o fazemos. Isso posto, a professora lança mão das perguntas:

- *O que te agrada em suas experiências avaliativas? O que não agrada?*
- *Com quais práticas avaliativas você tem se deparado, seja em seu local de trabalho, ou na academia enquanto estudante?*

Disparadas as perguntas, uma das professoras em formação responde sobre a percepção de avaliação de uma de suas alunas. Em seu relato, é partilhado que a aluna estuda em uma escola alternativa, em que as atividades avaliativas são incorporadas nas experiências escolares e que, portanto, a garota tem uma relação mais leve com avaliação. Por outro lado, evidenciando a não homogeneidade de uma CP (Wenger, 1998), outra professora em formação compartilhou um relato contrastante, mencionando a ansiedade ocasionada em seus estudantes na época da realização de provas.

Assim sendo, é proposta uma atividade em pequenos grupos²¹, com perguntas para conduzi-los neste momento. No tocante às referências utilizadas para discussão em aula, um deles é o texto de Vasconcellos (2003), em que o autor discorre sobre uma visão de avaliação sustentada em movimentos de exclusão, classificação, rotulação, estigmatização, impotência, indiferença, entre outros termos, em vez de uma perspectiva que envolva elementos como acolhimento, movimento, fluidez, vida, potência, alegria. (Vasconcellos, 2003, p.52). Dessa constatação, decorria o desafio para os professores em formação discutirem as raízes da visão tradicional de avaliação.

²¹ Mais uma vez, trata-se de uma ação que fomenta a ‘manutenção’ de uma Comunidade de Prática, uma vez que permite a comunicação, engajamento mútuo, interação, partilha de diferentes percepções no pequeno grupo. Além disso, considero como uma estratégia em que os professores em formação mais tímidos, talvez se sintam mais confortáveis em compartilhar suas ideias com os colegas. Da mesma forma, como a professora formadora também tinha a possibilidade de “passar” pelos grupos, estava ali uma estratégia para conhecer os professores em formação que não falavam muito em alta, mas que, nos grupos menores partilhavam mais suas percepções.

Feitas as reflexões sobre as raízes de tal concepção, a segunda pergunta direcionada aos pequenos grupos residia em tratar sobre *intenção*, outro termo adicionado ao debate fomentado por Vasconcellos (2003). Sobre a intenção, a missão dos professores estava em pensar nas próprias práticas avaliativas. Atrelado a esse questionamento, a professora lançou mão de uma dica para fomentar o debate: pediu que retomassem uma das reflexões tecidas no início do semestre anterior em que precisavam responder: “*Profe, aprender inglês pra quê?*”.

Sequencialmente, a turma foi direcionada a discutir sobre as práticas mencionadas por Vasconcellos (2003) que não favorecem a aprendizagem, que prevalecem instauradas na escola e que necessitam de uma mudança de paradigma. Dessa realidade, a professora formadora os instigou a discutir se há espaços de manobra onde trabalham, de modo que venham a promover uma interrupção.

Por fim, a atividade atribuída aos professores foi a de discutir as contribuições de Vasconcellos (2003) para a mudança da intencionalidade na avaliação escolar. Os professores identificaram que, para falar sobre práticas avaliativas de faz necessário o entendimento das raízes do sistema educacional, bem como as intenções por trás de tais práticas.

Entre galos, milhos e feijões: mobilizações em uma CP que refletiram o rompimento da cegueira epistêmica

Estamos caminhando para a última descrição deste semestre. É chegado o penúltimo encontro online²² da professora formadora com seus pupilos. Trata-se da última descrição narrativa do presente trabalho; um tipo de culminância que pretende mostrar o alinhavo final do curso acompanhado, unindo elementos e palavras simbólicas para um trabalho tecido por muitas mãos, ou, por muitos ‘galos²³’. A descrição reflete o último encontro em que seriam trabalhados conteúdos em aula.

Para a professora formadora, o início do encontro era hora de trazer à memória como tudo começou. Hora de lembrar dos diversos sujeitos-novelo que outrora *self* novos, se constituíam em um emaranhado. Sim! A partir das interações estabelecidas

²² Ainda que já estivéssemos no fim do semestre, os encontros permaneciam online, em decorrência do ensino remoto emergencial. Ao final dele, a professora formadora compartilhou com a turma como costumava finalizar suas disciplinas fora deste contexto emergencial: com uma confraternização em sala.

²³ Nesse flash, evoco o título da presente dissertação, fazendo menção ao poema que nele está inserido e, realizando uma relação entre alguns termos simbolicamente utilizados durante a aula.

entre o grupo, das construções coletivas que realizaram, é possível afirmar que o emaranhado já tinha suas formas e cores, refletindo o tecer ocasionado pela tecelã.

A missão da tecelã, em um tête-à-tête limitado em decorrência do ensino remoto emergencial, repleto de desafios para muitos, estava próxima de se cumprir, ao menos para aquele ciclo, para aquele tempo institucional.

Como forma de boas-vindas naquele último encontro, ela opta pela metáfora do ‘*sujeito-novelo ou emaranhado de sujeitos?*’, apresentada na primeira aula, no início do semestre anterior, nos fazendo lembrar sobre a importância da filiação a uma comunidade profissional e ao processo de tornar-se parte de um tecido social (Biesta, 2005).

Creio que, objetivando alinhavar um pouco mais seus novelos, a professora propõe, após o início da aula, o que nomeou como “atividade expressa”: uma atividade breve em que a turma precisava discutir, em pequenos grupos, algumas questões que refletiam o texto previsto em aula.

Tratava-se de um texto de Vanessa Andreotti (2013), no qual a autora, tendo como ponto de partida os atributos e consequências da modernidade, questiona e problematiza diversas consequências oriundas dela, a mencionar: os efeitos hegemônicos e etnocêntricos do iluminismo, as noções de progresso, natureza humana, pensamento antropocêntrico e propõe quatro narrativas visuais no que tange os debates educacionais.

Ao instruir a turma e conduzi-los na organização dos grupos, a professora formadora ainda não havia evidenciado à turma que as perguntas realizadas por ela refletiam exatamente as narrativas propostas por Andreotti (2013), também não alertou sobre os efeitos ocasionados pela colonialidade (Mignolo, 2010), tampouco mencionou a cegueira epistêmica; fatos esses que me fazem recordar das contribuições de Biesta (2005), no tocante ao risco imbricado na relação educacional, pois, conforme perceberá o leitor, os resultados da ‘atividade expressa’ demonstraram para além do que a tecelã esperava de seus novelos, ou, de seus galos (diga-se de passagem, já alimentados com milhos; não milhos amarelinhos, mas, coloridos).

As perguntas direcionadas aos grupos, inspiradas nas quatro narrativas visuais do texto de Andreotti (2013) foram:

1. “*Feijão!*”: o que esse signo linguístico te faz pensar, imaginar, lembrar, sentir?

2. Na sua opinião, o que há de errado no mundo?

3. Se você visse crianças se afogando num rio, o que você faria? E se você se desse conta que essas pessoas estão sendo jogadas no rio por pessoas em barcos que se multiplicassem a cada minuto? O que você faria?

4. Na sua opinião, o que deve ser cultivado no mundo?

Antes de relatar o ocorrido após a atividade expressa, compartilho as quatro narrativas visuais propostas por Andreotti (2013) em torno do debate educacional; ou seja, os quatro imaginários sobre educação, a dizer: educação como expansão da imaginação; educação como ferramenta de endireitamento; educação para salvar crianças e educação para o “cultivo da humanidade”. Para introduzir as quatro narrativas visuais, Andreotti (2013), nos relembra sobre o quanto somos sujeitos herança do paradigma moderno, refletindo binarismos e polarizações, de modo a propor divisões, por exemplo, entre o que é bom e ruim, o que é resplandecente e obscuro.

Sobre o primeiro imaginário proposto pela autora, ela compartilha uma narrativa sobre uma experiência em sala de aula, quando pede aos seus alunos que imaginem uma colheita de milhos, bem como se imaginem descascando os milhos dessa colheita. Ao perguntar aos estudantes como vislumbram as espigas de milhos, a autora partilha que a grande maioria afirma visualizar uma espiga de milho amarela e uniforme. Com o intuito de expandir a imaginação, Andreotti (2013) compartilha as imagens das colheitas de milho de Pisac, no Peru, apresentando espigas de diversas cores. A partir do relato envolvendo milhos coloridos, somos alertados do perigo de desconhecer outros modos de agir, de viver, de conhecer, de ser. Dessa forma, é necessário que a educação se implique na expansão da imaginação para que as diferenças sejam respeitadas.

Sobre a segunda narrativa, Andreotti (2013) compartilhou que pediu à turma que imaginassem o que há de errado com o mundo e descrevessem as ações necessárias para o endireitamento dele. A autora informa que geralmente os itens listados são: destruição ambiental, poluição, pobreza, violência e a discriminação é citada com menor frequência. Ao registrar o que seus estudantes afirmam sobre as ações necessárias ao endireitamento, invariavelmente a educação é citada, de modo a inferirem que os erros demonstram raízes na ignorância ou imoralidade, mas nunca no conhecimento. Logo, afirma que se o endireitar erros do mundo ocorrer por meio da educação, faz-se necessário repensar a relação entre erros e endireitamentos. Para tanto, Andreotti (2013) propõe a mudança do

entendimento de conhecimento, de modo a reconhecer que “todo conhecimento também é uma ignorância (de outros conhecimentos)”, (Andreotti, 2013, p.219). Desse raciocínio, a autora reflete sobre que tipo de educação pode dar conta da multiplicidade, complexidade e desigualdade relacionadas às políticas de produção do conhecimento.

Sobre a terceira narrativa visual (Educação para salvar crianças), Andreotti (2013) propõe que as pessoas visualizem a imagem de um rio, com forte correnteza no qual crianças se afogam. Nesse contexto, a autora questiona o que aconteceria se as pessoas percebessem que as crianças se afogam por serem jogadas de barcos que se multiplicam. Pensando nas intervenções necessárias para essa aporia, Andreotti (2013) salientou a necessidade de que a educação ajude as pessoas a olharem problemas a partir de suas raízes e motivações, além de um entendimento superficial. Para ela, educar envolve a formulação de perguntas difíceis e perturbadoras.

Por fim, no que tange a quarta narrativa, Andreotti (2013) se ancora no ‘alerta’ proposto por Todd (2007) acerca do conceito de humanidade, na perspectiva do senso comum. Isso porque, para Todd (2007) se há uma associação entre humanidade e bondade como algo a ser cultivado no indivíduo, noções de maldade e violência são tomadas como algo desumano. Tal percepção se faz falha, uma vez que não reconhece as imperfeições, complexidade e pluralidade da humanidade. Ampliando seu argumento, Andreotti (2013) discorre sobre discussões teóricas contemporâneas que abrangem a hostilidade humana. Dessa concepção, propõe diversas perguntas que colocam a hostilidade como uma doença social e a educação como hospedeira da doença, mas como agente capaz de oferecer a vacina.

Explanadas as ideias propostas por Andreotti (2013), retorno ao momento em que os grupos finalizaram a atividade. Ao retornarem ao grupo maior, a professora deixou aberto aos participantes que comentassem o que haviam discutido entre si. Os professores compartilharam com todos o que haviam discutido, engajando-se no processo de interação mútua e complementando com experiências de vida que foram lembradas durante a atividade. Mais uma vez, ficam perceptíveis algumas das características de uma CP, conforme indicou Wenger (1998), haja vista a interação mútua, o engajamento, a não homogeneidade e participação dos professores em formação, refletidas na comunicação estabelecida no grupo maior e nos grupos da atividade expressa.

Iniciemos por uma contribuição referente à primeira pergunta realizada pela professora formadora, no intuito de fazer seus pupilos interagirem em aula: *“Feijão!”: o que esse signo linguístico te faz pensar, imaginar, lembrar, sentir?*. No momento da partilha, um dos professores em formação discorreu sobre como a atividade o fez recordar de uma leitura realizada na 6ª série²⁴. Segundo ele, na obra por ele referida, há o contraste entre a necessidade de “ganhar a vida” /sobrevivência, com a necessidade de se ter uma vida interior. Ao ouvir o signo linguístico feijão, o professor em formação partilha o quanto o feijão, em sua função de alimento, representa um elemento estrutural para a vida de muitos brasileiros.

Por outro lado, uma participante de outro grupo comentou o quanto o signo linguístico feijão os fez discutir sobre uma sensação paradoxal de intimidade (o feijão representado como um alimento familiar) quanto do coletivo - vislumbrado na combinação de “arroz e feijão” como uma refeição característica dos povos brasileiros, da identidade brasileira.

No tocante à segunda pergunta *“Na sua opinião, o que há de errado no mundo?”* as respostas partilhadas foram: *“desigualdade”, “sistema”, “capitalismo”*. Já sobre o que deve “ser cultivado” no mundo, os registros mobilizados foram: *“árvores”, “empatia”, “amor”, “solidariedade”, “consciência”* e *“consciência de classe”*.

Sobre a narrativa do afogamento das crianças e a terceira pergunta: *“Se você visse crianças se afogando num rio, o que você faria? E se você se desse conta que essas pessoas estão sendo jogadas no rio por pessoas em barcos que se multiplicassem a cada minuto? O que você faria?”*, uma das professoras disse que durante a discussão no grupo tiveram mais perguntas que respostas, e que, entre si, questionaram: *“O que se multiplicam?”*; *“As crianças que são jogadas?”*; *“Os barcos que jogam as crianças?”*. Sequencialmente às perguntas, também compartilhou que, em sua percepção, ambos se multiplicavam, pois interpretou tal narrativa como a metáfora do sistema educacional. Para ela, os questionamentos envolviam as ações necessárias para paralisar esse movimento e quem jogava as crianças no rio.

Acolhidas as diferentes percepções mobilizadas na atividade, a professora formadora realizou uma sistematização das quatro perguntas e compartilhou com a turma

²⁴ O intertexto realizado envolveu a obra “O feijão e o sonho” de Orígenes Lessa.

que não havia replicado o signo linguístico ‘milho’ - conforme proposto no texto de Andreotti (2013) por já tê-lo feito no semestre anterior.

Dando sequência à atividade, a professora levou a turma a compreender a definição de cegueira epistêmica, orquestrando uma discussão que os fizessem refletir a partir dos seguintes questionamentos e os relembrando das potencialidades e corresponsabilidades do inglês para a formação de estudantes éticos. Para tanto, se ancorou em algumas perguntas: “*Como eu posso recusar-me à cegueira epistêmica, e, recusar a cegueira epistêmica?*”; “*Que tipo de texto eu posso levar para desestabilizar a cegueira epistêmica?*”

Ao mencionar sobre a relação entre ‘milhos’, ‘feijões’, educação como expansão da imaginação e a cegueira epistêmica, uma das professoras pediu a palavra e complementou o que havia sido previamente discutido no pequeno grupo. Nesse momento, discorreu sobre sua interpretação do conceito: “*não enxergar as diferenças, não aceitá-las, desconsiderá-las.*”

Acolhidas as percepções, a professora formadora disse a todos que, inesperadamente, foi surpreendida. Se por um lado, as respostas “fugiram” um pouco em relação à crítica realizada por Andreotti (2013), os relatos proferidos demonstraram como a turma já estava com o olhar espichado.

Em seu relato, emocionada, diz à turma sobre sua surpresa, afirmando que “*eles foram além do que ela tinha imaginado*”. Ainda, comentou o que imaginou que surgiria nas respostas compartilhadas: os ‘tipos’ de feijões que encontramos no Brasil: feijão carioca, feijão preto, feijão fradinho, feijão branco.

Com isso, somos guiados às afirmações de Biesta (2005) de que educação e relação educacional implicam riscos. Neste sentido, abro um parêntese para acolher o poema que dá o título do presente trabalho. O poema traz em sua estrutura dois elementos presentes nas descrições realizadas: o tecer (enquanto ação) e os galos (que, culturalmente são alimentados com os milhos, conforme vemos por meio de nossas lentes sociais).

Dados esses fatos e as contribuições trazidas pelos professores em formação, infiro que, por já estarem alimentados de milhos²⁵ (em seus diversos formatos e cores,

²⁵ Proponho, nesta parte do trabalho, uma metáfora, entrelaçando o um dos elementos presentes no título da dissertação. No caso, equiparo os professores em formação inicial aos galos enunciados no poema de João Cabral de Melo Neto, pois, sem o trabalho deles, não teríamos a conjuntura de flashes aqui narrados.

inclusive), visualizavam os feijões (nas variadas dimensões e contextos), agora, não mais a partir de olhares limitados, mas espichados, refletindo o tecido social no qual estavam imbricados. Tal situação é resultado das ações desempenhadas pela professora formadora, nas quais a ‘*expansão da imaginação*’ já tinha sido fomentada, desde as aulas do semestre anterior.

Finalizadas as descrições das aulas, proponho uma breve retomada acerca do conceito de CP, demonstrando, por meio de dois quadros, de que maneira suas premissas e dimensões puderam ser observadas durante a pesquisa. Ficará perceptível ao leitor que, embora nem todos elementos e dimensões tenham sido citados diretamente na seção do presente capítulo, eles podem ser percebidos nas ações mobilizadas pelos professores em formação e pela professora formadora.

A seguir, proponho uma tabela organizada da seguinte maneira: na primeira coluna, as premissas de uma CP, a partir da retomada da conceituação de Wenger (1998). Na segunda coluna estão descritas como as premissas foram percebidas no contexto investigado.

Tabela 7 – Premissas de uma CP e seus ecos no contexto investigado

CP	
PREMISSAS DE UMA CP	
Conceituação de Wenger (1998)	Mobilizações na MELI
Integração	Momentos iniciais do curso em que os professores em formação se incluem no todo (a turma). Refere-se às interações iniciais da turma, em que a professora formadora desenvolve estratégias para conhecer o contexto de seus estudantes e eles compartilham diversas informações, por exemplo, se já trabalham na área da educação, há quanto tempo, em qual(is) segmento(s) atuam, quais são suas projeções posteriores ao curso (se pretendem trabalhar na área da educação).
Filiação	Vínculos construídos entre professores em formação e professora formadora, bem como entre os professores em formação entre si. São percebidos quando há partilha de: experiências vividas pelos professores em formação, pedidos de conselhos no grupo.
Senso de pertencimento	Relatos verbais (acerca de experiências, ideias e angústias), bem como registros escritos que evidenciaram percepções de integração a uma Comunidade Profissional.

Simbolicamente, proponho uma analogia entre os galos (professores) e o milho (elemento utilizado em uma das narrativas visuais no texto de Vanessa Andreotti) (2013), de modo que, os galos (professores), a partir do fato em que já estivessem alimentados dos milhos, já poderiam visualizar os ‘feijões’, em diferentes

Ajuda mútua	Conselhos que, espontaneamente, professores em formação compartilhavam com os colegas, ao se solidarizarem com partilhas realizadas em aula.
Interesse mútuo	Conclusão das disciplinas para obtenção do diploma (no que tange um objetivo mais 'macro'); 'parceria' para a realização das atividades propostas na disciplina (sequências didáticas, tarefas 'roteirizadas' etc.).

Fonte: Elaborado pela autora. Adaptado de Wenger (1998) - Elaboração da autora

Para finalizar essa seção, trago uma tabela que sistematiza os elementos de uma CP e suas características, relacionando com o contexto da pesquisa. De modo semelhante à tabela apresentada anteriormente, ficará perceptível que embora algumas características não tenham sido mencionadas diretamente nas descrições anteriores, elas podem ser percebidas por meio das interações mobilizadas no grupo.

Tabela 8 - Elementos de uma CP e seus ecos no contexto investigado

CP	
Elementos de uma CP (Domínio)	
Conjunto de conhecimentos	No caso do conjunto de conhecimentos referente aos professores em formação, foram identificadas algumas temáticas prementes ao curso, a dizer: a relação educacional; concepções de língua, linguagem e aprendizagem; aspectos didáticos (planejamento, rotina, avaliação, intencionalidade), dentre outros elementos incorporados, nos últimos anos, aos debates educacionais e aos debates envolvendo o ensino de inglês: agência, crítica, heterogeneidade, inclusão, justiça social etc.
Identidade do grupo	Entendemos como identidade o conjunto de professores de inglês em formação inicial, que então passou a integrar uma comunidade profissional.
Elementos de uma CP (Comunidade)	

Engajamento em atividades	Reflete-se na participação dos professores em formação nas atividades propostas em aula (discussões nos pequenos grupos e no grande grupo, envolvendo a turma toda). Além disso, também pode ser verificado nas tarefas indicadas pela professora formadora.
Discussões conjuntas	Atividades realizadas durante as aulas a partir de um ‘tema gerador’, pano de fundo do cronograma projetado pela professora formadora.
Compartilhamento de informações	Partilha de informações, tanto por parte da professora formadora como por parte dos professores em formação. No caso dos professores em formação, o compartilhamento ocorria por meio de contribuições verbais em aula, em interações via chat.
Não homogeneidade	Identificado nas diferentes partilhas, perspectivas e interpretações proferidas em aula referentes aos referenciais teóricos indicados pela professora formadora.
Conflitos e tensões	Não foram percebidos no ‘grande grupo’ durante as aulas propriamente ditas. Entretanto, conforme ficará perceptível na segunda seção deste capítulo, alguns conflitos e tensões puderam ser notados nos dois grupos focais acompanhados no segundo semestre (para a construção das produções avaliativas que integravam a disciplina).
Elementos de uma CP (Prática)	

<p>‘Minicultura da CP’</p>	<p>O termo ‘minicultura’ confere diferentes interpretações. Como ‘minicultura’, interpreto os diversos recursos utilizados para ampliação de repertório (textos literários, memes, músicas, experiências, percepções, ideias, interpretações) compartilhados em aula. Ainda, infiro que uma ‘minicultura’ pode também se estender aos conhecimentos e temáticas às quais o conjunto de professores em formação inicial desta CP são afeitos.</p>
-----------------------------------	--

Fonte: elaborado pela autora. Adaptado de Wenger (1998)

3.2 Comunidade(s) de prática em foco na formação de um grupo de professores de inglês

Nessa seção retomo os elementos constitutivos de uma CP, seus estágios de desenvolvimento e atividades típicas, verificadas ações mobilizadas pelos grupos focais apresentados na introdução do presente trabalho, aqui tomados como CPs que emergiram macro CP.

Desse objetivo, decorre minha tarefa de demonstrar os temas mobilizados entre os professores em formação. Compreendo que Wenger (1998) utilizou o termo ‘atividades típicas’ com o objetivo de demonstrar como os integrantes de uma CP estão – ou não – engajados na fase de desenvolvimento em que a CP se enquadra.

Retomemos, então, os elementos constitutivos de uma CP e sua definição. A CP não se refere a qualquer comunidade, mas a uma comunidade específica que se sustenta a partir da existência de três elementos: *domínio, comunidade e prática*.

É composta por integrantes que compartilham ações, fazeres, ideias e repertórios. Partindo dessa perspectiva, proponho um espelhamento entre *domínio, comunidade e prática*, as disciplinas acompanhadas e os grupos focais, assumindo a turma das disciplinas acompanhadas e os dois grupos acompanhados como CPs que emergiram a partir do senso de pertencimento e da filiação.

A seguir, retomo os três elementos que compõem a CP. Na sequência, focalizaremos na retomada das dimensões inerentes a ela, tendo como ponto de partida os diferentes modos de pertencimento relacionado à prática, elencados por Wenger (1998), que um integrante pode desempenhar em uma CP.

O *domínio* se refere ao conhecimento específico, o ponto de alinhamento entre os participantes. Trata-se do elemento que torna um integrante apto a tornar-se parte da comunidade, sendo este o critério que situa o participante na comunidade em questão. No caso das disciplinas acompanhadas, entendemos que este elemento se refere à formação em licenciatura em Letras – Inglês e à participação de duas disciplinas de Metodologia do Ensino de Inglês que integram o currículo da graduação.

No que diz respeito aos grupos focais, os critérios que situavam os participantes nas CPs foram os mesmos referentes ao grupo macro, adicionados à afinidade pelo segmento dos Anos Iniciais ou Anos Finais do Ensino Fundamental (atuação ou vontade de atuar nestes dois segmentos da Educação Básica). Cabe ressaltar que os membros dos grupos já apresentavam afinidades durante as aulas e que os grupos foram organicamente formados.

O aspecto *comunidade* (que se refere à partilha de repertórios e práticas), se reflete no fato de os professores em formação inicial compartilharem, ao longo do período da pesquisa, suas ideias, conhecimentos e percepções nos grupos macro e micro.

Para este aspecto, propomos uma ampliação de entendimento em relação às ideias de Wenger (1998), pois, a partir dos dados, identifiquei a necessidade de considerar fatores que condicionaram e influenciaram a partilha de experiências, repertórios e práticas, em maior ou menor intensidade, elementos que não são considerados pelo autor.

Menciono também que, principalmente em virtude de as aulas terem acontecido na modalidade de ensino remoto emergencial, a participação de muitos dos professores foi impactada em decorrência de fatores sociais, como: esgotamento mental; adaptação à configuração de aulas do ensino remoto emergencial; acesso aos dispositivos digitais com configurações mínimas para presença nos encontros síncronos; acesso ao pacote de dados fixo e estável de internet visando ao total acompanhamento das aulas e interações com o grupo, etc.

O impacto dos fatores sociais supracitados pôde ser identificado nos dois grupos menores, pois percebi partilhas mais e menos ativas entre os participantes. Isto é, presenciei interações e momentos que demonstraram: diferentes níveis de envolvimento nas partilhas e repertórios mobilizados pelo grupo; realização (ou não) de responsabilidades atribuídas a cada membro; impactos dos fatores externos que se sobressaíram em relação às práticas estipuladas para o grupo.

Por outro lado, foi justamente a partilha de experiências, dos relatos e das ações que fizeram emergir as CPs macro e micro, tornando-as espaço de acolhimento, pertencimento e confiança. No caso da macro CP, ela se tornou um espaço para partilha de relatos que auxiliaram na construção do respaldo teórico e metodológico para a atual e futura atuação dos professores de inglês. No caso das micro CPs, elas reverberaram um espaço para sanar dúvidas em relação à macro CP, compartilhar responsabilidades e vivências, fortalecer confiança, senso de pertencimento e apropriação dos temas mobilizados durante a disciplina.

No que diz respeito à *prática*, terceira dimensão proposta por Wenger (1998), temos o compartilhamento de ações situadas e reflexivas por parte dos professores em formação, envolvendo ações, linguagem específica utilizada durante o desenvolvimento da comunidade, relações implícitas (demonstrando diferentes modos de participação e hierarquias entre os integrantes), inferências, relações implícitas, presunções não declaradas, as quais também serão explanadas a seguir.

Ainda, algumas interações nas micro comunidades demonstraram que os professores encontraram nos colegas uma rede de apoio. O contato estabelecido pelos grupos ocorreu predominantemente por meio de um aplicativo de mensagens instantâneas; as interações dos participantes não se limitaram a um dia ou horário em específico.

Há outro ponto do elemento *prática* nas comunidades: os grupos focais permaneceram indissociáveis ao grupo macro, levando em consideração que, na negociação de sentidos entre os participantes, constantemente havia menção a ele, fosse por interações espontâneas, retomando tópicos discutidos em aula, fosse retomando sanções estabelecidas pela professora formadora.

Retomando ideias citadas no primeiro capítulo da pesquisa, é necessário que haja coerência na prática de uma CP. Para isso, Wenger (1998) delimitou três dimensões que

estão para os três elementos apresentados anteriormente, a dizer: engajamento mútuo, que se relaciona ao domínio; empreendimento conjunto, que se relaciona à comunidade e, por fim, o repertório compartilhado, que se relaciona à prática.

Conforme sugerido pelo próprio nome, o engajamento mútuo diz respeito ao envolvimento nas práticas conjuntas da comunidade e a preocupação com os integrantes dela. No caso das atividades desenvolvidas nos grupos focais, essa dimensão pôde ser evidenciada por meio das mensagens instantâneas trocadas no grupo, na participação dos momentos online síncronos organizados pelos integrantes, no desenvolvimento do projeto de ensino e na negociação das ideias partilhadas no grupo.

Entretanto, ao longo do acompanhamento do grupo e após este período, no qual foi iniciada a tematização dos dados, alguns pontos chamaram atenção. Verificamos que o engajamento mútuo proposto por Wenger (1998) não se materializa como algo linear e facilmente mensurável. Nas micros CPs foi possível notar alternância e não-linearidade na participação dos membros, o que ficou evidenciado com os dados demonstrados na seção seguinte.

O *empreendimento conjunto* diz respeito às responsabilidades assumidas, negociadas e articuladas à prática; essa dimensão está relacionada com o aspecto comunidade.

No caso da macro comunidade, as responsabilidades eram: presença e participação das aulas, realização das leituras indicadas e realização das atividades (interações em aulas e trabalho final) e estágio previsto na disciplina.

No caso dos dois grupos focais acompanhados, a responsabilidade em comum aos integrantes era a construção do projeto de ensino ou sequência didática que dialogasse com assuntos mobilizados na disciplina. Desse objetivo, ramificado em outros menores, os integrantes assumiram diferentes responsabilidades. Em um dos grupos, houve um integrante que dividiu as responsabilidades entre todos, enquanto, no outro, esse movimento de atribuição ocorreu a partir da manifestação de cada um dos membros.

A terceira dimensão de uma CP é o *repertório compartilhado*, relacionado com a prática. Essa dimensão envolve a partilha de ideias, histórias, experiências e o alinhamento entre diferentes interpretações dos significados e ações. No caso da macro CP, o repertório partilhado se reflete nos relatos de prática, contribuições mobilizadas em

aula e nos ensaios reflexivos (produções que integravam a avaliação da disciplina). No caso das micro CPs, os mesmos elementos são abarcados.

Agora retomaremos o que Wenger (1998) propôs sobre três modos de pertencimento em uma CP: *engajamento*, *imaginação* e *alinhamento*. O *engajamento* diz respeito ao processo ativo na negociação e construção de significados. A *imaginação* se refere às conexões realizadas entre tempo e espaço, considerando a própria experiência e a experiência dos outros membros. O *alinhamento* envolve a ordenação entre as próprias atividades e aquelas direcionadas a outras comunidades.

Realizarei a análise de dados partindo dos diferentes modos de pertencimento. Para tanto, contextualizarei brevemente o trecho selecionado, relacionando os modos de pertencimento estabelecidos por Wenger (1998) à análise interpretativa do trecho escolhido.

As interações demonstradas se referem àquelas estabelecidas nos pequenos grupos, a partir das mensagens instantâneas. Organizei as mensagens relacionadas aos modos de pertencimento a partir de temas.

Com base nas experiências advindas do acompanhamento dos grupos, ficou perceptível que, embora os modos de pertencimento tenham raízes na comunidade macro, eles foram reforçados e consolidados no grupo criado para comunicação entre os membros, por meio do qual os professores se comunicavam regularmente.

Embora os referenciais de Wenger (1998) não evidenciem quais fatores determinam os modos de pertencimento, a experiência de acompanhar dos grupos evidenciou alguns: dificuldade em conciliar agendas em virtude do ensino remoto emergencial, sobrecarga e condições de trabalho, dificuldade de acesso a recursos digitais, entre outros.

3.3 Experiências nos grupos focais: elementos de uma CP mobilizados

Nessa seção analiso as interações estabelecidas a partir de um grupo criado para a troca de mensagens instantâneas. As interações estão organizadas por temas. Organizo os trechos selecionados a partir de uma contextualização que tem como base notas de campo articuladas às diferentes dimensões e características de uma CP a partir das contribuições de Wenger (1998).

Antes de adentrar nos temas e entendendo que cada CP apresenta uma modalidade de desenvolvimento, proponho a transposição dos estágios de uma CP a partir do contexto específico de cada grupo, para exemplificar algumas atividades típicas e acontecimentos. A seguir, descrevo os estágios e as respectivas atividades que os integram, na primeira e segunda coluna, respectivamente. Na terceira e quarta coluna, menciono exemplos de como os estágios de desenvolvimento se materializaram nos grupos focais.

Para o presente quadro, utilizo exemplos a partir das notas de campo realizadas durante o acompanhamento dos grupos e das conversas estabelecidas pelos membros via aplicativo de mensagens instantâneas.

Quadro 9 – Estágios de desenvolvimento da Comunidade de Prática em transposição para o contexto acompanhado

Estágios de desenvolvimento	Atividades típicas	Grupo Focal 1 (Exemplos de ações para o respectivo estágio)	Grupo Focal 2 (Exemplos de ações para o respectivo estágio)
Potencial: as pessoas enfrentam situações semelhantes sem uma prática compartilhada	Descobrir uns aos outros; identificar os pontos comuns entre eles	Levantamento de ideias para a sequência didática (brincadeiras tradicionais). Ativação da memória sobre brincadeiras	Mensagens iniciais identificando se juntos já tinham cursado outras disciplinas. Compartilhamento da atuação profissional.
Em união: membros se unem e reconhecem seus potenciais	Explorar a conexão entre eles; definição de um empreendimento conjunto e negociação da comunidade [no sentido de uma Comunidade de Prática]	Definição da temática central da sequência didática. Delimitação das atividades que cada um ficaria responsável	Compartilhamento de ideias preliminares para o desenvolvimento da SD (recursos e mídias que pretendiam utilizar); definição das formas de comunicação entre eles (mensagens, chamadas de vídeo, reuniões online)
Ativo: os membros se engajam no desenvolvimento da prática [da Comunidade de Prática]	Engajar-se em atividades conjuntas, criar artefatos, adaptar-se às circunstâncias de mudanças, renovar	Criação de documentos compartilhados; interação via mensagens; adaptação às sanções da macro CP (embasamento teórico	Criação de documentos compartilhados; interação via mensagens; adaptação às sanções da macro CP (trabalhar com o não

	interesse, compromisso e relações	metodológico para o trabalho; estabelecimento de culminância pedagógica pautada em intencionalidade para a construção do trabalho)	canônico e não hegemônico; escolher recursos que reflitam essa perspectiva)
Disperso: os membros já não se engajam muito intensamente, mas a comunidade ainda é viva como uma força e um centro de conhecimento.	Manter contato e fazer reuniões, comunicar, pedir conselho.	Troca de mensagens após a entrega da sequência didática sobre informações do ensaio reflexivo (quantidade de páginas, notas)	Troca de mensagens com agradecimentos ao grupo
Memorável: a comunidade já não é mais central, mas as pessoas ainda a recordam como uma parte significativa de suas identidades	Contar história, preservar artefatos, colecionar recordações	Não se aplica ao escopo do trabalho (uma vez que essa dimensão demandaria acompanhamento pós- formação inicial desses professores)	Não se aplica ao escopo do trabalho (uma vez que essa dimensão demandaria acompanhamento pós- formação inicial desses professores)

Fonte: Elaborado pela autora. Adaptado de Wenger (1998)

Partilhar ideias para o trabalho ou mobilizá-las para que outros integrantes participem?

A seguir serão demonstrados alguns excertos em que os integrantes do Grupo Focal 2, doravante GF2 partilham ideias sobre o sequenciamento didático visando à conciliação de horários para que todos participem de momentos online síncronos a fim de discutirem o andamento do trabalho em questão. Os membros do grupo já apresentavam afinidade antes da proposição do trabalho e as interações emergiram de forma orgânica. Todos os nomes utilizados adiante são pseudônimos.

O primeiro excerto reproduz as primeiras interações estabelecidas após a criação do grupo no aplicativo de mensagens instantâneas. Após participantes do GF2 estabelecerem as interações iniciais (boas-vindas), Antônio, um dos integrantes, compartilha suas ideias preliminares sobre a construção do trabalho em um documento. Entretanto, recebe retorno somente de um dos participantes. Poucos dias depois de

realizar o contato inicial e de solicitar que os demais compartilhem as próprias ideias preliminares para o trabalho, estabelece a seguinte interação, reiterando seu pedido.

(...) Bom dia, gente (...) assim que possível, compartilhem as ideias preliminares de vocês para a gente ir pensando. Se não me engano, por enquanto temos duas sugestões como fio condutor: The Phantom of the Opera e Everybody Hates Chris (...) Bom dia, pessoal (...) A gente tem que começar a por no papel as ideias da nossa SD. Semana que vem temos que apresentar nossa primeira versão. (Antônio)

Antônio é um participante que se mostrou engajado desde as interações iniciais, preocupado em partilhar suas ideias com os demais. Infiro que além do desejo e da necessidade de interagir com os demais a partir do contexto, ele almejava organizar detalhes sobre o trabalho.

A partir do excerto demonstrado acima, identifico o objetivo de Antônio em estabelecer a organização coletiva para o trabalho do grupo, chamando os integrantes para a construção da sequência didática em questão. Sua interação, ainda que colocada de forma educada, soa como chamada de cobrança para os demais, convocando o posicionamento de todos para o prosseguimento do trabalho. Ao que parece, Antônio pretende entender se os participantes acolhem ou refutam as ideias pré-estabelecidas por ele.

Com o passar dos dias, a troca de mensagens continuou, envolvendo a escolha de recursos para o projeto. Além disso, foram negociadas informações sobre os quesitos burocráticos para a realização da sequência didática (horas de produção, trabalho para contabilização da carga horária do estágio; formas de reportar a construção do trabalho em documentos oficiais da disciplina etc.). No que diz respeito aos modos de pertencimento propostos por Wenger (1998), identifico, nesta interação, a *imaginação*, uma vez que Antônio busca organizar as ideias preliminares para o trabalho e, de alguma forma, impele a participação dos colegas.

Também enxergo os modos de pertencimento *imaginação* e *alinhamento*, pois Antônio menciona diretamente o prazo em que a primeira versão do projeto precisa ser apresentada a fim de mobilizar a participação dos demais integrantes. Entendendo o prazo como sanção estabelecida pela macro CP que tende a condicionar maior ou menor participação do grupo para avançar na atual versão do projeto, identifico o modo de pertencimento *alinhamento*, pois há um elemento característico da macro CP a ser

cumprido. Então, Antônio permanece vigilante quanto a interferência de uma sanção da macro CP no desenvolvimento das atividades, fazendo menção a ela.

Da materialização do alinhamento, perpasso pelas contribuições de Wenger, McDermott e Snyder (2002) sobre filiação ou participação, quando os autores afirmam que a participação pode ser encorajada, mas o reflexo do encorajamento é uma questão pessoal. Além disso, ao retomar o que os autores afirmaram sobre a liderança, que pode existir nas CPs, interpreto que Antônio foi o líder no GF2, por constantemente “puxar” as interações no grupo.

A interação também suscitou a seguinte reflexão: o engajamento e a tentativa de alinhamento entre a micro e a macro CP estabelecidos por Antônio seriam integralmente genuínos ou fatores condicionados pela sanção (o próprio prazo por ele mencionado?) Percebo que a interação estabelecida por Antônio foi necessária para que o andamento da sequência didática acontecesse.

Sequencialmente, os demais participantes partilham os horários disponíveis para o encontro online. No quesito das interações seguintes, fica a questão: seriam essas espontâneas ou condicionadas como resposta para manter “o bom andamento” do trabalho, evitando eventuais desavenças ao longo do processo?

Dias após enviar a mensagem que se refere aos excertos acima demonstrados, há uma outra interação também estabelecida por Antônio, similar às anteriores.

(...) Boa tarde, gente... Vocês têm tempo livre nesse final de semana para nos reunirmos e discutirmos o rumo da SD? Por enquanto só temos um esboço para apresentar na quarta...” (Antônio)

Sim! Que horas? (Denise)

Bom, eu tô livre para qualquer horário. Só tô esperando responderem. (Antônio)

Eu consigo, mas só amanhã [...] qualquer horário também. (Denise)

Semelhantemente às interações analisadas acima, reitero que a participação mais ativa é a de Antônio que constantemente se coloca preocupado sobre o desenvolvimento do trabalho e permanece vigilante em relação às interferências da macro CP, propondo uma convocação implícita aos demais quando afirma “só tô esperando responderem.” Antônio tenta organizar não somente a sua participação na construção do trabalho, mas a dos demais, mobilizando os modos de pertencimento *imaginação* e *alinhamento*, este

último por fazer menção direta novamente ao prazo, determinação estabelecida na macro CP.

Enquanto a análise de dados avança, reflito sobre quais fatores sociais podem impactar na participação e, conseqüentemente, nos modos de pertencimento dos participantes de uma CP.

Expandindo as percepções sobre a participação dos professores em formação, reflito, em que medida, uma formadora de professores consegue instaurar a pedagogia do desejo, ou seja, criar condições para a emergência do desejo, nos termos de Meirieu (2005)²⁶, considerando as condições do ensino remoto emergencial.

As interações também demonstram que, embora alguns participantes “puxem a comunidade”, isto é, relembre cada membro de suas responsabilidades e direcione os demais em relação ao andamento, a corresponsabilidade de cada membro é relativa e receberá interferências dos fatores sociais externos à comunidade em si, evidenciando a não homogeneidade asseverada por Wenger (1998) em relação ao engajamento mútuo e à participação.

Grupos diferentes, acontecimentos semelhantes

A seguir, trago algumas interações estabelecidas no Grupo Focal 1, doravante GF1 entre Elisa, Fernanda e Gabriele. Similar ao que identifiquei na interação estabelecida por Antônio, percebo que Gabriele tenta organizar as ações do grupo, mobilizando os demais a participarem e relacionando informações entre o contexto da micro e da macro CP.

Durante o acompanhamento do grupo, notei diferentes níveis de participação entre os membros do GF1 e, conseqüentemente, diferentes níveis de corresponsabilidade foram assumidos. Verifiquei que fatores sociais externos refletiam no nível de participação dos membros. A seguir, trago uma interação de Gabriele em resposta às ponderações de Elisa e Fernanda, pois comentaram que não poderiam estar presentes na sessão de mentoria proposta pela professora formadora para a presente data, afirmando que as ideias do grupo

²⁶ Meirieu (2005) discorre sobre as diferentes articulações entre desejo e aprendizagem. Para ele, há algumas ações que perpassam a articulação. Inicialmente, o autor discorre que para o professor o mais simples seria ‘ignorar’ o desejo de seus estudantes. Depois, afirma que a tarefa do educador consiste em aguardar a emergência do desejo, e estar “a postos”. Adiante, nos informa acerca da distinção entre “desejos superficiais” e “desejos autênticos” e na necessidade de exaltar esses. Ainda, afirma sobre a importância de nos fixarmos no desejo existente. Por fim, discorre sobre a tarefa de o educador criar condições para a emergência do desejo.

estavam muito embrionárias. A sessão tinha como objetivo auxiliar na construção do trabalho. Após a finalização da sessão de mentoria, Gabriele e Fernanda se reúnem novamente para amadurecer as ideias da sequência didática.

(...) Eu tinha pensado de começar a estruturar algo no tempo da aula 'pra' falar com a professora. Estava tão corrido até então que não deu pra me aprofundar em nada, mas vou tentar usar esse tempo pra olhar direito as coisas. (Gabriele)

(...) Eu também não vou conseguir gente. Talvez possamos encaminhar um 'doc' com a nossa proposta estruturada pra prof no domingo ou na semana que vem (Elisa)

(...) Fernanda: Eu acho... vai ser meio sem sentido ir hoje né? (Fernanda)

(...) Gabriele: Mas acho eu acho que é bom aparecer 'pra' explicar a situação pra ela pelo menos. É o tempo que (...) disponibilizou 'pra' gente, afinal, né? (Gabriele)

Após a sessão de acompanhamento, Fernanda e Gabriele se reuniram e esboçaram as principais ideias para o trabalho. Na sequência, disponibilizaram a todos os principais pontos do que conversaram.

Nos dias seguintes, os membros conversaram sobre a temática central da sequência didática (brincadeiras tradicionais) e dos *drops*. Em conjunto, levantaram as principais brincadeiras possíveis, a partir da ativação de lembranças em relação às brincadeiras de infância e dos relatos de boas práticas.

Em seguida, uma brincadeira foi atribuída e direcionada a cada membro, que, por sua vez, ficou responsável por realizar uma pesquisa aprofundada sobre ela. Em decorrência da dificuldade de conciliar suas agendas, os membros optaram por trocar áudios sobre os assuntos, explicando detalhadamente as informações que encontraram. Então, negociaram se deveriam ou não utilizar aquela brincadeira para a construção da sequência didática.

Feita a definição, o processo de escrita começou. No que diz respeito à definição realizada conjuntamente pelo grupo, identifico a dimensão *empreendimento conjunto*, proposta por Wenger (1998), pois foi um processo de negociação de sentidos e de responsabilidade mútua.

Gabriele criou um documento compartilhado e enviou para o grupo. Dias depois, ao notar que o arquivo não continha novas alterações e, percebendo que a data da próxima sessão de mentoria com a professora se aproximava, ela interage com todos. Novamente,

a participante estabelece relações entre tempo, espaço e as responsabilidades dos membros dos grupos, fazendo associações à macro CP e evidenciando os modos de pertencimento *alinhamento e imaginação*.

(...) Oi, gente! Vocês conseguiram dar um gás nas coisas? Acho que seria bom a gente tentar chegar um pouquinho mais embasados para amanhã! Vou ver se consigo pegar de novo hoje no trabalho. (Gabriele)

(...) Same here... tenho um trabalho para amanhã, mas depois da aula eu vou dar um gás também. (Fernanda)

Fatores externos que condicionam a participação dos membros de uma CP

O trecho descrito a seguir se refere a uma interação estabelecida pelo GF2 durante a construção do projeto de ensino, duas semanas após o início das interações no grupo.

Novamente, a conversa foi iniciada por Antônio, desta vez após uma sessão de mentoria – em que a professora orientou o andamento do trabalho. Sequencialmente, os integrantes se mobilizaram em relação à busca aos recursos que seriam usados para a continuidade do trabalho, levando em conta as indicações da professora. Após compartilharem ideias sobre os sites em que poderiam encontrar os tipos de recursos mencionados pela professora, Antônio convida o grupo para outro momento online, tentando organizar as ações necessárias para prosseguimento do trabalho. Entretanto, quando chega o dia em que a reunião estava prevista, quem ativa o grupo é Denise. As negociações sobre a conciliação de horários estão a seguir:

(...) Boa noite, gente. Gostaria de saber a disponibilidade de todos para fazer uma reunião nesse final de semana para desenvolvermos o trabalho (Antônio)

(...) Eu posso no domingo à noite. (Catarine)

(...) Bom dia! (...) Faremos a reunião hoje? (...) Que horário? Bianca: Oi pessoal (...) vou tentar entrar sim. (Denise)

(...) Pessoas vou só (esperar) minha mãe terminar de usar o pc (Bianca)

((Antônio encaminha o link))

(...) Gente vou entrar, mas eu vou participar mais quietinha porque eu tô no carro voltando. (Catarine)

(...) Vocês ainda estão em reunião? Ainda não consigo usar o pc. (Bianca)

(...) Sim, estamos. Se der entre com o celular mesmo. (Antônio)

(...) Meu celular não conecta no vídeo (...) tipo, nos chats de vídeo (...) só pelo pc. (Bianca)

Antônio tenta conciliar a agenda comum entre todos, organizando para que todos participem do momento síncrono online. Direciono o foco para a participação de Bianca

e para as interações entre ela e Antônio, pois entendo que o participante tenta forçar sua participação. O primeiro trecho demonstra quando Bianca se pronuncia que tentará estar presente. Na sequência, o link da reunião é encaminhado por Antônio. Quando Bianca afirma que não pode comparecer por diversos motivos, como o fato de não ter mais de um computador disponível para uso em sua casa, a necessidade de partilhá-lo com sua mãe e não ter disponível um celular compatível com as necessidades para uso da plataforma com todas as suas funcionalidades, Antônio levanta outras possibilidades para a participação.

O trecho evidencia diferentes modos de pertencimento como algo que se materializa de forma não homogênea e não harmônica (há aqueles que impelem a participação de alguns, enquanto outros são impelidos a uma não-participação por diversos fatores). Identifico fatores sociais externos que influenciam e interferem diretamente na participação dos integrantes e que escapam às contribuições de Wenger (1998).

Ao acompanhar situações como a mencionada acima, lembro-me das contribuições de Wenger (1998) quando o autor salientou que CPs não são ‘entidades independentes’, mas, desenvolvidas em contextos amplos, de modo que esses podem apresentar configurações e exigências articulados diretamente a elas. Neste caso, os participantes tinham exigências para desempenharem participação, por exemplo: recursos digitais específicos, acesso a um pacote de internet estável, celular compatível às ferramentas de reuniões online etc.).

Próximos passos a serem seguidos e distribuições de responsabilidades, será mesmo?

Conforme perceberá o leitor, o excerto a seguir retrata a comunicação do GF2 sobre a confecção da sequência didática atribuída a eles. Lembro-me também que, ao acompanhá-los durante a sessão de mentoria, a professora reforçou sobre o cuidado de se manter o alinhamento entre as ideias que alicerçam a fundamentação teórica do trabalho e a escolha dos recursos nele utilizados, fatores esses posteriormente retomados pelo grupo enquanto interagiam na reunião online acima mencionada.

Na reunião, os participantes conversaram sobre os documentos legais que contêm informações sobre o componente curricular de língua inglesa. Infiro que essa ação corresponda à mobilização de uma das temáticas trabalhadas no semestre anterior, quando

documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo Paulista e o Currículo da Cidade foram apresentados em aula e analisados.

Enquanto no primeiro semestre os participantes entenderam os documentos, de modo a interpretá-los e refletir sobre eles, no segundo, eles foram desafiados a utilizá-los. Para tanto, durante a reunião online, uma das participantes compartilhou sua tela, na qual estava projetada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, juntos, passearam pelas habilidades, indicando aquelas que, na percepção do grupo, mais dialogavam com o tema que desejavam trabalhar. Posteriormente, fizeram o mesmo com as competências específicas do componente curricular língua inglesa e com as competências gerais propostas pelo documento, refletido em um movimento de “lupar” elementos que dialogassem com as ideias para o trabalho. O grupo realizou a seleção e quando a reunião foi finalizada, Catarine compartilhou os elementos por eles selecionados e Antônio prosseguiu mencionando as responsabilidades do grupo. As interações do grupo após a reunião se encontram a seguir.

Gente, colocando o compilado aqui para gente ter, mas também coloquei no word (...) BNCC – HABILIDADES INTERESSANTES/NORTEADORAS: (EF07LI21) Analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos globalizados. (EF07LI22) Explorar modos de falar em língua inglesa, refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas. (EF07LI23) Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo. COMPETÊNCIA GERAL: 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS: 1. Identificar o lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho. 2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social. 3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade. 4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas. São as habilidades, competências gerais e competências específicas da temática variação linguística. (Catarine) Valeu! (Denise)

Também podemos trabalhar os tipos de variação linguística, que se não me engano são 3: variação formal/informal na fala (por exemplo “what’s up” e “wazaup” ou gírias de fala); variação de vocabulário (truck e lorry, rubber e eraser, etc.); variação de pronúncia [...] também podemos colocar um textinho

em português mesmo, falando sobre a importância do contexto (quando usar em uma gíria, ou adequação das pronúncias por exemplo quando falamos no Brasil a palavra hot dog). (Catarine)

((Catarine compartilha com todos um vídeo que demonstra 10 diferentes pronúncias de inglês ao redor do mundo))

((Antônio responde diretamente à mensagem de Catarine sobre trabalhar com os tipos de variação linguística)).

Pessoal, os próximos passos para a confecção do trabalho ficam assim: um membro do grupo fica responsável por um dos três tipos de variação linguística conforme listados pela Catarine. Então, conforme forem achando materiais e referências, coloquem no doc e redigem a parte que cabe a cada um de vocês. Os demais revisam e dão sugestões. Como só tem três tipos e quatro membros, a quarta pessoa fica encarregada de estruturar e redigir o trabalho conforme as exigências da professora. O que vocês acham? Se concordarem, escolham uma parte do trabalho que preferem para gente saber (Antônio)

Pessoal (...) mil perdões pelos sumiços (...) A situação aqui em casa não tá fácil, mas agora vou me organizar (...) eu prefiro redigir o trabalho porque vocês já estão mais inteirados. (Bianca)

Por mim tudo bem. (Antônio)

Só me passem as datas certinhas ok. (Bianca)

Como cada um tem uma parte para fazer, cada um faz no seu tempo. Porém, lembrem-se que no dia 3 de novembro temos que apresentar a segunda versão para a professora. (...) Bom, se não se importarem eu vou ficar com a parte sobre variação de vocabulário. (Antônio)

Tudo bem. Acho que fico com variação formal/informal. (Denise)

Eu faço a introdução do tema de variação (...) com motivo da gente escolher o tema, porque deve ser trabalhado etc. Revisão acho que todos devem fazer porque fica pesado demais uma pessoa só estruturar tudo sozinho (...) e em cada tipo de variação precisamos propor exercícios com textos ou joguinhos ou vídeos para mostrar cada tipo de variação (...) para ficar de fato bem SD. (Catarine)

Sim... é bom colocar um em cada aula conforme desenvolve o tema até para gente ir se ajudando. (Denise)

Entendo que Catarine registrou as principais ideias e os temas negociados durante a reunião a fim de que todos tivessem ciência do que havia sido discutido. Reitero minha percepção acerca da negociação de sentidos sobre a BNCC: estratégia para atender a uma das sanções propostas no grupo macro e mobilizar um recurso trabalhado desde a primeira disciplina. Agora, direciono o foco à participação dos membros, identificando os modos de pertencimento materializados.

As interações de Antônio são similares àquelas compartilhadas até o momento, pois demonstram a organização que pretende manter no trabalho, impulsionando a participação de todos os integrantes na construção do sequenciamento, organizando os itens a serem trabalhados, de modo que cada membro fique responsável por uma parte e,

inclusive, indica responsabilidades equivalentes a cada membro. Antônio também faz menção direta às exigências da professora, evidenciando a influência das definições estabelecidas pela professora na macro CP.

Anteriormente identifiquei alguns critérios que entendo como sanções (fundamentação do trabalho a partir de documentos normativos, por exemplo), os quais foram, a partir desse momento, proferidos pelo participante. Ao passo que as interações acontecem, verifico que o prazo estipulado na macro CP é uma sanção para o desenvolvimento do trabalho, como lembrado por Antônio: “*lembrem-se que no dia 3 de novembro temos que apresentar a segunda versão para a professora*”.

Fica outro questionamento: as respostas de organização de atividades listadas por Antônio são genuínas e voluntárias, evidenciando responsabilidade e alinhamento dos membros para com o grupo ou tão somente para garantir que os itens de requisito para o trabalho sejam contemplados? Ainda, faz-se relevante questionar em que medida o engajamento mobilizado por Antônio é genuíno ou condicionado às exigências institucionais, pensando na entrega das produções didáticas para a finalização do curso.

Quando olho para a participação de Bianca que, por diversos fatores, apresenta participação relativamente menor a dos demais, são identificados, mais uma vez, fatores externos que impactam sua participação.

A participação de Catarine chama a atenção quando ela responde Antônio à respeito da organização do trabalho. A partir das interações partilhadas por ela após ler a proposta, percebemos discordância em relação ao modo que acredita que o trabalho deva ser realizado. Ela salienta que a organização proposta poderia sobrecarregar alguém e que todos deveriam ter uma responsabilidade em comum: a revisão do trabalho como um todo. A esse acontecido, relaciono os atributos do elemento *comunidade* propostos por Wenger (1998): participantes se engajando em atividades a partir de discussões conjuntas sobre o prosseguimento do trabalho e opiniões conflitantes entre eles.

Entendo que Catarine também materializa o modo de pertencimento *imaginação*, de Wenger (1998), pois mostra preocupação que todos se apropriem da versão final do trabalho, não restringindo essa ação a somente uma pessoa do grupo.

Ainda, ela organiza a fundamentação teórica sobre como cada tema será trabalhado, ao mencionar os recursos que seriam ser usados visando a máxima

aproximação de uma sequência didática. Além disso, o modo de pertencimento *engajamento* proposto por Wenger (1998) é demonstrado quando Catarine negocia sentidos com Antônio sobre os próximos passos do projeto e dos temas nele abarcados.

Em paralelo, Denise demonstra *engajamento* ao notar que, colocando em prática o que Catarine propôs, todos poderiam ser ajudados de alguma maneira. Para Denise, a partir da leitura de estratégias ou recursos utilizados pelos colegas, ela poderia ter *insights* ou conhecer outros recursos. Por isso, a professora em formação entende as contribuições dos colegas como ponto de apoio para o desenvolvimento da parte do trabalho que está sob a sua responsabilidade.

“A gente pode falar juntos?” “Eu consigo falar junto, mas não sozinha!”: interações na CP que promovem confiança

O excerto a seguir demonstra como a confiança e o senso de pertencimento decorrentes das interações entre os participantes podem impactar as interações estabelecidas no grupo.

Gente, hoje tem aula normal? (...) ou é aula só com acompanhamento?
(Catarine)

Hoje é a sessão com os grupos da SD (...) fundamental II está marcado pra 21h. (Denise)

((Os participantes permanecem em silêncio até o momento da aula, quando o grupo precisa apresentar o que foi desenvolvido até o momento para a professora formadora.))

A gente é agora né? (Catarine)

Sim (...) vou ficar desligada com a câmera porque estou fazendo inalação.
(Bianca)

(...) Melhoras. (...) Antônio, você consegue fazer a apresentação de slide?
(Catarine)

Você diz mostrar na tela? (...) Posso, mas você vai falar? (Antônio)

Eu não sei se consigo... eu consigo falar junto (...) mas não sozinha. A gente pode falar juntos? (Catarine)

((Antônio e Catarine realizam juntos a apresentação do que havia sido desenvolvido pelo grupo até o momento. Conforme combinado poucos minutos antes da apresentação, Antônio compartilha sua tela, Catarine inicia a apresentação da proposta na qual pensaram, e, na sequência, Antônio complementa com suas ideias. Finalizada a apresentação realizada pelo grupo, a professora dá alguns direcionamentos em relação aos próximos passos na construção da SD. O GF2 permanece na sala quando outro grupo se apresenta – ao qual também tinha sido atribuída a construção de uma SD para os anos finais, mas que não integrou o foco direcionado da presente pesquisa – após a apresentação deste grupo, a professora também propõe orientações e, ao fazê-lo, elogia a escolha pelo tema do GF2.))

Nosso tema... ela elogiou no outro grupo e é nosso tema! (Catarine)

Gente... mil obrigadas por apresentarem hoje e mil desculpas por estar sumida, tô com uma enxaqueca das bravas (...) maravilhosos! (Denise)

Infiro que o GF2 se tornou um ambiente seguro para sanar possíveis dúvidas relacionadas à macro CP. Considero como um espaço em que os participantes mais atentos aos acontecimentos da macro CP repassavam aos demais informações importantes.

Nas interações selecionadas, identifico o apoio verbalizado de Catarine à Bianca, que, por razões de saúde, não conseguiria apresentar para a professora a proposta desenvolvida até então, mas que estaria acompanhando o grupo com sua câmera fechada em decorrência da sua condição de saúde.

Inicialmente Catarine não se sente segura em apresentar as ideias sozinhas e por isso pede que Antônio a ajude, o que demonstra senso de colaboração, pertencimento ao grupo, confiança e parceria estabelecidas entre ela e os demais participantes do grupo. A esse ocorrido, retomo as contribuições de Wenger, McDermott e Snyder (2002), quando asseveram que uma CP é um grupo de pessoas que aprendem juntos e, durante este processo, desenvolvem senso de pertencimento e compromisso mútuo.

No que diz respeito à interação estabelecida por Denise, retomo uma interpretação já compartilhada anteriormente em outros contextos: o engajamento de um integrante da CP é influenciado por fatores sociais externos que não podem ser desconexos do processo de participação em si. Sendo assim, a não- participação também demonstra confiança de que o trabalho necessário para apresentação seria realizado pelos demais participantes.

Nem tudo são flores... falha de comunicação ou diferentes níveis de corresponsabilidade? Conflitos também atravessam ações em uma CP!

O excerto demonstra um fato conflitante ocorrido no GF1. Neste grupo, os participantes tiveram maior dificuldade em conciliar as agendas para a realização de encontros online síncronos e apresentaram diferentes níveis de engajamento. O fato representa uma tensão que ocorreu entre duas participantes. Interpreto o ocorrido como reflexo dos fatores externos que impactaram na participação dos integrantes: cansaço, diferentes responsabilidades, trabalho, questões de saúde etc.

Gente, só consegui voltar à vida agora. (...) Não terminamos a sequência, é isso mesmo? (...) Fernanda, você não vai conseguir detalhar os passos como combinamos? (Gabriele)

Oi! Eu vou precisar de ajuda sim, desculpa, mas estou trabalhando na organização do evento de línguas e achei que daria conta, mas não estou dando... peço perdão. (Fernanda)

É que já era pra ter sido entregue, né? Seria bom avisar antes (...) poxa. (Gabriele)

Sério??? (Fernanda)

Final de semana vou tentar fazer isso então. Claro, era para essa quarta. (...) Por isso os meninos estavam correndo também. (Gabriele)

Desculpa mesmo (...) vou mandar um email para a professora agora me responsabilizando por não ter finalizado aquela parte. (...) (Fernanda)

Pior que hoje não vou conseguir mexer também, mas se você conseguir fazer pelo menos um rascunho melhor eu consigo revisar amanhã (...) porque eu parei de fazer essa parte, porque você tinha comentado que tinha outras ideias diferentes, algumas mudanças naquela primeira proposta e tudo mais. (Gabriele)

Claro... vou dar um jeito de adiantar isso. Também vou enviar o email explicando que me confundi com as datas e que é total responsabilidade minha (...) eu iniciei (a proposta), mas não consegui finalizar (...) achava que estávamos meio que juntos com a sequência, acho que me perdi nas conversas. (...) (Fernanda)

Acho que ela (professora) vai entender se entregarmos essa versão final no final de semana. O atraso não seria tão grande assim. (...) o que tava lá era basicamente aquele primeiro rascunho que eu tinha feito... ou você trabalhou mais depois? (...) (Gabriele)

Eu trabalhei um pouco. (Fernanda)

Você criou uma cópia... só faltou avisar a gente... estávamos trabalhando na versão anterior (...) enfim (...)final de semana temos que resolver isso sim ou sim (...)então se você pelo menos rascunhar todas as aulas eu reviso amanhã. (Gabriele)

Claro, eu trabalho até às 19:00, mas assim que sair eu faço isso sim. (...) Estava dando uma olhada e na verdade já temos né... não ficou sem ser entregue!! Porque tinha as aulas que você fez da primeira vez e a cópia que eu fiz, a professora até comentou em ambas... acho que ela considerou entregue... podemos deixar mais bonitinho e avisar isso para ela..., mas sem ser entregue não foi (...) (Fernanda)

Está na pasta sim, mas o final tá sem fazer as coisas lá no arquivo. Temos que mexer ainda. (Gabriele)

Nossa, estava desesperada, mas pelo menos foi entregue (...) sem nota a gente não fica. (Fernanda)

Sem nota não. Mas está claramente sem finalizar. Se a gente mexer nesse final de semana e comentar com ela vai estar tudo bem, acho! (Gabriele)

Eu imagino que sim também! (...) (Fernanda)

Ao interpretar o ocorrido, diversos pontos podem ser a ele relacionados: modos de pertencimento, situações conflituosas, sanções referentes à prazo, nota e avaliação, esgotamento mental, níveis de responsabilidade e falhas de comunicação.

Realizando um paralelo entre a interação realizada por Gabriele e os modos de pertencimento propostos por Wenger (1998), pude identificar *alinhamento* e *imaginação*. Alinhamento porque Gabriele se apresenta preocupada sobre a entrega do trabalho, tentando mobilizar Fernanda para que a situação seja resolvida o mais rápido possível. A *imaginação* acontece quando Gabriele faz menções à macro CP.

Interpreto a materialização dos modos de pertencimento como algo dinâmico e variável, a depender de fatores sociais que impactam no *engajamento mútuo*, nos termos de Wenger (1998). Então me direciono às contribuições do autor ao mencionar que *engajamento mútuo* não implica homogeneidade e concordância, tampouco simplicidade nas interações. É algo que impulsiona as relações positivas e negativas entre membros.

Mas, por que Gabriele não teria manifestado sua cobrança em relação às responsabilidades de Fernanda antes de chegarem ao prazo final? Infiro que por conta de fatores como cansaço, impaciência por estar no final da graduação, acúmulo de funções e responsabilidades (fatores por ela mencionados em outro instrumento de coleta de dados).

O ocorrido me fez retomar as contribuições de Wenger (1998) que tensões e conflitos são elementos envolvidos nas situações que perpassam engajamento interpessoal dos participantes da CP. Relaciono o fato às contribuições de Wenger (1998, p.77) quando afirmou que 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”.

Percebo a situação como demonstração de conflitos e tensões em uma CP, evidenciando que eles estão relacionados aos fatores sociais externos.

O início da interação também chama atenção pois a expressão “voltar à vida” reflete os fatores sociais que estavam impedindo a participação de Gabriele. Quando a participante se dá conta de que o prazo de entrega já tinha passado, convoca Fernanda para a responsabilidade que foi atribuída a ela, reiterando o prazo de entrega e os combinados prévios entre elas.

Curiosamente, Fernanda, ao receber as mensagens de Gabriele, não a responde linearmente (por linear, defino respostas que atenderiam diretamente às perguntas). Porém, manifesta um pedido de ajuda para a realização das atribuições perante o grupo. Com o andar da conversa, o teor assumido por Gabriele se intensifica, convocando Fernanda para a resolução da questão e atribuindo a ela um prazo para realização das atividades.

Embora as participantes apresentem certo desalinhamento, no que diz respeito às diferentes funções e atribuições na CP (previamente combinadas entre elas em uma reunião online), há um ponto de alinhamento que as preocupam: as sanções estabelecidas na macro CP e as consequências do atraso na entrega, uma vez que se tratava de uma atividade avaliativa.

As interações também me levaram a refletir sobre os diferentes níveis de envolvimento e motivações dos participantes em uma CP. Em alguns contextos os participantes se demonstraram engajados a partir do repertório de experiências que puderam construir no contato com seus colegas, porém, em outros, a interação entre eles foi menor e se manifestou em decorrência das exigências impostas a eles.

Reflexos da macro CP: identificando temas destaques em mobilização em paralelo aos diferentes níveis de participação

Trago alguns dos temas mobilizados no grupo de troca de mensagens instantâneas continuando a análise que envolve os diferentes modos de pertencimento propostos por Wenger (1998). Para contextualizar o excerto que segue, informo que o grupo GF2 estava a poucos dias de entregar a segunda versão da sequência didática. Conforme apresentado anteriormente, Bianca, uma das integrantes do grupo, ficou como responsável oficial pela revisão e formatação do trabalho, ainda que essa função – conforme proferido por outros integrantes do grupo – devesse ser responsabilidade comum a todos. O *alinhamento* pôde ser percebido nas ações de Bianca pela primeira vez a partir das interações estabelecidas na CP.

Oi, gente... Todo mundo colocou sua parte no corpo do trabalho? Me avisem quando eu puder formatar. (Bianca)

Eu coloquei, talvez eu só adicione algumas coisas, mas a estrutura está lá já [...] acho que vou pegar alguns trechos teóricos sobre língua franca. (Catarine)

Ok... eu vou formatar tudo amanhã de manhã, daí todo mundo tem tempo. (Bianca)

((Nenhum outro participante se manifesta no grupo neste intervalo de tempo))

Gente, eu olhei e formatei, incluí no texto as coisas que a professora falou... achei muito bom, peço perdão por estar meio distante, mas agora não perco mais... e eu adequei todas as referências de vídeos ao formato ABNT... se quiserem mudar algo podem me falar, ok? (Bianca)

Verifica-se o *alinhamento* pois interpreto que Bianca pretende saber se o trabalho está organizado (ou, se ao menos todas as partes já estão finalizadas para que sejam revisadas ao todo) e deseja mobilizar os demais para realizar as atribuições a fim de que o prazo estabelecido como sanção da macro CP seja cumprido.

Reflico sobre a variação do modo de pertencimento enquanto a CP se desenvolve. Antes Bianca estava numa posição menos ativa perante o grupo. Neste momento de interação, entretanto, a participante assume centralidade ao tentar organizar os próximos passos. Outro ponto é a menção direta aos “*itens que a professora falou*” acionados por Bianca, relacionando a CP micro e macro e as exigências postas aos participantes.

“Mas é hegemônica!”: matutando a construção da SD além do *mainstream*

O excerto a seguir se refere a um fato que ocorreu após uma das sessões de mentoria previstas. Nela, o grupo recebeu orientações sobre pontos passíveis de lapidação para a elaboração do trabalho.

Na sessão, o grupo foi orientado quanto à importância de se manter coerência entre a referência teórica escolhida e os recursos digitais que integravam o repertório utilizado e foram informados sobre os detalhes quanto à estrutura (poderiam elaborar a sequência de atividades por temas, sem elencar necessariamente o número de aulas e os tempos destinados a cada uma das atividades, por exemplo).

Dentre os temas abordados na sessão, um deles foi a respeito do uso de referências que não correspondessem à grande mídia, enfatizando a importância de incorporar recursos oriundos de países não hegemônicos.

Gente, vamos marcar para se reunir (...) Mas antes a gente tem que garimpar nas redes essas referências que a professora falou [...] E trazer para a discussão (...) O tiktok pode ser uma boa para encontrar outros países de língua inglesa (...) (Antônio)

Aham, quem dá aula no grupo? (...) eu tava pensando que quem tem contato com pessoal de 11, 12 anos pode ter mais referência (...) (Catarine)

De série atual eles amam stranger things. (Denise)

Mas é hegemônica. (Antônio)

Sim... é Netflix e Marvel pra todo lado (...) Falam bastante de diário de um banana mas eu não conheço tanto, só sei que em inglês é Diary of a wimpy kid (...) Procurar conteúdo no TikTok e outras adaptações contemporâneas como aquela do hip hop parece o melhor caminho. (Denise)

Após a sessão de mentoria, Antônio convoca o grupo para se reunir e dar prosseguimento ao trabalho. Identifico o desejo de organização, a fim de que as recomendações recebidas fossem incorporadas. Os modos de pertencimento *imaginação* e *alinhamento* permanecem ativos nas ações mobilizadas por Antônio.

Perpasso pelas contribuições de Wenger (1998, p.80), quando o autor afirmou que, considerar que as CPs constroem suas próprias práticas não significa assegurar que essas não sejam influenciadas, intimidadas, inspiradas ou apoiadas em outras instituições. Por outro lado, as práticas podem refletir poder e prescrições.

Quando Denise compartilha suas ideias sobre os recursos que poderiam ser utilizados, Antônio permanece vigilante, afirmando que a sugestão compartilhada por ela não se alinha com a proposta compartilhada pela professora poucos minutos atrás.

Reflexos do contexto macro e micro nos ensaios reflexivos

Direciono agora a pesquisa a outro instrumento de dados utilizado para análise: os ensaios reflexivos. O ensaio reflexivo foi uma produção escrita em que os professores compartilharam acontecimentos e temas que os marcaram ao longo deste percurso formativo. Nele, discutiram sobre experiências oriundas das disciplinas. Foram selecionados para análise somente os ensaios daqueles que integraram os dois grupos focais acompanhados.

Pontos de vista negociados, ideias transformadas

Em seu relatório reflexivo final, Antônio discorreu sobre como sua formação foi impactada pela experiência nas duas disciplinas. Também compartilhou experiências de sua vida pessoal e percepções sobre a troca de experiência com os colegas durante a produção da sequência didática e dos *drops*. Neste trecho do ensaio reflexivo de Antônio, ficam perceptíveis características e dimensões da CP como domínio, engajamento mútuo, colaboração, interação, ajuda mútua e divisão de responsabilidades.

Por fim, quanto ao impacto em minha formação, cabe esclarecer que eu nunca tive experiência em sala de aula. A única experiência como professor foi com aulas particulares. Portanto, os trabalhos em grupo, tanto o da sequência didática quanto o dos vídeos, permitiram que eu tivesse uma troca de experiência com colegas que já dão aulas em escolas de ensino básico, o que contribuiu bastante com minha formação nesse momento em que nos encontramos impossibilitados de fazer estágio presencial. Outra coisa importante que o trabalho em grupo me proporcionou foi o contato com pontos

de vista diferentes, possibilitando o exercício de respeito ao contraditório, de negociação e de concessão com vistas a alcançar determinado resultado. Essa experiência me auxiliará no exercício da profissão quando, por exemplo, a escola em que eu estiver trabalhando exigir um plano para o ano letivo escolar e eu tiver que negociar com colegas de trabalho. Além disso, a divisão de tarefas permitiu com que a carga de trabalho fosse menor e, conseqüentemente, o desgaste em nossa saúde mental nesse período pandêmico também fosse reduzido. O trabalho em grupo também foi benéfico por propiciar um aproveitamento melhor do curso, de forma mais leve e interativa já que, por estarmos completando praticamente dois anos isolados em nossas residências interagindo apenas com nossas telas, os grupos serviram como um pequeno espaço de socialização, do qual fomos privados. (Antônio)

O trecho demonstra como a CP influenciou a experiência formativa de Antônio. Segundo o relato, a experiência de pertencer a uma CP o fez vislumbrar exigências de um cenário futuro na educação regular; fato percebido quando o professor em formação mencionou a hipotética exigência da construção de um plano escolar que, na interpretação dele, demandaria negociações com os colegas de trabalho.

Para além do cumprimento de tarefas previstas na disciplina, a micro CP foi um ambiente em que Antônio ampliou percepções sobre diversos temas e sentiu-se acolhido. Noto que Antônio encontrou na CP um espaço de socialização, especialmente em virtude do isolamento social, refletido na ampliação de seu repertório profissional. Em suas palavras, o trabalho com o grupo proporcionou “*contato com pontos de vista diferentes, possibilitando o exercício de respeito ao contraditório, de negociação e de concessão com vistas a alcançar determinado resultado*”. Interpreto que Antônio se refere às opiniões divergentes manifestadas pelos participantes e às mudanças que foram necessárias a partir das sanções estabelecidas durante o desenvolvimento do trabalho, ao passo que as sessões de mentoria aconteciam.

Sobre as dimensões estabelecidas por Wenger (1998), a *comunidade* é identificada no relato pois Antônio narra seu engajamento nas atividades, menciona as discussões conjuntas e o compartilhamento de informações. Trago outro trecho também retirado do ensaio reflexivo de Antônio. Ele evidencia opiniões sobre as disciplinas, as interações nelas estabelecidas e como sua percepção sobre docência e carreira docente foram impactadas.

Assim sendo, posso dizer que termino o curso (...), apesar das adversidades, com uma visão mais clara dos propósitos da prática docente e dos desafios que terei de enfrentar; muito mais inspirado, com uma visão diferente da que eu entrei e da que eu vivi em minha experiência como aluno da educação básica, e consciente do que se espera da carreira docente. Isso foi graças ao trabalho das professoras que tive nesses dois semestres, aos textos lidos, às

discussões em aula e, especialmente, aos colegas, cuja dedicação à educação me inspira e me motiva. (Antônio)

Ao focalizar na parte final do excerto, em que Antônio justifica as razões pelas quais finalizou o curso “*inspirado*” e “*motivado*”, fazendo menção honrosa aos recursos com os quais teve contato, às professoras e aos colegas, percebo os impactos das interações na construção da identidade do professor em formação.

Alinhavando a participação do integrante nas discussões em grupo e nas sessões de mentoria, percebo a materialização de elementos e características da CP, propostos por Wenger (1998): colaboração, interação, domínio, compromisso com o grupo, socialização e negociação de significados.

Diferentes experiências, diferentes efeitos

O excerto a seguir foi retirado do ensaio reflexivo de Bianca. Bianca menciona fatores que influenciaram não somente a experiência dela, mas também dos colegas neste percurso formativo.

Meus pensamentos sobre o semestre são amplos. A situação de pandemia limitou nossa experiência. Eu, que já trabalho na área da educação em inglês, não tive muita dificuldade em buscar experiência de trabalho em escolas como os alunos deveriam como estagiários. No entanto, enquanto conversava com meus amigos, percebi que eles sim. Por exemplo, dois deles frequentemente me perguntavam como essas atividades eram aplicáveis em uma sala de aula: questões como faixa etária, quanto tempo as crianças se mantêm concentradas, quais atividades além dos vídeos do Youtube eram relevantes para elas. Todas as questões listadas podem ser facilmente resolvidas com um estágio presencial. (Bianca)

Interessante notar o que Bianca menciona sobre a falta do estágio presencial para alguns colegas. Provavelmente Bianca imaginava como suas contribuições e experiências expandiram o repertório de colegas que estavam impossibilitados de adentrar presencialmente na escola.

Percebo, a partir das reuniões online acompanhadas e desses instrumentos de dados, alinhavos entre as produções de Antônio e Bianca (ponderando que os ensaios reflexivos foram produzidos individualmente) e considerando que os participantes desconheciam o conteúdo produzido pelo colega.

Quando penso em domínio e engajamento mútuo manifestados na CP, conforme propõe Wenger (1998) interpreto que embora ambos os participantes não estivessem em comum atuação na educação regular, o anseio por atuar no segmento dos Anos Finais da Educação Básica se caracterizava como ponto comum entre eles.

Identificando elementos “*fatalmente hegemônicos*” em nossas práticas

O trecho a seguir se refere ao relatório reflexivo final de Catarine, integrante do grupo de Antônio e Bianca. Catarine reflete sobre o ensino de inglês e, em meados de seu texto, menciona as interações do grupo. Além disso, mobiliza um dos temas estudados durante os dois semestres.

Percebo a convergência entre uma das interações analisadas no grupo de mensagens instantâneas (enquanto escolhiam os recursos para o desenvolvimento da sequência didática e um dos integrantes atestou que os recursos eram hegemônicos), ao passo que recorro de uma reunião online, quando diversas das referências compartilhadas pelo grupo também eram hegemônicas e um dos membros permanecia atento, relembando os demais sobre o objetivo central do trabalho.

Após todas as reflexões nas aulas (...) acredito que liberdade linguística é mais do que apenas entender uma conversa: é se ver representada nela e fazer parte dela, e tentei, ao longo do semestre, pensar maneiras de tornar isso possível. Isso vai desde mudanças sutis na escolha dos textos e vídeos utilizados, até no propósito do ensino de inglês. É visível que existe uma grande dificuldade: durante as reuniões para temas da sequência didática de variação, diversos alunos que estavam focados em encontrar materiais para um ensino descolonizado fatalmente olhavam para as próprias anotações e percebiam que, acidentalmente, tudo ali era hegemônico. Vivemos em um mundo que nos direciona para essas escolhas, que “esconde” opções, portanto deve haver uma busca constante da nossa parte por um aprimoramento do olhar (...) É por isso que mesmo graduando, acredito que devemos continuar estudando, lendo tanto teoria quanto participando de discussões e principalmente observando a sala de aula. Nossa fluência (tanto como alunos quanto professores) parece ser questionada o tempo todo no Brasil, como se isso fizesse juízo de valor ou competência. Pensar assim joga fora as melhores partes do aprendizado da língua inglesa: a liberdade para pensar e ser em outra língua, e chamar ela de sua – porque a partir do minuto em que você a usa, ela é. (Catarine)

Ao ler o excerto, recorro-me de uma das aulas em que a professora formadora pediu aos professores em formação que imaginassem, hipoteticamente, seus estudantes perguntando a eles: “*Profe, aprender inglês pra que?*”. Também nos chama a atenção a expressão “*liberdade linguística*”. Ao visualizá-lo, recordei das aulas do primeiro semestre, quando temáticas envolvendo a falácia dos falantes nativos são mencionadas.

O imaginário de “*Falar como um nativo para viajar*”, comumente associado ao ensino da língua inglesa desprovido de maiores elaborações teóricas, não deve ser aceito como norteador para uma nação de diferentes classes sociais, experiências sociais e oportunidades, pois impede essa aproximação do aluno com a língua.

Passo, então, para o excerto de Denise, participante que integrou o grupo de Antônio, Bianca e Catarine. Em sua produção, Denise narrou os principais acontecimentos do segundo semestre. Ela propõe ênfase a um curso de extensão promovido pela faculdade e refletiu sobre acontecimentos da disciplina. Identifiquei que este não tinha relação com os temas mobilizados durante ambas as disciplinas (tratava-se de um curso de neurociência, ensino e aprendizagem), tampouco permeou as negociações de sentido que ocorreram no pequeno grupo.

A partir das discussões promovidas pelo curso (...) e da decorrente articulação de seus textos teóricos com as atividades de estágio realizadas, foi possível perceber que a prática pedagógica está longe de ser um lugar ideal, repleto da realização dos desejos de professores e alunos. No entanto, a sala de aula é um lugar vivo, cheio de experiências tão individuais e particulares como descritas por Bondía, mesmo quando coletivas, visto que cada sujeito percebe e interage com a vivência escolar de um jeito diferente.” (...) Meu grande sonho como professora sempre foi poder contribuir de maneira construtiva e inspiradora na formação de meus alunos – e após as atividades de estágio realizadas, mesmo com todas as dificuldades relacionadas ao cumprimento do programa previsto e da articulação do tempo em sala de aula, sinto que estou mais próxima de alcançar meu objetivo: não como um experimento ideal, mas como uma experiência real. (Denise)

Começo a análise pela parte em que Denise menciona as discussões promovidas no curso. Entendo que sejam as atividades da macro CP envolvendo a turma como um todo e as atividades desenvolvidas no pequeno grupo. Na sequência, ela relaciona os aspectos teóricos à prática (em decorrência do estágio).

Dessas informações, analiso a parte final do excerto em que define uma sala de aula ideal como um espaço em que desejos de professores e alunos sejam realizados. Coincidentemente à noção de desejo que emerge no relato, retomo um fato ocorrido no grupo de Denise: algumas de suas contribuições (seus desejos sobre usar alguns recursos na SD) não foram contemplados no trabalho.

Entretanto, não porque o grupo não o desejasse, mas por conta das delimitações referentes ao tema central e algumas sanções estabelecidas na macro CP. Pondero também a perspectiva de Denise em relação ao espaço formativo em que se encontrava: “*não ideal, mas real*”. Não é possível saber o que, para ela, seria uma aula ou espaço formativo ideal, mas é possível os impactos do estágio em sua formação: neste caso, o de lembrá-la seus propósitos em ser professora.

Para finalizar essa seção, apresento outros excertos. Eles se referem aos relatos dos participantes pertencentes aos grupos focais, em que foram convidados a relatar como

foi a experiência em relação ao curso e de que maneira ela impactou em sua identidade profissional.

Tabela 10 – Excertos extraídos de ensaios reflexivos elaborados ao final do curso

Participantes dos Grupos focais	Percepções sobre o curso
Antônio	<i>(...) Posso dizer que termino o curso de Metodologia do Ensino de Inglês, apesar das adversidades, com uma visão mais clara dos propósitos da prática docente e dos desafios que terei de enfrentar, muito mais inspirado, com uma visão diferente da que eu entrei e da que eu vivi em minha experiência como aluno da educação básica, e consciente do que se espera da carreira docente.</i>
Bianca	<i>Enquanto tínhamos exemplos práticos de trabalho em relação a uma sala de aula e uma preparação de aula em si, nos divertimos interagindo com nossos colegas, principalmente durante as preparações dos DROPS, e as teorias que apenas confirmam essas atividades. (...) Se então o povo agora está entrando em um processo de transformação bilíngue, que seja feito da melhor maneira possível. Creio que o papel do profissional de línguas [não] seja o de ensinar a língua inglesa, mas todas as línguas inglesas.</i>
Catarine	<i>Após todas as reflexões nas aulas (...) acredito que liberdade linguística é mais do que apenas entender uma conversa: é se ver representada nela e fazer parte dela, e tentei, ao longo do semestre, pensar maneiras de tornar isso possível. Isso vai desde mudanças sutis na escolha dos textos e vídeos utilizados, até no propósito do ensino de inglês. (...) Após anos de estudo acreditando que, como estudante de letras meu objetivo era “ensinar” um idioma, desejo hoje um ensino de inglês não apenas eficaz, mas mais bem resolvido, crítico e libertador.</i>
Denise	<i>Meu grande sonho como professora sempre foi poder contribuir de maneira construtiva e inspiradora na formação de meus alunos – e após as atividades de estágio realizadas, mesmo com todas as dificuldades relacionadas ao cumprimento do programa previsto e da articulação do tempo em sala de aula, sinto que estou mais próxima de alcançar meu objetivo: não como um experimento ideal, mas como uma experiência real.</i>
Elisa	<i>(...) É claro que a vivência em sala de aula é de extrema relevância; no entanto, resgatar vivências próprias como professora de inglês e utilizar conhecimentos prévios e adquiridos ao longo do curso (...) para pensar em um conjunto de aulas e material audiovisual, indo em direção à pedagogia de projetos (Jordão, p.21), também foi enriquecedor.</i>

Fernanda	<i>Em primeiro lugar preciso relatar como esse semestre me ajudou a construir essa questão fundamental do ensino do inglês além do foco na língua, mas principalmente levando em conta as questões culturais e sociais, que são intrínsecas a língua.</i>
Heitor	<i>A crise gerada pela Covid-19 tornou mais urgente a necessidade de se pensar a relação tempo-espaço nos modelos pedagógicos ao mesmo tempo em que lidamos com uma geração que está superexposta ao excesso de informação disponível no mundo digital. Acredito que, como professor, deveria ajudar meus alunos a lidar com toda essa sobrecarga de conteúdo, principalmente em tempos de pandemia, quando a saúde mental também requer cuidados.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Após demonstrar como as características, dimensões, estágios e premissas de uma CP se materializaram no contexto investigado, reitero a potencialidade da CP para a formação de professores, entendendo que este contexto promove um ambiente de afeto, acolhimento, ética e responsabilidade, distante de um olhar vislumbrado acerca da atuação profissional, mas vislumbrando a formação de profissionais vigilantes, críticos e agentivos da própria prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecendo a manhã

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
 ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro; de um outro galo
 que apanhe o grito de um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzem
 os fios de sol de seus gritos de galo,
 para que a manhã, desde uma teia tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos.
 E se encorpando em tela,
 entre todos, se erguendo tenda, onde entrem todos,
 se entretendendo para todos, no toldo
 (a manhã) que plana livre de armação.
 A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
 que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

Melo Neto (1965)

Finalizados os anos que envolveram investigações teóricas, leituras, releituras, o acompanhamento de duas disciplinas de um curso de graduação em uma universidade pública do estado de São Paulo e de dois grupos de professores em formação inicial, algumas tarefas foram necessárias: a conclusão da referida jornada; o alinhavo entre as ideias e os aprendizados vividos e o arranjo de um texto, disposto para partilhar interpretações acerca da pesquisa realizada.

Durante a investigação, foi percebida a potencialidade de um contexto marcado por afeto, interações, ética, acolhimento e crítica, fazendo com que a teorização da prática vivenciada ocorresse: a materialização dos elementos de uma CP, que foi atravessada por debates educacionais no que tange o tornar-se professor de inglês, bem como as relações e implicações desse processo, considerando as necessidades dos tempos atuais.

Assim sendo, do conceito de CP nos direcionamos ao poema localizado na abertura dessas considerações; considerações essas que, embora intituladas finais, não se esgotam na escrita aqui realizada. Entretanto, revigora-se a partir das interpretações do leitor, passíveis de diferentes contextos e experiências. Optamos pelo poema *Tecendo a manhã*, em que João Cabral de Melo Neto nos convida a refletir sobre a importância do outro na construção de sentidos.

Descobri os diversos sentidos da palavra tecer. Por um lado, a ação pode ser entendida como aquela de entrelaçar metodicamente (um conjunto de fios, conceitos, ideias), por outro, o ato reflete a própria produção do tecido ou, até mesmo, de um tecido social. Percebi também que metaforicamente professores em formação inicial poderiam ser equiparados a galos, se envolvidos no processo de tecer uma manhã (aqui simbolicamente refletindo o tornar-se professores de inglês), a partir das interações estabelecidas na comunidade profissional que ingressavam.

Inferi que os tecidos destes galos seriam possíveis a partir de uma atuação permanente, acolhedora, vigilante e ética de uma tecelã, responsável por encorpar os sentidos, tecidos e telas oriundos dos galos atravessados por mudanças em um constante fluir, refletindo o ininterrupto devir professores de inglês: *luz balão*.

Logo, a CP compreendida no contexto se materializou em decorrência das interações mútuas, engajamento, parceria e filiação desempenhadas pela tecelã e pelos galos simbolicamente referidos. Ao fim da “*alvorada*”, a luz balão pode ser equiparada à ação dos professores em formação, prestes a se tornarem habilitados para o lecionar, caracterizado como um ininterrupto processo de aprendizagem alicerçado em respeito, ética, acolhimento, pluralidades, desestabilizações e riscos, elementos inerentes às relações educacionais.

Da integralidade da pesquisa

Esta pesquisa etnográfica de cunho qualitativo teve como objetivo investigar a formação inicial de um grupo de professores de inglês (entendido como uma CP) em uma universidade pública do estado de São Paulo, de modo a compreender quais temáticas e conhecimentos foram mobilizados no curso. Ainda, buscou identificar de que maneira os elementos constitutivos de uma CP se materializaram nas ações mobilizadas pelo conjunto de professores. Dessa forma, a pesquisa foi alicerçada no conceito de CP e nas concepções inerentes a ele. Semelhantemente, foi construída com base em contribuições

de debates educacionais e de formação de professores, a partir de referências bibliográficas que possibilitassem a compreensão das transformações que marcaram a docência como atividade pedagógica nos últimos anos.

O Capítulo I, intitulado *Introdução ao conceito de Comunidade de Prática*, demonstra o conceito de CP, suas raízes, princípios, elementos e concepções a ele inerentes, considerando os teóricos e as pesquisas realizadas por autores referenciais no assunto. Trata-se de um capítulo que traz estudos seminais sobre o conceito e produções de autores brasileiros. No que diz respeito à CP, a identifiquei como elemento impulsionador para a filiação de professores em formação a uma comunidade profissional.

Já no Capítulo II, nomeado *Formar-se professor e formar-se professor de inglês: uma perspectiva histórica*, proponho uma breve retomada histórica das principais características, novos elementos trazidos ao debate da formação de professores e, especialmente, da formação de professores de inglês, realizando um levantamento bibliográfico de áreas correlatas aos debates educacionais, averiguando quais termos e concepções eram prevalentes e quais foram adicionados com o passar dos anos, demonstrando as transformações de uma visada cognitiva para uma mais social.

Realizadas as teorizações mencionadas nos Capítulos I e II, dispomos da análise de dados no Capítulo III, denominado *Formação de professores em uma Comunidade de Prática: enunciando experiências, mobilizando conceitos*. Na primeira seção deste capítulo, são demonstradas, por meio descrições narrativas, ações desempenhadas pela professora formadora que fomentaram a constituição de uma CP e algumas das experiências vividas pelos professores em formação inicial, a partir das interações e construções de sentidos desempenhados em aula. Em paralelo ao processo de filiação a uma comunidade profissional (entendida, na presente pesquisa como uma CP), enunciei as principais temáticas trabalhadas nas disciplinas acompanhadas, como resposta às duas questões condutoras apresentadas na Introdução do presente trabalho e retomadas a seguir:

- I. *Quais são as temáticas e os conhecimentos mobilizados nos dois cursos de Metodologia do Ensino de Inglês em uma instituição de ensino superior do estado de São Paulo, aqui entendidos como uma Comunidade de Prática?*
- II. *De que maneira os elementos constitutivos de uma Comunidade de Prática se desdobram nas experiências mobilizadas por esses professores de inglês em formação inicial e por uma professora formadora?*

Aquilo que fica: entre o plano de curso, a CP e a formação ética e responsável

A primeira pergunta me incumbia de averiguar a formação inicial dos professores de inglês, com lupas às temáticas e conhecimentos mobilizados nas duas disciplinas acompanhadas. Após sistematizar tais conceitos ficou perceptível que as ações fomentadas pela professora formadora impulsionaram a constituição e filiação a uma CP, asseverando a importância do pertencimento a ela para a mobilização de temas e conhecimentos.

Diversas foram as concepções e reflexões identificadas ao longo da pesquisa. Retomo, de maneira resumida, alguns conceitos que considerei substanciais durante o acompanhamento das disciplinas e que perpassam a formação de professores de inglês, a dizer:

a) Aprendizagem:

Para além da percepção de que a aprendizagem se refere à aquisição de conhecimentos, debates educacionais contemporâneos, conforme os propostos por Biesta (2005, 2006, 2010) concebem a aprendizagem como resposta (a algo, a alguém, a alguma situação); resposta que demonstra quem são os estudantes e onde estão, alicerçada em ética e responsabilidade.

b) Relação pedagógica:

Expandindo a relação entre educador e educando, teóricos contemporâneos afirmam que a relação pedagógica ou educacional abarca intencionalidade, desejo e aprendizagem, conforme postulado por Meirieu (2005). Para o autor, é na relação pedagógica que o educador instaura o “*enigma do desejo*”, a vontade de conhecer em seus estudantes. Ainda, é a partir dela que o professor tem a possibilidade de repertoriar seus pupilos além do conhecimento escolar, estendendo-se ao conhecimento social.

c) Identidade docente (agenciamento crítico):

Em contraposição à percepção de que a identidade é imutável e estática, teóricas inscritas em debates contemporâneos como Britzman (1991) e Goodwin (2010) depreendem a identidade do professor como algo construído, passível de transformações, considerando o contexto de atuação e o modo com que tal identidade é afetada por tal. Dessa maneira, a constituição da identidade é concebida como algo inacabado, em ininterrupta construção e transformações.

d) Avaliação:

Distante de uma percepção que entende a avaliação em seu caráter punitivo, classificatório e dissociativo, a avaliação deixa de lado seus atributos de julgamento, separação e exclusão e dá as boas-vindas a um movimento ininterrupto, fluido e contínuo, conforme proposto por teóricos mencionados neste trabalho (Duboc, 2019; Vasconcellos, 2005).

Contribuições da CP para a formação de professores

A segunda pergunta da pesquisa teve seu foco voltado para a materialização do conceito de CP em um contexto de formação inicial de professores. Como teorização da prática vivenciada, diversos foram os atributos, características e dimensões identificadas, evidenciando a presença do conceito em um contexto que se fez emergir.

Realizado o acompanhamento das disciplinas e de dois grupos focais (estes, somente no segundo semestre), fez-se notória a importância do senso de pertencimento, filiação, parceria e interação em uma comunidade profissional. Entretanto, é importante ressaltar que limitações também integraram a pesquisa realizada, evidenciando que nem sempre o engajamento em uma CP ocorre genuinamente. Isto é, há sanções (por vezes visíveis, por vezes não), que podem forçar a participação dos membros.

Da mesma maneira, se faz relevante considerar fatores externos que influenciam diretamente as interações mobilizadas, quais sejam: a relação educacional entre educador e educando, o “*enigma do desejo*” (este suscitado por uma professora formadora) e as experiências dos professores em formação. Outrossim, faz-se relevante mencionar que a CP, enquanto concepção prevalente e integrante no presente trabalho, é encarada não como uma única vertente a ser considerada na formação inicial de professores, mas, como uma potencialidade no que diz respeito à filiação a uma comunidade profissional, ao devir

professores de inglês, atravessado por ética, vigilância, acolhimento, interrupção e respostas às necessidades pungentes à atuação profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGARWAL, N.; AGARWAL, R. Why Communities of Practice (CoP) are “Still” Relevant for the Organizations? **Studies in Asian Social Science**, v. Vol. 3, n. No. 2, p. 17–25, jun. 2016.

AKOUMIANAKIS, D. **Virtual Community Practices and Social Interactive Media: Technology Lifecycle and Workflow Analysis**. [s.l.] IGI Global, 2009.

ALVES, N. GARCIA, R. L. (Orgs.) **O Sentido da Escola**. Editora Anthares, 5. Ed. Petrópolis, 2008.

ANDREOTTI, Vanessa; AHENAKEW, C; COOPER, G. Equivocal knowing and elusive realities: imagining global citizenship otherwise. In: ANDREOTTI, Vanessa; SOUZA, L. M. T. M. de (ed.). **Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education**. New York: Routledge, 2012. p. 221-237. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-6300-277-6_18

ANDREOTTI, V. O. Renegotiating Epistemic Privilege and Enchantments with Modernity: The Gain in the Loss of the Entitlement to Control and Define Everything. In: BROOM, C.; WISEMAN, L. (ed.). **Social Policy, Education and Curriculum Research Unit**. North Dartmouth: Centre For Policy Analyses/UMassDartmouth, 2013. p. 6-18.

ANDREOTTI, V. O. Conhecimento, escolarização, currículo e a vontade de ‘endireitar’ a sociedade através da educação. **Revista Teias**, [S. l.], v. 14, n. 33, p. 13, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24374>. Acesso em: 29 jun. 2024.

ARENDT, H. **Origens do Totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ARENDT, H. The Crisis in Education In: **Between Past and Future**. New York, Meridian Books. 1965.

ARENDT, H. (1965b) The Crisis of Freedom. In: **Between Past and Future**. New York, Meridian Books. 1965.

BAPTISTA, S.G.; CUNHA, M. B. da. Estudo de Usuários: visão geral dos métodos de coleta de dados. **Perspectivas em Ciência da Informação**. Belo Horizonte. V. 12, n.2, p.168-184, mai/ago.2007

BARAB, S.; DUFFY, T. From practice fields to communities of practice. In: JONASSEN, D.; LAND, S.M. (Ed.) **Theoretical foundations of learning environments**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. p.25-55

BARROS, M. **Memórias Inventadas: A Segunda Infância**. São Paulo: Planeta, 2006.

BARTON, D.; TUSTING, K. (EDS.). **Beyond Communities of Practice**. [s.l.] Cambridge University Press, 2005.

BEDRAN, P. F. **A formação inicial do professor de línguas no e para o contexto virtual e a construção de comunidades de prática**. 2012. 307 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2008.

BIESTA, G. Reconquistando o coração democrático da educação. **Educação Unisinos**, vol. 25, 2021. doi: 10.4013/edu.2021.251.01

BIESTA, G. How difficult should education be. **Educational Theory**, 51(4), 2001, 385–400.

BIESTA, G. J. J.; LAWY, R. S. From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. **Cambridge Journal of Education**, v. 36, n. 1, p. 63-79, 2006.

BIESTA, G. **Beyond Learning: democratic education for a human future**. Boulder: Paradigm, 2006.

BIESTA, G. Where are you? Where am I? Education, identity and the question of location. In: SÄFSTRÖM, C. A. (ed.). Identity. **Questioning the logic of identity within educational theory**. Lund: Studentlitteratur, 1999.

BIESTA, G. Against learning: reclaiming a language for education in an age of learning. **Nordisk Pedagogik**, v.25, p.54-66, 2005.

BLOMMAERT, J.; JIE, D. **Ethnographic fieldwork – A beginner’s guide**. Multilingual Matters, 2020.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994

BORG, S. Teacher cognition and language education: **Research and Practice**. London, UK: Continuum, 2006.

BORG, S. English Language Teachers' Conceptions of Research. **Applied Linguistics**, v. 30, n. 3, p. 358–388, 24 mar. 2009.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRITZMAN, D. **Practice makes practice: A critical study of learning to teach**. Revised Edn. Albany: State University of New York Press, 2003.

CALVO, L.C.S.; FREITAS, M.A. *et al.* (Org.) Comunidades de Prática: aspectos da formação de professores de línguas em foco. Coleção: **Novas Perspectivas em Linguística Aplicada**, vol. 35. Campinas, SP: Pontes, 2014.

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

CANAGARAJAH, S. (Org.) **Literacy as Translingual Practice: Between Communities and Classrooms**. New York: Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practices and Neoliberal Policies**. Attitudes and Strategies of African Skilled Migrants in Anglophone Workplaces. Springer, 2017.

CANAGARAJAH, A. S.; WURR, A. J. Multilingual Communication and Language Acquisition: New Research Directions. **The Reading Matrix**. Volume 11, Number 1, January 2011, p. 1-15.

CHERVEL, A. **Le culture scolaire**. Une approche historique Paris. Belin, 1998

CORAZZA, M. J.; RODRIGUES, J. L.; JUSTINA, L. A. D.; VIEIRA, R. M. Comunidades de prática como espaços de investigação no campo de pesquisa formação de professores. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 466–494, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/138>. Acesso em: 4 mai. 2024.

CROSS, R. The “subject” of Freeman & Johnson’s reconceived knowledge base of second language teacher education. **Language Teaching Research**, p. 136216881877752, 18 jun. 2018.

CYRINO, M. C. de C. T.; CALDEIRA, J. S. Processos de negociação de significados sobre pensamento algébrico em uma Comunidade de Prática de formação inicial de professores de matemática. **Investigações Em Ensino De Ciências**, 16(3), 373–401, 2016. Recuperado de <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/217>

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês**. 2012. 246f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. Reading ourselves: placing critical literacies in contemporary language education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.18, n.2, 227-254, 2018.

DUBOC, A. P. M. Gentilezas brutas aqui e acolá... e aqui! Por uma pedagogia da interrupção na formação docente. In: C, Jordão; J. Z. Martinez; W. Monte Mór (Eds.) **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas: Pontes, 51-82, 2018.

DUBOC, A. P. M. e SOUZA, L. M. T. M. de. Desprendimento, multiletramentos e o repensar dos estudos sobre letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. abr./ju 2021, p. 547-576, 2021Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202117998>. Acesso em: 29 jun. 2024.

DUBOC, A. P. e SIQUEIRA, S. ELF feito no Brasil: expanding theoretical notions, reframing educational policies. **Status Quaestionis**, v. 2, n. 19, p. 231-258, 2020 Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.13133/2239-1983/17135>. Acesso em: 27 dez. 2022.

DUBOC, A. P. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W, (org.) **Perspectivas críticas**

de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitários de inglês. 1ª ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. Cap 1. p. 8-18.

DUBOC, A. P. M. **A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos.** Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. doi:10.11606/D.8.2007.tde-06112007-102340.

DUBOC, A. P.M. Thinking ELT otherwise: Lessons from decoloniality. In Tavares, V. (ed.). **Social Justice, Decoloniality, and Southern Epistemologies within Language Education:** Theories, Knowledges, and Practices on TESOL from Brazil. London: Routledge, 1st edition, 2023, p. 129-144.

DURAN, M.C.G. & NASCIMENTO, D.R.C. Formação do educador: Uma discussão dos saberes que integram o processo. In: **Anais da 22ª Anped**, 1999.

EL-HANI, C. N.; GRECA, I. M. Participação em uma comunidade virtual de prática desenhada como meio de diminuir a lacuna pesquisa-prática na educação em biologia. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 17, n. 3, p. 579–601, 2011. Disponível em: [artigo 5.pmd \(scielo.br\)](#) Acesso em: 04 jun. 2024.

FERRAZ, D. M. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W, (org.) **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras/es universitários de inglês. 1ª ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. Cap 1. p. 88-100.

FERREIRA REZENDE, T.; PIRES VIANA SILVESTRE, V.; ROCHA PESSOA, R.; DO ROSÁRIO SABOTA SILVA, B.; ROSA DA SILVA, V.; PAULINO DE QUEIROZ SOUSA, L. Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. **Gláuks - Revista de Letras e Artes**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 15–27, 2020. DOI: 10.47677/gluks.v20i1.161. Disponível em: <https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/161>. Acesso em: 29 jun. 2024.

FIorentini, D. & SOUZA e MELO, G.F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (org). **Cartografias do 42 Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001 trabalho docente: Professor(r(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FOGAÇA, F. C.; HALU, R. C. Comunidades de prática e construção identitária de formadores de professores em um programa de formação continuada. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, n. 3, p. 427–454, jul. 2017.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. E. Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education. **TESOL Quarterly**, v. 32, n. 3, p. 397, 1998.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. E. Teacher Learning in Second Language Teacher Education: A Socially-Situated Perspective. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**. v.1, n.1, 53-69, 2001.

GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

GRILLI, M. Por uma educação linguística Translúgüe e Decolonial: questões para o ensino de alemão. **Iniciação & Formação Docente**, v. 7, n. 4, p. 904, 25 jan. 2021

GOODWIN, A. L. Globalization and the preparation of quality teachers: rethinking knowledge domains for teaching. **Teaching Education**, v. 21, n. 1, p. 19–32, 25 fev. 2010.

GOODWIN, A. L., LEE, C. C., & PRATT, S. The Poetic Humanity of Teacher Education: Holistic Mentoring for Beginning Teachers. **Professional Development in Education**, 2021.

GUIMARÃES, T. S.; MASSENA, E. P.. Construção de cenários integradores em uma comunidade de prática no contexto do estágio supervisionado em Química. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 27, p. e21049, 2021

GONÇALVES, L. L.; PARKER, M.; CARBINATTO, M. V. Comunidade de Prática e o desenvolvimento profissional docente de professores de Educação Física em uma Escola Brasileira. **Movimento**, v. 27, p. e27073, 2021. Disponível em: scielo.br/j/mov/a/6BQwZm8gDz936gV4YXMZr3z/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 04 jun. 2024.

HALU, R. C. **Formação de formadoras de professoras de inglês em contexto de formação continuada** (NAP-UFPR). 2010. 246 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2010.

HARA, N. (Ed.) **Communities of Practice**. Fostering Peer-to-Peer Learning and Informal Knowledge Sharing in the Workplace. Berlin: Springer-Verlag, 2009.

IALAGO, A. M.; DURAN, M. C. G. Formação de professores de inglês no Brasil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 55-70, jan./abr. 2008, 55-70.

JOHNSON, K. **Second language teacher education: a sociocultural perspective**. New York: Routledge, 2009.

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

JORDÃO, C. M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W, (org.) **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitários de inglês**. 1ª ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 60-69.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.69-90.

JORGE, M. As estradas menos seguidas: trajetórias de uma linguista aplicada crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W, (org.) **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitários de inglês**. 1ª ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 149-159.

KUBOTA, R. The multi/plural turn, postcolonial theory, and neoliberal multiculturalism: Complicities and implications for applied linguistics. **Applied Linguistics**, 37(4), 474–494, 2014.

KUBOTA, R. A critical examination of common beliefs about language teaching: From research insights to professional engagement. In F. Fang & H. P. Widodo (Eds.), **Critical perspectives on global Englishes in Asia: Language policy, curriculum, pedagogy and assessment** (p. 10–26). Multilingual Matters, 2019.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. New York: Routledge, 2009.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. In L. Alsagoff, W.

Renandya, G. Hu, & S. L. McKay (Eds.), **Teaching English as an international language: Principles and practices** (pp. 9-27). New York: Routledge, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven & London: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. **TESOL Quarterly online**, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. **TESOL Quarterly online**, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

LACERDA, S. M. de; MANRIQUE, A. L. Aprendizagem da Docência: investigando a participação de duas estudantes de Pedagogia em uma Comunidade de Prática. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 120–135, 2018. DOI: 10.26843/v11.n1.2018.126.p120 - 135. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/126> . Acesso em: 29 maio. 2024.

LANDIM, D. S. P. Agência de professores sob a ótica dos novos letramentos. In: **Linguagens em tempos inéditos: desafios praxiológicos da formação de professoras/es de línguas**. Editora Scotti: 2022

LANDIM, D. S. P. **Agência de professores de língua inglesa em formação e em serviço: desafios e possibilidades**. 2020. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. doi:10.11606/T.8.2020.tde-06112020-172603. Acesso em: 2024-06-30.

LAROSSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, 2002.

LAVE, J. **Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1988.

LAVE, J. Situating learning in communities of practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), **Perspectives on socially shared cognition** (pp. 17-36). Washington, DC: American Psychological Association, 1993.

LAVE, J. The culture of acquisition and the practice of understanding. In D; Kirshner & J. A. Whitson (Eds.), **Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives** (pp. 63-82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

LAVE, J., & WENGER, E. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press, 1991.

LECOMPTE, M. D., & PREISSELE, J. **Ethnography and Qualitative Design in Educational Research** (2nd ed.). New York: Academic Press, 1993.

LEVINAS, E. The Rights of Man and the Rights of the Other, in: **Outside the Subject** M. B. Smith, trans. Stanford, CA. Stanford University Press. 1987.

LOPES, L. R.; ARAÚJO, J. C. A formação de professores de língua inglesa: um olhar complexo-discursivo na contemporaneidade. **Revista CB TecLE**. São Paulo, 2018.

LÜDKE, M. A pesquisa qualitativa e o estudo da escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 43-44, 1984.

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

LYOTARD, J.F. **The Differend**. Minneapolis, MN, University of Minnesota Press. 1988.

LYOTARD J.F. **The Inhuman: Reflections on Time** G. Bennington and R. Bowlby, trans. Cambridge. Polity Press. 1988

MAGGIOLI, G. D. Teaching Language Teachers: Scaffolding Professional Learning. Plymouth, UK: **Rowman and Littlefield Education**, 2012. Pp. xi, 177. \$35.95, paper. ISBN 978-1-61048-622-4.

MAKONI, S., & PENNYCOOK, A. **Disinventing and reconstituting languages**. Multilingual Matters Ltd, 2007.

MARQUES, S. M. K.; MARGONARI, D. M. Repensando a Formação de Professores de Língua Inglesa: Percursos e Perspectivas. **Anais do Primeiro Seminário de História do Ensino de Línguas**. Universidade Federal de Sergipe, 2009.

MEIRIEU, P. A relação pedagógica. In: **Aprender... Sim, mas como?** Ed. 7. Porto Alegre: Editora Artmed, 2010. pp. 85-103.

MELO NETO, J. C. de. **A educação pela pedra**. São Paulo: Nova Fronteira, 1965.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, 14(1) 2000, 98-110.

MELLO, H.; DUTRA, D. P.; JORGE, M. Action research as a tool for teacher autonomy. **D.E.L.T.A.**, 24: esp., 2008, 513-528.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. In R. F. Maciel & V. A. Araujo (Eds.), **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas** (pp. 128–140). Paco Editorial, 2011.

MIGNOLO, W. D. **Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking**. Princeton University Press, 2000.

MIGNOLO, W. **The Darker Side of Western Modernity**. Durham/London: Duke University Press, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: método ou ética. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Org.) **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p.279-304.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Introdução: uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola. 2006.

MONTE MÓR, W. Formação Docente e Educação Linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional. In Magno e Silva, W; Silva, W.S; Campos, D.M. **Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2019, p 187-208.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares in C H Rocha e R F Maciel (Orgs) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. Campinas: Ed Pontes, p 31-50, 2015. 2ª Edição, Edição Expandida, pp 31-50.

MORGAN, B. Fostering conceptual roles for change: identity and agency in ESEA teacher preparation. **Kritika Kultura**, v.15. p.34-55, 2010.

NASCIMENTO, A. K. de O.; SOUZA, M. de A. A. de; ZACCHI, V. J. REFLETINDO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DO CURSO “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL” / Reflections on the experiences of the “In-service education for teachers of English as an additional language” course. **Pensares em Revista**, [S. l.], n. 15, 2019. DOI: 10.12957/pr.2019.38635. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/38635>. Acesso em: 29 jun. 2024.

NASCIMENTO, A. K. O.; SOUZA, M. A. A.; ZACCHI, V. Refletindo sobre experiências do curso “Formação continuada de professores de inglês como língua adicional”. **Pensares em revista**. São Gonçalo-RJ. 2019. p.47-63

NETO, S. C.; ANDRADE, R. O. B. DE; NICOLINI, A. M. As Comunidades de Prática no Ensino de Administração. **RECC – Revista Eletrônica Científica do CRA-PR**, v. 5, n. 1, p. 34-51, 2018.

NICOLINI, D. *et al.* Understanding Communities Of Practice: Taking Stock And Moving Forward. **Academy of Management Annals** , 16(2), 680-718, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5465/annals.2020.0330>

OLIVEIRA, A. M. DE .; PRATA, R. V.. COMUNIDADE DE PRÁTICA EM REVISÃO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM PESQUISAS NO BRASIL E EM PORTUGAL. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 25, p. e42604, 2023.

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

PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências**. 4 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Orgs.) **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora UNB, 2003, pp. 53-84.

PENNYCOOK, A.; OTSUJI, E. **Metrolingualism: Language in the city**. New York: Routledge, 2015.

PERIN, J. O. R. **Emergência e construção de uma comunidade de prática de formadores de professores de língua inglesa**. 2009. Tese (Doutorado)–Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina, 2009.

PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin**. A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber. 5ª ed. Petrópolis: Vozes. 2001.

PESSOA, R. R. Movimentos críticos de uma prática docente. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W, (org.) **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitários de inglês**. 1ª ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 139-148.

PERIN, J. **Emergência e construção de uma comunidade de prática de formadores de professores de Língua inglesa**. 2009. 264 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), **El giro descolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global** (pp. 93–126). Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

RAMOS, W. R.; MANRIQUE, A. L.. Comunidade de Prática de Professores que Ensinam Matemática como Espaço de Negociações de Significados sobre a Resolução de Problemas. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, v. 29, n. 53, p. 979–997, dez. 2015.

RISTOW, L. *et al.* Comunidade de prática na formação e desenvolvimento profissional na educação física: uma metassíntese. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 3, p. 117-123, set./dez. 2020. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/index>. Acesso em: 04 maio. 2024

ROCHA, M. R. DA, & CYRINO, M. C. DE C. T. Elementos do contexto de uma Comunidade de Prática de professores de matemática na busca de aprender e ensinar

frações. **Revista Paranaense De Educação Matemática**, 8(15), 169–189, 2020. <https://doi.org/10.33871/22385800.2019.8.15.169-189> Disponível em: [ELEMENTOS DO CONTEXTO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA BUSCA DE APRENDER E ENSINAR FRAÇÕES | Revista Paranaense de Educação Matemática \(unespar.edu.br\)](#) Acesso em: 29 mai. 2024.

RODRIGUES, M. U.; SILVA, L. D.; SGUERRA MISKULIN, R. G. Conceito de Comunidade de Prática: um olhar para as pesquisas na área da Educação e Ensino no Brasil. **Revista de Educação Matemática**, [s. l.], v. 14, n. 16, p. 16–33, 2017. Disponível em: <http://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/290>. Acesso em: 29 maio. 2024.

RODRIGUES, L. C. B. A formação do professor de língua estrangeira no século XXI: Entre as antigas pressões e os novos desafios. *Signum: Estudos da Linguagem*, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 13–34, 2016. DOI: 10.5433/2237-4876.2016v19n2p13. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/21848>. Acesso em: 30 jun. 2024.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009, 143-155.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Primeiras aproximações. 8. Ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHÖN, D. *Educating the reflective practitioner*. New York: Jossey-Bass, 1987.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, New York, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 57, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 120-142, jan./jun. 2016.

SILVA, S. B.; SOUZA, M. A. A.; ZACCHI, V. J. Transversalizando o ensino de línguas. **Todas as letras**, São Paulo. v.20, n.1, p. 67-79, 2018.

SOUZA-SILVA, J. C.; SCHOMMER, P. C. A pesquisa em comunidades de prática: panorama atual e perspectivas futuras. **Organizações & Sociedade**, v. 15, n. 44, p. 105–127, jan. 2008.

SIQUEIRA, S. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. **Revista Inventário**, n.4, jul. 2005.

SIQUEIRA, D. S. Inglês como língua franca: O desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. (Org.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**.

SOUZA, L. M. T.. Decolonial pedagogies, multilingualism and literacies. **Multilingual Margins**, 6(1), 9–13, 2019.

SOUZA, L. M. T. M., & DUBOC, A. P. M. Deuniversalizing the decolonial. **Gragoatá**, 26(56), 876–911, 2021.

SOUZA, M. A. A. Formação de professore de inglês: buscando caminhos para uma educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W, (org.) **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitários de inglês**. 1ª ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. Cap 1. p. 139-148.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch, 9 ed. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2014.

TODD, S. Promoting a just education: dilemmas of rights, freedom and justice. **Educational Philosophy and Theory**, v.39, n.6, p.592-603, 2007.

VASCONCELOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudanças. São Paulo: Libertad – Centro de Formações e Assessoria Pedagogia, 1998

VIDICH, A. e LYMAN, S. Métodos qualitativos: sua história na Sociologia e na Antropologia. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VIGOTSKI, L. S. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância – experiência de construção de uma hipótese de trabalho. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001, p. 241-394.

VIGOTSKI, L. S. A questão do meio na pedologia [1923]. **Psicologia USP**, Vol. 21(4), São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2010, p. 681-701.

WALESKO, A. M.; FELIX, F. Formação de Professores em uma Comunidade de Prática: o caso do NUCLI inglês sem fronteiras na UFPR. **REVISTA X**, Curitiba, Volume 13, n. 2, p. 67–92, 2018.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In. CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, C. Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. In.:Clivajes. **Revista de Ciencias Sociales**. Año II, Núm. 4, julio-diciembre 2015.

WENGER-TRAYNER, E.; WENGER-TRAYNER, B. **Introduction to Communities of Practice**. Disponível em: <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>. Acesso em: 13 mai. 2024.

WENGER-TRAYNER, E.; WENGER-TRAYNER, B. **Lifespan**. Disponível em: <https://www.communityofpractice.ca/background/lifespan/> . Acesso em: 13 mai. 2024.

WENGER-TRAYNER, E. **Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge - Seven Principles for Cultivating Communities of Practice**. Disponível em: <https://hbswk.hbs.edu/archive/cultivating-communities-of-practice-a-guide-to-managing-knowledge-seven-principles-for-cultivating-communities-of-practice> . Acesso em: 13 mai. 2024.

WENGER-TRAYNER, E. *et al.* **Communities of practice within and across organizations**. First ed. Portugal: Social Learning Lab, 2023. Disponível em: <https://www.wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2024/03/24-02-21-CoP-guidebook-second-edition-final-2.pdf>> Acesso em: 13 mai. 2024.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. **Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge**. Boston, Mass: Harvard Business School, 2002.

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-TRAYNER, E.; WENGER-TRAYNER, B. **Communities of practice: a brief introduction**. p. 1–8, 2015. Disponível em: <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>. Acesso em: 13 mai. 2024.

WENGER-TRAYNER, E.; WENGER-TRAYNER, B. **Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge - Seven Principles for Cultivating Communities of Practice**. Disponível em: <https://hbswk.hbs.edu/archive/cultivating-communities-of-practice-a-guide-to-managing-knowledge-seven-principles-for-cultivating-communities-of-practice> Acesso em: 13 mai. 2024.

WOHLLEBE, A.; GÖTZ, M. Communities of Practice for Functional Learning in Agile Contexts: Definition Approach and Call for Research. **International Journal of Advanced Corporate Learning (iJAC)**, v. 14, n. 1, p. 62, 29 jun. 2021.

ZEICHNER, K. Educational action research. In: REASON, P.; BRADBURY, P. (Eds.) **Handbook of Action Research – Participative inquiry and practice**. London: SAGE Publications, 2001.