

REGINA CELIA HALU

**FORMAÇÃO DE FORMADORAS DE PROFESSORAS DE INGLÊS
EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA (NAP-UFPR)**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Clarissa Menezes Jordão

CURITIBA
2010

Halu, Regina Celia

Formação de formadoras de professoras de inglês em contexto de formação continuada (NAP-UFPR) / Regina Celia Halu. – Curitiba, 2010.

246 f.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Clarissa Menezes Jordão

Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

1. Professores de línguas - Formação. 2. Professores de línguas – Educação continuada. 3. Extensão universitária.
I. Título.

CDD 371.12



PARECER

Defesa de tese da doutoranda REGINA CÉLIA HALU para obtenção do título de **Doutora em Letras**.

Os abaixo assinados CLARISSA MENEZES JORDÃO, LYNN MARIO TRINDADE MENEZES DE SOUZA, TELMA NUNES GIMENEZ, ADRIANA BRAHIM, e CARLOS ALBERTO FARACO arguíram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a tese:

“FORMAÇÃO DE FORMADORAS DE PROFESSORAS DE INGLÊS EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA (NAP-UFPR)”

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Doutora em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
CLARISSA MENEZES JORDÃO		Aprovada
LYNN MARIO T. MENEZES DE SOUZA		Aprovada
TELMA NUNES GIMENEZ		aprovado
ADRIANA BRAHIM		Aprovada
CARLOS ALBERTO FARACO		aprovada

Curitiba, 12 de abril de 2010

Prof. Dr. Maria José Foltran
Coordenadora

Prof. Dr. Márcio Mendonça Cardozo
Vice-Coordenador
Matrícula SIAPE: 2242026

A minha primeira e sempre professora, Helena,
ao meu incentivador e orientador, Orlando,
e as minhas amigas e irmãs, Rosane e Luciane,
pelo apoio constante neste como em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Ao Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP-UFPR) pelo que tem representado como campo de trabalho, formação e pesquisa na extensão universitária.

Às tutoras e professoras do NAP-UFPR pela responsabilidade de se envolver como coautoras dessa pesquisa.

Às participantes do grupo de pesquisa Identidade e Leitura pela perseverança, humildade e ousadia nas práticas de questionamento que sustentamos.

À comunidade ENFOPLI pelas oportunidades de amadurecimento profissional.

Ao grupo de estudos da UEL sobre comunidades de prática pelo acolhimento em suas leituras e discussões.

Ao grupo do projeto OSDE, em especial à Vanessa Andreotti.

A quem participou da construção da pesquisa com leituras, críticas e sugestões, em especial quando da apresentação do projeto, dos textos iniciais e do material para qualificação – Glaucia Brito, Terumi Villalba, Teresa Cristina Wachowicz, Telma Gimenez, Lynn Mario Trindade de Souza, Adriana Brahim.

A Jeniffer Albuquerque, pelo trabalho de transcrição.

À CAPES, pela bolsa de estudos concedida.

Aos que me acompanharam com sua amizade pela rede de confiança e apoio que me permite continuar praticando *bungee-jumping* dos penhascos, rochas, barrancos, pedras e meios-fios dessa vida, lembrando nesse momento de Mariza, Juliana, Rosângela, Rogério, Márcia, Josiane, Fábio, Lília e Rolidon, Jeanne...

Não tenho como agradecer a minha orientadora, Clarissa Jordão, por todo o envolvimento em nossa pesquisa e na nossa formação continuada nas práticas discursivas do viver.

O que é que eu enxergo em tudo aquilo que li, observei, gravei, coletei, transcrevi, escrevi nesses últimos anos?

Enxergo uma comunidade. Aglaura. Posso contar uma história – uma das muitas histórias possíveis sobre um grupo de professoras formadoras que vem trabalhando juntas no Núcleo de Assessoria Pedagógica do curso de Letras da UFPR. Há quem possa não enxergar mesmo que eu conte a história. Vai dizer outra coisa. Contar outra história. Não contar história nenhuma. É só um grupo de tutoras que vêm trabalhando juntas em um núcleo de extensão – como é mesmo o nome? – de uma universidade pública. Nem são todas professoras da universidade. Nem é formação de professores o que elas fazem. São apenas cursos de línguas, língua inglesa, para professores do ensino público, aqueles professores que já lecionam inglês, mas precisam de uma capacitação na língua. Elas vão lá, dão aulas de inglês e pronto. Trabalho técnico para remediar mazelas. Mazelas da formação inicial. Outra história.

Outras histórias. E a minha história – mais uma, diferente, possível, talvez desejável. Contar histórias melhores, é para isso que pesquisamos, estudamos, escrevemos. É o que dizem Eisner, Hodkinson, Vorraber Costa, minha orientadora Clarissa Jordão. Escrever alegorias, como desejou Clifford.

Posso contar uma história cheia de perguntas, uma história sobre como aprender a fazer perguntas, sobre como aprender com elas mais do que com as respostas que nossos professores já conheciam e já nos passaram. O que é ensinar língua? Como e o quê se aprende? O que é o inglês - uma língua estrangeira, um alvo, uma outra? O que é ensinar professores? Quem, como, quando aprendemos a ser professores de professores?

Posso contar uma história de espelhos. Uma metodologia adequada: olhe no espelho e diga quem vê. Quem é você? Professora, aluna, tutora, formadora, educadora, gente? É uma, é sozinha, é o grupo, é com a turma, é na frente da sala e de pé, é sentada na roda, é quem sabe, quem sente, quem faz, é quem quer e deseja e sempre?

Posso incluir histórias já contadas e outras sem fim. Em algumas, cada coisa em seu lugar – primeiro a teoria aqui, depois a prática lá e daí a reflexão e algumas conclusões tiradas. Em outras, a prática pensante, a reflexão – um tanto solitária, um tanto partilhada. A teoria, onde está? Escondida na reflexão? Abafada pela reflexão tão preocupada com a prática? É ela lá na prática da comunidade? Poderá ser, à maneira de Aristófanos, uma história de restauração da unidade no viver esférico da práxis?

Vamos às histórias.

RESUMO

Enfocando o formador universitário de professores de língua inglesa, esta pesquisa, de base etnográfica, investiga como se dá sua formação contínua a partir das práticas de ensino, aprendizagem e pesquisa com as quais se envolve. O campo de pesquisa é um núcleo de extensão atuando na formação continuada de formadores e professores de línguas estrangeiras – o Núcleo de Assessoria Pedagógica da Universidade Federal do Paraná (NAP-UFPR). Dentro desse Núcleo, a pesquisa concentra-se sobre as atividades de um grupo de tutoras na área de língua inglesa, procurando investigá-la como uma comunidade de questionamento conceitual, conforme concebida a partir das propostas de Wenger e Lave sobre comunidades de prática, de Cochran-Smith e Lytle sobre comunidades de questionamento e de Jordão e Andreotti sobre uma abordagem pós-metodo para a formação de professores e formadores baseada nos pressupostos do letramento crítico. Dentro desse quadro investigativo, argumenta-se a favor de uma concepção de agência discursiva (Bhabha), caracterizando as comunidades de questionamento como espaços de aprendizagem de procedimentos interpretativos discursivos, o que implica em uma conceituação de língua como discurso (Foucault). Discutem-se também concepções preponderantes de formação de professores (técnico-racionalista e crítico-reflexiva), sendo examinadas as imagens de formador e as concepções de conhecimento e língua implícitas em cada uma. Os debates em torno do fenômeno da expansão da língua inglesa no mundo servem como pivô para iniciar o trabalho interpretativo sobre os processos de formação envolvendo o grupo de tutoras do NAP-UFPR. Considerando o contexto desse núcleo de extensão de uma universidade pública brasileira como um lócus para a formação de formadoras, desenha-se uma concepção de formação continuada baseada na possibilidade de aprendizagem pela participação em uma comunidade engajada em questionamentos conceituais sobre língua, conhecimento e educação, ancorados no respeito e interesse pela diferença.

Palavras-chave: formação de formadores; letramento crítico; comunidades de prática; comunidades de questionamento; concepções de língua e conhecimento.

ABSTRACT

Focusing on the English language teacher educator in higher education, this ethnography-based research investigates how their own ongoing education takes place, based as it is on the teaching, learning and research practices with which they become involved. The research field is the Center for Foreign Language Teachers (Núcleo de Assessoria Pedagógica – NAP) at the Federal University of Parana (UFPR), which develops initiatives for the continuing education of foreign language teachers and educators. The present research follows the activities of a group of tutors in the English language area, taking the group as a community of conceptual inquiry, as conceived from the proposals made by Wenger and Lave about communities of practice, by Cochran-Smith and Lytle about communities of inquiry, and by Jordão and Andreotti about a post-method approach for the ongoing education of teachers and teacher educators based on critical literacy assumptions. Within this research framework, an argument is presented in favor of a concept of discursive agency (Bhabha), characterizing communities of inquiry as spaces for learning discursive interpretative procedures, what implies a concept of language as discourse (Foucault). Preponderant conceptions of teacher education (technical-rationalist and critical-reflexive) are also discussed, with a focus on the images of teacher educator and the conceptions of knowledge and language implicit in each. The debates around the phenomenon of the English language expansion in the world serve as a pivot for the beginning of the interpretive work on the education processes involving the group of tutors at the Center. Considering this Center of extension in a Brazilian public university as a locus for the education of teacher educators, a concept of ongoing education is designed based on the possibility of learning through the participation in a community engaged with conceptual questionings on language, knowledge, and education, anchored in an attitude of respect for and interest in difference.

Key-words: education of educators; critical literacy; communities of practice; communities of inquiry; concepts of language and knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA	58
FIGURA 2 - COMUNIDADES: TENSÃO ENTRE CONSENSO E DIVERSIDADE	59
FIGURA 3 - MODELO DE FORMAÇÃO DE COMUNIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES	63
FIGURA 4 – UM PONTO SÓ	172

LISTA DE SIGLAS

I CLAFPL - I Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas

CELIN-UFPR - Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná

CITE - Community of Inquiry for Teacher Education

DELEM - Departamento de Letras Estrangeiras Modernas

IES - instituições de ensino superior

ENFOPLI - Encontro de Formadores de Professores de Língua Inglesa

ILF – inglês como língua franca

ILI – inglês como língua internacional

ILN – inglês como língua nativa

LA – Linguística Aplicada

LE - línguas estrangeiras

LF – língua franca

LI - língua inglesa

NAP - Núcleo de Assessoria Pedagógica

OSDE – Open Spaces for Dialogue and Enquiry (Espaços Abertos para Diálogo e Questionamento)

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UNIOSTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UFPR – Universidade Federal do Paraná

WE - World Englishes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 CONTEXTO	13
1.2 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	15
1.3 UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA	19
1.4 A PESQUISA DE CAMPO	23
1.4.1 A seleção de dados	25
1.4.2 As entrevistas	25
1.4.3 O grupo de leitura	27
1.4.4 O grupo focal	27
1.5 JUSTIFICATIVA	31
2. SOBRE FORMADORES DE PROFESSORES	32
2.1 QUANDO OS FORMADORES SURGEM NAS PESQUISAS	32
2.2 AS PESQUISAS SOBRE FORMADORES DE PROFESSORES	35
2.2.1 FORMADORES DE PROFESSORES DE LE	38
2.3 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FORMADORES	40
3. SOBRE ALFAIATES E PROFESSORES: UMA VISÃO SOCIAL DA APRENDIZAGEM	43
3.1 COMUNIDADES E PRÁTICAS	48
3.2 COMUNIDADES, CONFLITOS E TRAJETÓRIAS	55
3.3 COMUNIDADES DE INVESTIGAÇÃO E QUESTIONAMENTO	64
4. CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO	78
4.1 A FORMAÇÃO TÉCNICO-RACIONALISTA	81
4.1.1 Divisões e hierarquias na área de LE	85
4.1.2 Língua como sistema abstrato	89
4.1.3 O falante nativo e o ensino de línguas	92
4.1.4 Comunidades e práticas	97
4.2 A FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA	99
4.2.1 A prática reflexiva e a crítica desveladora das ideologias	104
4.2.2 O formador questionado	107

4.2.3 A língua entre a reflexão e a ação	111
4.2.4 Comunidades e práticas	118
4.3 A EXPANSÃO DAS LÍNGUAS INGLESAS: PIVÔ PARA MUDANÇAS	122
4.3.1 A expansão, o ensino e a pesquisa	125
4.4 CONCEPÇÕES EM CONSTRUÇÃO	133
4.4.1 A <i>emergência</i> de uma comunidade de formadoras	137
4.4.2 Momentos de urgência na comunidade	146
4.4.2.1 A comunidade emergindo	148
4.4.2.2 Praticando aprender	160
4.4.3 O batismo da comunidade	168
4.4.4 Ouvindo no “entre-tempo” do signo	173
4.4.4 As formadoras aprendizes de Aglaura	183
5 CONCLUSÕES	194
REFERÊNCIAS.....	207
REFERÊNCIAS: DOCUMENTOS GERADOS A PARTIR DA PESQUISA	224
APÊNDICES.....	225
ANEXOS	230

1 INTRODUÇÃO

Nesta introdução, apresento o tema e contexto de minha pesquisa, seus objetivos, as perguntas que a norteiam e a justificativa desse trabalho de forma entrelaçada com a apresentação e discussão de minhas opções metodológicas.

No segundo capítulo encontra-se uma revisão da literatura que parte da questão sobre o contexto em que surge a figura do formador de professores nas pesquisas acadêmicas, especialmente no contexto brasileiro. Procuo focar as pesquisas que passam a contemplar a formação de professores de línguas estrangeiras (LE) no ensino superior e discuto brevemente o papel que a extensão universitária pode desempenhar no processo de formação de professores e formadores.

No terceiro capítulo, trato dos conceitos principais que formam a base para a interpretação das práticas de formação das tutoras do Núcleo de Assessoria Pedagógica da UFPR (NAP-UFPR) e da discussão da formação de formadores de LE. As reflexões iniciam-se em torno da perspectiva de aprendizagem como um processo social, tendo como unidade de análise principal as comunidades de práticas. Ao considerar o conceito de comunidade de prática, desenvolvido a partir dos estudos de Lave e Wenger (LAVE e WENGER, 1991; WENGER, 1998a), para discutir e analisar a formação de formadores de professores de LE procuro agregar os estudos sobre a constituição de comunidades de investigação e de questionamento (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999; GROSSMAN *et al.*, 2001; ANDREOTTI, 2005; JORDÃO, 2007a, 2007b).

No quarto capítulo, para abordar como diferentes concepções de formação, com seus pressupostos sobre conhecimento, língua e educação, são negociadas nas práticas que constituem a própria formação profissional de uma comunidade de formadoras de professores de LI, faço inicialmente uma revisão de duas concepções preponderantes de formação de professores – a técnico-racionalista e a reflexivo-crítica, examinando suas concepções de conhecimento e língua e como a figura do formador pode ser vista nelas. Tomo, então, os debates sobre a expansão da língua inglesa no mundo como pivô para iniciar minha interpretação da construção de uma comunidade de questionamento constituída por tutoras que atuavam na formação continuada de professoras de língua inglesa dentro do Núcleo de Assessoria

Pedagógica (NAP) da UFPR. Nessa interpretação exploro a proposta de um processo de questionamento conceitual em espaços abertos (JORDÃO, 2007a, 2007b) como uma abordagem, contextualmente adequada, para a formação de formadores de professores de línguas estrangeiras

Finalmente, apresento as conclusões deste trabalho, retomando minhas perguntas de pesquisa. Revejo meu percurso como pesquisadora participante da comunidade de formadoras de professores na área de língua inglesa no NAP-UFPR e discuto as opções que fiz quanto ao tratamento do material pesquisado e suas conexões com a noção de formadores que aprendem continuamente em comunidades de questionamento.

1.1 CONTEXTO

A escolha do tema da formação do formador na área de língua inglesa deve-se, em grande parte, a minha experiência como professora formadora dentro do Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP). Ligado ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DELEM) da UFPR, o NAP-UFPR¹ desenvolve cursos e projetos de extensão voltados para a formação continuada de professores de línguas, principalmente do ensino público regular. O Núcleo não se propõe apenas a promover o aprimoramento lingüístico dos professores, mas a propiciar tanto para os professores participantes quanto para os professores formadores um espaço para práticas colaborativas de trabalho e de reflexão. Essa proposta encontra-se expressa na Carta de Princípios do NAP (ANEXO 1), dos quais ressalto o primeiro:

1. Acreditamos que a construção do conhecimento seja um processo eminentemente social, mediado pela interação e possível de ser realizado coletivamente quando os objetivos e metas do grupo têm a sociedade como local de partida e de chegada, considerando o processo em si mais do que o produto final. Deste modo, pensamos em uma formação que pretende atingir e transformar a educação deve acontecer de maneira colaborativa, levando os professores a desenvolverem uma cultura de trabalhar em conjunto com seus pares, sem perder de vista seu local de trabalho e sua realidade de ensino. (ALMEIDA; CRUZ, 2005, p.15).

¹ Ao longo do texto, uso às vezes somente a sigla NAP ou o termo 'Núcleo' para me referir ao NAP-UFPR. Especifico a instituição quando se faz necessário distinguir entre os diversos NAPs no estado do Paraná.

Antes da experiência no NAP, ao longo de quinze anos, trabalhei como professora de língua inglesa (LI) em diferentes contextos: no ensino regular em escolas particulares, em escolas de línguas e em instituições particulares de ensino superior. Durante esse período, dei continuidade a minha formação acadêmico-profissional: fiz um curso de especialização logo após a graduação; concluí o curso de mestrado em Letras na UFPR há cerca de 10 anos e tenho participado de grupos de estudo e de pesquisa, além de congressos e seminários na área de Linguística Aplicada. Há três anos comecei a ministrar disciplinas em cursos de especialização na área de Letras e em 2004 iniciei um período de dois anos como professora substituta, lecionando inglês no curso de Letras da UFPR.

Cada um desses espaços de atuação contribuiu para minha formação como formadora de professores, assim como contribuíram minha experiência como aluna no ensino básico e, de forma mais ampla, minhas vivências em outras esferas sociais. Essa breve narrativa – um exercício interpretativo de minha trajetória profissional, é também resultado de minha pesquisa.

Minhas reflexões sobre o que é tornar-se formadora têm uma história recente. Após começar a lecionar, no início de 2006, nos cursos de formação ofertados pelo NAP-UFPR, tive a oportunidade de participar ao final desse mesmo ano do I Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas (I CLAFPL). Posso tomar esse evento como o momento em que os questionamentos sobre o que significa ser formadora de professores se tornaram explícitos.

Tendo trabalhado por cerca de quinze anos distante dos cursos de Letras, tive uma sensação de surpresa ao perceber que em algum momento da minha carreira havia começado a atuar como formadora de professores de inglês. Durante o I CLAFPL comecei a observar como os professores – pesquisadores e formadores – falavam sobre a formação e sobre os seus professores alunos, e comecei a pensar nas posições que eu ocupava nesse contexto.

Ao assistir as comunicações coordenadas, observei as negociações que precisavam ser feitas entre as expectativas que alguns pesquisadores tinham com relação à possibilidade de aplicação de mudanças pedagógicas que eles julgavam necessárias na atuação dos professores. Procurava compreender nossas diferentes concepções de mudança e dos papéis de formadores e professores como agentes de mudança. Professores pesquisadores discutiam a frustração com a lentidão com que as mudanças desejadas ocorriam na prática dos professores, considerando os

obstáculos colocados pelas realidades da educação brasileira e analisando as culturas de aprender e ensinar nas escolas.

A relação entre professores pesquisadores e professores “pesquisados” foi um ponto sensível: o tratamento que às vezes era dado para os depoimentos dos professores participantes das pesquisas deixava transparecer uma condescendência por parte do pesquisador ou um julgamento em termos de certo e errado quanto às práticas e crenças observadas. Em alguns momentos, parecia que naquele encontro havia apenas *professores formadores* que não tinham sido ou não eram mais *professores professores*. Esses últimos deviam estar em suas escolas ensinando línguas, debatendo-se entre os velhos e novos paradigmas de educação, ignorando ou se indagando sobre as diretrizes e orientações curriculares para o ensino de línguas, vivenciando os conflitos entre as diferentes culturas de aprender e ensinar.

De onde haviam saído os professores formadores? Eu era já uma professora formadora? Como isso aconteceu? Professores formadores não se debatiam também em suas práticas na sala de aula, na convivência com seus alunos professores ou futuros professores e seus colegas formadores? Professores formadores eram apenas professores universitários atuando nas licenciaturas de Letras? Quem mais podia ser chamado de professor formador? Como e onde os professores formadores aprendiam a ser formadores?

1.2 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

As perguntas não surgiram todas de uma vez. Elas foram se formando nas discussões das disciplinas do doutorado em Letras, que eu havia recém começado na UFPR, nas sessões com minha orientadora, nas reuniões do grupo de pesquisa, no decorrer das aulas de língua inglesa que lecionava no curso de Letras, nas conversas com colegas da pós-graduação. Formaram-se também devido à minha experiência no NAP-UFPR, o qual passei a ver como um espaço privilegiado para esse tipo de questionamento.

Minha participação como tutora² no NAP-UFPR iniciou-se logo após minha entrada no programa de pós-graduação. Minhas preocupações então se concentravam na formação de professores de línguas estrangeiras voltada para o uso de novas tecnologias, tema central de meu projeto inicial de pesquisa. Esse foco inicial se devia em grande parte ao trabalho que realizei nos dois anos anteriores dentro da UFPR. Havia ministrado no Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN-UFPR) cursos de extensão para professores enfocando o uso de novas tecnologias no ensino de línguas estrangeiras. Foi nesse período que a professora Rita Marriott me familiarizou com sua proposta metodológica para o ensino semi-presencial de LE (MARRIOT, 2004). Logo depois, ao lecionar algumas disciplinas de língua inglesa no curso de Letras da UFPR (como professora temporária), experimentei utilizar vários dos novos recursos tecnológicos que Marriot havia me apresentado.

Não foram as novas tecnologias, entretanto, que mantiveram minha motivação para os estudos e a pesquisa. Assim como aconteceu nos cursos ministrados com a professora Marriot, ao cursar as diversas disciplinas no início do doutorado fui ouvindo histórias do dia-a-dia de professores - em escolas, universidades, projetos do governo, discutindo as dificuldades da prática de sala de aula, as lacunas da formação inicial, as angústias geradas por diretrizes nacionais e estaduais, e refletindo sobre minha própria formação, minhas lacunas e minhas angústias. A escola básica pública, seus professores e alunos, aquele mundo no qual eu entrei aos sete anos, deixou de ser uma lembrança distante no meu passado ou um tópico abstrato em conversas e notícias sobre ranking de avaliações educacionais. Conhecer as experiências profissionais, as pesquisas e os interesses de mestrandos e doutorandos e de professores da pós-graduação em Educação, quando cursei a disciplina de Metodologia de Pesquisa no Cotidiano Escolar, no segundo semestre de 2006, fez com que eu refletisse sobre minhas próprias experiências e interesses no mundo do ensino público, no qual continuo desenvolvendo minha formação e no qual passei a atuar como professora formadora.

² O termo “tutor” é usado no NAP-UFPR para designar os professores que ali lecionam os cursos de extensão.

Foi justamente ao buscar embasamento para minha pesquisa em uma disciplina que propunha tratar das relações entre educação e novas tecnologias³, que o foco de meus interesses passou da utilização de novas tecnologias no ensino de línguas para um questionamento sobre a formação necessária para que nós professores realizássemos um trabalho pedagógico crítico, em que não desempenhássemos, junto com nossos alunos, simplesmente o papel de consumidores de tecnologias e conhecimentos. Pensando na questão de formação de professores no ensino superior, particularmente nos cursos de licenciatura em Letras/Línguas Estrangeiras, me questionei sobre como os docentes universitários estavam respondendo às demandas de formação daquele educador do qual se espera, como colocaram Brito e Purificação (2005, p.21), que seja capaz de integrar novas e antigas tecnologias dentro de uma proposta de uma aprendizagem colaborativa e reflexiva, que leve o educando a se apropriar e a desenvolver conhecimentos para agir em um mundo globalizado. Isso me levou a uma reflexão mais ampla e crítica de minha experiência como formadora de professores de LE e de como se dava a preparação profissional minha e de meus colegas no curso de Letras para responder aos desafios de formar professores.

Simultaneamente ao trabalho no NAP e às disciplinas do doutorado, o espaço de reflexão do grupo de pesquisa “Identidade e leitura”⁴, coordenado por minha orientadora, condensava a experiência de construção de conceitos básicos para pensar sobre educação e ensino de LE no Brasil. Quando entrei, o grupo vinha discutindo as implicações para o ensino de línguas e para a formação de professores das perspectivas da pedagogia crítica (FREIRE, 2000, 2005), do letramento crítico (SHOR, 1999; CERVETTI *et al*, 2001), do pós-estruturalismo (FOUCAULT, 2004, 2006), do pós-colonialismo (HALL, 2006) e das reflexões de Sterling (2001) e Maturana (1997) sobre conhecimento e educação.

O grupo começava a apresentar materiais pedagógicos desenvolvidos a partir da metodologia Espaços Abertos para Diálogo e Questionamento (OSDE⁵), a

³ “Escola e novas tecnologias”, seminário ministrado pela Prof^a. Dr^a. Gláucia da Silva Brito, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

⁴ Grupo registrado no CNPq e liderado pela Prof^a Dr^a Clarissa Jordão. Um histórico do grupo e mais informações encontram-se no artigo “Identidade e Leitura: (des)identificações na construção de sentidos” (JORDÃO, 2008).

⁵ Em inglês, a sigla OSDE se refere a *Open Spaces for Dialogue and Inquiry*. Trata-se de um projeto internacional, cuja iniciativa foi abraçada pelo Centro para Estudo de Justiça Social e Global da Universidade de Nottingham. Informações encontram-se disponíveis no sítio: <<http://www.osdemethodology.org.uk>>.

qual propõe uma série de procedimentos para a discussão de questões globais, complexas e contingentes, de forma a ajudar o educando a

[...] analisar as relações entre língua, poder, práticas sociais, identidades e desigualdades, para imaginar “de outra maneira” [*otherwise*], a se engajar eticamente com a diferença e a entender as implicações potenciais de seus pensamentos e ações.

[...] Isto está ligado a um nível diferente de leitura (da palavra e do mundo) que chamamos de Letramento Crítico. (OSDE, 2006, p.3, minha tradução)

Percebi que essa proposta de diálogo e questionamento balizava também as próprias práticas de leitura, pesquisa e projetos no grupo. Com o grupo pude iniciar uma releitura das metodologias de ensino e das teorias de aquisição de línguas, analisando os diferentes conceitos de língua, ensino e aprendizagem que as embasavam e refletindo sobre o papel desse conhecimento na nossa participação nas várias práticas em que nos encontrávamos envolvidas como professoras e formadoras.

O próprio conceito de prática foi parte desse questionamento. Entender que teoria e prática são indissociáveis, como propôs Freire (1987, p. 72), pode ir além de pensar em ‘práxis’ como a “união que se deve estabelecer entre o que se faz (prática) e o que se pensa acerca do que se faz (teoria)” (GADOTTI, 2001, p.155). Pensar é uma forma de prática, teorizar é também uma prática. Para Wenger (1998a, p.48), que não aceita a dicotomia entre o agir e o saber, o prático e o teórico, o “engajamento na prática sempre envolve a pessoa como um todo, agindo e conhecendo ao mesmo tempo”. A prática de uma comunidade pode mesmo concentrar-se na produção de teorias e a “distinção entre o teórico e o prático refere-se então a distinções entre empreendimentos ao invés de distinções fundamentais em qualidades de experiência humana e conhecimento” (WENGER, 1998a, p.48). O conceito de prática, nessa perspectiva, se expande para incluir “os recursos, referenciais e perspectivas históricas e sociais que podem sustentar mútuo engajamento na ação” (WENGER, 1998a, p.5).

Os questionamentos que me fiz ao participar do I CLAFPL só puderam surgir devido a esses caminhos prévios que uniram prática e teoria. Vários deles encontraram eco nas leituras que realizei então, sendo repetidos e reformulados por pesquisadores envolvidos na área de formação de formadores (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999; WILSON, 2006). São questões que incluem as perspectivas intelectuais que embasam a atuação dos formadores, os conhecimentos necessários

para sua formação, os processos de formação em diferentes contextos sociais e organizacionais, os objetivos da formação de formadores, a identidade do formador.

Foi a partir desse ponto que pude eleger o NAP-UFPR como meu campo de pesquisa. Minha visão desse espaço universitário havia se modificado: passei a valorizá-lo como um *lócus* de práticas discursivas e formativas não apenas de professores de LE, mas também das formadoras desses professores. Os questionamentos iniciais ofereceram direções para minhas leituras e ajudaram a me preparar para iniciar a pesquisa de campo junto às tutoras e professores do NAP, oferecendo espaço para definir os objetivos e perguntas da pesquisa a partir da interação com os participantes do Núcleo e da maturação de meus conceitos.

1.3 UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA

Analisando essa retrospectiva que fiz do início de minha pesquisa, gostaria de refletir sobre sua característica etnográfica. O caminho que relatei acima se insere em uma metodologia baseada em pressupostos etnográficos, que assume uma abordagem interpretativa de pesquisa. Rodrigues Junior (2007, p.531) explica que a pesquisa baseada em pressupostos etnográficos “[...] orienta-se por uma perspectiva *êmica*, por meio da qual o(a) pesquisador(a) se insere na comunidade investigada e se torna membro dela.” De acordo com Fonseca (1999, p.60), nesse tipo de pesquisa “o pesquisador escolhe primeiro seu ‘terreno’ e só depois procura entender sua representatividade; se traz algumas perguntas iniciais, logo percebe que elas são modificadas em função de sua imersão na comunidade observada, muitas vezes de forma radical”.

Gostaria de fazer uma modificação na descrição do processo, considerando minha pesquisa: a escolha do terreno pode se dar como resultado de uma construção do próprio terreno por meio da participação reflexiva nas atividades e nas relações entre as pessoas que o habitam e, simultaneamente, da familiarização e apropriação de conceitos, do contato e experimentação com diferentes perspectivas teóricas, da discussão com colegas pesquisadores e formadores sobre temas de interesse compartilhado. Dessa forma, procuro me aproximar da concepção de pesquisa etnográfica de Tyler (1986, p.138), que afirma que a experiência do

etnógrafo “torna-se experiência somente na escrita da etnografia” e que antes disso só o que há é “um conjunto desconectado de acontecimentos ao acaso”. Ele trata o relato etnográfico não como uma descrição da realidade, mas como uma reestruturação da experiência na linguagem (TYLER, 1986, p.135). Posso considerar que a construção do meu relato da pesquisa se iniciou já no momento em que passei a participar da produção de discursos dentro das comunidades de pesquisadoras e de formadoras.

Atuando como tutora dentro do NAP e escolhendo o próprio Núcleo como campo de pesquisa, o processo de observação se deu de forma mais que participante. A pesquisadora observadora, responsável por convidar professores e tutores para entrevistas, realizar observações de campo, procurando experimentar diversas distâncias e aproximações com as atividades e membros do Núcleo, é também sujeito pesquisado, formadora em formação pela própria práxis enquanto formadora pesquisadora. Dessa forma, o fazer da pesquisa é tomado como um aprendizado (HODKINSON, 2004), fazendo parte de um processo mais amplo de formação integrada para a docência e a pesquisa. Participo de uma comunidade de pesquisadores que estudam a formação de formadores e professores de LE (o grupo de pesquisa) e de uma comunidade de formadoras que se propõe também a refletir e desenvolver sua própria formação enquanto atuando na formação continuada de professores de LE (no NAP-UFPR), sendo que essas duas comunidades se intersectam. Passei a integrar ainda outra comunidade de pesquisadoras, que se reunia à distância para discutir a proposta das comunidades de prática para a formação de professores e formadores⁶. Das diferentes formas de contato e colaboração entre essas comunidades resulta a construção de novos corpos de conhecimentos, nos quais se insere meu trabalho.

Compreendo assim que o conhecimento que se constrói não seja neutro e objetivo em relação a uma realidade externa independente – que seja resultado de práticas situadas social e historicamente. Trata-se, como colocaria Maturana (1997), de reconhecê-lo dependente do próprio olhar daquele que pesquisa e assim constrói uma realidade. Não concebo igualmente um conhecimento com pretensões de completude, apresentado somente quando terminado, em sua forma estável e com validade universal. Especialmente na área de ensino de línguas, reconheço a

⁶ Essa comunidade é formada por professoras pesquisadoras da UEL, UEM, UNIOESTE e UFPR. Em 2008 as reuniões passaram a acontecer pela internet.

necessidade de questionar os saberes apresentados como conhecimento verdadeiro e legítimo e procurar, como propunha Foucault (2004, p.171), “ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legítimos”. Minha atuação como pesquisadora não se baseia, assim, no postulado de uma objetividade ontológica. Assumo como observadora um caminho “ontologicamente constitutivo”, tal como proposto por Maturana (1997, p.253), ou seja, aceitando a existência de “muitas realidades explicativas diferentes, igualmente legítimas, mas não igualmente desejáveis”. Acredito que essa postura me permita, por exemplo, refletir sobre a coexistência de diversas realidades dentro do Núcleo que investigo e aceitar (ou não) modificar minha própria perspectiva na tentativa de construir uma interpretação das práticas de que nós, formadoras, ali participamos.

Além disso, compartilho com Hodkinson (2004) a preocupação com a forte tendência nas pesquisas acadêmicas em considerar como conhecimento apenas aquele derivado de uma construção racional, baseada ainda no pensamento cartesiano que separa corpo e mente. Esse pesquisador se apóia na filosofia da educação⁷ para apresentar a noção de que a construção do conhecimento se dá de forma incorporada, sendo um processo contínuo e interessado de julgamento. É possível fazer julgamentos de forma acalorada, uma decisão instantânea em dada situação, ou friamente, se há tempo para planejar. Ainda que na prática acadêmica julgamentos frios sejam mais comuns, esse julgar, frio ou quente, envolve a pessoa como um todo.

Para mim, mais útil do que pensar em uma racionalidade de um lado e as emoções do outro, principalmente se essa racionalidade for tomada como imune aos desejos, é tomar o conceito de emoção exposto por Maturana, que a vê como determinante do domínio de racionalidade por meio do qual construímos nossos argumentos. Em sua tese sobre emoção e reflexão na sala de aula de LE, Aragão (2008, p.5) explica que na biologia do conhecer de Maturana:

[...] as emoções se configuram como disposições corporais dinâmicas que tendem a modular os domínios de ações possíveis de serem estabelecidos num determinado momento interacional. Desta maneira, as emoções são processos que ocorrem na dinâmica corporal que embasam outros processos que ocorrem no âmbito das interações e relações da pessoa em seu meio. Desse modo, podemos perceber que todas as nossas ações

⁷ BECKETT, D.; HAGER, P. **Life, work and learning: practice in postmodernity**. London: Routledge, 2002.

efetivas num determinado contexto se fundam no emocional, inclusive o que denominamos de racional, lingüístico e cognitivo.

Aproximo o entendimento de Maturana de que as diferentes racionalidades, cujos critérios aceitamos ou recusamos, são criadas a partir de diferentes emoções da noção foucaultiana de que há sempre um desejo de poder que acompanha a produção do saber. O trabalho de pesquisa, assim como qualquer outro caminho de construção de conhecimentos, é movido pelos encontros e desencontros de sujeitos desejan-tes em uma 'práxis de viver na linguagem' (MATURANA, 2001, p.151-53). A práxis da pesquisa exige um engajamento – uma atitude de interesse e envolvimento, capaz de sustentar um fluir tumultuoso na linguagem. A busca por conceitos que possam ser relacionados de forma a construir uma visão de formação de formadores na área de LE não se dá simplesmente por meio de uma rota planejada de leituras. O tempo de criar conexões e distâncias entre diversas leituras está atrelado ao tempo de viver e refletir sobre as práticas de ensino e formação dentro do contexto em que me encontro. É dentro de um processo lento e conflituoso que pesquisadores se apropriam de conceitos, ressignificando-os em seus contextos, permitindo a construção de novos conjuntos de ferramentas teóricas. Ilustrando com meu trabalho, central para minhas discussões é o conceito de comunidades de prática, principalmente a partir das propostas de Wenger (1998a). Esse pesquisador apresenta o conceito como 'porta de entrada' para um referencial conceitual mais amplo – uma teoria social da aprendizagem que ele situa no entrecruzamento de outros campos teóricos, os quais enfocam a prática, a identidade, a estrutura social e a experiência situada. A construção desse conceito exigiu ainda de Wenger um posicionamento sobre como tratar a coletividade e o indivíduo, o significado e o poder. Este é o seu fluir na linguagem. Minha leitura de seu referencial hoje é parte do meu fluir, que não o toma como suporte teórico acabado sobre o qual equilibrar uma pesquisa sobre formadores na área de línguas. Wenger não aborda justamente a discussão sobre linguagem, discurso e prática de uma perspectiva que considero necessária para tratar as questões específicas da aprendizagem desses formadores. Para chegar nesse ponto em que é possível visualizar conexões e desacordos, sobreposições e limites entre perspectivas e propostas diversas, e pretender construir um outro olhar sobre meu campo de estudos, houve de minha parte um contínuo emocionar-se na prática da pesquisa ao

procurar posições e atitudes diferentes daquelas que com me familiarizei em minha trajetória de formação profissional.

Esses posicionamentos, que considero parte de meu caminho metodológico, exigem que eu assuma a minha presença – minha voz e meu olhar – como sujeito na pesquisa, inclusive para permitir que eu aceite e me relacione com as vozes e olhares dos demais sujeitos que dela fazem parte. Ainda que minha voz como pesquisadora não possa escapar de se sobressair em um arranjo polifônico do relato, não há como tomá-lo como um texto monofônico, se considerarmos o princípio dialógico bakhtiniano, segundo o qual não há enunciado isolado (BAKHTIN, 2003, p. 371). Mais do que uma voz ou outra, espero que se sobressaiam as tensões entre as diversas vozes, tanto das participantes da pesquisa de campo quanto dos pesquisadores com quem procurei dialogar, que carregam seus diferentes valores e visões de mundo.

1.4 A PESQUISA DE CAMPO

Neste trabalho, assumindo o NAP-UFPR como campo de pesquisa, iniciei sua exploração por meio de anotações de campo a partir de maio de 2007, acompanhando as atividades do Núcleo ao longo do segundo semestre, e com a realização de entrevistas com as tutoras (11), com alguns dos professores (12), com a coordenadora pedagógica (1) e com as coordenadoras gerais do Núcleo (2) (entrevistas realizadas no segundo semestre de 2007 e no início de 2008). No mesmo período foi possível realizar observações de aulas de sete das onze tutoras entrevistadas. Ao todo, catorze (13) tutoras, uma (1) tutora/coordenadora pedagógica, uma (1) coordenadora pedagógica e as duas (2) coordenadoras do Núcleo participaram dessa pesquisa (APÊNDICE 1). Esperava que esse conjunto de observações de campo e entrevistas, juntamente com as leituras que realizava, me permitisse chegar a um delineamento do objeto e das questões de pesquisa.

Ao final de 2007, considerando minhas reflexões iniciais sobre o material coletado, delimito o objeto de minha investigação no formador de professores de LI e sua formação.

As perguntas que formulei então para direcionar minha pesquisa se voltaram para:

(a) as condições sociohistóricas que permitiram o aparecimento do formador como objeto de pesquisa,

(b) as concepções de professor formador e de formação de professores/formadores nas pesquisas da área,

(c) as concepções preponderantes de formador de professores de LI no grupo de formadores do NAP,

(d) a possível caracterização do NAP como espaço de formação de formadores na percepção dos coordenadores e formadores,

(e) a possibilidade de caracterizar o grupo de formadoras trabalhando no Núcleo como uma comunidade de questionamento (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999; ANDREOTTI, 2005), e

(f) as questões relacionadas ao nosso campo de conhecimento e atuação específicos que emergem em nossa práxis como formadoras (em formação) de professores de língua inglesa.

Durante o 1º. semestre de 2008, enquanto procurava responder as duas primeiras questões (sobre o formador e as concepções de formação de professores/formadores), decidi continuar a pesquisa de campo observando e participando das reuniões do grupo de leituras que se iniciava (foram quatro reuniões ao longo do semestre). Continuei acompanhando as reuniões pedagógico-administrativas ocorridas no Núcleo até junho de 2008. Procurava com isso ter condições de refletir melhor sobre nossas concepções de formação e formador e sobre nossa própria percepção enquanto um grupo de formadoras questionando o trabalho de formação continuada que desenvolvíamos no Núcleo.

Realizei ainda uma última coleta de dados em agosto de 2008 durante a primeira reunião das tutoras no curso de extensão “A construção curricular de cursos de língua inglesa para professores”, o qual surgiu a partir de uma proposta feita ao final das atividades do grupo de leitura em junho de 2008. O APÊNDICE 2 apresenta um resumo cronológico das atividades de pesquisa de campo.

1.4.1 A seleção de dados

Para o trabalho de interpretação dessa pesquisa, de todo o material coletado, concentro-me nas entrevistas com as tutoras, com a coordenadora pedagógica e com as coordenadoras gerais do NAP-UFPR, realizadas em 2007 e no início de 2008, em minhas anotações de campo entre maio de 2007 e julho de 2008, incluindo as observações das reuniões do grupo de leituras do NAP no primeiro semestre de 2008, e na atividade com o grupo focal realizada em agosto de 2008. Refiro-me ainda à Carta de Princípios do NAP-UFPR (ALMEIDA; CRUZ, 2005; disponível no ANEXO 1) e ao texto publicado no Portal da Unesco⁸ com informações sobre o Núcleo (ANEXO 2), materiais discutidos pelas tutoras em diferentes ocasiões durante o período da pesquisa de campo. Wolcott (1992, p. 44), tratando das dificuldades de lidar com o material recolhido em pesquisas qualitativas, sugere que o paradoxo desse trabalho seria que seu segredo estaria “não em juntar tantos dados quanto fosse possível, mas em se livrar de tantos dados quanto possível, o quanto mais rápido”. Embora não discorde dele quanto ao cuidado que se deve ter em não assumir a posição ingênua de desejar de capturar tudo dentro de um todo, não há como nem por que se “livrar” da diferença que fez a opção por ouvir os professores cursantes⁹ do NAP, observar as aulas e acompanhar as diversas atividades do Núcleo. Todo esse material documentado constituiu parte de minhas leituras e teve influência sobre minhas interpretações, já a partir do levantamento inicial de grupos temáticos a partir dos quais eu pude desenvolver o trabalho restante da pesquisa (APÊNDICE 3).

1.4.2 As entrevistas

Quanto às entrevistas, ao final do 1o. semestre de 2007, elaborei um roteiro para ser pilotado com ex-tutoras do Núcleo (APÊNDICE 4). Essas primeiras

⁸ Disponível em: <http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=36410&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 12/10/2008.

⁹ Adoto o termo ‘professor cursante’ para me referir aos professores que assistem aos cursos do NAP-UFPR, mantendo o uso de ‘professor aluno’ (para o professor já formado que realiza algum curso) quando utilizado por pesquisadores ou em depoimentos.

entrevistas aconteceram em agosto de 2007 com duas ex-tutoras. Com base nelas, fiz algumas alterações no roteiro a ser utilizado com as tutoras atuando no Núcleo (APÊNDICE 5). Foram preparados ainda mais dois roteiros de entrevista para serem aplicados com as coordenadoras e com os professores cursantes (APÊNDICES 6 e 7).

Durante o 2º. semestre de 2007 e no início de 2008 entrevistei onze tutoras que trabalhavam no Núcleo, as duas professoras da UFPR responsáveis pela coordenação e a coordenadora pedagógica em exercício. Experimentei eu mesma responder as perguntas da entrevista por escrito. Também entrevistei 12 professores cursantes de diferentes turmas do curso de capacitação lingüística e metodológica em língua inglesa. Uma das entrevistas com as tutoras foi filmada e todas as demais foram gravadas em áudio. Todas as gravações foram transcritas. Os termos de consentimento para suas participações na pesquisa encontram-se no ANEXO 10 (A e B).

A opção pelas entrevistas, logo no início de minha pesquisa de campo, permitiu que eu me familiarizasse melhor com o contexto de trabalho do NAP-UFPR e com seus participantes, ao mesmo tempo em que pelas minhas leituras e outras experiências profissionais (como a participação do grupo de pesquisa e em eventos da área, já mencionados) passava a me interessar pela figura do formador de professores. Como o grupo de tutoras era relativamente pequeno, consegui entrevistar a maioria das tutoras trabalhando no Núcleo naquele 2º. semestre de 2007 e contei com a colaboração de professores cursantes, de diferentes turmas, que também cederam seu tempo para as entrevistas. Os roteiros de entrevista extensos e detalhados foram, em parte, resultado de um leque amplo de interesses que surgiram a partir de minhas primeiras leituras sobre formação de professores e formadores e da experiência de trabalho no NAP. Eles cobriam desde as relações entre tutoras e professores na sala de aula, as concepções de formação de tutoras e professores até a percepção das tutoras enquanto formadoras, entre outros. Em parte, resultaram também de minha inexperiência no uso de instrumentos de pesquisa qualitativa. Foi, todavia, o amplo material resultante desta fase, juntamente com minhas leituras, que permitiu tanto fazer a opção por focar os formadores e sua formação como objeto da tese, como decidir prosseguir com a pesquisa de campo, continuando a acompanhar as atividades do Núcleo, especialmente as reuniões do grupo de leitura no 1º. semestre de 2008.

1.4.3 O grupo de leitura

No final de 2007, as tutoras do NAP decidiram iniciar um grupo de leituras no ano seguinte, com encontros mensais aos sábados à tarde. Os encontros se realizaram nos dias 08/03, 05/04, 17/05 e 07/06/2008. Além das minhas anotações de pesquisa, fizemos um registro de cada reunião por meio de uma ata informal, enviada por e-mail, que resumia os pontos discutidos e adiantava os tópicos e textos para a reunião seguinte. Ao longo das quatro reuniões, selecionamos como base para nossas discussões os seguintes textos: as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), a Carta de Princípios do NAP (ANEXO 1), a descrição do NAP disponível no sítio da UNESCO (ANEXO 2), o histórico do NAP-UFPR (ALMEIDA e CRUZ, 2005) e dois artigos sobre a perspectiva do pós-método no ensino de língua inglesa (KUMARADIVELU, 2003 e 2006).

1.4.4 O grupo focal

Considerei necessário desenvolver um instrumento de pesquisa que permitisse o cruzamento das vozes das tutoras respondendo ao que significava o trabalho no Núcleo e como elas se viam e como viam o próprio grupo do qual participavam. Essa necessidade surgiu quando comecei a ler as transcrições das falas das tutoras. Notei em várias das entrevistas uma dificuldade de a tutora considerar seu próprio desenvolvimento profissional dentro do Núcleo. Com cada tutora, nas perguntas iniciais, eu me referia à experiência de 'lecionar para professores' e somente ao final eu usava o termo 'formadora' e perguntava sobre o que vinha contribuindo para seu desenvolvimento profissional na área de formação de professores. Quando iniciei as entrevistas em 2007, avaliava que esse tipo de reflexão sobre nós mesmas como formadoras não era uma prática comum. As entrevistas permitiam que as tutoras traçassem suas trajetórias profissionais e relatassem dificuldades e recompensas específicas no seu trabalho de formação de professores, mas não havia um questionamento mais explícito sobre o que diferenciava suas experiências profissionais como professoras de LI e como

formadoras de professores. Embora a análise das atitudes que nós tutoras expressávamos em relação aos professores cursantes apontasse para uma dissociação entre “eles” – os professores, e “nós”, as tutoras -, não questionávamos o que representava fazer parte do grupo dos “nós” (“nós não somos professoras?” ou “que professoras nós somos?”). As reuniões de leitura se constituíram em uma oportunidade para esse tipo de reflexão: comparamos nossas atividades profissionais, consideramos nosso contato com o ensino básico, discutimos sobre formação inicial e continuada, e sobre o que significava ser ‘tutora’ no NAP.

Esse foi o primeiro momento em que pedi das tutoras uma participação na pesquisa enquanto grupo, numa atividade direcionada mais explicitamente para uma avaliação do desenvolvimento do NAP nos últimos anos e para uma reflexão sobre se e como nos percebíamos como formadoras nesse e em outros contextos de atuação. A atividade que usei com essa finalidade na pesquisa se aproxima da estrutura de um grupo focal, em que o pesquisador, atuando como moderador, promove uma discussão em grupo planejada para obter percepções em uma determinada área de interesse em um ambiente aberto, não ameaçador (KRUEGER, 1994, p.6). É um recurso cujos resultados podem ser integrados com os da observação participante e de entrevistas individuais, auxiliando na compreensão do “processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos” (GONDIM, 2002, p.151).

Dessa atividade participaram 10 tutoras, sendo que seis delas tinham sido entrevistadas enquanto trabalhavam no NAP em 2007, uma tutora havia ingressado no Núcleo no início de 2008 e outra havia retornado após um período distante do Núcleo. Minha orientadora e eu compartilhamos a função de moderadoras da discussão que se desenvolveu em torno da produção pelas tutoras de representações visuais sobre como percebiam o NAP no passado e como o percebiam então, no início do 2º. semestre de 2008. A partir dessas imagens o grupo montou uma história, reconhecendo o início da formação desse grupo de tutoras do NAP no ano de 2004, o qual remete a um período de reestruturação do Núcleo que ocorreu após o término dos últimos cursos oferecidos pelo NAP dentro do programa Paraná ELT¹⁰. Durante e após a criação das imagens e da história, o grupo discutiu sobre suas visões de formação e suas posições como formadoras.

¹⁰ O Paraná ELT (2000-2002) foi um programa de capacitação dirigido a professores de língua inglesa da rede escolar estadual do Paraná, na segunda gestão do governador Jaime Lerner. Foi

A atividade foi organizada em quatro etapas: um estímulo áudio-visual inicial; produção individual de representações visuais para suas percepções do NAP e do grupo de tutoras; produção em grupo de uma representação do NAP e do grupo de tutoras, a partir das imagens individuais; discussão sobre questões levantadas a partir da atividade. Foi feita a filmagem de trechos das duas primeiras etapas (preparação para a discussão) e da discussão a partir do momento em que as figuras criadas individualmente pelas tutoras foram organizadas como uma história contada pelo grupo (duas últimas etapas).

Iniciei mostrando em um computador uma seleção de fotos e gravações: fotos do último Ciclo de Vivências do NAP, com uma gravação de alguns minutos de uma palestra ocorrida na ocasião; fotos de turmas de professores estudando em grupos (de cursos de especialização que realizei); trecho da entrevista filmada com uma das tutoras, que fala sobre as avaliações que preparamos para nossos professores participantes dos cursos de língua e sobre as dificuldades que percebia no Núcleo; trecho da gravação de uma oficina sobre a aplicação das propostas das DCE do Paraná, apresentada no EPLE 2007, evento para o qual foram convidados os professores participantes dos cursos do NAP. Mostrei esse material principalmente para que as tutoras tivessem alguns minutos em que pudessem ir focando sua atenção em suas próprias experiências profissionais (no NAP, participando da minha pesquisa de doutorado e/ou da pesquisa de mestrado de outra tutora, ou ainda realizando seus cursos de graduação e pós-graduação, seu trabalho em escolas e faculdades, suas participações em congressos e grupos de estudos ou de pesquisa).

Após essa mostra, em que fizemos poucos comentários, expliquei que gostaria que cada uma pensasse sobre como via o NAP há cerca de dois anos (quando comecei a trabalhar no Núcleo, e também o momento em que houve uma primeira tentativa de criar um grupo de leitura) e como o viam naquele momento. No caso de duas tutoras que entraram a menos tempo no NAP, pedi que considerassem o momento em que entraram e o momento presente. Cada uma deveria tentar encontrar uma forma visual de representar essas reflexões, fazendo

contratada a assessoria do Conselho Britânico (CB). Os NAPs das universidades públicas do estado entraram como provedores dos cursos propostos pelo CB. Dentro de uma política de valorização do conhecimento de especialistas estrangeiros, o programa se concentrou na oferta de cursos de capacitação lingüística, contando para os módulos avançados com um material de desenvolvimento lingüístico-metodológico preparado pela Open University (Inglaterra). A proposta visava um treinamento curto de professores técnicos, sem discussão crítica de suas bases pedagógicas e de suas implicações éticas e políticas para a realidade da educação no Brasil (GIMÉNEZ e MATEUS, 2005).

desenhos em pequenos pedaços de transparência. Depois de feitos os desenhos, expliquei que gostaria que usássemos os desenhos feitos individualmente para criar um desenho ou representação que simbolizasse a visão do grupo sobre 'o antes e o agora' do trabalho no NAP.

Em um primeiro momento, as tutoras apresentaram seus desenhos, falando sobre os sentidos que tentavam dar ou interpretando o que as outras tutoras produziram. A discussão tomou cerca de 20 minutos e primeiramente elas foram separando e aproximando os desenhos que representavam idéias tidas como relacionadas. Após esse tempo, pedi novamente que tentassem encontrar, como grupo, uma forma de apresentar uma visão do NAP e delas mesmas no Núcleo.

A forma que encontraram foi a criação de uma pequena história feita por meio de uma reorganização seqüencial dos desenhos (recortados e arrumados sobre folhas de papel coladas umas às outras – APÊNDICE 8). À medida que organizavam os desenhos, iam narrando a história, com a participação das diversas vozes do grupo reunido ao redor da mesa. Depois, quando pedi que repetissem a história enquanto filmava, uma das tutoras assumiu a voz da narradora principal, contando com intervenções das demais ao longo da narração (APÊNDICE 9). Seguiu-se uma discussão em que, à medida que alguns tópicos surgiam, minha orientadora e eu fazíamos intervenções em que explicitávamos as questões referentes ao trabalho no NAP como formadoras de professores.

Esse instrumento de pesquisa permitiu uma focalização maior no grupo e a observação da maneira como as participantes apresentavam e modificavam suas perspectivas quanto ao trabalho no NAP e refletiam sobre suas posições como professoras e formadoras em diferentes contextos. Assim, da pergunta inicial (como elas viam o trabalho que vinham desenvolvendo no NAP, comparando um 'antes' e um 'agora' enquanto grupo), a qual gerou a história contada pelo grupo, passamos a considerar questões relacionadas com a lacuna principal encontrada nas entrevistas, isto é, sobre nossos posicionamentos como formadoras de professores de LI e nossos caminhos formativos, incluindo o papel que o NAP teria como um lócus de prática formativa.

1.5 JUSTIFICATIVA

Ao longo desse caminho investigativo, confirmei a escolha do NAP-UFPR como campo de pesquisa privilegiado enquanto espaço universitário duplamente voltado para a formação continuada: pelas oportunidades que oferece para formação continuada para professores de LE do ensino básico, assim como para a prática e formação do professor formador.

Conforme sugere o relato de meus passos metodológicos, não procuro aqui testar um modelo de formação a ser seguido, mas refletir sobre como construir caminhos formativos para o docente formador, por meio de uma interpretação do trabalho de uma comunidade de formadoras de professores de LI em um núcleo de extensão universitária.

Esse trabalho pode também ser visto como uma possível resposta para o desafio que Johnson (2006, p.243) identificou ao analisar a base epistemológica da “virada” sociocultural nas ciências humanas e seu impacto na nossa compreensão de como professores de línguas aprendem o seu trabalho:

Se é adotada a noção de que o aprendizado do professor é social, situado em contextos físicos e sociais, e distribuído por entre pessoas, ferramentas e atividades, então um desafio adicional para os professores de segundas línguas é redesenhar as fronteiras que tipicamente têm definido o desenvolvimento profissional.

No caso do professor formador, são as fronteiras da formação pela prática que precisam ser redesenhadas, o que envolve desde os contextos que possam ser considerados como loci legítimos para a formação de formadores até os referenciais conceituais para sua compreensão e recriação. Trata-se de refletir sobre onde, como e em que bases epistemológicas essa formação pode acontecer, a partir da consideração das práticas situadas desses formadores - práticas de ensino, aprendizagem e pesquisa que são contingentes, mas que se orientam, como coloca Wenger (1998a, p.141), dentro de constelações mais amplas, em uma interação entre o local e o global.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 QUANDO O FORMADOR SURGE NAS PESQUISAS

Mizukami (2005) observou que “[s]e os professores estão ocupando posição central nas reformas educacionais (ao menos em termos de discursos oficiais), os formadores de professores seriam, por decorrência, os pilares de novas reformas educacionais”. Ocorre que esses pilares encontram-se em fase de construção inicial enquanto objeto de preocupação de pesquisas educacionais. Levantamento sobre o estado da arte da pesquisa sobre formação de professores em nosso país (ANDRÉ *et al.*, 1999; BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001) mostra que até o final da década de 90 o formador de professores e os processos de sua formação não eram contemplados como objetos de reflexão. Situação semelhante foi observada nos países da América Latina (MESSINA, 1999; VAILLANT, 2003), enquanto nos Estados Unidos as pesquisas nessa área começaram a tomar corpo por volta do início da década de 90 (COCHRAN-SMITH, 2003, p. 6-7). Levantamento mais recente realizado por Andrade (2007), comparando as pesquisas brasileiras nos anos 90 e a partir de 2000, lista a formação de professores do ensino superior como um dos temas que emergem no início desse milênio.

Na área de línguas estrangeiras o surgimento do professor formador como objeto de pesquisa é ainda mais recente e incipiente (GRAY, 2001; ALVES, 2005; DUARTE, 2006). No Brasil, parte das pesquisas com esse foco tem vindo de uma comunidade de formadores de professores de inglês que se reuniu em torno dos ENFOPLIs - Encontros de Formadores de Professores de Língua Inglesa, a partir de 2002, no estado do Paraná (CRISTÓVÃO; GIMENEZ, 2005; ORTENZI *et al.*, 2005; PERIN, 2006; GIMENEZ; CRISTÓVÃO, 2007; RAMOS; CAMARGO, 2007). Ao analisar os trabalhos apresentados no I CLAFPL – Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas, realizado em 2006, Ortenzi (2007) observou o surgimento do tema “formação dos formadores de professores”, com trabalhos abordando suas concepções e práticas, tema que praticamente não aparecia no levantamento anterior dos estudos de formação de professores de línguas no Brasil

realizado por Gil (2005). É, portanto, recente a concretização da figura do formador nas pesquisas sobre formação de professores.

O início do desenvolvimento dessas pesquisas pode ser interpretado como resultado de um efeito dominó: ao redor do mundo, as fortes mudanças sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que caracterizaram a virada do milênio criaram novas demandas para o indivíduo (cidadão/trabalhador), o qual espera, ao menos em parte, obter uma preparação adequada na escola, o que exige um novo perfil de professor, na formação do qual o formador é peça fundamental. Como coloca Cochran-Smith (2003, p. 5), é o formador universitário que forma os professores dos quais se espera que sejam capazes de ensinar dentro de novos padrões curriculares no ensino básico, letrar os alunos para o mundo digital, integrar o uso de tecnologia em todas as disciplinas, atender as necessidades de uma população estudantil cada vez mais diversa e assegurar que seus alunos tenham bom desempenho nos exames nacionais (como o ENEM, no contexto brasileiro). Do formador, docente universitário, se espera também que se posicione quanto às discussões sobre novas alternativas de certificação profissional, construa parcerias com as escolas e a comunidade, capte recursos para financiamentos de pesquisa, participe da administração universitária, cumpra as regulamentações educacionais, desenvolva currículos, se envolva nos programas de pós-graduação (ANASTASIOU; PIMENTA, 2002; COCHRAN-SMITH, 2003).

Ocorre que essas novas demandas sobre o formador não são acompanhadas de uma atenção para o seu próprio preparo por meio, por exemplo, de uma discussão sobre contextos e currículos adequados para sua formação ou de políticas de apoio para seu desenvolvimento contínuo. Como observa Cochran-Smith (2003, p. 6), essa percepção de que os formadores de professores haviam sido negligenciados por muito tempo não se deu apenas nos Estados Unidos, mas surgiu a partir de meados dos anos 90 também em países como a Holanda, Noruega, Israel e Austrália.

No Brasil, julgo importante observar a pressão criada pelo desenvolvimento dos programas de avaliação do ensino superior a partir dos anos 90 (como o PAIUB, o Exame Nacional de Cursos¹¹ e, a partir de 2004, as avaliações do SINAES¹²).

¹¹ Durante o governo de Itamar Franco (1992-1994), um a comissão de especialistas, formada por iniciativa da ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) criou o Projeto de Avaliação Institucional, o qual foi adotado pelo MEC e tornou-se em 1993

Ainda que tais programas avaliativos tenham tido seus modelos criticados (CUNHA, 2006), é possível considerar que eles contribuíram igualmente para chamar a atenção sobre a questão da qualificação acadêmica e didática de seus professores, o que acabou por resultar em algumas medidas oficiais e iniciativas em várias instituições de ensino superior (IES) voltadas para a formação para a docência no nível superior¹³, assim como incentivar o desenvolvimento das pesquisas sobre o professor e sua formação para a docência (ALVES, 2005, p. 55).

Além disso, nos debates em torno da centralidade da educação básica que caracterizaram a década de 90 em nosso país, nas políticas e programas governamentais para a formação continuada, implementadas com o financiamento de agências internacionais, o professor das IES não vinha sendo apontado como aquele a exercer o papel de formador, sendo preterido por técnicos ou especialistas indicados pela agência financiadora, ou, quando participando dos programas, exercendo apenas o papel de provedor de serviços, sem participação na gestão de tais programas.

No meu entendimento, todo esse contexto gerou se não um descontentamento, ao menos um grande desconforto entre os professores formadores universitários. Isso pode ser tido um efeito positivo ao provocar um maior desenvolvimento de discussões, estudos e pesquisas sobre os papéis da

o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Contando com a adesão voluntária das universidades, objetivava a transformação das universidades. Ele foi depois substituído pelo Exame Nacional de Cursos (Provão), que vigorou entre 1996 e 2003. Junto com ele, outros instrumentos de avaliação foram implementados durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, tal como a Avaliação das Condições de Oferta (ACO), que pretendia analisar a organização didático-pedagógica, o corpo docente e as instalações. Diferentemente do PAIUB, tratou-se nesse período de se tentar impor uma cultura avaliativa de fora para dentro, baseada no estímulo à competitividade. A comunidade acadêmica passava de sujeito avaliador de sua prática e seus conhecimentos para a posição de objeto avaliado (BRASIL - SINAES, 2007, p. 30).

¹² Em 2004, foi instituído o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o qual criou o Exame Nacional de Estudantes (ENADE), para avaliação do desempenho dos alunos, complementado com a avaliação de cursos e instituições.

¹³ Entre as iniciativas de maior proeminência desenvolvidas por IES na área de formação para a docência no nível superior, devem ser mencionados o Programa de Estágio e Capacitação Docente (PECD) da Universidade de Campinas (UNICAMP) e o Programa de Aperfeiçoamento Pedagógico da Universidade de São Paulo (PAE/USP). Entre as medidas oficiais, encontra-se a exigência que passou a ser feita pela CAPES (Ofício Circular nº. 028/99) de realização de estágio de docência na graduação para seus bolsistas de pós-graduação. Outra medida foi a regulamentação feita pela CAPES em 2004 do Programa de Apoio a Projetos Institucionais com a Participação de Recém-Doutores – PRODOC. Na justificativa do programa, é reconhecido haver uma lacuna na formação de mestres e doutores que, recém titulados, venham a atuar imediatamente em programas de pós-graduação (Portaria nº. 087, de 09 de novembro de 2004). Mais recentemente, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação criou em 2006 o Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA, o qual tem, entre outros, o objetivo de “ampliar e dinamizar as ações voltadas à formação de professores, priorizando a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciaturas das Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior” (BRASIL - MEC, 2007).

universidade¹⁴, com um foco mais específico no papel do formador universitário na formação, inicial e continuada, de professores da educação básica e também na formação dos próprios professores formadores universitários.

2.2 AS PESQUISAS SOBRE FORMADORES DE PROFESSORES

Atualmente, a maioria das pesquisas acadêmicas que tratam do professor formador universitário e sua formação são desenvolvidas em programas de pós-graduação da área de Educação (ALVES, 2005, p. 51, PIMENTA; ANASTASIOU, 2003, p. 40). Nesses trabalhos, embora as pesquisas de campo por vezes enfoquem professores atuando em cursos específicos ou em disciplinas ou áreas específicas mais explicitamente relacionadas à formação pedagógica dentro de cursos de licenciatura (Prática de Ensino, Supervisão de Estágio, Metodologia de Ensino), as discussões tendem a tratar genericamente da figura do professor formador e suas questões. Ao abordarem, por exemplo, os conflitos entre formação pedagógica e formação para a pesquisa, as quais têm se dado de forma dissociada e hierarquizada (com a preparação para e o exercício da docência em um nível inferior), tendem a pensar na universidade como um todo e a contemplar questões de formação pedagógica, identificada como deficitária, tendo como referente o professor universitário em geral. Nessas pesquisas é desenvolvida uma discussão sobre como fortalecer os três eixos principais da formação de um professor universitário – o aprendizado de práticas e concepções pedagógicas, o aprofundamento na disciplina lecionada e o aprendizado de práticas e concepções de pesquisa, tentando apresentar considerações válidas para docência e pesquisa em qualquer disciplina ou área do conhecimento e para a atuação na formação em nível universitário de qualquer profissional.

Nesses estudos e debates foram feitas algumas constatações, críticas e sugestões importantes quanto às questões amplas sobre o professor universitário e sua formação. Assim, Cunha (2004), ao chamar atenção para o fato de que no Brasil

¹⁴ Isso pode ser observado nos últimos anos por meio da crescente realização de eventos e abertura de grupos com essa temática específica nas associações e entidades de educadores (ANPED, ANPOLL, ENDIPE, ENFOPLI, entre outros).

(e em outros países igualmente) “o grau superior é o único para o qual não há previsão legal de formação específica para o magistério”, resume parte do quadro atual de formação de professores universitários. As políticas do ensino superior nas últimas duas décadas, embora tenham tido, entre seus objetivos, o de assegurar a expansão e melhoria dos sistemas de formação do professor da educação básica e do próprio professor universitário, encontram-se limitadas por uma cultura que enfatiza a importância da pesquisa e desprestigia o ensino. Resulta daí a pouca atenção dada à formação pedagógica de seus próprios professores, a qual, por sua vez, acaba por ser concebida também como conhecimento independente ou desconectada dos conhecimentos específicos da disciplina do professor. Apesar da constatação dessa negligência, Alves (2005, p. 57) considera que aos poucos se forma uma consciência de que “a docência no ensino superior exige capacitação, a qual vai além da posse do diploma de Bacharel, Mestre ou Doutor, pois para ser professor há necessidade de competências pedagógicas”. A existência de esforços em contemplar uma formação integral do professor do ensino superior estaria evidenciada em programas do governo, iniciativas de IES e pelo desenvolvimento das pesquisas na área.

O desafio de realizar a junção das atividades de ensino, pesquisa e extensão no nível superior tem levado à discussão sobre os contextos adequados para a promoção da formação do docente universitário. As propostas para uma formação inicial¹⁵ obrigatória ou padronizada, por meio, por exemplo, de cursos de especialização ou de disciplinas e estágios na pós-graduação levanta polêmicas (DIAS SOBRINHO, 1998). Carvalho et. al. (2001, p. 181) observam que, apesar de ter sido atribuído historicamente à pós-graduação o papel de suprir uma formação inicial do docente de nível superior, esta não tem correspondido “[nem às] demandas de formação e nem para instaurar uma discussão sobre o trabalho pedagógico no interior das universidades”. Masetto (2003, p. 184) se coloca a favor de uma abertura real dos programas de pós-graduação para oferecer essa formação pedagógica, seja por meio de disciplinas optativas ou por seminários e oficinas (os quais poderiam ser ofertados para os docentes já atuando na instituição), ou ainda pelo desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino superior nas diversas áreas. Mas

¹⁵ Pachane (2003, p.107) conceitua formação inicial como “preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino, ou estágios”.

também ele reconhece que os programas de pós-graduação cumprem seu papel na formação de pesquisadores, mas não garantem a formação de docentes. Acaba por ser consenso entre os pesquisadores que, sendo poucas as opções de formação inicial dirigidas a esse docente, é na prática que ocorre sua formação e que, portanto, ela depende em curto prazo principalmente de políticas e programas governamentais e/ou institucionais voltados para a formação em serviço (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 108; PACHANE, 2003, p. 109-110; MASSETO, 2003, p. 185; ALVES, 2005, p. 65).

Contemplando questões comuns relativas à formação docente de todo professor universitário, esses estudos já oferecem uma base de reflexões que podem permitir o tratamento de questões específicas a cada contexto de formação em que os professores atuam e a suas áreas de conhecimento. Um levantamento nos principais bancos nacionais de teses e dissertações mostra que esse caminho começa a ser explorado, principalmente em pesquisas voltadas para aquele professor do ensino superior que forma os professores da educação básica, ou seja, aqueles que atuam em cursos de Pedagogia e outras licenciaturas. Gomes (2006), realizando pesquisa de mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas, ao analisar as concepções de conhecimento pedagógico do docente formador de professores, optou por contrastar os discursos vindos de três áreas do conhecimento – exatas, biológicas e humanas, por ter como pressuposto que “o problema maior na Educação não é tão somente pedagógico, mas também de natureza epistemológica” e, assim, considerou “a construção do conhecimento como referência para a análise das falas do docente formador”. A tese de doutorado em Educação apresentada por Rodrigues (2006) volta-se para o tratamento das questões específicas de professores e formadores de professores na área de física. Oliveira (2007), em seu trabalho de doutorado, analisa as relações entre os conhecimentos específicos e pedagógicos e a prática de formadores de professores de matemática.

2.2.1 FORMADORES DE PROFESSORES DE LE

Na área de Letras, Alves (2005, p. 65) recupera as considerações sobre formação, conhecimento e poder feitas por Leite e Cunha quase uma década antes de sua pesquisa:

[...] como alertam Leite e Cunha as decisões pedagógicas na universidade resultam de questões epistemológicas e políticas, próprias das diversas áreas de conhecimento, presentes no contexto universitário. Portanto, “não é possível falar genericamente em uma pedagogia universitária, como se todos os cursos de uma universidade fossem regidos pela mesma lógica”. (LEITE; CUNHA, 1996, p. 85).

Apesar disso, sua pesquisa de mestrado envolvendo professores da Faculdade de Letras da UFMG, desenvolvida no programa de pós-graduação em Educação da PUC-MG, vai tratar genericamente de questões como a necessidade de formação pedagógica para o docente do ensino superior e o papel da pós-graduação para a formação para a docência, sem questionar, por exemplo, o fato de sua própria pesquisa ser realizada fora de um programa de pós-graduação em Letras ou as relações específicas entre concepções de língua, pesquisa em lingüística e literatura e formação de professores e formadores na área. Ocorre também que, mesmo que uma pesquisa se realize num programa de pós-graduação em Letras, o pesquisador pode escolher não priorizar as relações entre o contexto de atuação dos formadores, suas reflexões e práticas pedagógicas e as questões e conhecimentos específicos de sua área de conhecimento. Freitas (2004, p.21), por exemplo, em sua pesquisa de doutorado envolvendo professoras de Prática de Ensino de língua inglesa, observa que “grande parte do conjunto de convicções das professoras formadoras se origina de suas experiências no campo de ensino de línguas, bem como no de formação de professores de língua estrangeira, ambos significativamente informados pelos estudos em Lingüística Aplicada”, mas deixa explícito que seu enfoque prioriza uma discussão sobre ensino em time num nível mais abrangente da experiência docente.

Entretanto, aos poucos e principalmente à medida que os programas de pós-graduação em Letras e em Lingüística Aplicada abrem espaços para a pesquisa

sobre a formação de professores e formadores, questões mais específicas à área de ensino de línguas estrangeiras começam a ser levantadas: o conhecimento teórico metodológico específico (aquisição e ensino de LE) que informa a prática do professor formador (CHIARELI, 2005; CLAUS, 2005; GONÇALVES, 2006), a interação entre formador e professor e a relação identitária com a língua e cultura alvo (ORTALE, 2003), a prática dos formadores como processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional (ORTENZI, 2007). Nessas pesquisas, acompanha-se o professor formador em sua atuação em cursos de Letras, na formação inicial de professores de línguas. Nelas, a observação e a análise dos discursos e das práticas dos formadores nem sempre vão corroborar o pressuposto de uma formação em serviço que se dá por meio de reflexão crítica, questionando “não só [as] atividades de ensino, mas também [esse] próprio ensino em relação ao contexto social maior” (GIMENEZ et al., 2000). Chiareli (2005), observando professores de língua inglesa em cursos de licenciatura em Letras, considera que não foi possível perceber por parte dos formadores uma atitude de reflexão sobre suas próprias práticas (verificando-se, por exemplo, a cristalização de abordagens de ensino adotadas), concluindo que o exercício profissional por si só não garante o engajamento em um processo de formação continuada.

Porém, é possível observar que parte dessas pesquisas concentra-se na descrição e análise de práticas de formadores que se constituem em processos de sua própria aprendizagem. Freitas (2004, p. ii), como já citei, propôs analisar “como se configura a experiência de ensino em time e como as professoras-formadoras [de inglês], isto é, as colegas de time, constroem significados de seus movimentos a partir da mesma”. Ortenzi (2007, p.13) investigou e participou de uma iniciativa de produção coletiva de material pedagógico para a disciplina de Prática de Ensino de Inglês em um curso de Letras, considerando que uma análise desse processo traria “elementos para compreender de que forma se dá a aprendizagem e o desenvolvimento profissional no trabalho”. Dessa forma, inicia-se a construção de um corpo de pesquisas que delineiam caminhos possíveis de formação do formador na área de línguas estrangeiras, sendo que as próprias pesquisas neles se inserem como práticas profissionais e de formação.

É com essa preocupação sobre os contornos específicos que podem assumir os processos de formação dos formadores de professores de LI que trato em minha pesquisa de analisar o desenvolvimento de uma comunidade de formadoras que

atuam na formação continuada de professores de língua inglesa. Essa comunidade encontra-se dentro de um contexto institucional ao mesmo tempo privilegiado e desprestigiado: a extensão universitária.

2.3 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FORMADORES

Acompanhar e analisar alguns dos processos de desenvolvimento profissional de uma comunidade de formadoras de professores de inglês, atuando em um núcleo de extensão de uma universidade pública, é uma oportunidade de refletir sobre o desafio proposto pelo princípio da “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, estabelecido pela Constituição de 1988, em seu artigo 207. Essa concepção tríade de organização universitária tende facilmente a se desintegrar em três áreas que passam a funcionar de maneira autônoma e, por vezes, desconexa (BEMVENUTI, 2006). Como observei anteriormente, boa parte das políticas para o ensino superior no Brasil, ao invés de incentivar a formação integral do professor universitário, garantindo e exigindo uma formação para a pesquisa e a docência, contribuiu para uma separação e hierarquização dos papéis do pesquisador e do professor, fortalecendo uma cultura que privilegia a pesquisa em detrimento do ensino e que concebe o conhecimento pedagógico como isolado dos conhecimentos específicos (PACHANE, 2003; ALVES, 2005). A extensão, por sua vez, principalmente nas décadas de 60 e 70 no Brasil, já foi pautada por uma concepção assistencialista, na qual uma população carente, desprovida de conhecimentos e recursos, receberia da universidade os conhecimentos técnicos e científicos para a solução de seus problemas (JEZINE, 2006). Essa concepção voltou a ser reforçada na década de 90, quando os programas de capacitação de professores reservaram para a extensão um papel remediador das falhas decorrentes de uma formação inicial aligeirada, resultado de uma política educacional dirigida por uma visão econômica de redução de custos e de preparação técnica (RECH, 2001).

Ao longo dessa mesma década, entretanto, a construção de uma concepção que reconhece o papel coesivo da extensão universitária na produção do conhecimento pôde ser acompanhada nos Encontros Nacionais de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Nessa construção mantém-se até

hoje como base o entendimento expresso no I Encontro, em 1987, de que a extensão é um “processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade.” (BRASIL, 2000/2001, p. 5). Como explica Jenize (2006, p. 122):

Na busca de superação da dimensão de prestação de serviços assistencialistas, a extensão universitária é redimensionada com ênfase na relação teoria-prática, na perspectiva de uma relação dialógica entre universidade e sociedade, com oportunidade de troca de saberes.

[...] O trabalho da extensão universitária numa perspectiva acadêmica pretende, assim, ultrapassar o limite da ciência técnica e pragmática, da contradição teoria e prática, das ações assistencialistas desinteressadas, da visão ingênua de sujeito como objeto a ser manipulado, encaminhando o processo educativo como uma prática social, em que as dimensões político-social-humana estejam presentes na formação dos sujeitos, concebidos como seres históricos.

É considerando essa proposta que me proponho a tratar do sujeito formador de professores questionando sua própria visão de formador e professor dentro de sua prática na extensão universitária, contexto institucional ainda pouco explorado em estudos e pesquisas (MESQUITA, 2004; GIMENEZ; JORDÃO; ANDREOTTI, 2005; JANA, 2005). O NAP-UFPR situa-se justamente nesse ponto sensível da estrutura educacional: aquele no qual atividades de extensão universitária são dirigidas para a formação continuada de professores, testando a base que deveria ser oferecida pelo tripé ensino-pesquisa-extensão na universidade e pelas políticas de formação de professores.

Procurando oferecer formação lingüística e pedagógica para professores de línguas estrangeiras que se encontram em formação continuada, o NAP-UFPR está situado num lugar mais à margem dos contextos de formação mais reconhecidos, como os cursos de pós-graduação *stricto* e *lato sensu*. Crisostimo (2003, p. 112), em um dos poucos trabalhos que tratam de um contexto semelhante (concentrando-se na figura do formador trabalhando na formação de professores em exercício, em processos de formação continuada), afirma que

[...] os programas de formação continuada podem levar a uma reflexão da prática pedagógica não só do professor participante, mas, também, do

formador. A mudança da postura pedagógica deste último ocorre a partir das interlocuções com o grupo de participantes e do processo de reflexão sobre o processo de formação continuada desenvolvido.

De um ponto de vista mais restrito, os cursos oferecidos pelo NAP-UFPR podem ser vistos simplesmente como atendendo uma demanda por parte de professores de língua inglesa do ensino básico (que desejam atingir uma melhor proficiência na língua e, se possível, atualizar-se pedagogicamente). O trabalho desenvolvido seguiria um modelo tradicional de formação continuada, tal como o descrito por Nóvoa (1992), no qual os professores encontram todas as decisões quanto ao conteúdo, abordagem e avaliação dos cursos já tomadas dentro de uma instituição reconhecida como detentora de conhecimento legítimo.

Mas é possível também considerar que, nesse contexto de menor prestígio que é a extensão, o Núcleo ofereça um espaço para real negociação tanto da formação continuada dos professores alunos, como da formação continuada dos professores tutores. Assim, neste contexto, pode fazer sentido pensar sobre a formação do formador, conforme propôs Mizukami (2005), a partir de uma concepção inicial ampla: “um processo continuado de autoformação – envolvendo dimensões individuais, coletivas e organizacionais – desenvolvido em contextos e momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem”.

Para prosseguir na minha interpretação desse grupo de tutoras como uma comunidade de formadoras de professores de LI engajadas em sua formação contínua, apresento no próximo capítulo uma discussão dos principais conceitos que estão na base da perspectiva social de língua e aprendizagem que assumo neste trabalho.

3 SOBRE ALFAIATES E PROFESSORES: UMA VISÃO SOCIAL DA APRENDIZAGEM

Considerando o quanto as sociedades modernas se preocupam em assegurar uma educação básica para todos os seus membros, desenvolvendo currículos e diretrizes educacionais, programas de treinamento e sistemas escolares complexos, Wenger observa a importância das perspectivas sobre aprendizagem: “[...] o que nós pensamos sobre o aprendizado influencia onde nós reconhecemos o aprendizado, assim como o que fazemos quando decidimos que precisamos fazer algo sobre isso – como indivíduos, como comunidades, e como organizações” (1998a, p. 9).

A relação entre nossas concepções de aprendizado e ensino e o reconhecimento de onde e como esses processos ocorrem pode ser ilustrada com uma referência à pesquisa de Lave sobre uma comunidade de alfaiates na Libéria. Em um de seus artigos, Lave (1996) critica modelos de educação baseados na dicotomia entre educação formal e informal, nos quais o primeiro recebe um valor positivo e o segundo, um valor negativo. Nesses modelos, bastante em voga na década de 70, concebia-se a educação formal como um aprendizado descontextualizado, baseado na instrução como eixo organizador, em torno do qual os alunos se desenvolveriam por meio de abstrações e generalizações. O resultado seria uma compreensão mais geral, não atrelada a contextos específicos, o que em tese garantiria a transferência desse aprendizado para outros lugares e épocas. A educação informal, tal como a aprendizagem de um ofício no local de trabalho, ocorreria nas práticas do dia a dia por meio de demonstração, observação e mimese. Essa aprendizagem levaria a uma compreensão limitada a uma situação específica, que não permitiria uma transferência para outros contextos (LAVE, 1996, p. 150-151).

De acordo com esse modelo de educação, Lave em sua pesquisa, ao observar em um bairro de Monróvia o trabalho dos alfaiates e a formação de alfaiates-aprendizes, deveria ver simplesmente a relação entre mestre e aprendiz, uma hierarquia tradicional, em que conhecimentos técnicos de alfaiataria são passados pelo mestre que guia e corrige a prática dos aprendizes. O mestre seria o modelo e também o detentor do conhecimento. Seria apenas uma experiência educacional de transmissão e manutenção ou reprodução de práticas de trabalho e

produtos, sem muito espaço para a criatividade e a geração de novos conhecimentos.

O que Lave vem questionar é, justamente, se o único resultado para os aprendizes e sua comunidade trazido pelos vários anos de aprendizagem nas alfaiatarias seria a capacidade de reproduzir uma habilidade – fazer roupas. A interpretação que essa pesquisadora oferece leva a conclusões bem menos simples. Na sua visão, não há apenas mestre e aprendiz e o que se aprende não são apenas técnicas de alfaiataria mantidas pela tradição. A aprendizagem inclui construir uma identidade social, conhecendo as diferentes posições sociais que clientes, família, concorrentes e colegas de trabalho ocupam, aprendendo a reconhecer os símbolos que cada classe sociocultural carrega na escolha de seu vestuário, na qualidade do material empregado, no acabamento dado; aprender como conviver com diferentes grupos sociais nesses encontros, na maneira de negociar com os clientes, no que reportar para amigos e familiares, em como se entender com seu mestre. Assim, Lave não vê como considerar que há apenas a reprodução de conhecimento técnico. Nem mesmo a técnica se mantém – o aprendiz se familiariza com as coisas novas que surgem – novas tintas, tecidos, materiais, como lidar com elas, achar meios de aproveitar as novidades que vêm de fora da oficina, procurar novos clientes, criar outros modelos. A aprendizagem segue vias múltiplas, não apenas de mestre para aprendiz, nem de aprendiz para mestre. Nessas vias se encontram nós – às vezes rapidamente desatados pela experiência do mestre, às vezes exigindo de ambos um aprender mais delicado, às vezes levando a um corte, à perda de um trabalho, ao desentendimento aberto entre mestre e aprendiz, à insatisfação do cliente, à continuação do aprendizado ou à busca de um novo ofício, à satisfação ou às reclamações em casa com a família.

Não concordando com a dicotomia entre educação formal e informal, Lave e Wenger procuram desenvolver uma teoria em que o aprender não é concebido como uma atividade separada – “como algo que fazemos quando não fazemos mais nada, ou paramos de fazer quando fazemos alguma outra coisa” (WENGER, 1998a, p. 8). Para esses pesquisadores, a aprendizagem é tomada como um aspecto fundamental da participação nas práticas sociais, uma perspectiva bastante diferente, por exemplo, de uma visão psicocognitiva da aprendizagem como um processamento de informações realizado por indivíduos, seguindo unidades bem

planejadas de instrução, em ambientes isolados de distrações (WENGER, 1998a, p. 9-10; LAVE, 1996, p. 149).

Diferentes concepções de aprendizagem se conectam com diferentes concepções e aspirações de sociedade. Na crítica de Lave, teorias de aprendizagem centradas no indivíduo – suas características e diferenças, o bom e o mau aluno, o maior ou menor aprendiz, acabam por prescrever ideais que os indivíduos deveriam alcançar, sendo já esperado que nem todos o façam. Elas contribuem, assim, para a manutenção e naturalização de desigualdades sociais, seguindo uma lógica “que faz do sucesso algo excepcional, mas que caracteriza a falta de sucesso como não normal” (LAVE, 1996, p. 149). A opção que Lave faz é refletir sobre a aprendizagem como prática social situada, em relação a qual se estabelecem práticas de ensino.

Não são apenas pesquisadores que se questionam sobre educação e constroem teorias de aprendizagem. Cada ser humano procura entender seu mundo e vai formando suas teorias pessoais. Voltando ao exemplo dos alfaiates e seus aprendizes, se começarmos a perguntar sobre as diferentes maneiras como diferentes concepções de aprendizagem se entrelaçam nas práticas de uma comunidade, teremos um quadro bastante complexo. Assim, um mestre pode ter a compreensão de que está apenas transmitindo conhecimentos técnicos e procurar elaborar um currículo técnico para seus aprendizes, avaliando nos produtos por eles elaborados o efeito de seus métodos instrucionais. Um outro mestre pode acreditar que sua mestria jamais chega a ser completa e construir uma concepção de mestre-aprendiz, na qual a aprendizagem acontece no fazer do seu ofício, junto com seus aprendizes, com o exercício compartilhado de sensibilidades que olham ao redor e questionam o que vale manter na arte desse ofício e o que vale tentar mudar ou inovar. Esse mestre pode convidar seu aprendiz ou aceitar dele o convite para andar pelas ruas da cidade, observando as diferentes roupagens, experimentando andar em diferentes lugares vestidos desse ou daquele jeito, vendo a que serve seu trabalho e avaliando se isso lhes agrada.

O encontro de diferentes mestres e diferentes aprendizes, todos construindo suas visões de mundo, vai exigir negociações e trazer conseqüências para cada um e para as comunidades das quais participam. O mestre que acredita na transmissão de sua técnica não vai impedir que outros conhecimentos sejam construídos no seu mundo de aprendizagem e trabalho, mas vai influenciar neles, favorecendo mais a

reprodução do que a inovação, a repressão da criatividade do que seu afloramento, a aceitação das coisas como elas são do que o questionamento da valorização de seu trabalho em sua sociedade. No que um aprendiz se tornaria se visse suas idéias sempre desconsideradas como aquelas de quem não sabe o que faz, o que quer e o que pode? Seria o sujeito adaptado, o insatisfeito ou o marginal que abandonou a oficina? Imaginemos que a seu lado se encontrasse um outro aprendiz que desejasse continuar a viver e trabalhar naquela tradição que acreditava estar na base de sua segurança e sobrevivência de sua sociedade. Se encontrasse um mestre que duvidasse – de si, dos outros e das coisas como são? Suportaria sofrer a dúvida do mestre, engajaria na dúvida ou o abandonaria e procuraria outro mestre, com uma visão de mundo mais próxima da sua? Como seria o trabalho e a aprendizagem naquela oficina?

É a esse questionamento complexo que associo a perspectiva social de aprendizagem, com a qual se alinham pesquisadores como Wenger e Lave, tratando das diferentes maneiras como convivem indivíduos, com suas diferentes e mutáveis visões de mundo, participando de diversas comunidades e construindo significados em práticas sociais. É em função dessa perspectiva, que considere, ao final do capítulo anterior, ser possível encontrar no contexto do NAP diferentes concepções de formação de professores sendo negociadas entre seus participantes.

Quando comecei a me aproximar simultaneamente dessa perspectiva e do Núcleo como meu campo de pesquisa, encontrei várias referências à noção de comunidade, uma configuração social que envolvia seus participantes em práticas colaborativas, em que objetivos comuns eram negociados e a aprendizagem era tomada como um aspecto fundamental. Baseada em minhas primeiras leituras e ansiosa por compreender o espaço em que trabalhava e pesquisava, construí uma pequena ‘descrição’ do Núcleo, a qual apresento a seguir (em itálico) e passo a usar como apoio para discutir conceitos-chave que embasam a perspectiva que vê a aprendizagem de professores e formadores em comunidades de prática.

Tome-se o NAP-UFPR como um núcleo que reúne professores formadores e professores em formação continuada há mais de dez anos. Considere o Núcleo como um espaço onde vários projetos já foram desenvolvidos, criando ou firmando conexões com a Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR), com embaixadas e órgãos educacionais de outros governos, com escolas públicas de nossa região, com associações de professores. O Núcleo se autogerencia, mas

conta com o apoio da Universidade em lhe garantir um espaço adequado para a execução dos projetos e a participação de monitores para auxiliar no andamento de suas atividades. Trata-se de um espaço em que professores - universitários, recém-graduados, em cursos de pós-graduação, com experiência variada no ensino de LE, compartilham suas diferentes expectativas quanto à formação dos professores de escolas públicas e quanto à sua própria formação. Na sua atuação em sala de aula, eles dialogam com os professores em formação numa relação de 'ensinagem', um mútuo ensinar e aprender como desejado por Pimenta e Anastasiou (2008, p. 208). O fato do Núcleo não ter um quadro fixo de professores formadores é visto pelo próprio grupo de formadoras como fator positivo para a manutenção de um espírito aberto a mudanças e a novos olhares. Esse cruzamento de olhares, formações e experiências é percebido pelas formadoras como necessário para o andamento das discussões e pesquisas do grupo, ainda que isso implique aprender também a lidar com conflitos. Ao longo do tempo, percebe-se que os professores, compartilhando suas práticas e perspectivas teóricas no Núcleo, desenvolvem uma postura investigativa, trabalhando junto para "gerar conhecimento local, conceber e teorizar sua prática e interpretar e interrogar a teoria e a pesquisa de outros" (COCHRANSMITH; LYTLE, 1999, p. 289). Além disso, sobressai nas reflexões dos formadores a consciência de que o trabalho no Núcleo, visto como uma "comunidade de investigação", é "social e político – ou seja, ele envolve problematizar as formas como a escola está organizada hoje; os modos como o conhecimento é construído, avaliado e usado; os papéis coletivos e individuais dos professores na produção de mudança" (COCHRANSMITH; LYTLE, 1999, p. 289, minha tradução).

Entre os conceitos e questões que essa primeira interpretação permite explorar, discuto primeiramente o entendimento do que sejam comunidades de prática, enfocando em particular como se relacionam os conceitos de prática, discurso e prática discursiva. Em seguida, trato do papel dos conflitos no desenvolvimento de uma comunidade e das possíveis trajetórias de seus participantes. Por fim, considero a forma como o modelo de comunidades de investigação pode ajudar a considerar o questionamento de pressupostos como uma prática de base em comunidades de formadores e professores.

3.1 COMUNIDADES E PRÁTICAS

A primeira questão a discutir é o que são comunidades de prática e quais características as distinguem de outras configurações sociais. Nessa primeira interpretação que desenhei, considere o Núcleo como se ele fosse uma comunidade. O NAP não é uma comunidade – é uma estrutura que faz parte da instituição universitária. Wenger afirma que as comunidades estão em todo lugar, mas ele sabe que, se é para o conceito de comunidades de prática ter alguma utilidade, ele não pode ser aplicado a toda e qualquer configuração social. Assim, esse conceito, enquanto ferramenta analítica, é apresentado como uma categoria de nível intermediário: ele não se limita a uma atividade ou interação específica (como uma conversa) e também não cobre configurações amplas como instituições (como escolas, empresas) e sistemas (como nações e culturas). De acordo com Wenger (1998a, p. 125), nas primeiras não seria possível observar continuidades no tempo e entre as pessoas com relação aos empreendimentos e identidades dos quais são parte; quanto a acompanhar configurações maiores como comunidades, seriam as descontinuidades entre diversos espaços menores, com seus conjuntos de práticas, que seriam perdidas de vista.

Considerar a posição do NAP dentro da universidade e suas ligações com outros órgãos e instituições, entretanto, foi útil para uma localização da ‘emergência’ da uma comunidade de formadoras dentro de configurações maiores, as quais Wenger trata como “constelações de práticas interconectadas” (1998a, p. 127). O NAP, fazendo parte da UFPR, participa da constituição de uma configuração ampla que é o sistema de ensino brasileiro, conectando-se mais diretamente com a Secretaria de Educação do estado, com as escolas da rede regular de ensino básico e com órgãos e entidades de apoio ao ensino de línguas, além de se articular com outras instituições de ensino superior. Dentro da Universidade, ele está diretamente ligado ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DELEM) do curso de Letras. O Núcleo foi criado em 1995 com o objetivo de atuar, junto com outras instituições educacionais, na formação continuada de professores de línguas estrangeiras (LE) no Paraná. Suas atividades têm se voltado principalmente para a formação de professores de língua inglesa, mas seu histórico conta com cursos e eventos nas áreas de metodologia e uso de tecnologias para o ensino de línguas,

prática exploratória no ensino de LE, ensino de língua espanhola e italiana, entre outros (ALMEIDA e CRUZ, 2005).

É possível considerar que no Núcleo talvez já tenham se formado várias comunidades de prática. Mas antes de discutir como ‘reconhecer’ tais comunidades, é preciso explorar o conceito de prática. Wenger introduz o termo prática social apresentando-o como “uma maneira de falar sobre recursos sociais e históricos, quadros referenciais e perspectivas compartilhados que podem sustentar mútuo engajamento na ação” (1998a, p. 5). Essa ação não se refere somente à idéia de fazer alguma coisa, mas de fazê-las em um contexto sociohistórico que dá estrutura e significado ao que se faz. O conceito é bastante abrangente:

Tal conceito de prática inclui tanto o explícito como o implícito. Ele inclui o que é dito e o que se deixa de dizer; o que é representado e o que é presumido. Ele inclui a língua, ferramentas, documentos, imagens símbolos, papéis bem definidos, critérios especificados, procedimentos codificados, regulamentações e contratos que várias práticas deixam explícitas por uma série de razões. Mas também inclui as relações implícitas, convenções tácitas, dicas sutis, regras práticas não ditas, intuições reconhecíveis, percepções específicas, sensibilidades bem sintonizadas, entendimentos incorporados, pressupostos subjacentes e visões de mundo compartilhadas. A maior parte disso pode nunca ser articulada, contudo são sinais evidentes de participação em sociedades de prática e são cruciais para o sucesso de seus empreendimentos. (WENGER, 1998a, p. 47, minha tradução)

Apesar de, aparentemente, tudo ser prática, e de Wenger (1998a, p. 51) reconhecer na prática a geração de significados, ele não enfoca a negociação desses significados como ocorrendo discursivamente. Embora afirme apoiar-se em Foucault nos momentos em que utiliza o termo discurso em seu trabalho, ele se afasta da consideração dos discursos como práticas que constroem a realidade (Foucault, 2000, p.55). Apontando também James Gee¹⁶ como referência, Wenger toma discurso como “um recurso interativo, social para construir declarações sobre o mundo e coordenar o engajamento na prática” (WENGER, 1998a, p. 289). De fato, o conceito de comunidades de prática se coaduna bem com a visão de discurso como “uma associação socialmente aceita entre maneiras de usar a linguagem, de pensar e de agir que podem ser usadas para identificar alguém como um membro de um grupo ou ‘rede social’ socialmente significativo” (GEE, 1989, p. 18). De qualquer forma, Wenger (1989a, p. 129, 289) opta por não adotar o entendimento de discurso

¹⁶ GEE, J. P. **The Social Mind**: language, ideology, and social practice. New York: Bergin and Garvin, 1992.

como prática, apoiando a negociação de significados nos conceitos de participação e reificação. Participação refere-se a um processo de engajamento nas relações sociais em comunidades, envolvendo a pessoa como um todo - corpo, mente e emoção. Nessa experiência, existe a possibilidade do que Wenger chama de “reconhecimento mútuo”, ou seja, o reconhecimento do outro e de si mesmo à medida que se negociam significados nas relações estabelecidas em torno dos empreendimentos de uma comunidade. É o conceito que utiliza para refletir sobre a construção identitária, que ocorreria através dessas relações de participação (WENGER, 1998a, p. 56). Quanto à reificação, ele vai considerar que no processo de negociação de significados, os participantes “projetam [seus] significados no mundo e então os percebem como existindo no mundo, tendo uma realidade própria” (p. 58). Esse processo de objetificação seria necessário e central para toda prática, com sua produção de símbolos, histórias, termos e conceitos.

Wenger afirma que sua perspectiva não toma a língua como traduzindo a realidade e não pressupõe “uma correspondência inerente entre um símbolo e um referente, uma ferramenta e uma função ou um fenômeno e uma interpretação” (1998a, p. 60-61). O conceito que ele escolhe para tratar de questões relacionadas a representação e realidade é o de reificação. Ele explica que a noção de dar um status de objeto a algo que realmente não é um objeto pode criar uma “ilusão útil” de solidez ou estabilidade das formas reificadas, que facilita a negociação de significados, mas que a reificação não termina em um objeto que pode ser destacado do contexto em que foi produzido. Ele vê a forma reificada como “a ponta de um iceberg, que indica contextos maiores de significação realizada em práticas humanas” (WENGER, 1998a, p. 61). A reificação seria melhor caracterizada como um processo contínuo e incompleto, “potencialmente enriquecedor e potencialmente enganador” (p. 62). O perigo ilusório de uma reificação estaria, por exemplo, em acreditar que ao nomear um processo, ao produzir uma interpretação de uma prática, os participantes de uma comunidade compreenderiam completamente o processo ou a prática, dariam conta do significado do processo ou da prática, que se manteria fixo e concentrado (p. 61).

Minha dificuldade em prosseguir com as distinções feitas por Wenger em termos de participação e reificação começa nos exemplos escolhidos e na linguagem usada para tratar do significado na realidade das práticas sociais. Como exemplos de participação na negociação de significado em práticas sociais, ele se

refere a embaixadores que se encontram com autoridades para negociar os tratados apresentados, juízes que se reúnem para interpretar leis, serviços de assistência aos usuários de produtos. Os exemplos conectam participação a interações verbais orais. Entre os exemplos de reificação encontram-se monumentos, anotações, atas, tabelas de horários, programa de computador, poemas. A reificação se liga a formas de linguagem com uma característica de 'materialidade' (a palavra escrita, o monumento de pedra). Além do uso de termos como "ilusório" e "enganador" para tratar do potencial gerativo de significados de uma "reificação", Wenger (1998a, p. 62) ainda se refere às palavras como um exemplo de reificação por serem "projeções de significado humano" e à maneira como elas funcionariam como "atalhos para a comunicação" em uma conversação.

Por um lado, ao falar da solidez aparente das reificações e da praticidade de tomá-las ilusoriamente como fixas e independentes, Wenger se aproxima do entendimento de que é impossível alcançar a definição final de um signo, uma vez que seu significado é construído em função das relações, sempre em mudança, que se estabelecem com outros signos dependendo de seu contexto sociohistórico de uso. Por outro, considerando os exemplos dados, ele parece por vezes argumentar a partir de uma racionalidade cartesiana, mantendo uma dualidade em que abstrações mentais situam-se à parte de uma realidade limitada a uma materialidade física. Também é possível equacionar, com relação à linguagem verbal, participação com a língua falada, tomada como instável e evanescente, e reificação com a língua escrita, estável e material. Se as palavras são atalhos para a comunicação, é possível perguntar se conversações são apenas formas de comunicação em que negociar significados não significa construir entendimentos no embate de interesses, mas conceber significados como encapsulados em formas momentaneamente estáveis para uma operação de troca.

Torna-se difícil, para mim, compreender quais pressupostos são tomados em relação ao que Wenger entende por realidade e linguagem. Parece, por vezes, que a linguagem não é reconhecida como constituinte da realidade – como se existisse à parte. Ao mesmo tempo, ela é apresentada como uma ferramenta para 'objetificar' conceitos e abstrações. O que fica claro quando Wenger afirma que as palavras em uma interação face a face, por exemplo, "afetam a negociação de significado através de um processo que parece pura participação" (1998a, p. 62) é que ele realmente não considera discurso como prática social. No meu entendimento, como Wenger

não considera a realidade discursiva, ele acaba por ter de manter uma compreensão da linguagem como produtora de reflexos das práticas, como representação da realidade, o que considero limitante para a noção de significados sendo produzidos nas práticas sociais que é central para seu trabalho.

Considerar o papel da linguagem quanto a essa produção e negociação é imprescindível. Talvez seja possível aproveitar a discussão de Wenger em torno de seu conceito de reificação ligando-a à maneira como Maturana, com um viés biológico, considera o ato de distinção que nós como seres vivos operamos. Maturana também considera que a cognição se dá no espaço das interações sociais, mas a vê como inseparável do nosso viver na linguagem:

[...] somos observadores no observar, no suceder do viver cotidiano na linguagem, na experiência na linguagem. Experiências que não estão na linguagem, não são. Não há modo de fazer referência a elas, nem sequer fazer referência ao fato de tê-las tido. "Escuta, sabe, me aconteceu algo que não posso descrever." Esse "não posso descrever" já pertence à linguagem. (MATURANA, 2001, p. 28)

Assim, para nós seres humanos que observam na linguagem¹⁷, distinguir é o ato cognitivo básico, e, como explica Graciano (1997, p.142), “embora nada preceda o ato de distinção, uma vez que entidades são distinguidas, nós observadores podemos e de fato passamos a tratá-las como independentes”. Passamos a tratá-las como os pontos de foco a que se refere Wenger (1998a, p. 58), em torno dos quais é possível continuar a organização da negociação de significados. É o que permitiria a Wenger (1998a, p. 228) afirmar que as comunidades existem desde sempre. Elas existem desde “sempre” quando Lave e Wenger construíram essa distinção para uma configuração social, imersos no observar de diferentes práticas e negociando o significado de aprender; desde que fizeram essa distinção e a compartilharam com

¹⁷ O ato de observar a partir de nosso sistema nervoso não se daria como captação de características do mundo externo. Baseado em suas experiências com fenômenos da percepção visual, Maturana o apresenta como uma rede neuronal fechada nela mesma, que opera por meio de correlações internas na experiência. Assim, os estímulos que um observador vê como externos “engatilham”, mas não especificam as mudanças que ocorrem no sistema nervoso como resultado do fluir das interações do organismo com o meio. Nossa estrutura biológica não permite que façamos referências a uma realidade independente de nós mesmos como observadores. O observar está necessariamente com a linguagem. O fenômeno do conhecer parte da formulação de explicações feitas na práxis de viver na linguagem e aceitas pelos critérios estabelecidos por aqueles que observam (MATURANA, 2001).

pesquisadores, empresários, professores, passando todos a participar de sua contínua explicação¹⁸.

É como parte dessa explicação que é possível falar sobre a “emergência” de comunidades como parte da realidade das práticas. Esse conceito tem sido explicado como uma configuração social que toma corpo à medida que práticas situadas se interconectam de forma complexa ao longo do tempo e pelas quais e nas quais os indivíduos dão significado às suas participações. Se eu, como pesquisadora, utilizo o conceito de comunidades de prática como ferramenta interpretativa, é na prática da minha pesquisa que contribuo para fazer ‘emergir’ ou fazer ‘tomar corpo’ uma comunidade nas práticas situadas de um grupo de formadores de professores, uma comunidade que seria movida pelo engajamento em torno da negociação e realização de objetivos comuns. As próprias formadoras desse grupo e aqueles com quem se relacionam podem vir a participar disso que se configura como a construção de um discurso sobre aprendizagem, linguagem e práticas sociais. É dessa maneira que concordo com Wenger (1998a, p. 49) ao considerar que comunidades de prática não passam a existir por decreto. Um indivíduo ou uma instituição não tem como criar uma comunidade de prática apenas nomeando uma dada configuração, mas sua emergência é dependente das práticas discursivas que irão construir sua identidade como tal.

Enquanto Wenger (1998a, p. 129) enfatiza que não considera os discursos como “práticas nelas mesmas”, lembro de Foucault (2000, p.55) afirmando que eles devem ser tratados “como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” e argumentando que “as coisas não têm o mesmo modo de existência, o mesmo sistema de relações com o que as cerca, os mesmos esquemas de uso, as mesmas possibilidades de transformação depois de terem sido ditas” (2000, p. 143)¹⁹. Assim como Maturana (2005, p. 38) trata os seres humanos como estando

¹⁸ Dessa forma, é possível considerar também que hoje se desenvolve um discurso sobre comunidades de prática, no qual Wenger e Lave desempenham uma função de autor, como pensada por Foucault (1996, p. 26), atuando como um núcleo de origem e foco de coerência. É interessante observar que as publicações acadêmicas sobre comunidades de prática, que se mantiveram tímidas no período entre 1991 (ano em que Lave e Wenger lançam seu livro sobre aprendizagem situada) e 1998 (com a continuidade do trabalho de Lave e a publicação em que Wenger expande e complexifica sua proposta teórica), toma a partir desse ano um ritmo de crescimento exponencial (AMIN; ROBERTS, 2006).

¹⁹ Relacionado à trama que se estabelece entre os acontecimentos discursivos e não discursivos, há a ilustração feita por Maturana ao se perguntar se haveria coisas fora da linguagem. Ele cita como exemplo a digestão fisiológica que acontece sem nossa reflexão, mas que, ao se refletir sobre ela, “acontecem outras coisas conosco que são distintas da digestão – pode até acontecer de termos

na linguagem, Foucault (2000, p. 20-21) diz que somos “seres de linguagem e não seres que possuem linguagem”. Trato, portanto, de reformular parte do embasamento da proposta de comunidades de prática, considerando que a negociação e construção de significados acontecem em práticas discursivas e não-discursivas e de forma mutuamente implicada. Para Foucault, as práticas discursivas não devem ser confundidas com

[...] a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma idéia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada num sistema de inferência; nem com a "competência" de um sujeito falante quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, numa dada época, e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 2000, p. 136).

Nesses termos, ao me referir a práticas discursivas na discussão do aprendizado em comunidades, não considero discurso nos termos originalmente propostos por Wenger, simplesmente como recurso para construção de declarações sobre o mundo. Sigo a indicação de Foucault (2000, p. 55) ao afirmar que os discursos fazem mais do que usar os signos de que são feitos para designar coisas. O discurso como prática permite pensar na linguagem (e, como parte dela, na língua) como algo mais além da concepção de sistemas abstratos de signos existindo independentemente de um uso contextualizado. Permite fazer a escolha descartada por Saussure²⁰ (197-, p. 17) e se aproximar da linguagem que ele mesmo descreveu como “multiforme e heteróclita; a cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica” e que “pertence além disso ao domínio individual e social”.

Os participantes de uma comunidade encontram-se formando e sendo formados no entrelaçamento de práticas discursivas e não-discursivas. A visão de prática como fonte de coerência de uma comunidade deve-se aos efeitos de seus *conjuntos de regras anônimas e históricas* em que se estabelece a possibilidade de

indigestão – porque, de fato, a digestão surge ao ser distinguida por nós [na linguagem]” (MATURANA, 2005, p. 38). Dessa perspectiva, na linguagem reformulamos a experiência com elementos da experiência.

²⁰ Saussure preferiu delimitar o estudo lingüístico em torno de um conceito passível do ser tratado pela ciência moderna, a língua como sistema de signos, um conjunto de formas com regras de combinação, analisado a partir de um corte temporal que o congelaria e o desobrigaria de tratar do mundo e seus seres ‘linguajantes’.

engajamento mútuo, de negociação de um empreendimento conjunto e da construção de um repertório de recursos - rotinas, ferramentas, conceitos, gestos e histórias, caracterizando as comunidades como entidades sociais dinâmicas (WENGER, 1998a, p. 72-85).

3.2 COMUNIDADES, CONFLITOS E TRAJETÓRIAS

Como disse antes, é possível que o NAP já tenha abrigado outras comunidades de prática, com seus tempos de emergência, desenvolvimento e dispersão, com a construção de seus próprios discursos, rotinas e histórias. A comunidade que considere em construção no momento desta pesquisa não tem como ser apresentada, conforme minha primeira interpretação, com suas regras estabilizadas – por preocupações comuns em torno da formação de professores de inglês e da formação das próprias tutoras enquanto formadoras, por concepções comuns de formação, educação e ensino de línguas, por uma atitude investigativa comum – e contando com uma maturidade incomum para lidar com diferenças e conflitos.

De acordo com Achinstein (2002) e Leonard e Leonard (2003), houve, principalmente a partir de meados da década de 80, um entusiasmo com a idéia de que, por meio da constituição de comunidades, os professores pudessem sair de uma cultura profissional que tem sido pautada pelo isolamento e individualismo. Professores, alunos, futuros professores, professores universitários, nos contextos em que se encontrassem, poderiam trabalhar juntos em torno de objetivos comuns deliberados pelos participantes de cada comunidade, empenhados em compartilhar e refletir sobre seus conhecimentos e suas práticas, almejando uma melhor educação, vendo mudanças acontecerem à medida que propostas pedagógicas fossem saindo desse trabalho colaborativo.

Compartilhei desse entusiasmo e ingenuidade ao me aproximar das discussões sobre aprendizagem colaborativa em comunidades de aprendizes, professores e formadores por meio da primeira proposta de Lave e Wenger (1991). Ao invés de tomá-la como um referencial teórico em construção, como uma base para considerar os diferentes pressupostos negociados e compartilhados no

funcionamento complexo de uma comunidade, segui a tendência de explorar o conceito como um modelo teórico-pedagógico e elaborar o que seria, na minha visão, uma comunidade de prática exemplar²¹.

Assim, bem sucedida seria uma comunidade que atingisse seus objetivos por meio de uma troca fluida de conhecimentos e um exame racional dos problemas a serem solucionados ou das práticas a serem melhoradas. Nelas, os participantes, construindo com disposição seu engajamento, seguiam uma rota que os levavam de posições periféricas para o centro, qualificando-os como os participantes mestres com mais experiência e conhecimento. As posições marginais, os processos de exclusão, o surgimento e convivência de mais de um centro para a comunidade não eram considerados. A 'boa' comunidade amadureceria fortificando seus consensos e desta maneira atingiria os objetivos propostos pelo tempo em que tais objetivos fizessem sentido para seu contexto de trabalho. Depois de algum tempo, tendo rendido o que dela se esperava, ela entraria em um estágio de 'envelhecimento', com seus participantes se dispersando. A comunidade permaneceria na memória dos participantes e possivelmente da organização na qual existia como uma experiência significativa. Essa expectativa não estaria em desacordo, por exemplo,

²¹ O referencial teórico sobre o qual se baseia a discussão sobre comunidades de prática é bastante extenso. O trabalho de Wenger, no caso, recebeu influências de pensadores e pesquisadores de diversas áreas, de filósofos até cientistas da computação, psicólogos, críticos sociais e antropólogos (WENGER, 1998, p. 279-299). De certa forma, isso facilita a opção por enxergar na ferramenta teórica das comunidades de prática um modelo pedagógico a ser implantado: a ferramenta de análise torna-se uma fórmula genérica pela qual é possível fazer sobressair um viés teórico específico que um grupo de professores ou pesquisadores elege como norteador. A discussão sobre construção de currículo em uma comunidade online de professores de inglês apresentada por Costa (2007, p. 97) pode ser um exemplo: sobressai o viés socioconstrutivista (Vygostky) e a comunidade é descrita como modelar, garantindo o fomento "de um conjunto de boas práticas aplicadas ao ensino e aprendizagem de línguas". Esse uso como modelo pedagógico também se tornou comum, a partir do final da década de 90, em recomendações oficiais por parte de órgãos governamentais, tal como notaram Leonard e Leonard (2003), referindo-se a países como Canadá, Inglaterra, Austrália e Estados Unidos. No contexto brasileiro, vale observar igualmente o tratamento dado ao conceito de comunidades de prática nas OCEM (BRASIL, 2006, p. 103-107). Para contrastar, como observa Haneda (2006, p. 810), há pesquisas como a de Toohey (1998), em que o tratamento de uma turma escolar como uma comunidade de prática (crianças canadenses no jardim de infância aprendendo inglês como língua adicional) serve para "mudar o foco analítico das atividades mentais de crianças individuais para suas oportunidades participatórias (e, portanto, de aprendizado) em práticas prevalentes de sala de aula". Para Haneda, trata-se de considerar como a perspectiva das comunidades de prática pode ajudar a refletir sobre o aprendizado de língua, e, para isso, o que pode ser preciso mudar ou ampliar em tal visão teórica.

com o esquema simplificado de desenvolvimento de uma comunidade de prática apresentado por Wenger (FIGURA 1).

Esse quadro sucinto, entretanto, não se mantém estático como um modelo e deve ser visto como um ponto de partida para considerar as maneiras complexas como os participantes negociam – e lutam, por seus interesses e entendimentos nas práticas da comunidade, as quais se entrelaçam com práticas de configurações sociais mais amplas. No caso do contexto de trabalho de professores e formadores, não há como desconsiderar, por exemplo, as características de isolamento e fragmentação que reforçam e são reforçadas pela maneira como o ensino, do básico ao superior, se organiza em torno de disciplinas de conhecimento que tendem a se constituir em reinos um tanto avessos a um compartilhamento mais engajado e em uma estrutura de trabalho (divisões restritivas em disciplinas, aulas e turmas, pouco tempo para reuniões e estudos de professores, procedimentos de controle, burocracia no uso dos recursos da escola/universidade) que cria sinais de contramão para a colaboração (GROSSMAN *et al.*, 2001). Paradoxalmente, é uma organização que acaba por impedir que professores e alunos se vejam como um grupo orgânico, envolvidos no aprendizado, criando apenas um espaço – apertado – para que indivíduos cumpram horários e programas pré-estabelecidos.

Outro aspecto que levava à idealização de uma comunidade de prática encontra-se no foco inicial do trabalho de Lave e Wenger (1991), o qual, de acordo com Handley *et al.* (2006, p. 643), ficava limitado a uma determinada trajetória para os participantes dessas comunidades, apresentada como “participação legítima periférica”. Esse tratamento dava a entender que todo participante de uma comunidade partiria de uma posição periférica e caminharia para uma posição central, de socialização integral, sem considerar que nem todos os participantes conseguem ou mesmo aspiram chegar a tal posição.

Nos desdobramentos dos estudos sobre aprendizagem situada, especialmente na área da educação, críticas foram sendo construídas já a partir do final da década de 90 (HODGES, 1998; ARDICHVILI *et al.*, 2003; LEONARD; LEONARD, 2003; HODKINSON, 2004; HANDLEY *et al.*, 2006; O'DONNELL; TOBBEL, 2007, HANEDA 2006), sendo que o próprio Wenger veio aprofundar o tratamento da natureza das comunidades de prática e da complexidade das relações entre seus participantes em sua publicação de 1998 (WENGER, 1998a). Assim, já existe uma visão mais crítica sobre o funcionamento de uma comunidade de prática,

em que se procura tratar das relações entre os participantes, das formas de participação de cada membro de uma comunidade, de como os pressupostos que cada um traz são negociados e os conflitos que daí emergem e com os quais uma comunidade precisa lidar para se manter como tal e garantir um processo de aprendizagem. A figura 2 que apresento a seguir é um esboço resumido das questões envolvendo a presença de conflitos em comunidades de prática.

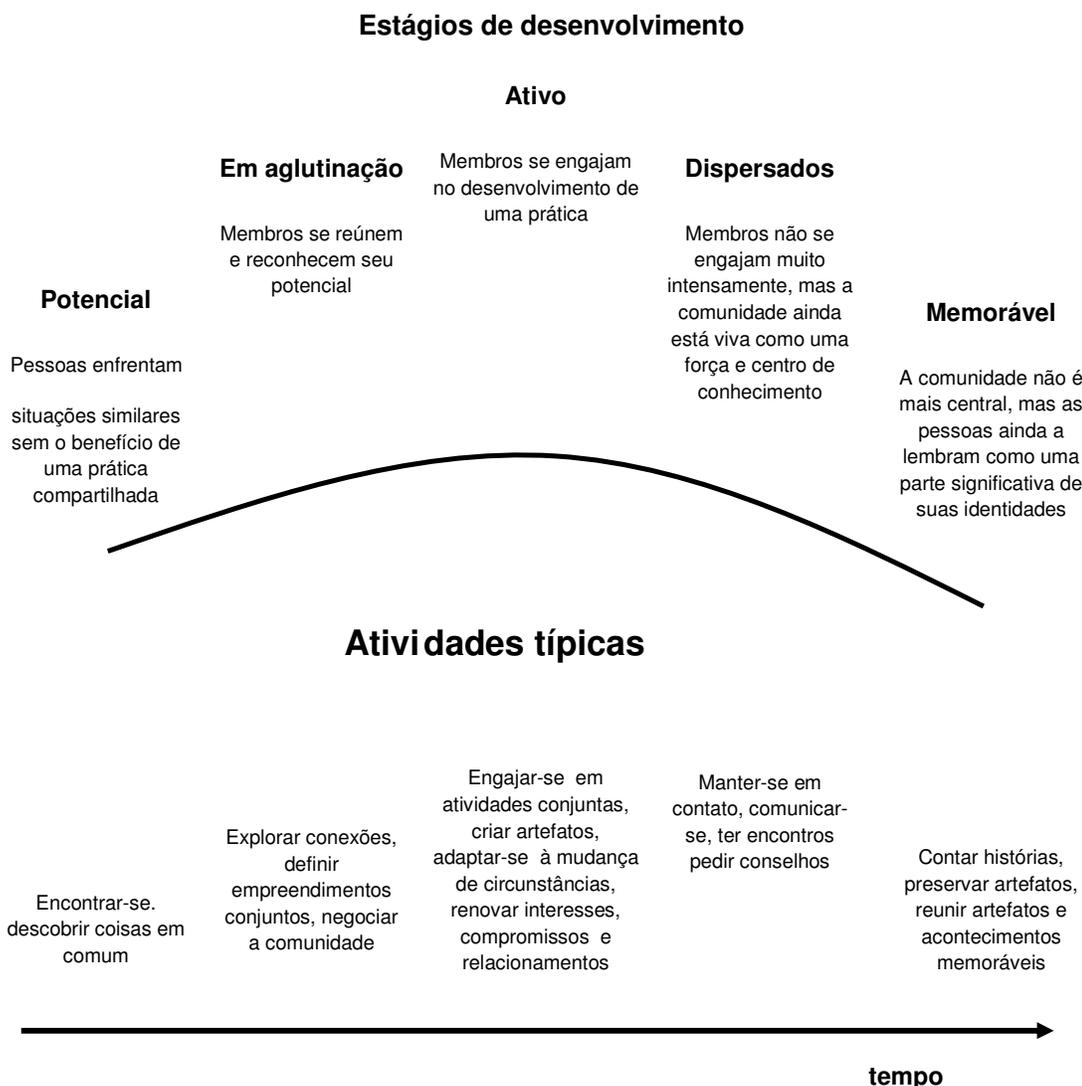


FIGURA 1 - ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA
 FONTE: WENGER (1998b, minha tradução)

A idéia central continua sendo a mesma: o trabalho nas comunidades vai se basear na colaboração. Ela vai depender de um desejo de consenso, crucial para seu surgimento e manutenção - um desejo de partilhar valores, de construir visões

comuns e definir objetivos que são atingidos por meio de um trabalho conjunto. Entretanto ela vai depender também de uma percepção de que a diversidade precisa ser respeitada. A comunidade não irá adiante se não houver não apenas respeito, mas interesse pela diversidade, pelo que é diferente, pelas posições marginais e periféricas dentro da comunidade, pelas posições ocupadas por outras comunidades e as formas diferentes como funcionam. Ou seja, a sobrevivência de uma comunidade vai depender da forma como seus participantes lidarem com essa tensão entre o desejo pelo consenso e o interesse pela diversidade.

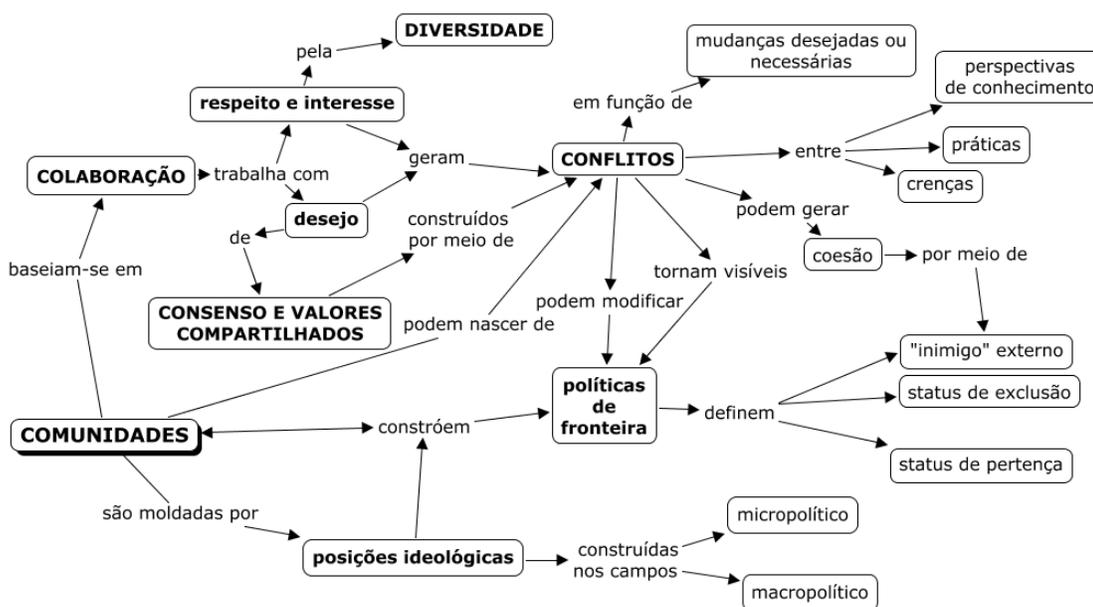


FIGURA 2 - COMUNIDADES: TENSÃO ENTRE CONSENSO E DIVERSIDADE
FONTE: A autora

Essa tensão se concretiza nos conflitos – velados ou abertos – que se instalam na comunidade. Trata-se de admitir que a geração de conflitos é parte integral, constituinte do funcionamento de qualquer comunidade. A maneira como esses conflitos são tratados determina se o trabalho desenvolvido pela comunidade pode levar às mudanças desejadas, atingindo os objetivos acordados e/ou reavaliando esses objetivos. Determina também o desenho das fronteiras da comunidade (ACHINSTEIN, 2002), definindo os status de pertença e exclusão: quais posições são consideradas como estando à margem na comunidade, quais as posições periféricas e quais as posições centrais (reconhecendo, inclusive, a

possibilidade de existência de mais de um centro). Os conflitos externos da comunidade poderão também gerar ou minar a sua coesão. Trata-se de considerar as relações de poder pelas quais uma comunidade se constitui e concebê-la como um organismo dinâmico, com fronteiras e objetivos também dinâmicos.

Essa visão mais complexa de comunidade reconhece que não é fácil trabalhar pelo consenso respeitando e se interessando pela diversidade e que há limites para o desejo tanto por um como por outro. Não há como uma comunidade se manter com a proposta de se interessar por todas as possíveis posições não consensuais dentro do grupo. Seria como manter uma força centrífuga que iria esgarçando o tecido de sustentação da comunidade (GROSSMAN *et al.*, 2001, p. 992). Também não é possível justificar uma comunidade se toda a atenção se voltar para os valores, crenças e objetivos consensuais, a menos que se considere como suficiente um aprendizado de primeira ordem, ou seja, em que as mudanças se limitem ao *fazer mais do mesmo*, fazendo ajustes dentro de um sistema que se mantém estável e não questionado (STERLING, 2003, p. 22, 68, 134). Mesmo nesse último caso, a harmonia ou estabilidade construída em torno de um conjunto de consensos não elimina a existência de conflitos, ainda que esses permaneçam abafados, ou de posições de dissenso, as quais podem sofrer intensas pressões para a marginalização, saída ou expulsão da comunidade (ACHINSTEIN, 2002; HANDLEY *et al.*, 2006). Portanto, toda comunidade enfrenta o desafio de desenvolver um equilíbrio dinâmico entre seus desejos de consenso e mudança, tendo de lidar com conflitos como elemento constante em sua existência.

Não se trata, como enfatizou Achinstein (2002, p. 449), de glorificar o conflito e demonizar o consenso, mas considerar que os conflitos podem “gerar oportunidades para fortalecer comunidades, pois no conflito encontra-se a ocasião de examinar diferenças de crenças, solicitar vozes alternativas, construir pontes entre diferenças em direção a um solo comum e procurar oportunidades para mudança e crescimento”. Acredito assim que reconhecer a complexidade das interações entre os participantes e explicitar os conflitos que nelas se formam pode contribuir para o desenvolvimento colaborativo de um conhecimento, sempre incompleto e em transformação, vinculado a uma prática educacional contextualizada (GROSSMAN *et al.*, 2001; JORDÃO, 2007a).

Há uma contribuição teórica especificamente voltada para a formação de professores em comunidades, feita por GROSSMAN *et al.* (2001), que procura incluir

a complexidade das expectativas e tensões que caracterizariam essa empreitada de aprendizagem profissional. O modelo das dimensões ou estágios desse tipo de processo é resultante de uma pesquisa realizada em 2001 em uma escola de ensino médio em Seattle (EUA), onde eles experimentam ‘criar’ uma comunidade de aprendizagem formada por professores de inglês e estudos sociais para compartilhar leituras nos dois campos e elaborar um currículo interdisciplinar (GROSSMAN *et al.*, 2001, p. 942). Eles advertem que não se trata uma exemplar história de sucesso: o que eles relatam e analisam são os desafios envolvidos na formação e consolidação de uma comunidade profissional. Esses pesquisadores haviam observado que até então estudos sobre comunidade pesquisavam em geral grupos já formados, não acompanhando o tempo em que se deram os processos iniciais de sua formação: “[n]ós temos pouca idéia de como os professores forjam conexões de comunidade, lutam por mantê-las, lidam com os inevitáveis conflitos das relações sociais e formam as estruturas necessárias para sustentar essas relações ao longo do tempo” (GROSSMAN *et al.*, 2001, p. 943, minha tradução). Observar a dificuldade e o tempo que leva para tais comunidades se formarem parece lógico, mas esses pesquisadores reforçam esse aspecto. É preciso formar uma memória dentro da comunidade de forma que nas discussões seus membros se utilizem de um recontar de uma “narrativa constitutiva” do grupo (GROSSMAN *et al.*, 2001, p. 946).

Ao final de seu relato, voltando à questão que levantaram inicialmente – “o que distingue uma comunidade de professores de um grupo de professores sentados juntos numa sala?”, eles fazem um levantamento das dimensões e estágios, obstáculos e conquistas que caracterizariam o processo de formação de uma comunidade, que se encontra resumido na FIGURA 3 a seguir.

Quatro dimensões dão estrutura à análise dos estágios inicial, em desenvolvimento e maduro do processo de formação de comunidades de professores. Há uma dimensão que “envolve a formação de uma identidade de grupo e o desenvolvimento de normas para interação”. Uma segunda dimensão de formação de comunidade tem a ver com o que eles chamam de “navegação de linhas de falha”²²:

²² Em geologia a expressão “fault line” refere-se a uma linha determinada pela interseção entre uma falha geológica e a superfície da terra ou a uma falha numa formação rochosa na qual um bloco escorregou contra outro, afetando camadas contínuas.

Nos seus estágios iniciais, um grupo pode negar as diferenças e proclamar um falso senso de unidade. Durante esse estágio, o conflito fica escondido a fim de preservar o senso de uma frente unida. Mas se um grupo ficar junto por tempo suficiente, o conflito inevitavelmente subirá para o palco principal. (GROSSMAN *et al.*, 2001, p. 989).

A terceira dimensão deriva de sua observação de que comunidades de professores têm uma característica peculiar: haveria uma tensão entre a preocupação com a prática em sala de aula e a aprendizagem do aluno (a formação pedagógica) e a atenção ao seu próprio aprendizado da disciplina que leciona. Para eles, essa tensão precisa ser criada, respeitada e explorada dentro da comunidade (GROSSMAN *et al.*, 2001, p. 942).

Uma última dimensão refere-se à atitude dos membros da comunidade quanto a sua responsabilidade pelo crescimento e desenvolvimento de seus colegas. Faz parte de certo senso comum pensar que a responsabilidade dos professores é para com os alunos e que o crescimento profissional depende do indivíduo. O desafio de participar de uma comunidade está em romper com um comportamento habitual: sabendo que seus colegas “não necessariamente compartilham de visões e práticas pedagógicas comuns, é muito mais fácil corrigir tarefas sozinho do que negociar com outros adultos que não compartilham de suas crenças” (GROSSMAN *et al.*, 2001, p.991).

Não é possível, como advertiu Wenger (1998a, p.77), aproximar-se da noção de comunidades de prática imaginando encontrar “um paraíso de união” ou “uma ilha de intimidade isolada de relações políticas e sociais”:

Desacordos, desafios e competição podem todos ser formas de participação. Como forma de participação, a rebelião com frequência revela um maior comprometimento do que uma conformidade passiva.

Entretanto, apesar de as pesquisas passarem a reconhecer as complexas relações de poder que se desenvolvem em qualquer comunidade, é preciso ainda refletir sobre a naturalidade com que associamos uma positividade a termos como aprendizado e comunidade. Na busca de melhorias na educação, nós, professores e formadores, nos aproximamos de teorias e seus referenciais procurando enxergar um modelo de aprendizado para professores e alunos, com práticas que sejam consideradas boas e garantidoras de um aprendizado positivo. Fazemos isso de forma tão natural que normalmente não perguntamos sobre que aprendizagens são possíveis em diferentes contextos ou sobre o que conta como aprendizagem.

Início	Desenvolvimento	Maturidade
		
Formação de identidade de grupo e normas de interação		
Identificação com subgrupos Subcorrente de incivilidade Senso de individualismo sobrepondo-se à responsabilidade para com o grupo	Pseudocomunidade (falso senso de unidade: supressão de conflito) Reconhecimento de contribuições únicas de membros individuais Discussão aberta de normas interacionais Reconhecimento da necessidade de regular o comportamento do grupo	Identificação com o grupo todo Reconhecimento do enriquecimento do grupo pelas perspectivas múltiplas (sensação de perda quando um membro sai do grupo) Desenvolvimento de novas normas interacionais Responsabilidade comunitária pelo comportamento do grupo e regulação desse comportamento
Navegação das linhas de falha		
Negação de diferenças Conflito vai para os bastidores, escondido das vistas	Apropriação de visões divergentes pela posição dominante Conflito surge no palco principal e é temido	Compreensão e uso produtivo da diferença Conflito é uma característica esperada da vida do grupo com a qual se lida honesta e abertamente
Negociação da tensão essencial		
Falta de acordo com relação aos propósitos da comunidade profissional Posições diferentes são vistas como irreconciliáveis	Boa vontade, misturada com certo contragosto, para deixar pessoas diferentes desenvolverem atividades diferentes	Reconhecimento de que o aprendizado do professor e o aprendizado do aluno estão fundamentalmente entrelaçados
Responsabilidade conjunta pelo crescimento individual		
Crença de que a responsabilidade dos professores é para com os alunos, não para com os colegas; o crescimento intelectual é responsabilidade do indivíduo Contribuições para o grupo são atos de vontade individual	Reconhecimento de que os colegas podem ser recursos para o seu próprio aprendizado Reconhecimento de que é esperada a participação de todos os membros	Compromisso com o crescimento dos colegas Aceitação dos deveres e obrigações de pertencer a uma comunidade (por exemplo, "auxiliar num parto intelectual", "pressão para esclarecimentos")

FIGURA 3 - MODELO DE FORMAÇÃO DE COMUNIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES
 FONTE: GROSSMAN, WINEBURG e WOOLWORTH (2001, p. 988, minha tradução)

Contudo, a aura positiva em torno desses termos não implica na regra de que toda comunidade é boa e todo aprendizado é positivo. Como Wenger (1998a, p. 297) enfatiza e exemplifica,

[...] ver comunidades de prática como lugares privilegiados de aprendizagem não implica que pertencer a uma é uma vantagem que dispensa qualificações. Participar como membro [de uma comunidade] não é necessariamente um processo positivo, enobrecedor ou empoderador. A palavra 'aprendizagem' tem conotações positivas, mas é mais fácil dizer que um vizinho está aprendendo com sucesso a ser um médico do que dizer que um primo está aprendendo com sucesso uma vida de crimes nas ruas. A participação bem sucedida em uma comunidade de prática implica em aprendizagem, mas se ela é boa ou ruim é uma questão diferente.

3.3 COMUNIDADES DE QUESTIONAMENTO

È com essa questão sobre o bom e o ruim que em qualquer iniciativa na área de educação os educadores se debatem, com aprender o quê, com que finalidade e como. Como Cochran-Smith e Lytle observaram (1999), ao se considerar as comunidades de professores e suas propostas de aprendizagem, encontramos em todas elas o objetivo de melhorar suas práticas de forma a garantir uma melhor educação e contribuir para uma sociedade melhor; difícil é saber o que é uma prática melhor, uma educação melhor, uma sociedade melhor. Ao se propor esse objetivo comum, uma comunidade toma uma série de pressupostos como base e pode fazer isso de modo implícito, sem questionamento, ou procurando explicitá-los e refletir sobre suas origens e suas conseqüências para o empreendimento com o qual os professores estão se engajando, tornando essa prática de questionamento uma de suas práticas principais.

Haneda (2006, p. 815), ao analisar os potenciais e as limitações do uso do referencial teórico das comunidades de prática nas pesquisas sobre ensino e aquisição de segunda língua, valorizou a ênfase que ele dá para “a relação integral entre agente, atividade e o mundo, na qual cada elemento é conceitualizado como constitutivo dos demais”, mas chamou atenção para a necessidade de considerar mais especificamente “os diferentes tipos de aprendizagem associados com diferentes tipos de prática, tal como essas ocorrem no mundo real da escola”. Foi

por acreditar que esse tipo de prática – o questionamento, seria um diferencial das comunidades que reúnem professores e formadores e pesquisadores e alunos que fui atraída pelo construto de investigação como atitude discutido por Cochran-Smith e Lytle e o incluí em minha primeira visão de uma comunidade imaginada para o contexto em que eu me encontrava.

Acompanhando o que, para mim, parecia se aproximar do surgimento de uma comunidade de formadoras nesse contexto - um núcleo de extensão universitária voltado para a formação continuada de professores de línguas, e preocupada com essa necessidade de uma comunidade ser capaz de examinar seus pressupostos, procurei estabelecer conexões com um conceito de comunidade com uma história anterior à das comunidades de prática: as comunidades de investigação e aprendizagem, as quais remontam às propostas de Peirce no contexto da pesquisa científica e que Dewey trouxe para a educação, no começo do século XX. Trata-se de um modelo pedagógico baseado na abordagem experimental da investigação científica, o qual se tornou relativamente comum nas universidades estadunidenses (COX, 2002).

Parte das reflexões de Dewey pode ser relacionada às propostas de Lave e Wenger sobre comunidades de prática. Em **Democracia e Educação** (1979, p. 204-205), Dewey critica a educação baseada na separação entre a “matéria educativa”, tratada como conhecimento cristalizado, e as necessidades e objetivos do fazer do educando. O aprender fazendo, que ele vê como típico da educação informal, seria o estágio inicial do tratamento da matéria educativa para o educando. Nesse primeiro estágio, Dewey vê o desenvolvimento de um conhecimento social e comunicativo, resultado da troca de experiências e da negociação dos interesses de cada um na participação em empreendimentos comuns. A educação formal deveria ter como objetivo final, entretanto, guiar o educando para um pensar racional modelado pela investigação científica, objetivando dessa maneira “habilitar os indivíduos a continuar sua educação” e agir pela garantia de uma sociedade democrática (DEWEY, 1979, p. 108). Uma educação que aproximasse os educandos de uma postura de investigação científica não só possibilitaria um aprendizado mais significativo, centrado na experimentação e resolução de problemas, como garantiria a formação de indivíduos dotados de uma capacidade de reflexão lógica e racional. Seriam esses indivíduos disciplinados na razão científica, com “hábitos de espírito que permit[iriam] mudanças sociais sem o

ocasionamento de desordens”, que salvaguardariam um regime democrático de igualdade absoluta (DEWEY, 1979, p. 106, 210). Como observa Sofiste (2002), trata-se de uma proposta pedagógica ligada a “um modelo de democracia assentado na capacidade humana de julgar e agir racionalmente” e que deseja uma sociedade livre de conflitos, desordens e desigualdades.

É dentro dos desdobramentos e reflexões críticas abertos por essa visão inicial que podemos localizar o trabalho de Cochran-Smith e Lytle, voltado para a formação de professores. Cochran-Smith propõe ser possível, através de práticas de investigação, reconceitualizar o papel do formador de professores e as questões envolvidas em sua formação:

O que procurei sugerir é que a fim de trabalhar para mudanças sociais, o que precisamos na educação de professores não são melhores estratégias genéricas para o ensino, mas caminhos gerativos tanto para futuros professores, como para professores experientes e para formadores de professores para que trabalhem juntos em comunidades de aprendizes – para explorar e reconsiderar suas próprias concepções, compreender os valores e práticas de famílias e culturas que são diferentes das suas, e construir uma pedagogia que as leve em consideração de maneiras que sejam localmente apropriadas e culturalmente sensíveis. (COCHRAN-SMITH, 2003, p. 24, minha tradução).

Conecto a sugestão de um trabalho reunindo professores e formadores em torno de um propósito de aprendizagem à crítica feita por Lave (1996, p. 157) quanto a como “as categorias socioculturais que dividem professores de aprendizes mistificam as maneiras cruciais nas quais a aprendizagem é fundamental para toda participação e todos os participantes na prática social”. Nesses termos, uma primeira reconceitualização dos papéis de professores e formadores que participem de uma comunidade de investigação é justamente na priorização do aprender e no questionamento do que possa significar ensinar e formar para ensinar.

É também central nas propostas dessas duas pesquisadoras estadunidenses a noção de “inquiry as stance”, que traduzo como ‘investigação como posicionamento’. Elas usam esse termo para descrever as posições que formadores e professores alunos de uma comunidade de investigação assumem quanto ao conhecimento e suas relações com a prática. A proposta é a de que

[p]rofessores e professores alunos que assumam um posicionamento investigativo trabalhem dentro comunidades de investigação para gerar conhecimento local, conceber e teorizar sua prática e interpretar e interrogar a teoria e a pesquisa de outros. Fundamental para essa noção é a idéia de

que o trabalho de comunidades de investigação é social e político – ou seja, ele envolve problematizar as formas como a escola está organizada hoje; os modos como o conhecimento é construído, avaliado e usado; os papéis coletivos e individuais dos professores na geração de mudança. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 288-89, minha tradução).

Nessa proposta, mantém-se a investigação como caminho de aprendizagem, mas se modifica a compreensão de que “toda a aprendizagem é coisa que acontece a um indivíduo em lugar e tempo determinado” (DEWEY, 1979, p. 117). A aprendizagem é coisa que acontece *entre* indivíduos em um contexto localizado social e historicamente. Os conhecimentos locais construídos por uma comunidade se entrelaçam com conhecimentos gerados em outras comunidades e contextos mais amplos. Enfatizam-se a característica social e política da educação e o questionamento de pressupostos, incluindo o conceito de conhecimento, como prática de base.

Em uma comunidade de professores e/ou formadores de professores de línguas estrangeiras, cada participante traz uma série de pressupostos sobre o que é um conhecimento válido para sua formação e para sua atuação profissional, o que é língua e quais os objetivos do ensino de línguas, o que significa mudar, o que significa agir nos contextos socioeducacionais em que nos encontramos. É para que uma comunidade dessas funcione, para que os conflitos que surjam não acabem em dispersão ou paralisia diante de um respeito absoluto pelas diferentes visões, mas que também não sejam tratados por meio da supressão das diferenças resultando numa coesão reprodutiva (HODGES, 1998, p. 289), que professores e/ou formadores precisariam de uma atitude de abertura a um questionamento de seus conhecimentos, suas crenças, atitudes, entendimentos de mundo.

Prefiro usar o termo ‘questionamento’ (ANDREOTTI, 2005; JORDÃO, 2007a), entre outros motivos, como uma tentativa de me distanciar de uma característica que acredito ainda estar presente tanto em algumas discussões sobre comunidades de prática quanto nas propostas científico-filosóficas das comunidades de investigação (DEWEY, 1979; LIPMAN, 1995): a crença de que a promoção de uma investigação centrada no uso da razão irá gerar sujeitos mais ‘razoáveis’ e garantirá o desenvolvimento da comunidade. Quando Cochran-Smith e Lytle escolhem o termo ‘stance’ para qualificar o tipo de ação investigativa, deixam aberta a possibilidade de explorar a amplitude que tal termo pode assumir: ‘stance’ pode se referir a uma atitude intelectual ou emocional, além do posicionamento físico do

corpo. Posicionar-se dentro de uma comunidade pode ser pensado como envolvendo movimentos de nossos corpos, de nossos pressupostos e concepções de mundo e de nossas emoções em práticas discursivas e não discursivas. Constitui já um processo de aprendizagem e de construção identitária. Assim, ao mesmo tempo em que acredito que a existência de uma comunidade dependa de sua capacidade de criar procedimentos, dinâmicas, meios de realizar questionamentos que explicitem os pressupostos que permeiam as práticas do grupo, concordo com Hodgkinson (2004, p. 19) quando afirma que é necessário reconhecer o investimento emocional e pessoal que fazemos ao desenvolvermos nossas idéias, ao nos envolvermos em práticas investigativas, e que é preciso procurar considerar as conseqüências desse investimento.

Faz sentido ainda tomar 'stance' como um posicionamento discursivo e conectá-lo a uma noção de agência enquanto prática discursiva:

[Essa agência] pressupõe uma abertura para a diferença, a percepção de restrições contextuais e formas estratégicas de resistir a elas, assim como uma reflexividade crítica, uma vez que problematiza suas próprias pressuposições no encontro com outras formas de saber. Agência nessa perspectiva acontece *em discursos* que podem, ao mesmo tempo, restringir e permitir – reforçar ou transformar – a construção de significados e representações do sujeito em práticas sociais [...]. (JORDÃO, 2008a, minha tradução)

Essa noção de agência se aproxima também dos estágios de construção de uma comunidade de professores, tal como apresentados por Grossman et al. (2001), nos quais os conflitos gerados pelo encontro de diferentes concepções de formação profissional e de construção de conhecimento, assim como a transformação de perspectivas e atitudes dos participantes, são aspectos centrais.

Para essa conceituação que procuro tomar para comunidades de professores e/ou formadores concentradas no questionamento contínuo dos pressupostos de suas práticas de pesquisa e ensino (vistas como entrelaçadas), recorro às propostas do letramento crítico (ANDREOTTI, 2008; JORDÃO, 2006, 2007a, 2007b, 2009), voltado que é para a aprendizagem de práticas de construção e questionamento de leituras de mundo.

Nessa abordagem educacional, considera-se “o mundo como um espaço de complexidade, no qual perspectivas múltiplas são fundamentais para o processo interpretativo e para a construção de sentidos possíveis” (JORDÃO, 2007a, p. 25-

26). A criticidade que permite o questionamento sobre os pressupostos dessas diferentes visões de mundo, suas origens e suas implicações ancora-se principalmente em uma atitude de respeito pela diferença, de responsabilidade por nossa participação na construção social de conhecimentos sobre o mundo e no reconhecimento das relações de poder que se estabelecem entre diferentes visões e diferentes sujeitos.

O poder aqui é visto não como um poder unicamente repressivo ou mantenedor de relações de dominação e submissão, mas como uma rede produtiva de verdades, saberes e discursos, como propôs Foucault (1999). Assim nessa abordagem de formação pelo questionamento, uma comunidade, ao invés de ansiar por eleger como vitoriosa uma perspectiva entre várias, ou atingir uma síntese das visões conflituosas, ou ainda igualar ou eliminar as relações de poder nas quais se encontram seus participantes, tem o desafio de

[...] exercitar o entendimento do diferente, e ao mesmo tempo estimular o engajamento com o outro – sem elimin[ar o outro] em sua diferença tentando torná-lo igual a si. Neste tipo de encontro com o outro exercita-se uma atitude alerta e comprometida com o processo educacional de construção e partilha de entendimentos possíveis do mundo, em forma de narrativas individuais e/ou partilhadas, negociadas, reacionárias ou subversivas – mas compreendidas em sua narratividade, em sua parcialidade e localização, bem como em suas possíveis histórias e implicações. (JORDÃO, 2007a, p. 36)

É a mesma idéia que se encontra nas propostas do grupo OSDE (Espaços Abertos para Diálogo e Investigação), inspiradas no letramento crítico,

[...] ao invés de construir uma comunidade com base em uma identidade ou uma ideologia, o que mantém a comunidade integrada é um processo de auto-transformação, de ‘aprender a viver juntos’ (engajamento e relação com a diferença) e de imaginar além de nossos ‘eus’ e nossas culturas. Reflexão (pensar sobre pressupostos), reflexividade (pensar sobre de onde vêm os pressupostos e suas implicações) e questionamento são fios centrais desse processo. (ANDREOTTI, 2005, p. 2)

Para que uma experiência de formação continuada possa acontecer nesses termos é necessário construir aos poucos um espaço que os participantes reconheçam como aberto o suficiente para esse tipo de exercício. Trata-se de um espaço em que se reconhece a existência de relações de poder, das diferenças de status e experiência profissional, por exemplo, mas em que os participantes do

grupo negociam alguns princípios que vão oferecendo a possibilidade de experimentar esse engajamento crítico “com diferentes perspectivas (suas, dos colegas, dos alunos, das teorias, etc.) sem que se exijam deles determinadas visadas interpretativas, atitudes ou posturas diante do conhecimento que se constrói” (JORDÃO, 2007a, p. 34).

Entre as questões fundamentais para a criação de princípios para a atuação neste tipo de espaço, encontram-se:

(1) o valor e a legitimidade dos conhecimentos construídos pela experiência, em contextos específicos locais, normalmente não autorizados em outros espaços, (2) a parcialidade e incompletude de todo e qualquer conhecimento, (3) a necessidade de engajamento com os pressupostos e implicações das certezas e verdades pessoais, das perspectivas social, cultural e cientificamente legitimadas e/ou daquelas consideradas alternativas, e (4) a percepção deste tipo de engajamento como vontade de questionar e desafiar constantemente cada entendimento construído e debatido no grupo, de modo que se possam vislumbrar alternativas para o pensar e o viver juntos. (JORDÃO, 2007a, p. 37).

A criação de espaços com abertura a questionamentos dessa espécie não pode ser tratada com a expectativa ingênua de que um convite de participação e um calendário de reuniões sejam suficientes para compor e dar continuidade a uma comunidade. A comunidade que eu desejei ver se formar precisou de um tempo próprio de gestação. Não se dá a luz a comunidades por decreto ou edital, mesmo que eu tenha desejado enquanto pesquisadora assim batizá-la. Os interesses comuns, os objetivos institucionais do Núcleo, os conflitos entre as tutoras participantes quanto a conceitos de educação, conhecimento e língua, a inquieta avaliação das práticas de formação, a constante comparação das diferentes atitudes entre tutoras e professores participantes tinham um potencial para a configuração de uma ou mais comunidades, mas não garantiam sua geração e, principalmente, sua configuração como comunidades de questionamento.

Por isso, considero válido e proveitoso o cuidado consciente em procurar prover um ambiente razoavelmente seguro e confortável para que seus participantes se envolvam em “uma conversação na qual se está aberto para aprender a partir dos outros – em que não se está simplesmente batalhando para fazer com que os outros aceitem nossa perspectiva existente” (OSDE, [2006], p. 4, minha tradução). A própria OSDE se apresenta como uma proposta metodológica a explorar esse foco, incluindo a construção e adoção de princípios básicos, procedimentos para

estruturar um questionamento e diretrizes para a facilitação da criação de um *ethos* apropriado para a convivência em um grupo (OSDE, 2006; ANDREOTTI, 2005; JORDÃO, 2007a, 2009). Schön (1987), ao tratar do *practicum* reflexivo, também se preocupou bastante com essa necessidade de criar um ambiente seguro e confortável para que professores em formação pudessem lidar com sensações como falta de controle, insegurança e vulnerabilidade ao iniciar um processo de reflexão, o qual leva a um patamar próprio de conhecimento, recuperando-se da ameaça do caos.²³ Diferentemente dessa preocupação na abordagem reflexiva, a proposta do letramento crítico, tal como formulada dentro da metodologia OSDE, é que esse espaço seja suficientemente seguro para apoiar justamente o início de uma aprendizagem de procedimentos interpretativos discursivos que permitam aos seus participantes viver em contínua negociação com as constantes e rápidas mudanças do mundo de hoje, aprendendo a se posicionar contingentemente frente às suas realidades complexas. Isto é, não se trata de reconstruir um conhecimento permanente e seguro que afaste a negatividade do caos em que vivemos, mas, de acordo com Jordão (2007b, p. 23), de engajar-se em um questionamento e construção contínuos de visões de mundo, “buscando a positividade do caos”.

Jordão (2009, p. 101, minha tradução), ao se referir às propostas do grupo OSDE, prefere tratá-las como uma abordagem pós-método:

A palavra *metodologia* é usada neste contexto para sugerir princípios e procedimentos básicos que podem ser usados para construir questionamentos conceituais com grupos em diferentes ambientes. Como um pós-método, ele insiste em ser modificado em cada contexto local de uso, esperando que cada contexto aja sobre aqueles princípios e procedimentos reinterpretando-os sob a luz de seus próprios modos de conhecer.

Ainda segundo Jordão (2009, p. 102), utilizando-se de Bakhtin (1982)²⁴, os procedimentos sugeridos visam promover entre os participantes desses espaços diálogos que se desenvolvam dialogicamente, pois, uma vez que são “iniciados a partir de uma preocupação com e uma curiosidade sobre diferentes modos de conhecer, promovem encontros com a diferença os quais potencialmente transformam alunos, professores e seus conhecimentos e modos de conhecer”.

²³ Cf. seção 4.2.

²⁴ Bakhtin, M. *et al.* **The dialogic imagination: four essays**. Austin: University of Texas Press, 1982.

Assim, entre os procedimentos que podem ser usados na formação de professores, Andreotti (2008, p. 44) e Jordão (2009, p. 103) mencionam: o engajamento com estímulos que provoquem dissonância cognitiva, o acesso a diferentes perspectivas de mundo e formas de conhecimento a partir de fontes legitimadas e marginais, perguntas reflexivas que desafiem as posições pessoais dos participantes, perguntas para debate em grupo que permitam usar e compreender diferentes estratégias lógico-argumentativas, escolhas responsáveis a partir de atividades práticas que envolvam tomadas de decisão, momentos retrospectivos em que os participantes reflitam sobre seu aprendizado nesse espaço aberto.

A construção colaborativa de princípios para a atuação nessas práticas de questionamento ajuda na criação de um ambiente ao mesmo tempo mais seguro e mais aberto, em função da responsabilidade compartilhada e do comprometimento com uma atitude de respeito. Isso também resumiria a concepção de comunidades de questionamento. Entretanto, como expliquei acima, adotei o termo questionamento procurando diferenciar essa concepção daquela de comunidades de investigação, fortemente centradas na crença do poder da “racionalidade da razão”²⁵ (MIGNOLO, 2007, p. 188). Eu não me coloco contra a razão – mas me posiciono contra considerá-la como a suma habilidade que impulsiona a humanidade para frente. Acredito que é a razão, em parte, que me permite pesar a importância das emoções como a própria base de nossa capacidade de raciocinar (MATURANA, 2001, p. 130). Mantenho o desafio de confiar em outros recursos que não somente “a esperança de que uma consciência desses procedimentos [de questionamento] leve a uma atitude de engajamento crítico com a diversidade de leituras do mundo existentes” (JORDÃO, 2007b, p. 21). Não consigo conceber o engajamento crítico desejado para os participantes desse espaço como dependente exclusivamente de um esforço consciente e racional, ainda que resultante de negociações de significado (que se dariam principalmente pela linguagem verbal), com ênfase na coabitação de variadas e conflituosas vozes, em relação às quais se desenvolve uma capacidade reflexiva. Jordão (2009, p. 102), ao considerar a reflexividade exigida para esses processos de questionamento, adverte que ela “não está limitada ao uso do pensamento racional: ela envolve também *atentividade* [*awareness*] e intuição das causas de nossas ações e das consequências de nosso estar no

²⁵ Mignolo usa o termo “racionalidade da razão” em tensão com “racionalidades das emoções e sensibilidades”.

mundo”. Entretanto, ainda é raro encontrar na literatura de educação e formação de professores um tratamento dessas outras racionalidades ou exigências feitas para a participação nesse encontro questionador com o outro (VAN VEEN, 2003; ARAGÃO, 2007; HATAAM; ZEMBYLAS, 2010). Acredito que vale considerar, ao menos, o que implica essa abertura para a diferença e o exercício de reflexividade em termos da vulnerabilidade a que se expõem seus participantes no momento mesmo em que se dispõem a “aprender a partir dos outros”, como colocou J.D., o professor anônimo no livreto da OSDE ([2006], p.4).

Essa expressão, ‘aprender a partir dos outros’, serve também de título para o trabalho de Todd (2003), **Learning from the Other**, que investiga filosoficamente as possibilidades éticas na educação. Seu argumento principal é de que

[...] é no tempo disruptivo, imprevisível da atentividade [attentiveness] para com o Outro onde a possibilidade ética se encontra. Parece-me que é precisamente porque nossa capacidade de se relacionar com os outros é baseada em nossas susceptibilidades, vulnerabilidades e abertura para o Outro, e não no conhecimento, que formas de relacionalidade resistem à contenção dentro de apelos racionais a princípios, ou por meio de qualquer ética entendida como um sistema codificado. [...] O ensino, então, não seria focado na aquisição de conhecimento sobre ética, ou sobre o Outro, mas teria, ao invés disso, de considerar as próprias práticas como relações com a outridade e assim como sendo sempre já potencialmente éticas – isto é, participando de uma rede de relações que se prestam a momentos de não violência. [...]

É claro que a educação precisa muito ser sobre conhecimento, e que vale a pena lutar pelo conteúdo do currículo. Meu ponto é que isso apenas não consegue definir o que é potencialmente ético na educação. (TODD, 2003, p. 9, minha tradução²⁶)

Além da provocação de questionar a crença no conhecimento como iluminador de nossas ações e promovedor de escolhas e atitudes éticas, Todd (2003, p. 7) retoma a advertência de Sócrates de que “a virtude não pode ser ensinada porque ensinar é impossível”, que fica em paralelo com a visão de Lave (1996, p. 157) de que “o ensino não é nem necessário nem suficiente para produzir aprendizado”. Assim como Lave propõe que sejam consideradas as práticas nas quais as comunidades se envolvem e aprendem, Todd (2003, p. 9) propõe que sejam enfocadas as condições nas quais se constroem momentos de relacionalidade ética, visto que “as assim chamadas pessoas comuns vivem suas

²⁶ Todos os trechos de Todd (2003) citados a partir deste ponto são de minha tradução.

vidas moralmente em relação aos outros, sem conhecer nada sobre ética como um código moral programático ou sobre aqueles outros com quem eles interagem”.

Todd se refere à possibilidade de momentos de não violência na relacionalidade com o outro, no aprender a partir do outro que pode ser contrastada com a educação que, nos termos de Derrida, transforma-se em retórica, “uma prática na arte de persuasão que já presume que aqueles que são sujeitos a ela já não sabem o que precisam para agir moralmente” (TODD, 2003, p. 7) Essa pedagogia retórica pode acabar por perpetrar violência uma vez que “ela procura moldar, influenciar e ‘levar’ o outro em uma direção particular sem considerações pelas pessoas como sujeitos distintos de diferença” (TODD, 2003, p. 7). A concepção desses momentos de não violência no aprender ao se deparar com o outro surgem mais como um contraponto ao reconhecimento do aprendizado como um “evento traumático” de encontro com uma alteridade radical (Levinas); surgem também como uma outra possibilidade dentro da visão de educação como “um processo violento de aprender a tornar-se” (Castoriadis) em que “o sujeito ao mesmo tempo é moldado por e resiste às forças das circunstâncias sociais” (TODD, 2003, p. 19).

O abrir-se para o outro ou para a diferença que está na base de um processo de questionamento conceitual é assumir o risco, quase certo, de sofrer e provocar traumas no encontro com o outro. De qualquer forma, inevitáveis são as alterações, no eu e no outro, provocadas pelo encontro. Essas alterações não são maleáveis ao planejamento: “[...] o sujeito não pode saber com antecedência como ela vai responder, ou quais partes inconscientes de afeto vão emergir no contexto de qualquer encontro” (TODD, 2003, p. 10). Daí a ansiedade gerada no encontro com o outro e que pode tanto abrir a possibilidade de aprendizado como fechar essa possibilidade com resistência. A aprendizagem no encontro com o outro põe em risco os próprios parâmetros de autopercepção do sujeito, seus entendimentos de mundo que lhe permitem se manter posicionado de determinada maneira. O encontro mobiliza uma “dinâmica de afetos” em que o sujeito pode procurar, “por exemplo, se defender do outro, identificar-se com ele ou rejeitá-lo” (TODD, 2003, p. 11). Todd (2003, p. 9) afirma que esse evento psíquico, esse encontro com a outridade, no qual o sujeito é envolto na interação entre o que está fora e o que está dentro, é a pré-condição para o significado e a compreensão.

Quando se considera a comunicação que pode ocorrer neste encontro, muito se diz a respeito de quem fala, seja ele o “eu” ou o “outro”, da voz que posiciona aquele que fala, da fala que constrói o significado em suas narrativas, mas pouco tratamento é dado àquele que ouve e ao modo como ouve:

Estratégias de sala de aula com freqüência invocam a noção de um espaço “seguro” no qual falar, onde todos podem participar igualmente. Isso frequentemente tem sido visto com uma questão de dar “voz” às pessoas marginalizadas, de dar a elas espaço e tempo para articularem seus próprios desejos, necessidades e perspectivas. E embora haja uma concordância tácita de que é importante ouvir o que essa voz tem para dizer, o diálogo muitas vezes implica que o ponto ético de ouvir é chegar a entender de modo a que possamos falar melhor em resposta. O que frequentemente fica fora de um entendimento do diálogo é o risco imanente de falar (um risco que muito frequentemente se consola com apelos à segurança), assim como o lugar específico do ouvinte como alguém distinto e único na relação com o falante. Como Gemma Corradi Fiumara observa, isso não é simplesmente definir mal o que seja diálogo, mas também o que seja a fala e a própria língua. Como “o outro lado da língua”, ouvir funciona como um componente necessário, mas esquecido. “Ouvir pertence à própria ‘essência’ da língua”. (TODD, 2003, p. 122-123).

Todd (2003, p.14) vem argumentar, justamente, que é o “ouvir como uma atividade à presença narrativa do Outro [que] promove condições de aprendizado não violento”. Não se trata de ouvir para aprender *sobre* o outro, amortalhando-o, mas de aprender *a partir do* outro, aceitando sua irredutibilidade ao esforço interpretativo.

Em uma comunidade em que os participantes se envolvem em práticas de questionamento, propondo-se a assumir uma atitude responsável de abertura para outras leituras de mundo, é razoável imaginar o quão hesitantes e incertos podem ser os momentos de reformulação ou construção de leituras, em que a fala do outro pode requerer de seus ouvintes mais do que compreensão. Penso também no quanto isso é comum na sala de aula de língua estrangeira, configure-se ela como comunidade ou não: os momentos de não inteligibilidade de uma fala em formação que testa a qualidade do ouvir do professor e dos outros participantes do grupo. Todd (2003, p.118) recorre à palavra “*attend*” para se referir a “uma noção de ouvir que não simplesmente respeite a alteridade do outro, mas que realmente atenda/sirva a ela”, isto é, em que “o ouvir possa por si mesmo ser uma resposta ética.”

Nas propostas em que se imagina uma comunidade engajada em questionamentos conceituais em espaços de segurança, vejo principalmente o

tratamento de uma das três facetas da significação consideradas por Todd: a que diz respeito à fala como “emerg[indo] de, e por causa de, uma relação concreta imediata” e ao espaço em que “o outro pode ser ouvido, questionado e respondido” (2003, p.121-122). A segunda faceta, para Todd (p.122), é “a estrutura de significado que é implicada, mas não totalmente recuperável na narrativa elusiva do outro”, e a terceira refere-se à “pessoa que é revelada pela fala, mas que contudo excede o que está sendo dito”. Essas duas facetas me remetem ao tratamento que Foucault (2000, p. 55) dá ao discurso:

[...] não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutível à língua e ao ato de fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.

Uma visão discursiva de língua, que concebe os sujeitos como formando e sendo formados por ela e, ainda, a ela excedendo, pode incluir a noção de ouvir “como uma atentividade à alteridade do Outro que não é recuperável através da língua” (TODD, 2003, p. 118). Se eu considerar que sou uma formadora-pesquisadora procurando tratar de uma comunidade de questionamento formada por formadoras-pesquisadoras, que atuamos como professoras de professores de língua inglesa, posso imaginar, junto com Corradi Fiumara e Todd (que a cita), o que, em cada relação possível nesses encadeamentos (aluno/professor/ formador/pesquisador), o momento de ouvir e de se perceber ouvindo pode exigir: “[u]ma confiança de que nosso interlocutor pode comunicar o que ainda é desconhecido, inesperado ou mesmo necessário para nossa própria constante renovação”²⁷ (TODD, 2003, p. 125). Como um suplemento necessário para as práticas de questionamento, tão centradas no falar e construir narrativas e leituras de mundo, dar atenção ao exercício do ouvir pode ser desafiador, especialmente nos momentos de ‘falha comunicativa’:

[...] mesmo quando a fala “falha” em propor um mundo *em comum*, ela, contudo, não falha em propor um mundo. Nossa atentividade pareceria

²⁷ CORRADI FIUMARA, G. **The Other Side of Language**: a philosophy of listening. Londres: Routledge, 1990. p.162.

então ser dirigida a como nós, enquanto ouvintes, recebemos aquele mundo que não podemos compartilhar. [...] Assim, mesmo em sua incapacidade para significar coerentemente (e o que conta como coerência, Castoriadi nos faz lembrar, é uma lógica socialmente constituída), a fala revela uma distintividade que não pode ser compreendida ou descartada – unicamente como uma falha em [produzir] um significado comum. O que permanece extraordinariamente outro para um ouvinte são as maneiras próprias de significar do sujeito. (TODD, 2003, p.128)

Se, como propõe Todd (p.145), aprender parte de “uma atentividade ética para com o Outro que é anterior ao entendimento”, o engajamento em uma comunidade de questionamento talvez derive menos do que desejamos de nossos esforços conscientes, e mais de uma capacidade, fundada em nossas emoções e desejos, de abandonar nossa necessidade de saber sobre o Outro para aprender a partir do encontro com o Outro.

4. CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO

Tendo considerado, ao final do capítulo 2, que há um relativo consenso de que a formação do formador universitário se dá primariamente pela prática profissional, apresentei uma discussão sobre o conceito de comunidades de prática com a intenção de redesenhar os contornos do que se pode entender por prática em uma formação que ocorre em contextos de exercício profissional. Ao fazer referência a uma formação pela prática é possível pensar inicialmente em uma concepção de formação artesanal ou de ofício, como aquela criticada por Lave (1996), em que se veria a relação de um formador artesão e seus aprendizes marcada pela reprodução de modos de ser do professor formador, adoção imitativa de procedimentos pedagógicos e aderência acrítica a pressupostos sobre educação e conhecimento²⁸. Esse entendimento até pode ser um esboço, ainda que simplista, de um dos possíveis caminhos de formação pela prática, já que, como Chiareli (2005) observou em sua pesquisa sobre formadores em cursos de licenciatura em Letras, o exercício profissional não é sinônimo de engajamento em uma formação contínua e crítica. No exercício profissional o formador pode se limitar a aprender a fazer mais do mesmo, reproduzindo e mantendo o sistema educacional vigente em seu contexto, mas isso vai depender das comunidades das quais ele participe, dos pressupostos que preponderarem em suas práticas de sala de aula, de pesquisa, de administração e planejamento, e da forma como ele aceitar ou não tais pressupostos e a manutenção dessas práticas, assumindo posições mais ao centro ou às margens. Como Wenger insistiu, o que o referencial das comunidades de práticas oferece não é um meio de romantizar ou idealizar grupos que desenvolvem suas práticas em torno de objetivos ou empreendimentos comuns, como se tudo fosse inerentemente benéfico, harmonioso, colaborativo (WENGER, 1998a, p. 76-77, 85, 212). O que o conceito oferece é uma perspectiva mais complexa sobre como a aprendizagem acontece pelas negociações de significado que se dão nas práticas contextualizadas de uma comunidade. No caso de uma comunidade de formadores, isso pode envolver, por exemplo, o desenrolar de negociações que tendam para a produção de um forte consenso sobre concepções de educação e conhecimento, com o

²⁸É essa concepção que também é criticada por Zeichner (1983, p.5), que a vê como fundada na relação de transmissão de conhecimentos pelo 'bom professor' experiente para o novico, sem questionar o contexto sócio-educacional.

conseqüente estabelecimento de fronteiras e status de pertencimento e exclusão bem definidos, ou para uma existência mais instável ou flexível, testando seus limites em respeitar o dissenso entre diferentes concepções. Em ambos os casos, as negociações implicam uma dinâmica de microrrelações de poder dentro de uma mesma e entre diversas comunidades, assim como de macrorrelações em termos, por exemplo, de políticas educacionais e hierarquias institucionais.

Dessa maneira, diferentes concepções de formação podem estar presentes com maior ou menor preponderância, variáveis no decorrer do tempo, em uma mesma comunidade de professores e formadores. Como Cochran-Smith e Lytle (1999) observaram, ao considerar as concepções de formação preponderantes em iniciativas de formação de professores, não se pode falar em exemplos puros de uma concepção ao lidar com contextos particulares e complexos na educação, sendo que nem a linguagem nem os métodos usados por diferentes concepções são mutuamente exclusivos. Exemplificam lembrando que alguns dos métodos de formação inicial de professores, tais como mentoria, reflexão e pesquisa-ação, carregam múltiplos significados e podem estar conectados a agendas bem diferentes umas das outras. Para essas pesquisadoras, “as iniciativas para a formação de professores são dirigidas primariamente por interpretações e idéias”, mesmo que elas sejam tácitas - pressupostos sobre conhecimento, prática e papéis de professores e formadores (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999, p. 251-252). É pertinente, também, a conclusão de Martinez (2007a, p. 131-132) quanto à maneira como um professor pode se alinhar a diferentes concepções de língua e educação, reformulando-as ao longo de sua trajetória profissional e de acordo com os contextos em que se encontra atuando.

Nas pesquisas sobre formação de professores, existe hoje um quadro conceitual que parte de uma caracterização de concepção de formação tradicional, baseada na noção de transmissão de conhecimento e treinamento para a prática, a qual é contrastada com uma concepção crítica, apoiada em uma visão mais construtivista do conhecimento e com ênfase nas reflexões do professor sobre e na sua prática (SCHÖN, 1983; NÓVOA, 1992). Faz parte desse quadro ainda o desenvolvimento de uma terceira concepção que procura ir além de uma pedagogia crítica, questionando os conceitos de realidade e conhecimento que embasam o dualismo entre teoria e prática e priorizando a investigação de pressupostos e suas implicações para contextos educacionais localizados (COCHRAN-SMITH e LYTLE,

1999; MARTINEZ, 2007a; JORDÃO, 2007a, 2007b). Minha pesquisa se alinha com os esforços de desenvolvimento dessa última concepção.

Para poder discutir como essas diferentes concepções de formação com seus pressupostos sobre conhecimento, língua e educação são constantemente negociadas e modificadas, ampliadas ou abandonadas nas práticas que constituem a própria formação profissional de uma comunidade de formadoras de professores de LI, considero inicialmente a proposta de Cochran-Smith e Lytle (1999) quanto às concepções do conhecimento *para* a prática ("*knowledge-for-practice*"), do conhecimento *na* prática ("*knowledge-in-practice*") e do conhecimento *da* prática ("*knowledge-of-practice*"). Em seu quadro de análise, essas pesquisadoras norte-americanas procuram examinar essas três concepções preponderantes de formação de professores justamente a partir de seus pressupostos sobre como conhecimento e prática se relacionam e como professores aprendem em comunidades e outros contextos (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999, p.251). Resumidamente, a concepção de conhecimento *para* a prática refere-se àquele conhecimento formal e à teoria produzida por pesquisadores universitários que seriam usados pelos professores para melhorar sua prática; a concepção de conhecimento *na* prática é a que embasa as ações do 'professor reflexivo', ou seja, é o conhecimento que deriva das reflexões de professores na e sobre sua prática; a concepção de conhecimento *da* prática procura apagar a distinção entre conhecimento teórico e prático, enfocando a geração de conhecimento local a partir da investigação de sala de aula e do questionamento e interpretação de conhecimentos e teorias produzidos por outros. Entretanto, nesse quadro de análise, as pesquisadoras não incluem um questionamento sobre o que se entende por língua e os modos como diferentes concepções de língua se entrelaçam com concepções de conhecimento, prática e educação.

Encontra-se esse enfoque mais específico no quadro apresentado por Martinez (2007a), que, voltando-se para a formação inicial de professores de língua inglesa no Brasil, trabalha igualmente com três concepções de formação, categorizando-as a partir de imagens de professor: o técnico, o crítico reflexivo e a proposta do intelectual-agenciador. Em sua dissertação, a pesquisadora discute cada concepção relacionando pressupostos de conhecimento, educação e escola a diferentes concepções de língua. A última concepção problematiza as diferentes leituras de mundo e conhecimentos que os diversos agentes na educação (aí

incluindo docentes e discentes) trazem consigo para o espaço escolar, podendo originar de forma contingente novos entendimentos (MARTINEZ, 2007b, p. 80-84). Essa discussão parte das reflexões que vem sendo desenvolvidas por Jordão (2005, 2006) em torno das concepções de língua como código neutro, código ideológico e discurso e suas implicações para a educação e o ensino de LE.

O eixo que tomo para refletir sobre essas concepções e como o formador que atua na área específica de LE aparece nelas é a concepção de língua. Faço essa escolha na tentativa de tratar do desafio percebido por Grossman et al. (2001, p.942) na formação de comunidades de professores: a negociação do que chamaram de “tensão essencial” – aquela entre o desenvolvimento profissional orientado para o aprendizado de novas práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional voltado para o aprofundamento do conhecimento da disciplina. Minha discussão parte, portanto, da consideração e questionamento sobre a tensão gerada pela compreensão do senso comum de que é possível separar conhecimento pedagógico de conhecimento da disciplina, o que, no caso da formação de professores de LE, exige uma reflexão sobre o que é - e quais as relações entre - conhecimento de língua, conhecimento sobre língua e conhecimento pedagógico.

4.1 A formação técnico-racionalista

Cochran-Smith e Lytle (1999, p.276) entendem que na concepção de formação de professores baseada na noção de conhecimento *para* a prática, a prática do professor é vista como restrita ao “uso da base de conhecimentos [...] para solução de problemas, representação de conteúdos e decisões sobre a rotina da sala de aula”. O professor competente é aquele que, tendo dominado o conteúdo da disciplina que leciona, sabe transmiti-lo graças ao que aprendeu sobre teorias de aprendizagem e por meio da aplicação eficaz dos métodos de ensino²⁹ propostos e testados por pesquisadores. É o conhecimento proveniente das universidades e de

²⁹ Nesta concepção, é adequado o entendimento de método, tal como resumido e criticado por Prabhu (1990, p.171) como “um conjunto de procedimentos que carregam uma previsão [cientificamente objetiva] de resultados: a realização da previsão depende apenas (ou principalmente) de uma replicação acurada dos procedimentos, e não de quaisquer percepções daqueles que executam a replicação”.

outros centros legitimados de produção de saber universal, resultado do acesso à realidade pela observação controlada por critérios considerados científicos e sua descrição e análise objetiva e racional.

A imagem de professor que emerge é a de usuário – e não a de gerador, do conhecimento. A atitude esperada desse professor usuário é a de se manter atualizado com relação a práticas experimentadas com sucesso e cético quanto a práticas ou idéias que não estão garantidas pela pesquisa científica. Nessa concepção, acredita-se que “saber mais (por exemplo, mais da disciplina, mais teoria educacional, mais pedagogia, mais estratégias instrucionais) leva mais ou menos diretamente a uma prática mais efetiva” (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999, p.254), desde que o professor se mostre capaz de aplicar na sala de aula essa base de conhecimentos. Se parte da pesquisa acadêmica é desenvolvida tomando a sala de aula como campo, cabe ao pesquisador, e não ao professor, observar e analisar aspectos do ensino e aprendizagem, que podem até incluir o papel de professores e alunos como objetos de pesquisa.

É a concepção técnico-racionalista, em que não cabe a professores ou alunos, ou ainda a qualquer cidadão comum, questionar a dimensão política da educação, seus pressupostos e finalidades. Como observa Taddei (2000, p.27), nesta concepção:

[a] legitimação pedagógica ou a autoridade moral das metas e objetivos [da educação] não é questão que concerne à atividade profissional do professor; para isso existem especialistas e teóricos da educação, assumidos como seres quase-metafísicos [...].

Na separação entre prática e teoria assumida nessa concepção, em que práticas correspondem a um nível de superfície e teorias a uma base que se encontra no nível mais profundo, as práticas de sala de aula ficam restritas a uma concepção de transmissão de conhecimento disciplinar pela aplicação de conhecimentos pedagógicos e teóricos – um *o que* pré-selecionado a partir de sua validade universal, ensinado por meio de metodologias derivadas de um corpo de conhecimentos teóricos produzidos fora da escola.

Para conceber esse ensinar transmissivo de conhecimentos universais, isto é, da ciência acumulada, é necessário contar com um instrumento capaz de mediar essa operação – um código ou sistema de signos pelo qual seja possível transpor

com transparência e neutralidade os significados descobertos pelos pesquisadores especialistas no seu exame da realidade, apreensíveis dessa forma pelos professores que irão traduzi-los para uma transmissão pedagogicamente eficiente e adequada para o nível dos alunos.

A seleção de conteúdos, tanto para o aluno na escola como na própria formação do professor na universidade, é anterior à experiência de ensino/aprendizagem. Ela está vinculada aos objetivos pedagógicos, sendo dentre eles o mais central o acesso dos alunos aos “grandes saberes fundamentais” para a “formação das inteligências” (FORQUIN, 1993, p. 64-65) ou dos professores à base de conhecimentos específicos e ao treinamento pedagógico para a formação profissional. Para a construção do currículo o importante é “apreender as constantes, estabelecer as espécies de ‘universais’, até mesmo prescrever as orientações racionalmente fundadas”, buscando pelos critérios perenes supostamente presentes nas variadas seleções de conteúdo em diferentes contextos históricos e sociais (FORQUIN, 1993, p.16-17).

Nessa concepção de formação, marcada pelo distanciamento entre teoria e prática, o entendimento de prática fica limitado a uma ação técnica por parte do professor. Dominando as técnicas e métodos de ensino que lhe foram repassadas e contando com os manuais e materiais didáticos, considera-se que seja capaz de realizar a “transposição didática”, isto é, a adequação bem sucedida dos conhecimentos acadêmicos para o contexto de sala de aula. Como observa Taddei (2001, p.27):

[a] trágica ironia desse distanciamento [...] é que, ao mesmo tempo que a existência (e a garantia de que estão “trabalhando”) dos especialistas retira do professor a necessidade de pensar analiticamente sua atividade, boa parte da teoria educacional a critica justamente por isso. Como os demais profissionais, o professor trabalha e não define o seu trabalho

Na concepção de formação para a prática sobressaem essas duas figuras, o professor do ensino básico e o especialista. Como fonte do conhecimento a ser aplicado encontra-se o pesquisador especialista que teoriza sobre um campo específico de conhecimento. O pressuposto é que a partir dessas teorias a ciência é aplicada, ainda por especialistas, a campos práticos, tal como na elaboração e experimentação controlada de metodologias de ensino.

Quase não há referência explícita à figura do docente universitário que assume o papel de formador. Para interpretar essa ausência, retomo as considerações de Pachane (2003, p.50) quanto aos possíveis fatores que contribuem para perpetuar a divisão entre professor docente e professor pesquisador no contexto das IES, com uma hierarquização em que a primeira função é tida como inferior à segunda:

Em primeiro lugar [...] a formação para a docência [universitária no Brasil] constituiu-se *historicamente* como uma atividade menor. Inicialmente, havia a preocupação com o bom desempenho profissional, e o treinamento profissional, acreditava-se, poderia ser dado por qualquer um que soubesse realizar determinado ofício bem. Posteriormente, a preocupação centrou-se na preparação para a condução de pesquisas, para a produção do conhecimento e, da mesma maneira, o pedagógico continuou a ser negligenciado, como se as atividades realizadas com os alunos de graduação, dentro ou fora da sala de aula, não se configurassem como produção de conhecimento, mas, simplesmente, repetição do que já havia sido realizado por outros.

Nessa concepção de conhecimento *para* a prática, em que a única forma de conhecimento legitimado é aquela que é produto do trabalho científico de pesquisadores, o papel formador do docente universitário aproxima-se muito do papel do professor na escola. O docente universitário, quer goze ou não do status de pesquisador, ao entrar em sala de aula tem igualmente, nessa concepção, o papel de transmissor de conhecimentos. Eu argumentaria que a própria preparação pedagógica pode ser enquadrada nos termos de conhecimento científico a ser repassado: a pedagogia tomada ela mesma como área de pesquisa em que se geram teorias de educação e propostas metodológicas, tratadas como o conteúdo para transmissão. É esse desdobramento que leva educadores como Loughran (2006, p.167-168) a questionar a contradição em que pode se constituir, por exemplo, a apresentação do construtivismo por meio de uma prática formativa transmissiva. Assim a preparação exigida de um formador é a mesma formação técnica que se passa ao professor, à qual podem se acrescentar as experiências como docente e discente em outros níveis e contextos. Há ainda o pressuposto de que a formação para a pesquisa (via pós-graduação *stricto sensu*) e seu exercício reflita-se no aumento de qualidade na prática docente (ALVES, 2005, p.120-21), embora não devido a uma transferência de atitude questionadora e investigativa para lidar com as urgências e incertezas da sala de aula, como Zeichner (1998) e

Cunha e Leite (1996), entre outros, propõem, mas na tentativa de responder às questões da prática docente com o conhecimento resultante da pesquisa científica tomado como produto.

4.1.1 Divisões e hierarquias na área de LE

Passo a refletir sobre a configuração das divisões entre conhecimento pedagógico e a base de conhecimento disciplinar, docência e pesquisa pressupostas nessa concepção considerando a formação de professores de LE, especialmente no contexto brasileiro. Espera-se, antes de tudo, que o futuro professor venha a ‘dominar’ a língua estrangeira, alcançando um alto nível de proficiência. Antes de se tratar do conhecimento específico *sobre* a disciplina, há esse conhecimento *de* língua, ou seja, uma habilidade que o professor de línguas estrangeiras precisa adquirir. Esse aprendizado de língua fica condicionado em uma esfera: em boa parte dos currículos tradicionais de licenciatura no Brasil³⁰ o desenvolvimento desse domínio como uma habilidade básica é tido como provido em uma série de disciplinas específicas de língua, organizadas em crescente nível de proficiência, geralmente como em um curso geral de línguas ou com objetivo de uso acadêmico, seguindo a metodologia em voga, não sendo planejado especialmente para professores³¹. Com esse tratamento isolado, em que essa prática de ensino e aprendizagem da língua não é vista como geradora de conhecimento, incluindo aí o pedagógico, ignora-se que toda experiência de

³⁰ Um exemplo pode ser encontrado no currículo para a licenciatura dupla (língua portuguesa e língua estrangeira) na UFPE (de acordo com informações disponíveis em <<http://www.ufpe.br/letras/grad.htm>>, acesso em 12/07/09). Mesmo em currículos mais recentes, como o apresentado pela UFPel em 2008 para as licenciaturas (<<http://www.ufpel.edu.br/letras/site/content/ensino/graduacao.php>>, acesso em 12/07/09), a oferta e organização das disciplinas seguem o padrão de preparação com a disciplinas de conhecimento básico (linguística, línguas e literaturas) com a inclusão da prática de ensino nos estágios agora não no último ano, mas nos dois anos finais.

³¹ Um dos argumentos usados para essa prática de ensino de línguas é a estrutura dos cursos de Letras que acomodam opções de licenciatura e bacharelado e reúnem em disciplinas comuns, como as de língua, alunos com diferentes objetivos profissionais. Presume-se que um bacharel não necessite de uma formação reflexiva sobre o ensino e a educação, mesmo que seu horizonte profissional inclua a possibilidade de docência no ensino superior. Presume-se também que a experiência dessa forma de ensino não constitua ela mesma uma formação docente, ainda que sem um enfoque crítico explícito.

aprendizado, dentro e fora de contextos educacionais formais, produz impactos na formação dos professores (LOUGHRAN, 2006, p.171).

Em outra esfera curricular, encontram-se as disciplinas do conhecimento científico-acadêmico que devem contribuir para a atuação do professor, como uma base para fundamentar racionalmente a prática de ensino. Nela a lingüística ocupa posição mais central, cercada por suas aproximações com áreas de conhecimento como sociologia, psicologia, antropologia e história. Quase como uma subesfera, reúnem-se as literaturas e a teoria literária. A esfera do conhecimento pedagógico fica sob a tutela da área da educação, mas precisa reservar um espaço separado para as metodologias de ensino de LE derivadas da aplicação dos estudos em lingüística e das teorias de aquisição de línguas. Com essa última esfera, em que a formação para a docência é tratada explicitamente, o futuro professor fecha sua preparação para a experimentação da prática profissional nos estágios.

Configura-se assim uma divisão trinária de conhecimentos: o conhecimento de língua concebido isoladamente, os conhecimentos teóricos considerados específicos da disciplina de língua estrangeira, tomados como aplicáveis para a prática, sustentando-a juntamente com uma base igualmente teórica de conhecimentos pedagógicos. Mantém-se tensionada a separação entre conhecimento teórico como fundamento e conhecimento prático como aplicação daquele.³² Nesse quadro, é coerente referir-se ao papel de ponte desempenhado pela Lingüística Aplicada (LA), entendida simplesmente como aplicação de teorias lingüísticas, principalmente em sua suposta capacidade de apresentar soluções para os problemas do ensino e aprendizagem que professores encontram em suas salas de aula (MOITA LOPES, 2006, p.18). É coerente também reconhecer nessa LA a capacidade de gerar metodologias 'de ponta' para o ensino mais efetivo de LE. Essa LA garante a transmissão dos conhecimentos lingüísticos, que desde o início do século XX, a partir do estruturalismo saussureano, vinham sendo desdobrados na busca do reconhecimento de seu valor científico 'duro'. Se a língua estrangeira é a habilidade a ser dominada, constituindo de certa forma um conhecimento prático - essencial como instrumento do ofício de professor, é a lingüística que se apresenta

³² Essa concepção pode ser encontrada nas propostas para cursos de licenciatura no Brasil implementadas a partir da década de 1930, e que perduraram em sua essência até quase o final do século XX, as quais previam três anos de formação teórica e um ano final de formação pedagógica e prática, na estrutura curricular conhecida como 3+1 (PARECER CNE/CP nº 028/2001).

como o conteúdo científico central que qualifica a formação especializada no ensino superior, pois permite tomar a língua como objeto de conhecimento.

Com respeito às posições em que um professor universitário em um curso de licenciatura em Letras estrangeiras pode se encontrar em vista dessa divisão hierárquica de conhecimentos e quanto aos papéis que concebe exercer ou não na formação de professores de línguas, é possível dizer que ele precisa se manter esquizofrênico, no sentido de ser capaz de igualmente dividir-se, cindir-se, habitar algumas esferas e forçar-se a ignorar outras. A posição mais prestigiada que ele pode ocupar é a de pesquisador, tomada como uma posição neutra de produtor de ciência, mas na qual supõe exercer um papel indireto, porém essencial, na formação dos professores. O seu status varia conforme o local e as áreas de pesquisa em que atua. Além das pesquisas em linguística geral qualificadas pela sua procedência a partir dos centros produtores localizados nos países do Norte, a área de maior respeito na linguística no Brasil é que trata da língua pátria, o português. O status do pesquisador brasileiro nessa área é equivalente ao do nativo que fala sua língua com autoridade. Ele se encontra no centro, não na periferia, da produção de pesquisas na área. Já o pesquisador que se interesse por áreas como aquisição de segundas línguas ou linguística aplicada ao ensino de LE fica posicionado à margem dos grandes centros produtores (como a Europa e os Estados Unidos), atuando em uma segunda linha - testando, expandindo ou multiplicando a base de conhecimentos produzida nos países onde as LE são historicamente e oficialmente faladas.

È em uma terceira posição, na linha descendente de prestígio profissional, que o professor vai atuar na sala de aula universitária, assumindo o papel de repassar esses conhecimentos da área de LA adequadamente para o nível dos alunos. É esse docente que mais se aproxima da posição de formador de professores, posição, entretanto, que é vista como sendo mais apropriadamente ocupada pelos docentes da Educação, mesmo que a esses falte a visão interna da disciplina, sua prática e seus estudos, pois é deles que se espera o exercício do direito e do dever de preocupar-se com os fins da educação e lidar com as questões práticas da formação docente. A posição menos prestigiada, mantida à parte das preocupações tanto 'práticas' como 'teóricas', é a do docente universitário responsável pelas disciplinas da língua estrangeira, o qual para 'realizar bem seu ofício' necessita basicamente do conhecimento de língua e de uma formação técnica

para a aplicação de uma metodologia de ensino. Seu papel na formação pode ser visto como o de modelo a ser seguido, técnico eficiente no ensino da língua estrangeira.

Os professores universitários podem, ao longo da carreira ou simultaneamente, atuar em duas posições ou mesmo nas três posições apontadas. Se prevalece para eles e na comunidade acadêmica a que pertencem a concepção de formação de conhecimento *para* a prática, eles vão experimentar os diferentes níveis de status conferidos a cada posição. Para garantir a estabilidade dessa comunidade e seu pertencimento a ela é que é possível encontrar respostas como o exercício sem questionamento das posições inferiores, como as do professor na sala de aula, e o engajamento em atividades ligadas às posições de maior prestígio, como na participação do corpo docente das pós-graduações e na própria formação como pesquisador. Trata-se, como Alves (2005, p. 126-127) conclui em sua pesquisa com professores do curso de Letras da UFMG, da construção de “um *habitus* docente direcionado para a pesquisa”, em que os conhecimentos a que recorrem para a atuação como professor formador se caracterizam como “saberes tácitos, ou seja, saberes que emergem da prática, uma vez que sua formação acadêmica para a docência no ensino universitário se deu em cursos nos quais não “há espaço para a discussão de questões pedagógicas”.

Quanto às questões educacionais, que nessa concepção procura-se ver como separadas do tratamento do conhecimento específico de e sobre língua, e como sendo da alçada dos educadores pedagogos, elas encontram uma resposta na própria divisão de conhecimentos e papéis. Essa divisão colabora para o entendimento de que a educação deve se voltar para a manutenção e aperfeiçoamento da sociedade tal como ela se encontra, o que, em nossos dias, remete a uma sociedade que predominantemente segue uma lógica econômica, presente nos discursos que enfatizam a educação básica para o trabalho, pautada por uma preocupação com a estabilidade do sistema financeiro e a produtividade econômica mundiais.

Nesse contexto, a formação do professor de LE não escapa de um ideário como o que guiou a política da educação mínima ainda no último quarto do século XX, em que o professor devia ser preparado apenas o suficiente para oferecer aos alunos uma alfabetização funcional que garantisse ao trabalhador na sociedade contemporânea o desenvolvimento de sua capacidade de “produzir bens, seguir

instruções e ter um senso crítico em suas atividades” (CARNOY, 1992, p. 35). Embora se reconheça na concepção de alfabetização funcional a tentativa de superar os limites de uma escola que acaba por preparar seus alunos somente para as próprias práticas escolares e não relacioná-las às práticas sociais em geral (RIBEIRO, 1997, p.146), ela está conectada a uma visão adaptativa das finalidades da educação. Essa visão contempla principalmente uma preparação para um mercado de trabalho em que prevalecem as relações de subordinação e hierarquia e para as quais o trabalhador precisa ter cultivado na escola hábitos e atitudes adequados (FOUCAULT, 1983). Para esse cultivo, a ciência se aproxima da fábrica e surgem as propostas tecnicistas que “se propõem a administrar o ensino de forma científica, graduando a complexidade das aprendizagens e oferecendo, como complemento, testes padronizados para avaliação e controle do processo” (RIBEIRO, 1997, p. 146). O “senso crítico” a ser assim desenvolvido assume acepção bastante limitada, cabível dentro do que Street (2003, p. 77) denomina de enfoque autônomo de letramento. Para Street, o enfoque autônomo parte do pressuposto de um letramento de validade neutra e universal que ao ser oferecido a populações “iletradas” melhoraria suas habilidades cognitivas e, por conseqüência, suas perspectivas econômicas e sociais, independentemente das condições contextuais específicas. Trata-se, assim, de uma concepção de educação que basicamente objetiva mudanças de primeira ordem, conforme entendidas por Sterling (2003, p.214), ou seja, preocupada em fazer mais do mesmo, em melhorar a eficiência do sistema conservando seus parâmetros.

4.1.2 Língua como sistema abstrato

Atuando para a manutenção dessa visão de sociedade e educação, iniciativas baseadas na concepção de formação de conhecimento *para* a prática contam com a fundação estrutural de conceitos como o de língua como sistema abstrato e seu falante ideal, ou como os de falantes nativos e não-nativos para legitimar o funcionamento hierárquico da pesquisa científica do lingüista, da aplicação dos conhecimentos resultantes pelo docente especializado no ensino de línguas, e do trabalho técnico do professor de línguas. O que argumento aqui é que não há

nenhum conhecimento que seja neutro, que todo conhecimento, incluindo seus conceitos fundantes e as opções metodológicas para produzi-lo, tem conseqüências, especialmente políticas, no sentido amplo de influenciar ou mesmo determinar configurações de poder no funcionamento da sociedade (MAKONI e MEINHOF, 2005; MENESES; NUNES; SANTOS, 2007, p. xxxi). Uma vez que esta concepção tem como pressuposto justamente a neutralidade do conhecimento científico, e considerando o desenvolvimento da linguística a partir de Saussure ao longo do século XX com sua constante preocupação em legitimar-se como ciência moderna, acredito ser útil aqui explorar as implicações de alguns de seus conceitos básicos, começando pela concepção de língua com a qual Saussure fundou a linguística moderna.

Pietroforte (2005, p.85) explica que Saussure, em sua visão de língua como sistema de signos, estabelece o signo como a relação entre significante e significado e assim faz com que “a relação entre as coisas do mundo e as palavras [deixe] de ser considerada na definição de uma língua” . Na linguagem verbal, o significante é entendido como a imagem acústica (privilegiando-se a oralidade), “uma impressão psíquica de uma seqüência articulada de sons” e o significado como um conceito, “uma idéia, um pensamento que serve para interpretar o mundo”; e o sistema de signos é “um conjunto organizado em que um elemento se define pelos outros” (PIETROFORTE, 2005, p.82-83). Quando se afirma, nesse quadro, que a língua tomada como essa estrutura abstrata de signos é social ou coletiva, entende-se o aspecto social apenas em função desse conjunto de convenções partilhadas a ser utilizado como instrumento de comunicação entre indivíduos (RIBEIRO, 2006). Como resumiu Ribeiro (2006), para Saussure:

[a] linguagem é incognoscível; a língua é o estudo dos signos e das suas regras de combinação; a fala é o mero exercício individual dentro dos limites da língua e, igualmente, é descartada como objeto de estudo da lingüística. Ou seja, nem a linguagem — fenômeno social por excelência —; nem a fala — o exercício pessoal da linguagem — podem ser estudados pela lingüística.

A proposta de língua como a abstração de um sistema de signos caracteriza a linguística como imanente, ou seja, minimiza a relação entre língua e mundo e considera não seus sujeitos reais, mas um falante idealizado (CONEJO, 2007, p.228; RIBEIRO, 2006). Na diferenciação entre linguagem, língua e fala, o que é

escolhido como objeto da ciência é a língua como sistema, como um todo em si mesmo, estável em seu corte sincrônico e assim, em princípio, completamente mapeável. Examina-se a língua como se fosse imutável; Saussure ([197-], p. 81) chega a supor que “o usuário da língua não está consciente de sua sucessão no tempo: ele está lidando com um estado”. Pode-se argumentar que sincronia não é sinônimo para o que é estático, imutável, como procurou fazer Jakobson (1995, p.26). O problema com a opção por um estudo sincrônico talvez não esteja na microtomia temporal que o caracteriza, se fosse mantida em vista a concepção de língua como fenômeno vivo e instável e em constante mudança, mas em um desejo que se acopla ao ato de recortar o que se toma como o corpo da língua – o de ter para estudo um objeto agora passível de total escrutínio, “um todo em si mesmo” (SAUSSURE, [197-], p.17) que poderia, ainda que em um nível determinado, ter esgotada sua descrição. Em suma, um objeto adequado para tirar a linguística da área ‘mole’ (*soft*) das humanidades e transformá-la em uma ciência ‘dura’.

É essa preocupação em satisfazer os critérios de uma ciência que reconhece como objeto apropriado aquilo que pode ser separado do mundo para análise controlada e abstração de regras que permanece presente nos desdobramentos dos estudos lingüísticos. No início da década de 1950, ao final de uma conferência interdisciplinar entre antropologia e linguística, Jakobson (1995, p. 23-33) localiza no mapa dos estudos lingüísticos da época justamente questões que vão exigir novos encaminhamentos teóricos, apontando, por exemplo, para a ‘perversidade’ do conceito de idioleto, para a discussão fundamental sobre o bilingüismo, para a questão do poder associado ao uso das línguas e para o ponto cego que excluía a significação da linguística. Entretanto, ao tocar na questão dos estudos sincrônicos, mesmo exemplificando com as mudanças contínuas da língua russa em contextos sócio-históricos específicos, sua argumentação a favor de uma análise sincrônica mais ampla baseia-se na idéia de coexistência temporária e sucessão de dois sistemas (como se falados cada um por uma geração da população e se extinguindo com elas). Ainda, quando apresenta os termos “código” e “mensagem”, comparando-os a outras terminologias para a dicotomia básica da linguagem, tal como a de *langue* e *parole* feita por Saussure, argumenta a favor de sua adoção, apontando sua origem na engenharia de comunicações, por considerá-los “bem definidos, mensuráveis e analisáveis” (JAKOBSON, 1995, p. 22). Para garantir a cientificidade na abordagem de novas áreas na linguística, a preocupação continua

sendo a de aproximá-la das ciências modernas de prestígio, como a teoria matemática da informação (JAKOBSON, 1995, p. 18), adotando seus critérios e métodos de pesquisa (tal como a análise quantitativa), ao invés de investigar quais critérios e métodos que podem ser mais adequados a esse campo das ciências humanas. Como observariam Meneses, Nunes e Santos (2007, p. xxxiii), essas pesquisas trabalham a favor da manutenção de uma homogeneidade das práticas científicas; participam também do processo de demarcação da ciência a partir da diferenciação de outras formas de conhecer o mundo, tidas como não científicas ou irracionais, como nas humanidades, nas artes e na religião.

Não importa por qual desdobramento da linguística se siga, pelo funcionalismo da Escola de Praga, pelo descritivismo norte-americano ou pelo geracionismo de Chomsky, uma preocupação constante é a de adequá-la a critérios de observação, descrição e explicação característicos das ciências de prestígio – seja adotando o empirismo das ciências naturais, seja apoiando-se no formalismo da lógica ou das ciências da computação (RAJAGOPALAN, 2006). Essa preocupação leva a decisões quanto a escolhas e exclusões de objeto de estudo, como privilegiar o sistema da língua sobre a fala, a competência pressuposta sobre o uso efetivo da língua, o falante ideal sobre o usuário real, o sistema abstrato sobre a interação social. Há um processo de retroalimentação em que as hierarquias entre teoria e prática, entre pesquisador e professor são mantidas pelas pesquisas baseadas em concepções de língua que tomam distância das práticas de seus usuários nas relações sociais em que vivem, buscando desenvolver uma qualidade abstrata, idealizada e generalizante que as aproximem de um status de conhecimento científico robusto e neutro (RAJAGOPALAN, 2006). Ao contrário da neutralidade ética e política que a concepção moderna de ciência objetiva pressupõe, essas escolhas têm conseqüências, especialmente para os que ensinam e aprendem línguas.

4.1.3 O falante nativo e o ensino de línguas

É isso que ocorre, por exemplo, com relação à utilização do conceito de falante nativo. Esse conceito já existia antes de Saussure, mas assegurou seu lugar

privilegiado na linguística do século XX como aquele cujo conhecimento e uso da língua dá base empírica para o preenchimento do construto de falante ideal, dentro do qual se estrutura o todo de um sistema verbal. É ele quem se presume que realmente use a língua de forma apropriada e significativa. Como observou Rajagopalan (2006, p. 156), analisando a proposta de Bloomfield (1944)³³ quanto às reações dos nativos ao serem procurados por pesquisadores linguistas, o nativo interessa à linguística moderna como “fornecedor de dados”, como aquele que ‘sabe’ a língua. O pesquisador se concentra no que ele diz em sua língua para analisar os elementos linguísticos e seus entrelaçamentos e descobrir o conjunto de regras que rege aquele sistema. Ao pesquisador não interessa, senão secundariamente, o que o nativo fala *sobre* a língua e menos ainda o que o nativo pensa sobre as teorias lingüísticas construídas a partir do material empírico por ele cedido.

Apesar de ocupar nas pesquisas essa posição de simples informante ou fornecedor de dados, o nativo e seu uso real da língua passam por um processo de sublimação e valorização ao se vincular com o conceito de língua materna ou primeira língua e ainda com o de língua pátria. De acordo com Cook (2003, p. 28), os falantes nativos são caracterizados como aqueles cuja aquisição da língua ocorre naturalmente e sem esforço na infância, ou seja, como primeira língua ou língua materna, por uma combinação de exposição, habilidade inata e necessidade de comunicação; sabendo a língua, elas têm autoridade e capacidade de julgar o que é ou não aceitável no seu uso; além disso, são eles que conhecem a comunidade a qual pertencem como falantes e membros sociais. Na ligação com o conceito de língua materna, o falante nativo se configura como aquele para quem a língua é responsável por sua constituição como sujeito. No entrelaçamento com a língua que unifica uma comunidade, que é o caso da língua pátria dentro de um estado-nação, o nativo cuja língua mãe coincide com a língua pátria se estrutura também como membro cidadão, participante da classe central e dominante entre os habitantes de um país (SCHUMM, 2004). O falante nativo concebido na ciência linguística e o cidadão de uma nação moderna com sua língua nacional se encontram para formar o ideal do sujeito moderno centrado, compartilhando o desejo de coesão, unicidade e homogeneidade (HALL, 2005, p. 10, 27). É esse sujeito que desempenha os

³³ BLOOMFIELD, L. Secondary and tertiary responses to language. **Language**, n. 20, p. 45-55, 1944.

papéis de repositório natural da língua e provedor de normas e padrões para uma comunidade.

É em relação a esse ideal que os falantes reais de uma língua vão ser posicionados com maior ou menor distância. Parte-se do pressuposto de que o falante nativo goza de um poder natural e legitimamente adquirido pela aquisição primeira da língua e pelo seu uso dentro da comunidade a qual pertence, sendo valorizado justamente por seu papel de mantenedor de ambas. Mais próximos do ideal encontra-se o grupo dominante, cuja língua materna coincide com a variedade padrão da língua pátria, e a partir daí espalham-se os falantes de outras variedades menos prestigiadas. Em posição mais afastada e desconfortável estão os multilíngües, para quem a língua materna não coincida com a língua pátria, e que assim não se encaixem na imagem de coesão e homogeneidade que caracterizariam o sujeito moderno, a língua como sistema fechado, e o estado-nação. Quanto aos falantes não nativos, esses podem procurar aprendê-la, mas não se credita a tal aprendizado um papel fundamental na sua estruturação psíquica (já desempenhado pela língua materna) e nem se recompensa o resultado desse aprendizado, por mais bem sucedido que seja, com direitos de atuação como membro pleno da comunidade (status reservado aos falantes da variedade eleita como língua pátria).

No mundo do ensino de línguas, visto como uma esfera à parte da realidade de uso das línguas³⁴, o nativo e a língua que supostamente carrega em sua cabeça se confunde com o falante ideal e um padrão que uma vez descrito normatiza. O falante nativo da 'outra' língua, da língua estrangeira, passa a existir no singular como aquela entidade idealizada de conhecimento completamente desenvolvido e performance sempre apropriada para os usos 'reais' da língua nas comunidades em que foram primeiramente faladas na história (ELLIS, 1994, p. 12).

Dentro dessa concepção, o aprendiz de uma língua estrangeira, tendo já se estruturado (ou em estruturação) como sujeito dentro de sua própria língua nativa, posicionando-se socialmente e politicamente (como cidadão) pelo seu comando da língua pátria, nem necessitaria almejar adquirir o status de nativo de outra língua.

³⁴ Uma visão consistente com a noção de que o espaço da escola (incluindo aí a universidade também) não constitui parte da vida real, mas é um estágio de preparação para essa 'vida real' (JOHNSTON, P.H.; NICHOLLS, J.G., 1995, p. 96-97), para a aquisição de conhecimentos e habilidades que garantam, como observei anteriormente, a manutenção e aperfeiçoamento da sociedade, sem mexer em seus pressupostos.

Atingir um nível de proficiência de quase-nativo ou pseudo-nativo (MEDGYES, 1994) já iria muito além da pequena variedade de propósitos para os quais esse falante pode precisar da LE, emprestando as palavras de Quirk (1985, p.6)³⁵. O pressuposto é de que o propósito principal seja a comunicação com falantes nativos, em situações ‘autênticas’ imersas na realidade sociocultural dessas comunidades, ou o contato com essa realidade pela leitura de textos igualmente ‘autênticos’, quer sejam literários, científicos ou para as funções do dia a dia. Sendo a ele oferecida uma metodologia de ensino com o devido embasamento nas pesquisas³⁶, o que vai determinar seu sucesso no aprendizado são suas habilidades cognitivas e, quanto mais ele desejar se aproximar do nível de proficiência do nativo, mais determinante será também sua capacidade de assimilação da cultura do nativo.

Quanto ao ensino de línguas estrangeiras em um sistema educacional de um país periférico como o Brasil, o professor que nele atua precisa equacionar seu status de falante não-nativo com sua função de transmitir conhecimento em sua disciplina. Mesmo que atingisse uma proficiência de quase-nativo, ele não seria considerado legítimo ‘proprietário’ da língua, não podendo assim atuar como ‘provedor de normas’. Com o status de um falante desempoderado resta a esse professor, que deve exercer o papel de especialista em sua disciplina, perceber-se como um impostor esperto, sempre arriscando ser posto a descoberto na sua prática de sala de aula (RAJAGOPALAN, 2005, p. 286).

Essa percepção prevalece mesmo que sejam consideradas suas habilidades pedagógicas, seu conhecimento da experiência de aprendizagem de seus alunos ou ainda seu conhecimento *sobre* a língua (BERNAT, 2008). O reconhecimento desses últimos aspectos como positivos serve como uma espécie de compensação para seu status inferior quanto ao domínio da língua. O papel das vivências prévias como aluno no ensino básico e na universidade, além das experiências como professor em diversos contextos de ensino (especialmente no caso do formador universitário), pode ser de reforço das práticas e posições já estabelecidas (ALVES, 2006, p. 98-103). Esse conhecimento tácito (TARDIF, 2002), se não tomado para reflexão, pode não contribuir para um questionamento sobre as relações de poder entre diferentes

³⁵ Trecho original: “The relatively narrow range of purposes for which the non-native needs to use English (even in ESL Countries) is arguably well catered for by a single monochrome form that looks good on paper as it sounds in speech.”

³⁶ Quer sejam métodos como o audiolingual e o audiovisual, respaldados pela junção da linguística com o comportamentalismo, que seja a abordagem comunicativa, ancorada em Chomsky e na psicologia cognitiva.

usuários de uma língua. A experiência de falante subalterno tende, desta forma, a reforçar “a crença no direito de propriedade do falante nativo [...] tanto entre falantes nativos como entre não-nativos – professores, formadores de professores e lingüistas” (JENKINS, 2009, p. 171). Quanto às habilidades pedagógicas, dentro de uma concepção técnico-cientificista, se resumem a um conhecimento técnico de metodologias, desenvolvidas justamente a partir do que Kachru (1986) chamou de monomodelo, ou seja, aquele modelo que presume que os objetivos para o estudo da língua estrangeira e as funções que ela desempenha são as mesmas em qualquer parte do mundo.³⁷

Já o conhecimento sobre o sistema da língua pode funcionar tanto como contrapeso da condição ‘deficiente’ de seu conhecimento de língua, como também de eixo estruturante para uma prática pedagógica que requer como conteúdo um conhecimento transmissível. Configura-se assim a instrução formal focada em aspectos do sistema da língua como o modelo adequado, mesmo que não eficiente, de aprendizagem de língua estrangeira. Ao menos esse conteúdo supre o valor de cientificidade requisitado para a disciplina de língua estrangeira, uma vez que essa língua, diferentemente do que se reconhece para uma língua nativa ou ainda para uma segunda língua, não é vista como desempenhando um papel institucional e social na comunidade (ELLIS, 1994, p. 11-12).

Com relação ao conhecimento científico que pode ser gerado a partir da sala de aula, cabe ao professor, nativo ou não, e ao aluno o papel de informante nas pesquisas, nesse caso com foco na aquisição de segunda língua/língua estrangeira. Como Ellis (1994, p. 17) observa, a sala de aula pode ser tomada como um laboratório, oferecendo “a oportunidade de controlar muito precisamente a natureza do *input* ao qual os aprendizes estão expostos”.

Toda essa discussão sobre as posições que os sujeitos podem ocupar em um quadro definido a partir da classificação de falantes nativos e não nativos e da necessidade de transmitir conteúdos científicos no ensino de línguas inicialmente parece dizer respeito somente a professores e alunos do ensino básico. A discussão, contudo, não se restringe a eles. A configuração de posições expande-se em um espelhamento, estando presente, no contexto universitário, na diferença de status

³⁷ Para um exemplo no contexto de nosso país, ao tratar em sua dissertação da formação de professores de língua inglesa, Martins (1998, p. 83-85) discute sobre a concepção de formação pedagógica restrita à instrumentalização metodológica observada nas práticas de estágio em cursos de Letras.

reconhecido para professores de língua e professores de linguística, para professores só professores e para professores mais pesquisadores do que professores, entre os especialistas americanos e europeus e os pesquisadores brasileiros na área de LA e ensino de LE. Essa hierarquização de posições e a atribuição de papéis de produtor, distribuidor e assimilador de conhecimentos refletem uma geopolítica do conhecimento, com centros irradiadores situados ao norte, com uma produção local subordinada aos critérios lá adotados para configurar uma ciência moderna, e com práticas que se guiam pela crença na possibilidade de transmissão e aplicação técnica dessas pesquisas para toda e qualquer sala de aula (MENESES; NUNES; SANTOS, 2007, p. xxx).

4.1.4 Comunidades e práticas

Para considerar as comunidades na esfera educacional que se formem inspiradas por essa concepção de conhecimento *para* a prática é preciso lembrar que o “engajamento mútuo na negociação de significados” de que fala Wenger envolve a produção e a adoção de propostas de significado (1998a, p. 202). Embora ele considere que no esforço por um empreendimento conjunto a produção e a adoção de novos significados devam ocorrer simultaneamente, pode acontecer que esse engajamento não leve a uma apropriação compartilhada de significados:

[...] ele pode ser também um veículo para negar a negociabilidade e pode assim resultar em não-participação. Se produção e adoção tornam-se consistentemente separáveis, a distinção se torna uma questão de marginalidade. Membros cujas contribuições nunca são adotadas desenvolvem uma identidade de não-participação que progressivamente os marginaliza. [...]

Quando, em uma comunidade de prática, a distinção entre produção e adoção de significado reflete padrões persistentes de engajamento entre seus membros – isto é, quando alguns sempre produzem e alguns sempre adotam – a economia local de significado gera uma propriedade [*ownership*] de significado muito desigual. Essa situação, quando persiste, resulta em uma condição que reforça mutuamente a marginalidade e a inabilidade de aprender. (WENGER, 1998a, p. 203).

Na área de formação de professores dentro do ambiente universitário, a concepção de conhecimento *para* a prática pressupõe a possibilidade de existência

de comunidades que produzem e comunidades que adotam significados. Pressupõe também a possibilidade de separação ou isolamento de suas práticas do todo social de que são parte. As comunidades de pesquisadores realizam práticas supostamente neutras e desinteressadas, embora, paradoxalmente, ofereçam sua produção como base iluminadora das práticas de ensino. As comunidades de professores e alunos, adotando os conhecimentos dos pesquisadores, se desenvolvem em uma antecâmara social, como se o aprender e ensinar no ambiente escolar fossem práticas 'pré-sociais' ou de preparação para a 'verdadeira' interação social na realidade 'lá fora'. Aqueles participantes que se encontram na posição de "broker" (WENGER, 1998a, p. 109), ou seja, aqueles que poderiam transitar por entre diferentes comunidades intermediando trocas de práticas e significados, ainda que recorram a uma variedade de *personas* ou até procurem ignorar sua participação em certas comunidades e privilegiar outras, são os que enfrentam as tensões contraditórias. Nessa posição encontram-se, justamente, o formador universitário que pesquisa, o pesquisador que ensina, o professor atuante no ensino básico cursando mestrado ou doutorado.

O apoio para a manutenção de um conjunto de comunidades, distinguidas entre si por meio de fortes gradações hierárquicas e da cristalização de funções produtoras de conhecimentos para umas e assimiladoras de conhecimento para outras, pode ser encontrado não apenas nas comunidades hierarquicamente superiores e que se vêem como produtoras do saber, mas também nas comunidades em posição inferior, cujos próprios membros não conseguem se imaginar com o direito ou a capacidade de gerar ou se apropriar do conhecimento 'advindo' das comunidades 'produtoras'. Wenger (1998a, p. 35-38) usa o exemplo de uma comunidade composta por funcionários dentro de uma seção em posição subordinada dentro de uma empresa. Eles são responsáveis por processar os pedidos de ressarcimento de custas por procedimentos médicos feitos por clientes de planos de saúde. Eles precisam verificar se as informações nos formulários estão corretas e calcular os valores de ressarcimento utilizando-se de planilhas que lhes foram repassadas por uma seção de técnicos contábeis. Esse processo envolve fazer julgamentos sobre quais procedimentos médicos podem ou não ser ressarcidos, estabelecendo e justificando os valores concedidos ou enviando os formulários que apresentem dúvidas ou problemas para uma seção especializada. No seu dia a dia eles têm de lidar com as dificuldades de realizar esse trabalho sem

ter tido acesso às práticas que originaram as fórmulas e formulários que devem adotar e utilizar (e são penalizados pelos processos enviados ‘injustificadamente’ para reanálise na seção especializada). Os funcionários mais experientes não têm maior conhecimento sobre o porquê das fórmulas nas planilhas e o que está pressuposto nos cálculos que realizam. Como explica Wenger (1998a, p. 204), eles “simplesmente aprender[am] a confiar nos resultados que obtinha[m] e presumir que [tais resultados] faziam sentido para alguém”. Eles sabem que há significado naquilo que fazem, mas presumem que não tem direito a assumi-lo e questioná-lo e o atribuem a um outro alguém ou a uma outra seção, contribuindo para a sua própria marginalização.

A atitude desses funcionários não está distante do exemplo utilizado aqui dos falantes não-nativos. Professores e alunos de uma língua estrangeira e falantes não-nativos sabem que há significado nas suas práticas de uso da língua, mas presumem que a responsabilidade por uma grande parte desse significado encontra-se além do que permite seu engajamento no aprender e usar a língua. Os significados devem pertencem a alguém, com certeza, mas não a eles: se já é difícil acessá-los, quanto mais apropriar-se deles.³⁸ Assim, dentro do quadro que abriga dicotomias como a do nativo/não-nativo não há espaço para considerar os processos de identificação que ocorrem nos sujeitos usuários da língua e como se dá a apropriação das línguas por esses sujeitos nos múltiplos contextos em que se situam.

4.2 A concepção crítico-reflexiva

Uma série de movimentos a partir dos anos 60 passa a se contrapor à concepção técnico-racionalista de formação e vem se amalgamar na imagem do professor reflexivo e crítico.³⁹ A concepção de conhecimento na prática apresentada

³⁸ Wenger (1998, p. 200) refere-se à questão da propriedade (“*ownership*”) de significado como “o grau em que podemos fazer uso de, afetar, controlar, modificar, ou em geral, afirmar como nossos os significados que negociamos”.

³⁹ Entre os movimentos que contribuíram para o desenvolvimento da pedagogia crítico-reflexiva, Taddei (2000) menciona a teoria crítica da Escola de Frankfurt, o pensamento dos estadunidenses Giroux e Siegel, e a pedagogia libertária de Paulo Freire. Considera ainda nessa concepção o papel da pesquisa participante.

por Cochran-Smith e Lytle (1999) baseia-se principalmente nas propostas de Schön sobre o professor que reflete na e sobre a ação de ensinar. Schön (1987) procura manter um olhar abrangente e tratar da relação entre as ciências básicas e as aplicadas e delas com a formação profissional. Ele segue a separação entre ciências puras e ciências aplicadas, mas, ao tocar no papel das aplicadas para o tratamento das questões práticas, introduz a discussão em torno do que poderia ser um outro tipo de conhecimento. Aquilo a que ele se refere como maestria (“*artistry*”) ou “arte” constituiria um conhecimento advindo da prática, aquele que permite decidir quando usar a ciência aplicada considerando as especificidades do contexto de trabalho – em suas palavras, saber “preencher com arte a lacuna entre teoria e técnica e ação concreta” (SCHÖN, 1987).

Influenciado por Dewey, ele concebe, para o aprendizado desse tipo de conhecimento, a idéia de um *practicum* reflexivo que seja um espaço relativamente seguro para que o aluno mergulhe em um processo do qual se espera que saia mostrando-se capaz de levantar questões e achar maneiras de tratá-las, pensando por si próprio e, ao mesmo tempo, refletindo e trabalhando em conjunto com seus colegas e professores. O professor pode dizer coisas para esse aluno, mas não propriamente ensinar coisas para ele. Ao professor cabe o papel de selecionar e apresentar um campo de exploração inicial, oferecer recursos ou condições básicas para que diferentes alunos possam iniciar a exploração. Cabe a ele também buscar promover um ambiente em que as sensações de estar perdido, vulnerável, sem controle ou sem confiança, que fazem parte do processo, sejam minimizadas ou tornadas suportáveis até que os alunos consigam construir seu próprio conhecimento.

De certa forma, parte do que Schön faz é tentar trazer para todos os níveis de educação a experiência de fazer pesquisa e construir conhecimento a partir da prática, que na concepção tecnicista ficaria reservada a um nível avançado, ao qual apenas um número reduzido de profissionais teria preparação e acesso, recebendo o status de cientistas pesquisadores. Nesse sentido, é um movimento de democratização em que se reconhece, em cada aprendiz e em cada profissional, a capacidade de explorar colaborativamente seus contextos de atuação, buscar questões para reflexão e escolher recursos (as teorias entre eles) para tratá-las.

Essa concepção de geração de conhecimento é também uma crítica à concepção técnico-racionalista de pesquisa, a qual é fundada na objetividade

científica, em que o próprio fazer científico é concebido como isento de emoções e interesses, em que as questões de estudos se apresentam como parte ‘natural’ da realidade estudada, em que as teorias permitem o acesso à essência das coisas. Schön (1987) critica a visão de um conhecimento científico a ser produzido nas universidades que se baseie restritamente às pesquisas sobre objetos em condições controláveis e mensuráveis, e sua aplicação posterior às situações práticas, por demais complexas e dinâmicas para um tratamento laboratorial, da formação profissional.

Observo, entretanto, a forma como Schön encaminha essa crítica. Esse autor chamou de “conservadorismo dinâmico” a forma como sociedades e organizações aprendem a mudar sem provocar uma tensão intolerável (SCHÖN⁴⁰, citado por SMITH, 2001). O modo como apresenta suas reflexões sobre conhecimento, teoria e prática mostra-se de acordo com essa dinâmica de mudança que procura se precaver do que se imagina que possa constituir uma tensão intolerável. Assim, como observei acima, Schön (1987) mantém a referência à divisão entre ciências básicas e ciências aplicadas (como aplicação da teoria para solução de problemas práticos) enquanto abre espaço para a discussão de uma “epistemologia da prática”, ainda que a vinculando a conceitos difusos e controversos como “arte” e “talento”.

A concepção de conhecimento na prática, conforme exposta por Cochran-Smith e Lytle (1999), concentrando-se na formação geral do professor, refere-se essencialmente à prática e ao conhecimento pedagógicos, não entrando em um questionamento da geração de conhecimento nas disciplinas científicas específicas. Tendo em vista o tratamento dado por Schön às ciências básicas e aplicadas, o que se pode pressupor é que não é sobre esses conhecimentos disciplinares que o professor reflete ou questiona; ele reflete sobre o como ensinar e aprender, dentro do mesmo paradigma de conhecimento em que a concepção técnico-racionalista se insere. Sua reflexão permite que realize escolhas a partir do conjunto existente de conhecimentos científicos quanto ao quê ensinar e quando o fazer, levando em consideração o contexto específico em que ele e seus alunos se encontram. Apesar de o enfoque reflexivo na área pedagógica representar uma mudança significativa, permanece não questionado o pressuposto de que o conhecimento de valor na

⁴⁰ Schön, D. A. **Beyond the Stable State**: public and private learning in a changing society. Harmondsworth: Penguin, 1973. p. 57

escola é o científico, aquele que já foi produzido ou está sendo produzido fora dela, nos centros de produção científico-acadêmica.

A construção artesanal do conhecimento pedagógico acontece, nos termos de Schön, por meio da reflexão no fluxo das ações em sala de aula, não sendo aí necessariamente verbalizável ou articulável, e de uma reflexão posterior, em que o professor examina sua própria prática e busca articular o que era tácito ou implícito (SCHÖN 1987; COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999). Para realizar uma reflexão na e sobre a ação pedagógica, o professor não pode ser concebido somente como usuário e transmissor de conhecimentos a partir de um currículo pré-determinado. Conforme observa Taddei (2000, p. 32), “[a]s teorizações educacionais não deixam de ser generalizantes, mas sua aplicação deve agora ser submetida ao crivo da crítica do educador quanto à sua relevância e adequação ao contexto com o qual está envolvido”. Enquanto a concepção de conhecimento *para* a prática valoriza apenas o conhecimento produzido por pesquisadores e especialistas, em um movimento de alimentação externa, da academia para a sala de aula, a concepção de conhecimento na prática volta a atenção para esse conhecimento pedagógico que surge do aprendizado prático do professor dentro da sala de aula, como resultado do seu agir e pensar em meio à lida com as situações concretas de ensino.

Cochran-Smith e Lytle observam que nessa concepção o status que se dá a esse conhecimento prático do professor varia conforme os entendimentos de diferentes pesquisadores da educação, tendendo a se enquadrar em duas vertentes principais. Uma delas considera o valor da prática dentro de uma classificação baseada na divisão entre conhecimento formal e conhecimento prático, mantendo a hegemonia dos critérios tradicionais de conhecimento científico; a outra não assume essa divisão e sua hierarquia e procura “enriquecer e elevar a noção de conhecimento prático rompendo epistemologicamente com a idéia de que há um corpo de conhecimento formal aplicável para todos os contextos escolares” (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999, p. 264-265).

O enfoque na atuação do professor nos contextos específicos de cada sala de aula marca outra diferença importante com relação à concepção técnico-racionalista, na qual conhecimentos e técnicas deveriam ser usáveis em todo e qualquer contexto (mais do que uma adaptação desses ao contexto, haveria a expectativa de que a sala de aula e seus alunos se mostrassem adaptáveis à proposta pedagógica,

apresentada como validada universalmente por seu respaldo de eficiência científica). Há na concepção crítico-reflexiva o reconhecimento das circunstâncias dos contextos como determinantes das ações tomadas pelo professor e essas como a base de construção de um conhecimento pedagógico. Esse reconhecimento traz implicações tanto para o conhecimento científico pedagógico quanto para o papel do professor na educação.

Quanto à ciência pedagógica, a concepção crítico-reflexiva quebra com uma visão de construção de conhecimento que partiria sempre “do geral para o particular, da teoria universal para os casos específicos” e abre caminho para a adoção de novas metodologias de pesquisa, tal como as empregadas pelos estudos antropológicos e etnográficos (TADDEI, 2000, p. 34-35). A própria concepção de formação passa a se apoiar em um modelo investigativo da experiência prática, em que futuros professores ou professores iniciantes são acompanhados por professores mais experientes ou compõem grupos de reflexão, observando suas próprias práticas, escolhendo focos para análise, levantando hipóteses, testando propostas de ação para a sala de aula e avaliando conjuntamente os resultados (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999, p. 263).⁴¹ Para Taddei (2001, p. 32-34), esse modelo está bem próximo da pesquisa participante, entendida como aquela em que o pesquisador encontra-se imerso no campo em que realiza diretamente suas observações e no qual pode posicionar-se como “capaz de planejar com o grupo intervenções no contexto social”, configurando-se essa modalidade de pesquisa, em uma de suas concepções, como “instrumento de mudança social” (TURA, 2003, p. 187).

Quanto ao papel do professor na educação, a reflexão exige que o professor se posicione e tome decisões, considerando o conhecimento que tem da realidade na qual ele próprio, seus alunos e sua comunidade estão inseridos. A amplitude desse foco no contexto tem também, contudo, uma variação e essa variação vai apontar para o quanto o adjetivo ‘crítico’ se faz presente nessa concepção de formação. Uma imagem de professor e de sua prática profissional que Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 267) identificam como marcante na concepção de professor

⁴¹ No contexto educacional brasileiro, essa concepção pode ser encontrada na proposta de revisão do processo de formação dos professores contida nas DCN/Formação (BRASIL, 2001, p.22-24), em que se critica a formulação de currículos de licenciatura baseada tanto na idéia de que a prática equivale ao estágio e a teoria se encontra nas disciplinas do curso, como no pressuposto de que a formação do professor prescinde da experimentação investigativa da pesquisa.

reflexivo, tal como encontrada nas propostas de Schön, é a de “ensino como algo que acontece primariamente dentro da sala de aula na forma de uma performance (com freqüência uma performance solo) – um professor trabalhando com um grupo de alunos ou um professor se preparando para ou refletindo sobre seu trabalho com um grupo de alunos”. Essa imagem não apresenta um foco suficientemente amplo para que se cuide de uma preocupação com a sociedade na qual se encontram professores e alunos, salas de aula e escolas. Alguns autores (NEWMAN, 1999; SMITH, 2001) apontaram este como um dos limites das propostas de Schön, tanto no que se refere ao aprendizado sócio-organizacional como quanto ao posicionamento sociopolítico do professor reflexivo. Smith (2001) aponta Freire, com sua base dialógica e a preocupação em combater a opressão, como um dos educadores que conseguem avançar na expansão do tratamento do engajamento crítico do professor nesse contexto social maior.

Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 266, 277) encontram também em Grimmet e MacKinnon (1992)⁴², dentro da concepção de conhecimento na prática, uma perspectiva política do papel da prática dos professores na formação de cidadãos participantes de uma sociedade que se deseja democrática. Vão considerar a visão crítica de Freire dentro de uma terceira concepção de formação que denominam de conhecimento *da* prática, nela incluindo as contribuições de Giroux e Kincheloe, entre outros pensadores influenciados pela teoria social crítica.

São nomes como esses últimos que trouxeram para a área de formação de professores a visão do professor como um intelectual educacional crítico, aquele que participa de um processo de conscientização, emancipação e ação para a mudança social e que se coloca responsável pela promoção desse processo entre seus alunos e na sua comunidade (GARCIA, 2002, p. 57).

4.2.1 A prática reflexiva e a crítica desveladora das ideologias

Dentro da concepção crítico-reflexiva de educação abre-se um questionamento sobre a noção positivista de que o conhecimento científico é inerte,

⁴² GRIMMETT, P.; MACKINNON, A. Craft knowledge and the education of teachers. In: GRANT, G. (Ed.), **Review of research in education**. V. 18. Washington, DC: American Educational Research Association, 1992. p. 385-456.

neutro e objetivo. Ele passa a ser visto como dinâmico, político e permeado pela subjetividade do pesquisador. Entretanto, não vejo concretizada nessa abertura uma mudança paradigmática que questione a concepção realista do mundo, a qual pressupõe uma realidade natural independente da observação humana, ou que questione a natureza e o papel da razão para a apreensão dessa realidade.

Mesmo em sua preocupação com os contextos do ensino, de um ensino significativo desenvolvido a partir das experiências de vida dos alunos, como em Freire inicialmente, contando com a participação ativa dos alunos em uma aprendizagem baseada na reflexão e voltada para sua emancipação e ação no mundo, a aprendizagem é ainda principalmente um processo de reconstrução daquele conhecimento verdadeiro já gerado pela ciência e acumulado pela humanidade (FREIRE, 2009). O tratamento dos temas gerados a partir de uma primeira reflexão entre educador e alunos sobre o que é significativo para seu contexto específico depende do recurso ao conhecimento dos especialistas nas várias disciplinas e da “codificação” pedagógica pelo educador, de forma que o conteúdo programático seja “a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou em forma desestruturada” (FREIRE, 1987, p. 47). O educador guia o aluno por meio de um diálogo reflexivo garantindo a produção do “ato cognoscente, desvelador da realidade” (FREIRE, 1987, p. 41). No ciclo gnosiológico de Freire (1996, p. 29-31), a curiosidade ingênua geradora do saber do senso comum transforma-se pela reflexão crítica em “curiosidade epistemológica, metodicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conota[ndo] seus achados de maior exatidão”. A aproximação ao objeto do conhecimento por meio da reflexão crítica permite o desvelamento ou a dissipação das ideologias que impedem o acesso à realidade.⁴³

Na construção do conhecimento científico, a visão crítico-reflexiva reconhece a impossibilidade da neutralidade do olhar do pesquisador, questionando a objetividade da pesquisa, mas não questiona a possibilidade do conhecimento objetivo, mantido como um ideal ao qual são dirigidos esforços de aproximação contínua, à maneira da teorização falsificacionista de Popper (MCINTYRE, 1993, p.

⁴³ Segundo Hall (2006, p. 161), revisando a crítica de Althusser sobre o conceito tradicional de ideologia, tal conceito pressupõe “que as relações sociais forneçam seu próprio conhecimento sem ambigüidade aos sujeitos pensantes e perceptivos, que haja uma relação transparente nas quais os sujeitos se situam e como esses passam a (re)conhecê-los. Conseqüentemente, o conhecimento verdadeiro deve estar sujeito a um tipo de mascaramento, cuja origem é muito difícil de identificar, mas que impede o ‘reconhecimento do real’.”

41). Assim, o racionalismo científico mantém-se em um nível acima das ideologias, tidas como representações imaginárias da realidade (VAISMAN, 2006; TADDEI, 2000).

Os sujeitos, nessa visão, são pré-configurados pelas ideologias existentes na sociedade. Eles são interpelados por elas, por meio de instituições sociais como a religião, a família, a mídia e a escola, e passam a interiorizar, sem consciência, esses sistemas de conceitos, valores, crenças e imagens (VAISMAN, 2006, p. 259). Esse tecido imaginário da ideologia tem “a capacidade de permanecer invisível, irreconhecível pelos indivíduos comuns, e dada a sua fluência espontânea escapa ao controle de todos, com exceção, é claro, dos cientistas” (VAISMAN, 2006, p. 265).

Garcia (2002, p. 59) aponta para um paradoxo nos projetos emancipatórios das pedagogias críticas: é necessário que os sujeitos que serão chamados a passar por um processo crítico-reflexivo sejam concebidos como possuindo “uma personalidade incompleta, deturpada, alienada, não-amadurecida, heterônoma, por oposição a uma personalidade real, concreta, criativa, madura, consciente, autônoma”, que deverão alcançar com a ajuda do educador crítico. Assim como na concepção técnico-racionalista, há nos discursos que se propõem emancipatórios uma distribuição de poder marcadamente desigual: “[o]s que exercem uma função intelectual são os ‘guardiões últimos da verdade’, enquanto os outros podem situar-se mais próximos ou mais distantes dessa verdade, ou podem mesmo ser dela excluídos” (GARCIA, 2002, p. 59).

A concepção ideal do sujeito crítico emancipado compartilha de várias características do sujeito positivista: racional, livre da ignorância e dos desmandes das emoções, centrado, coerente, conhecedor de sua verdadeira natureza (TADDEI, 2000, p. 35-37). Uma diferença, como observaram Taddei (2000, p.54) e Garcia (2002, p. 60), está no alcance da racionalidade crítica, que vai cuidar também da dimensão ética, pautada por um ideal democrático constituído por valores universais e transcendentais, como a igualdade, a liberdade, a autonomia, a verdade e a justiça.

O educador crítico exige de si mesmo tanto “as qualidades morais [como] os procedimentos técnicos para transmitir a verdade aos discípulos” (GARCIA, 2002, p. 62). Em alguns discursos, o comprometimento moral e político com uma sociedade mais justa e igualitária se sobrepõe em importância à preparação especificamente profissional. Contudo, a responsabilidade de ser tomado como modelo por seus

alunos exige um alto grau de coerência, e a consistência de seu comprometimento político e moral requer que domine o saber pedagógico e o conhecimento específico de sua disciplina, assim como todo o conhecimento teórico que lhe permita refletir e agir sobre a realidade social (GARCIA, 2002, p. 61-63).

4.2.2 O formador questionado

A proposta crítico-reflexiva toca nas rachaduras da visão técnico-racionalista de mundo, conhecimento e educação. Ela critica as ideologias e traz para dentro da educação a discussão de seu papel político na manutenção e na mudança das sociedades, levanta a questão da inevitabilidade do subjetivismo no desenvolvimento da pesquisa e do conhecimento científicos, traz o foco das pesquisas para a escola e a sala de aula, reconhecidas como espaços em que os professores estão em contínua formação na prática, e passa a se referir às vozes que vêm desses professores e seus alunos (TADDEI, 2000; MARTINEZ, 2007b). É uma proposta impactante e exigente. O impacto seria forte o suficiente para apontar para uma ruptura de paradigma; contudo, ele acaba por provocar uma reação contrária a essa esperada ruptura: uma espécie de recuo instintivo frente à sensação de tontura trazida pela falta de balizas familiares para se olhar e se encontrar no mundo. Daí, como colocou Taddei (2000, p. 147), a aderência desta concepção à “mesma base metafísica realista, naturalista e racionalista do movimento ao qual se opõe”.

Daí, também, a permanência de alguns pontos cegos, especialmente quanto ao seu próprio fazer teórico e prático. Embora no discurso sobre o professor crítico-reflexivo haja um clamor para que as vozes dos professores sejam ouvidas e para que se (re)conheça, afinal, o conhecimento que eles geram pela prática reflexiva, suas vozes, quando ouvidas, são selecionadas e apresentadas mais como exemplos da ‘aplicação’ desse discurso do que agregadas como co-autoras. Na construção do discurso crítico-reflexivo é a voz do professor formador universitário, do educador acadêmico que se sobressai, inclusive na definição da direção que a reflexão e a crítica devem tomar. O que é possível pressupor é que os formadores e pesquisadores já sejam reflexivos, dirigindo seus olhares críticos para a formação do

professor e sua atuação na escola, porque também capazes de refletir criticamente sobre seus próprios contextos de formação e de prática, neles fermentando novos conhecimentos (uma vez que soa incoerente considerar a opção de que seu exercício docente possa ser eximido dessa exigência).

Não se questiona a formação do formador, dependente, como não poderia deixar de ser, dos caminhos tradicionais da formação e da prática acadêmica, mesmo que podendo se inspirar em experiências de aprendizagem em outras áreas - como a música para Schön (1987) ou em experiências de ensino diferenciadas - como as realizadas por Freire (2009) na educação popular. Entretanto, esse seria o tipo de indagação esperado da parte de um professor reflexivo para seu formador: são os seus formadores também críticos e reflexivos com relação a sua própria prática e teoria? Se o são, onde, como e com quem realizaram ou continuamente realizam sua formação para um exercício crítico-reflexivo? Como tratam a validade do conhecimento que trazem de seus contextos situados sócio-historicamente? Algumas dessas perguntas foram levantadas, nos anos 90, com relação às propostas apresentadas por Schön, embora não ainda pelas vozes dos professores das escolas, mas de colegas formadores e pesquisadores. Questionaram a ausência de uma reflexão sobre sua própria prática textual, a forma como ele generaliza para uma teoria de educação reflexiva a partir de suas experiências situadas; observou-se também um processo de “canonização” de seu trabalho sobre formação reflexiva, em que seus seguidores passaram a tomar sua teoria para “aplicação” em contextos variados, distanciando-se da própria base da proposta reflexiva (USHER et al., 1997, p. 147-49, citado por SMITH, 2001)⁴⁴.

Quanto ao conhecimento advindo da prática reflexiva dos professores, na produção resultante dessa perspectiva educacional, Hargreaves (1996, p.108-109) notou a ironia de que parte do trabalho sobre o conhecimento do professor concentra-se na “captura e apropriação pela academia apenas daqueles fragmentos [...] que podem ser codificados e sistematizados de modo científico”⁴⁵. A própria pesquisa desenvolvida por professores nas escolas também passa pelo que ele chama de um processo de “recolonização pela academia”, em que procuram a

⁴⁴ USHER, R.; BRYANT, I.; JOHNSTON, R. **Adult Education and the Postmodern Challenge: learning beyond the limits**. London: Routledge, 1997.

⁴⁵ Uma crítica relacionada é feita por Phellan (2007, p. 61) que percebe que, enquanto a investigação é tratada como característica do trabalho dos professores, a publicação permanece sendo da alçada da comunidade acadêmica.

legitimação de seu conhecimento pela adoção de ferramentas acadêmicas de pesquisa.

Relacionada a essa possibilidade de colonização, situa-se também a advertência feita por Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 278-279) de que, no desenvolvimento de sua concepção de formação baseada na noção de conhecimento *da* prática, elas não assumem, como o faz uma parte dos pedagogos críticos, a visão de que a prática crítica dos professores deva ser obrigatoriamente vinculada às propostas de investigação da teoria social crítica, embora reconheçam o seu potencial para promover mudanças na natureza da prática e dos papéis dos professores. Elas estão interessadas na empreitada de construção de outras formas de conhecimento, as quais possam se constituir legitimamente ao lado dos conhecimentos formais e acadêmicos já reconhecidos, mas não por serem deles derivados. Seu temor, justamente, é que considerar necessária a vinculação da geração de conhecimento, a partir da prática dos professores, com a teoria crítica possa ter o efeito de marginalizar ou trivializar tal produção ou, ainda, promover uma cooptação ou colonização do conhecimento gerado (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1998, p. 21).

Talvez venha de Zeichner (1998, p. 215), um dos expoentes da concepção reflexiva, uma das críticas mais contundentes quanto à posição assumida pelo docente e pesquisador universitário na relação com o conhecimento resultante das pesquisas dos professores nas escolas:

A pesquisa do professor é tolerada somente como uma forma interessante e menos opressiva de desenvolvimento profissional do professor, mas poucos tomam conhecimento do que os professores produzem com suas pesquisas e reconhecem seus resultados como conhecimento educacional a ser analisado e discutido.

O discurso do (ou em nome do) professor reflexivo-crítico não é iniciado pelos professores das escolas, mas pelas vozes de seus mentores, orientadores, formadores, que necessitam concebê-los como correspondendo à massa ainda ingênua e inconsciente de sua opressão e também do poder que poderão exercer quando, guiados pelo caminho reflexivo, tornem-se professores críticos e emancipados. Como nota Zeichner (1996, p. 208), são as vozes dos professores formadores que se cristalizam na literatura acadêmica sobre o conhecimento dos

professores e nos manuais de pesquisa reflexiva voltada para a ação, pouco utilizados pelos próprios docentes-pesquisadores universitários para o exame de suas próprias práticas.

A pesquisa-ação, amplamente utilizada também na área de línguas estrangeiras em iniciativas de formação guiadas pela perspectiva crítico-reflexiva (DUTRA; MELLO, 2004; GIMENEZ, 2004; MELLO, 2002), é exemplar quanto às relações que se instauram entre a esfera acadêmica do formador-pesquisador e a esfera da sala de aula do professor. O professor é incitado a assumir a posição de pesquisador tomando como campo sua sala de aula, levantando problemas cuja investigação sistemática aumentará seu conhecimento sobre ensino e aprendizagem e trará mudanças nas suas práticas de ensino. Ela exige do professor uma iniciação nos modelos de pesquisa científica, com o devido acompanhamento de um professor orientador ou supervisor. Como Nunan (1993, p. 42) observa, uma vez que ela atende aos três elementos essenciais da definição de pesquisa – definição de problema, coleta de dados e sua análise, ela pode ser considerada, de fato, como pesquisa ‘verdadeira’, ainda que não venha a adicionar substancialmente para o corpo de conhecimentos acadêmicos.⁴⁶

Além disso, ela é emblemática de como, nessa concepção, são entendidas as relações entre prática, reflexão e teorização e a preocupação com o agir que provoca mudanças. À análise dos dados segue-se a formulação de hipóteses sobre o que está acontecendo na sala e o planejamento de uma intervenção, cujos efeitos devem também ser avaliados e relatados, podendo servir de base para novas intervenções. A reflexão nutre-se das observações da prática e da base de conhecimentos sobre língua, aprendizagem e ensino que o consolidado de pesquisas acadêmicas oferece. É apenas a intervenção na rotina de práticas do professor que é validada como ação; sem ela, nada ainda ‘aconteceu’. Há na noção de ‘mudança concreta’ implícita na intervenção do professor uma ansiedade por uma ação que indique a aproximação sistemática e racional à realidade da sala de aula e à solução de seus problemas. É uma atitude próxima daquela experimentada pelo

⁴⁶ Ao se preocupar com o currículo para a formação de professores, McIntyre (1993, p. 49), por exemplo, considera imprescindíveis, de um lado, o aprendizado guiado da reflexão sobre a prática, limitado ao fazer sentido de situações particulares do exercício docente, e, de outro, a inclusão de conhecimento teórico advindo de pesquisas com validade generalizante. Embora ele reconheça que a teorização (“*theorizing*”) que vem das experiências de professores alunos e de professores em exercício seja “igualmente importante”, ele trata apenas do tipo de conhecimento teórico que deve ser incluído no planejamento curricular.

professor de línguas estrangeiras que, com freqüência, esquece do tempo exigido e dos diferentes estágios pelos quais um aluno pode passar no aprendizado de uma língua e, no imediatismo imposto pela ansiedade para avaliar o que o aluno aprendeu, espera a produção, se não fluente, ao menos com acuidade 'naquele' aspecto da língua. Para o professor formador que considere a pesquisa-ação como parte dos exercícios de uma formação reflexiva, há também uma ansiedade de mudança, essencial para um agir crítico: que o professor passe pelos níveis técnico e prático da formação reflexiva e atinja o desejado nível emancipatório ou crítico, no qual perceba as forças institucionais e sociais que restringem sua independência e a eficácia de suas ações (MCINTYRE, 1993, p. 44-46)⁴⁷.

4.2.3 A língua entre a reflexão e a ação

Dessa maneira, embora na concepção crítico-reflexiva haja uma valorização da prática do professor e do seu exercício reflexivo como base para a produção de um conhecimento pedagógico, mantém-se uma separação entre conhecimento pedagógico e conhecimento disciplinar, assim como são respeitadas as divisões disciplinares do saber científico (ainda que podendo incorporar formas interdisciplinares de trabalho). Além disso, teorizar e refletir não são ações concebidas como práticas sociais que constituam mudanças reais em si mesmas, mas como um estágio preparatório para a ação, conectadas à realidade, mas não a constituindo. A noção de mudança, preocupação constante nesta concepção, pressupõe que a conscientização 'efetiva' (como resultado de um processo de ensino) leve à emancipação e à ação 'direta' sobre a realidade.

A reflexão, ainda que baseada em *insights* e percepções na prática de sala de aula, tem na linguagem, principalmente a verbal, o recurso para se constituir como

⁴⁷ Como alternativa à ênfase na mudança imediata nas práticas de sala de aula e na pesquisa de perfil acadêmico, vale observar os desdobramentos da proposta da prática exploratória, iniciada na década de 90. Seu primeiro princípio é o de "priorizar o entendimento acima da [busca por] soluções de problemas". Concentrando na questão da qualidade de vida de professores e alunos, a prática exploratória é apresentada como "uma maneira indefinidamente sustentável em que professores e alunos, dentro de suas salas de aula e enquanto trabalham no processo de aprender e ensinar, se engajam para desenvolver o seu entendimento da vida na sala de aula" (Exploratory Practice Centre, PUC-Rio – disponível em <<http://www.letras.puc-rio.br/epcentre/>>, acesso em 22/03/2009).

prática colaborativa de construção de conhecimento. A língua passa de ferramenta confiável de acesso à realidade, na concepção técnico-racionalista, a recurso imperfeito para esse mesmo acesso, na concepção crítico-reflexiva, sendo tanto a argamassa para a construção de ideologias que mascaram a realidade, quanto o instrumento ao qual o educador mais recorre para analisar criticamente essas mesmas ideologias em busca de uma aproximação da realidade. A língua é, sobretudo, recurso chave na pedagogia de formação do professor, como observa Garcia (2002, p. 65):

A incitação à auto-reflexão e ao autoconhecimento se dá através do pensamento sobre si, do exame de consciência e da exposição do eu. São exemplos desses procedimentos a utilização de “histórias de vida”; os exercícios orais e escritos de memória escolar ou outros relatos de aspectos autobiográficos que obedecem a certos critérios e normas; os relatórios avaliativos das experiências de ensino que os alunos vivenciam como parte dos currículos de formação profissional. Todas essas, e outras mais, são oportunidades de aprendizagem de uma certa linguagem para ver-se, narrar-se, pensar-se, julgar-se e corrigir-se como um sujeito portador de certos valores e atitudes.

São técnicas proposta para auxiliar na desejada aproximação do ‘verdadeiro’ eu, do significado ‘verdadeiro’ da prática, da ‘realidade’ despida dos véus ideológicos. Atento às sensibilidades e emoções humanas, o educador crítico busca nas práticas reflexivas um tratamento coerente e racional, que alavanque a formação de um sujeito emancipado que possa “resistir aos poderes da emocionalidade” e agir “contra a força dos irracionalismos” (FREIRE, 2009, p. 97-98).

A língua permanece sendo vista como um sistema de signos que, ao se materializar textualmente (na escrita ou na oralidade), carrega significados a serem extraídos pelo leitor. Entretanto, ela é também um sistema pelo qual é possível produzir uma representação falsa ou incompleta da realidade, precisando o leitor buscar o que está “por trás” do texto ou “nas entrelinhas”, ou ainda reconstruir o contexto de produção, o que acaba por se traduzir na busca pelo significado original intencionado pelo autor em dado momento sociohistórico (o que considero irrecuperável, tal busca constituindo-se na construção de significados para uma nova interpretação). A consideração do contexto não ocorre de forma a reconhecer na capacidade interpretativa do leitor um exercício de produção ou em sua leitura um sempre novo texto, cujos significados são ao mesmo tempo permitidos ou

constrangidos em função dos momentos sociohistóricos nos quais leitores, autores e textos habitam; isso apesar de ser possível reconhecer nas práticas de introspecção e de construção de narrativas pessoais compartilhadas entre colegas professores e seus formadores-pesquisadores um aprendizado de exercício de construção discursiva de realidades e subjetividades.

A busca pela coerência e pela ação concreta e imediata que transforma a realidade ou soluciona seus problemas (da sala de aula especificamente ou da sociedade em geral), acoplada a esse não questionamento do conceito de língua como sistema, que permanece como objeto mais adequado ao estudo científico, e ao mesmo tempo exercendo o incômodo papel de acobertamento ideológico da realidade, vai exigir do professor de línguas toda sua ciência e arte. Não mais um técnico a aplicar metodologias de ensino, o professor crítico-reflexivo é um educador, profissional que conhece sua responsabilidade na formação de cidadãos críticos, capazes de contribuir para a melhora da sociedade, não apenas se adaptando a ela, mas percebendo as ideologias que impedem que se alcance um estágio universal de justiça e igualdade e agindo para abrir caminho para esse ideal. Se na sua atuação como educador ele buscar uma coerência completa, ele não se descuidará quanto ao ensino específico de sua disciplina. Pelo contrário, buscará certificar-se de que primeiramente seus alunos atinjam um 'domínio mínimo' da língua estrangeira, para que então possam examinar criticamente os véus ideológicos que ela ajuda a construir. Esse exame é considerado especialmente importante no caso da língua inglesa, que passa a ser vista como carregando os valores de uma cultura imperialista anglo-saxônica (PHILLIPSON, 1992). Na concepção técnico-racionalista, o professor de inglês como LE, ao procurar legitimidade não apenas para ensinar a língua, como também para desempenhar o papel de embaixador de culturas nacionais a ela associadas, acabava por sofrer de uma "síndrome do impostor" ao perceber-se classificado como falante não-nativo (BERNAT, 2008)⁴⁸. Na concepção crítico-reflexiva passa a sofrer ainda mais ao refletir sobre seu possível papel de "embaixador ditador" dos valores da cultura

⁴⁸ Bernat (2008, p.1) resume os sintomas que permitem reconhecer a síndrome do impostor: sensação de inadequação, inautenticidade e fraudulência, dúvida de si mesmo, baixa crença em suas próprias capacidades e uma ansiedade generalizada. Para o professor de línguas estrangeiras, essas sensações podem estar relacionadas a uma percepção de inadequação para desempenhar o papel de professor ou especialista em uma língua que não é a sua língua nativa. Ao redor do conceito de falante nativo há todo um discurso que desempodera professores e falantes não-nativos (ver discussão anterior na seção 4.1.3)

anglo-saxônica colonialista. É ele que fica em uma posição suspeita de cumplicidade se não estiver consciente e não conscientizar seus alunos das redes da ideologia imperialista que podem comprometer suas ações educativas.

Assim, primeiramente, ao professor cabe recorrer ao seu conhecimento das diferentes metodologias já propostas e, apoiando-se na análise das possíveis dificuldades de cada aluno, nas condições específicas de cada turma, escolher os que julgar mais adequados, amalgamando-os ecleticamente e oferecendo o melhor método para aqueles indivíduos naquele contexto (SCHÖN, 1987; PRABHU, 1990, p. 163, 168). Ainda que tratada dentro de uma visão dicotômica de poder, que organiza as relações humanas entre opressores/libertadores e oprimidos, e da idéia de um sujeito que passa de sujeito a emancipado com a ajuda de um guia reflexivo, avalio como positiva parte da imagem de professor construída nessa concepção: produtor de conhecimento (ainda que esse se restrinja mais a um conhecimento pedagógico prático e geral) e avaliador crítico e legitimador de conhecimentos (produzidos pelos especialistas), ao menos no que diz respeito ao que decide fazer em sua sala de aula.

Entretanto, gostaria de enfatizar novamente a distinção que aparece no discurso dessa concepção entre ensino crítico-reflexivo e ensino de língua (enquanto disciplina específica de conhecimento científico-escolar). Busnardo e Braga (2000, p. 92), por exemplo, chegam à conclusão de que a reflexão crítica a ser desenvolvida por um aluno autônomo exige como condição prévia a aquisição de um conhecimento lingüístico, e, assim, que o ensino de línguas deveria promover tanto a reflexão crítica quanto a reflexão linguística (para a aprendizagem da língua). A referência separada a uma reflexão crítica (socioeducacional) e a uma reflexão linguística pede que se questione se a reflexão linguística é 'apenas' linguística e não igualmente crítica do próprio objeto que propõe examinar, da relação dos falantes com esse objeto, do papel desse objeto no sistema educacional e na sociedade. O pressuposto é que o aluno atinja um nível de conhecimento de língua a partir do qual seja possível desenvolver uma leitura crítica, como se a própria maneira como professor e aluno se aproximam do estudo e da aprendizagem da língua pudesse se dar sem reflexão, sem dúvidas, sem conflitos. A partir desse nível, a prática da leitura crítica seria então desenvolvida de forma autônoma, livre das interferências do professor e das limitações da falta de conhecimento de seu instrumento de reflexão, a língua. O que vejo por vezes é uma incongruência dessa

proposta com a noção de que o conhecimento é produto de uma construção social (e objeto de perene reflexão), a não ser que se limite esse processo a uma reconstrução pelos indivíduos aprendizes daquilo que passou a ser aceito pelas classes hegemônicas como o conhecimento acumulado pela humanidade. No caso da língua, a construção do conhecimento de língua se restringiria à capacidade de conhecer e codificar diferentes arranjos de signos na produção de um texto e extrair de um texto a mensagem do autor, para então refletir sobre o que está por detrás do texto, nas suas entrelinhas.

Essa divisão entre aprendizado de língua e reflexão pedagógica crítica pode também ser observada em iniciativas de formação continuada, amparadas nessa concepção. Ainda que procurem suplantar noções como a de ‘treinamento’ e ‘capacitação linguística’, uma solução comum para a sua estruturação é deixar o ‘aprimoramento de língua’ separado em um módulo (ou série de módulos), até mesmo a cargo de institutos de língua⁴⁹. Em outro bloco cuida-se do ‘aprimoramento da formação profissional’, dos aspectos pedagógico-metodológicos, aí então sob a luz crítica da reflexão.

Questionar essa separação, aparentemente, não faz parte do escopo da reflexão proposta na concepção crítico-reflexiva de formação. Conforme Coracini (2003, p. 319) observa:

[...] o professor internaliza sem questionar o ‘novo’ ideal de ensino, sem perceber que não se modificaram as relações de poder entre os especialistas ou formadores tutores, orientadores e professores, com a diferença de que, na epistemologia científico-tecnicista, essas relações de poder eram explicitadas, enquanto, na prática reflexiva, elas estão escondidas, camufladas por uma política da afetividade (Amarante 1998) que encobre [...] as imposições, as atitudes autoritárias de uns e de outros, sob a roupagem do idealismo, da democracia, da afabilidade.

Acredito que qualquer um que se posicione no centro dessa concepção, seja ele professor, formador e/ou pesquisador, terá internalizado seus pressupostos e manterá dentro dos pontos cegos os mesmos esquemas hierárquicos. A permanência de uma concepção de conhecimento com validade universal e passível de tratamento racional e objetivo, ainda que considerando a ‘interferência subjetiva’

⁴⁹ Como exemplo, é possível citar a parceria entre a PUC-SP (LAEL) e a Cultura Inglesa no programa “A Formação Contínua do Professor de Inglês: um contexto para a reconstrução da prática” (CELANI, 2002, p. 21)

do pesquisador, impede que haja mudanças significativas tanto na hierarquia e divisão dos conhecimentos (o científico ainda superior ao resultante das reflexões dos professores, o teórico ainda separado e superior ao prático), como na hierarquia estabelecida entre pesquisador, docente formador universitário, professor (em formação e em exercício) e o aluno do ensino básico.

Nesta concepção, para a área de formação de professores de LE, dentro do contexto universitário, isso significa que a linguística e as ciências consideradas subsidiárias para a base de formação continuam as mesmas, o estudo da língua propriamente dita continua sendo da alçada da linguística e as questões de ensino e aprendizagem da LA. Onde há um movimento de mudança é na área considerada pedagógica, em que o professor teria reconhecida sua capacidade de produzir um conhecimento a partir da reflexão sobre sua própria prática e apoiada nas discussões e leituras acadêmicas. O problema é verificar quem tem o poder de reconhecer essa capacidade e esse conhecimento, e de que forma o faz (CORACINI, 2003, p. 314-315; GARCIA, 2002, p. 57-58). Uma das principais figuras a exercer esse poder é o formador, que busca “dar voz” ao professor, guiando sua reflexão no “pensar certo” (FREIRE, 1987, p. 19, 30).

Por um lado, se é principalmente o professor formador que segura a luz que coloca o professor, sua prática e suas reflexões em foco, ele também sai da neutralidade que caracterizava a formação técnica e também modifica a dinâmica das relações de poder na universidade entre professores e/ou formadores e/ou pesquisadores. Aqueles que exercem mais diretamente o papel de formador passam a assumir sua própria importância, sua capacidade e responsabilidade de simultaneamente pesquisar e formar, assim como de questionar os demais docentes universitários quanto ao seu papel na formação dos professores, por mais ‘puras’ ou ‘duras’ que sejam suas disciplinas ou seus objetos de pesquisa. São também os formadores que podem pressionar por propostas curriculares em programas de formação inicial que modifiquem a estrutura 3+1⁵⁰, de forma a se tornar mais congruente com a valorização da prática de ensino e da prática de pesquisa voltada para a sala de aula.

Por outro lado, é comum nos discursos vinculados a essa concepção de formação encontrar referências a termos como ‘conhecimento compartilhado’ e

⁵⁰ Cf. seção 4.1.1.

'negociação do currículo', mas é preciso lembrar da observação feita por Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 252-253) de que o uso da mesma terminologia a partir de diferentes concepções de formação pode ter entendimentos bem diferentes. As discussões de McIntyre (1993) sobre a preparação e desenvolvimento de programas de formação inicial de professores guiados pela concepção crítico-reflexiva podem ilustrar esse ponto. Ele argumenta que, uma vez que o tempo da formação inicial é curto, é preciso explicar para os alunos e convencê-los de que a proposta com a qual devem se engajar está adequada, preparada que foi "à luz de um conhecimento substancial baseado em pesquisas sobre a prática e o pensar dos professores e a natureza de seu saber, e também sobre os processos de como as pessoas aprendem a ensinar" (MCINTYRE, 1993, p. 51). Se os futuros professores não se identificarem com a proposta, se não a 'comprarem' (nesse sentido é possível falar em negociação), se mantiverem suas idéias de como se aprende e do que é ensinar, o sucesso do programa está fadado a ser bastante limitado. Só funciona se houver consenso - não um consenso resultante da consideração de diferentes visões, mas de uma aceitação do que já foi julgado como apropriado pelos formadores e do envolvimento com as práticas "sugeridas".

O que concluo é que as pesquisas de valor real (isto é, ainda nessa concepção, de valor científico) sobre língua e ensino de LE continuam sob a tutela acadêmica. O professor, quer em formação inicial ou continuada, pode refletir, mas só até certo ponto: pode pensar na finalidade da educação, mas não é instado a questionar o conceito de língua e o paradigma de conhecimento do qual ele é parte; pode procurar formar cidadãos melhores, mas tem de garantir a transmissão da herança cultural e científica da humanidade, da qual as línguas são componentes centrais a serem estudados, sistematizados e preservados; deve considerar o contexto em que ele e seus alunos se encontram, mas continuar em busca do melhor método, aquele que garantirá o mesmo aprendizado para todos no grupo, agora tendo o direito de avaliar e selecionar os métodos disponíveis e criar seu próprio melhor método (PRABHU, 1990, p.163, 167). Concluo também que, nessa concepção, a reflexão crítica pedagógica e social sobre e na prática de sala de aula é concebida como não sendo inextricavelmente ligada a uma reflexão igualmente crítica sobre e na(s) língua(s) de sala de aula e do mundo no qual elas se encontram.

4.2.4 Comunidades e práticas

Quando examino relatos de pesquisadores que trabalharam em comunidades guiadas principalmente pela concepção crítico-reflexiva (como em GRAY, 2001; VIEIRA, 2005), volto com frequência à imagem de um professor olhando para as rachaduras do dique de certezas do paradigma positivista, imaginando quais novos panoramas seriam possíveis se houvesse algum desmoronamento, e então sentindo uma tontura que o faz recuar e procurar por alguma estrutura cimentada na coerência e no consenso. São raros os relatos por participantes descontentes e/ou em posições periféricas ou marginais dentro de uma comunidade, mas acredito que eles são essenciais para compreender a tensão sob a qual professores e formadores crítico-reflexivos constroem suas práticas.

Um exemplo é a publicação **Collective Improvisation in a Teacher Education Community** (FARR DARLING *et al.*, 2007), a qual reúne textos de diversos professores formadores que estavam participando do programa *Community of Inquiry for Teacher Education* – CITE, uma opção dentro do curso de graduação em Educação, na Universidade da Columbia Britânica (Canadá). A construção da comunidade, iniciada em 1996, é apresentada no segundo capítulo. Nele, Farr Darling (2007, p. 10) aponta a visão de Wenger (1998a) sobre aprendizagem em comunidades de prática como a perspectiva que mais influenciou seu surgimento ao mesmo tempo em que reconhece a adoção da concepção de comunidade de investigação nos termos de Dewey, para quem propósito da investigação seria “a resolução de dúvidas, tornada possível por meio de um exame e justificativa rigorosos dentro de uma comunidade crítica e informada” (FARR DARLING, 2007, p. 11). Buscava-se caracterizar o programa pela sua coerência, pela reflexão e por sua responsabilidade social (p.13). O que se configura é uma comunidade regida por uma concepção crítico-reflexiva. Ela busca desenvolver um trabalho colaborativo para a construção de conhecimentos por meio de práticas formativas, de modo que todas as partes interessadas fossem consultadas. A (re)construção de conhecimento se apóia na investigação científica para resolução de problemas. Embora busque uma reconceitualização de programas de preparação de professores como “um conjunto complexo de práticas de aprendizagem [...], ao invés da aquisição de conhecimento e habilidades profissionais” (FARR DARLING, 2007, p. 10), o que

repercutiria em um questionamento sobre a forma ou as estruturas de ensino em que tais práticas podem ocorrer, o programa ancorou a “coerência estrutural” dos cursos e estágios práticos no modelo que segue a distinção entre conhecimento de base, conhecimento curricular e experiência profissional, com a ressalva de que eles se manteriam interligados, enriquecendo uns aos outros (p.13). Explicitando seus processos de planejamento e ensino junto aos alunos, motivando-os a crítica de suas práticas, adotando o modelo deweyano de comunidade de investigação, o programa almeja formar “os melhores, os mais responsáveis professores possíveis” (p. 21). Farr Darling observa também o sucesso do programa para o desenvolvimento de modelos para as aulas do ensino básico.

Farr Darling (2007, p. 18-22) explora algumas tensões encontradas no desenvolvimento de sua comunidade: a dificuldade de encontrar limites nas negociações entre todas as partes, a questão da definição de limites por parte dos formadores para a autonomia intelectual dos alunos e a expectativa de desenvolver um ambiente emocional-intelectual ótimo que crie segurança e solidariedade, mas que não impeça que os participantes possam criticar uns aos outros quando julgarem necessário. Em sua conclusão, a pesquisadora aponta brevemente ainda para uma tensão, que também estaria presente no programa CITE, entre um comprometimento entre políticas públicas de reforma educacional baseadas na definição de padrões regionais/nacionais de excelência acadêmica e de ensino.

Contudo, a imagem que resulta desse relato é justamente daquela concepção de comunidade idealizada bastante comum na década de 80 e início da de 90, baseada em uma atitude investigativa comum, capacidade para construção de consenso e aquela maturidade incomum para lidar com conflitos (uma concepção que se modificou bastante com as críticas surgidas no decorrer dos anos 90, conforme discuti anteriormente na seção 3.2). Continuando a ler os textos seguintes, entretanto, o que me chamou a atenção foi encontrar uma voz descontente expressando, de forma mais explícita, seus receios quanto ao sucesso da comunidade CITE, especialmente pela relação que estabeleceu com os **Padrões para Competência e Formação de Professores**, apresentado pelo British Columbia College of Teachers em 2004⁵¹.

⁵¹ British Columbia College of Teachers (BCCT). **Standards for the Competence and Education of Teachers**. Vancouver, BC: BCCT, 2004.

Quando convidados a pilotar esses padrões e desenvolver uma abordagem adequada para sua avaliação, a contraproposta da CITE foi desenvolver uma pesquisa investigando as origens do documento do BCCT, examinando as concepções que o embasam e participando de seminários. A idéia seria “promover um tipo de atitude limite na qual a crítica do que [eles] são é também a análise histórica dos limites que são impostos [sobre eles], e um experimento sobre a possibilidade de ir além deles” (PHELAN, 2007, p.59). Seria uma oportunidade para promover uma “problematização” com uma atitude limite foucaultiana – “situada, interpretada e parcial” (p. 59).

A tensão que iria se formando já estava prenunciada em uma das possíveis descrições da CITE feita no início do texto de Phelan (2007, p. 57): uma comunidade que se posicionava como “coerente, discreta e corretiva”, na qual “quaisquer conflitos e dissonâncias iniciais haviam sido resolvidos”, mantendo a estrutura de cursos dirigidos pelos formadores, baseados em disciplinas, vivendo “à sombra da prática como teoria incompleta”. Para Phelan, a decisão de não pilotar, mas de investigar os padrões do BCCT foi tomada inicialmente como sendo uma atitude radical. Para que as pesquisas progredissem, a comunidade passou a se esforçar para suspender o descrédito nos benefícios potenciais de tais padrões e centrar os estudos em pontos de consenso. Com isso, o que Phelan percebeu foi que a continuidade desse esforço para um trabalho em convivência com os padrões acabou parecendo “imensamente razoável”, o que a levou a questionar “se qualquer investigação da CITE tem o potencial de ser radical” (PHELAN, 2007, p.61)⁵²

Concordo com Phelan que o esforço da comunidade para considerar uma narrativa de reforma (baseada no estabelecimento de padrões e outcomes para toda uma sociedade) não pode ser feito ingenuamente, mas que se deva considerar os riscos de uma gradativa acomodação a tais padrões ou de ceder à uma pressão cooptativa. Entretanto, o que chama minha atenção na linguagem que Phelan usa ao longo de seu texto é a manutenção da divisão entre teoria e prática: ela menciona o engajamento dos alunos em “abstrações teóricas” nos cursos e nas “particularidades concretas da prática” (PHELAN, 2007, p. 55), observa uma tensão entre uma preocupação com o “fazer” de práticas que se deseja que sejam

⁵² Um dos comentários críticos feitos por Phelan (2007, p.61) diz respeito ao desequilíbrio nas atenções dadas pelas pesquisas da comunidade, por exemplo, às tecnologias de aprendizado digital em detrimento das questões de justiça social.

inovativas e com a “contemplanção” que a investigação proporcionaria (p.61). Ao mesmo tempo, seu texto se sobressai no conjunto dos relatos exatamente por lidar com o efeito que diferentes modos de narrar a comunidade podem ter sobre ela e sobre o contexto educacional mais amplo em que se insere. Na narrativa em que ela apresenta “*inquiry as investigation of practice*”, o que sinto falta é a valorização da própria investigação como uma prática que constrói e inova.

Se Wenger serviu de base para a construção dessa comunidade e se foi mantida sua não consideração das construções discursivas enquanto práticas sociais (refiro-me a minha discussão sobre comunidades de prática na seção 3.1), é possível compreender parte dos questionamentos levantados por Phelan como um aprisionamento nas distinções entre teoria e prática, discurso e realidade, que permanecem baseadas ainda nos pressupostos realistas, os quais se referem apenas à língua como um recurso (de alguma forma, à parte da realidade) que permite ao ser humano o conhecimento que o leva a uma aproximação contínua da realidade.

Quanto ao potencial de radicalidade nas investigações da CITE, colocado em dúvida por Phelan (2007, p.62) também em função de uma certa expectativa de estabilidade já criada dentro da comunidade (“passado, presente e futuro aparec[endo] como entidades estáveis”), isso só poderá ser determinado, como a pesquisadora mesmo sugere, pela medida da vontade dos participantes em “aproveitar as margens de [suas] narrativas, procurando suas implicações e emalhamentos”. De outra perspectiva, entretanto, o que considero potencialmente radical está na própria publicação resultante dos trabalhos da comunidade, construção narrativa compartilhada em que é possível ouvir alguma dissonância. As vozes dissonantes, aquelas que vêm das posições não centrais de uma comunidade, especialmente se ela preza por uma coerência pesadamente atrelada à construção de consensos, costumam ser mantidas em *bocca chiusa* ou serem ouvidas apenas quando os participantes já deixaram há muito de participar.

Se a comunidade tem a concepção crítico-reflexiva como preponderante, as negociações de participação e identificação buscam fortalecer o centro com um esforço para legitimação de mais participantes. Quanto às posições periféricas e marginais (de quase exclusão), estas são as que mais incomodam pois, no desafio que elas impõe quanto à lida com discordâncias e conflitos, insistências e afastamentos, elas impossibilitam a existência da comunidade ideal (JOHNSTON;

NICHOLLS, 1995). Como Wenger (1998a) já enfatizou bastante, nem toda e nem tudo em uma comunidade e suas práticas de aprendizagem é bom e saudável e enobecedor. Daí a importância de considerar as margens e ouvir, como é o caso das reflexões de Hodges (1998, p. 289), a voz de uma participante que se desidentifica com sua comunidade de professores em formação ao longo de sua (não) participação. É ela quem complementa a observação de Lave e Wenger (1990) sobre o fato de toda aprendizagem envolver a construção de identidades: “[é] fútil, contudo, negar as maneiras que a participação legítima implica na perda de certas identidades enquanto possibilita a construção de outras” e o quanto essas negociações estão envoltas em relações de poder nunca neutras. São vozes como essa, juntamente com a presença de brokers que criam canais de interação com outras comunidades, que podem ajudar a enfrentar a sensação de vertigem frente à possibilidade do caos quando pressupostos profundamente arraigados são questionados.

4.3 Um pivô para mudanças: a expansão das línguas inglesas

Mesmo que o dique das certezas que fundamenta o professor moderno não tenha cedido por força dos questionamentos da concepção crítico-reflexiva, a eles somaram-se outras pressões que abriram espaço suficiente para iniciar mudanças e forçar a todos – professores, formadores, pesquisadores comunidades, alunos, a reagirem de alguma forma àquela emergente sensação de incerteza e apreensão pela possibilidade do caos.

Incidindo na área de ensino de LE, uma das fontes de pressão vem do fenômeno da expansão das línguas inglesas ao redor do mundo, que acontece juntamente com outros fenômenos relacionados, como a intensificação da migração em nível mundial, o avanço das tecnologias de comunicação e informação e a integração global dos sistemas econômicos e financeiros. Essa expansão da língua inglesa vem colocar em xeque o modelo que concebe a existência de uma língua nativa como provedora de normas e padrões para nações que passam a desenvolver novas variedades usadas como segunda língua e, principalmente, para os indivíduos de diferentes nacionalidades que a usam como língua estrangeira.

Além da expansão “descontrolada” de subvariedades de inglês (MCARTHUR, 1998, p. 95), tanto nas ex-colônias britânicas como dentro dos países falantes do inglês tido como padrão, o número de usuários com “competência razoável” do inglês como língua estrangeira ultrapassa enormemente o conjunto de falantes de inglês como língua nativa e segunda língua⁵³. O próprio termo ‘língua estrangeira’ passa a se mostrar inadequado se for considerada a pressuposição de que um falante estrangeiro aprende inglês para se comunicar com falantes nativos; o que se torna mais comum é seu uso para se comunicar com outros falantes não-nativos. Isso significa que o inglês vem assumindo o papel de língua internacional ou língua franca.

Todo um debate se instaura em torno de possíveis entendimentos do que possa ser essa língua franca ou internacional. Há uma batalha terminológica para tratar do fenômeno, como se pode ver no resumo feito por Gimenez (2006, p. 67):

Inglês como língua internacional pode implicar na existência de uma variedade distinta e unitária de inglês que é adotado internacionalmente; línguas inglesas mundiais referem-se às variedades de inglês no mundo; inglês global é usado frequentemente como um sinônimo para língua franca (isto é, uma variedade ou variedades de inglês usadas para comunicação entre falantes não nativos). Outro termo é o inglês (falado) padrão mundial, uma forma hipotética, monolítica de inglês que está se desenvolvendo em seu próprio ritmo, embora o inglês estadunidense pareça ser a fonte mais influente.

Vários modelos visuais foram construídos para compreender, e, talvez, tentar organizar ou conter essa expansão. Entre os mais conhecidos, há o modelo de Strevens (1980) que identifica nos galhos iniciais de uma árvore invertida as variantes ‘mães’ estadunidense e britânica; o de McArthur (1987) posiciona ao centro uma língua inglesa padrão a qual todas as variantes se conectam; e Kachru (1988) reúne em um círculo que precede os círculos mais recentes de expansão as variantes consideradas “nativas” do inglês (MCARTHUR, 1998, p. 95-98)⁵⁴.

Termos e modelos implicam em diferentes reações a essa expansão da língua inglesa, assim como em preocupações com as consequências para seu

⁵³ Jenkins (2003, p. 15) fez referência a uma estimativa de um bilhão de falantes de inglês como língua estrangeira.

⁵⁴ Strevens, P. **Teaching English as an International Language**. Oxford: Pergamon Press, 1980. McArthur, T. The English Languages?, **English Today**, n.12, 1987, p. 21-24. Kachru, B. B. Teaching world Englishes. **ERIC/CLL News Bulletin**, v.12, n.1, p. 1, 3-4, 8, 1988.

ensino. Um posicionamento conservador argumenta em favor da necessidade de se manter no centro ou na origem, como padrão de referência linguística, uma variante ou um conjunto de variantes 'nativas' (QUIRK, 1990; CRYSTAL, 2003; MCARTHUR, 1998). Esse seria o norte oferecido para os falantes de inglês como língua internacional, que não precisariam se perder entre os arquipélagos de línguas inglesas surgidos nas ex-colônias britânicas. O ensino da LI, sob a guia dos especialistas em LA (preferencialmente daqueles com conhecimento 'nativo' da língua), continuaria apoiado na noção de que uma base pedagógica e linguística pode ser isenta de uma base política, como se considerar a possibilidade de uma desconexão com as configurações sociais específicas do contexto de ensino e uso da língua já não constituísse uma opção política (PHILLIPSON, 1997, p. 245).

Essa posição enfrenta os abalos provocados por críticas como a desenvolvida por Phillipson (1992, p. 47) em torno de como "a dominância do inglês é afirmada e mantida pelo estabelecimento e reconstituição contínua de desigualdades estruturais e culturais entre o inglês e outras línguas". Ao ver a expansão do inglês sob a ótica do imperialismo lingüístico, o autor questiona as políticas lingüísticas (e o papel conivente nelas exercido por parte da Linguística Aplicada) que favorecem a configuração de um "padrão de diglossia global, com o inglês como a língua dos que têm (incluindo as elites dos países do Sul), enquanto os que não têm e os que nunca terão ficam confinados às outras línguas" (PHILLIPSON, 1997, p. 243-244) .

Um posicionamento crítico-reflexivo assume e procura responder a esse questionamento. A resposta implica que formadores e professores de países periféricos questionem a pronta aceitação de metodologias desenvolvidas nos países centrais, passando a procurar enxergar a história da imposição da língua inglesa no mundo, assim como considerar que há formas de resistência a essa imposição e as suas funções reprodutivas de uma sociedade desigual e injusta (PENNYCOOK, 1994; CANAGARAJAH, 1999). Essa resistência poderia e deveria ser exercida nos contextos educacionais específicos, por meio da apropriação crítica de metodologias (PRABHU, 1990), materiais e conteúdos assim como do desenvolvimento de recursos próprios de ensino voltados para suas especificidades sócio-culturais. Na sala de aula o ensino de língua inglesa poderia ir além do objetivo comunicacional ao ser tomado como um processo que envolve a negociação e contestação de diferentes agendas. É o início da construção de uma abordagem pedagógica que ficou conhecida sob a denominação de 'pós-método'

(KUMARADIVELU, 1994, 2001). Essa abordagem, ao criticar a ideologia assimilacionista do ensino de LI centrado no falante nativo e sua cultura, vai abrir espaço para considerar os processos de identificação que ocorrem nos aprendizes de línguas – se e como eles se apropriam delas nos múltiplos contextos em que se situam.

4.3.1 A expansão, o ensino e a pesquisa

Como parte dessa negociação, encontra-se a questão sobre qual língua inglesa (ou quais) ensinar em sala de aula. As respostas em construção tendem a variar entre duas reações. Uma delas é exemplificada pela posição de Canagarajah (1999, p. 181), que se coloca a favor do ensino de “tantas variantes quanto possível (incluindo variantes mais formais, públicas e institucionalizadas – algumas das quais são atualmente de ‘pertencimento’ de comunidades baseadas no centro)”. Sua preocupação é com a democratização do acesso à língua inglesa, ancorada em uma pluralização de padrões que provem ser significativos para suas comunidades de usuários.

A outra reação é considerar o desenvolvimento e adoção de uma “variedade estabilizada” da língua inglesa internacional (LLURDA, 2004, p. 321). Essa posição, conforme expressa nas reflexões de pesquisadores em LA como Llurda (2004) e Modiano (2001), baseia-se em uma compreensão bastante restrita dos conflitos que falantes de outras línguas enfrentam ao aprender uma língua com impacto global como o inglês. Ao utilizarem o conceito de imperialismo lingüístico, entendem que a língua inglesa tem o poder de provocar nesses falantes a perda de identidades distintas baseadas em suas primeiras línguas, isto é, pressupõem que a identidade dos indivíduos atinge um ponto em que se estabiliza e que a manutenção de sua estabilidade depende da proteção daquela base ‘pura’ dada pela sua primeira língua. Os pressupostos que utilizam são o sujeito moderno e a língua como sistema neutro.

Modiano (2001, p. 341, 344), por exemplo, embora reconheça que “é impossível aprender uma língua estrangeira sem ser influenciado ideologicamente, politicamente, culturalmente”, preocupa-se em “de alguma forma ‘neutralizar’ o

impacto que a expansão do inglês tem na integridade cultural [e linguística] do aprendiz”. Não se considera, nesse argumento, se o aprendiz ou o falante ‘não-nativo’ tem alguma agência nas relações que estabelece com e nas diferentes línguas em que vive, assim como não se considera a complexidade dos conflitos pelos quais indivíduos e comunidades estabelecem e mudam suas identidades constantemente. Modiano (2001, p. 344), apesar de todas as referências que faz a poder, ideologia e conflito, procura voltar a acreditar na possibilidade de “ensinar e aprender uma forma geográfica, política e culturalmente ‘neutra’ de inglês”, e se apóia em um conceito de língua como podendo ser apenas uma ferramenta comunicativa utilitária. A ‘posse’ da língua inglesa, nessa proposta, continua sendo dos falantes nativos, para os quais ela atua na construção identitária do indivíduo e na construção cultural de sua sociedade.

Llurda (2004, p. 320) parece ter uma posição diferente quanto a essa última questão quando prevê o efeito que o perceber e o assumir o status de falante de inglês como uma língua internacional pode trazer para essa ‘política de posse’:

[...] o controle da língua pelos falantes nativos desaparecerá, e os falantes não-nativos se sentirão com direito ao uso com autoridade de uma variedade da língua que pertence a eles. Quando isso acontecer, os falantes nativos precisarão aprender as convenções do ILI para se comunicar bem com a comunidade mais ampla de falantes da língua inglesa.

No esforço de Llurda para lidar com a questão dos conflitos no uso, desenvolvimento e ensino da(s) língua(s) inglesa(s), há um recurso de simplificação que se encontra em sua concepção de língua internacional ou língua franca como aquela variedade estabilizada para uso global. Ele afirma que o uso dessa língua internacional poderia ser independente de sua “ideologia e cultura originais”; segue que o uso dessa língua internacional também não se daria em meio a outras redes culturais e ideológicas ao redor do mundo. Essa concepção de língua internacional não se coaduna com as observações que o autor faz quanto à multiplicação das línguas inglesas e da legitimidade de seu uso por seus falantes em suas comunidades. Essa concepção só faz sentido a partir do entendimento de língua como instrumento comunicativo neutro⁵⁵. Para amparar seu argumento, Llurda traz ainda o exemplo do

⁵⁵ Seidlhofer (2003, p.11) faz uma argumentação semelhante, considerando que o inglês como língua internacional teria um função específica e um status diferente que “deixaria as outras línguas

uso da língua espanhola pelos separatistas bascos na Espanha. Para ele, “o uso do espanhol [pelos separatistas] não afeta o resultado de seu discurso político”, simplesmente porque a ideologia separatista está distante da ideologia dominante espanhola e porque parte dos separatistas não tem proficiência suficiente para usar a língua basca confortavelmente (LLURDA, 2004, p. 321). Uma coisa é dizer que o uso que fazemos de uma língua com status superior de poder não fica limitado à reprodução da ideologia da comunidade dominante; outra coisa, bastante ingênua, é supor que as relações de poder que se estabelecem no uso de uma ou várias línguas se limitam a essa relação opressora de uma ideologia dominante, e que é possível não só eliminar essa relação como não estabelecer mais relação nenhuma em qualquer contexto social de uso.

Uma posição como a de Canagarajah é mais atenta a esse tratamento simplista e unilateral do exercício do poder a partir de uma visão do imperialismo lingüístico. Como observa esse pesquisador, esse tratamento “ignora como conflitos lingüísticos e culturais são encontros altamente mediados, com os valores e tradições das comunidades locais filtrando ou negociando discursos dominantes de maneiras imprevisíveis” (CANAGARAJAH, 1999, p.207). O usuário ou o aprendiz de uma língua também não precisa ser visto como estando completamente à mercê da carga ideológica de línguas dominantes ou como necessitando ter protegida sua ‘integridade’, construída em torno de uma primeira língua. Para Canagarajah (1999, p.207), tanto os indivíduos como as comunidades “podem acomodar uma variedade de línguas e culturas para construir identidades pluralizadas alternativas”.

O que ambas as reações têm em comum é uma dificuldade em considerar os conflitos de poder envolvendo as línguas como não sendo algo simplesmente negativo, a ser eliminado ou superado. A crítica quanto a um ideal como o de reservar espaço para o ensino do maior número possível de línguas inglesas diz respeito justamente a essa necessidade de almejar “uma divisão igualitária do bolo que fará a todos felizes” (RAJAGOPALAN, 1999, p. 215). É comum nessas discussões o comentário sobre os conflitos que se constituem no uso e aprendizado de línguas. É raro, entretanto, comentar sobre a permanência desses conflitos e considerar a sua produtividade – considerar que os conflitos, incluindo aí a

intactas”, como se fosse possível garantir no uso social das línguas um isolamento baseado na suposta neutralidade da função comunicativa na variedade de contextos ao redor do globo.

interminável negociação de significados, também constituem as línguas e seus sujeitos.

Conflito também é o que se configura dentro do campo de pesquisas em linguística aplicada que busca examinar a expansão do inglês e suas implicações para a pedagogia das línguas. O desafio que se impõe é oferecer inovações ao procurar conceituar língua de forma a dar conta de um fenômeno como o da expansão da língua inglesa no mundo. Observo duas dificuldades principais para enfrentá-lo: uma é como tratar do fenômeno da expansão da LI sem recorrer ao conceito de falante nativo, um conceito que se liga à idéia de comunidade como sendo necessariamente geograficamente situada, em especial ao conceito de estado-nação⁵⁶; outra dificuldade é ir além de ver as línguas como códigos que servem basicamente a ‘funções comunicativas’, mesmo uma língua como o inglês, com seu status globalizado.

Para Seidlhofer (2009, p. 238), a maneira de se pensar sobre o que uma língua pode ser encontra-se “entrincheirado” nas práticas de pesquisa e é resistente a ajustes requisitados pelas mudanças de um mundo globalizado. Mesmo Seidlhofer enfrenta essa dificuldade ao se colocar a favor de uma abordagem que vê o uso da língua inglesa ao redor do mundo, especialmente nas áreas compreendidas pelo círculo em expansão de Kachru (ou seja, pelos usuários do inglês como LE), como necessitando de um conceito unificador, o da língua internacional. Para ela, esse conceito escaparia da divisão entre línguas nativas, nativizadas e estrangeiras, baseada em critérios geográfico-políticos (como as nações) e na noção de desenvolvimento cognitivo-cultural dos indivíduos como sujeitos com identidades estáveis, para as quais a primeira língua e a língua pátria exercem papéis estruturadores primordiais.

A tendência nesse posicionamento é adotar o termo ‘registro’ para se referir às diferentes línguas inglesas nas comunidades locais e postular a existência de um núcleo de características dessa língua internacional ou língua franca (WIDDOWSON, 1997; JENKINS, 2009; SEIDLHOFER, 2009). Mais do que caracterizações de registros regionais, um dos caminhos vistos como mais produtivos nessa proposta é a pesquisa realizada sobre amplos corpora lingüísticos, a partir dos quais seria possível descrever as características gerais desse sistema. O

⁵⁶ Ver discussão anterior na seção 4.1.3 sobre como o conceito de nativo produz implicações quanto à construção identitária de usuários e aprendizes de línguas.

que se espera com isso é modificar, especialmente em relação ao inglês falado no círculo em expansão, “uma tenaz perspectiva de déficit em que a variação é percebida como desvio das normas do ILN e descrita em termos de ‘erros’ ou ‘fossilização’” (SEIDLHOFER, 2009, p. 238). Espera-se também que a descrição do ‘núcleo’ desse sistema possa ajudar a transformar “afirmações programáticas [de resistência às normas do ILN] em realizações na prática do ensino” (SEIDLHOFER, 2004, p. 165).

Entretanto, se, por um lado, compreendo a argumentação de se construir uma descrição linguística dessa língua franca para legitimá-la como língua e reconhecer o status de seus falantes como proprietários e desenvolvedores, por outro, receio que os esforços se limitem a mais uma descrição com função normativa, mais uma análise ‘neutra e objetiva’ dentro de uma concepção na qual todas essas línguas (as nativas, as nativizadas e o próprio ILF) progredem para a estabilização. Além disso, boa parte das discussões sobre ILF/ILI procura manter a conceituação de uma língua usada quase que exclusivamente para objetivos comunicacionais, cruzando com a noção de inglês para fins específicos (WIDDOWSON, 1997, p. 144). Seidlhofer (2004, p. 229) acredita que esse uso restrito ou diferenciado do inglês como língua franca/língua internacional possa deixar “as variedades de inglês nativo intactas para todas as funções que somente uma primeira língua pode desempenhar”, mas ao mesmo tempo refere-se, ainda que não expanda, às questões de afirmação e negociação de identidades nas situações de contato entre falantes bi/multilíngües (p. 218, 221). Um dos riscos nessa proposta é caracterizar justamente uma língua simplificada para comunicação internacional, dependente de estratégias de compensação, esforços para mútua compreensão, que se estabelece à custa de se desconsiderar nuances de significados (SEIDLHOFER, 2004, p. 218-219).

Apesar de pesquisadoras como Jenkins (2006, p. 161) e Seidlhofer (2004, p. 227-229) repetirem que não se trata de imaginar que haja uma única língua inglesa, seja ela chamada de internacional ou franca, operando globalmente e podendo ser sistematicamente descrita meramente enquanto código comunicativo, é justamente essa concepção que fica como uma marca d’água quando se referem à necessidade de se descrever o núcleo dessa língua, à possibilidade de não interferência no uso e desenvolvimento das outras línguas pelo existência do inglês para comunicação internacional, à aceitação sem questionamentos da noção de

primeira língua e seu papel único na estruturação dos sujeitos. Dessa forma acho compreensível que Kachru e Smith (2009) tenham criticado o discurso do ELI/ELF, mantendo sua opção de focar os conflitos desenhados pelas diferentes 'posses' de diferentes línguas inglesas, das influências dessas nas outras línguas e vice-versa, como em um contínuo processo de reassentamento de usuários em loteamentos aqui chamados línguas. Esses pesquisadores reconhecem que é preciso achar modos de "integrar a variação [na teoria linguística] ao invés da idealização de um sistema lingüístico" (KACHRU e SMITH, 2009, p. 5).

Entretanto, mesmo a consideração da expansão do inglês sob a perspectiva das línguas inglesas mundiais (World Englishes – WE) precisa de conceitos alternativos para poder tratar do complexo uso que falantes de todos os círculos kachruvianos fazem do ILI. Como Seidlhofer (2003, p. 14) observa, essa perspectiva continua fortemente ligada à noção de nativo, mantendo inclusive a terminologia de línguas nativas, nativizadas e não-nativas, a qual ela considera como uma camisa de força que não permite que se lide com as mudanças. Essas mudanças dizem respeito a como, onde e por quem a língua inglesa está sendo usada e transformada – não mais, por exemplo, somente por comunidades geograficamente situadas, mas também em comunidades virtuais que apagam esse tipo de fronteira.

Se fosse possível juntar as preocupações dessas duas perspectivas, resultaria o desafio de expandir as pesquisas que procuram descrever as línguas inglesas com as quais convivemos hoje em diferentes níveis – fonológico, lexicogramático, pragmático (SEIDLHOFER, 2004) – mas a partir de concepções de língua que levem em consideração a natureza social de construção das línguas, na qual todo aprendiz e todo usuário, nativo ou não, é também sujeito agente (RAJAGOPALAN, 1999). Apesar das diferenças entre elas, resultam de ambas as perspectivas algumas sugestões pedagógicas gerais semelhantes. Uma delas é favorecer o desenvolvimento de abordagens pluricêntricas que permitam aos alunos e usuários do inglês refletir sobre sua própria realidade lingüística-cultural (JENKINS, 2006, p. 173). Essas práticas reflexivas de uso e aprendizagem de língua inglesa, qualquer que seja a variedade privilegiada localmente (incluindo o ILF), precisariam se voltar para a diversidade de línguas inglesas, quer por meio de uma exposição a um leque de variedades de WE e de ILF, quer pela discussão sobre a expansão do inglês, a relação entre língua e identidade, a mudança de atitude

exigida pelos contextos de comunicação intercultural (JENKINS, 2006, KACHRU e SMITH, 2009).

É na relação entre as reflexões, pesquisas e sugestões pedagógicas na área de WE e ILF/ILI e as práticas de formação de professores e desses em suas salas de aula que voltamos à discussão sobre hierarquias de conhecimento. O que se encontra nas relações entre essas práticas são distâncias que refletem a força de reprodução das relações de poder estabelecidas entre pesquisadores, formadores e professores, assim como entre países centrais e periféricos, falantes nativos e não nativos.

É Jenkins quem, ao discutir as implicações dos estudos em WE/ILF para o ensino de inglês para falantes de outras línguas, retoma e expande a observação feita por Seidlhofer sobre o desencontro entre o nível meta em que os pesquisadores em WE/ILF argumentam a favor do pluricentrismo e a “prática de base” na qual prevalece “uma submissão sem questionamentos das normas nativas” (SEIDLHOFER, 2005, p. 170 citado por JENKINS, 2006, p. 172)⁵⁷. Para Jenkins (2006, p. 173),

[...] a situação parece ser [...] ainda mais séria, especialmente para o ILF, porque muitos acadêmicos (como pesquisadores em aquisição de segunda língua, lingüistas aplicados e outros) estão produzindo um contradiscurso no nível meta. As indicações são de que muito mais progresso, particularmente trabalho empírico e descritivo, precisará ser feito antes que as implicações da pesquisa em WE e ILF sejam amplamente reconhecidas mesmo na teoria, mas especialmente em um nível prático, em termos da relevância de outras variedades que não o inglês americano ou o britânico.

Os professores em sua “prática de base” nas salas de aula mantêm a crença de que o falante nativo é o proprietário de sua língua porque essa crença é compartilhada pela maioria dos formadores e pesquisadores, nativos e não nativos, além dos profissionais das editoras de publicações científicas e materiais didáticos e das instituições de exames de proficiência (JENKINS, 2006, p. 172). Assim, continua preponderando a visão de que todo falante tem uma primeira língua, na qual goza do status de nativo, exercendo sobre ela o direito de propriedade; de que toda língua tem dono; de que como aprendiz de uma língua que lhe é estrangeira terá o outro

⁵⁷ Seidlhofer, B. Standard future or half-baked quackery? In: Gnutzmann, C.; Intemann, F. (eds.). **The globalisation of English and the English language classroom**. Tübingen, Germany: Narr, 2005. p. 159–173

nativo como padrão e reconhecerá seus avanços na aprendizagem pela progressão nos estágios de interlínguas; de que essa língua estrangeira lhe servirá como instrumento de comunicação, não lhe modificará sua identidade sociocultural nem entrará na constituição de sua subjetividade.

Nesse quadro que aponta para a resistência a mudanças e o apego à aparente estabilidade das formulações conhecidas, tomei a discussão sobre o fenômeno da expansão da língua inglesa, considerando os estudos de ILI/ILF e WE, como uma estratégia para precisamente chamar a atenção para esses questionamentos sobre língua e identidade, sobre nativos e não-nativos, sobre o ensino de línguas, e sobre o próprio papel das pesquisas em linguística e LA, que ora buscam conter e organizar a expansão da língua inglesa (ainda que não de modo explícito), ora procuram se impor como base primordial para a pedagogia das línguas, sem aprofundar um questionamento sobre a própria concepção de língua da qual partem. Não esquecendo, como expressa Seidlhofer (2004, p. 228), da “natureza suspeita de quaisquer supostas soluções universais para problemas pedagógicos”, creio que questionamentos como esses poderiam aparecer na construção de um currículo de formação, que envolvesse tanto professores em formação inicial e professores em exercício, como, principalmente, os formadores universitários em um comprometimento colaborativo de aprendizagem continuada. Quero manter também sob suspeição leituras do fenômeno da expansão da(s) língua(s) inglesa(s) no mundo e sua relação com a formação de professores que tenham, explícita ou implicitamente, os pressupostos de que esse fenômeno diga respeito apenas à língua inglesa, a seus pesquisadores e aos professores dessa língua e a de que ele seja condição necessária e central para questionamentos sobre o que seja uma língua. Não é somente ou primariamente a “expansão sem precedentes da língua inglesa”, nem “o reconhecimento do papel de língua franca global ao qual o inglês tem de servir” que requer de professores, formadores e pesquisadores um questionamento de suas certezas e que faz com que, na visão de Seidlhofer (2004, p. 228), “o ensino de inglês [passe] por uma fase verdadeiramente pós-moderna na qual formas e suposições antigas [estejam sendo] rejeitadas enquanto nenhuma nova ortodoxia possa ser oferecida em seu lugar”. Entretanto, esse fenômeno e as reações que provoca servem estrategicamente como um pivô para considerar outras visões de mundo. É o que pode acontecer, por exemplo, quando Seidlhofer (2009, p. 238) argumenta que um dos maiores obstáculos para a

conceitualização do inglês como língua franca, pela qual ela batalha, é “um modo entrincheirado de pensar sobre o que ‘uma língua’ pode ser, uma resistência a ajustes conceituais”. Eu gostaria de argumentar que mais do que ajustes, as complexas e mutantes configurações contemporâneas entre o local e o global, das quais a expansão da língua inglesa é um elemento, pedem a consideração de conceitos outros, inclusive daqueles existentes fora da tradição do conhecimento ocidental (SOUZA, 2005; MAKONI e MEINHOF, 2006), com a intenção de compreender melhor nossas posições como seres “linguajantes”, na terminologia de Maturana (2001), isto é, seres humanos “como seres históricos e contingentes que vivem na linguagem” (MAGRO; PAREDES, 2001, p. 12).

4.4 CONCEPÇÕES EM CONSTRUÇÃO

É como uma maneira de olhar para como os usuários de inglês no círculo em expansão⁵⁸ usam essa língua que Seidlhofer (2009) propõe usar o conceito de comunidades de prática. A preocupação dela é com a caracterização da língua enquanto recurso comunicativo visando determinar as contribuições que falantes de inglês como língua franca possam trazer ou já estejam trazendo para o desenvolvimento de normas:

A não ser que saibamos bem mais sobre quanto e como os falantes do Círculo em Expansão usam inglês em suas comunidades de prática, como são seus repertórios compartilhados e quais processos de comunicação caracterizam o ILF tal como ele é usado em empreendimentos conjuntamente negociados, a contribuição significativa que os falantes de ILF fazem para o desenvolvimento de normas permanecerá invisível. (SEIDLHOFER, 2009, p. 239, minha tradução).

A minha proposta, ao me referir a comunidades de prática, preocupa-se de certa forma com os usos que suas participantes fazem da e na língua, ao se

⁵⁸ Seidlhofer (2004, p. 229) refere-se ao termo “círculo em expansão” conforme discutido inicialmente por Kachru (1990), isto é, como englobando países e territórios que não têm uma relação de colonização por parte de países em que se fala a língua inglesa como língua ‘nativa’. Entretanto ela observa que a expansão da língua inglesa ocorre de tal forma, através de diferentes domínios de uso, que implica também os falantes dos círculos interno e externo.

posicionarem atuando como formadoras de professoras de língua inglesa. Entremeando suas práticas de pesquisa e formação, talvez algumas delas compartilhem com Seidlhofer da preocupação com a língua enquanto recurso comunicativo e sua caracterização com fins descritivo-normativos e um tratamento pedagógico derivado. Talvez para outras, haja outras concepções de língua que acarretem outras atenções e práticas linguísticas, pedagógicas, sociais.

Ao começar a estudar sobre concepções de formação, apresentei no meu projeto de pesquisa (HALU, 2008, p. 25-28), um exercício de interpretação em que enfocava o NAP-UFPR como uma iniciativa na formação continuada de professoras e formadoras de inglês. Procurava, de certa forma, comprovar a ressalva feita por Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 251) quanto aos projetos que utilizavam como exemplos para ilustrar cada concepção de formação proposta em seu quadro teórico⁵⁹: embora tais projetos tendessem a ser guiados preponderantemente por uma das concepções de formação, não seria possível falar em exemplos puros de uma dada concepção ao lidar com contextos particulares e complexos na educação.

Assim, tomando como base o quadro teórico em que apresentavam as concepções de formação denominadas de “conhecimento de prática”, “conhecimento na prática” e “conhecimento da prática”, procurei por algo que já estaria dado em algum documento produzido dentro do Núcleo: a visão norteadora de suas ações. O Núcleo dispunha de uma publicação, **NAP Curitiba e sua História** (ALMEIDA; CRUZ, 2005), que reunia o que considerei como documentos para análise: um levantamento dos cursos e atividades de extensão desenvolvidas entre 1995 e 2005 e uma carta de princípios, redigida em 2005 (ANEXO 1).

Cheguei à conclusão de que apenas a consideração do levantamento dos cursos e atividades que tinham sido realizados (ALMEIDA; CRUZ, 2005, p. 21-48) poderia resultar em um retrato no qual professoras cursantes, tutoras e coordenadoras do Núcleo teriam alguma dificuldade em se reconhecer. A maioria dos cursos realizados foi voltada para a área de língua inglesa, caracterizando-se como cursos e eventos de extensão universitária, como opção para a formação continuada das professoras. Nas breves descrições que os acompanhavam, sobressaía o objetivo de aprimoramento lingüístico, mas também estavam incluídos reflexão pedagógica, atualização metodológica e, em alguns casos, treinamento em

⁵⁹ Cf. cap. 4.

recursos informatizados. Na maioria dos cursos voltados para o aprimoramento linguístico era utilizado um livro didático (dirigido para o aprendizado de inglês geral, ou seja, não específico para professoras de língua inglesa). Incluía-se como objetivo desses cursos “ajudá-los [os professores] na seleção de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula” (ALMEIDA; CRUZ, 2005, p. 35).

A partir desse levantamento pude criar um retrato de um núcleo que assume uma função tradicional de capacitação de professores em serviço, seguindo o conteúdo e proposta metodológica do livro didático adotado para o ensino de língua inglesa ou transmitindo um conhecimento mais atualizado sobre teorias e resultados de pesquisas universitárias tomadas como relevantes para a prática das professoras. Baseando-se nessas considerações, seria possível tomar o NAP-UFPR como um exemplo típico de uma iniciativa de formação que incorporaria a concepção de conhecimento para a prática:

Aqui, o conhecimento para o ensino consiste primariamente do que é comumente chamado “conhecimento formal”, ou as teorias gerais e achados baseados em pesquisa sobre um amplo leque de tópicos fundamentais e aplicados, aos quais os educadores se referem como “o conhecimento de base”. [...] A idéia aqui é que a prática competente reflete o estado da arte, ou seja, professores altamente hábeis têm um conhecimento profundo de suas áreas de conteúdo e das mais efetivas estratégias de ensino para criar oportunidades de aprendizagem para os alunos. [...] Para melhorar o ensino, então, os professores precisam implementar, traduzir ou de outra forma pôr em prática o conhecimento que adquirem de especialistas fora da sala de aula. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 254-55, minha tradução).

Entretanto, quando tomei como base para a análise a carta de princípios do NAP-UFPR⁶⁰ (ANEXO 1), cheguei a uma visão bem diferente da concepção de aprendizagem de professores a partir da qual o NAP-UFPR procuraria atuar. A carta é um texto sucinto, distribuído em quatro itens. No primeiro, apresenta-se uma visão de conhecimento como processo de construção social como base para uma proposta de trabalho colaborativo entre professores, centrado em suas realidades de trabalho e ensino. No segundo item, conceitua-se “formação” por meio do contraste com o termo “capacitação” (temporário, paliativo, para “atualização de conhecimentos profissionais, sem maiores vínculos com quem a oferece”)

⁶⁰ Carta de Princípios do Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP) da Universidade Federal do Paraná para o Desenvolvimento Profissional de Professores (ALMEIDA; CRUZ, 2005, p. 15-17).

(ALMEIDA; CRUZ, 2005, p. 15-16). Segundo o texto, o conceito que prevaleceria no NAP-UFPR seria o de formação como um processo permanente das professoras “como seres humanos em constante processo de formação de subjetividades (tanto suas próprias quanto de seus alunos)” (p. 16). No terceiro, considera-se que a formação contínua das professoras de línguas engloba não apenas o desenvolvimento do conhecimento e habilidade lingüística, mas também a reflexão sobre sua prática pedagógica. Quanto aos seus objetivos, os cursos e atividades ofertadas pelo Núcleo deveriam contemplar simultaneamente o desenvolvimento das professoras como usuárias da língua (o que, a meu ver, não é o mesmo que desenvolver seu conhecimento sobre a língua e o que exige que se pense sobre quais usos professoras e alunas fazem da língua) e como profissionais críticas em sua prática de sala de aula (o desenvolvimento de conhecimento voltado para a prática pedagógica reflexiva). Finalmente, no quarto item, é expressa uma intenção para as futuras ações do grupo de professoras e formadoras. Embora se reconheça que parte das atividades do NAP-UFPR são os cursos ofertados para as professoras pelas formadoras, pretende-se que o Núcleo seja um espaço de estudo e pesquisa em que professoras e formadoras construam e legitimem seus saberes juntas.

Esse segundo retrato aproxima-se da terceira concepção de formação de Cochran-Smith e Lytle, a do “conhecimento da prática”:

Fundamental para essa concepção de formação do professor é a idéia de que os professores aprendem colaborativamente, principalmente em comunidades de investigação e/ou redes [...] onde os participantes lutam junto com outros para construir um conhecimento local significativo e onde a investigação é vista como parte de esforços maiores para transformar o ensino, a aprendizagem e a escola. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p.278, minha tradução).

Se eu prosseguisse nesse tipo de análise, poderia ainda examinar as informações sobre o NAP-UFPR disponíveis no sítio da UNESCO (2008, ANEXO 2), que explicitam o desenvolvimento de letramentos críticos junto às professoras das escolas públicas brasileiras como seu objetivo principal, além da adoção de “uma perspectiva pós-método na qual não há uma abordagem única ou preconcebida, mas uma atitude aberta para os conhecimentos prévios das professoras e para os diferentes contextos nos quais elas trabalham e onde elas constroem suas identidades e representações do mundo” (minha tradução). Tal texto reforçaria a

visão do ideal que deveria embasar as ações de tutoras e professoras dentro do Núcleo: uma formação que acontece em práticas colaborativas, em contextos sócio-historicamente situados, caracterizadas por um questionamento permanente de seus pressupostos.

O exercício interpretativo corroborou a ressalva de Cochran-Smith e Lytle, uma vez que o NAP-UFPR não passou no 'teste de pureza' da orientação formativa. O que argumentei, então, foi que se houvesse uma ou mais concepções preponderantes de formação no Núcleo, elas poderiam ser encontradas em transformação dentro das relações que se estabelecem entre professoras, tutoras e coordenadoras ao se envolverem em diversas práticas, incluindo, entre elas, a negociação de significados em torno de artefatos tais como o texto disponibilizado no sítio da UNESCO e a publicação contendo o levantamento de atividades e sua carta de princípios.

O NAP-UFPR foi meu campo de pesquisa, mas meu interesse não era o Núcleo como um programa de extensão no seu todo, existindo ao longo de mais de dez anos com iniciativas para a formação continuada de professores de línguas estrangeiras. Também não era meu foco simplesmente identificar ali as concepções de formação circulantes. O que me interessou foi imaginar a aprendizagem de um grupo de tutoras na área de língua inglesa que em algum momento pudessem se identificar ou serem identificadas como uma comunidade. A participação da construção dessa comunidade de tutoras-formadoras e seu 'acompanhamento' exigiria que eu perguntasse como acontece a negociação de diferentes concepções de formação e de diferentes entendimentos sobre educação e ensino de línguas, e sobre si mesmas como formadoras. Imaginar e construir participando dessa comunidade poderia talvez me levar também a me envolver com essa outra concepção de formação que apareceu no meu exercício interpretativo inicial: um formar sem cerimônia de graduação, contínuo e incompleto, que questiona a aprendiz formadora.

4.4.1 A *emergência* de uma comunidade de formadoras

De acordo com Becker *et al.* (2008), uma comunidade de formadoras começou a emergir no NAP-UFPR a partir de 2004, visto ainda como um espaço

tradicionalmente estruturado. Um ciclo de atividades do Núcleo na área de língua inglesa havia terminado em 2002, com a realização dos últimos cursos vinculados ao Programa Paraná ELT (2001-2002).⁶¹ Ullmann (2007) relata que cursos de capacitação em língua inglesa voltaram a ser ofertados a partir do segundo semestre de 2003, quando começou a trabalhar na coordenação pedagógica do Núcleo. Pelo seu relato, não houve um momento de reflexão explícita sobre um conceito de formação que poderia servir de apoio para decidir o planejamento dos cursos a serem oferecidos. A prioridade era a reativação dos cursos semestrais, sendo que questões quanto a formato, conteúdo e material dependeram das experiências prévias tanto da coordenadora geral do Núcleo como da coordenadora pedagógica. Era uma escolha prática para não permitir que o NAP permanecesse desativado.

Dizer que foi um momento de escolhas 'práticas', no entanto, não quer dizer que não havia pressupostos quanto ao que significava formar professores, ensinar línguas e trabalhar na extensão. Foi naquele momento que o NAP-UFPR adotou um modelo de ensino de língua inglesa muito próximo do modelo de uma escola de línguas: cursos semestrais, turmas divididas por nível de proficiência linguística, encontros semanais de três horas, adoção de livro didático para ensino de inglês geral, com abordagem comunicativa acoplada, aplicação de avaliações bimestrais. Koppe (2007), ao refletir sobre sua experiência docente no Núcleo, tendo ali trabalhado durante o programa Paraná ELT e retornado em 2004, observou que a parte das aulas que, nos cursos do programa, permitia alguma experimentação didática, como o trabalho com atividades lúdicas, juntamente com uma socialização que envolvia a apresentação de atividades pelas professoras participantes no final do semestre, não existia mais quando voltou ao NAP. Como Koppe avalia:

[...] nós nos tornamos muito uma escola de línguas. [Não estamos] muito voltados a trabalhar com o professor. Eles precisam da parte de língua muito, mas, ao mesmo tempo, eu não sei... Parece que até a carga horária, hoje em dia, encolheu um pouco e a gente não tem oportunidade de trabalhar isso.

⁶¹ Refiro-me aos cursos presenciais de proficiência, que eram uma das modalidades oferecidas pelo Programa Paraná ELT. Mais informações sobre o Programa encontram-se em Gimenez, Jordão e Andreotti (2005).

Na minha visão, recebendo como uma herança da experiência dentro do Paraná ELT a ênfase no desenvolvimento da proficiência linguística das professoras, os cursos de capacitação em língua inglesa do NAP-UFPR a partir de 2003 sofreram um processo de engessamento em torno do livro didático. Acredito que parte da sensação, expressa por Koppe, de que as aulas se tornaram mais curtas se deve a esse período em que o grupo trabalhava sem tempo para refletir, assumindo, embora muitas vezes conflituosamente, que o livro texto devia ser seguido e cumprido (RAGGIO, 2007, WALESKO, 2007).

Como outra parte da mesma herança ficou a divisão entre o que era chamado de “foco na língua” ou “ensinar a língua” e o resto – a reflexão sobre metodologia, o lúdico, a didática, a criatividade, o pedagógico. Koppe (2007) descreve a maneira como, no NAP-UFPR, cada turma dos cursos de língua do Paraná ELT era dividida por duas tutoras, sendo uma geralmente responsável por cumprir com o livro didático e outra por desenvolver aspectos, questões ou atividades consideradas mais propriamente pedagógicas. Era esse resto (porque objetivo secundário ou subordinado ao ensino ‘puramente’ de língua) que podia ser tratado na segunda parte da aula, em que a ênfase em um desenvolvimento da oralidade era combinada com a atenção para as atividades para a sala de aula (GIMENEZ; JORDÃO; ANDREOTTI, 2005, p.8, 11; KOPPE, 2007). Nessa herança de divisão conceitual, era esse resto, apartado do ‘conhecimento de língua’, que fazia falta para os cursos de inglês do Núcleo e ao mesmo tempo atrapalhava o seu andamento, como expressa Walesko (2007):

Você vai na correria do livro e às vezes uma atividade metodológica podia ser muito mais interessante [do que] uma atividade do livro, mas você não faz porque não teve tempo de procurar, passou, e você acabou fazendo o livro mesmo. É mais fácil abrir o livro e preparar o que já está assim mais ou menos preparado.

Além disso, prevalecia nesse reinício de atividades do Núcleo uma certa visão da extensão universitária como devendo exercer um papel remediador de um formação inicial que deveria ter sido suficiente, mas falhou.⁶² Professoras de língua inglesa já formadas e exercendo a profissão, mas carentes ou deficitárias no domínio do conhecimento de língua encontrariam ali uma chance de, ao menos, ter

⁶² Cf. 2.4.

“uma certeza daquilo que eles estão ensinando” de forma que suas alunas nas escolas conseguissem aprender, não um inglês ‘perfeito’, mas ao menos um nível médio de proficiência (ULLMANN, 2007). Essa visão do papel dos cursos do NAP-UFPR se encaixava, como observou Raggio (2007), em um discurso bastante condescendente por parte das tutoras com relação às professoras cursantes:

Um discurso bem lugar comum sobre o que é a escola pública e sobre o que é a realidade do professor da escola pública: “coitadinhos, não têm nada! Eles não têm a língua, eles não têm o livro, eles não têm a infraestrutura, não têm nada, não é? Então eles vão lá para o NAP e a gente vai dar o que para eles? Vamos dar a língua, então, e, quem sabe, um bom exemplo, um *role model* assim do que é ser um professor de língua dentro de uma abordagem comunicativa.

Entretanto, se eu for falar em heranças e na reprodução de modelos, concepções e discursos, preciso considerar como todas nós nessa pré-emergente comunidade de formadoras, trabalhando em um núcleo de extensão, aprendemos a aprender e ensinar pelas práticas das quais fizemos e fazemos parte (WENGER, 1998a, cap. 3; BOURDIEU, 2008, p.21-22).

Uma conclusão que encontrei com frequência nas pesquisas sobre formação de professoras é que tendemos a repetir em nossas práticas aquilo que vivemos como alunas nos diferentes contextos escolares (PETRILI, 2006; LUCENA, 2006). Procurando refletir sobre isso, em meio às minhas notas de campo, fiz um exercício em que procurei narrar minha possível aprendizagem pela prática e seus efeitos em minha atuação como formadora iniciante:

Aprendi o inglês numa escola de línguas, logo tento em minhas aulas fazer como meus professores faziam, com seus livros didáticos importados, a abordagem comunicativa ancorada numa gramática “funcional”, o ideal do falante nativo e a visão do inglês como meio para o sucesso profissional no mundo globalizado – sou o professor técnico que emprega estratégias, técnicas e dinâmicas apropriadas, mas que não se vê como o educador que trabalha num sentido amplo justamente com linguagem. E se for para “passar” conhecimento pedagógico, a tendência vai ser me colocar em nível de superioridade, com minhas leituras acadêmicas, e transmitir, como meus professores universitários em sua maioria me transmitiram, o que sei (e que é o que os especialistas acima de mim sabem) de forma tradicional, expositiva, talvez com um ou outro momento de leitura e discussão.⁶³

⁶³ HALU, R. C. Anotações de campo. Curitiba, 8/12/2007.

Quando retorno a essa narrativa, criada a partir de uma concepção de aprendizado pela prática que meramente reproduz tanto o aprendido como a forma de aprender e ensinar, ecoa o questionamento feito por Lave (1996): seríamos nós apenas alfaiates, mestres e aprendizes reproduzindo infinitamente a sempre mesma habilidade de fazer as mesmas roupas? As reflexões feitas por Pazello (2007) a respeito desse processo reprodutivo inicialmente poderiam apontar para a confirmação desse destino. Embora percebendo a possibilidade e a necessidade de considerar outras maneiras de aprender e ensinar a língua inglesa, ela reconhecia que acabava, “de uma forma ou de outra, não reproduzindo, mas [se] encostando nos modelos que deram certo [com ela]”. Ela observou com ironia nossa tendência em pensar que o que deu certo conosco pode dar certo, talvez não com todos, mas “com 80%, porque você se enquadra nos 80%”. Após descrever suas experiências de aprendizagem formal de inglês, marcadas pela junção do estruturalismo com o behaviorismo, ela se refere à força do modo de aprender “que a gente sabe que funciona”.

Ocorre, entretanto, que é justamente “o jeito que a gente sabe que funciona” que Pazello coloca continuamente em xeque, essa explicação para o “mistério” do aprender, a qual também aprendemos e que nos atraiu por vê-la tão completa, válida e exaustiva na sua cientificidade. São a ironia e as interrogações que intercalam as certezas do que considera ter sido sua aprendizagem que, para mim, significam que não fazemos nem as mesmas roupas, nem do mesmo modo:

[...] se tem outro jeito, não sei. Será que dá? E eu já mudei muito, acredito, [...] pela minha atuação no NAP. Abrir isso e dizer: “não, é verdade, é verdade, eu posso então aprender lendo um texto, as experiências que tive [...]” (PAZELLO, 2007)

Nem a minha narrativa de aprendizagem, nem a de Pazello, nos convence a favor de um reprodutivismo determinista. A ênfase de uma visão social da aprendizagem não é sobre reprodução, mas sobre como distinguir e relacionar (BOURDIEU, 2008; WENGER, 1998a, p. 226-228). Alunas, pesquisadoras, professoras, formadoras, se consideradas como agentes sociais

[...] não são partículas submetidas a forças mecânicas, agindo sob a pressão de *causas*, nem tampouco sujeitos conscientes e conhecedores, obedecendo a *razões* e agindo com pleno conhecimento de causa [...].

Os sujeitos são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um senso prático [...], de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão [...], de estruturas cognitivas duradouras [...]

e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada. (BOURDIEU, 2008, p. 42)

Não há narrativa centrada em uma concepção de formação ou aprendizagem que sustente a rede intrincada de relações entre nossas posições em diferentes contextos educacionais, nossas disposições e as escolhas que, conscientemente ou não, fazemos (BOURDIEU, 2008, p. 18). É Raggio (2007) quem explora essa impossibilidade de coesão narrativa ao observar que não é necessariamente o que ela pensa ou acredita que guia seu trabalho:

Eu acho que, tanto como tutora do NAP, como professora do curso regular de inglês, a minha posição, às vezes, está em conflito com o que eu acredito, até porque esses conceitos do que é língua, do que é ensinar língua estão sempre [se modificando]. Até por conta das leituras que a gente faz no grupo e o tipo de trabalho que eu faço com a OSDE⁶⁴, eu tenho cada vez menos certeza e mais conflito como professora. Então, o que eu fazia no NAP como tutora não era necessariamente informado pela minha concepção de língua, por exemplo, porque o que eu fazia: eu pegava e seguia um livro e tentava usar aquilo da melhor maneira possível, da minha melhor maneira possível.

Era o contexto, o NAP-UFPR, mais as experiências passadas e presentes, sentidas como forças pressionando para agir de uma certa maneira, que a levava a se sentir “constrangida no papel de professora” (RAGGIO, 2007), e é do custo dessa relação entre agentes e mecanismos que constroem seu posicionamento e suas escolhas que fala Bourdieu (1996, p. 44):

Se o que vamos descrever como um *mecanismo* [...] é vivido, às vezes, como uma espécie de *máquina infernal* [...], como uma engrenagem trágica, exterior e superior aos agentes, é porque cada um dos agentes, para existir, é de certa forma constrangido a participar de um jogo que lhe impõe esforços e sacrifícios imensos.

Raggio tem uma percepção dos vários fatores que influenciam a prática de professoras e formadoras em sala de aula e a forma complexa como essas influências se cruzam, fugindo ao seu controle. O contexto no qual a professora atua impõe limites em relação aos quais ela precisa encontrar maneiras de se posicionar. Por contexto, podem-se considerar tanto as diretrizes implícitas no *ethos* de trabalho

⁶⁴ No Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN-UFPR) e também no NAP-UFPR, Raggio lecionou cursos de conversação adotando a metodologia OSDE. (<<http://www.osdemethodology.org.uk/>>).

da instituição de ensino, no seu projeto pedagógico ou nos seus princípios norteadores (trabalho isolado ou em conjunto, atitudes e crenças compartilhadas pelo grupo de professoras, preocupação com a abordagem ou metodologia de ensino adotada, por exemplo), como também condições gerais de trabalho, que vão da remuneração à disponibilidade de tempo para a preparação das aulas. As próprias vivências acumuladas como aluna, professora e formadora criam pressões que podem se configurar como conflituosas (ensinar como se aprendeu ou experimentar outras formas de ensino).

Assim, preciso reconsiderar o que significa esse estágio de emergência de uma comunidade de tutoras no NAP-UFPR, voltando ao texto de BECKER *et al.* (2008):

Era uma vez um NAP estruturado, tradicional, com grupos pequenos e isolados entre si. Havia uma tentativa de conversa, mas não convergiam para o mesmo ponto e as pessoas não ouviam, mas arregalavam os olhos, e não falavam, mas pensavam, tinham dúvida (FIGURA A).

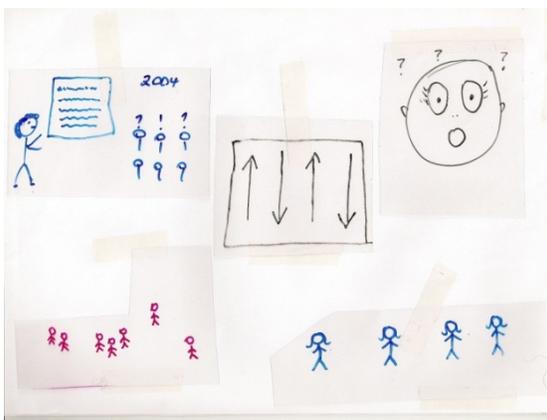


FIGURA A – Estágio inicial da comunidade de formadoras de professoras de língua inglesa no NAP-UFPR (nossa autoria)

A comunidade ‘emerge’ retrospectivamente por meio de uma prática discursiva – a atividade do grupo focal⁶⁵ que utilizei como instrumento de pesquisa em agosto de 2008, após o final dos encontros do grupo de leitura durante o primeiro semestre e marcando o início do curso de extensão voltado para as tutoras do Núcleo. Interpreto esse momento de ‘emergência’ não somente como

⁶⁵ Cf. seção 1.4

‘aparecimento’ ou ‘emersão’ de uma comunidade, mas principalmente como um momento de ‘urgência’ para seu auto-reconhecimento.

Entre 2004 e aquele momento em 2008, um lento processo de aprendizagem funcionou como “uma fonte de estrutura social”, uma “estrutura emergente” (WENGER, 1998a, p.96). Esse processo envolveu entradas e saídas de tutoras, a redação e leituras dos princípios norteadores para o NAP-UFPR, tentativas de formação de grupo de leitura e de atividades de observação de aula, reuniões pedagógico-administrativas, conversas nos corredores, participação de tutoras e professoras em pesquisas acadêmicas, eventos de formação internos (os Ciclos de Vivência⁶⁶) e externos (palestras, encontros), o grupo de leituras no primeiro semestre de 2008 e a criação conjunta da história dessa comunidade. Nesse processo questionamos nossas concepções de conhecimento e língua, aprendizagem e ensino, os traços que identificam professoras e formadoras, nosso trabalho de formação no Núcleo. Uma história que assume a gestação de uma comunidade que aprende e questiona. Um currículo desse aprendizado planejado em retrospectiva.

Wenger (1998a, p. 225), no epílogo em que discute o planejamento do aprendizado, afirma que

O aprendizado não pode ser planejado. Afinal, ele pertence à esfera da experiência e da prática. Ele segue a negociação de significado; move-se de acordo com seus próprios termos. Escorrega pelas rachaduras; cria suas próprias rachaduras. O aprendizado acontece, planejamento ou não planejamento.

E, contudo, há poucas tarefas mais urgentes do que planejar infraestruturas que promovam o aprendizado. [...] Aqueles que conseguem entender o caráter informal, mas estruturado, experiencial, social do aprendizado – e conseguem traduzir suas percepções em planejamentos a serviço do aprendizado – serão os arquitetos de nosso amanhã.

No início de minha pesquisa, quando já estava me familiarizando com o construto de comunidades de prática, questionava a possibilidade desse grupo de tutoras de língua inglesa firmar-se como uma comunidade, assim como questionava meu desejo de criá-la “por decreto”. De um lado, trazia para o contexto do NAP-UFPR e nosso grupo de tutoras a advertência feita por Grossman *et al.* (2001, p.991) quanto à probabilidade de uma geração espontânea de uma comunidade:

⁶⁶ Os Ciclos de Vivência, que ocorriam uma ou duas vezes por semestre (com duração entre 2 e 4 horas), eram momentos em que todas as turmas do Núcleo participavam juntas de atividades que podiam variar de formato, incluindo palestras internas (por professores convidados), oficinas pedagógicas (pelas próprias tutoras), sessões de painéis e comunicações (pelas professoras cursantes), entre outras.

Presumir que professores, simplesmente porque eles têm experiência em criar organizações sociais entre crianças, podem espontaneamente organizar-se em unidades sociais cordiais reflete um romanticismo que representa erroneamente as realidades das dinâmicas de grupo em espaços complexos tais como as escolas [...].

De outro lado, procurava refletir sobre a impossibilidade de considerar, a partir do que Wenger propunha como comunidades de prática, um planejamento que fosse sinônimo de “uma sistemática, planejada e reflexiva colonização do tempo e do espaço a serviço de uma empreitada”, isto é, definida, nos termos por ele emprestados de Giddens⁶⁷, por uma obsessão em “colonizar o futuro”, procurando controlar sistematicamente tanto o mundo social quanto o meio-ambiente (WENGERa, 1998, p. 228, 297). Para Wenger (1998a, p. 229), enfocando as comunidades de prática, há limites para o planejamento:

Comunidades podem ser reconhecidas, apoiadas, encorajadas e nutridas, mas elas não são unidades reificadas, planejáveis. A prática em si não é suscetível a planejamento. Pode-se articular padrões ou definir procedimentos, mas nem os padrões, nem os procedimentos produzem a prática enquanto ela se desdobra. Pode-se planejar sistemas de responsabilidade [*“accountability”*] e políticas para guiar a vida de comunidades de práticas, mas não se pode planejar as práticas que irão emergir em resposta a tais sistemas institucionais. Pode-se planejar papéis, mas não se pode planejar as identidades que serão construídas através desses papéis. [...] Pode-se planejar processos de trabalho, mas não práticas de trabalho. Pode-se planejar um currículo, mas não o aprendizado. Pode-se tentar institucionalizar uma comunidade de prática, mas a comunidade de prática mesma irá escapar pelas rachaduras e permanecer distinta de sua institucionalização.

Havia uma urgência em nosso grupo em nos reconhecermos como comunidade e como formadoras e enfrentar nossas próprias críticas e dúvidas. Essa urgência não se avolumou espontaneamente, mas também não apareceu como resultado esperado de um planejamento de nosso aprendizado. Quanto a não se tratar de uma geração espontânea, basta considerar a minha presença como pesquisadora no Núcleo, com meus interesses e desejos, ou as propostas trazidas por nossa coordenadora, Clarissa Jordão, ao elaborar em 2005 os princípios de trabalho no NAP-UFPR. Entretanto, não havia como planejar as respostas de cada tutora aos princípios delineados ou à minha proposta de pesquisa, assim como não

⁶⁷ GIDDENS, A. **The Consequences of Modernity**. Stanford University Press, 1990.

foram planejados outros acontecimentos, tal como a concomitância de pesquisas acadêmicas envolvendo o Núcleo em 2007. Isto é, esse senso de urgência surgiu em um contexto que envolveu muitos fatores não planejados e que favoreceu simultaneamente a geração de práticas de formação alternativas e de um desejo de coesão para o grupo.

4.4.2 Momentos de urgência na comunidade

Antes de prosseguir com a história da emergência de nossa comunidade, gostaria de retomar um dos pontos levantados no trabalho de Grossman *et al.* (2001), discutido anteriormente no capítulo 3, para refletir sobre algumas das peculiaridades do trabalho no NAP e sobre minha investigação. Trata-se do ponto de partida de minha pesquisa.

As pesquisadoras estadunidenses estavam interessadas em ver como se dava o desenvolvimento de uma comunidade de professoras no local onde elas achavam que tal comunidade era mais pertinente, na escola. Como em uma pesquisa-ação, valendo-se de uma necessidade de reformulação de currículo, abriram uma comunidade dentro da escola, convidando professoras a participarem, e providenciaram o tempo, o local e os recursos necessários, incluindo a remuneração das professoras participantes. Ao final do relato, elas reconhecem sua ingenuidade inicial quanto ao papel que essa infra-estrutura oferecida poderia ter no desenvolvimento dessa comunidade. Tempo e recursos provam ser necessários, mas insuficientes para essa construção:

Em retrospectiva, deveríamos ter sabido o quão difícil seria mudar as maneiras familiares do caminhar dentro das escolas. A privacidade persiste nas grandes escolas urbanas de ensino médio por boas razões [...]. Tais normas protegem do olhar público tanto os professores excepcionais quanto os mais fracos. Poucos professores entraram na profissão para trabalhar com outros adultos. Quando surgem pressões vindas do trabalho com outros adultos em grupos com grande número de pessoas e em um contexto com contensões financeiras, recuar para a sala de aula apresenta-se como uma válvula de escape conveniente. (GROSSMAN *et al.*, 2001, p.990-91, minha tradução).

Meu ponto de partida foi um núcleo que já contava com mais de dez anos de existência, mas que ainda não contava com recursos e infraestrutura suficientes para desenvolver uma gestão ideal. A maioria das tutoras observava a necessidade de reuniões mais freqüentes, mas estava também consciente da situação financeira precária do Núcleo e das condições de informalidade de suas presenças dentro da UFPR (WALESKO, 2007; MARTINEZb, 2007; FORLIN, 2007; BELOTTI, 2007; KOPPE, 2007). O Núcleo oferecia às professoras em exercício cursos e atividades exatamente nos moldes que foram criticados pelos pesquisadores estadunidenses: encontros semanais, fora de seus locais de trabalho, que levariam a possíveis mudanças individuais, mas não dentro do contexto maior do sistema educacional e social. Se me dispus a continuar participando das atividades do Núcleo como tutora e a seguir seu desenvolvimento como trabalho central de minha pesquisa é porque tinha dúvidas quanto à essa crítica e por considerar o NAP-UFPR como um espaço com potencial para nutrir diversas comunidades, em especial uma envolvendo as próprias tutoras como professoras formadoras.

Ainda gostaria de observar que, nos cursos oferecidos pelo NAP-UFPR, as professoras das escolas regulares participam de encontros semanais que ocorrem ao longo dos vários semestres (nos cursos regulares de desenvolvimento lingüístico e metodológico). Ao contrário dos cursos de verão e oficinas de fim de semana que caracterizariam as iniciativas em formação continuada no contexto estadunidense criticadas no estudo, os cursos do Núcleo concentram professoras atuando em Curitiba e na região metropolitana e permitem que saiam do relativo isolamento em que se encontram em suas escolas, compartilhem experiências e formem ligações mais duradouras umas com as outras enquanto realizam os cursos. Também é importante observar que, embora o Núcleo reúna muitas professoras que têm um interesse em sua própria formação e sejam capazes de procurar caminhos para melhorar seu desenvolvimento, ele também atrai professoras em função do valor que os certificados emitidos pela UFPR têm para sua ascensão na carreira profissional no estado. Isso significa atrair professoras que talvez não se encontrariam dispostas a procurar por opções para a continuidade de sua formação, além da própria prática na escola, e que podem vir a reconhecer outros ganhos na experiência no Núcleo.

Considerando as tutoras, elas foram convidadas não para uma comunidade de aprendizagem como no projeto de Grossman *et al* (2001)., mas para um trabalho

em um núcleo de extensão de uma universidade pública federal, o qual poderia abrir perspectivas de compartilhamento de experiências educacionais, discussão de escolhas pedagógicas, participação em projetos e grupos de estudos e possíveis mudanças em suas práticas. Essas perspectivas poderiam ou não ser exploradas pelas tutoras, levando ao que interpreto aqui como o nascimento ou o aborto de uma comunidade na qual poderiam desenvolver suas próprias identidades como formadoras. A existência de uma história dessa comunidade, construída por suas próprias participantes, indica que a gestação prosseguiu.

4.4.2.1 A comunidade emergindo

Na história dessa comunidade de formadoras, conforme contada por suas participantes (BECKER *et al.*, 2008), há a identificação de um movimento de emergência que requer ao mesmo tempo convergência e abertura para discussão:

Um belo dia uma chuva de idéias aconteceu e já era hora porque tudo na vida tem seu tempo – o tempo de *kairós*, não o tempo de *kronos* - e as idéias começaram a convergir para um ponto só, as bocas se abriram e os ouvidos também e as dúvidas também (FIGURAS B e C).

O ponto para o qual as idéias convergiram foi o começo desse ano, o primeiro semestre, o ponto em que começou a mudar: foi o primeiro semestre em que a gente conseguiu trazer idéias sobre avaliação, sobre várias coisas. Nós criamos o NAP leitura. O grupo começou a conviver mais, o grupo começou a se encontrar.

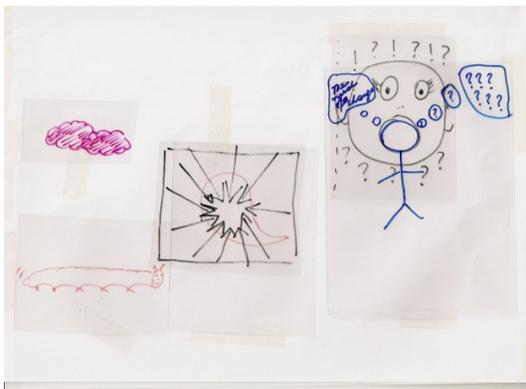


FIGURA B - Estágio da comunidade de formadoras de professoras de língua inglesa no NAP-UFPR no início de 2008 (nossa autoria)



FIGURA C - Estágio da comunidade de formadoras de professoras de língua inglesa no NAP-UFPR no 1º. semestre de 2008 (nossa autoria)

A percepção pela comunidade desse movimento de emergência ocorre dentro do tempo de *kairós*. Enquanto o tempo de *kronos* é lógico, sequencial e mensurável, um espaço que funciona avaliando as possibilidades de aprendizagem nas marcações de antes, durante e depois, procurando construir uma “delimitação intencional do conhecimento em blocos de tempo“, *kairós* é o tempo qualitativo, aquele que se refere a “uma experiência temporal na qual percebemos o momento oportuno em relação a determinado objeto, processo ou contexto”, isto é, que se apresenta como “o melhor no instante presente” (GARCIA, [20--]).

O “belo dia” é o momento oportuno que no tempo de *kairós*, de acordo com a história, marcou o início da convergência de idéias e interesses para um “ponto” em torno do qual a concepção de uma comunidade se adensava. Todavia, na minha visão, esse momento oportuno surge enredado em vários outros momentos: uma tessitura feita dos momentos de acaso do tempo de *Aiôn*, aproveitando as referências à mitologia grega. Acompanhando os trabalhos no Núcleo a partir de 2007, vejo o momento de urgente emergência identificado na história de sua formação como o início de 2008, com a abertura do grupo de leitura e a focalização nas reuniões pedagógicas de questões como a avaliação, como resultado de uma aproximação lenta e randomicamente negociada entre as tutoras, coordenadoras pedagógicas e coordenadoras do Núcleo. É dessa negociação de investimentos pessoais e do grupo que surgem práticas que constroem uma história comum:

Quando o ritmo do trabalho de uma comunidade não é apressado e quando os membros do grupo se comprometem a lidar com questões complicadas ao longo do tempo, as idéias têm uma chance de incubar e desenvolver, a confiança é construída no grupo e os participantes sentem-se confortáveis ao levantar questões sensíveis e arriscar [momentos de] auto-revelação. Ao longo do tempo, as comunidades que se fundam no questionamento desenvolvem suas próprias histórias e de certa forma sua própria cultura – um discurso comum, experiências compartilhadas que funcionam como pedras de toque, e um conjunto de procedimentos que oferecem estrutura e forma para uma experiência continuada. (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999, p.294).

No caso dessa comunidade de formadoras, até que o grupo pudesse amadurecer o suficiente e reunir esforços para iniciar um questionamento conjunto de suas práticas e conhecimentos foi necessário o cruzamento de diversos processos, acontecimentos e interesses. Incluo entre eles o já mencionado desejo das coordenadoras do Núcleo de dar continuidade aos cursos de inglês oferecidos pelo NAP-UFPR quando do final do convênio com a SEED-PR no programa Paraná ELT em 2002 (ALMEIDA, 2008; JORDÃO, 2007c; ULLMANN, 2007; KOPPE, 2007), e os interesses das tutoras convidadas em assumir os cursos e das professoras que vieram participar deles. Considero importante também a iniciativa ‘fracassada’ de formar um grupo de estudos em 2004 e o convite feito pela coordenadora em 2006 para se adotar procedimentos de observação de aulas entre as tutoras no NAP, cuja recusa ficou incomodamente marcada nos vazios da tabela de horários fixada em um quadro de avisos.

Pela análise de Jordão (2007c), como coordenadora do Núcleo, suas propostas de desenvolver grupos de estudos com as tutoras eram recebidas com interesse, mas esse tipo de atividade acabava sendo não priorizada e não havia continuidade. Raggio (2007) referiu-se a uma dessas tentativas, quando em 2006 foi realizada uma reunião para discussão de um artigo de Pennycook (2000), como “[u]ma tentativa que teve um texto que a gente leu, fez uma reunião e essa reunião não deu muito certo, as leituras eram totalmente desencontradas”. A avaliação dessa reunião pode ter sido negativa, mas ela rendeu, ao menos, um documento que aponta para os questionamentos que já eram colocados desafiadoramente para esse grupo de tutoras: a ata informal da reunião (ANEXO 3). Esse documento registra o que se pode tomar como questões norteadoras para nosso trabalho no Núcleo:

- Que tipo de serviço, nós, professores do NAP, estamos prestando?
 - Como professoras dos professores de ensino público e particular, qual a situação do inglês hoje?
 - Por que ensinar inglês na escola pública regular?
 - Por que ensinamos inglês?
- (NAP-UFPR, 20/05/2006)

A ata, além de fornecer ‘evidência positiva’ de que naquele momento as participantes já esboçavam respostas, passou a fazer parte da memória dessa ainda desconhecida comunidade, como as referências feitas por Jordão e Raggio sugerem.

Quanto à outra sugestão à qual aparentemente reagimos com interesse - as observações de aulas, a tabela de horários a serem marcados foi retirada do quadro de avisos na sala do Núcleo e deve ter sido reaproveitada para alguma impressão. Todavia, a lembrança desse quadro também passou a fazer parte de nossa memória coletiva. Pazzelo (2007) relata como viu essa tentativa:

A observação de aula foi um aspecto que foi deixado. Nós tentamos umas duas vezes. Fizemos um quadro. [...] A Clarissa trouxe um quadro. Ela não quis impor isso aos tutores [e] dizer “eu vou assistir a sua aula”. Ficou um convite. [...] Ninguém escreveu [no quadro] e infelizmente acabou ficando...

Pazzelo explica que Jordão, como coordenadora do Núcleo, quis deixar aberto um convite para a observação das aulas umas das outras e não impor uma prática que envolve uma abertura ao olhar avaliativo da outra.

Gostaria de chamar a atenção para essa opção por uma atitude não impositiva por parte da coordenadora, exemplificada nessa situação, e conectá-la a uma atitude igualmente não impositiva de Pazzelo com relação às tutoras enquanto foi coordenadora pedagógica no Núcleo (2006-2007). No inventário que fez das funções de uma coordenadora no Núcleo⁶⁸, Pazzelo (2007) incluiu justamente um exercício de “cobrança” quanto à atuação das tutoras, mas, em seguida, avaliou como improdutivo esse tipo de postura, uma vez que as tutoras tinham outros empregos e compromissos, tinham autonomia e eram suas colegas: “[...] você

⁶⁸ Além dessa função ‘cobradora’ de tarefas e atitudes com relação às tutoras, Pazzelo (2007) explica que a coordenação envolve: dar conta de muito trabalho administrativo; promover uma interação ótima no Núcleo, o que inclui mediar conflitos e buscar criar uma sensação de coerência para o grupo; participar da administração contábil; avaliar o andamento dos cursos, buscando retorno de professoras e tutoras.

consegue tudo, mas não é muito assim por essa linha [chegar e dizer que isso é para o dia tal]; pelo menos [...] não percebo que renda.”

A percepção das tutoras (FORLIN, 2007; MARTINEZ, 2007b; KOPPE, 2007; SCHEIDT, 2007) coincide com a autoavaliação que Pazello faz de sua gestão: seu foco foi no contato com as professoras, especialmente no esforço de construir um ambiente de confiança e segurança para elas. Quanto às tutoras, nós tínhamos dificuldade em criar espaços e tempos para nos reunir e compartilhar o trabalho no NAP. Pazello também observou a necessidade de mais reuniões e/ou de reuniões em que mais tutoras pudessem se encontrar. Ela usou o recurso de fazer algumas reuniões intercaladas, ora às sextas-feiras, ora aos sábados, em função da falta de disponibilidade de horários para que todas pudessem se reunir em um mesmo dia.

Entre as tutoras, as dificuldades detectadas eram as mesmas: necessidade de mais reuniões e reuniões que permitissem melhor comunicação entre nós, além da necessidade que sentíamos de encontrar algumas concepções comuns de forma que o grupo pudesse construir uma noção dos objetivos do NAP e seus pressupostos (FORLIN, 2007; MARTINEZ, 2007b; SCHEIDT, 2007). Conforme Belotti (2007) expressa:

Eu sinto falta de nós nos reunirmos, sentar e escutar uns aos outros. Quando tem reunião, são poucos os que falam e não há espaço para os outros. Primeiro, há poucas reuniões, é um erro grande, e não há uma reunião em que nós pudéssemos sentar e planejar aulas juntas para ver qual é a filosofia. Não está aparecendo a missão do NAP.

Acompanhando isso, algumas expressões são recorrentes nos relatos das tutoras: as coisas estavam soltas, dispersas, precisávamos de uma líder, precisávamos de uma hierarquia (BELOTTI, 2007; SCHEIDT, 2007; HIBARINO, 2007). Koppe (2007) chega a sugerir a possibilidade de rodízio entre as tutoras para a posição de coordenadora pedagógica, argumentando que todas as tutoras tinham experiência e formação profissional. Ela dá a entender que experimentar atuar na coordenação poderia ser positivo tanto para a tutora quanto para o grupo.

As discussões nas reuniões pedagógicas durante o ano de 2007, apesar de focar principalmente questões do cotidiano (calendário, organização dos Ciclos de Vivência, uso de materiais didáticos, por exemplo), incluíam também discussões em que ecoavam as perguntas feitas no grupo de leitura em 2006. O que surgia, por

vezes, era uma insatisfação ou uma ansiedade com o contínuo estado de esboço de nossas respostas. Ullmann (2007) consegue expressar seu mal-estar nesses momentos:

Eu gosto quando a gente fala sobre um tema, realmente discute sobre aquele tema. O quê eu não gosto muito, mas aí, também, não depende de mim, é que se vai de um ponto para outro, daí a gente se perde. Isso eu não gosto. Eu, por mim, gostaria de ficar num tema só. E vamos falar nele.

Quais são as nossas prioridades? Então vamos discutir e estabelecer estas prioridades, chegarmos a alguma conclusão e todas nós trabalharmos nessa mesma direção. Eu acho certo que um professor é muito bom para dar, vamos dizer, essa parte de metodologia, qualquer coisa já vai pra metodologia. Então vamos fazer isso, mas vamos dividir o nosso curso nesses dois aspectos. Nós já estamos falando nisso há muito tempo, mas eu acho que até agora ninguém se empenhou em estabelecer, vamos dizer, certos princípios que nós todas vamos fazer.

O posicionamento de Ullman me faz considerar como nós nos sentíamos em momentos de incerteza, com uma reação de desconforto ao perceber que o período que vivíamos no NAP era um período de crise, no sentido de que começamos a nos questionar sobre o que fazíamos e o que queríamos e o que devíamos e o que esperavam que fizéssemos ali, isto é, nos avaliarmos, individualmente, umas às outras, as nossas práticas, seus resultados, o Núcleo. Para as participantes que se guiavam por um senso de prática como ligado à solução de problemas e tomada de ações 'concretas' pode ter sido bastante exasperador enfrentar um lento e difícil processo de reflexão (o que já constitui uma mudança), correndo o risco de ver abortada a gestação do trabalho colaborativo no Núcleo (por falta de condições financeiras, mudanças na coordenação, falta de tutoras, falta de professoras cursantes, reestruturação na universidade, só para citar alguns possíveis motivos). Uma gestação rápida também oferece seus riscos (perpetuação da ação sem a reflexão necessária, afastamento de tutoras e professoras 'dissonantes', centralização das decisões e falta de autonomia e espaço para atuação dos tutores e professores), mas dá a sensação de que a crise ou os conflitos foram encaminhados para uma solução. Nesse longo momento compartilhamos de uma crise ansiogênica, caracterizada por um agudo desejo de ação, estabilização, padronização, unificação e conclusão. Várias tutoras apontavam para a necessidade de uma organização ou estrutura prévia que o NAP-UFPR não oferecia

e preocupavam-se com a falta de homogeneidade nas suas práticas de sala de aula (KOPPE, 2007; FORLIN, 2007; BELOTTI, 2007; SCHEIDT, 2007). Raggio aborda essas questões e se preocupa com uma possível acomodação sua na situação de trabalho que enxergava:

Eu já entrei [no Núcleo] pensando que eram duas coisas diferentes [lecionar inglês no CELIN e no NAP]. Tanto que eu falei que eu fiquei nervosa porque eu sentia que era para eu estar no NAP fazendo uma coisa diferente do que eu [fazia no CELIN]. A minha preocupação era se realmente eu saberia fazer isso, dar conta dessa outra responsabilidade. Mas daí eu entrei no NAP e percebi que não era eu que não estava preparada para, mas que o NAP não estava estruturado para. E que, de fato, ninguém estava fazendo aquilo, então eu acho que de certa forma eu acabei me acomodando naquilo que eu sabia fazer e pensando assim: “bom, pelo menos eu posso dar uma boa aula para eles, [uma aula] de língua e isso já é de alguma maneira contribuir para formação de professores”. Mas eu não posso dizer que nos dois anos que eu trabalhei no NAP, eu senti que eu tava fazendo um trabalho de formadora de professor, que tivesse objetivos claros enquanto formadora de professora: “ah, eu vou formar professores assim assado, eu vou [formar] em relação com isso ou com aquilo”.

A reflexão de Raggio me levou a pensar no quanto estamos acostumados a “ir trabalhar em algum lugar”. Esse lugar já tem uma estrutura, já tem seus objetivos estabelecidos (e podemos entrar em conflito com isso). Quando entramos em um espaço como o NAP – não construído, em construção (como acontece com algumas páginas que abrimos na internet), a reação é de grande desconforto, frustração, irritação. Às vezes acontece o que Raggio interpretou como uma acomodação a uma expectativa mínima (ao menos uma boa aula de língua). Na minha visão, não era o que estava acontecendo: a acomodação para Raggio, por exemplo, incomoda e ela se autocritica.

O que acontece é que quando entramos em uma IES, em uma escola de línguas, em uma escola regular, já existe uma organização, uma hierarquia, regras a seguir, metodologia adotada, padrões de avaliação. Podemos concordar, discordar, avaliar positiva ou negativamente, nos adaptarmos ou não. No entanto, o NAP-UFPR não estava propriamente estruturado. Não acredito que ele venha a ficar estruturado como acontece em outros espaços. A estrutura se resumia a um espaço de oferta cursos de extensão oferecidos para professores de LI (e também de outras línguas, quando fosse o caso) que, naquele momento, não atraía os demais professores do curso de Letras da UFPR. Esses, em sua maioria, preferiam

continuar ofertando cursos de extensão ocasionais diretamente através do DELEM a realizar um trabalho mais integrado de formação de professores em diferentes estágios, unindo extensão, docência e pesquisa na área. É certo, entretanto, que, após 10 anos de funcionamento, o Núcleo já recebia o reconhecimento dos professores de LE (principalmente LI) no ensino regular (especialmente na rede pública) e tinha um histórico de experiências de trabalho junto à Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR), à Prefeitura Municipal de Curitiba, ao Conselho Britânico e à Embaixada dos Estados Unidos.

Comentando sobre o trabalho que desenvolvia então como tutora no NAP, Martinez⁶⁹ observou que um dos aspectos diferentes do NAP-UFPR era a ausência de uma chefe, diretora ou proprietária a quem se devesse obedecer. Naquele momento e ali, éramos todas professoras sem um vínculo empregatício estável com a universidade. Na opinião dela e minha, não estávamos ali desinteressadamente: continuávamos trabalhando ali porque víamos algumas vantagens ou aspectos positivos. Entre esses aspectos podia ou não estar incluído um reforço em nossos salários (para as tutoras com empregos mais estáveis, não haveria motivação suficiente para trabalhar na sexta ou no sábado somente em função de um valor que não equivaleria o que ganhariam em outros lugares). Bem mais que isso, havia vantagens que iam desde um status que uma ligação profissional com uma universidade federal oferece até a satisfação de necessidades como compartilhar experiências, encontrar colegas formadores, reforçar redes de contato, criar um espaço diferenciado de trabalho e reflexão.

Tais vantagens, contudo, não eliminavam a sensação de que faltava um direcionamento para nossos esforços no grupo. Ullmann, como citada anteriormente, se referiu a prioridades, direção e trabalho conjunto. Era isso, a vontade de realizar um trabalho conjunto com algumas prioridades, que ia crescendo no grupo de forma geral. Entretanto, eu vejo essa vontade como estando misturada com o desejo de que alguém assumisse a liderança ou que fosse designada para liderar o grupo nesse sentido, sentido que pode ser vários. Em alguns momentos, a noção de liderança vem conectada à de hierarquia: alguém que faça cobranças ou avaliações visando alcançar algum objetivo já fixado (BELOTTI, 2007; FORLIN, 2007). Em outros, a líder oferece apoio ao grupo para organizar suas atividades (WALESKO,

⁶⁹ MARTINEZ, J. Z. Sobre as características do NAP-UFPR. Curitiba, 20/10/2007. Informação oral.

2007; FORLIN, 2007), para planejar discussões e atividades que aproveitassem melhor a disponibilidade das tutoras para um trabalho mais reflexivo, mais crítico, como desejava Raggio (2007). Nos dois casos, a líder aparece como sinônimo para coordenadora, fosse ela uma coordenadora pedagógica designada (ou cumprindo o rodízio sugerido por Koppe) ou as próprias coordenadoras gerais do Núcleo. Nos dois casos, a questão que se abre é se é possível designar ou instituir lideranças em uma comunidade. Uma outra questão, provocada por Martinez (2007b), é se ser líder é ser dona ou chefe, ser aquela que vai organizar um espaço de liberdade que as participantes não sabem aproveitar por si próprias:

A gente tem um espaço de liberdade tão grande que deveria justamente usar esse espaço de liberdade para fazer um trabalho muito mais bacana e não para produzir uma coisa às vezes desleixada. Eu tinha uma impressão, às vezes, de que a gente faz um trabalho desleixado porque é uma coisa meio largada, meio sem dono, sem chefe.

Gostaria de tentar entender esse mal-estar causado pelo que parece ser uma excessiva liberdade de ação e uma falta de coesão nos trabalhos desenvolvidos pelas tutoras. Houve realmente em 2007 uma configuração que favoreceu um ambiente de muita liberdade no Núcleo. Considero, primeiramente, o estilo de gestão de Pazello como coordenadora pedagógica. Como ela mesma avaliou, não era sua característica e não lhe parecia produtivo exercer no seu trabalho na coordenação uma pressão ou cobrança a partir de uma suposta posição hierarquicamente superior. Em consonância com a atitude de Jordão, que procurava abrir espaços ou fazer convites e esperar que as tutoras passassem a habitar os espaços ou aceitar os convites, Pazello manteve-se junto com as tutoras, partilhando as mesmas dificuldades, não acima delas. Além desse aspecto, houve também um afastamento das duas coordenadoras do Núcleo. Jordão afastou-se para seu pós-doutorado no Canadá. Almeida assumiu a coordenação do NAP-UFPR, mas, como já vinha exercendo a coordenação do CELIN-UFPR, não teve como se aproximar do dia a dia das tutoras, atuando como apoio mais próximo para a coordenação pedagógica de Pazello.

Havia, assim, um 'excesso' de liberdade que nos desafiava. É mais fácil saber como se comportar com outras cobrando e estabelecendo objetivos e normas; é bem mais difícil construir objetivos, estabelecer normas de convívio não hierárquico,

lidar com conflitos e cobrar de nós próprias atitudes e ações. A aproximação para um trabalho colaborativo pode ter um custo alto, como observaram Grossman *et al.* (2001, p.991, minha tradução):

Em contraste com as visões idealistas esboçadas na literatura que apóiam as comunidades de professores, fazer com que professores se aproximem uns dos outros pode machucar assim como ajudar, especialmente quando normas para interagir numa esfera pública estão mal definidas. Reduzir o isolamento pode liberar conflitos do local de trabalho que eram, ironicamente, mantidos sob controle pelo próprio isolamento no qual os professores trabalham.

Considerando a configuração daquele período, o que uma observadora afastada poderia prognosticar para o trabalho no Núcleo seria, em uma primeira hipótese, que a acomodação temida por Martinez e por Raggio se confirmasse e não houvesse mudanças, e, em uma segunda hipótese, que sem uma ‘chefia’ o trabalho no NAP se tornasse desleixado ou até mesmo caótico. Entretanto, a história da comunidade foi contada e nela afirma-se que um grupo de leituras foi iniciado e mantido durante o primeiro semestre de 2008, e que, antes disso, “as pessoas [...] arregalavam os olhos, [...] pensavam, tinham dúvida” (BECKER *et al.*, 2008). As pessoas tutoras estavam incomodadas, irritadas, insatisfeitas porque envolvidas em questionamentos que iam se avolumando nas reflexões antes, durante e depois das aulas, das reuniões pedagógicas, das conversas nos corredores. A inflação desses questionamentos foi ainda alimentada pelas pesquisas acadêmicas⁷⁰ do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR, que naquele ano tomaram o Núcleo como campo de pesquisa.

Como pesquisadora e tutora participante e interferindo nessa configuração, minha interpretação é de que tanto a minha pesquisa, quanto a pesquisa de Forlin (2008), com nossas entrevistas junto às tutoras e às professoras (ANEXO 4; APÊNDICES 5-7), minhas observações de aula, nosso engajamento diferenciado nas atividades do Núcleo, influenciaram o desenvolvimento do grupo, provocaram mais reflexão, interferiram na forma como nós nos percebíamos umas às outras e como percebíamos nosso trabalho e nossos relacionamentos com as professoras.

⁷⁰ Eu havia redirecionado a minha pesquisa de doutorado para o contexto do NAP-UFPR no início de 2007 e Forlin (2009) desenvolvia então sua pesquisa de mestrado investigando a formação continuada de professores de LI, com foco nos conceitos de língua, cultura e identidade, tal como compreendidos por professores e formadores.

Sem essas pesquisas interessadas, não neutras, o grupo continuaria se desenvolvendo, mas talvez com menos incômodos questionamentos. Quando, na atividade com as tutoras como grupo focal, em agosto de 2008, perguntei sobre como nos sentíamos tendo participado dessas pesquisas, Pazello resumiu os efeitos que elas podem ter produzido:

È uma mistura, para mim foi uma mistura, de valorização - você se sente valorizada, você tem alguma coisa pra falar, ao mesmo tempo constrangida porque você vai falar e, por terceiro, você reflete bastante.

O surgimento dessas pesquisas pode ser visto como decorrente da mudança no perfil das tutoras que vieram se juntando ao NAP desde 2004. A entrada de novas tutoras, trazendo experiências e interesses profissionais diversos na formação inicial e continuada de professores de línguas, mas com um envolvimento em pesquisa acadêmica como ponto comum, foi determinante para desestabilizar o molde herdado do programa Paraná ELT. Jordão (2007c) reconhecia que o Núcleo podia, “especialmente como est[ava] se constituindo [então], com ex-alunos de graduação e pós-graduação, construir a identidade de professores, licenciandos e tutores como pesquisadores, como aprendizes em processo colaborativo de construção de conhecimentos”.

Quero já considerar como parte desse processo, a mudança na impressão negativa inicial que Martinez (2007b) teve ao entrar no NAP em 2006:

Eu perdi essa impressão de um tempo pra cá - esse ano [2007] eu perdi isso. Eu acho que com essa carga nova de pessoas que entraram ali [no Núcleo], um outro grupo se formando, a minha identificação com o NAP vai aumentando. Cada vez mais eu tenho vontade de trabalhar ali. Depois eu fiz o curso de produção de material didático que foi muito legal: me identifiquei muito com os professores, com o trabalho.

Considero que esse curso de produção de materiais oferecido por Martinez em 2006/2007 (“Reflexão e Criatividade: (des)construindo a aula de inglês”), bem como o de conversação seguindo a metodologia OSDE, oferecidos por Martins e Raggio⁷¹ no 1º. semestre de 2008, serviu como um lastro de experiência que se

⁷¹ Tanto Martins quanto Raggio já traziam uma experiência de ensino e pesquisa da graduação. Em sua monografia, Raggio (2004) abordou sua experiência de ensino como professora em formação no CELIN-UFPR a partir da concepção de formação reflexiva. Martins (2007) desenvolveu sua

contrapôs aos receios de um maior envolvimento com os questionamentos da nascente comunidade e suas mudanças. Martinez (2007b) vê o curso “Reflexão e Criatividade: (des)construindo a aula de inglês” como promovendo uma reflexão sobre as práticas de sala de aula e os materiais que as professoras utilizam visando uma redefinição dos objetivos do ensino da língua estrangeira (LE) no ensino regular, além de simultaneamente desenvolver o conhecimento/prática de língua e o letramento digital. Esse curso gerou uma pesquisa, a qual está descrita como parte do projeto “Letramento crítico na formação inicial e continuada de professores de inglês: globalização e transdiscursividades”⁷². No projeto, afirma-se que a reflexão sobre as práticas e materiais de sala de aula baseia-se:

[...] em um questionamento de conceitos de linguagem, cultura, realidade e conhecimento, centra[ndo-se] em uma concepção de escola como prática social. A escola é um espaço que oportuniza a construção da subjetividade por meio de processos de construção de significados em comunidades de prática.

O curso de conversação, por sua vez, propunha a construção de “Espaços Abertos para Diálogo e Questionamentos”, onde as participantes pudessem se engajar criticamente com suas próprias perspectivas e com as perspectivas das outras, conversando sobre assuntos pertinentes às suas práticas educativas e sociais, usando a língua inglesa como um espaço para reflexão.

O que o final de 2007 prefigurava era a possibilidade de que uma organização dessa comunidade surgisse a partir do próprio grupo, sendo menos baseada em uma hierarquia rígida, centrada na figura de uma coordenadora que desse direções e fizesse cobranças, e mais baseada em uma organização de espaços, tempos e atividades que permitisse a aproximação entre as tutoras, não tanto como um grupo coerente, mas, conforme colocou Forlin (2007), como um grupo coeso.

monografia enfocando o uso da abordagem da OSDE nos cursos de conversação avançada que lecionou no CELIN-UFPR.

⁷² Esse projeto de pesquisa da UFPR, por sua vez, integra o projeto nacional “Formação de professores nas teorias dos novos letramentos e multiletramentos: o ensino crítico de línguas estrangeiras na escola”, coordenado pela USP.

4.4.2.2 Praticando aprender

Próximo do final das atividades letivas de 2007, uma primeira novidade já estava sendo programada para o início do ano: Martinez passaria a atuar junto com Pazello na coordenação pedagógica. O relatório das atividades do 2º. semestre foi feito já “a quatro mãos”, mas Pazello (2007) previa a necessidade de “cuidado” e “muita maturidade” ao assumir responsabilidades dentro de uma coordenação compartilhada:

Vai ser um desafio. Só o tempo vai nos mostrar se é bom. Eu não conheço nenhuma coordenação compartilhada, mas como eu sou fossilizada em termos de compartilhar... Eu, já no começo [do trabalho no NAP], achava que a tutoria compartilhada poderia trazer problemas e [isso] me mostrou outra coisa do NAP: os alunos unanimemente disseram “não, é bom, essa coisa de ter dois tutores”. Isto é, eu no começo dizia “não, mas como é que pode?”. Extremamente estruturalista - não sei que palavra que é, mas eu não conseguia [pensar alguma coisa diferente]. Provou-se por A mais B, com o depoimento dos alunos.

Talvez Pazello pudesse ter contrabalançado suas dúvidas com relação à possibilidade de uma coordenação (e da tutoria) compartilhada se tivesse tido oportunidade de acompanhar o trabalho de coordenação geral do Núcleo feito por Jordão e Almeida desde 1995. Como Jordão (2007) explica:

Antes de sair [para fazer a pesquisa de pós-doutorado no exterior], eu era a coordenadora geral do NAP, mas atuava também como coordenadora da área de inglês. É importante esclarecer que, desde a criação do NAP, somos o mesmo par de professoras nos revezando entre a coordenação geral e a coordenação de inglês, e que atuamos as duas sempre em ambas as coordenações, de modo que a divisão de funções só existe oficialmente: na prática trabalhamos colaborativamente nas duas posições.

Almeida (2008), um pouco antes, afirmava o mesmo. Ela estava circunstancialmente na coordenação do NAP em função da pesquisa de Jordão, mas frisou que

[...] desde o princípio do NAP eu trabalho sempre em conjunto com a Clarissa e eu acho que isso faz uma diferença enorme, não ter essa coisa assim de ter UMA pessoa só coordenando. No momento, como ela está fora, eu estou no papel de coordenadora, mas eu continuo conversando com ela o tempo todo sobre as coisas que estão fazendo por lá.

Considerando que vejo em Jordão e em Almeida formadoras com concepções diferentes de formação e das finalidades da educação – Almeida se aproximando mais de uma pedagogia crítica e procurando direcionar mais o trabalho, delegando funções, enquanto que Jordão se afilia ao letramento crítico, com uma visada pós-estruturalista, e procurando interferir nas ações do grupo pelo questionamento compartilhado, avalio o desafio de atuar juntas na coordenação do Núcleo como envolvendo conflitos e negociações dentro de um processo que já durava mais de dez anos. Isto é, já havia disponível um caso de tutoria compartilhada que podia servir para reflexão. De qualquer forma, a questão do compartilhamento viria a ser um dos temas para discussão no então programado grupo de leituras a se iniciar em 2008.

O que pude perceber também é que Martinez já vinha construído um conceito de liderança que não se resumia a igualar liderança à função de coordenação. Durante uma reunião do grupo de pesquisa de que também participávamos, discutíamos sobre a noção de respeito que está na base do conceito de realidade entre parênteses de Maturana (1997)⁷³ e a dificuldade de assumir posições, fazer escolhas, mas manter esse respeito pelas posições e escolhas das outras. O que Martinez e Pazello precisaram fazer no processo de preparação, realização e avaliação das avaliações aplicadas aos participantes dos cursos regulares do NAP já no primeiro bimestre de 2008 foi se posicionar e agir mantendo uma atitude de respeito entre elas, com todas as tutoras, e com elas mesmas individualmente. Discutíamos a questão da legitimação de papéis dentro de um grupo como o NAP. Uma das participantes relacionou o papel de liderança ao reconhecimento de uma autoridade, alguém exercendo uma função hierarquicamente superior, dentro do grupo, no caso, a posição de coordenadora. Outra participante considerou que poderia haver um reconhecimento baseado em um status de conhecimento. Nesse momento, Martinez fez uma análise sobre a maneira como as tutoras do NAP se relacionavam nas discussões e conversas que tínhamos. Para ela, o grupo reconhecia ou legitimava diferentes posições e/ou papéis dentro do grupo: ora o

⁷³ Para Maturana (1997) há dois tipos de caminhos explicativos: (a) o da objetividade *sem* parênteses, no qual discordâncias que surjam entre observadores acabam virando uma “disputa em negação mútua”, já que se parte do pressuposto de que há “um acesso privilegiado a uma realidade objetiva e independente” (p. 249); (b) o da objetividade *entre* parênteses, no qual o observador percebe que vive “em muitas realidades explicativas diferentes, igualmente legítimas, mas não igualmente desejáveis, e que no multiverso um desacordo explicativo é um convite à reflexão responsável sobre a coexistência, e não uma negação irresponsável do outro” (p.253).

grupo se voltava para quem estava em determinada posição acadêmica (participantes fazendo/tendo feito doutorado ou mestrado, por exemplo), ora para quem já tinha uma experiência de administração de escolas, ora para quem tinha mais experiência como professora, dependendo da situação que tratávamos. Tratava-se, portanto, de pensar em um rodízio dinâmico de lideranças, que poderia também ser observado no grupo de leitura.

Para esse grupo, preparamos todas em conjunto um calendário agendando um encontro mensal para discussão de leituras, entre março e junho, já prevendo a intercalação do calendário das reuniões pedagógicas, mais freqüentes dentro desse 1º. semestre do que nos semestres anteriores. Os encontros do grupo de leitura constituíram uma oportunidade para refletir sobre o que nós tutoras considerávamos como prioridade para o grupo – encontrar uma maneira de começar a lidar com as questões levantadas em 2007 e com o desejo de mudança ou manutenção de nossas práticas de sala de aula. Foram também uma avaliação para nossa capacidade de nos consolidarmos enquanto uma comunidade. Os encontros exigiram que reservássemos cerca de quatro horas por mês, sem remuneração, o que parece representar pouca exigência de esforço, mas que pesa bastante ao serem colocados ao lado de todas as outras atividades de cada tutora. Como passaram a acontecer reuniões pedagógicas mensais no NAP, a sensação de exigência ficou maior.

O desenrolar das discussões no primeiro semestre de 2008 me permite pensar em um processo amplo de formação no qual o grupo se engajou, e que considero ter sido gerado a partir da abordagem que JORDÃO (2009, p. 101) denominou de questionamento conceitual em espaços abertos, enfocando questões chaves para a atuação de professores e formadores na área de LE, tal como as concepções de língua e conhecimento e suas relações com o ensino de LE e a educação.

Ao responder as minhas perguntas nas entrevistas em 2007, muitos dos depoimentos das tutoras cruzavam temas abordados nas reuniões pedagógicas do Núcleo. Eram temas que emergiam de dúvidas e conflitos quanto aos objetivos dos cursos que o Núcleo estava oferecendo às professoras e à forma de conduzi-las – metodologia e conhecimento pedagógico, conhecimento de língua, formas de avaliação, adoção de livro didático, relação entre aulas no NAP e aulas nas escolas. Foi o estágio de “aglutinação” da comunidade, que para Wenger (1998b) significa o

momento de exploração de conexões, negociação e definição de projetos conjuntos, e que, para mim, se traduz como o momento de afloramento de angústias profissionais e de preparação para seu enfrentamento.

Vieram então as reuniões mensais do grupo de leitura no primeiro semestre de 2008. A lista de leituras, construída em conjunto ao longo das quatro reuniões, compreendeu as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), a Carta de Princípios do NAP (ALMEIDA; CRUZ, 2005, p. 15-17), a descrição do NAP disponível no sítio da UNESCO (2008), o histórico do NAP-UFPR (ALMEIDA; CRUZ, 2005) e dois artigos sobre a perspectiva do pós-método no ensino de língua inglesa (KUMARADIVELU, 2003, 2006).

A primeira reunião do grupo procurou tratar da abordagem do letramento crítico tal como apresentado nas OCEM e dos conflitos que ele provocava com relação às nossas práticas e teorias acadêmicas e pessoais de ensino e aprendizagem de LE. A reunião, contudo, foi criticada pelas próprias tutoras por ter se desenrolado sem conseguirmos aprofundar nosso debate. Como Martinez observou, parte do grupo retomou questões que tinham sido discutidas no grupo de pesquisas do qual participavam (“Leitura e Identidade”), desconsiderando que o grupo como um todo não compartilhava das mesmas leituras e discussões prévias. Esse grupo de pesquisa, que já mencionei antes, iniciou-se formalmente em 2003, conforme justifica Jordão (2008b, p. ii):

[a partir do] interesse em legitimar os estudos realizados informalmente por um grupo que se reunia na UFPR, em Curitiba, e que compreendia, inicialmente, alunas bolsistas e voluntárias de Iniciação Científica da graduação em Letras, alunas de mestrado em Letras, professoras de graduação em Letras, e professoras da rede pública estadual. O grupo se reuniu por iniciativa de uma das professoras universitárias, que transitava nos ambientes da graduação, da pós-graduação e da formação continuada junto aos professores da rede estadual, e iniciou o relacionamento entre os membros destas diferentes comunidades de prática após detectar o interesse em comum de alguns membros de cada uma. O principal atrativo para a criação do grupo naquele momento era o desenvolvimento de leituras e discussão de textos aos quais as participantes não teriam acesso isoladamente em suas comunidades específicas: foi preciso criar uma comunidade “inter-comunitária” a fim de possibilitar estes estudos e leituras.

Algumas tutoras do NAP tiveram com sua participação no grupo de pesquisa, se entendido conforme Jordão propõe, como uma “comunidade ‘inter-comunitária’”, um aprendizado na prática do que Wenger (1998a, p. 105) chama “*brokering*”, isto é,

o estabelecimento de “conexões proporcionadas por pessoas que podem introduzir elementos de uma prática em outra”. Nessa primeira reunião, experimentamos, Martinez e eu, um processo de localização e reconhecimento dessa outra comunidade, a do NAP, e de avaliação da bagagem que trazíamos para ela. Junto com Martins e Raggio, trazíamos para essa comunidade dentro do NAP as leituras, envisionadas nas reuniões do grupo de pesquisa, sobre letramento crítico, concepções pós-modernas e pós-coloniais da sociedade, diferentes conceitos de conhecimento e de língua, propostas para o ensino de LE.

Martinez decidiu trazer para a segunda reunião uma discussão sobre os objetivos do nosso grupo de leituras, sendo que ela achava que ele deveria estar mais focado nas questões diretamente ligadas às nossas dúvidas e dificuldades nos cursos do NAP. Começamos por questionar nossas visões de ensino de LE e de educação com a leitura das OCEM, que trazia uma comparação entre os objetivos do ensino de LE na escola regular e nas escolas de idiomas (BRASIL, 2006, p. 89-90). Em aparente desacordo com as Orientações, que vê os objetivos do ensino de inglês em escolas de idiomas como “tende[ndo] a concentrar-se no ensino apenas lingüístico ou instrumental da Língua Estrangeira (desconsiderando outros objetivos como os educacionais e os culturais)”, concordamos com a impossibilidade de “ensinar somente língua” qualquer que seja o contexto (em escola regular ou em escola de idiomas), pois é justamente apenas “como se” que é possível conceber ensinar uma língua “isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos” (BRASIL, 2006, p. 90). Ainda que a professora não tenha uma atitude consciente como educadora, ela vai educar também - causar efeitos nas educandas (uma atitude técnica, supostamente neutra, quanto ao ensino de LE se coadunando a uma educação que objetiva reforçar a assimilação dos valores de uma sociedade centrada na produção e na competitividade, por exemplo).

A terceira reunião centrou-se nos textos relacionados com o NAP-UFPR, o que permitiu que o grupo se tornasse familiarizado com seu histórico e pudesse começar a entender como essa comunidade de tutoras havia se formado, chegando a um estágio em que se apresentava mais coeso. Discutimos como nos víamos ao ler a Carta de Princípios do NAP (ANEXO 1) e a descrição do Núcleo no sítio da UNESCO (ANEXO 2), isto é, se nos reconhecíamos pensando ou agindo de acordo com as noções de formação, trabalho em conjunto, construção de saberes, perspectivas do letramento crítico e do pós-método que encontramos lá.

Relacionado ao primeiro princípio da Carta, que propõe um trabalho baseado na colaboração, havíamos ainda discutido na nossa segunda reunião a questão do compartilhamento de turmas, isto é, sobre a prática que adotamos em geral de ter duas tutoras responsáveis por cada turma, uma em cada meio período da aula. Esse regime de tutoria pode ser visto como uma modalidade de ensino em time, que, conforme coloca Freitas (2004, p. 4), é uma alternativa ao regime tradicional de ensino, “segundo [o] qual o professor trabalha de modo isolado em salas de aula insulares, isto é, contidas em si mesmas”.

O que concluímos é que, departindo da idéia inicial de que o compartilhamento poderia favorecer a troca de experiências e reflexões, acabamos, em muitos dos grupos, em uma prática de divisão de tarefas entre as tutoras, que se limitava, por vezes, a informar quais atividades tinham sido realizadas no livro texto. Traduzimos compartilhar como dividir.

As justificativas para a segunda atitude baseavam-se, naquele momento, principalmente no tempo que esse compartilhamento exigiria. No entanto, pela experiência que eu estava tendo então como tutora de um dos grupos e com os comentários de Martins sobre sua preferência em trabalhar junto com outra tutora (como com Raggio no curso de conversação “Espaços Abertos”), o que percebo que é muito mais uma questão de atitude e reação a propostas de mudança por parte de cada tutora, além de tempo para experimentação.

Essa questão seria retomada para negociação em nossa primeira reunião pedagógica no 2º. semestre de 2008. Nessa ocasião posterior, foi possível fazer um levantamento dos diferentes entendimentos e das experiências observadas em nosso grupo: (1) as tutoras dividiam o material apresentado no livro texto e uma ficava responsável pelas seções de leitura e escrita e a outra pela parte de compreensão e produção oral, comunicando-se entre as aulas e por e-mail; (2) cada tutora trabalhava com uma unidade diferente do livro texto; (3) uma tutora se responsabilizava pelas atividades do livro texto e a outra trabalhava com outras atividades (atividades didáticas, discussões sobre metodologia de ensino); (4) as tutoras trabalhavam juntas analisando o livro texto, selecionando as atividades e trazendo atividades extras, comunicando-se nos intervalos entre as aulas e por e-mail.

Jordão explicou que a proposta de ter duas tutoras com uma mesma turma foi pensada inicialmente para que tivéssemos a oportunidade de experimentar um

trabalho menos isolado e mais compartilhado. Além disso, por oferecermos aulas de 4 horas de duração, o compartilhamento poderia tornar o trabalho menos cansativo para as tutoras. Poderia garantir também que as professoras cursantes fossem expostas a diferentes estilos de ensino. Seria possível ainda evitar que reações negativas a uma ou outra tutora motivassem uma desistência do curso. As próprias tutoras poderiam também ter uma carga afetivo-emocional mais leve para administrar. Como contra-argumentos, consideramos o número maior de professoras cursantes com quem tínhamos contato e o menor tempo disponível para estabelecer uma relação mais profunda com elas.

Como Pazello (2007) já havia lembrado, quando da realização de uma consulta junto às professoras cursantes quanto a essa forma de trabalho, a maioria respondeu positivamente à presença de duas tutoras em suas turmas. Um exemplo dessa avaliação pelas professoras cursantes é a análise de Furtado⁷⁴ (2007) como participante de uma das turmas que funcionou com o regime de duas tutoras:

Essa relação de você se situar como estudante em sala, onde você tem um professor, chega o intervalo, vem outro professor - isso acontece nas escolas normalmente. [...]

Como professor e estudante você tem que cumprir aquilo que é determinado, a gente sabe que tem que cumprir aquilo. Entretanto, eu procurava, durante as atividades que eu achava que não eram relevantes pra mim, não que não fossem para a formação, uma coisa ou outra a gente sempre precisa, sempre consegue aprender, mesmo em uma atividade que você não está muito predisposto a fazer. Então, eu procurava ver por outro viés essa mesma tarefa: como que eu poderia, de que outra forma poderia trabalhar essa mesma atividade ou [de que outra forma] as professoras [tutoras] poderiam trabalhar essa situação aqui.

Se Raggio afirmou ter se sentido “constrangida” na posição de tutora, Furtado estava duplamente constrangido nas posições de professor e de aluno, sentindo-se na obrigação de aquiescer a um plano de ensino trazido pelas tutoras. Isso não o impedia de refletir criticamente e atuar em sala de aula (na sua e na do NAP) considerando alternativas pedagógicas que achava mais adequadas.

Como já havia acontecido no início do ano, na negociação de distribuição de turmas para o 2º. semestre de 2008, realizada após mais uma discussão sobre a

⁷⁴ Furtado é professor de inglês do estado do Paraná e, na época, participava do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), promovido pelo governo estadual, sendo o curso do NAP parte de sua carga de atividades no programa. Sob orientação de Walesko, desenvolvia o projeto de material didático “Texto Sem Contexto: Leitura Morta”.

tutoria compartilhada, avaliamos nossas preferências pessoais e as características das turmas e, de acordo com esses critérios, adotamos um ou outro regime de tutoria (com uma ou com duas tutoras responsáveis).

Foi possível também localizar o NAP e nossa atuação dentro dele dentro do contexto das políticas educacionais para a formação de professoras do ensino básico. Levantamos a questão da qualidade da formação inicial que estava sendo oferecida pelos cursos de Letras, o nível de proficiência das professoras que chegavam para fazer os cursos do NAP, a função remediadora da formação continuada e se o NAP assumiria essa função. Como a Carta de Princípios apresenta uma diferenciação entre formação (educação) e capacitação (treinamento) de professoras, nos perguntamos também sobre quando nos sentíamos *formando* e quando nos sentíamos *capacitando* no trabalho de sala de aula com as professoras no NAP.

Concordamos que uma das dificuldades que tínhamos era saber o que queríamos desenvolver no Núcleo. Em um resumo das discussões do terceiro encontro que enviei então para o grupo⁷⁵, refleti sobre a situação do NAP quanto às possíveis mudanças que poderiam ser feitas nos cursos a serem ofertados para as professoras. Observei que estávamos com receio de fazer mudanças e sem saber ainda muito bem quais mudanças fazer e como fazer. Esse foi um dos pontos sobre os quais o grupo já havia concordado. Era possível reconhecer também que o grupo parecia pronto para se aprofundar em um processo de aprendizagem colaborativa, que pudesse construir bases para a definição e realização de mudanças nos rumos de atuação do NAP.

No quarto encontro, não discutimos especificamente os textos de Kumaradivelu (2003, 2006) que havíamos decidido retomar como pauta de leitura. Penso que essas leituras deram simplesmente um pouco mais de apoio para discutir a idéia de procurar planejar cursos pensando no nosso contexto, o que significava levar em consideração interesses muitas vezes conflituosos (o que cada uma de nós gostaria ou não de experimentar, o que as professoras cursantes gostariam ou não de encontrar, o que acreditávamos que pudesse surpreendê-las positivamente ou frustrar a todas nós). A idéia de abrir um curso de extensão no NAP para que as tutoras interessadas trabalhassem no desenvolvimento de propostas para o NAP a

⁷⁵ HALU, R. C. Grupo leituras NAP - dia 07 última reunião + resumo 17 maio. Mensagem eletrônica enviada em 03/06/2008.

partir do 2º semestre de 2008, apresentada então por Jordão, coordenadora geral, e por Martinez, coordenadora pedagógica do Núcleo foi bem aceita pelo grupo.

Esse resumo das atividades do grupo de leitura e o foco em alguns dos questionamentos que conseguimos começar a desenvolver (como a questão das lideranças e o princípio de colaboração e compartilhamento) permitem entrever um processo complexo e demorado pelo qual um grupo de professoras que se encontra lecionando em cursos de extensão para professores de LE passa a constituir uma comunidade de formadoras em desenvolvimento, que assumem uma atitude de questionamento quanto às suas práticas e aos pressupostos e experiências que as embasam. Em outras palavras, trata-se de, considerando o contexto dessa comunidade de formadoras – o trabalho na formação continuada de professores de LE no estado do Paraná, dentro de uma universidade pública, em um núcleo de extensão, vinculado a um curso de graduação em Letras, que conta com um programa de pós-graduação -, perceber que o envolvimento de suas participantes em questionamentos conceituais, balizados pelos pressupostos do letramento crítico, pode ser um dos caminhos gerativos para o trabalho conjunto, dentro do espaço universitário, de professores e formadores, com a atenção voltada para a vinculação entre ensino superior e ensino básico (COCHRAN-SMITH, 2003; JORDÃO, 2007a).

4.4.3 O 'batismo' da comunidade

A construção da história da comunidade faz parte desse processo, parte e resultado do repertório de recursos criado pelas práticas da comunidade. Esse repertório a partir de nossas práticas de questionamento, segundo Wenger (1998a, p. 83)

[...] torna-se um recurso para a negociação de significado:

- 1) ele reflete a história de mútuo engajamento
- 2) ele permanece inerentemente ambíguo.

Histórias de interpretação criam pontos compartilhados de referência, mas não impõem o significado. Coisas como palavras, artefatos, gestos e rotinas são úteis não apenas porque são reconhecíveis em sua relação com uma história de mútuo engajamento, mas também porque elas podem ser reengajadas em novas situações. Isso é verdadeiro para elementos linguísticos e não-linguísticos, para palavras assim como para cadeiras, jeitos de andar, formulários ou risos. Todos têm interpretações bem-estabelecidas, que podem ser reutilizadas para novos efeitos, quer esses

novos efeitos simplesmente continuem uma trajetória estabelecida de interpretação ou as levem em direções inesperadas.

Temos uma 'biografia' da vida dessa comunidade, desde sua gestação, com as práticas das entrevistas de pesquisa, as reuniões pedagógicas, as conversas dentro e fora de sala de aula. Entretanto, apesar de Wenger ter apontado para a abertura dessa história para novos caminhos interpretativos, corremos o risco de assumirmos nossa história como uma "identidade entendida como constância de si mesmo de um ser responsável, isto é, previsível ou, pelo menos, inteligível, como uma história bem construída (em oposição à história contada por um idiota)" (BOURDIEU, 2008, p.77). Um dos recursos mais efetivos para cristalizar essa identidade é a adoção ou a designação de um nome próprio, como parte de um rito de batismo que torna o ser ou a entidade em um objeto reconhecido como sempre 'o mesmo' "em estados diferentes do mesmo campo social (constância diacrônica) ou em campos diferentes do mesmo momento (unidade sincrônica, para além da multiplicidade de posições ocupadas)" (BOURDIEU, 2008, p.77).

Já havíamos até mesmo assinado a história de nossa comunidade, assumindo o *signum authenticum* de nossa identidade:

- Olhem! Ficou um 2004 e um 2008, mesmo tirando as outras datas.
- Pois é, fechou. Ficou melhor tirando assim. É um material bem interessante pra guardar, ainda que a gente possa no final mudar isso inteiramente e achar que não é nada disso.
- Mas todo mundo concordou com a história?
- Uma de nós falou, várias vozes escutaram.
- Alguém contestou a história?
- Eu gostei da tua história.
- Não, mas... eu contei a história como eu entendi que foi feita a construção.
- Vocês acham que tudo bem? Podemos colar essa história?

Vamos assinar a história,
os autores da história.
(BECKER *et al.*, 2008)

Só nos faltava nossa aderência a um nome próprio para adquirir uma "constância nominal", aquele atestado exigido pela ordem social para que pudéssemos ser reconhecidos (e nos reconhecermos) como uma unidade capaz de totalizar todas as nossas manifestações "em registros oficiais, *curriculum vitae*, *cursus honorum*, registro judiciário, necrológio ou biografia, que constituem a vida como uma totalidade finita por meio do veredito dado sobre um balanço provisório

ou definitivo” (BOURDIEU, 2008, p. 78). Já tínhamos um ‘nome de família’, UFPR, que nos dava distinção no meio profissional e acadêmico em que nos situávamos:

- Nos outros empregos que eu tenho, eu falo que eu trabalho no NAP e eles falam assim “puxa, nossa”, parece assim “nossa, você é chique no último”.
 - Sim, porque quando eles perguntam o que é o NAP e você diz que é um curso de formação de professores, principalmente da rede pública, eles “ahh” como se você fosse um *expert*.
- (HALU, 2008)⁷⁶

Se só nos faltava o prenome, assumo aqui, na apresentação de minha (ainda que nossa) pesquisa, a responsabilidade arriscada de batizá-la, e passo a tratá-la sob o nome de Aglaura, com UFPR como sobrenome. Para a escolha do nome, recorri, como previsível, a um livro de nomes próprios, nomes de espaços, desta vez. Tomei-o d’**As Cidades Invisíveis** de Italo Calvino (1990, p. 65). É o nome de uma cidade, supostamente visitada por Marco Polo, da qual o que se sabe, sabe-se apenas pelo que é repetido por suas habitantes: “uma série de virtudes proverbiais, de defeitos igualmente proverbiais, algumas extravagâncias, algumas inflexíveis observâncias às regras” (CALVINO, 1990, p. 65). Como tomo sua ‘descrição’ pelo viajante Marco Polo como justificativa para minha escolha de nome de batismo da comunidade, apresento parte do relato desse narrador:

Antigos observadores – e não existe razão para crer que sejam inverídicos – atribuíram a Aglaura um constante sortimento de qualidades, comparando-as, claro, às de outras cidades da época. Pode ser que nem a Aglaura que se descreve nem a Aglaura que se vê tenham mudado muito desde então, mas o que era estranho tornou-se habitual, excêntrico o que se considerava a norma, e as virtudes e os defeitos perderam excelência ou desdouro num ajuste de virtudes e defeitos distribuídos de maneira diferente. Deste modo, nada do que se diz a respeito de Aglaura é verdadeiro, contudo permite captar uma imagem sólida e compacta de cidade, enquanto os juízos esparsos de quem vive ali alcançam menor consistência. O resultado é o seguinte: a cidade que dizem possui grande parte do que é necessário para existir, enquanto a cidade que existe em seu lugar existe menos.

Portanto, se quisesse descrever Aglaura limitando-me ao que vi e experimentei pessoalmente, deveria dizer que é uma cidade apagada, sem personalidade, colocada ali quase por acaso. Mas nem isso seria verdadeiro: em certas horas, em certas ruas surge a suspeita de que ali há algo de inconfundível, de raro, talvez até de magnífico; sente-se o desejo de descobrir o que é, mas tudo o que se disse sobre Aglaura até agora aprisiona as palavras e obriga a rir em vez de falar.

⁷⁶ HALU, R. C. Transcrição da atividade em grupo focal (02/08/08): NAP-UFPR. Curitiba, 2008.

Por isso, os habitantes sempre imaginam habitar numa Aglaura que só cresce em função do nome Aglaura e não se dão conta da Aglaura que cresce sobre o solo. E mesmo para mim, que gostaria de conservar as duas cidades distintas na mente, não resta alternativa senão falar de uma delas, porque a lembrança da outra, na ausência de palavras para fixá-la, perdeu-se. (CALVINO, 1990, p. 65-66).

Não há para mim como falar de Aglaura, nossa comunidade de formadoras, como se existissem duas comunidades distintas, uma sobre o mundo e outra nos discursos. Maturana poderia glosar o texto de Calvino e a história da comunidade Aglaura:

Mas esta é nossa condição inicial: somos observadores no observar, no suceder do viver cotidiano na linguagem, na experiência na linguagem. Experiências que não estão na linguagem, não são. Não há modo de fazer referência a elas, nem sequer fazer referência ao fato de tê-las tido. "Escuta, sabe, me aconteceu algo que não posso descrever." Esse "não posso descrever" já pertence à linguagem. (MATURANA, 2001, p. 28)

Procurei um nome que pudesse nos fazer lembrar do *modus operandi* da ilusão biográfica que necessitávamos para produzir uma identidade de grupo, um nome que nos lembrasse do absurdo que é, como afirma Bourdieu (2008, p.81), "tentar compreender uma vida como uma série única e, por si só, suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outra ligação que a vinculação a um 'sujeito' cuja única constância é a do nome próprio". Ao nomeá-la, procuro manter a perspectiva, a favor da qual argumentei no capítulo 3, de que a emergência de uma comunidade depende das práticas discursivas que constroem sua identidade como tal.

Apesar do desejo que tínhamos de que em nossas reuniões viéssemos a "fal[ar] a mesma língua" (BELOTTI, 2007), não concebo a construção dessa comunidade como a construção de uma pequena, porém uma Babel. A aproximação com Babel só é possível se traduzirmos esse nome (e o nome de nossa comunidade) não somente como "cidade de deus" ou "cidade santa" (DERRIDA, 2006, p.11-25), na qual todas falariam a mesma língua, protegendo-nos da dispersão (um projeto de imperialismo lingüístico e conceitual), mas também como "confusão", referindo-se ao momento em que deus batiza e desconstrói Babel e sua língua universal, marcando o momento de dispersão das línguas e "confusão dos lábios".

Encontro o momento de união/dispersão de nossa pequena Babel naquele “ponto só” para o qual, segundo nossa história, “as idéias começaram a convergir”:

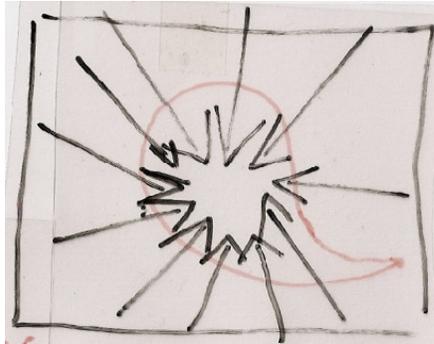


FIGURA 4 – UM PONTO SÓ
 FONTE: BECKER *et al.* (2008, recorte da FIGURA B)

No momento mesmo em que ‘assinávamos’ a história, a história começava a ser reformulada e o ponto de convergência de interesses passava a ser uma janela de vidro que, quebrada, permitia lançar o olhar para dentro (ou para fora):

- Eu gostei na verdade da tua primeira leitura, daquela janela quebrada.
- Eu gostei da janela quebrada também, mas elas não.
- Pois é, eu não via isso aqui como flechas, aí, quando eu olhei ,eu achei que era um vidro quebrado, o vidro quebrou e você pode olhar lá dentro agora

O momento oportuno de Kairós tanto podia nos levar à percepção de uma convergência de idéias e interesses para um “ponto” de adensamento da comunidade, como para uma janela para dentro (ou para fora) da qual ver, ouvir e falar o que antes era um arregalar de olhos e aparente silêncio.

O desejo da “mesma língua”, de nossa língua universal, que nos livrasse das aproximações de traduções, permaneceria, mas a violência da imagem de quebra de uma janela, um vidro, uma lente nos sensibilizava para os conflitos já não tão latentes e para as diferentes visões e concepções que teríamos de continuar negociando, incluindo ela mesma, a língua - objeto de desejo e de conhecimento, espaço de agência e de subjetividade.

4.4.4 A agência no entre-tempo do signo

Assim como Jakobson que, ao se referir à tradução propriamente dita, “no sentido usual, interlingüístico e pós-babélico [...] presum[ia] que todo mundo dev[ia] saber o que é uma língua, a relação de uma língua com a outra e, sobretudo, a identidade ou a diferença, de fato, de língua” (DERRIDA, 2002, p. 25, minha tradução), nós, tutoras e professoras, nas reflexões que fizemos durante o ano de 2007, parecíamos também saber o que é língua e, dentro dela, a oralidade e sua importância, quando falávamos da necessidade de ensinar/aprender a língua propriamente dita, desse conhecimento de língua, de ensinar/aprender a falar e a ouvir uma língua, quando afirmávamos que a vontade que as professoras tinham de aprender a língua era uma “vontade legítima” (MARTINEZ, 2007b; RAGGIO, 2007; SILVA, 2008). Não sabíamos. Não sabemos, por certo, ainda.

Entretanto, quando perguntei a Pazello, no final de 2007, que mudanças ela havia percebido durante os dois anos em que havia sido coordenadora pedagógica do Núcleo, ela respondeu que via uma mudança gradativa no “mapa conceitual” das tutoras, que perdiam seu “olhar conteudista” e tomavam um distanciamento das preocupações em ‘cobrir’ o livro didático, embora a angústia permanecesse. Pazello (2007) reconhecia que ela mesma havia mudado seu conceito do que é ensinar uma língua estrangeira, principalmente no contexto do ensino regular (no qual vinha atuando há muito tempo), embora não conseguisse explicitar em que exatamente consistia a mudança.

A fala de Pazello vinha carregada da angústia de quem está mudando sem saber muito bem para onde, enfrentando momentos de receio e rejeição às mudanças e, ao mesmo tempo, ansiando por elas. Talvez tenha sido eu que a ouvi carregada de angústia no meu esforço por entendê-la, por fazer sua fala compreensível para mim para que eu pudesse aprender sobre o que é língua, sobre o que é formar professoras, sobre o que é (se) formar formadoras de professoras dessa língua inglesa estrangeira. Enquanto eu a ouvia, reconhecia a maneira como expressava os conflitos que nós tutoras sentimos quando começamos a refletir sobre nossa formação, os conceitos que procuramos adotar como base para nossas práticas, a novidade que é se olhar como formadoras e refletir sobre o poder e a responsabilidade que envolvem esse ‘título’, a dificuldade de trabalhar com outros

conceitos, principalmente com o de língua como discurso. Não é uma reflexão coesa e coerente, assentada sobre conhecimentos já construídos e testados, mas um longo momento de mudanças que exige e vale o engajamento na leitura:

[...] Ao mesmo tempo em que eu falo “não, olha, eu não quero dizer”, porque sem querer, pensa bem, a gente vê esse trabalho com a **oralidade** como um respingo gramatical, um respingo da gramática. Trabalhar a **oralidade**, não estou dizendo a mesma coisa. É como se eu mudasse somente o foco do estruturalismo - não vou falar em competência de gramática, mas estou falando em **oralidade**, quando a gente aprende, não, ela está vinculada ao ensino das quatro habilidades. Por isso que a gente se restringe um pouco às vezes em dizer, não, eu quero eleger do NAP, parece que só vou trocar. Eu vou continuar estruturalista do mesmo jeito, quer dizer que eu vou continuar trabalhando com drills, e daí essa saia justa que nós tenhamos ao querer falar do trabalho da oralidade e fazer ressalva “olha, eu estou querendo dizer que quero, ah, não”. É complicado, entende? Eu sinto a mesma coisa que provavelmente você sente, me sinto mal às vezes para me expressar com os meus colegas, com você, [...] com o pessoal do grupo. É porque há uma sensação de que existe algum lugar, algum padrão, uma regra nova, a mais atual, que eu tenho de seguir e esse comprometimento descompromete as habilidades. Se você falou nas habilidades, pronto, você já não está mais engajado no novo pensamento de ensino de língua estrangeira. É difícil pensar assim, a partir de uma coisa mais ..

Pior ainda, no meu caso, por exemplo, que aprendi a **oralidade** sem nunca ter pisado lá. Pior porque quando eu falo em habilidade oral, eu, Betty, nem sempre desconecto do que aprendi gramaticalmente. Como é que eu não vou achar que a minha **oralidade** não é resultado das minhas aulas em sala no sistema que eu tive que era de drills? Aí eu tive *Kernel Plus*, que é estruturalista. Daí tinha: *she goes, she travels in the morning, she bla bla bla in the morning*. Mudava o verbo só. Eu aprendi assim, então a minha cabeça de aprendiz... Comecei a falar lá depois e quem que disse que eu não tive minhas professoras com o *Kernel*, que me nem o Pavlov dog e também acabei falando. Então como é que eu, Bety, vou conseguir perceber a aquisição, a competência da **oralidade** sem que ela seja também um resultado desse grande melting pot que foi a apresentação que eu tive da gramática, pela minha formação de professora? Eu vim behaviorismo, estruturalismo e deu certo. Agora, deu certo por quê? Porque eu sou diferente? Porque eu gosto de inglês (meus pais nunca sabiam nada disso). Eu falava “tchilótchiuié” porque eu não entendia “she loves you , yeah”, eu dizia “tchilótchiuié” e cantava.

Mas para eu ensinar a falar, eu tenho que ensinar gramática. Onde que dissocia, onde que associa, não sei. É que fica muito forte o jeito que a gente aprende, esse jeito a gente sabe que funciona; se tem outro jeito, não sei.

Acredito possível e acho necessário. Acho que se a gente tivesse uma outra maneira, mas quando eu me percebo, quando eu me percebo, eu acabo, de uma forma ou de outra, reproduzindo não, mas encostando nos modelos que deram certo comigo. Não sei, e a gente tem uma tendência de

achar que se deu certo com você pode dar com, não digo com todos, mas com 80%

Eu fico pensando que essa desconstrução, eu tenho muita vontade, mas muita vontade de me dispor. É o que eu já falei, eu acredito que nós tenhamos que trabalhar, tem um caminho muito mais promissor no NAP, pelos nossos alunos de lá, isso que eu quero dizer, promissor no ensino da língua, pela **oralidade**, muito mais promissor no NAP, que são professores que já galgaram pelo menos essa iniciação a Letras, que para nós foi tão árduo, para mim foi tão árduo quanto prazeroso, foi uma maravilha. Minha estadia no curso de Letras foi como se eu tivesse ido para uma Europa da vida. (PAZELLO, 2007, minhas ênfases)

As reflexões de Pazello deixam entrever que o espaço que tínhamos então para nossas discussões era um espaço apertado por constrangimentos. Na sua avaliação, havia palavras que eram tabus, tais como “gramática”, “drills”, “estruturalismo”, “behaviorismo”, parte de um discurso que lhe caía como uma “saia justa” e lhe forçava a fazer “ressalvas” perante as participantes que poderiam prejudicá-la e situá-la fora de algum lugar privilegiado, partilhado apenas por aquelas que consensualmente aceitassem um novo “padrão” ou “regra”, um mais novo discurso em voga na academia. Mais tarde, quando discutimos no grupo focal (em agosto de 2008) como nos sentíamos participando de pesquisas acadêmicas dentro do Núcleo, Pazello observaria que momentos como o dessa entrevista, embora provocassem uma sensação de valorização enquanto profissional e uma motivação para a reflexão, ao mesmo tempo “constrangiam” pelo peso da responsabilidade sobre sua própria fala: “o falar, o verbalizar dá um tom de responsabilidade”⁷⁷.

No momento desta entrevista, Pazello afirma estar disposta, ou melhor, ter vontade de estar disposta a participar de um processo de desconstrução de suas certezas e construção de concepções alternativas, mas que contrariando essa vontade ela se depara com a carga de crenças construídas ao longo de seu aprendizado da língua inglesa e da sua formação como professora e formadora. Utilizando-se das palavras tabu, primeiramente ela mostra seu aprendizado de língua como resultado de metodologias específicas (como o uso de exercícios de repetição, a ênfase no estudo da gramática, o ensino estruturado em função das habilidades linguísticas). Para ela, ficava ainda mais difícil – “pior”, explicar o sucesso de seu aprendizado de outra forma justamente por ter aprendido a falar inglês “sem nunca ter pisado lá”.

⁷⁷ HALU, R. C. Transcrição da atividade em grupo focal (02/08/08): NAP-UFPR. Curitiba, 2008.

“Lá” é a terra dos nativos, onde a língua é viva e “sem mistério”, onde “[a] palavra nativa é percebida como um irmão, como uma roupa familiar, ou melhor, como a atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1981, p. 59)⁷⁸. Na retórica usada por Voloshinov para criticar a visão de língua como sistema congelado no corte sincrônico saussuriano e avançar sua visão de língua como espaço de atuação e posicionamento social dos sujeitos, encontramos a contraposição entre língua “morta-escrita-estrangeira” (p.58) e língua viva-falada-nativa. Não foi “lá” nas terras onde a língua é viva-falada-nativa que Pazello aprendeu a língua inglesa: a língua não lhe caiu como uma roupa familiar, não a sentiu como o ar que respirava, não a teve como a um irmão. Aprendeu amparada por uma reflexão racional e consciente de uma lingüística que “luta para abrir caminho no mundo misterioso de uma língua estrangeira”, coletando e decifrando um corpus de enunciações “isolada[s]-fechada[s]-monológica[s]” (p.58). Essa lingüística, tendo decifrado a língua, tratou ainda de “criar o instrumental indispensável para a [sua] aquisição, codificar essa língua no propósito de adaptá-la às necessidades da transmissão escolar” (p. 58). Contou com o amparo das teorias de aprendizagem e dos conhecimentos científicos da fonética, da sintaxe, do léxico, devidamente aproveitados em metodologias científicas de ensino. Foi assim que adquiriu sua oralidade que seria uma oralidade de uma língua morta, escrita e estrangeira. Como ela também não se vestiu (ou não foi vestida) com o manto do sacerdócio de filólogos e lingüistas (que também habitam “lá”), indo atuar, primeira e principalmente, como professora de escola regular, em um país periférico como o Brasil, restou a ela ficar satisfeita com seu *achievement* em assimilar aquela língua que lhe chegou toda pronta. Conforme argumenta Voloshinov (1981, p. 64, minha ênfase):

[...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. **E apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída - graças à língua materna - se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar.** Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.

⁷⁸ Referenciei **Marxismo e Filosofia da Linguagem** (1981) respeitando a atribuição de autoria à Bakhtin na edição utilizada, mas apontando a autoria de Voloshinov como a atualmente aceita, e, assim, no texto, passo a me referir a Voloshinov quando tratando dessa obra.

O que está em negociação neste trecho é a própria concepção de conhecimento que embasa a visão de língua como sistema decodificado a ser transmitido para os despossuídos da língua, os estrangeiros. O conhecimento sistematizado, esquadrihado em regras e exceções, analisado a partir de um corpus de enunciados inertes, que satisfaz as condições modernas de conhecimento científico objetivo, quantitativo e racional, não se coaduna com a visão de língua como “um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (VOLOSHINOV, 1981, p. 80).

O que não parece ser retórica no texto de Voloshinov é justamente o dualismo entre nativo e estrangeiro e a crença no papel primordial (e na existência única e incontestável) de uma língua materna na estruturação psicossocial do sujeito. Não se negocia uma concepção de língua que reconheça o papel estruturante das línguas ditas estrangeiras para os sujeitos linguajantes⁷⁹. Talvez, no entanto, seja apenas a fraqueza de toda metáfora que não tem como se sustentar quando continuamente inflada. Como conceber, dentro dessa visão de língua, fundada na dialogia, um sujeito linguajante aprendendo a partir do conhecimento sistematizado de uma língua morta e vivendo como estrangeiro em uma posição passiva de compreensão, condenado a perceber apenas o “componente normativo do signo lingüístico, isto é, [à] percepção do signo como objeto-sinal” (VOLOSHINOV, 1981, p. 57)? Contudo, só posso compreender que o “pior” de Pazello ter conseguido aprender a língua inglesa sem “nunca ter pisado lá” é se sentir aprisionada à essa posição desempoderada de falante e professora não nativa, que aprendeu de uma forma não ‘verdadeiramente’ significativa, não contextualizada “lá”.

Porém, quando Voloshinov (1981, p. 54) se preocupa com a pedagogia das línguas estrangeiras, propõe para o aprendiz a mesma experiência de língua que teria o falante ‘nativo’:

[...] um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável.

⁷⁹ Cf. 4.1.3.

E isso implica em questionar o conforto da roupa que vestiria o falante nativo, visto à distância, envolto em uma atmosfera oxigenada que abrigaria uma família feliz em sua condição de “natividade”. A Outra, quer em língua ‘nativa’, quer em língua ‘estrangeira’, está sempre presente, demandando uma pergunta ou uma resposta, um falar ou um ouvir. Para Voloshinov (1981, p. 64), “toda enunciação efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa”, imersos – enunciador, enunciatário e “coisa”, em contextos complexamente conectados, possibilitando uma interação conflituosa e contínua.

Tento refletir a partir de Pazello como seria receber uma alforria não solicitada da condição de falante não-nativa, passando a viver como uma serva sem patrão ou uma colonizada sem colonizadora que se interessasse por mim: precisaria desvalorizar tudo o que vivi e aprendi enquanto na condição de serva/colonizada? Ou seria o caso de revalorizar esses conhecimentos de outra forma ou, ainda, de recontar o que vivi e construir a percepção de já ter aprendido outras coisas de outras maneiras? Não vejo motivo para desconsiderar o aprendizado com *drills* como não comendo, junto com outras práticas, um contexto significativo para seu aprendizado de língua e para sua formação como sujeito na linguagem, embora veja motivos para refletir sobre os possíveis significados gerados a partir do momento em que assume uma posição axiológica diferente. Haveria razão para perguntar o que significaria, por exemplo, repensar a “Europa da vida” que foi a sua formação inicial em uma universidade pública brasileira – reflexão que Pazello desenvolve em sua entrevista descrevendo sua trajetória no curso de Letras da UFPR e a forma como aprender língua e definir-se profissionalmente naquele contexto foi essencial para um empoderamento pessoal.

Daquilo que Pazello relata ter aprendido, recolho para consideração a lembrança dos momentos em que, quando criança ou adolescente, cantava a frase “*tchilotchiuié*”, que seguiu a resposta imprevista para o porquê de seu aprendizado ter dado certo: porque ela é diferente e porque ela gosta de inglês. Relaciono esse relato ao que Voloshinov (p. 55) afirma sobre a forma linguística que

[...] sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais,

agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Tendo vivido momentos de aprendizagem semelhantes aos narrados por Pazello, me coloco junto a ela na situação inversa à de uma filha que se descobre adotada, mas com igual surpresa e receio, alegria e tristeza, se pergunta que consequências para o seu eu falante de línguas e para o seu eu professora e formadora traria essa compreensão da carga de toda palavra: ter acreditado que aquela língua, chamada de ‘estrangeira’, nunca lhe tinha sido mãe e, de repente, suspeitar que a história poderia ser outra. De falantes não-nativas passamos a ser mais do que ‘usuárias’ de uma língua, passamos a ser “dwellers” – as moradoras de um linguajar, que, na concepção de Phipps (conforme citado por SEIDLHOFER, 2009, p.242), “usam as maneiras pelas quais percebem o mundo para desenvolver novas disposições para ação poética em uma outra língua e se engajam em desenvolver tais disposições de modo que elas se tornem, habituais, duráveis”⁸⁰.

Entrando na disputa pela palavra “estrangeira” que Voloshinov (1981) apresenta como fundida com “a idéia de poder, de força, de santidade, de verdade” nas reflexões linguísticas, volto a considerar as reflexões que ouvi de Pazello como mais um momento nessa arena de debates e a procurar pela palavra estranha, conflituosa que poderia significar nosso esforço por um outro conceito de língua no trabalho com as professoras no NAP. É nesse meu momento de leitura, várias leituras, que tento com Pazello, com as tutoras e com as professoras do Núcleo entrar no que Bhabha (1998, p. 256, 259) chama de “entre-tempo”, uma temporalidade discursiva em que se negocia no “intervalo do ancoramento dos significantes”. É uma noção que Bhabha (1998, p. 257) aproxima do “terceiro lócus” lacaniano – um espaço de negociação que “não é nem minha fala nem meu interlocutor”⁸¹. O significante em questão é “oralidade”, palavra repetida várias vezes por Pazello e incontáveis vezes por todas nós tutoras e professoras, em entrevistas, em reuniões, em aulas, em avaliações. Juntando a fala de Pazello com a minha,

⁸⁰ PHIPPS, A. M. **Learning the Arts of Linguistic Survival: Language, Tourism, Life**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2006. p.12.

⁸¹ LACAN, J. **Écrits**. Tradução de: SHERIDAN, A. London: Tavistock, 1977. p.173.

apagando as marcações da transcrição⁸², o que surge é esse resumo inconcluso em que ‘oralidade’ talvez venha a aparecer como uma definição metonímica para língua ou como uma metáfora inadequada para a interação social na qual também se fala do nada, se ouve nada:

Às vezes quando falamos ‘oralidade’ parece que estamos falando uma coisa bem mais ampla do que habilidade oral, falando alguma coisa que transcende, vai além, que não cabe na palavra. ‘Aperta *listening*’, mas *listening* também não é assim - ‘o *listening* agora’, ‘não, o *speaking*’, ‘vamos apertar’, ‘agora estou pronta’, ‘agora vou falar’, ‘agora vou ouvir’, ‘espera’, vão falar do nada também, ‘vocês vão ouvir nada’, ‘agora vou falar’ - é a oralidade, é.

A ‘oralidade’ aparece como desejo de ‘domínio’ da língua pelas professoras cursantes, como experiência de aprendizagem pelas tutoras, como sinal de tabu e transgressão no discurso dominante de nossa comunidade no Núcleo, ligado a outras palavras tabu, como metáfora para nosso esforço e nossa dificuldade em falar e ouvir e fazer sentido no trabalho de formação de professoras e tutoras – “um espaço que não se pode não querer habitar, e todavia tem-se de criticar” (Spivak citada por BHABHA, 1998, p. 257)⁸³. Não conseguimos o fechamento desse signo como a concepção comum de língua que poderia guiar nossas práticas garantindo à comunidade uma idealizada coerência. Conseguimos apenas, em alguns momentos, por vezes esparsos em diferentes práticas, habitar esse entre-tempo com um pouco menos de desconforto, com um pouco mais de confiança, mantendo a germinante ingenuidade, percebendo-se ignorantes e poderosas, aprendendo a lidar com o que fica fora da sentença, fora da palavra, *making do with* metáforas sempre insuficientes (BHABHA, 1998, 251-261).

Há também momentos em que pressentimos que o que fica fora da sentença, fora da palavra é o que mais poderia importar. Na ânsia por entender, dar conta de, aprender sobre, dominar, explicar, interpretar a outra em sua fala/escrita conosco, muitas vezes não nos percebemos da condição radical de ‘estrangeiros’ em que nos

⁸² Transcrição original: “(entrevistadora): ah // às vezes eu acho que / ah / quando vocês falam oralidade pra mim / parece que ta falando uma coisa bem mais ampla [uhum] / que habilidade oral / [ISSO] / ta falando alguma coisa que [transcende/vai além] / que não cabe na palavra / [aperta *listening* / porque *listening* também / [/não é ver assim / o *listening* / agora / não / o *speaking* / vamo apertar / agora to pronta / agora vou falar] {risos da entrevistadora} / [agora vou ouvir / aham / [pera] / vão falar do nada também / vocês vão ouvir nada / [agora vou falar] / é a oralidade / [é] “

⁸³ SPIVAK, G. C. Postcoloniality and value. In: COLLIER, P.; GAYA-RYAN, H. (Eds.). **Literary Theory Today**. Cambridge: Polity Press, 1990. p. 227-228.

encontramos quando frente a uma Outra: que a “alteridade inassimilável e não conhecível significa que o Eu e a Outra encontram-se em uma relação de não reciprocidade, onde elas se aproximam somente apenas como estranhas uma para a outra, uma estranheza fundamental que assegura a esperança por uma eticalidade” (TODD, 2003, p. 9). Penso aqui não apenas nos momentos de conflito, de cansaço e de entendimentos desencontrados entre nós tutoras em nossos encontros, mas principalmente nos momentos em que interagindo com as professoras cursantes nos deparávamos com a angustiante sensação de frustração e impotência, que vejo aqui descrita por Forlin (2007):

Eu tive mais frustração nesse segundo semestre, tive mais frustração de ver colegas, sempre tratei de colegas, nunca gostei que me chamassem de *teacher* – “me chame de Carla porque você também é *teacher*, então me chama de Carla”. Mas a frustração que eu senti foi de ter colegas que não conseguiam fazer uma frase com começo, meio e fim, não conseguiam ter uma comunicação, realmente nenhuma comunicação, [nem] falar “/ *yesterday*, sei lá, *football*” Teve um caso assim, dois - um bastante sofrido [...] que eu me senti assim – “puxa, não posso fazer a diferença aqui, não posso fazer a diferença aqui”.

Todd (2003, p. 134), ao propor o ouvir como “uma modalidade de tempo através da qual aprendemos” e ao chamar a atenção para a atentividade em relação à outra exigida pelo ouvir, procura conceber essa ação/tempo/atitude como se “recus[ando] a ver a comunicação como tendo a compreensão como seu único objetivo”. Ela toma o ouvir como sendo parte constituinte da resposta afetiva daquele que assume o risco de interagir com a outra, e que “o grau em que qualquer sentimento acontece no tempo de ouvir participa profundamente de nossa capacidade de aprender [não sobre a Outra, mas] a partir da Outra” (TODD, 2003, p.137). Para Todd (p. 124-125),

Sempre há uma periculosidade implícita no ato de [escrever]/falar e [ler]/ouvir, onde aquele que [escreve]/fala perde seu velho modo de pensamento no processo de comunicar um novo: “qualquer nova atitude deve assumir uma aparência de perda do modo prévio de ver as coisas e de avaliá-las. Igualmente, a [leitora]/ouvinte também passa por um inevitável processo de luto, por meio do qual o seu pensamento muda à medida que ouve, se é compelido a alterar sua posição e sofre a perda da certeza prévia. Isto é, enquanto eu ouço você e atendo a sua fala, percebo que o que você está dizendo não pode ser mapeado no que eu no que eu sabia antes; “nós podemos ser confrontados com tanta dificuldade em alcançar a língua que podemos até prever o risco de ter de ‘transformar’ o todo de

nosso vocabulário” (154)⁸⁴. Quanto a isso, ouvir é uma proposição tão arriscar quanto falar. O que Corradi Fiumara toca diretamente aqui é a estrutura do aprendizado, onde é apenas através de uma posição de ignorância, de mal-entendido e de ser desafiado que se pode aprender. (TODD, 2003, p. 124-125, minha tradução e minhas inserções)

Uma situação extrema tratada por Todd é a da falha na comunicação (o *breakdown* comunicativo) em que aquele que ouve não consegue mais compreender aquilo que a outra fala. O que ela argumenta é que embora a ouvinte não consiga ‘recuperar’ o significado dessa fala, o que a outra diz faz sentido para essa outra que continua a falar e, ainda, que sempre há um excesso no que a outra fala que simplesmente está fora do alcance da compreensibilidade de qualquer ouvinte. A situação de incomunicabilidade que, com freqüência, enfrentamos como tutoras de língua inglesa no Núcleo, e que as professoras enfrentam com suas alunas nas escolas, me parece ser igualmente extrema. Quero, entretanto, considerar, junto com Todd (p.129), que uma reação possível para a sensação de impotência que tais momentos podem nos trazer é procurar por essa atitude em geral inconsciente de confiança em si mesmo e no que o outro tem para dizer como uma forma de criar as condições sob as quais o aprendizado acontece. Afinal, “o que a ouvinte[/leitora] arrisca ao ouvir[/ler] a fala/[a escrita] de uma outra não é nada menos do que entrar em um relacionamento com uma outra criadora de significados” (TODD, 2003, p.129).

Refliço, assim, sobre uma atitude ética que se fazia requerida tanto no interagir entre tutoras como com e entre as professoras: o ouvir como o “estar para a Outra” e o se abrir para mudanças a partir da Outra. Não se trata, como Todd adverte (2003, p. 135), de dizer literalmente para a outra pessoa “eu estou aqui, estou ouvindo você, fale agora, agora eu ouço”, como se houvesse procedimentos a seguir e habilidades a adquirir. Nas palavras de Todd (p. 136), “a qualidade de relacionalidade que é o ouvir é um tempo de proximidade”, proximidade essa que nos expõe à Outra, que nos perturba e que pode trazer dor quando nos envolvemos em um aprender/mudar a partir da Outra ao invés de um aprender sobre e mudar o Outra.

⁸⁴ CORRADI FIUMARA, G. **The Other Side of Language**: a philosophy of listening. Tradução de: LAMBERT, Charles. London: Routledge, 1990.

4.4.5 As formadoras aprendizes de Aglaura

Quando li pela primeira vez a entrevista concedida por Jordão, uma das coordenadoras do Núcleo, no final de 2007, fiquei satisfeita com o texto coeso e coerente que respondia à minha pergunta sobre o que havia mudado em sua concepção de formação de professores nos seus últimos 10 anos de trabalho na formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras. Satisfeita porque ‘compreendia’ sua resposta e tomava seu texto como ponto de apoio para pensar sobre minha própria formação e a das tutoras de nossa incipiente Aglaura:

Pergunta difícil... porque mudou muito. Há 10 anos, minha abordagem era essencialmente conteudista: eu imaginava que o mais importante para professores de LE era dominar a LE e aprender técnicas para transmissão efetiva deste conhecimento lingüístico. Hoje, acredito que mais importante do que o domínio do conteúdo ou de técnicas de ensino seja a atitude com que o professor se relaciona com seus alunos, em qualquer nível ou contexto de ensino. Pra mim, se não houver um relacionamento de engajamento crítico com o conteúdo a ser trabalhado (e não “transmitido”) em sala de aula o aprendizado será essencialmente de “informação”, de acúmulo de “fatos”, e funcionará como espaço de assimilação, de adaptação para alguns, de reforço e estímulo para outros, ou de silenciamento e exclusão para a maioria. Eu não desejo isso na educação, seja ela em que contexto for: na formação de professores, inicial e continuada, hoje eu acho que é fundamental discutir formas de representação que usamos em nossas comunidades para entender “quem somos, onde estamos e para onde vamos”, é fundamental questionar essas formas e buscar formas alternativas que silenciem o menor número possível de pessoas no processo. Há 10 anos eu não tinha a menor preocupação com essas questões

Naquela primeira leitura não consegui conectá-lo com os depoimentos das tutoras que entrevistei simplesmente porque não encontrava reflexões semelhantes. Como expliquei no capítulo introdutório, acreditei ter ouvido nas entrevistas um silêncio para as perguntas finais em que abordava as experiências que contribuíram para sua atuação como formadoras de professoras. As respostas tendiam a se concentrar na professora em formação, e não se desenvolviam na direção da possibilidade de nos vermos como formadoras também em formação. Em função disso, propus a atividade de pesquisa/reflexão em grupo, antes do início de nosso curso de extensão para tutoras do NAP, em agosto de 2008. Dela esperava, como já disse, um questionamento mais explícito sobre o que diferenciava suas experiências

profissionais como professoras de LI e como formadoras de professores, especialmente considerando nossas práticas dentro do NAP-UFPR.

Naquele momento, narramos em conjunto a história da comunidade, concebendo o nascimento de Aglaura, retrospectivamente, em 2004, marcado pela entrada de novas tutoras e pela retomada das atividades após o período marcado pelo programa Paraná ELT. Viemos até o primeiro semestre de 2008, com as discussões sobre avaliações nas reuniões pedagógicas e nossos encontros do grupo de leitura, e fizemos uma avaliação de como nos víamos naquele início de agosto:



FIGURA B - Estágio da comunidade de formadoras de professoras de língua inglesa no NAP-UFPR no início de 2008 (nossa autoria)

A avaliação foi um dos primeiros passos que nós conseguimos... a partir da discussão sobre a avaliação dos professores – e daí os grupos, o grupo convergiu. Estamos com idéias ainda diferentes, mas estamos buscando essa aproximação, estamos conversando todos. Estamos vendo uma luzinha. Tem uma luz e está chovendo OK porque tá todo mundo disponível dando OK pra essa conversa, todo mundo aberto dando o seu OK para a discussão e já, desde já, dando muita risada.

- A gente está num paraíso, não?

Estamos longe do paraíso, ainda, estamos ao menos a caminho, estamos já vendo que algo melhor pode acontecer e que a gente espera se divertir no processo. A gente espera poder ser mais aberto, não só as tutoras, mas os professores.

Apesar (ou, ao contrário, justamente por causa) da atitude de abertura das tutoras com os acenos de OK, insisti, depois que a história terminou e começou a se desdobrar, em perguntar se havia diferença entre ser tutora/formadora e participante professora nos cursos do Núcleo.

Avaliei que foi possível, finalmente, refletir em conjunto sobre o que seria essa profissional formadora. Examinando nosso diálogo (APÊNDICE 9), teci duas linhas de construção de um conceito de formadora. Em uma delas consideraríamos o formador como um professor em um estágio avançado ou superior na carreira de professor, ocupando uma posição privilegiada à qual justificadamente teríamos chegado em função de nossa maior experiência e conhecimento (tanto teórico, quanto em termos de proficiência na língua), maior dedicação, de melhores condições socioeconômicas que tivemos, melhores oportunidades, melhores chances de estudo. Na outra linha, o formador seria um profissional professor diferente, desempenhando um papel com semelhanças ao de um consultor. Considera-se, nessa linha, que além de possuímos conhecimentos pedagógicos e linguísticos aprofundados e mais amplos, em função de nossa formação acadêmica (principalmente pelos cursos de pós-graduação) e além de nossa proficiência lingüística, teríamos nos deparado em algum momento de nossa carreira com a possibilidade de atuar como formadoras e tomado a decisão de permanecer nessa atividade profissional e investir nela. Haveria um desenvolvimento profissional diferenciado, baseado principalmente em nossa prática como formadoras (incluindo, no caso de nosso grupo, por exemplo, o treinamento de professores em escolas de idiomas e escolas do ensino regular, a experiência de lecionar em Letras e em cursos de especialização) e como pesquisadoras (com a realização de cursos de pós-graduação e o envolvimento com pesquisas nas universidades, com algum direcionamento para a área de formação de professores).

A negociação dessas duas linhas conceituais pelas tutoras que participavam do Núcleo é que podia estar na base da preocupação de Jordão (2007c), como coordenadora do Núcleo, com “a estrutura ‘humana’”, da qual ela considerou depender o desenvolvimento do NAP como espaço de formação continuada de formadores e professores (em exercício ou em formação inicial). Vejo a primeira linha, que coloca a formadora na posição privilegiada de professora superiora e já ‘formada’, como podendo ser tecida ao redor de daqueles dois aspectos que Jordão (2007c) considerava como ameaças para o desenvolvimento que desejava para o NAP:

[...] a atitude assistencialista (o trabalho do NAP seria no fundo um trabalho de “caridade”, de “doação”, de “missionário” encarregado de levar aos

professores da rede pública a luz e o conhecimento sem os quais eles não podem desenvolver um bom trabalho), que desmerece o trabalho dos professores em suas realidades escolares e se pauta numa perspectiva de educação transmissiva (ao invés de colaborativa) e de conhecimento factual (ao invés da noção de procedimentos interpretativos e contextualização/legitimação de diferentes formas de conhecer diferentes tipos de conhecimento); e a noção de completude – que coloca os tutores como tendo atingido um espaço estático de privilégio em seus processos de formação, como “pairando acima do bem e do mal”, como seres “descorporificados” que dominam o conhecimento que os professores um dia virão também a “dominar” se se esforçarem suficientemente. Essa atitude desideologiza as ações dos tutores, neutraliza suas identidades como seres do mundo e constrói para eles um mundo à parte, que não consegue interagir com o mundo que os professores encontram em suas escolas.

Tanto a atitude e o discurso assistencialista quanto a noção de completude continuaram a fazer parte do entremeio das nossas negociações identitárias. Elas estiveram presentes na discussão do grupo focal, juntamente com a reflexão sobre outras imagens de professora e formadora que tentávamos construir juntas. Era preciso que estivessem para poderem ser avaliadas e contrapostas a essas outras imagens. Era preciso trazê-las para discussão e colocá-las sob suspeita, junto com todo o nosso conjunto de crenças e teorias, para que pudéssemos ouvir as professoras, fora e dentro de nossa comunidade, aquelas que ocupavam a posição de nossa Outra e nos falavam de sua profissão. De uma das professoras cursantes do Núcleo recebi, durante minha pesquisa, não com um tom de condescendência, mas com aquele de alguém que valoriza o seu próprio trabalho, a sugestão de que eu deveria fazer o concurso para professor do estado, pois, na opinião dela, já tinha um perfil e uma experiência que me fariam ser respeitada entre os alunos. Dentro de nossa própria comunidade, na discussão do grupo focal sobre o perfil de uma formadora, o diálogo colocava em contraste interpretações de diferentes escolhas e experiências profissionais:

- Acho que esse perfil de tentar ser um pesquisador.

- Um pesquisador e talvez nós tivemos melhores oportunidades que eles [os professores]. Então eu me acho assim com bastante sorte porque eu tive possibilidade de estudar mais do que eles. Alguns daqueles ali fazem uma universidade mambembe [...] e tem que entrar pro mercado de trabalho imediatamente. Então eu me considero sortuda nesse sentido. Eu pude até optar por outro curso depois [de ter feito um] curso [universitário].

- Agora o curso que eu fiz na minha época não formava [para isso]. Não tinha essa veia, eu confesso, de formador de professor, jamais pensei isso. Eu fui formada brilhantemente dentro de uma época, lingüisticamente falando. Saí daqui porque tinha, graças a deus, um perfil de amar o que eu fazia. Tem uma coisa pessoal nisso de aptidão para, mas formador de professor não...

As trajetórias profissionais e acadêmicas das participantes de Aglaura eram variadas, e diferentes pesos eram dados, com relação ao seu traço identitário de formadoras por cada participante à formação inicial, aos cursos em programas de pós-graduação, à experiência profissional em diversos contextos educacionais. Becker (2008), por exemplo, já trazia o foco na formação de professores desde sua especialização em supervisão escolar, pesquisando a concepção crítico-reflexiva de formação. A oportunidade de trabalhar no Núcleo fez sentido junto a essa sua preocupação e interesse pela área de formação de professores. Simultaneamente, prosseguiu seus estudos na área de fonologia da língua inglesa. Koppe (2007) retomou sua formação acadêmica em Letras durante sua atuação como proprietária de escola de língua e suas especializações, tanto na área de língua portuguesa como na de língua inglesa, voltaram-se para questões do ensino de línguas. Martinez (2007a) passou a focar mais as questões da formação de professores somente em seu mestrado, após atuar como formadora em um curso de Letras no interior do estado, e via o Núcleo como um espaço de reflexão para formadoras de professoras. Avaliava que as diferentes práticas profissionais que experimentava faziam com que pensasse em questões de pesquisa e estudo, como acontecia no NAP:

Nós temos uma prática de trabalho aqui que nos faz pensar teoricamente sobre outras questões, estudar outras questões, mas que tem essa relação direta com o trabalho que estamos fazendo. Então, eu tenho uma impressão que essa prática de profissional mesmo ajuda nessa formação também nas escolhas que estamos fazendo enquanto formação.⁸⁵

Quando voltei mais uma vez às entrevistas de 2007, procurando por alguns detalhes das trajetórias profissionais das tutoras, me surpreendi ao não ouvir mais o mesmo silêncio que me parecia caracterizar sua 'desatenção' para com sua própria formação como tutoras formadoras. Concentrada no uso do termo 'formadora', não

⁸⁵ HALU, R. C. Transcrição da atividade em grupo focal (02/08/08): NAP-UFPR. Curitiba, 2008. Cf. APÊNDICE 6.

havia até então conseguido enxergar a elas e a mim mesma participando de um processo discursivo de construção identitária. Arriscava com isso iniciar na pesquisa uma categorização das formadoras de acordo com uma possível tipologia de trajetórias (tal como encontrada em WENGER, 1998a, p. 153-155), que não estava entre meus objetivos. Entre minhas notas pessoais de 2008, encontrei um daqueles momentos em que me debatia com o foco de minha pesquisa e com seu significado para minha própria construção identitária:

Demorei muito para ver que estamos na universidade, que somos professoras universitárias de língua inglesa formando professores de língua inglesa em exercício. ... Somos professores formadores universitários trabalhando em um núcleo de extensão da UFPR na formação de professores de LI. Parece que tenho de repetir isso de várias formas para entender o que significa.

Nossas respostas se desenvolviam, mas não na forma e fluidez explícita de uma narrativa coerente e linear, a qual, nem mesmo agora, em retrospectiva, consigo traçar. O que tinha ouvido como exceções ao silêncio (e assim apresentei em meu trabalho de qualificação) eram justamente as falas que mais se aproximavam dessa análise racional com um antes, um durante e um finalmente. As exceções eram algumas das tutoras que já vinham em suas trajetórias profissionais com uma preocupação sobre seu papel como formadoras. Citei então o questionamento feito por Martinez (2007b) sobre a percepção do Núcleo apenas como um espaço de capacitação de professores de línguas, quando ela já favorecia uma concepção mais ampla de formação de professoras e formadoras:

Eu queria muito que o NAP se constituísse como um espaço de formação continuada de professores, que as pessoas que trabalhassem ali enxergassem como formação continuada. [Queria] que os professores que viessem enxergassem isso como parte da formação deles, não só ensino de língua. E aí eu queria muito que vários projetos fossem desenvolvidos ali. [...]

[...] o NAP poderia estar fazendo muito mais que só aula de língua, mas eu acho que pra isso ele teria que se assumir como um local de formação continuada mesmo e as pessoas que estiverem ali terem esse entendimento de que eu sou um formador [...]. Eu acho que isso não tem ainda - essa construção, acho que é um processo, que vai levar um tempo ainda, que vai acontecer. Eu espero que aconteça.

O que nós tínhamos em comum, desde nossa entrada no Núcleo, era alguma inquietação que movia essa geração de perguntas, enfrentando respostas

insatisfatórias, por vezes frustrantes e incoerentes, sobre o que éramos e estávamos fazendo ali, sobre nossa própria prática naquele contexto específico e o desejo de compartilhar e procurar construir outras experiências de aprendizagem.

Ao invés de silêncio, o que percebi nas releituras do material da pesquisa foi uma certa surdez de minha parte. Deixei de ouvir na resposta coerente de Jordão sobre suas concepções de formação todos os momentos de conflito e incerteza que viveu ao longo daqueles dez anos de trabalho na Universidade – seu doutorado, o período em que foi coordenadora do curso de Letras da UFPR, o trabalho na reestruturação do currículo do curso, a participação na estruturação do ENFOPLI, a insistência no trabalho de extensão no NAP.

Quando uma nova tutora era convidada para vir trabalhar no grupo as preocupações principais das duas coordenadoras eram quanto ao seu engajamento em uma proposta de trabalho compartilhado (ALMEIDA, 2008; JORDÃO, 2007c) e quanto à atitude da tutora:

[... a] atitude dos tutores em relação ao seu trabalho no NAP, em relação aos professores e alunos da rede pública. Acho fundamental que tal atitude seja respeitosa, que os tutores valorizem os professores e o trabalho deles, que percebam o potencial do ensino público e as possibilidades de agência tanto de professores em particular quanto da escola e do ensino público em geral. E acima de tudo que se vejam como aprendizes nesta outra realidade trazida pelos professores. (JORDÃO, 2007c)

A atitude educacional concebida por Jordão teria por base “uma ética reflexiva ao invés de uma ética prescritiva”:

[...] ao invés de dizer às pessoas o que fazer, é cultivada uma atitude de abertura à diferença e de respeito engajado a diferentes modos de saber. Em tal visão de mundo, o engajamento é crucial, e é a própria causa e consequência do respeito: engajar-se é questionar, e questionar é uma manifestação de cuidado [*care*] – simplesmente aceitar, ao invés de se engajar e questionar, pode ser um sinal não de respeito, mas de indiferença. Ela entende que muitas histórias locais e modos de saber projetados como universais tornaram-se narrativas poderosas e legitimaram certas visões, culturas e pessoas. A habilidade para desaprender criticamente (Spivak 1990)⁸⁶ essas narrativas como reflexões inquestionáveis da realidade podem levar à interrogação desse processo como construindo *efeitos de verdade* (Foucault 1996)⁸⁷. (JORDÃO, 2009, p.101-102)

⁸⁶ SPIVAK, G. **The post-colonial critic**: interviews, strategies, dialogues. New York: Routledge, 1990.

⁸⁷ FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996.

Em um de nossos encontros de orientação, tentando pensar em como se dava nas nossas relações a aprendizagem quanto à construção dos traços de professora e formadora, apresentei a Jordão uma pergunta: seríamos em nossa comunidade de professoras formadoras suficientemente imaturas para aprender e desaprender dentro dessa rede de relações?⁸⁸ Hoje, pensando na atitude necessária para a atuação como formadora, recupero as reações que algumas tutoras me relataram quando tiveram suas primeiras experiências na formação de professores:

A professora de lá [da Faculdade] viu meu currículo e falou que o centro de Línguas não estava muito encaminhado, mas que eu precisava ir fazer o teste seletivo. Aí eu falava assim pra ela: "não, mas eu não posso dar aula em Letras, não tenho como dar aula em Letras, eu acabei de me formar". Ela falava: "não, você vai porque a gente precisa de gente e falta gente aqui; a gente precisa e eu acho que você vai se dar bem". Ela me incentivou e eu voltei pra casa, sentei e falei: "não, eu não posso ir fazer a prova - não estou preparada". Eu achava que era uma coisa muito difícil pra mim, eu não me sentia preparada pra dar aula no ensino superior. Eu falava: "como que eu vou dar aula no superior se eu acabei de me formar, ainda estou pensando sobre a minha formação. [...] Era um desafio muito grande [...] e aí eu entrei e gostei muito do trabalho, me identifiquei demais com o trabalho. (MARTINEZ, 2007b)

Não lidei muito com isso assim, acho até que por falta de maturidade mesmo pra lidar com esse lado da transposição do que eu tava fazendo com [os professores] para o que eles poderiam fazer com aquilo no contexto em que eles trabalhavam. Acho que eu, logo que comecei no NAP, não estava muito preparada para discussão. (RAGGIO, 2007)

Acho que pelo fato de eu nunca ter tido experiência em sala de aula, como a que elas tinham; eu não conseguia me relacionar a não ser que fosse assim, como a relação professor aluno como a que eu tenho aqui no Centro de Línguas. Não ia nada além disso. Eu sinto que faltava eu saber como é o ambiente de trabalho delas. Às vezes, a gente conversava sobre isso, eu sentia necessidade de abrir um espaço – porque elas começavam a falar. Daí, eu achava – deve ser importante – eu não vou calá-las. Mas era tudo muito intuitivo, eu não estava preparada para aquilo. Eu fui - dava aula de inglês 3 e só. Não estava preparada para tudo aquilo. Então, eu mais deixava que elas falassem do que qualquer outra coisa. (REALI, 2007)

⁸⁸ DEWEY afirmava que "[a] primeira condição para haver crescimento é que haja imaturidade" (1979, p. 44).

Nessa aprendizagem pela prática do trabalho na formação de professores, quem forma quem nessas comunidades de formadoras aprendizes de professoras aprendizes de aprendizes que vivem, como todas, em formação contínua desde o início? Na tentativa de uma resposta, tomo um dos temas centrais de Todd (2003) em suas reflexões sobre a relação entre ética e educação a partir da consideração da diferença da Outra: ela sugere que “para ensinar responsabilmente – e responsabilmente – é preciso fazê-lo com ignorância e humildade”. O que argumenta é que saber *sobre* a Outra é impossível:

[o]ntologicamente, a outridade (“otherness”) é precisamente aquilo que desafia nossa mesmidade (“sameness”) e existe em uma relação de exterioridade ao *self*. Além disso, mesmo de um entendimento sociologicamente orientado, a outridade reside em fantasias, desejos, criatividade e paixões que permanecem somente da Outra. [...] Seguindo Levinas, quando eu penso que sei, quando acho que compreendo a Outra, estou exercendo meu conhecimento sobre a Outra, amortalhando a Outra em minha própria totalidade. A Outra se torna um objeto de *minha* compreensão, *meu* mundo, *minha* narrativa, reduzindo a Outra a mim. O que está em jogo é meu ego. Mas se eu for exposta à Outra, eu posso ouvir, atender e ser surpreendido; a Outra pode me afetar, ela “me traz mais do que contendo”. (TODD, 2003, p. 15, minha tradução)

É relevante para mim, trabalhando na formação continuada de professores, pensar no que pode significar uma atitude de ignorância e humildade na relação com professoras, iniciantes e experientes, que exigem da formadora um posicionamento diferente, às vezes a colocando em xeque, demandando mudanças na forma de ensino. Considero que sem possuir esse tipo de atitude, Hibarino, por exemplo, teria uma outra história para contar (talvez nem houvesse história) sobre um momento de conflito em uma de suas turmas do NAP, diferente da que relatou quando perguntei sobre como ela lidava com aquela característica de ter cursos estruturados a partir do uso de um livro didático:

O que acontece: quando eu assumi uma turma de intermediário (foi uma das primeiras que eu assumi) e no primeiro dia de aula, fazendo a tal da warm up, breaking the ice, uma das professoras, uma revoltada, que era meio líder da sala, ela falou assim - “olha, eu já quero falar um coisa - o semestre passado só tinha aula de livro; se eu ficar seguindo isso daqui, esse semestre eu não quero mais”. E eu fiquei assim, e as outras [dizendo] “é”, “é”. Então [eu perguntei:] “o que vocês acham que a gente pode fazer?” [Elas disseram:] “olha, a gente queria fazer tal e tal coisa”. Eu falei assim: “não, ótimo”. Tudo bem, eu acho que elas têm que ter a opinião delas. O negócio me assustou de uma tal maneira porque no primeiro dia de aula a

mulher impôs o tal negócio e com o aval das outras. Elas queriam uma coisa diferente. Então eu fiquei numa situação em que eu não podia perguntar assim – “mas isso que vocês fizeram antes?” Não podia criticar o que foi feito antes. Elas chegaram assim, e aí eu abri: “então, o que vocês acham que a gente pode fazer?” Elas [disseram:] “não, eu acho que... a gente já comprou o livro também”. Elas chegaram assim: “realmente, a gente precisa ter aí algo que não tem”, “mas não quer dizer que a gente vai fazer *ipsis litteris*”. “Quais atividades vocês acham que a gente pode inserir pra trabalhar junto?” (HIBARINO, 2007)

O “negócio” foi realmente negociar o que aprender, quando e como, e sem ter uma experiência prévia nesse tipo “diferente” de aprendizagem, iniciando um planejamento contingente e compartilhado. O que essa negociação exige é uma atitude de abertura para a Outra que nos questiona. Essa Outra pode ser nossa colega tutora, nossas professoras na Universidade, nossas alunas na escola. Essa atitude de abertura, questionamento e respeito pode permitir decisões como as de Pazzelo⁸⁹ que, contrariando o que já havia incorporado como inquestionável – a noção de divisão de turmas no ensino de línguas de acordo com o nível de proficiência linguística (adotada como prática na escola regular onde trabalhava como professora e coordenadora), experimentou trabalhar com turmas com alunos com diferentes níveis de conhecimento de língua. Apesar de essa opção ter trazido desafios para um *ensinar* diferente, o que lhe chamou a atenção foi o *aprender* diferente observado entre os alunos: uma forma mais colaborativa e menos competitiva, em que ficava mais difícil hierarquizar e estigmatizar, como acontecia, por exemplo, quando os alunos se referiam à turma dos que “sabiam mais” como “a turma dos fortes” e à turma dos “sabiam menos de outra” como “a turma dos fracos”.

O negócio nesse processo de questionamento conceitual em que nos envolvemos é confiar nas outras e em nós mesmas para avaliar, criticar, reformular, criar conceitos de formação que sejam, antes de tudo, conceitos de aprendizagem. Essa confiança é, em parte, construída em nossas práticas discursivas de interpretação, no nosso engajamento em nossas práticas de sala de aula, de sala de reunião, de corredores, quando procuramos falar e ouvir línguas que são sempre as línguas estrangeiras das outras.

⁸⁹ HALU, R. C. Anotações de campo. NAP-UFPR, Curitiba, 06/2008.

5. CONCLUSÃO

- ... e alguns participantes ficaram indignados com a proposta de permitir às comunidades que decidam o que e quando elas querem aprender.
- Indignados mesmo?
- Sim, indignados Ainda no século XXI as pessoas não são capazes de aceitar os conhecimentos das outras pessoas. Protestaram, disseram que, “se for assim, para que a gente estuda?” Eu respondi que não posso saber para que os outros estudam, mas que eu não estudo para poder dizer aos outros o que eles devem fazer.
- Para que a gente estuda?
- Eu estudo para entender melhor o que eu faço e fazer melhor sempre, a partir da minha consciência, e da minha referência de melhor. Acho que estudar sempre tem a ver com poder encontrar desafios, questionamentos para o que a gente estudou antes, e repensar o tempo todo.

Encontro de orientação, 05/06/2007

No final de junho de 2007, em um de nossos encontros de orientação, Clarissa Jordão perguntou se eu pretendia limitar os objetivos de nosso trabalho de tese a responder as questões de pesquisa – “food for thought”, ela disse. Retorno às questões de pesquisa que apresentei na introdução deste trabalho (p. 21) e vou marcando uma a uma, percebendo as direções que elas imprimiram na própria estrutura da tese:

- quais as condições sociohistóricas que permitiram o aparecimento do formador como objeto de pesquisa?
- quais as concepções de professor formador e de formação de professores/formadores nas pesquisas da área?
- quais as concepções preponderantes de formador de professores de LI no grupo de formadores do NAP?
- é possível a caracterização do NAP como espaço de formação de formadores na percepção dos coordenadores e formadores?
- é possível caracterizar o grupo de formadoras trabalhando no Núcleo como uma comunidade de questionamento?

- quais as questões relacionadas ao nosso campo de conhecimento e atuação específicos que emergem em nossa práxis como formadoras (em formação) de professores de língua inglesa?

Discuti sobre as condições sociohistóricas que permitiram o aparecimento da formadora como objeto de pesquisa no segundo capítulo, quando fiz a revisão de literatura nessa área, cobrindo também a literatura que começava a ser produzida especificamente sobre formadoras de professoras de línguas estrangeiras. Já nesse mesmo capítulo comecei a explorar o que era ou podia vir a ser considerado como processos de formação para professoras universitárias e os loci em que ocorriam.

A partir das conclusões de pesquisas que apontavam sem surpresa para uma formação que ocorria preponderantemente na própria prática das formadoras, no terceiro capítulo concentrei minhas leituras e reflexões sobre o conceito de aprendizado em comunidades de prática, como exposto principalmente por Lave e Wenger (1998a). Procurei conectar esse conceito com as propostas de comunidades de aprendizagem que remontavam a Dewey e modificá-lo, trabalhando sobre uma concepção de comunidades de questionamento, a qual procurei avançar tomando por base as propostas de questionamento conceitual, conforme vinham sendo concebidas por Jordão (2007a, 2007b, 2008a, 2009), Andreotti (2005, 2008) e pelo grupo envolvido no projeto OSDE a partir dos pressupostos do letramento crítico. Argumentei a favor de uma concepção de agência discursiva, caracterizando as comunidades de questionamento como espaços de aprendizagem de procedimentos interpretativos discursivos, o que implicou também em uma conceituação de língua como discurso (FOUCAULT, 2000).

Nas primeiras duas seções do quarto capítulo trouxe as reflexões sobre aprendizado em comunidade para a revisão que fazia das concepções preponderantes de formação de professores (técnico-racionalista e crítico-reflexiva), ao mesmo tempo em que procurava examinar as imagens de formadora e as concepções de conhecimento e língua implícitas em cada uma. Na terceira seção tratei dos debates sobre a expansão da língua inglesa no mundo, fenômeno que recebe diferentes respostas a partir dessas duas concepções. Tomei esses debates como pivô para iniciar, na quarta seção, uma discussão sobre como eu lia nossa negociação e construção de concepções de formação de professoras e de formação de formadoras dentro de nossa comunidade de tutoras atuantes na formação continuada de professoras de língua inglesa no Núcleo de Assessoria Pedagógica

(NAP) da UFPR. Considerando esse núcleo de extensão de uma universidade pública brasileira como um locus para a formação de formadoras, desenhei uma concepção de formação continuada baseada na possibilidade de aprendizagem pela participação em uma comunidade engajada em questionamentos conceituais ancorados no respeito e interesse pela diferença. Ao mesmo tempo em que procurei trabalhar com as diferentes concepções de formação em processo de construção nessa comunidade, busquei performar nesse texto uma interpretação das práticas que compuseram minha pesquisa – práticas entrelaçadas de aprendizagem: falar e ouvir, pesquisar e ensinar, questionar(-se) e posicionar(-se).

A pesquisa encontra-se com suas questões respondidas e estendidas. Relendo o resumo que acabei de fazer do trajeto dessa pesquisa, lembro da sensação de completude coerente que encontrei na resposta de minha orientadora e coordenadora do Núcleo sobre o que havia mudado em sua concepção de formação – e do lento e complexo aprendizado profissional ali comprimido. Ao invés de comprimir, meu resumo praticamente expulsa aquilo que mais impulsionou a pesquisa – desejos e conflitos.

Ainda, às vezes, e muito em função dessa pesquisa aparentemente acabada, construo uma imagem de uma comunidade fundida com o NAP, um espaço estável e permanente. Para sempre em Aglaura uma comunidade de professoras e formadoras trabalhando e se divertindo juntas, fazendo cursos e projetos. Acontece, no entanto, que a comunidade que eu conheço é justamente como uma das cidades descritas por Marco Polo n' **As Cidades Invisíveis** de Calvino. Cada viajante entra em uma mesma e diferente cidade e cada um sai do seu jeito, com lembranças únicas daquele espaço comum. Não há habitantes permanentes, nem na comunidade, nem no NAP, nem mesmo suas fundadoras têm de se manter perenemente ali para dar vida ao Núcleo e suas outras potenciais comunidades. Outras professoras e tutoras podem vir. Seus princípios, ao invés de “imperarem” como Jordão desejou uma vez, podem também ser negociados. O Núcleo pode também encerrar suas atividades e virar história documentada, continuar discurso. Dentro do próprio Núcleo, Aglaura pode se desfazer em lembranças cujos poros vazios apaguem o valor de documentos estocados no espaço virtual de um *e-group*. Por enquanto é uma história viva – e essa tese é parte dela, aceite ela o nome com que a batizei ou não.

Ao considerar a maneira como Derrida brincava com a forma em seus escritos e a crítica que ele fazia ao desejo logocêntrico por transparência e clareza para garantir um acesso sem mediações ao processo de construção de significados, Green (1997, p.234) afirmou que “o estilo importa, literalmente”. O estilo importa também aqui quando, ao adotar uma abordagem etnográfica e uma perspectiva pós-estruturalista para minha pesquisa, venho apresentar esse texto em que eu, de alguma forma, tratei de hierarquizar “histórias poderosas que traduzem, encontram e recontextualizam outras histórias poderosas” (CLIFFORD, 1986, p. 121).

Em pesquisas acadêmicas, a posição assumida pela pesquisadora-autora é ao mesmo tempo poderosa e constrangida: ela escreve tendo no horizonte as possibilidades já construídas pelo discurso científico (FOUCAULT, 1996, p.28-29). A autora como uma função que dá coerência ao texto dentro do discurso acadêmico-científico se sobrepõe à autora como indivíduo. No contexto em que este texto é produzido, em um país periférico em relação ao centro euro-norte-americano, parte da coerência que cria a partir desse horizonte periférico está relacionada com o exercício do comentário de narrativas maiores produzidas naquele centro situado acima. As referências aos autores ‘construtores’ dessas narrativas e fundadores de discursos, como o próprio Foucault pode ser considerado agora, legitimam o texto subalterno. Nesse horizonte acadêmico, as narrativas ‘menores’ e anônimas dos participantes informantes da pesquisa são apropriadas para dentro dessa coerência de comentários que deseja também vir a ser considerada uma narrativa maior, ainda que na periferia. Há um jogo contínuo de desnivelamento que, para Foucault, não tem como cessar. É como parte desse jogo e com o risco de frustração que procurei ‘atuar’ como pesquisadora-autora a partir de um possível outro horizonte, hierarquizando diferentemente os textos (mais ou menos) ‘consagrados’ de teóricos e pesquisadores e os textos ‘profanos’ das participantes da pesquisa: propus às participantes que colaboraram na construção deste meu texto que eu reconhecesse sua autoridade como formadoras-pesquisadoras que são e o papel que desempenharam como coautoras do texto⁹⁰, legitimando-as ao referenciar no corpo

⁹⁰ Sobre diferentes formas de lidar com a questão de autoria em pesquisas etnográficas, ver CLIFFORD (1986, p.14-17).

da tese (na seção 4.4) as entrevistas que me concederam como documentos inéditos, dentro das normas bibliográficas da Universidade (UFPR, 2007)⁹¹.

Quanto aos capítulos anteriores, o estilo empregado resguardou meus conflitos pelo tempo que precisei para assumir uma voz. Relacionado a isso, lembrei de Hibarino (2007) relatando como ouviu, em uma de suas turmas no NAP, uma professora falar de seu desejo de falar palavras novas:

[... ela] tinha uns insights muito legais e muito engraçados. Ela falou assim: “mas eu acho que eu ando tão enferrujada, não sei se tenho Alzheimer, não tenho usado palavra nova - fala aí umas coisas novas pra eu colocar aqui na minha fala”. Daí eu falei: “mas não é assim - pegar uma palavra e colocar a machadadas no que você tá falando, tem que ter um sentido”. Ela falou: “mas eu quero colocar coisa nova assim nas coisas que eu falo, quero inovar”. E eu: “mas depende do que você quer falar porque não adianta às vezes você colocar umas palavras que nem fazem sentido. E ela: ”mas essas pessoas dos filmes, elas têm tanta diversidade, não é? E a gente lê a tradução - é tudo assim: a pessoa fala uma coisa, aparece “merda”, fala uma coisa e aparece “merda”. Eu queria aprender essas coisas, como é que é que eu falo “merda” em várias coisas diferentes. Aí eu falei: “veja, você está entrando em uma outra questão - adequação da linguagem”. Ela ficava assim encafifada. Ela via os filmes com a legenda porque ela queria entender o que o falante dizia e o que estava escrito. [Eu explicava:] “mas veja - é adequação, você precisa colocar na legenda uma frase um pouco mais curta pra dar tempo de ler, então é uma adequação ali, não quer dizer *ipsis litteris* assim”. E ela: “mas tem tanta diversidade que eu escuto que não aparece ali na frase”. Por isso que ela queria aprender coisas novas. Era interessante. Aí eu disse: “olha, continua assistindo, eu acho que você devia; pegue um caderno e escreva essas coisas novas para você aprender - acho isso saudável, continue assistindo os filmes, tudo, mas nunca é igualzinho”. Elas têm umas idéias assim que [...]

Eu tenho umas idéias assim também com as quais tive e tenho de lidar. Em meio às minhas anotações de campo (o campo das práticas de produção de teoria e conhecimento), encontrei esse momento em setembro de 2009 quando desejei também palavras novas, desejei inovar meu vocabulário, trazer para ele a diversidade dos autores reconhecidos:

De novo – gostaria de me sentir confortável falando de Derrida, Foucault, Bourdieu, Todd e todos os demais que cruzam meu caminho, mas não há conforto. O desconforto vem justamente daquilo que Derrida trata como a perene insustentabilidade de um centro que dê a uma estrutura

⁹¹ Para tanto, professoras formadoras e professoras cursantes, referenciadas em lista bibliográfica final (como documentos inéditos gerados a partir desta pesquisa), assinaram novo Termo de Consentimento (APÊNDICE 10-C).

interpretativa uma completude, um fechamento. O conceito de formação técnico-racionalista, o conceito de formação crítico-reflexiva – tratei dos dois com essa atitude de quem sabe que não irá realizar nem uma tarefa descritiva completa, mas que ainda acredita que se pode tratar de uma descrição, de ver aquilo que já está posto externamente a meu contexto, e que, se fosse possível juntar toda a produção de pesquisas na área de formação de professores (e da incipiente área de formação de formadores) encontraria uma visão do todo que constitui cada concepção.

Eu, a pesquisadora em formação, encontro-me fortemente impregnada dessa concepção de conhecimento em que o “eu”, o meu e o dos outros, desaparece em nome do objetivo (isto é, do desejo) de se alcançar se não a verdade, ao menos parte dela dentro de uma estrutura teoricamente elegante. Minha escrita se agarra a essa concepção e é com dificuldade que procuro me desvencilhar das vozes passivas e generalizantes. A explicitação do eu que assina o texto pesa como um pecado. Esse pecado, o aparecimento do sujeito escritor pesquisador no texto, é uma transgressão tanto do conceito de objetividade (meu texto deixa de ser descrição para ser interpretação), como do próprio conceito de sujeito – também agora descentrado, instável, só reconhecível enquanto ele mesmo parte de uma rede de significados, de um (des)encontro de vozes e olhares, de um jogo de desejos.

Desejo um mínimo de conforto (ou de desconforto) que me permita escrever sobre e escrever uma concepção de formação que questione a posição e a formação do formador, que também é pesquisador (que é pesquisadora), e procuro apoio nas palavras de Derrida⁹², que afirma que mesmo os discursos mais críticos da presença do centro nas estruturas (ou da estruturalidade das estruturas) não têm como escapar dos conceitos da metafísica:

There is no sense in doing without the concepts of metaphysics in order to attack metaphysics. We have no language-no syntax and no lexicon-which is alien to this history; we cannot utter a single destructive proposition which has not already slipped into the form, the logic, and the implicit postulations of precisely what it seeks to contest.

[...] It was within concepts inherited from metaphysics that Nietzsche, Freud, and Heidegger worked, for example. Since these concepts are not elements or atoms and since they are taken from a syntax and a system, every particular borrowing drags along with it the whole of metaphysics.

Essa constatação de que não é possível escapar de se utilizar para a crítica recursos e conceitos que embasam aquilo mesmo que se pretende criticar e ao que se pretende se sobrepor como inovador ou se contrapor como diferente, ela não me libera para fazer qualquer crítica e qualquer proposta e não me isenta da responsabilidade de encarar esse limite e questionar minha relação com a língua que uso, com os discursos em que me inscrevo. Para Derrida, “a qualidade e a fecundidade de um discurso são talvez medidos pelo rigor crítico com o qual essa relação com a história da metafísica e com conceitos herdados é pensada”.

⁹² DERRIDA, J. Structure, Sign, and Play in the Discourse of the Human Sciences. **Writing and Difference**. Tradução de: BASS, Alan. Londres: Routledge, 1978. p. 278-294.

A partir do meu desejo por palavras novas e consagrados nomes, o que fiz não deixou de ser um trabalho de pequenas e insistentes “machadadas” para construir algo significativo para mim e para as tutoras e professoras, na coautoria dessa pesquisa. Quanto às palavras, procurei aproximar ‘apropriar-se’ e ‘compartilhar’: apropriar-me de conceitos herdados entrando no fluxo das construções discursivas ao tratar das professoras formadoras e das práticas discursivas de sua formação; nesse fluxo, compartilhar das reflexões feitas por nomes de valor para essa pesquisa – nomes como Martinez, Maturana, Forlin, Koppe, Todd, Achinstein, Martins, Wenger, Bhabha, Raggio, Rajagopalan, Lave, Freire.

Voltado para as formadoras em formação, o trabalho da tese exigiu de mim, também formadora em formação e ainda pesquisadora engajada no ‘surgimento’ de uma comunidade a ser pesquisada, enfrentar conflitos como esse e aprender, lentamente, a me posicionar. Os trechos datados extraídos das reflexões que fiz nesse percurso dão uma idéia das questões respondidas que estão antes e além das perguntas de pesquisa:

20 julho 2007

Learning for social justice... agency... power...

The way I see it, se eu tivesse de explicitar um objetivo para a educação esse seria o de aprender a exercer poder. Aprender a lidar com as diferentes formas de poder, a se situar melhor nas diferentes relações de poder das quais se participa, perguntar sobre o alcance do poder nas relações humanas – o que existe além dele, se existe – e sobre como atuar neste mundo, respeitando os limites do que se pode compreender de modo consciente (o inconsciente que encontre maneiras de nos alertar).

08 novembro 2007

O que eu quero é me posicionar. Tenho muita dificuldade em ver a “big picture” desse mundo em que vivo. Saber me posicionar como professora-pesquisadora, por exemplo, é um dos desafios. É claro que esse posicionamento é atravessado em diversos ângulos por outros posicionamentos, como eu sendo mulher.

Acho difícil falar sobre educação, formação de professores, conceituação de língua e linguagem, poder, política. Com a participação no grupo de estudos da Clarissa, percebo novamente o quanto o processo de amadurecimento é lento. As leituras e as discussões estão ajudando a colocar algumas manchas mais claras na minha “big picture” pessoal.

06 dezembro 2007

Então, vamos lá, minha posição não é neutra. Carrego comigo ou me carregam todo um conjunto complexo de crenças, pressuposições, conhecimentos, experiências, expectativas. Esse conjunto foi sendo construído ao longo de meu tempo de vida: eu vivendo no Brasil de fim de milênio, vivendo e vendo a ditadura se afastar, vivendo o milagre brasileiro quando criança, [...] vivendo a escola como refúgio, recebendo de meus pais a crença no poder positivo da educação, estudando inglês-língua-internacional-de-poder, conhecendo o computador depois de meus vinte e poucos anos, entrando na era da sexualidade pós-aids, vendo a sociedade pós-Madonna, pós-estruturalista chegar e ocupar espaço.

Considerando a oportunidade que tive de retornar à UFPR depois do mestrado e trabalhar como professora substituta no curso de Letras, sou uma novata. Ia dizer que sou uma profissional à margem da corrente principal de atividades da minha área, mas não é bem assim. Minha formação como professora foi lenta, mas bastante diversificada. A grande falta foi o trabalho dentro de cursos de Letras. Se o fator tempo não pesar demais contra mim, acho que posso me desenvolver um pouco mais e adquirir habilidades como professora pesquisadora que ainda não tenho.

Uma das lições desses quatro últimos anos foi aprender a ser humilde, conhecer e respeitar a atuação dos professores com quem entrei em contato. Ainda estou aprendendo a ser mais responsável pelas minhas escolhas – que refletem na minha atuação e produção profissionais e naquilo que chamamos de vida pessoal.

Apesar da minha insatisfação hoje com o que estou conseguindo fazer, com meus deslizes e limitações profissionais e pessoais, ainda acho que tenho essa habilidade de me aproximar de pessoas que me ajudam a lidar com minhas dúvidas e inseguranças e a ir escolhendo valores para o caminho que vou trilhando – tanto no lado mais pessoal, como no mais profissional (se essa divisão didática for útil). Trabalhar com pessoas como a Mariza, a Clarissa, a Juliana, a Bety, as meninas do grupo de estudo, as tutoras e as professoras do NAP me faz muito bem.

Se Foucault diz que o poder está em todo lugar, o problema que aparece em todo lugar é como exercer, praticar, desempenhar o poder. Folheando alguns livros de Freire – da **Educação como Prática da Liberdade** (1967/2009) até a **Pedagogia da Indignação** (2000), percebo que não há quase nada que escrevi nos capítulos desse trabalho que não tenha sido fertilizado por essas leituras. Para mim, a lição maior de Freire foi justamente o entendimento de que ninguém pode escapar de exercer o poder, quer se tenha ou não consciência das posições ocupadas:

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigando por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos. (FREIRE, 1996, p. 71-72).

Contraditoriamente, um dos pontos cegos de minha pesquisa foi justamente a questão da avaliação, apontada na história da comunidade como o ponto para o qual “as idéias convergiram” no primeiro semestre de 2008 (BECKER *et al.*, 2008),

quando iniciamos debates mais intensos e regulares em torno das formas de avaliação adotadas pelo NAP, que deflagraram vários questionamentos sobre o ensino de inglês e a formação continuada das professoras e tutoras. Acredito que demorei em percebê-lo devido aos próprios conflitos provocados por meu desejo e meu medo de me posicionar. Quando já no final de meu trabalho com as leituras das entrevistas e com os registros das reuniões pedagógicas e das reuniões do grupo de leitura, separei o que julgava ser relacionado ao tema, estavam lá as diversas velas infladas das caravelas da avaliação: minha ‘confissão’ a Raggio (2007) de que “a avaliação é o ponto que eu menos gosto de trabalhar, em qualquer lugar em que eu esteja”; já em 2007, a insatisfação que geravam para tutoras e professoras as avaliações orais no estilo dos exames internacionais de proficiência e as avaliações escritas centradas nas habilidades de leitura e escrita, além do foco em vocabulário e gramática; a avaliação informal do desempenho no curso por meio de conversas entre tutoras e professoras na última aula; a avaliação, em reuniões pedagógicas, das provas que nós tutoras preparamos para os professores; a avaliação, em reuniões pedagógicas, no grupo de leitura e em encontros informais, de nossas práticas em sala de aula (incluindo o que poderia ou não ser considerado como prática avaliativa) e de nossos pressupostos de língua, aprendizagem, ensino, educação, conhecimento; os questionários de avaliação semestral dos cursos, tutoras, coordenação, monitores, recursos e atividades do Núcleo; a avaliação das mudanças no nosso grupo de tutoras de LI no NAP - de nosso trabalho no NAP ao longo do tempo; a avaliação das tutoras entre si, cada uma avaliando a si mesma e às outras, em conversas informais entre si e com as alunas e a coordenação, nas reuniões pedagógicas e do grupo de leitura, nas entrevistas de pesquisas acadêmicas; a avaliação no Núcleo - sua estrutura, seu modo de funcionamento, suas propostas de formação de professoras e formadoras - pelas coordenadoras, tutoras e professoras; a avaliação de discursos e atitudes comumente encontrados na educação e na área de ensino de línguas. Uma lista tão longa que transforma o ponto em uma enorme nuvem na forma de uma interrogação, um questionamento que ainda pede por atenção.

Contudo, ao tratar das práticas que constituíram a comunidade Aglaura, do modo como diferentes concepções de educação, conhecimento e língua precisaram ser negociadas dentro de nosso contexto de formação continuada na extensão universitária, houve uma concepção de avaliação permeando nosso trabalho e

nossa formação. Essa concepção pode ser descrita nos termos que Duboc (2007, p.195-196) apresenta:

No que diz respeito à caracterização da avaliação, acreditamos que a concepção de avaliação da língua inglesa sob a ótica dos letramentos deva constituir-se **distribuída, colaborativa, situada e negociada**, em concordância com a própria concepção de conhecimento emergente. Uma “avaliação distribuída e colaborativa” abarcaria, por exemplo, a possibilidade de alunos e professores compartilharem suas apreciações e deliberações, tornando-as mais públicas e menos verticalizadas, em detrimento dos momentos avaliativos formais no modelo convencional de ensino. Quanto à sua natureza situada e negociada, referimo-nos à priorização do conceito de verdades provisórias e a idéia de validade móvel, a qual passaria a emergir do próprio contexto no qual os sujeitos se inserem.

Como parte dessa forma de avaliação, posso fazer aqui ainda mais um último provisório exercício de posicionamento, resumindo os pressupostos que assumi neste trabalho:

- só há prática – incluindo a teoria como uma delas;
- só há objetividade – com ou sem parênteses;
- só há emoção – incluindo a que faz surgir racionalidades;
- não há como não exercer agência – teorizar, ler, falar, escrever, ouvir, refletir é agência, não refletir também, ensurdecer e emudecer também;
- toda língua é viva e estrangeira;
- sempre há mudança – mesmo na aparente estabilidade do cristal com suas partículas vibrantes e instáveis, quanto mais em nós, seres linguajantes que somos, sempre nos constituindo em relação às outras das outras e de nós mesmas.

Ao me referir a línguas e mudanças, recupero, também sob a sombra da indagação avaliativa, o que afirmei, na discussão sobre a expansão de inglês no mundo (na seção 4.3), que iria manter sob suspeição: que questionamentos sobre conceitos de língua dependessem necessariamente desse fenômeno e que tais questionamentos dissessem respeito primariamente à língua inglesa e aos que pesquisam e ensinam essa língua. Makoni e Meinhoff (2006, p. 210), no artigo em que procuram desconstruir a noção de língua a partir do contexto da África, afirmam que

[u]ma análise [dos vários modos como a linguagem é compreendida] é necessária porque as descrições têm impacto nos usuários de uma língua.

Elas formam a base do pensamento sobre a linguagem que define as regras de acesso social, tais como aquelas representadas em testes linguísticos.

Tomando a liberdade de alterar e usar um trecho desse artigo, diria que

... determinar a língua à qual um enunciado pertence não é um problema típico de línguas **mais conhecidas e internacionais como o inglês**. É um problema experimentado também por línguas “**menos importantes**”, **tais como as usadas em Zimbábue**. Sabemos que pessoas que falam o que os lingüistas chamam de *pidgin* insistem em dizer que falam inglês. O problema de determinar a língua de um texto não se restringe à fala, mas diz respeito também à escrita. Talvez o problema seja a pressuposição de que todos os enunciados estejam necessariamente em “uma língua”. (MAKONI; MEINHOF, 2006, p. 203 – minhas alterações nos trechos em negrito)⁹³

Reproduzo um dos exemplos que Makoni e Meinhof (2006, p. 203) trouxeram extraídos da seção de obituários de jornais locais de Zimbábue para ilustrar seu argumento:

I long for the time we spent together. The Lord gives, the Lord will take away. Udo rwangu baruperi rwakakura samakomo, rwadzama samdziva, rugosimba kunge rufu. Till we meet again. (Sinto saudades dos tempos que passamos juntos. O Senhor dá, o Senhor tira. Meu amor é infinito; é tão grande como uma montanha, tão profundo como um rio, tão forte como a morte. Até quando nos encontrarmos novamente.)

Que resposta dar à pergunta sobre à qual língua esse enunciado pertence? À linguagem viva que sobrecarrega com poiesis as convenções de um obituário? Quantos enunciados similares encontramos nas práticas de sala de aula de língua – estrangeiras e maternas, nos colocando a mesma pergunta? Ou ainda o que considerar como enunciado na narração da história de nossa comunidade de tutoras do NAP quando da sobreposição de uma narrativa linear às imagens desenhadas como resposta ao que nós estávamos nos constituindo naquele contexto de formação? Os questionamentos sobre o que é língua, linguagem e discurso continuam abertos.

⁹³ Texto original: “Determinar a língua à qual um enunciado pertence não é um problema típico de línguas menos conhecidas. É um problema experimentado também por línguas “mais importantes”, tais como o inglês. [...] Pessoas que falam o que os lingüistas chamam de *pidgin* insistem em dizer que falam inglês. [...] O problema de determinar a língua de um texto não se restringe à fala, mas diz respeito também à escrita. Talvez o problema seja a pressuposição de que todos os enunciados estejam necessariamente em “uma língua”.

Língua, linguagem, discurso constituem a comunidade e o próprio NAP. Projetos são redigidos e apresentados para aprovação, informações são veiculadas pela mídia, propaganda é feita boca a boca, há os comunicados entre tutoras, entre coordenação, tutoras, professores e estagiários, as caras e bocas nas reuniões e aulas, as pesquisas, os desenhos recortados e montados em bricolagem, desmontados em um história linear para ser contada de novo e diferente. Os silêncios nos discursos e a recusa a ouvir também os constituem: suas atividades não são devidamente valorizadas pelo Curso de Letras, pelos seus dois departamentos, não há muitas visitas dos professores do Curso, e todos seguem com o desafio de vincular formação inicial e continuada, pesquisa, ensino e extensão.

O trabalho que tivemos nesses últimos anos em construir juntas várias histórias para nossa comunidade de tutoras de língua inglesa do NAP-UFPR, entre as quais se encontra esta tese, afetou nossas vidas, gerou reflexões em outras comunidades, repercutiu em contextos mais amplos, servindo não como um modelo exemplar, mas como um espaço de geração de perguntas, conflitos e desafios. Subscrevo hoje à avaliação feita por Jordão (2007) quanto ao potencial do NAP:

[...] o NAP pode, especialmente como está se constituindo hoje, com ex-alunos de graduação e pós-graduação, construir a identidade de professores, licenciandos e tutores como pesquisadores, como aprendizes em processo colaborativo de construção de conhecimentos. O NAP pode vir a conquistar colegas do DELEM, permitindo trabalho conjunto entre diversas áreas e línguas estrangeiras. O NAP pode vir a oportunizar a criação de grupos de leitura (ou pesquisa, ou estudo) que permitam a seus participantes sentirem-se engajados em processos de construção de conhecimento e buscando sua legitimidade nos contextos que forem interessantes a eles. O NAP pode ser um espaço de desafio, de questionamento de práticas pedagógicas e perspectivas educacionais voltadas ao ensino/aprendizagem de LE, assim como de construção colaborativa de conhecimentos – de práxis, como diria Freire.

[...]

Imagino que os alunos da rede possam participar da montagem – e não apenas da execução – de projetos mais amplos, de atividades extra-curriculares, de trabalhos de pesquisa mesmo. Acho que os alunos podem ajudar não apenas como eventuais fontes para coleta de dados das pesquisas dos professores, mas possam ser “iniciados” como pesquisadores em trabalho de parceria com seus professores e com alunos e professores das universidades também. Penso que os professores universitários podem desenvolver suas pesquisas em parceria com outros pesquisadores, que podem ser alunos e professores da rede pública. Todos podem participar na qualidade de pesquisadores, co-autores de pesquisas.

Por fim, avalio hoje o quanto eu mesma modifiquei minha abordagem e minhas práticas ao pesquisar sobre formadoras e formação tendo o Núcleo como campo e como eu fui me formando com a pesquisa – não é *side effect*, é efeito constitutivo do tipo de pesquisa e do tipo de trabalho desenvolvido no NAP, que exige atitude ética de engajamento.

No desenvolvimento de minha pesquisa, a questão da ética, de respeitar a mim mesma e às outras com quem aprendo, questão sempre presente em Freire, foi uma das últimas das quais me aproximei. Fui surpreendida pela leitura de Todd (2003), que traduziu a atitude que serve como critério e característica para a entrada e envolvimento das tutoras no Núcleo como a atitude de quem ouve. Um engajamento que é uma atitude de ouvir implica em uma “uma confiança que nasce da incerteza da comunicação (e pode-se dizer da ambigüidade da comunicação), onde as vicissitudes da língua geram narrativas imprevisíveis e inqualificáveis” (TODD, 2003, p. 125). Não há como apreender essas densas narrativas, tanto pelo que fica no espaço “fora da sentença” (BHABHA, 1998, p. 253) como pela alteridade radical daquelas que narram. Para Todd (2003, p.9, minha tradução) haveria na comunicação um tempo anterior à compreensão:

Certamente, a educação precisa muito ser sobre conhecimento, e vale de fato lutar quanto ao conteúdo do currículo. Meu ponto é simplesmente que somente isso não consegue definir o que é potencialmente ético dentro da educação. Voltar nossa atenção às condições para a possibilidade ética significa desistir da idéia de que aprender sobre outras é uma resposta eticamente apropriada à diferença. Antes, se colocarmos a susceptibilidade, a vulnerabilidade e a abertura no cerne da relacionalidade, então a questão que começa a emergir é como nós aprendemos a partir da outra. Esse foco sobre aprender *a partir de* tendo de considerar não apenas *o que* aprendemos quando aprendemos – limitadamente definido, isso significaria simplesmente colocar a ênfase mais uma vez sobre o conteúdo da aprendizagem; antes, o movimento que estou fazendo aqui envolve investigar o que está em jogo no *processo* de aprender a partir de, e o que a Outra significa nessa relação. O que acontece à ética e à educação quanto o aprendizado não é sobre compreender o outro, mas sobre uma relação à outriedade anterior à compreensão?

Os questionamentos que Todd levanta permanecem para mim abertos e provocativos. Eles me ajudam a desejar continuar participando da criação de um ambiente em que todas nós nos respeitemos e possamos negociar caminhos para nossa aprendizagem, aí incluindo minha aprendizagem, que vai ter focos diferentes

da aprendizagem de cada outra na comunidade. No NAP, por exemplo, tenho como objetivo de aprendizagem conhecer os contextos de trabalho e experiências em sala de aulas dos professores, experimentar práticas de formação diferenciadas, centradas na professora de LI, pensando sobre os conceitos que estão embasando essas práticas e trazendo as práticas de ensino e de aprendizagem dos professoras para reflexão. Pessoalmente, gostaria de ainda ser capaz de desenvolver um relacionamento de respeito e interesse mútuo, algo que se aproximasse de uma relação profissional não hierárquica, não competitiva, colaborativa e flexível, tanto para o enfrentamento de conflitos quanto para o adensamento de vínculos afetivos: “ao que eu preciso estar atenta é a maneira como meu afeto afeta minha capacidade de resposta, afeta minha capacidade de ser confrontada com os desafios de vir a ser alterada em meu encontro com a Outra” (TODD, 2003, p. 145).

REFERÊNCIAS

ACHINSTEIN, B. Conflict amid community: the micropolitics of teacher collaboration. **Teachers College Record**, v.104, n.3, p. 421-455, 2002.

ALMEIDA, M.R.; CRUZ, S. **NAP Curitiba e sua História**. Curitiba: [s.n], 2005.

ALVES, M. S. **A Formação Pedagógica e seu Significado para os Docentes do Ensino Superior**: um estudo com professores da Faculdade de Letras da UFMG. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2005.

AMIN, A.; ROBERTS, J. "Communities of Practice? Varieties of Situated Learning", EU Network of Excellence Dynamics of Institutions and Markets in Europe (DIME), 2006. Disponível em: <http://cops.dime-eu.org/files/active/0/Amin_Roberts.pdf> Acesso em 27/02/2008.

ANASTASIOU, L. G. C.; PIMENTA, S. G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

ANDRADE, R. R. M. Pesquisas sobre Formação de Professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000. **Anais da 30ª Reunião Anual da Anped**, GT8-3165. Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3165--Int.pdf>>. Acesso em: 22/04/2008.

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 299-309, dez. 1999.

ANDREOTTI, V. Innovative methodologies in global citizenship education: the OSDE initiative. **Global Citizenship in the English Language Classroom**. British Council, p. 40-47, 2008.

_____. **Open Spaces for Dialogue and Enquiry (OSDE) Methodology**: briefing. 2005. 18p. Disponível em: <http://www.osdemethodology.org.uk/keydocs/osde_briefing.pdf>. Acesso em: 27 mar 2007.

ARAUJO, N. M. **A Relação entre Teoria e Prática e a Formação do Professor de Língua Estrangeira (Inglês)**: processos identitários. 150 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituto de Letras e Lingüística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

ARAGÃO, R. C. **São as Histórias que Nos Dizem Mais**: emoção, reflexão e ação na sala de aula. 276 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ARDICHVILI, A.; PAGE, V.; WENTLING, T. Motivation and barriers to participation in virtual knowledge-sharing communities of practice. **Journal of Knowledge Management**, v.7, n.1, p. 64-77, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de: BEZERRA, Paulo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV, V. N., 1929). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de: LAHUD, Michel; VIEIRA, Yara Frateschi. 2. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1981.

BECKER, H. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

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

BEMVENUTI, V. L. S. Extensão universitária: momentos históricos de sua institucionalização. **Vivências**: revista eletrônica de Extensão da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, v.1, n.2, 2006, p.8-17.

BERNAT, E. Towards a pedagogy of empowerment: the case of 'impostor syndrome' among pre-service non-native speaker teachers in TESOL. **ELTED**, v.11, 2008.

BHABHA, H. K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BLAISE, M.; ELSDEN-CLIFTON, J. Intervening or ignoring: learning about teaching in new times, **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 35, n. 4, p. 387-407, 2007.

BOURDIEU, P. (1994) **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de: CORRÊA, Mariza. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.

BRANCO, A. S. C. **Representações sobre o Processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa de Alunos Iniciantes de um Curso de Letras**. São Paulo, 2005. 111 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 028/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>> . Acesso em: 22/03/2009.

BRASIL. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras / Secretaria de Educação Superior, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 2000/2001. Disponível em: <<http://www.unifal-mg.edu.br/extensao/?q=biblioteca>>. Acesso em: 23/06/2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital n.º 05/2007**: Programa de Consolidação das Licenciaturas - PRODOCÊNCIA 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_prodocencia_05_2007.pdf>. Acesso em: 22/03/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras. Brasília, DF, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da educação básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação (CNE), Parecer CNE/CP nº 28, 2001.

BRASIL. **SINAES Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. 4. ed. ampliada. Brasília: INEP, 2007.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 18, p. 82-100, set.-dez. 2001.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. **Informática na Educação**. Apostila. Curitiba: FACINTER, 2005.

BUSNARDO, J.; BRAGA, D.B. Uma visão neo-gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia. **Ilha do Desterro**, n.38, p. 91-114, 2000.

CALVINO, I. **As Cidades Invisíveis**. Tradução de: MAINARDI, Diogo. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANAGARAJAH, A. S. On EFL teachers, awareness, and agency. **ELT Journal**, v.53, n. 3, p. 207-214, 1999.

CARNOY, M. **Razões para Investir em Educação Básica**. Brasília: UNICEF/MEC, 1992.

CARVALHO, D. C.; SPONCHIADO, J. I.; SILVA, V. B. M.. Investigando os saberes docentes na Universidade Federal de Santa Catarina. In: 24a. Reunião Anual da ANPED, 2001, Caxambu. **Anais da 24a. Reunião Anual da ANPED**. Rio de Janeiro: ANPED, 2001. p. 179-189.

CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e Formadores em Mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CERVETTI, G., PARDALES, M.J. and DAMICO, J.S. A Tale of Differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy, **Reading Online**, v.4, n.9, 2001. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>>. Acesso em: 28/05/2007.

CHIARELI, M. P. B.. **As abordagens de ensino de língua estrangeira em cursos de Letras**: uma visão do docente formador. 155 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2005.

CLAUS, M. M. K. **A formação da competência teórica do professor de língua estrangeira: o que revelam os estágios**. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2005.

CLIFFORD, J. On ethnographic allegory. In: CLIFFORD, J.; MARCUS, G.E. (Ed.). **Writing Culture: the poetics and politics of ethnography**. Los Angeles: University of California Press, 1986.

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

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, v. 24, p. 249-305, 1999.

_____. Teacher research: the question that persists. **International Journal of Leadership in Education**, v.1, p. 19-36, 1998.

CONEJO, C. R. O estruturalismo e o ensino de línguas. **Línguas & Letras**, v. 8, n.15, p. 225-242, 2. sem. 2007.

CORACINI, M.J. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: CORACINI, M.J.; BERTOLDO, E.S. (Eds.). **O Desejo da Teoria e a Contingência da Prática: discursos sobre e na sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 305-327.

COSTA, C. O currículo numa comunidade de prática. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, n.3, 2007, p.87-100.

COX, M.D. Designing, implementing, and leading faculty learning communities. Ohio, EUA: Ohio Learning Network, 2002. Disponível em: <<http://www.units.muohio.edu/flc/index.php>>. Acesso em 19/04/2008.

CRISTOVÃO, V.L.L.; GIMENEZ, T.N. (orgs.). **ENFOPLI: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês**. Londrina: Gráfica e Editora ArtGraf, 2005.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2003.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – estado e mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, Especial - Out. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 out 2007.

CUNHA, M. I.; LEITE, D. B. C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papyrus, 1996.

DALBEN, A. I. L. F. Concepções de formação continuada de professores. **Fórum Permanente de Formação Continuada de Professores: seminário 2004**. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/proex/forumfcp/artigo1>>. Acesso em: 27/08/2006.

DERRIDA, J. **Writing and Difference**. Tradução de: BASS, Alan. Londres: Routledge.

_____. **Torres de Babel**. Tradução de BARRETO, Junia. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**: introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DIAS SOBRINHO, J. Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior. In: SERBINO et. al. **Formação de Professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998. p. 139-148.

DUARTE, K. C. F. S. **Formação de Professores de Língua Estrangeira Moderna - Espanhol**: uma análise das concepções teóricas e metodológicas no ensino superior de Campo Grande - MS. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa no contexto do letramento crítico. **Revista Entretexos** (UEL), v. 7, p. 189-203, 2007.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira**: experiências e reflexões. Campinas: Pontes Editores/ArteLíngua, 2004, p. 31-43.

EISNER, E.W. **The Enlightened Eye**: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice. New Jersey: Prentice Hall, 1988.

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FARACO, C. A. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do Círculo de Bakhtin. Conferência no 1º Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo, PUCSP, jun. 2006. Disponível em: <www.pucsp.br/isd/artigos/Conferencia_%20faraco.pdf>. Acesso em: 22/04/2009.

FARR DARLING, L. Looking back on the construction of a community of inquiry. In: FARR DARLING, L.; ERICKSON, G.; CLARKE, A. (Eds). **Collective Improvisation in a Teacher Education Community**. Dordrecht, Holanda: Springer Academic Publishers, 2007. p. 9-24.

FARR DARLING, L.; ERICKSON, G.; CLARKE, A. (Eds). **Collective Improvisation in a Teacher Education Community**. Dordrecht, Holanda: Springer Academic Publishers, 2007.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p. 58-78, 1999.

FORLIN, C. M. **Concepções sobre Língua e Cultura na Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa**: uma leitura do Núcleo de Assessoria Pedagógica da UFPR. 91 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

FORQUIN, J. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. [1969] **A Arqueologia do Saber**. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Martins Fontes, 2000.

_____. [1970] **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

_____. [1966] **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Ditos e escritos**. Vol. IV – Estratégia, poder-saber. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2006.

_____. [1979] **Microfísica do poder**. 20. ed. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2004.

_____. [1970] ¿Qué es un autor? In: FOUCAULT, M. **Literatura y conocimiento**. Mérida, Venezuela: Instituto de Investigaciones Literarias Gonzalo Picón Febres, Ediciones de la Universidad de Los Andes, 1999.

_____. [1975] **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

FREIRE, P. [1967] **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

_____. [1970] **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, A. F. **Ensino em Time por Professoras-Formadoras (Inglês)**: um ritmo constante de fragmentações, fluidez e contradições. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), Assis, 2004.

GADOTTI, M. **Convite à Leitura Crítica de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

GARCIA, J. Cronos e Kairós: repensando a temporalidade do currículo. [20--]. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/cronos_e_kairos.asp?f_id_artigo=117>. Acesso em 11/08/2008.

GARCIA, M. M. A. O intelectual educacional e o professor críticos: o pastorado das consciências. **Currículo Sem Fronteiras**, v.2, n.2, p. 53-78, 2002.

GEE, J. P. New times, new literacies: themes for a changing world. In: BALL, A.F.; FREEDMAN, S.W. (Eds.). **Bakhtinian perspectives on language, literacy and learning**. New York: Cambridge University Press, 2004. p. 279-306.

_____. What is literacy? **Journal of Education**, v.171, n.1, p.18-25, 1989.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. (Orgs.). **Lingüística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005. p. 173-182.

GIMENEZ, T. English in a new world language order. In: Machado, L.; Cristovão, V. L. L.; Furtoso, V. B. (Org.). **Aspectos da linguagem**: considerações teórico-práticas. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2006. p. 59-71.

_____. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um Curso de Letras. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira**: experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004. p. 171-187.

GIMENEZ, T.; CRISTÓVÃO, V.L.L. Formadores de professores de inglês como pesquisadores. In: GIMEZES, T. (Org.). **Tecendo as Manhãs**: pesquisa participativa e formação de professores de inglês. Londrina: UEL, 2007. p. 1-22.

GIMEZES, T.; MATEUS, E. Conhecimento local e conhecimento estrangeiro: um olhar retrospectivo sobre o Programa *Paraná ELT*. In: GIMENEZ et al. (Orgs.) **Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública**. Pelotas, RS: EDUCAT, 2005.

GIMENEZ, T.; REIS, S.; ORTENZI, D. Fé cega e faca amolada: observações sobre imagens de professores de Prática de Ensino de Inglês. **DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 129-138, 2000.

GIMENEZ, T.; JORDÃO, C.; ANDREOTTI, V. (Orgs.) **Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública**. Pelotas, RS: EDUCAT, 2005.

GOMES, Rita de Cássia Medeiros. Formação de Professores: um olhar ao discurso do docente formador. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 3, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 06/03/2007.

GONÇALVES, J. R.. **Pressupostos teóricos e metodológicos presentes na prática do docente formador de professores de inglês**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assis, 2006.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Revista Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia**, v. 12, n. 4, p.149-161, 2002.

GRACIANO, M.C. **A teoria biológica de Humberto Maturana e sua repercussão filosófica**. 195 f. Dissertação (Mestrado em Lógica e Filosofia a ciência) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFMG. Belo Horizonte, 1997.

GRAY, C. **Mentor Development in the Education of Modern Language Teachers**. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

GREEN, B. Reading with an attitude. In: MUSPRAT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. **Constructing Critical Literacies: teaching and learning textual practice**. St Leonards, Australia: Allen & Unwin, 1997.

GROSSMAN, P.; WINEBURG, S.; WOOLWORTH, S. What Makes Teacher Community Different from a Gathering of Teachers? Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington, 2000. Disponível em: <<http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/Community-GWW-01-2001.pdf>>. Acesso em: 07/03/2007.

_____. Toward a theory of teacher community. **Teachers College Record**, v.103, p. 942-1012, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de: SILVA, Tomaz Tadeu da. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

HALU, R. C. **Formação de Formadores de Professores de Inglês em Contexto de Formação Continuada (NAP-UFPR)**. 53 f. Projeto de Pesquisa (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

HANEDA, M. Classrooms as communities of practice: a reevaluation. **Tesol Quarterly**, v. 40, n. 4, 2006, p. 807-817.

HANDLEY, K.; STURDY, A.; FINCHAM, R.; CLARK, T. Within and Beyond Communities of Practice: making sense of learning through participation, identity and practice. **Journal of Management Studies**, v. 43, n. 3, 2006, p. 641-653.

HARGREAVES, A. Transforming Knowledge: Blurring the Boundaries between Research, Policy, and Practice. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v.18, n. 2, p. 105-122, 1996.

HATTAM, R.; ZEMBYLAS, M. What's anger got to do with it? Towards a post-indignation pedagogy for communities in conflict. **Social Identities**, v. 16, n. 1, p.23-40, 2010.

HODGES, D.C. Participation as dis-identification with/in a community of practice. **Mind, Culture, and Activity**, v. 5, n. 4, p. 272-290, 1998.

HODKINSON, P. Research as a form of work: expertise, community and methodological objectivity. **British Educational Research Journal**, v. 30, n. 1, p. 9-26, fev. 2004.

JAKOBSON, R. **Lingüística e comunicação**. Tradução de: BLIKSTEIN, Izidoro; PAES, José Paulo. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

JANA, V.A. **A Extensão Universitária e o Ensino de Línguas**: um estudo de caso. 81 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

JENKINS, J. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. **World Englishes**, v. 28, n. 2, p. 200-207, 2009.

_____. Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. **Tesol Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 157-181, 2006.

_____. **World Englishes**: a resource book for students. London: Routledge, 2003.

JEZINE, E. A extensão universitária como prática social. **Temas em Educação**, v. 15, p. 118-129, 2006.

JOHNSON, K. E. The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. **TESOL Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 235-257, 2006.

JOHNSTON, P. H.; NICHOLLS, J. G. Voices We Want to Hear and Voices We Don't. *Theory Into Practice*, v. 35, n. 2, p.194-100, 1995.

JORDÃO, C. M. Global x local: implicações do conceito de língua como discurso. Conferência XIV EPLE, UNOPAR, Londrina, 2005.

_____. A post-colonial Framework for Teachers' Identities. **Matices en Lenguas Extranjeras**, n.2, 2008a. Disponível em: <<http://www.revistamatices.unal.edu.co/mat2ar01.html>>. Acesso em 04/03/2009.

_____. O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. In: VAZ BONI, V. (Org.). **Tendências contemporâneas no ensino de línguas**. União da Vitória, PR: Kaigangue, 2006.

_____. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. **Revista CROP**, publicação da Pós-Graduação em Letras na Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), vol. 12, 2007a.

_____. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.46, n.1, p. 19-29, Jan./Jun. 2007b.

_____. Identidade e Leitura: (des)identificações na construção de sentidos. **Revista X**, v.1, Dossiê Especial: Identidade e leitura, 2008b. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/viewFile/14002/9480>>. Acesso em: 30/08/2009.

_____. English as a foreign language, globalization and conceptual questioning. **Globalization, Society and Education**, v.7, n.1, p.95-107, 2009.

KACHRU, B. B. **The alchemy of English**: The spread, functions, and models of non-native Englishes. Urbana and Chicago, IL: University of Illinois Press, 1990.

KACHRU, Y.; SMITH, L.E. The karmic cycle of world Englishes: some futuristic constructs. **World Englishes**, v. 28, n. 1, p. 1-14, 2009.

KRUEGER, R. A. **Focus Groups**: a practical guide for applied research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. A post method perspective on English language teaching. **World Englishes**, v. 22, n. 4, p. 539-550, 2003.

_____. TESOL methods: changing tracks, challenging trends. **TESOL Quarterly**, v.40, n. 1, p. 59- 81, 2006.

_____. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, n. 4, p.537-560, 2001.

_____. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, p. 27-48, 1994.

LAVE, J. Teaching, as learning, in practice. **Mind, Culture, and Activity**, v. 3, n. 3, p.149-164, 1996.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. New York: USA, Cambridge University Press, 1991.

LEONARD, L, LEONARD, P. The continuing trouble with collaboration: teachers talk. **Current Issues in Education**, v.6, n.15, 2003. Disponível em: <<http://cie.ed.asu.edu/volume6/number15/>>. Acesso em 22/04/2008.

LIPMAN, M. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LLURDA, E. Non-native-speaker teachers and English as an international language. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 14, n. 3, p. 314-323, 2004.

LOUGHRAN, J. Challenges, dilemmas and future directions in teaching about teaching. In: AUBUSSON, P.; SCHUCK, S. (Eds.) **Teacher Learning and Development**. Dordrecht, Holanda: Springer, 2006. p.163-176.

LUCENA, M. I. P. **Razões e Realidades no Modo como as Professoras de Inglês como Língua Estrangeira de Escola Pública Avaliam seus Alunos.** Tese (Doutorado em Letras). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

LUKE, A. Getting Over Method: Literacy Teaching as Work in "New Times." **Language Arts**, v.75, n.4, p.305-13, 1998.

LUNENBERG, M.; KORTHAGEN, F.; SWENNEN, A.. The teacher educator as a role model. **Teaching and Teacher Education**, n. 23, p. 586-601, 2007. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com>>. Acesso em: 10/10/2007.

LUSHYN, P., KENNEDY, D. Power, manipulation and control in a community of inquiry. **Analytical Teaching**, v. 23, n. 2, p. 102-110, 2003.

MAGRO, C.; PAREDES, C. Apresentação. In: MATURANA, H. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 11-12.

MAKONI, S.; MEINHOF, U. Lingüística Aplicada na África: desconstruindo a noção de língua. In: MOITA LOPES, L. P. (org). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 191-213.

MARRIOTT, R. C. V. **Do LOLA - Laboratório On-line de Aprendizagem ao LAPLI - Laboratório de Aprendizagem de Línguas:** uma proposta metodológica para o ensino semi-presencial em ambiente Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUC-PR, Curitiba, 2004.

MARTINEZ, J. Z. **Uma Leitura sobre Concepções de Língua e Educação Profissional de Professores de Língua Inglesa.** 154 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

MARTINS, L. C. P. **Conflitos e Contradições na Formação de Professores:** um estudo das práticas discursivas da disciplina prática de ensino da língua inglesa. Dissertação (Mestrado), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

MARTINS, L. L. **Os Espaços Abertos:** uma investigação sobre a metodologia OSDE em um curso de conversação avançada em língua inglesa. Monografia (Graduação em Letras) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

MASETTO, M. **Competência Pedagógica do Professor Universitário.** São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MATURANA, H. **A Ontologia da ealidade.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

_____. [2000] **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana.** Organização e tradução de: MAGRO, Cristina; PAREDES, Victor. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

_____. [1998] **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Tradução de: FORTES, José Fernando Campos. 4a. reimpr. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

MCARTHUR, T.B. **The English Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

MCINTYRE, D. Theory, theorizing and reflection in initial teacher education. In: CALDERHEAD, J.; GATES, P. **Conceptualizing Reflection in Teacher Development**. Londres: The Falmer Press, 1993. p. 39-52.

MEDGYES, P. **The non-native teacher**. London: Macmillan, 1994.

MELLO, T.M.M. A conjugação teoria/prática na sala de aula comunicativa de ILE: uma experiência de pesquisa-ação. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 1, p. 149-169, 2002.

MENESES, M. P.; NUNES, J. A.; SANTOS, B. S. Opening Up the Canon of Knowledge and Recognition of Difference. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Ed.), **Another Knowledge is Possible: beyond Northern epistemologies**. Londres: Ed. Verso, 2007.

MESQUITA, D. N. C. Projeto de extensão comunitária de educação continuada em línguas estrangeiras: laço entre a educação básica e o ensino superior. **Anais do 2º. Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/congrent/Educa/Educa153.pdf>>. Acesso em: 12/06/2007.

MESSINA, G. Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 19, p. 145-207, 1999.

MIGNOLO, W. **Local Histories/Global Designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking**. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2005. s/p. Disponível em: <www.pucsp.br/ecurriculum/artigos_v_1_n_1_dez_2005/mizukamiartigo.pdf>. Acesso em: 20/10/2006.

MODIANO, M. Linguistic imperialism, cultural integrity, and EIL. **ELT Journal**, v. 55, n. 4, p. 339-345, 2001.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

NEWMAN, S. Constructing and critiquing reflective practice. **Educational Action Research**, v. 7, n. 1, p. 145-163, 1999.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 139-158.

NUNAN, D. Action research in language education. In: EDGE, J.; RICHARDS, K. (Eds.), **Teachers develop teachers research: Papers on classroom research and teacher development**. Oxford: Heinemann, 1993. p. 39-50.

O'DONNELL, V. L.; TOBBELL, J. The transition of adult students to higher education: legitimate peripheral participation in a community of practice? **Adult Education Quarterly**, v.57, n.4, 2007, p. 312-328.

OLIVEIRA, A.T.C.C. **Saberes e Práticas de Formadores de Professores que Vão Ensinar Matemática nos Anos Iniciais**. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

ORTALE, F. L. **Quando o Foco é a Formadora... conflitos na interação com uma professora de língua estrangeira**. 214 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2003.

ORTENZI, D. I. B. G. **A Produção Coletiva de um Material Pedagógico para a Prática de Ensino de Inglês**. 282 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

ORTENZI, D. I. B. G.; GIMENEZ, T.; CRISTOVAO, V. TORRES, A. C. G.; FURTOSO, V. B. Formadoras de professores de língua inglesa: aprendizagem e participação. In: VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, 2005, São Paulo. **Anais do VII CBLA**. São Paulo, SP: ALAB, p. 1-16, 2005.

OSDE. **Open Spaces for Dialogue and Enquiry Methodology**: introductory booklet. Nottingham, Inglaterra: Centre for the Study of social and Global Justice – University of Nottingham, [2006]. Disponível em: <<http://www.osdemethodology.org.uk/keydocs/osdebooklet.pdf>>. Acesso em: 03/02/2009.

PACHANE, G. G. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2003.

PENNYCOOK, A. Development, culture and language: ethical concerns in a postcolonial world. **Proceedings of the Fourth International Conference on Language and Development**. 2000. Disponível em: <http://www.languages.ait.ac.th/hanoi_proceedings/hanoi1999.htm>. Acesso em: 14/03/2007.

_____. **The Cultural Politics of English as an International Language**. Harlow: Longman, 1994.

PEREIRA, E. M. (Org.). **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras/ABL, 1998. p. 207-236.

PERIN, J.O.R. Políticas educacionais e formação de professores de língua estrangeira: algumas considerações de uma formadora de professores em formação. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá: UEM, v. 9. n. 1, p. 91-97, jan./abr. 2006.

PETRILLI, S. R. P. **A Prática Reflexiva na Formação Docente**: implicações na formação inicial e continuada. 136p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

PHELAN, A. M. Enjoying their own margins: narratives of innovation and inquiry in teacher education. In: FARR DARLING, L.; ERICKSON, G.; CLARKE, A. (Eds.). **Collective Improvisation in a Teacher Education Community**. Dordrecht, Holanda: Springer Academic Publishers, 2007. p. 51-63.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

_____. Realities and Myths of Linguistic Imperialism. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 18, n. 3, p. 238-248, 1997.

PIETROFORTE, A. V. A língua como objeto da Lingüística. In: FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à Lingüística**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 75-94.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PRABHU, N. S. There is no best method – why? **Tesol Quarterly**, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

QUIRK, R. Language varieties and standard language. **English Today**, v. 6, n. 1, p. 3-10, 1990.

RAGGIO, I. Z. **O Centro de Línguas da UFPR e a Formação de Professores Reflexivos**. Monografia (Graduação em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

RAJAGOPALAN, K. Non-native speaker teachers of English and their anxieties: ingredients for an experiment in action research. In: LLURDA, E. (Ed.), **Non-Native Language Teachers**: perceptions, challenges and contributions to the profession. New York: Springer, 2005. p. 283-303.

_____. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.149-168.

_____. Reply to Canagarajah. **ELT Journal**, v. 53, n. 3, p. 215-216, 1999.

RAMOS, S. M.; CAMARGO, G. P. Q. P. A formação de professores durante a Prática de Ensino nos cursos de Letras: foco no trabalho dos formadores, suas

opções metodológicas e abordagens. In: GIMEZES, T. (Org.). **Tecendo as Manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês**. Londrina: UEL, 2007. p. 41-62.

RECH, P. E. A formação do professor: uma análise de Faxinal do Céu – PR. In: HIDALGO, A. M.; SILVA, I. L. F. (Orgs.). **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90**. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2001. p. 291-333.

RIBEIRO, L. F. O conceito de linguagem em Bakhtin. **Revista Brasil de Literatura**, 2006. Disponível em: <<http://revistabrasil.org/revista/artigos/crise.htm>>. Acesso em: 22/10/2008.

RIBEIRO, V. M. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação e Sociedade**, n. 60, p. 144-158, 1997.

RODRIGUES JÚNIOR, A. S. Etnografia e Ensino de Línguas Estrangeiras: uma análise exploratória de seu estado-da-arte no Brasil. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 10, p. 527-552, 2007.

RODRIGUES, M. I. R. **Aspectos do Desenvolvimento Profissional dos Formadores de Professores de Ciências no Contexto de Integração - Universidade, Diretorias Regionais de Ensino e Escolas**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SAUSSURE, F. (1916) **Curso de Lingüística Geral**. 9.ed. São Paulo: Cultrix, [197-].

SEIDLHOFER, B. **A Concept of International English and Related Issues: from 'real English' to 'realistic English'?** Strasbourg: Council of Europe, 2003.

_____. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, n. 24, p. 209-239, 2004.

_____. Common ground and different realities: World Englishes and English as a lingua franca. **World Englishes**, v. 28, n. 2, p. 236-245, 2009.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Educating the Reflective Practitioner. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, D.C., 1987. Disponível em: <<http://educ.queensu.ca/~russellt/howteach/Schön87.htm>>. Acesso em: 17/10/2008.

_____. **The Reflective Practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SHOR, I. What is critical literacy? **The Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice**, n. 4, v. 1, 1999. Disponível em: <<http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor.html>>. Acesso em: novembro 2006.

SCHUMM, G. S. C. **Um estudo enunciativo de uma política de línguas: uma identidade "misturada"**. 135 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2004.

SMITH, M. K. Donald Schön: learning, reflection and change. **The Encyclopedia of Informal Education**, 2001. Disponível em: www.infed.org/thinkers/et-Schön.htm. Acesso em: 23/02/2008.

SOFISTE, J.G. Freire e Lipman: possibilidades e limites de uma aproximação, **Revista Ética & Filosofia Política**, v. 5, n. 5, abril 2002.

SOUZA, L. M. T. M. A change of skin: the grammar of indigenous communities in Brazil. **TESOL Quarterly**, v. 39, n. 4, p. 724-728, 2005.

SOUZA, R. M. R. Q. **Professores de Inglês da Escola Pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos**. 117 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

STERLING, S. **Sustainable education: re-visioning learning and change**. Bristol, UK: Shumacher Briefings, 2001.

_____. **Whole Systems Thinking as a Basis for Paradigm Change in Education: explorations in the context of sustainability**. Tese (Doutorado), Centre for Research in Education and the Environment, University of Bath, 2003. Disponível em: www.bath.ac.uk/cree/sterling.htm. Acesso em 23/03/2007.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

TADDEI, R. R. **Conhecimento, Discurso e Educação: contribuições para a análise da educação sem a metafísica do racionalismo**. 196p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TODD, S. **Learning from the Other: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education**. Albany: State University of New York Press, 2003.

TOOHEY, K. Breaking them up, taking them away: ESL students in Grade 1. **TESOL Quarterly**, v. 32, n. 1, p. 61-84, 1998.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.) **Itinerários de Pesquisa**. São Paulo: DP&A, 2003. p.183-206.

TYLER, S. A. Post-Modern Ethnography: From Document of the Occult to Occult Document. In: CLIFFORD, J; MARCUS, G. (eds.) **Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography**. Los Angeles: UCP, 1986, p. 122-140.

UNESCO. **2008: International Year of Languages**. Teaching EFL as social practice. 2008. Disponível em: < http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=36410&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 22/02/2009.

VAILLANT, D. **Formação de Formadores**: estado da prática. Rio de Janeiro: PREAL (Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe), 2003.

VAISMAN, E. Althusser: ideologia e aparelhos de estado – velhas e novas questões. **Projeto História**, n.33, p. 247-269, 2006.

VAN VEEN, K. **Teachers' Emotions in a Context of Reforms**. Nijmegen, Holanda: Universidade de Nijmegen, 2003.

VIEIRA, F. Pontes (in)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.1, p. 116-138, 2005.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning and identity. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998a.

_____. Communities of Practice: learning as a social system, **The Systems Thinker**, v. 9, n. 5, p. 5, 1998b.

WIDDOWSON, H. G. EIL, ESL, EFL: global issues and local interests. **World Englishes**, v. 16, n. 1, p. 135-146, 1997.

WIELEWICKI, V. H. G. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 23, n. 1, p. 27-32, 2001.

WILSON, S. W. Finding a canon and a core: meditations on the preparations of teacher educator-researchers. **Journal of Teacher Education**, v. 57, n. 3, p.315-325, 2006.

WOLCOTT, H. F. Posturing in qualitative inquiry. In: LeCOMPTE, M. D., MILLROY ; W. L. ; PREISSLE, J. **The handbook of qualitative research in education**. New York: Academic Press, Harcourt Brace & Company, 1992. p. 3-52.

ZEICHNER, K. M. Alternative paradigms of teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 34, n. 3, 1983.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, Mercado de Letras/ABL, 1998. p. 207-236.

ZEMBYLAS, M. Mobilizing Anger for Social Justice: The politicization of the emotions in education. **Teaching Education**, v. 18., n. 1, p.15-28.

REFERÊNCIAS: DOCUMENTOS GERADOS A PARTIR DA PESQUISA

ALMEIDA, M. Entrevista concedida. Curitiba, 06/02/2008.

BECKER, M.; FORLIN, C.; HALU, R. C.; HIBARINO, D.; JORDÃO, C. M.; KOPPE, C.; MARTINEZ, J.; PAZELLO, E.; PROCAILO, L.; WALESKO, A. **História da comunidade de tutoras de inglês do NAP-UFPR/2008**. Curitiba, 02/08/2008. Atividade de grupo focal (filmada, transcrita e adaptada), realizada no NAP-UFPR.

BELOTTI, D. Entrevista concedida. Curitiba, 12/11/2007.

FORLIN, C. M. Entrevista concedida. Curitiba, 21/12/2007.

FURTADO, I. Entrevista concedida. Curitiba, 07/12/2007.

HIBARINO, D. Entrevista concedida. Curitiba, 25/02/2008.

JORDÃO, C. M. Entrevista concedida. Curitiba, 28/12/2007c.

KOPPE, C. Entrevista concedida. Curitiba, 26/11/2007.

MARTINEZ, J. Z. Entrevista concedida. Curitiba, 20/11/2007b.

PAZELLO, E. Entrevista concedida. Curitiba, 13/12/2007.

RAGGIO, I. Entrevista concedida. Curitiba, 25/09/2007.

REALI, J. Entrevista concedida. Curitiba, 16/08/2007.

SILVA, M. R. Entrevista concedida. Curitiba, 05/04/2008.

ULMANN, E. Entrevista concedida. Curitiba, 02/10/2007.

WALESKO, A. Entrevista concedida. Curitiba, 06/11/2007

ANEXOS

ANEXO 1 - CARTA DE PRINCÍPIOS DO NÚCLEO DE ASSESSORIA PEDAGÓGICA (NAP) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES	226
ANEXO 2 – INFORMAÇÃO SOBRE O NAP-UFPR NO PORTAL DA UNESCO..	227
ANEXO 3 – ATA DA REUNIÃO DE ESTUDOS (NAP-UFPR, 20/05/2006) ...	228
ANEXO 4 - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS COM AS TUTORAS (FORLIN, 2008)	229

ANEXO 1 - CARTA DE PRINCÍPIOS DO NÚCLEO DE ASSESSORIA PEDAGÓGICA (NAP) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

1. Acreditamos que a construção do conhecimento seja um processo eminentemente social, mediado pela interação e possível de ser realizado coletivamente quando os objetivos e as metas do grupo têm a sociedade como local de partida e de chegada, considerado o processo em si mais do que o produto final. Deste modo, pensamos que uma formação que pretende atingir e transformar a educação deve acontecer de maneira colaborativa, levando os professores a desenvolverem uma cultura de trabalhar em conjunto para aprender em conjunto com seus pares, sem perder de vista seu local de trabalho e sua realidade de ensino.

2. Para o grupo de formadores que compõem os NAP, formação não é o mesmo que capacitação. Enquanto esta tem um caráter temporário, paliativo e pressupõe somente o preenchimento de lacunas ou ainda de atualização de conhecimentos profissionais, sem maiores vínculos com quem a oferece, a formação, com a qual nos identificamos e a que queremos contemplar em nossa atuação, pensa nos professores integralmente, como seres humanos em constante processo de formação de subjetividades (tantos suas próprias quanto de seus alunos).

3. Entendemos que uma mentalidade de formação contínua não compreende apenas o aprimoramento lingüístico dos professores. Assim, consideramos fundamental que tenham oportunidade de, ao mesmo tempo em que desenvolvem suas habilidades como usuários da língua, fazê-lo com vistas a uma prática crítica e reflexiva, marcada pelo acompanhamento sistemático e regular das instituições formadoras e empregadoras.

4. Concebemos o desenvolvimento profissional de professores como envolvendo muito mais do que a oferta de cursos por parte dos formadores. Os professores e seus formadores precisam trabalhar em conjunto, construindo e legitimando seus saberes. Portanto, temos como fundamental a formação de grupos de estudo/pesquisa (além da oferta de cursos) que envolvam tanto formadores quanto professores e futuros professores no processo de construção de conhecimento, e que assim possibilitem nos participantes o desenvolvimento de seus espíritos críticos, de sua auto-estima e de sua capacidade de fazer pesquisa e produzir conhecimento científico coletiva e cooperativamente.

FONTE: ALMEIDA e CRUZ (2005, p. 15-17)

ANEXO 2 – INFORMAÇÃO SOBRE O NAP-UFPR NO PORTAL DA UNESCO

Teaching EFL as social practice

- Thematic framework: Education
- Geographical outreach: Regional
- Types of project: Capacity-building
- Beneficiary country: Brazil
- Main responsible:

Clarissa Menezes Jordão
 Rua General Carneiro,
 460 sala 720
 CEP 80060-150
 Curitiba – PR
 Brazil

Summary of the activities

We are a team of EFL teacher educators working at a public university in Brazil, where we design and implement courses and study groups with EFL teachers. Our activities range from offering language proficiency development courses directed to EFL teachers, to partnerships and research collaborations with experienced and non-experienced public school teachers.

Our main goal is to develop Brazilian public school teachers' critical literacies in English, raising their awareness of the role of EFL in globalization/development and social change.

We adopt a "post-method" perspective in which there is no single or preconceived approach, but an open attitude to teachers' previous knowledges and to the different contexts where they work and where they construct their identities and representations of the world. We insist on collaborative practices that permanently challenge our own assumptions and implications, as well as others, in a process that forces us to openly "think otherwise" in the contact with difference.

Main partners

- Federal University of Paraná (UFPR)
- Center for Foreign Language Teachers (NAP)
- Department of Modern Foreign Languages (DELEM)

FONTE: UNESCO, 2008 (Disponível em: < http://portal.unesco.org/culture/en/ev.phpURL_ID=36410&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em: 22/02/2009)

ANEXO 3 – ATA DA REUNIÃO DE ESTUDOS (NAP-UFPR, 20/05/2006)

Pauta: discussão sobre o texto *Development, culture and language: ethical concerns in a postcolonial world* de Alastair Pennycook

Questões abordadas:

- **Que tipo de serviço, nós, professores do NAP, estamos prestando?**

Ao responder a pergunta, nós pensamos na nossa própria história, como, por exemplo, por que escolhemos ser professores de língua inglesa.

- Como professoras dos professores de ensino público e particular, qual a situação do inglês hoje?

No ensino médio o inglês é visto como parte fundamental da preparação profissional do indivíduo, uma vez que o aluno que domina uma segunda língua tem chances de conseguir um melhor emprego. O inglês é visto como meio de acesso aos bens materiais. O problema é que a língua estrangeira não pode ser somente uma via de acesso para escapar de uma realidade cruel. Além disso, não se pode direcionar todo o seu trabalho pensando que o seu aluno só poderá trabalhar em hotel, aeroporto, empresa multinacional, situações previstas nos livros didáticos e reproduzidas pelo professor.

As escolhas dos alunos são construídas, mas a sociedade muitas vezes não oferece escolhas.

É preciso ter uma visão de como a língua inglesa pode ajudar o aluno ou o professor a sair de uma situação vista por nós como “precária”.

Kramsch propõe a criação de um terceiro espaço de apropriação no qual o indivíduo não perca a identidade. Este terceiro espaço não seria o apagamento nem a adoração ou negação dos espaços anteriores.

É preciso quebrar paradigmas como “Os alunos e os professores da periferia não têm acesso a nada” porque eles têm mais consciência da rigidez da estrutura social. Muitas vezes, a escola pública ainda tem a liberdade de trabalhar com conteúdos que a escola particular ou o instituto de idiomas não tem.

Os alunos/professores do NAP procuram o domínio instrumental da língua. Muitas vezes eles repetem as atividades preparadas e aplicadas pelo tutor achando que o resultado na escola será o mesmo, mas são contextos e objetivos diferentes.

- Por que ensinar inglês na escola pública regular?

Porque faz parte do currículo e faz parte da globalização.

- Por que ensinamos inglês?

Porque abre horizontes (mas nem todo mundo que aprende uma língua tem horizontes abertos), nos permite conhecer [a nós e] ao outro(s) que fazem parte do contexto social, ajuda a compreender outra(s) cultura(s), por motivos de status.

ANEXO 4 - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS COM AS TUTORAS (FORLIN, 2008)

[Utilizado por Forlin em seu trabalho de dissertação]

- 1) Há quanto tempo você trabalha no NAP?
- 2) Qual seu conceito/ sua visão de língua?
- 3) Qual seu conceito/ sua visão de cultura?
- 4) Qual sua visão / sua visão de identidade?
- 5) Como você aplica estes conceitos na sala de aula do NAP?
- 6) O que é formação continuada de professores para você?

FONTE: FORLIN (2008, p.83)

APÊNDICES

APÊNDICE 1 –TUTORAS E COORDENADORAS: PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA DE CAMPO	231
APÊNDICE 2 – PESQUISA DE CAMPO: CRONOLOGIA DAS ATIVIDADES.....	232
APÊNDICE 3 – GRUPOS TEMÁTICOS – DETALHAMENTO.....	233
APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS TUTORAS (PILOTO).....	234
APÊNDICE 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS TUTORAS.....	235
APÊNDICE 6 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS COORDENADORAS.....	236
APÊNDICE 7 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES CURSANTES	237
APÊNDICE 8 – REPRESENTAÇÃO VISUAL DA HISTÓRIA DA COMUNIDADE PELAS TUTORAS.....	238
APÊNDICE 9 – TRANSCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DO GRUPO FOCAL (NAP-UFPR, 02/08/2008).....	239
APÊNDICE 10 – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..	244

APÊNDICE 1 - TUTORAS E COORDENADORAS: PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA DE CAMPO

	entrevista	grupo de leitura (n/4 reuniões)	grupo focal	outros
	piloto (2) 09/08/07			
1. JULIANE REALI (T e CP)	16/08/07			
2. ISABEL RAGGIO (T)	25/09/07			Curso de conversação "Espaços Abertos"
3. ERIKA ULMANN (T e ex-CP)	02/10/07			Observação de aula
4. ANGELA WALESKO (T)	06/11/07	1/4	participou	Observação de aula
5. DEBORAH SCHEIDT (T)	08/11/07			
6. DENISE BELOTTI (T)	12/11/07	2/4		Observação de aula
7. JULIANA MARTINEZ (T e CP)	20/11/07	4/4	participou	Observação de aula Curso de Produção de material didático
8. CARLA FORLIN (T e P)	21/12/07	2/4	participou	
9. CARMEN KOPPE (T)	26/11/07		participou	Observação de aula
10. REGINA C. HALU (T e P)	26/11/07	4/4	participou	Observação de aula
11. ELIZABETH PAZELLO (T e CP)	13/12/07	3/4	participou	
12. CLARISSA M. JORDÃO (CN)	28/12/07	1/4	participou	
13. MARIZA ALMEIDA (CN)	06/02/08			
14. DENISE HIBARINO (T)	25/02/08	3/4	participou	Observação de aula
15. MÁRCIA BECKER (T)		3/4	participou	
16. LEONILDA PROCAILO (T)			participou	
17. LETÍCIA L. MARTINS (T)				Curso de conversação "Espaços Abertos"

T = Tutora

C = Coordenadora

CP = Coordenadora pedagógica

P = Pesquisadora

APÊNDICE 2 - PESQUISA DE CAMPO: CRONOLOGIA DAS ATIVIDADES

MAIO 2007	início das observações de campo junto ao NAP-UFPR
JUNHO	observações de campo
JULHO	observações de campo; observação de reunião do NAP (dias 09 e 10)
AGOSTO	entrevista piloto para tutoras (2), entrevista tutora Reali (dia 16)
SETEMBRO	entrevista tutora Raggio; reuniões NAP (dias 14 e 15)
OUTUBRO	entrevista tutora Ullman; entrevista piloto para professores participantes (1)
NOVEMBRO	entrevista tutoras Walesko, Scheidt, Koppe, Belotti, Martinez; entrevista anulada (falha na gravação) com uma professora participante
DEZEMBRO	entrevista tutora Forlin; entrevista com coordenadora Jordão e com coordenadora pedagógica Pazello; e entrevistas com professores participantes (10); observação de reunião pedagógica; planejamento do cronograma do grupo de leituras do NAP
FEVEREIRO 2008	entrevista tutora Hibarino; entrevista com coordenadora Almeida
MARÇO	início do grupo dos encontros do grupo de leitura do NAP (dia 08); reunião NAP (dia 29)
ABRIL grupo	entrevista com professora participante (1); 2º. encontro do de leitura (dia 10)
MAIO	3º. encontro do grupo de leitura (dia 17)
JUNHO	4º. e último encontro do grupo de leitura (dia 07)
AGOSTO	observação de reunião do NAP e primeiro encontro do curso de extensão para as tutoras do NAP (dia 02), grupo focal (dia 02)

APÊNDICE 3 - GRUPOS TEMÁTICOS: DETALHAMENTO

1 - FORMAÇÃO DOCENTE

- concepções de formação
- concepção de formador e de atuação na formação continuada
- órgãos e exames reguladores da profissão de professor de LE

2 – IDENTIDADE DE PROFESSOR E FORMADOR

- processos de auto-percepção e reconhecimento como formadores - identidade
- atitudes dos formadores / das tutoras
- percepção e expectativas dos professores sobre o NAP e tutoras (explorar nas entrevistas com professores)
- relação entre tutoras e professores

3 - CONTEXTOS DE FORMAÇÃO DE FORMADORES

- ensino básico e outros contextos educacionais
- formação inicial
- pós-graduação
- papel da prática na formação do formador
 - experiência profissional no ensino regular
 - experiência como docente de letras
 - experiência como professor/treinador/coordenador de escolas de línguas
- trajetória profissional da tutoras
- formação de formadores no NAP

4 - LÍNGUA, ENSINO E EDUCAÇÃO

- concepção de educação e ensino de línguas estrangeiras / inglês
 - ensino de LE/inglês em diferentes contextos (escolas de línguas, graduação, formação continuada)
- concepção de ensino e aprendizagem
 - concepção de metodologia e papel do livro didático
 - concepção de avaliação
 - nível mínimo de conhecimento de le/li p/professores
- concepção de língua
- conhecimento pedagógico/metodológico e conhecimento específico
- teoria e prática

5 - ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO DO NAP

- perfil/características do grupo atual de tutoras/formadores
- concepção/percepção do espaço do NAP
- condições de trabalho do formador no NAP e fora
- avaliação nos cursos do NAP
- metodologia e livro didático
- formas de trabalho no NAP
 - ensino em time
 - coordenação do NAP e seus papéis
- relação entre NAP e escolas

APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS TUTORAS (PILOTO)

- Você se via como formadora de professoras quando atuou no NAP?
- Que preparação você teve para atuar como formadora? Como aprendeu a ser formadora?
- Como descreveria a sua relação com suas professoras alunas nas aulas no NAP? (retomar a pergunta ao final da entrevista)
- As aulas de LI no NAP eram como as aulas num curso de inglês? De que forma?
- No que as aulas para as professoras eram diferentes de aulas de LI em cursos de inglês?
- (pode abrir para as aulas de inglês na graduação, se for o caso)?
- Como as professoras alunas se comportavam em sala de aula?
- Que dificuldades/conflitos, vantagens/aspectos positivos você experimentou ao trabalhar com as turmas no NAP?
- Dentro do grupo de tutoras do NAP, vocês discutiam sobre os objetivos do curso de capacitação em LI? Discutiam também questões ligadas à metodologia ou aos princípios pedagógicos que poderiam seguir/experimentar/construir?
- Quando ocorriam essas discussões?
- Como era sua relação com as outras tutoras do NAP? E com a coordenação?
- Há alguma coisa que gostaria de ter feito enquanto trabalhava no NAP e não pode ou não conseguiu fazer?
- Como você vê a ligação do NAP com a UFPR, com a SEED e com instituições como o Conselho Britânico e a Embaixada Norte-Americana?
- A experiência no NAP modificou alguma coisa em você enquanto formadora de professores? Que mudanças ocorreram? De que forma?

APÊNDICE 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS TUTORAS

- Como e porque veio trabalhar no NAP?
- Que experiência ou preparação você teve para lecionar para professores de inglês?
- Como se sentiu ao começar a dar aulas para professores no NAP?
- Que conhecimento você tinha sobre os objetivos do NAP quanto à formação dos professores alunos?
- Quais eram suas expectativas quando começou a trabalhar no NAP? Que “alunos” você esperava encontrar nas turmas?
- Tinha uma idéia das expectativas que as alunas traziam para os cursos? Suas idéias iniciais e suas expectativas mudaram depois de algum tempo trabalhando no NAP?
- Como os professores alunos se comportam em sala de aula (entre eles e com relação a você)?
- Como você acha que eles a vêem?
- Quais as dificuldades que encontra ao lecionar para professores? Quais as vantagens?
- Como têm sido suas aulas? Como decidiu que abordagem usar em sala de aula?
- Que comparações faria com outras experiências profissionais?
- Como é seu envolvimento com o grupo de tutoras do NAP? E com a coordenação?
- Quais os momentos ou atividades que acha mais relevantes?
- Como você vê o desenvolvimento do NAP?
- Qual a sua opinião sobre os objetivos que os cursos do NAP deveriam ter?
- O que acha das discussões sobre o enfoque pedagógico e metodológico dos cursos?
- Como avalia seu desempenho no NAP?
- Há alguma coisa que gostaria de fazer no NAP e não pode ou não conseguiu fazer?
- Que experiências você acha que têm contribuído para sua atuação como formadora de professores?
- Que papel essa experiência de trabalhar no NAP tem para seu desenvolvimento profissional?

APÊNDICE 6 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS COORDENADORAS

- Como e porque veio trabalhar no NAP?
- Que experiência ou preparação você teve para coordenar um espaço como o NAP?
- Que conhecimento você tinha sobre os objetivos do NAP quanto à formação dos professores alunos?
- Como descreveria o trabalho de coordenação no Núcleo? Qual o seu papel na coordenação?
- Como se sentiu ao começar a coordenar o NAP? Quais eram suas expectativas?
- Como mudaram suas idéias iniciais e suas expectativas depois de algum tempo trabalhando no NAP?
- Que comparações você pode fazer com suas outras experiências profissionais? Que papel essa experiência de trabalhar no NAP tem para seu desenvolvimento profissional?
- Como você vê o desenvolvimento do NAP?
- Qual a sua opinião sobre os objetivos que os cursos do NAP deveriam ter?
- O que acha das discussões sobre o enfoque pedagógico e metodológico dos cursos?
- Como avalia seu desempenho no NAP?
- Há alguma coisa que gostaria de fazer no NAP e não pode ou não conseguiu fazer?

APÊNDICE 7 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES CURSANTES

Parte A

- Como e porque você veio para o NAP?
- Quais eram suas expectativas antes de começar o curso?
- O que você espera/esperava dos professores tutores do NAP?
- Como é/foi sua relação com os outros professores participantes dos cursos?
- Como avalia seu desenvolvimento no NAP?

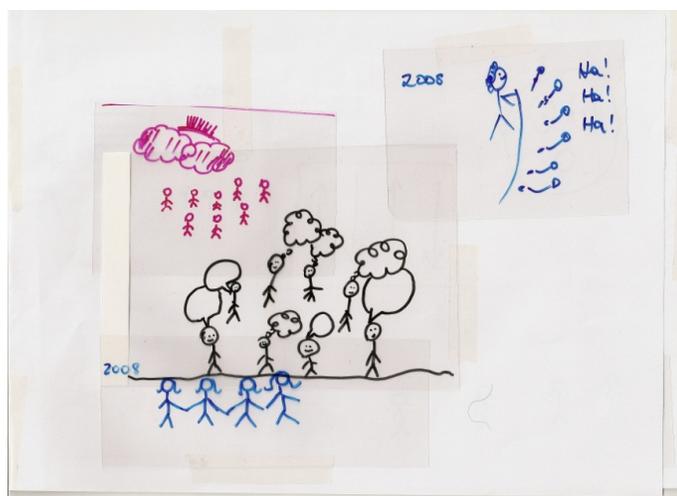
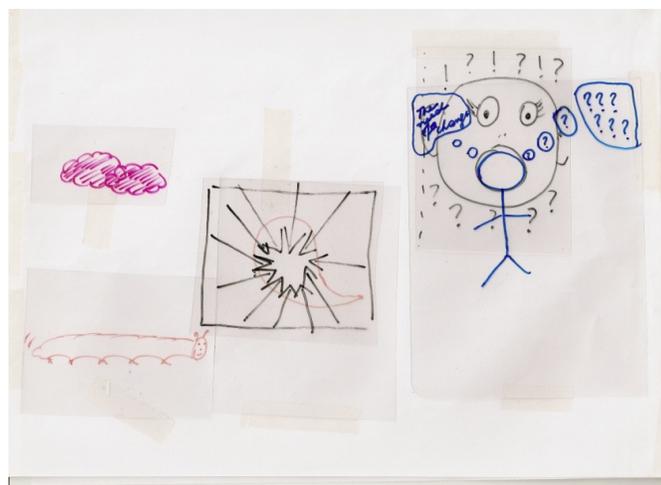
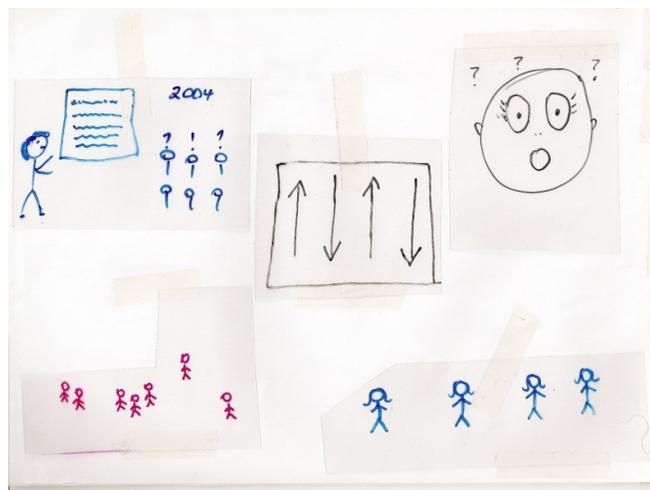
Parte B

- Que disciplinas você leciona?
- O que um professor de inglês pode fazer dentro do ensino (público/particular)?
- Como você ensina inglês na escola?
- Como você vê sua formação profissional e seu desenvolvimento dentro da carreira de professor?
- Qual a relação entre as aulas no NAP e as suas atividades na escola (na SEED ou outro local de trabalho)?

Parte C

- Como avalia sua atuação no NAP?
- Que contribuição você acredita trazer para o NAP, os tutores e seus colegas professores?

APÊNDICE 8 – REPRESENTAÇÃO VISUAL DA HISTÓRIA DA COMUNIDADE PELAS TUTORAS



APÊNDICE 9 – TRANSCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DO GRUPO FOCAL (NAP-UFPR, 02/08/2008)

Forlin: talvez tirar aquele 2007 dali também

Procailo: então tira 2008

Várias: é

Hibarino: então vai ter que tirar de todos

Koppe: tem que tirar o meu 2004

Forlin: deixa lá 2004 e 2008 no final

Jordão: por que vocês querem tirar os anos

Koppe: pois é eu também acho que não é necessário

Forlin: porque a gente fez uma história linear, não fizemos uma história linear?

[várias vozes]

Pazello: agora ele fechou o 2004 2008

Halu: então quem é que conta a história junto?

Juliana: vai lá Carla conta aí

Pazello: conta

Forlin: era uma vez um NAP

Jordão: põe o dedo na, no negócio

Forlin [usando uma caneta para apontar para as figuras]: era uma vez um NAP estruturado [tradicional – Walesko] tradicional com grupos pequenos e isolados entre si. Havia uma tentativa de conversa mas não convergiam para o mesmo ponto [risos – que dramático né] e as pessoas [não ouviam – Juliana] não ouviam [mas arregalavam os olhos – Juliana] e não falavam [mas pensavam – Pazello] mas pensavam [tinham dúvida – Pazello]. Um belo dia a [chuva de idéias – Juliana] chuva de idéias aconteceu e já era hora porque tudo na vida tem seu tempo – o tempo de kairós não o tempo de kronos – isso dá né, quem gosta de mitologia depois a gente fala, e as idéias começaram a convergir para um ponto só, as bocas se abriram e os ouvidos também e [as dúvidas também – Martinez] as dúvidas também [posso fazer perguntas no meio da narrativa – Jordão] pode [pois é me deu vontade também – Halu] [que ponto é esse pra o qual as idéias convergiram? – Jordão, apontando para uma figura anterior] [acho que é um ponto ... – Koppe] [foi o começo desse ano] o primeiro semestre [melhoria – Martinez] [o ponto em que começou a mudar] [foi o primeiro semestre em que a gente conseguiu trazer idéias sobre avaliação sobre várias coisas que a gente – Koppe] a gente criou o NAP leitura [o grupo começou a conviver mais, o grupo começou a se encontrar – Martinez] [... a avaliação foi um dos primeiros passos que nós conseguimos – Koppe] [a partir da avaliação? Jordão] [é, da avaliação – Koppe] [metamorfose, né – Procailo] [a partir da discussão sobre a avaliação dos professores – Jordão] [é] [ah sim] [e daí – Martinez] os grupos, o grupo né convergiu, estão com idéias ainda diferentes mas estamos buscando essa aproximação, estamos conversando todos [estamos vendo uma luzinha – Martinez] tem uma luz e está chovendo OK porque ta todo mundo [são pessoas – Martinez] [risos] ta todo mundo disponível dando OK pra essa conversa [ah bom – Martinez] todo mundo aberto dando o seu OK para a discussão e já, desde já dando muita risada [a gente ta num paraíso, não? – Halu] [estamos longe, ainda - Procailo] [estamos ao menos a caminho, estamos já vendo que algo melhor pode acontecer] [que há uma luz no fim do túnel - Becker] [e que a gente espera se divertir no processo - Martinez] [risos] [a gente espera poder ser mais aberto, né, não só os tutores mas os professores também né – Koppe]

Martinez: olhe ficou um 2004 e um 2008, mesmo tirando os outros [pois é fechou]

Pazello: ficou melhor tirando assim

Halu: é um material bem interessante pra guardar

Koppe: porque a gente pode como a Clarissa fala podemos no final mudar isso inteiramente achar que não é nada disso

Jordão: mas todo mundo concordou com a história? porque..

Angela?: A Carla falou, várias vozes escutaram

Forlin: alguém contestou a história?

Martinez: eu gostei da tua história

Forlin: não mas eu contei a história como eu a entendi que foi feita a construção

Jordão: vocês acham que tudo bem? Podemos colar essa história?

Pazello: vamos assinar a história, os autores da história

Halu: eu gostei na verdade da tua primeira leitura, Ju, daquela janela quebrada

Jordão: eu gostei da janela quebrada também, mas eles não

Martinez: pois é, eu não via isso aqui como flechas, aí quando eu olhei, eu achei que era um vidro quebrado, o vidro quebrou e você pode olhar lá dentro agora

Jordão: E a Ângela que não falou nada ainda

Walesko: eu não falei nada?

Jordão: Pessoal a Ângela quer um tempinho pra falar

Walesko: eu quero falar, eu queria falar aquela hora não deu tempo, o NAP é um lugar que eu trabalhei que assim [conversas simultâneas] a Carmen não deixa, que eu me senti assim mais valorizada assim até essa questão de modelo assim porque eles supervalorizam a gente você fica até com medo de criar expectativa e não atender e eles se sentem valorizados no momento em que você manda um email com uma atividade meus deus ai professora que você mandou e não sei o que e eu assim tive muita sorte assim questão de afetividade com as minhas turmas né sempre nos demos bem nunca tive problemas né apesar de que teve aquela menina que saiu [é, não, mas são casos – Martinez] mas eu me sinto, eu acho assim que não tem o que pague, que não tem dinheiro que pague, que às vezes você trabalha num lugar que ganha um salário superbom mas que ninguém fala com ninguém, te tratam que nem, os alunos tão ali por obrigação então aqui eu sinto assim essa valorização da gente e eles, eu acho que agora a gente tá buscando que eles, um espaço pra eles se sentirem valorizados, depois desses projetos que eles apresentaram sabe, nossa se eu soubesse que eu podia apresentar assim, que era tão simples, daí eu falei, a próxima você apresenta, então eu acho que essa questão da valorização aqui é um diferencial, trabalhar no NAP

Martinez: eu acho que a gente busca também essa valorização porque, querendo ou não, se a gente se olhar como grupo, nós continuamos estudando, nós fomos fazer especialização [mas isso é legal também – Becker] e mestrado e sei lá o quê, e projetos [...] é a gente faz muitos sei lá o quê

Becker: mas é importante o apoio assim do grupo porque no outro lugar que eu trabalho não há nada, dá impressão que você vai lá só pra mostra só a aula, ninguém fala com ninguém, e aqui é bom porque se troca idéias

Martinez: então e essa coisa de a gente continuar estudando, e a gente tem essa característica em conjunto que a gente busca isso e a gente quer isso né eu acho que o NAP permite espaço pra isso, se a gente vai desenvolver um trabalho de pesquisa, se a gente vai publicar, se a gente vai explorar alguma coisa, se a gente vai testar alguma coisa, se a gente vai entende fazer tentativas de coisas enquanto grupo, eu acho que é um espaço em que a gente consegue fazer isso, não é todo espaço em que a gente consegue fazer isso

Halu: posso fazer uma pergunta então... É que você falou que está todo mundo estudando, tá todo mundo fazendo curso, a Carmen indo lá pra UFSC, a Carla, eu, e o grupo aqui foi foco pelo menos acho que duas pesquisas, a minha e a da Carla. Como é que o grupo se sente fazendo assim parte de pesquisa acadêmica, de mestrado, de doutorado? O que interfere, não interfere? Como é que vocês se sentiram nesse um ano que eu to aí, conversa com um, conversa com outro, bisbilhota, vai ouvir, vai gravar?

Koppe: ah, eu acho legal isso, inclusive a cunhada da Belotti foi lá na casa da minha mãe me entrevistar, também está fazendo um trabalho e aqui fui, com, né, que você me entrevistou. Eu acho isso uma coisa legal porque eu acho que é uma maneira que a gente tem novamente de trocar idéias, de trazer informações que de repente né alguém já tava aqui ou não tava ou traz informação de fora e a gente mesmo que, o entrevistado, não é só o entrevistador que pega informação, nós entrevistados também adquirimos outras informações, então eu acho legal

Pazello – eu acho que é uma mistura, pra mim foi uma mistura, de valorização, você se sente valorizada [exato – Koppe] você tem alguma coisa pra falar, ao mesmo tempo constrangida porque você vai falar [risos] e por, um terceiro momento, você reflete bastante. O falar, o verbalizar dá um tom de responsabilidade, uma coisa pra mim assim

Procailo: eu não fui entrevistada, mas eu acredito que isso te leva a alguma reflexão sobre o que você faz [coitadinha – Forlin] [risos] te faz pensar, olhar pro teu trabalho, fora

Forlin: deixa eu fazer a minha defesa, não é defesa [é daqui a pouco – Hibarino] é que eu entrevistei as tutoras que trabalharam com aquele grupo de professores [...]

Halu: e daí, Carla, você tava num papel duplo aí porque você entrevistou gente, você foi entrevistada, como é que é a sensação, dá diferença?

Forlin: é no que a Bety falou mesmo, a gente se sente chique, puxa, importante o que eu tenho pra dizer que a pessoa marcou um horário pra pergunta coisa pra mim, eu senti isso também, nossa eu tenho coisas pra contribuir, tem gente interessada no que eu tenho pra dizer, achei isso legal, achei muito legal, e gostei de entrevistar também, o papel de entrevistadora também foi surpreendente, faltou exclamação no meu desenho

Walesko: eu acho que a gente se sentindo valorizada aqui dentro pelos alunos e entre a gente, a gente se sentindo importante, eu acho que reflete muito lá fora assim, porque nos outros empregos que eu tenho eu falo eu trabalho no NAP e eles falam assim puxa nossa parece assim nossa você é chique no último, você deve ser boa porque é só [risos]

Forlin: a gente é a elite do ELT, em Curitiba nós somos a elite

Walesko: sério, as pessoas falam nossa

Hibarino: você acha?

Martinez: eu nunca pensei isso

Koppe: sim, sim, porque quando eles perguntam o que é o NAP ah você diz é um curso de formação de professores principalmente da rede público eles aah como se você fosse um expert – você se sente assim mas eu sou nada

Halu: como é que é?

Koppe: eles colocam você como se fosse um expert e eu não acho que sou nenhuma expert, eu sou uma professora

Hibarino: mas eu não me senti assim com esse status foi sempre uma extensão do que eu fazia assim agora eu vou pensar melhor agora [risos] eu vou falar mais do NAP pra me sentir mais importante

Becker: mas pelo menos os professores vêem que existe uma discussão por exemplo que nem lá no CEFET que eu dou aula, lá você vai e dá aula não existe sharing não tem nenhum tipo assim eu sinto uma falta

Jordão: e aqui tem sharing? Em que espaços acontece esse sharing aqui no NAP?

Becker: nessas reuniões que a gente faz, durante até os intervalos

Koppe: às vezes indo daqui até a sala de aula, a gente vai conversando

Forlin: e na sala mesmo né

Koppe: e na sala com os outros professores, com certeza

Becker: agora essas reuniões eu acho importantíssimas assim fazem a gente pensar bastante a respeito de diversas coisas né algumas das quais você considera não isso é verdade não não é tanto assim né você começa a alterar e começa a prestar atenção em alguns pontos que passaram despercebidos

Walesko: fala da experiência com a editora Moderna e a forma como ela era apresentada, se referindo ao NAP da Federal

Discute-se o nome NAP e seu sobrenome Federal e o impacto que esse sobrenome causa

Halu: vocês se sentem como professoras da Universidade Federal do Paraná? Ou não?

Pazello: agregada

Koppe: agregada, exatamente

Martinez: eu acho que não

Koppe: professora substituta não deu por causa de outro trabalho

Jordão: eu gostaria de saber como é que vocês se sentem a estar no espaço da Federal?

Koppe: é ótimo

Pazello: lisonjeadíssima mas agregada - explica a questão de falta de estatuto legal para ela administrar o NAP

Forlin: eu encho a boca para dizer

Leo: sempre aluna aqui dentro

Koppe: antes e no começo de 2004 – reuniões escassas – sem troca – que hoje aumenta a cada reunião – as tutoras são mais ouvidas

Martinez: retoma o sentir-se aluna – graduação, mestrado, NAP

Forlin: aluna, mas comparando à experiência no centro acadêmico no curso de engenharia – espaço de estudo e de diversão – continuo estudando, aprendendo mas me divirto muito

Halu: uma última pergunta... Algumas pessoas aqui falaram “não, eu me vejo como professora” e daí se referiram aos colegas, aos colegas professores que estão fazendo os cursos aqui no NAP. Então é todo mundo professor? Não tem muita diferença?

Koppe: eu acho que somos todos professores

Halu: e com isso o pessoal concorda? Qual é a diferença entre nossos colegas professores que estão vindo fazer os cursos e nós que estamos aqui dando os cursos pra eles?

Walesko: no básico eles falam tomara que um dia eu seja que nem você. Eles falam....

Halu: mas o que vocês falam? Ou não falam?

Martinez: você tá querendo saber como é que a gente se posiciona? Se a gente se sente professores deles? Ou se a gente se sente colega?

Halu: se é a mesma coisa... ser professor pra ensino básico ou pra universidade nos cursos de graduação de outras áreas, tudo mais ou menos a mesma coisa, dá aula pra Letras, dá aula pros professores, mesma formação todo mundo pode

Forlin: é diferente, mas não nessa relação de poder professor aluno. É como uma empresa [Hibarino sorri – crítica] que contrata os serviços de um consultor. Então, quero ajeitar o meu RH, então vou contratar um especialista em RH, é meu colega, vou pagar o salário dele, vai ter essa troca

Halu: e o que fez a gente especialista?

Forlin: não, calma. Então se eu tenho um problema eu vou buscar gente que tenha / que me resolva esse problema. Então eles buscaram a gente porque eles querem solucionar não sei, o quê depois a gente discute, se é a parte lingüística, se é a parte emocional, se é a parte metodológica, mas eles vieram em busca de um serviço

Halu: tudo bem, mas o que faz a gente ser capacitado para oferecer esse serviço?

Becker: talvez a gente tenha sido mais exposto

Procailo: mais experiência

Pazello: mais experiência, dedicação, tempo

Alguém: vontade, dedicação

Procailo: a experiência nossa foi diferente da deles

Halu: experiência?

Martinez: mas eu acho que não é mais experiência, eu acho que eu tenho menos experiência que as pessoas pra quem eu estou dando aula

Becker: mas são experiências diferentes, não que seja maior ou menor

Tutoras concordam

Becker: mas um pouco informação também não é?

Koppe: a informação, nós temos uma informação, um conhecimento [que tipo de informação – Halu] de repente, lingüístico, porque vamos dizer nós temos todas nós aqui vamos dizer na nossa parte lingüística de falar, né, de escutar, de compreensão, nós temos essa, nós fomos expostas a ter uma compreensão melhor que elas, que por um motivo ou outro não as expuseram tanto

Walesko: acho que a questão de leitura porque as pessoas que eram alunos que participaram do grupo de interculturalidade, por exemplo... Por exemplo, a Alcina tava no grupo, a Alcina tinha o que falar, né Carla, a gente sentia que as pessoas não tinham leitura, tinham concepções metodológicas totalmente diferentes

Becker: é formação, aquela hora a Carmen pegou o gancho de informação, mas acho que é formação mesmo

Halu: e aonde que vocês conseguem essa formação?

Becker: bem...essa questão de leitura é coisa assim a gente participou de curso de mestrado a maioria aqui então a gente já assim mais ou menos acostumado a esse tipo de coisa né você tem que se virar por conta né

Procailo: acho que esse perfil de tentar ser [melhor – Becker] um pesquisador

Becker: um pesquisador e talvez nós tivemos melhores oportunidades que eles né, então eu me acho assim com bastante sorte porque eu tive possibilidade de estudar mais do que eles alguns daqueles ali fazem uma universidade mambembe assim né de final de semana não sabem absolutamente nada e tem que entrar pro mercado de trabalho imediatamente né então eu me considero sortuda nesse sentido né eu pude até optar por um outro curso depois fazer todo esse outro curso novamente

Koppe: então veja bem então eu fiz o contrário né eu tive toda a experiência de proficiência, de cultura, de língua e eu não tinha a parte teórica comecei a fazer um magistério lá nos anos sessenta e depois foi bem isso fui correr atrás da parte teórica porque, porque não que a parte teórica me melhorou vamos dizer assim a minha pronúncia, a minha fala, não mas eu tive daí uma base que eu não tinha

Jordão: então vocês identificam os cursos que vocês fizeram formalmente em universidades [Koppe – sim] como espaços que contribuíram pro trabalho de vocês como formadoras de professores?

Koppe: sim com certeza absolutamente

Becker: absolutamente

Procailo: eu não quis falar só na verdade é o diferencial

Koppe: com certeza

Becker: eles sentem isso também, eles sentem que a gente que a gente tem condições mesmo que você não conheça o assunto você tem condições de discutir um pouco melhor aquelas coisas assim

Forlin: eles nos dão o poder porque

Becker: é porque às vezes eles falam assim porque a gente tem de ir naquelas reuniões parece que tem uma vez por mês na Secretaria, mas não tem ninguém lá que possa conduzir todo mundo sabe a mesma coisa não é que a gente sabe muito mais do que eles, mas talvez a gente tenha condições de

ir mais a fundo em alguns assuntos e poder fazer chamadas e veja aquilo lá aquele autor diz isso, isso aí eles não tem

Pazello: agora o curso que eu fiz na minha época não formava essa não tinha essa veia eu confesso de formador de professor jamais pensei isso eu fui formada brilhantemente dentro de uma época lingüisticamente falando saí daqui porque tinha graças a deus um perfil de amar o que eu fazia entende tem uma coisa pessoal nisso de aptidão para, mas formador de professor não

Hibarino: eles saem com uma bagagem de professor então eles vão dar aula não vão dar aula pra outros professores vocês [...] que é a questão lingüística, mas eu acho que é cada um correu atrás daquilo que queria e acabou convergindo pra cá

Pazello: é que você faz uma rede às vezes de contato que te ajuda

Hibarino: como a gente veio parar no NAP também né? É uma rede assim né

Martinez: mas olha essa pergunta da Clarissa se os cursos contribuíram pra ser formador de professor eu acho que a minha graduação, a minha especialização não, eu fui pensar nisso no mestrado, mas aí pelo caminho que eu escolhi seguir e pelo trabalho que foi sendo desenvolvido e pelo espaço que a gente tem aqui no NAP porque aqui é um espaço de formadores de professores a gente está pensando sobre essas coisas aqui enquanto grupo agora eu acho que pensar que durante a minha especialização ou durante a minha graduação eu pensava como que é dar aula para professores o que é ser um formador de professor eu acho que isso não aconteceu então talvez indiretamente mas sabe dizer que tinha aquele foco

Halu [para Becker]: você pensava?

Becker: eu pensava, eu fiz especialização na área de supervisão escolar, eu achava muito, sempre achei muito interessante isso daí, nessa, minha monografia foi sobre *reflexive teaching* sempre achei isso importante porque na verdade a gente ta formando opiniões, né? É uma coisa muito, é diferente, é uma responsabilidade medonha, né? Então achei sempre muito importante essa parte assim sempre pensei nisso. Então quando surgiu a oportunidade aqui agora, nossa, eu achei eu fique muito...

Koppe: as minhas especializações não vou dizer que foram especificamente pra isso mas daí as minhas monografia foram tanto no inglês como no português foi bem pra isso né como usar uma certa atividade uma certa habilidade no ensino da língua então ta não deixa de ser um pouco de formação de pegar aquele porque realmente a minha monografia não é para o aluno e sim já é pra um professor como que você vai usar isso aqui na tua atividade profissional de professor então de uma certa maneira foi, a minha especialização me levou a isso talvez até porque enquanto eu tive escola logicamente eu tinha que treinar professores pra poder trabalhar na minha escola

Martinez: então isso é uma outra coisa que eu penso eu acho que a gente talvez experiências profissionais que nos levaram a pensar sobre certas questões né eu acho que quando eu decidi fazer a questão do mestrado foi porque eu tinha passado pela experiência de trabalhar em Campo Mourão como professora do curso de Letras

Koppe: exato

Martinez: então a gente acaba entrando por alguns caminhos profissionais que essa prática faz com a gente pense em outras coisas de pesquisa e em outras coisas de estudo que é o que acontece aqui também com a gente a gente tem uma prática de trabalho aqui que faz a gente pensar teoricamente sobre outras questões, estudar outras questões, mas que tem essa relação direta com o trabalho que a gente ta fazendo então eu tenho uma impressão que essa prática de profissional mesmo, essa experiência profissional ajuda nessa formação também as escolhas que a gente ta fazendo enquanto formação

APÊNDICE 10 – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A) PROFESSORES CURSANTES E COORDENADORAS (2007)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Compreendo que estou sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa – Formação de Formadores de Professores de Inglês: problematização dentro de um contexto de formação continuada (NAP-UFPR).

Estou ciente de que minha participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, poderei desistir de participar e retirar meu consentimento, sem prejuízo para com a pesquisadora ou com a instituição.

Confirmando que receberei uma cópia deste termo, onde consta o telefone e endereço eletrônico da pesquisadora, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

Sobre a pesquisa:

Título do estudo: FORMAÇÃO DE FORMADORES DE PROFESSORES DE INGLÊS: PROBLEMATIZAÇÃO DENTRO DE UM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA (NAP-UFPR)

Pesquisadora responsável: Regina Célia Halu

Orientadora: Profa. Dra. Clarissa M. Jordão

Instituição: Curso de Pós-Graduação em Letras - UFPR

Telefone para contato: XXXX XXXX

E-mail: rxxxxx@xxxxxxxxxxxxx

Objetivo do estudo: aprofundar as discussões sobre os processos de formação de formadores de professores, levando em consideração as relações entre os próprios formadores e entre esses e professores em formação continuada na área de Língua Inglesa.

Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá na realização desta entrevista. Uma cópia da transcrição da entrevista será enviada para o(a) participante para que verifique sua exatidão. Se você tiver interesse, um resumo dos resultados desta pesquisa lhe será enviado ao fim de meu doutorado.

Sigilo. As informações fornecidas por você serão confidenciais e de conhecimento apenas dos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Curitiba, ____ de _____ de 200__.

Assinatura do Pesquisador Responsável:

(Regina Célia Halu – CPF _____)

Entrevistado(a):

B) TUTORAS (2007)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Compreendo que estou sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa – Formação de Formadores de Professores de Inglês: problematização dentro de um contexto de formação continuada (NAP-UFPR).

Estou ciente de que minha participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, poderei desistir de participar e retirar meu consentimento, sem prejuízo para com a pesquisadora ou com a instituição.

Confirmo que receberei uma cópia deste termo, onde consta o telefone e endereço eletrônico da pesquisadora, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

Informações sobre a pesquisa:

Título do estudo: FORMAÇÃO DE FORMADORES DE PROFESSORES DE INGLÊS: PROBLEMATIZAÇÃO DENTRO DE UM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA (NAP-UFPR)

Pesquisadora responsável: Regina Célia Halu

Orientadora: Profa. Dra. Clarissa M. Jordão

Instituição: Curso de Pós-Graduação em Letras - UFPR

Telefone para contato: XXXX XXXX

E-mail: xxxx@xxxxxxxxxx

Objetivo do estudo: aprofundar as discussões sobre os processos de formação de formadores de professores, levando em consideração as relações entre os próprios formadores e entre esses e professores em formação continuada na área de Língua Inglesa.

Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá na realização desta entrevista e na observação de uma de suas aulas no NAP-UFPR. Observo que o foco da observação de aula é sobre as interações entre os alunos e entre eles e você. Parte de sua aula poderá ser filmada para que, caso seja necessário, possamos juntos(as) assisti-la e comentá-la. Uma cópia da transcrição da entrevista será enviada para o(a) participante para que verifique sua exatidão. Uma cópia da gravação de sua aula também será enviada. Se você tiver interesse, um resumo dos resultados desta pesquisa lhe será enviado ao fim de meu doutorado.

Sigilo. As informações fornecidas por você serão confidenciais e de conhecimento apenas dos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Curitiba, ____ de _____ de 200__.

Assinatura do Pesquisador Responsável:

(Regina Célia Halu – CPF _____)

Entrevistado(a):

C) TUTORAS, PROFESSORES E COORDENADORAS REFERENCIADOS (2010)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo assinado anteriormente um Termo de Consentimento em que aceitava participar, como voluntária, da pesquisa – Formação de Formadores de Professores de Inglês: problematização dentro de um contexto de formação continuada (NAP-UFPR), confirmo, por meio do presente termo, minha permissão para que a pesquisadora, Regina Célia Halu, referencie, no texto da tese, a entrevista que a ela concedi como documento inédito de minha autoria, concordando com a justificativa (ver abaixo) apresentada para esse tratamento. Poderei, se for do meu interesse, sugerir um título para esse documento, a ser usado na referência. Estou ciente de que minha permissão implica na re-confirmação de minha participação na pesquisa, não podendo mais retirá-la sem que haja prejuízo para com a pesquisadora.

Confirmando que recebi cópia deste termo.

Sobre a pesquisa:

Título (provisório): FORMAÇÃO DE FORMADORES DE PROFESSORES DE INGLÊS: PROBLEMATIZAÇÃO DENTRO DE UM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA (NAP-UFPR)

Pesquisadora responsável: Regina Célia Halu
Orientadora: Profa. Dra. Clarissa M. Jordão
Instituição: Curso de Pós-Graduação em Letras - UFPR
Telefone para contato: xxxx xxxx
E-mail: xxxxxxxxx@xxxxxxx

Objetivo: aprofundar as discussões sobre os processos de formação de formadores de professores, levando em consideração as relações entre os próprios formadores e entre esses e professores em formação continuada na área de Língua Inglesa.

Solicitação e justificativa:

Solicito às participantes desta pesquisa sua permissão para que eu referencie as entrevistas que me cederam como documento inédito, de acordo com as **Normas para Apresentação de Documentos Científicos** (UFPR, 2007), em lista bibliográfica suplementar e no corpo da tese, conforme o exemplo a seguir:

Na lista bibliográfica:

AUTORIA. **Título** (se houver) Local, data. Entrevista.
AUTORIA. **Entrevista**. Local, data.

No corpo da tese:

De acordo com AUTORA (2007), ...

Justifico tal procedimento como uma forma de reconhecer e legitimar o trabalho de reflexão das tutoras participantes dessa pesquisa como produção científico-acadêmica.

Curitiba, ____ de _____ de 20__.

Pesquisadora responsável:

(Regina Célia Halu – CPF _____)

Participante:
