

EVERTON VARGAS DA COSTA

**EVENTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO
LÍNGUA ADICIONAL: A ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS E AS
TRAJETÓRIAS DE PARTICIPAÇÃO EM UM ESTUDO INTERPRETATIVO
SOBRE APRENDER A ENSINAR**

PORTO ALEGRE

2018

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA**

**EVENTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO
LÍNGUA ADICIONAL: A ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS E AS
TRAJETÓRIAS DE PARTICIPAÇÃO EM UM ESTUDO INTERPRETATIVO
SOBRE APRENDER A ENSINAR**

EVERTON VARGAS DA COSTA

ORIENTADORA: PROFa. DRa. MARGARETE SCHLATTER

Tese de Doutorado em Linguística Aplicada,
apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor pelo Programa
de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PORTO ALEGRE

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Costa, Everton Vargas da
Eventos de formação de professores de português
como língua adicional: a organização das práticas e as
trajetórias de participação em um estudo
interpretativo sobre aprender a ensinar / Everton
Vargas da Costa. -- 2018.
299 f.
Orientadora: Margarete Schlatter.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-
Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Formação de Professores. 2. Etnografia. 3.
Português Língua Adicional. 4. Aprendizagem. 5.
Prática Social. I. Schlatter, Margarete, orient.
II. Título.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Telma Gimenez (Universidade Estadual de Londrina)

Profa. Dra. Clara Camargo Dornelles (Universidade Federal do Pampa)

Profa. Dra. Simone Sarmento (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Profa. Dra. Luciene Juliano Simões (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Profa. Dra. Margarete Schlatter (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
orientadora

Ao meu pai (in memoriam) e à minha mãe, por terem sempre confiado em mim, por terem me incentivado a estudar e por terem me feito acreditar que eu poderia chegar a lugares inimagináveis.

À Professora Doutora Margarete Schlatter, por ter criado um espaço de desenvolvimento profissional, de reflexão sobre aprendizagens e de sonhos realizados para gerações de professores de Português Língua Adicional; por ter me orientado e por ter me ensinado a ser o professor que eu sou.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal do Rio do Sul pela oportunidade de ter realizado a graduação, o mestrado e o doutorado com professores de excelência e com apoio logístico sem os quais não teria sido possível dar os primeiros passos.

À Professora Doutora Margarete Schlatter que me acolheu em 2005 e, desde então, tem sido minha orientadora, inspiração e amiga. Esta tese é resultado da inspiração que a Marga tem nos ofertado por tantos anos.

Ao Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, às suas coordenadoras, aos seus professores e aos seus alunos.

À Professora Doutora Luciene Simões pela amizade, confiança e apoio.

À banca de qualificação desta tese, que ajudou a definir rumos importantes do texto que aqui apresento, e à banca de defesa por aceitar esta interlocução.

Aos professores Pedro de Moraes Garcez, Steve Caton e Roberto Gonzales pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos.

Ao Rafael Adriano Peruzzo pelo amor, carinho e apoio sempre.

À minha família, que a distância e sempre perto, tem sido o centro e gravidade que me orienta.

À Melissa Fornari pela amizade, pela força e por sempre estar lá quando chego ou quando parto.

À minha querida tia Silvana Granja pelo apoio, carinho e entusiasmo.

À Família Peruzzo pela alegria, acolhimento, carinho e amizade.

Às minhas afilhadas Victoria Torres e Alice Dorensbach pelo amor e pela alegria sempre.

Aos amigos Andrea Mangabeira, Gabriela Bulla, Simone Carvalho, João Perassolo, Ramiro Simões, Paola Guimarães, Thomás Dorigon, Juliana Schoffen, Bruna Morelo, Fernanda Kraemer, José Peixoto Coelho de Souza, Clarice Gravina, Patrícia Costa, Andreza Sulzbach, Cibele Torres, Rômulo Torres, Judeci da Silva, Michele Zgiet, Vanessa Lobato, Oscar García, Agustín García, Sebastián García, Luciana Castellan, Claire Levine, Adriana Fernandes, Rejane de Muisis, Cristiane Soares, Gustavo Assis-Brasil, Gláucia Silva, Luciana Shachnik, Gilson Shachnik, Henry Carrey, Josiah Blackmore, Henry Seider, Ana Paula Hirano, Ericka Knudson, Franck Andrianarivo, Stacey Katz-Bourns, Kacey Carter, Anthony Otey.

Aos participantes desta pesquisa pelos ensinamentos e pela gentileza de me permitir fazer parte dos seus cotidianos e contar um pouco de suas histórias nesta tese.

Aos professores do Colégio Estadual Jacob Arnt, em Bom Retiro do Sul, os primeiros a ouvir os resultados deste trabalho.

Aos queridos professores do Instituto Brasileiro Equatoriano de Cultura.

À Harvard University, em especial ao Departamento de Romance Languages e Literature pela oportunidade de atuação como Professor-Leitor, pelas bibliotecas sempre abertas, pelo corpo docente com quem pude trocar muitas ideias, e pelos alunos excelentes com os quais tenho aprendido a ser mais humano a cada encontro.

Ao Ministério das Relações Exteriores do Brasil pela bolsa de Professor-Leitor do Itamaraty em Harvard.

Ao Consulado-Geral do Brasil em Boston pela parceria e apoio.

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de descrever e analisar práticas de formação e trajetórias de participação de professores de português como língua adicional no âmbito do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul por meio de uma pesquisa etnográfica. O PPE tem como propósito central a formação dos professores pela participação em seminários, tutorias e docência compartilhada, constituindo-se como terreno fértil para esta pesquisa. Parte-se do pressuposto de que, nas práticas do dia a dia, os professores desenvolvem sua formação lidando com conhecimentos de ordem teórica e prática (PÉREZ GÓMES, 1995; NÓVOA, 1995), atuando como profissionais reflexivos (SCHÖN, 1983; 2000) e participando de comunidades de prática em que conhecimento e identidades são construídos conjuntamente entre os pares (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998; GARCEZ; SCHLATTER, 2017). Desse modo, assume-se que ter experiências significativas em interação resulta em aprendizagem e, portanto, em formação de professores (DEWEY, 1997; LARROSA, 2002; RIBETTO, 2011). A pesquisa etnográfica foi realizada nos meses de junho e julho de 2015 e acompanhou a rotina diária de 12 professores por meio de observação participante, registros em áudio e em diários de campo. A análise de 61 eventos de formação permite afirmar que evento de formação (COSTA, 2013; LEMOS, 2014), entendido como momentos propícios para a aprendizagem dos professores sobre sua atividade profissional, é um conceito válido para a pesquisa sobre os modos como os docentes interpretam ações e aprendem a ensinar em um local específico. Tal abordagem permite afirmar que no PPE as modalidades de formação planejadas e emergentes (seminários, tutorias, docência compartilhada e encontros nos intervalos) organizam momentos que potencialmente levam os participantes a engajar-se em aprendizagens. Nesse local, formação inicial e continuada se hibridizam em reflexões prospectivas e retrospectivas, o que configura o programa como uma proposta de indução à docência. À medida que os participantes vão construindo a história local, também vão construindo suas histórias individuais. As trajetórias de participação analisadas apontam para duas identidades emergentes no programa: a de professor-autor e a de professor-autor-formador (GARCEZ; SCHLATTER, 2017). O professor-autor aprende a refletir sobre suas ações narrando experiências, comunicando e justificando suas escolhas, constituindo participações em interlocuções situadas voltadas para os aspectos locais do trabalho, colaborando para um ambiente frutífero em aprendizagens. O professor-autor-formador constrói interlocuções externas, constituindo um repertório de trajetórias paradigmáticas como autor de textos que podem ser acessados e utilizados pela comunidade do PPE e por comunidades externas. O professor-autor-formador analisa condições de produção de seus textos, investiga sua prática e estabelece parcerias em coautoria. Este estudo busca contribuir para a descrição e a compreensão de práticas de formação de professores desde uma perspectiva etnográfica, caracterizando eventos de formação como um empreendimento autoral, local, colaborativo e resultante da negociação de significados e da construção de identidades pessoais e profissionais em encontros dialogados entre professores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Etnografia; Aprendizagem.

ABSTRACT

This dissertation aims to describe and analyze teacher education practices and trajectories of participation of teachers at the Portuguese as an Additional Language Center (Programa de Português para Estrangeiros) (PPE) in the Federal University of Rio Grande do Sul using ethnographic research methods. As one of the core missions of PPE, teacher education is designed through the participation of teachers in seminars, tutoring meetings and co-teaching, constituting a fertile ground for this research. It is assumed that, in everyday practices, teachers build their learning dealing with theoretical and practical knowledge (PÉREZ GÓMES, 1995; NÓVOA, 1995), acting as reflective practitioners (SCHÖN, 1983; 2000), and participating in communities of practice in which knowledge and identities are developed jointly among peers (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998; GARCEZ; SCHLATTER, 2017). Thus, it is also assumed that having meaningful experiences in interaction results in learning and, therefore, in teacher education (DEWEY, 1997; LARROSA, 2002; RIBETTO, 2011). The ethnographic research, which was held in June and July, 2015, accompanied the daily routine of 12 teachers through participant observation, audio records and field journals. The analysis of 61 teacher education events shows that teacher education event (COSTA, 2013; LEMOS, 2014), understood as propitious moments for teachers to learn about their professional activity, is a valid concept for research on how teachers interpret actions and learn how to teach in a specific locale. This approach allows us to affirm that planned and emerging teacher education modalities at PPE (seminars, tutoring, co-teaching and chatting at the staffroom) organize moments that potentially lead teachers to engage in learning about teaching. In this place, pre-service and in-service teacher development are hybridized in prospective and retrospective reflections, depicting the PPE's purpose of inducting to the teaching profession. As the participants contribute to build the local history, they also build their individual histories. The trajectories analyzed point out to two emerging identities among teachers: teacher-author and teacher-author-educator (GARCEZ; SCHLATTER, 2017). The teacher-author learns to reflect on his actions by narrating experiences, communicating and justifying his choices, participating in interlocutions focused on local aspects of work, collaborating for a fruitful learning environment. The teacher-author-educator builds external interlocutions, paving a repertoire of paradigmatic trajectories as an author of texts that can be accessed and used by the PPE community as well as by external communities. The teacher-author-educator analyzes the conditions to produce his texts, investigates his practice and establishes co-authorships. This study seeks to contribute to the description and understanding of teacher education practices based on an ethnographic perspective, characterizing teacher education events as an authorial, local and collaborative enterprise, one that is a result from negotiation of meanings and the construction of personal and professional identities in dialogic encounters among teachers.

KEYWORDS: Teacher education; Ethnography; Learning.

RESUMEN

El presente trabajo tiene el objetivo de describir y analizar prácticas de formación y trayectorias de participación de maestros de portugués como lengua adicional en el ámbito del Programa de Portugués para Extranjeros (PPE) en la Universidad Federal de Rio Grande del Sur por medio de una investigación etnográfica. El PPE tiene como propósito central la formación docente a través de la participación del profesorado en seminarios, tutorías y docencia compartida, constituyéndose como terreno fértil para esta investigación. Los maestros del PPE desarrollan su formación tratando con conocimientos de orden teórico y práctico (PÉREZ GÓMES, 1995; NÓVOA, 1995), actuando como profesionales reflexivos (SCHÖN, 1983; 2000) y participando en comunidades de práctica en las que el conocimiento y las identidades se construyen conjuntamente entre los pares (LAVE, WENGER, 1991; WENGER, 1998; GARCEZ; SCHLATTER, 2017). De este modo, se entiende que tener experiencias significativas en interacción resulta en aprendizaje y, por lo tanto, en formación docente (DEWEY, 1997; LARROSA, 2002; RIBETTO, 2011). La investigación etnográfica fue realizada en los meses de junio y julio de 2015 y acompañó la rutina diaria de 12 profesores por medio de observación participante, registros en audio y en diarios de campo. El análisis de 61 eventos de formación permite afirmar que evento de formación (COSTA, 2013, LEMOS, 2014), entendido como momentos propicios para el aprendizaje de los maestros sobre su actividad profesional, es un concepto válido para la investigación sobre los modos como interpretan acciones y aprenden a enseñar en un lugar específico. Este enfoque permite afirmar que en el PPE las modalidades de formación planificadas y emergentes (seminarios, tutorías, docencia compartida y encuentros en los intervalos) organizan momentos que potencialmente llevan a los maestros a comprometerse en situaciones de aprendizaje. En ese lugar, formación inicial y continuada del profesorado se vuelven híbridas en reflexiones prospectivas y retrospectivas, lo que configura el programa como una propuesta de inducción a la docencia. A medida que los participantes van construyendo la historia local, también van construyendo sus historias individuales. Las trayectorias de participación analizadas indican dos identidades emergentes en el programa: la de maestro-autor y la de maestro-autor-formador (GARCEZ, SCHLATTER, 2017). El maestro-autor aprende a reflexionar sobre sus acciones narrando experiencias, comunicando y justificando sus elecciones, constituyendo participaciones en interlocuciones situadas orientadas hacia los aspectos locales del trabajo, colaborando para un ambiente fructífero en aprendizajes. El maestro-autor-formador construye interlocuciones externas, constituyendo un repertorio de trayectorias paradigmáticas como autor de textos que pueden ser utilizados por la comunidad del PPE y por comunidades externas. El maestro-autor-formador analiza condiciones de producción de sus textos, investiga su práctica y establece alianzas en coautoría. Este estudio busca contribuir para la descripción y la comprensión de las prácticas de formación de maestros por una perspectiva etnográfica, caracterizando eventos de formación como un emprendimiento autoral, local, colaborativo y resultante de la negociación de significados y de la construcción de identidades personales y profesionales en encuentros dialogados entre maestros.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado; Etnografía; Aprendizaje.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	18
2. CONCEPÇÕES GERAIS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	27
2.1 Formação inicial e formação continuada.....	27
2.2 Formação como aprendizagem de professores: teoria, prática, reflexão e comunidade.....	45
2.2.1 A superação da dicotomia teoria e prática na formação de professores.....	45
2.2.2 O paradigma do profissional reflexivo.....	52
2.2.3 A formação como aprendizagem de professores em comunidades de prática.....	56
2.3 A formação do professor de línguas adicionais.....	67
2.4 A formação de professores de português como língua adicional.....	78
2.4.1 Produção de materiais didáticos como experiência formativa.....	79
2.4.2 O exame Celpe-Bras e os efeitos retroativos na formação de professores.....	82
2.4.3 Propostas de programas de formação.....	87
2.4.4 Pesquisas sobre a formação de professores de português língua adicional	91
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	99
3.1 A pesquisa etnográfica.....	99
3.2 Procedimentos para a garantia de ética na pesquisa.....	108
3.3 O campo de pesquisa e os participantes.....	110
3.4 Geração de dados.....	118
3.5 Procedimentos de seleção e análise dos dados.....	126
4. OS EVENTOS DE FORMAÇÃO: APRENDER A ENSINAR NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES.....	133
4.1 A formação de professores em eventos de formação: a caracterização do fenômeno.....	134
4.2 O engajamento em eventos de formação como modo de aprender a cultura local do programa.....	152
4.3 As modalidades de formação em eventos de formação: o design de um programa de formação.....	168
4.3.1 Seminário de Formação de Professores de PLA: o encontro entre a teoria e a prática	170
4.3.2 Tutorias: os saberes da experiência alimentam a formação dos professores.....	177

4.3.3 Docência Compartilhada: ensinando junto para aprender junto.....	181
4.3.4 Sala dos professores: um encontro casual que pode fazer a diferença.....	189
4.4 Os eventos de formação no programa de português: hibridização da formação inicial e continuada.....	200
5. EVENTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PLA COMO EXPERIÊNCIAS TRANSFORMADORAS: AS TRAJETÓRIAS DE PARTICIPAÇÃO NO PPE.....	208
5.1 Trajetórias de participação de professores-autores: o caminho da formação nas práticas locais.....	212
5.2 Trajetórias de participação de professores-autores-formadores: a produção da profissão docente para além do PPE.....	232
5.3 A interlocução e a construção de trajetórias profissionais de professor no PPE.....	256
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	261
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	271
ANEXOS.....	286

QUADROS

Quadro I - Tendências teóricas nas abordagens de formação continuada de professores.....	39
Quadro II - Desafios para a formação de professores de línguas (GIMENEZ, 2005).....	71
Quadro III - Questionamentos sobre formação de professores de língua (CELANI, 2010).....	73
Quadro IV - Cursos Oferecidos no PPE em 2015-1 e 2015-2.....	114
Quadro V - Participantes da pesquisa.....	117
Quadro VI - Calendário de observação.....	119
Quadro VII - Resumo dos eventos de formação	128
Quadro VIII - Sinopse analítica de eventos de formação (exemplo).....	130
Quadro IX - Os componentes dos eventos de formação no PPE.....	202

FIGURAS E FOTOS

Figura 1 - Esquema teórico para análise dos dados	66
Foto 1 - Jéssica e Beatriz.....	138
Foto 2 - Jéssica, Beatriz e Fabiane.....	147

LINHAS DO TEMPO

Linha do Tempo I: Trajetória de Jéssica.....	215
Linha do Tempo II: Trajetória de Adriana.....	224

EXCERTOS E VINHETAS

Excerto I - “E o que que tu tá pensando em fazer como produto?”.....	139
Excerto II - “Não sei se tu tem tempo, mas tem muito escritor”.....	144
Excerto III - Um sarau de poesia.....	155
Excerto IV - “Como vocês avaliam o trabalho?”.....	157
Excerto V - “Vocês têm algo a colocar?”.....	161
Excerto VI - “Não sei se é a forma como eu estou propondo”.....	163
Excerto VII - “Então tu não trabalhou com esse material aqui?”.....	178
Excerto VIII - Gravando uma peça radiofônica.....	183
Excerto IX - “Eles teriam que ter pensado mais”.....	186
Excerto X - Como tu somou as notas da prova?.....	191
Excerto XI - Festa Junina.....	195
Excerto XII - De olho na língua.....	239
Excerto XIII - “Tu não precisa ser pobre pra falar nós”.....	242
Excerto XIV - A tarefa do professor.....	247
Vinheta I - Feira Cultural.....	154
Vinheta II - Evento no Facebook.....	158
Vinheta III - “Como funcionou o sarau?”.....	161
Vinheta IV - Discutindo o Celpe-Bras.....	171
Vinheta V - Participação na Feira Cultural.....	174
Vinheta VI - Adriana e Simone.....	226
Vinheta VII - Adriana relata apresentações dos seus alunos.....	228
Vinheta VIII - Relatando a aula na hora do almoço	236
Vinheta IX - Variação Linguística.....	241

1. INTRODUÇÃO

Entrei em sala de aula pela primeira vez como professor de português como língua adicional (PLA)¹ em abril de 2004. Tratava-se de uma turma de segundo nível, português básico, no Instituto Brasileiro-Equatoriano de Cultura (IBEC), em Quito, Equador. A primeira lição de gramática que tive que ensinar para o grupo foi acentuação gráfica, para a qual a coordenadora pedagógica, Kátia Salvado, havia me preparado previamente, dando-me uma excelente aula de acentuação, a qual reproduzi com algumas adaptações para os alunos com certo sucesso. Tal situação se alterou ao chegar à acentuação de monossílabos. O aluno Ricardo, muito astuto, me questionou sobre a razão para a palavra “rei” não ter acento. Foi a voz de Kátia que escutei me dizendo: “se não souber como responder alguma coisa, pede para todos fazerem uma pesquisa sobre o tema e diz que amanhã entrarão nesse assunto”. Naturalmente, antes da próxima aula retornei a Kátia com a pergunta de Ricardo, agora minha também. Na aula seguinte, minhas explicações sobre acentuação gráfica eram diferentes. Parecia que eu tinha aprendido algo. Sentia que as explicações de Kátia eram mais minhas que antes.

A história deste trabalho começa com minhas primeiras aprendizagens sobre ser professor na prática: o estágio de nove meses no IBEC gerou o tema de meu trabalho de conclusão de curso, uma proposta de reconstrução de um teste estrutural de gramática em um teste de desempenho de habilidades e conteúdos linguísticos contextualizados. O título do trabalho, “A reconstrução de um teste estrutural em um teste de desempenho: uma proposta de reflexão”, já apontava para minha preocupação com os modos como

¹ A adoção da terminologia língua adicional, neste trabalho, se dá a partir da definição de Schlatter e Garcez nos Referências Curriculares do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Os autores adotam o termo língua adicional, ao invés de língua estrangeira, justificando tal escolha por diversas razões: primeiramente, “pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa” (p. 127). Os autores defendem o entendimento de que, tanto na escola como na vida fora dela, os sujeitos podem dispor de mais de uma língua para a realização dos propósitos sociais e interlocuções em que se engajam, e isso, por exemplo, acontece no contexto brasileiro com o inglês e o espanhol, que são línguas transnacionais e que se fazem úteis e necessárias entre os brasileiros. Assim, a opção pelo termo língua adicional pretende, segundo os autores, convidar os estudantes e professores a orientar-se para o uso das línguas como forma de participação na sua própria sociedade. É por entender que as línguas fazem parte de um repertório que os sujeitos compartilham com seus pares e que aprender uma nova língua significa incrementar tal repertório com vistas a novas formas de participação social que, no presente trabalho, faço a opção terminológica por língua adicional, ao invés de língua estrangeira, e conseqüentemente, por português como língua adicional.

professores aprendem a ensinar, planejar e avaliar, partindo de minha própria experiência de olhar para trás e refletir tendo em vista o futuro. Fazer e refazer os caminhos percorridos, após situações de aprendizagem, apesar de não ser uma discussão explícita naquele trabalho, sintetiza a proposta de mostrar duas visões que eu, como professor, adotei em dois momentos distintos da minha carreira, ainda como um principiante: uma perspectiva estruturalista de ensino e avaliação e uma visão de uso da linguagem em contextos reais e com materiais autênticos. O que havia de diferente entre o professor que em nove meses havia aprendido um modo de ensinar e que um ano e meio depois propunha um trabalho em que revisava as suas aprendizagens de então?

O presente trabalho de Doutorado em Letras é um empreendimento em dialogar com as diversas formas de abordar uma resposta para tal questão. O retorno de Quito a Porto Alegre prometia meu último ano de graduação, estágios de docência e uma oportunidade de trabalho no Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O entrecruzamento desses três compromissos acabou oportunizando uma série de contatos com colegas, com leituras específicas da área e com experiências diversificadas de trabalho. Também as aulas do curso de Letras pareciam fazer mais sentido, já que havia uma trajetória em sala de aula para refletir com base em experiências concretas. Em 2005, eu descobria que o professor pode unir diálogos, contrastar experiências e no exercício da reflexão aprender e reaprender. Fundamental nesse desenvolvimento foi trilhar meu primeiro trabalho de pesquisa em PLA, o trabalho de conclusão sobre testes de rendimento, orientado por Margarete Schlatter, que também coordenava o PPE. Junto ao grupo coordenado pela Professora Margarete, acabei me envolvendo com discussões sobre ensino de cultura na aula de PLA, seleção de materiais didáticos autênticos para o planejamento das atividades, o foco na participação do aluno, a avaliação de desempenho, com ênfase no Certificado de Proficiência de Português para Estrangeiros (Celpe-Bras), entre outros tópicos que eram constantemente atualizados na sala dos professores e nos seminários de sexta-feira, bem como em nossas salas de aula com alunos de diversos países.

Tais perspectivas e discussões me acompanharam nos cinco anos que trabalhei efetivamente no IBEC depois de formado em Letras. De 2006 a 2010, conjuntamente com um grupo de professores de formações acadêmicas diferentes, acabamos por criar

um curso de português ativo, com crescente sucesso dado o fenômeno de interesse pelo Brasil que beneficiava a área de PLA robustamente em todo o mundo. Após esses anos em Quito, a necessidade de voltar aos estudos foi ficando mais latente, o que, em 2011, ganhou a forma de um pré-projeto de mestrado na UFRGS que propunha a pesquisa de crenças e percepções de professores de PLA não formados em Letras sobre língua/ linguagem, ensino/ aprendizagem. A proposta era muito influenciada por minha vivência com colegas não formados, o que gerava frequentemente conflitos, acordos, resoluções e, sobretudo, conferia uma identidade muito própria ao corpo docente do IBEC.

Admitido no Programa de Pós-graduação em Letras da UFRGS, as aulas com Margarete Schlatter, Luciene Simões e Pedro Garcez acabaram me mostrando por meio das discussões, conversas e leituras, um universo de possibilidades de aproximação para o que me interessava. Além disso, o constante convívio com os colegas e com os professores do PPE ajudaram a reconfigurar meu projeto de pesquisa. Ampliavam-se as leituras, os interlocutores, e assim os interesses voltavam-se para a compreensão dos significados das práticas para os professores desde a lente da etnografia em lugar de entender quais eram as suas crenças. Passavam a me interessar propriamente os momentos que os professores passavam juntos e nos quais emergiam situações problemáticas e suas respectivas resoluções. Se tais ocorrências tinham potencial para que os professores aprendessem a ensinar, fazia sentido, portanto, olhar para o que os professores estavam fazendo. Formulei, assim, o projeto de mestrado sobre eventos de formação em um instituto de ensino de português no exterior que acompanhou 12 professores em uma pesquisa etnográfica de dois meses, culminando em 2013 com a dissertação “Práticas de formação de professores de português língua adicional em um instituto cultural brasileiro no exterior”.

Nesse trabalho argumentei que *evento de formação* é um conceito produtivo para a pesquisa sobre formação de professores. Partindo de um estudo etnográfico, analisei as práticas de formação em reuniões de professores e em períodos entre as aulas da referida instituição. O modo de fazer formação de professores que observei orientava-se por elementos da racionalidade prática e técnica (PÉREZ GÓMEZ, 1995) e por ações que mostravam conhecimento na prática e reflexão na prática, conforme proposto por Schön (2000). O estudo mostrou como as perspectivas teóricas de formação de professores

podem ser descritas com base em dados etnográficos relativos às ações, aos tópicos, aos propósitos e aos papéis de mais e menos experientes que os participantes constroem conjuntamente na interação. Os resultados da análise apontaram que um *evento de formação* é um momento propício para aprender a ensinar, e, em sua constituição, são fundamentais as ações desempenhadas pelos participantes de solicitar ajuda e de narrar experiências prévias relacionadas a práticas de sala de aula. O engajamento nos eventos analisados molda a experiência dos participantes como agentes formadores e em formação.

A partir desse estudo, algumas questões ficaram em aberto sobre os modos como os professores de PLA desenvolvem sua formação. Uma delas diz respeito à construção da identidade de professor de PLA. No contexto analisado, em que havia alta heterogeneidade na formações de professores, as identidades de mais e menos experientes tornavam-se relevantes. Muitos dos participantes da pesquisa apresentada em Costa (2013) não eram formados especificamente em Letras ou não tinham treinamento formal na área de ensino de línguas quando entravam no instituto, o que poderia apontar para um tipo de evento de formação atrelado a tal situação. Outra questão que merecia maior aprofundamento era a discussão sobre relações entre teoria e prática, tema reiterado na área de formação de professores e para o qual buscava trazer contribuições mais robustas.

Dessas questões, para o pré-projeto de doutorado propus uma pesquisa sobre eventos de formação em um programa de ensino de português para estrangeiros e formação de professores, dentro de um curso de Letras, em uma universidade federal no Brasil. Se inicialmente as questões que motivaram esse estudo foram a discussão sobre a relevância da racionalidade prática e técnica para os professores em eventos de formação, o trabalho que aqui apresento mostra uma trajetória de estudos que propõe os eventos de formação como um conceito genérico, mas com forte caráter local. Também, a dicotomia racionalidade técnica e prática, antes pretendida como objeto de análise, resolve-se teoricamente neste trabalho. Esse percurso, sobre o qual discorro mais adiante, possibilitou abrir espaço para a discussão sobre o design de modalidades de formação como relevante para a construção de eventos de formação, e sobre as trajetórias de participação dos professores-autores e professores-autores-formadores, identidades

emergentes dos dados de interação que desencadeiam uma reflexão sobre o empreendimento comum do cenário aqui analisado.

Em Costa (2013) mostrei que as práticas de formação de professores de PLA em um instituto cultural brasileiro no exterior organizam-se em eventos de formação, ou seja, momentos propícios para aprender, com propósitos de solucionar problemas gerados em sala de aula e compartilhados entre colegas em reuniões pedagógicas e em intervalos entre as aulas. Lemos (2014), ao utilizar-se da noção de eventos de formação em contexto online, observou como as ações desempenhadas em eventos desse tipo se relacionam com as ações levadas a cabo pelos participantes com base na orientação do mais experiente (ou discussões entre os participantes). Dada a natureza dos dados gerados, que incluíram ações dos professores anteriores, durante e após a realização da aula em ambiente virtual, Lemos redimensiona o escopo do conceito para momentos em que os professores aprenderam a ensinar. Assim, Costa (2013) e Lemos (2014) apontam para a produtividade do conceito de eventos de formação como unidade analítica em pesquisas de formação de professores de PLA.

O objetivo deste trabalho é discutir como acontece a formação de professores em um programa de português para estrangeiros em uma universidade federal no sul do Brasil, tendo como cenário o PPE², e analisar diferentes trajetórias de participação construídas pelos professores em eventos de formação. O conceito de eventos de formação é rediscutido aqui, após a dissertação (COSTA, 2013) e o trabalho de Lemos (2014), e tem sua produtividade abordada ao longo de todo o trabalho de análise, constituindo-se em um objetivo transversal desta tese. Para isso, parto da noção de evento de formação (COSTA, 2013), do pressuposto de que nas práticas do dia a dia os professores constroem sua formação (PÉREZ GÓMES, 1995; NÓVOA, 1995), do paradigma do profissional reflexivo (SCHÖN, 1983; 2000) que constrói conhecimento e identidades conjuntamente com seus pares (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998; GARCEZ; SCHLATTER, 2017), e da noção de experiência aplicada à formação de professores (DEWEY, 1997; LARROSA, 2002; RIBETTO, 2011). O arcabouço teórico-

² O uso do nome do Programa de Português para Estrangeiros foi autorizado pela sua coordenação pedagógica. A motivação para tal uso deve-se ao desejo de não invisibilizar as práticas do programa no cenário mais amplo do ensino de português para estrangeiros, de não apagar as relações existentes entre o autor deste trabalho com o PPE e de unir este estudo a uma série de outros trabalhos que identificam o PPE e que inspiraram muitas das reflexões que levaram ao que aqui é apresentado como resultado de pesquisa.

metodológico que orienta a concepção deste trabalho e que guiará o trabalho de geração e análise dos dados é a pesquisa etnográfica (MASON, 1996; HAMMERSLEY; ATKINSON, 1995; FONSECA, 1999; HEATH; STREET, 2008).

Para os autores que compõem o arcabouço teórico deste trabalho, a prática do professor é a sua grande fonte de formação profissional, e também concordam que é nas atividades do cotidiano que estão importantes conhecimentos produzidos pelos professores. Esses dois posicionamentos são cruciais para o que proponho nesta pesquisa: as modalidades de formação profissional e a experiência em eventos de formação como orientadores para a construção das identidades dos professores. Com base nessas posições teóricas, este estudo utilizará os princípios da pesquisa etnográfica, no sentido de encontrar, na descrição das práticas sociais, explicações para o que os participantes interpretam como sua formação, e como a constroem conjuntamente em um contexto específico. Para isso, parto das seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) *Em um programa de extensão para o ensino de PLA que tem como objetivo formar professores, como são organizados momentos propícios à formação?*
- 2) *Como os professores constroem suas trajetórias de participação e identidades em eventos de formação?*

Ao responder essas perguntas pretendo analisar orientações práticas e teóricas, prescrições e descrições de situações concretas e orientações em materiais escritos vigentes no programa estudado; analisar as práticas de formação em diferentes espaços (seminários, tutorias e outros que se tornarem relevantes); compreender diferentes trajetórias de participação e as relações com a formação de professores de PLA; visibilizar o professor como agente de sua formação por meio da descrição e análise de suas práticas; e fortalecer o conceito teórico-metodológico *eventos de formação*, fundado na perspectiva das práticas sociais para a pesquisa sobre formação de professores, e mais especificamente de professores de PLA.

Apresento a seguir o capítulo de pressupostos teóricos, que discorre sobre os principais conceitos relativos à formação de professores que orientam a análise dos dados. A primeira seção trata da discussão sobre formação inicial e continuada. A segunda se

debruça sobre a dicotomia teoria e prática, pautada prioritariamente pela racionalidade técnica. Tal perspectiva tem sido alvo de forte oposição por defensores de uma racionalidade prática e pedagógica, que leve em consideração os contextos de trabalho e coloca o professor como protagonista das políticas de formação. Além disso, localizo como a discussão sobre conhecimentos teóricos e práticos plasmam-se na proposta de um paradigma do profissional reflexivo. As duas seções iniciais concentram-se, portanto, na esfera da pesquisa em educação e discutem a formação de professores como matéria de interesse a licenciaturas em todas as áreas. Complementarmente, relaciono a discussão sobre racionalidades e profissional reflexivo com a moldura teórica das comunidades de prática, fundando assim a visão de formação que orienta este trabalho como aprendizagem de professores nas práticas. Na terceira seção direciono a atenção para a formação do professor de línguas adicionais e analiso como diferentes perspectivas têm evoluído nesse âmbito com o objetivo de entender como o professor dessa área aprende a ensinar. Finalmente, trato da formação do professor de PLA, observando quais são as tendências de pesquisas e estudos nessa área que impactam a formação dos professores de português para estrangeiros.

No capítulo 3, sobre procedimentos metodológicos, explico a moldura teórico-metodológica para a formulação do conceito de eventos de formação, nesse caso o aparato da pesquisa etnográfica da qual lancei mão para orientar meu olhar no trabalho de campo e na análise de dados. Também caracterizo o campo e os participantes e descrevo o período de observação participante para a geração dos dados no PPE. Além disso, explico os procedimentos de análise e como a formulação da noção de evento de formação contribui para as etapas da pesquisa.

O capítulo 4 traz o relatório etnográfico no qual procuro atualizar a caracterização dos eventos de formação, a partir da análise de propósitos, ações, conteúdos e resultados das interações dos professores. Passo a caracterizar um evento de formação como um momento propício para aprender a ensinar em cenários específicos, e, enquanto unidade analítica, como um conceito teórico-metodológico que privilegia a compreensão da aprendizagem do professor em contexto. O engajamento em eventos de formação oferece oportunidades para a aprendizagem sobre a cultura local dos espaços de ensino, e são construídos de acordo com as modalidades em andamento (seminários, tutorias, docência

compartilhada e encontros na sala dos professores). No capítulo 4, ganha destaque a organização de uma feira cultural, na qual alunos apresentam projetos finais de disciplinas, e que funciona como um supra-projeto que materializa construtos teóricos com os quais os professores precisam aprender a lidar. Por meio da análise de eventos de formação, discuto o modo como a feira é interpretada e construída em diferentes ações e conversas entre os professores.

No capítulo 5, começo por tecer considerações sobre a experiência como um construto chave em pesquisas sobre formação que tomam os eventos de formação como unidade analítica e analiso as trajetórias de participação dos professores no sentido de construção de identidades no programa. A partir da noção de formação de professores como aprendizagem pela experiência, analiso duas identidades emergentes que os professores constroem no contexto da pesquisa: o professor-autor e o professor-autor formador. Inicialmente, focalizo os eventos observados de duas professoras do programa que mostram diferentes estágios de entendimento e acesso ao empreendimento comum do local: a formação do professor-autor. Por meio de linhas do tempo, discuto como as experiências das duas participantes mostram a construção de diferentes identidades. A seguir, identifico como algumas participantes projetam trajetórias de professor-autor-formador, ao se engajarem em registro de suas reflexões em materiais didáticos e produção de um trabalho para apresentar em um congresso acadêmico. Os dados mostram que o programa é um espaço com empreendimentos comuns co-construídos pelos participantes em práticas não finitas, sendo as possibilidades de identidades abertas e fluidas. Para terminar, apresento uma síntese dos resultados em resposta às perguntas de pesquisa e teço algumas considerações finais sobre as implicações de estudar a formação de professores por meio das ferramentas da pesquisa etnográfica. Também sugiro futuras pesquisas que podem ser empreendidas a partir desta que aqui apresento.

Este é um trabalho sobre os bastidores da vida dos professores de português como língua adicional, em que práticas cotidianas, situações corriqueiras e encontros casuais são tratados pela visão de um observador-participante. A premissa fundamental para isso é a de que o fazer docente é uma construção mediada pela colaboração e pela aprendizagem, e é no espaço de atuação profissional onde tudo acontece: aprende-se a

ensinar e aprende-se a ser; aprende-se a participar e aprende-se a articular novas oportunidades de participação.

Quando eu precisei recorrer a Kátia para me ajudar com a dúvida de Ricardo sobre acentuação gráfica, dúvida que eu descobria como minha, experimentei uma sensação de derrota por não ser capaz de oferecer com meus próprios recursos uma resposta ao aluno. Minha expectativa para minha primeira aula era ser um professor capaz de oferecer respostas e, sobretudo, de atender a minhas próprias projeções sobre a profissão. Com a experiência que fui ganhando, no entanto, mais e mais retornei aos colegas em busca de ajuda para respostas que eu não tinha, de um espaço para compartilhar uma boa ideia, por um espaço de contribuição no trabalho dos outros. Recorrer aos colegas com quem tenho trabalhado para um pedido de ajuda, um compartilhamento de uma ideia ou, simplesmente, uma boa conversa sobre a experiência de aprender enquanto se ensina, tornou-se um jeito de ser professor em encontros transformadores. Ao olhar analiticamente para contextos de trabalho conjunto entre professores, e perceber que tais encontros compõem um eixo estruturante do trabalho docente é mais do que um empreendimento acadêmico, é uma realização pessoal.

2. CONCEPÇÕES GERAIS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.1 Formação inicial e formação continuada

Localizado em um dos campi da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o Instituto de Letras, que abriga o PPE, cenário da presente pesquisa, existe desde os anos 70 oferecendo a seus alunos a formação como professores de línguas e tradutores. A modalidade de licenciatura iniciou nos anos 40 e atualmente conta com uma gama de ênfases nas quais se formam professores de português língua materna, de literaturas de língua portuguesa e de línguas adicionais. Pelas manhãs os alunos chegam, usualmente, de ônibus de diferentes partes da região metropolitana e enquanto alguns correm para suas salas de aula, outros sentam-se em bancos em frente aos prédios, tomam café, conversam com colegas aguardando o início das aulas. Não é possível ao observador reconhecer os grupos de futuros licenciados e de futuros tradutores por essas conversas no pátio ou nos corredores, mas é possível captar que os grupos, às vezes, falam alguma outra língua que não o português, que fazem menções a algum ou outro aspecto cultural que sinalize a formação que perseguem no Instituto, que discutem algum trabalho que se relacione especificamente com aprender uma língua.

A divisão dos cursos por ênfases em línguas é uma das formas em que o curso de Letras se estrutura e uma das maneiras pelas quais os estudantes podem escolher seus caminhos na busca pela formação inicial que os levará ao mercado de trabalho. Além das línguas, os estudos em literatura e linguística também representam possibilidades de especialização. Assim, as aulas, que ocorrem naquele que é conhecido como “prédio de aulas” pelos participantes da presente pesquisa, são focalizadas em estudos de uma língua adicional (inglês, espanhol, francês, italiano, japonês, russo), sobre a linguística da língua portuguesa (gramática, sintaxe, morfologia, fonologia), sobre a literatura em língua portuguesa ou de alguma das línguas adicionais estudadas, e em estágios supervisionados de ensino ou tradução. É nas salas de aula que os futuros professores e tradutores aprendem o patrimônio epistemológico e ontológico das áreas que escolhem como especialização e os pressupostos para sua atuação.

Quando pensamos em formação no ensino superior, pensamos em aprendizagens tendo em vista a profissionalização. Nas universidades brasileiras é comum que se entenda a licenciatura como o período relacionado à etapa de formação inicial de professores, profissão que pressupõe, de acordo com os estudiosos que refletem sobre ela, a formação continuada – oportunidades de aprendizagem após a inserção no mercado de trabalho.

Para Perrenoud (2002), a formação inicial e continuada são as grandes propulsoras do desenvolvimento da competência dos profissionais professores. Segundo o autor, ambas aumentam o saber acumulado e o saber fazer (*savoir-faire*), além de transformar a identidade e a relação dos professores com o saber, com a aprendizagem, com os programas de ensino, a visão de cooperação e de identidade, o senso ético; ambas contribuiriam para fazer emergir do ofício de professor o sujeito profissional. Para Perrenoud (2002), a profissionalização do ofício de professor é uma ideia central para guiar a discussão sobre formação. A profissionalização é um processo por meio do qual se pode melhorar o estatuto de um trabalhador, aumentando seu poder e sua autonomia, sendo a *profissionalidade* o conjunto de competências que um profissional deveria ter ou, ainda, o conjunto de competências reconhecidas socialmente como característica de uma profissão.

Tanto a formação inicial como a continuada guardam características conceituais especialmente relacionadas ao estágio de experiência dos seus públicos-alvo e às expectativas para cada etapa (MILLER, 2013). No contexto brasileiro, a formação inicial é dirigida ao novato, que se prepara para a carreira docente em nível de graduação, com o objetivo de fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado, iniciar o aspirante a professor na socialização profissional e na assunção de princípios teóricos e regras práticas (MIZUKAMI et al, 2003), como também acontece no Instituto de Letras que observei. Já a formação continuada designa cursos, oficinas e outras ações com foco no professor já formado e atuante na carreira docente ou, como afirma Salles (2004), é um modo de gerar uma perspectiva lógico-associativa entre teorias e práticas, entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial e os conhecimentos da prática que o serviço docente produz.

No caso do Instituto de Letras, a separação entre formação inicial e continuada não se delineia do mesmo modo para todos os estudantes. Muitos dos que ali estão iniciando seus cursos podem ser aspirantes a um dia serem professores treinados de uma língua adicional, por exemplo, porém, nas carteiras ao seu lado, podem estar experientes colegas já professores de uma língua adicional aprendida em intercâmbios, estudos formais de idiomas ou em casa. Portanto, pelas oportunidades para quem deseja aprender uma língua adicional para ensiná-la e para quem já possui excelência nisso, um curso de Letras é um espaço de formação inicial para alguns estudantes, mas pode ser o reconhecimento institucional da sua profissão, diluindo as separações *a priori* sobre as modalidades de formação. Isso faz desse curso de graduação um espaço de cruzamento de diferentes trajetórias dos estudantes com relação a suas participações com a língua adicional externas ao campus, um espaço de interações e de tensão entre o que se entende por formação inicial e continuada.

A relação entre formação inicial e formação continuada reside em uma constante tensão que parece definir a própria profissão: o papel da formação continuada incorpora constantemente o ideário de superação de déficits da formação inicial (FCC, 2011), ao mesmo tempo em que leva em consideração o caráter tautológico do professor com o conhecimento, seu objeto de trabalho, em constante atualização considerando momentos históricos e contextos específicos. Nesse sentido, pensar a formação inicial sem considerar a prática do serviço docente, bem como, propor a formação continuada sem compreender o histórico de práticas em serviço e formação inicial dos professores tornou-se um questionamento constante dos estudiosos da área. A esse respeito, Salles (2004) assevera que a formação profissional de um professor tem sido compreendida como um processo definido, no qual a certificação de habilitação para o exercício é o limite:

A formação inicial estaria, pois, diretamente relacionada, sobretudo, com a aquisição de determinadas habilidades, mínimas e indispensáveis, de acordo com as regras existentes. Por isso é que o futuro professor se concentra nessa fase com as demandas próprias da sua condição de estudante (SALLES, 2004, p.3).

Por um lado, o estudante de licenciatura estaria preocupado com a aquisição dos conhecimentos específicos da área de estudos, bem como com as habilidades necessárias para se tornar um professor, ignorando que se tornar professor exige vivência no contexto

escolar ocupando a posição de docente, não mais a de aluno (FULLER; BOWN, 1975; NÓVOA, 2007; ZEICHNER, 2010; MILLER, 2013).

Para Perrenoud (2002), na *formação inicial* é importante que os formadores façam escolhas, definidas a partir de prioridades do ponto de vista dos principiantes visando à sua evolução desejável. O enfoque deve ser na “análise de situações profissionais mais comuns e problemáticas no início da carreira como fundamento de uma formação inicial que vise o essencial” (PERRENOUD, 2002, p. 17), mantendo em mente a situação sensível, a transição de uma trajetória de aluno para a construção de uma identidade como professor, na qual o principiante se encontra. O formador pode, portanto, ver-se em uma posição delicada: ao querer ensinar o que melhor conhece com profundidade, pode acabar ignorando as questões mais úteis ao início da formação de um novo professor. O autor refere-se ao dilema que constata entre formadores sobre focar com maior prevalência conteúdos teóricos das áreas ou a análise de práticas em contextos reais de ensino. A sugestão de Perrenoud (2002) é a prática reflexiva, isto é, desenvolver a capacidade do novato em saber-analisar, construindo saberes didáticos transversais que possam estimular a reflexão crítica sobre a realidade³.

A formação de bons principiantes tem a ver acima de tudo com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso. [...] a formação inicial tem de preparar o futuro professor para refletir sobre sua prática, para criar modelos e para exercer capacidade de observação, análise, metacognição e metacomunicação (PERRENOUD, 2002, p. 17).

Consoante ao pensamento de Perrenoud (2002), Zeichner (2010) argumenta que o tradicional paradigma de formação de professores na universidade, segundo o qual a universidade e o conhecimento acadêmico são as fontes autorizadas de conhecimento sobre o ensino, precisa se adaptar a uma relação não hierárquica entre os saberes de acadêmicos, dos profissionais e das comunidades. Tal mudança de paradigma deve ser um trabalho coordenado entre universidade e escola tendo em vista expandir as

³ Como veremos mais adiante, Perrenoud (2002) considera que a experiência do professor constitui um *habitus* que se forma desde os anos iniciais quando o sujeito ocupa a posição de aluno e passa a compreender o que significa ser professor. Estar na transição entre duas identidades (abandonando a identidade de estudante e adotando a identidade de um profissional responsável) é uma das características que Perrenoud confere ao principiante.

oportunidades de aprendizagem sobre o ensino para futuros professores e melhor prepará-los para o início da prática docente.

Partindo da premissa de que é importante aprender fazendo a fazer o que não se sabe fazer, Perrenoud (2002) sugere o ensino de hábitos, atitudes, métodos, posturas reflexivas e *savoir-faire*⁴. Além disso, enfatiza a importância da criação de ambientes de análise prática, ambientes de partilha de aprendizagens e de “reflexões sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula” (PERRENOUD, 2002, p. 18). Há que se considerar que o iniciante vive uma situação de transição em aspectos identitários, afetivos e cognitivos, passando de aluno a professor, e tais condições favorecem a tomada de consciência e o debate, favorece a disponibilidade para a busca de explicações, pedidos de ajuda e reflexão. Essa transição não deve significar ruptura entre o período de formação inicial e a inserção do novo professor no mundo do trabalho. Como detalharei mais adiante, a formação pode ser híbrida, compreendida como um *continuum* em que ações de indução são uma via no caminho de operacionalizar efetivamente a transição da etapa de formação inicial e continuada (ZEICHNER, 2010; KORTHAGEN, 2010; KORHONEN et al, 2017) – esse pode ser o caso de um curso de Letras para alguns dos alunos que pretendem se formar como professores de línguas e que já trabalham na área durante a graduação. Ações de indução também são uma perspectiva central de formação no programa que analiso neste trabalho, de acordo com o que discutirei mais adiante.

No entanto, historicamente a formação inicial tem se ocupado da etapa que focaliza a aprendizagem para práticas projetadas, enquanto *a formação continuada* trabalha com os professores que já exercem sua profissão. Normalmente, a formação continuada organiza-se em torno da atualização dos saberes disciplinares, das referências didáticas, das tecnologias. Podendo ser focalizadas no trabalho, na organização ou na pessoa, as ações de formação continuada procuram trabalhar no campo da transformação de identidades, reestruturações e construções de novas competências. Nesse sentido, afirma Perrenoud que

[...] a formação de professores foi concebida, a princípio, como um ensino, ministrado por professores a outros professores, como uma troca de

⁴ Perrenoud entende *savoir-faire* como uma habilidade de alcançar o que se propõe, de resolver problemas práticos, como a experiência no exercício de uma atividade intelectual ou artística.

especialidade no campo dos saberes disciplinares, das reformas curriculares [...], de novas tecnologias, de abordagens didáticas mais sofisticadas, de métodos de gestão de classe ou avaliação. O professor formador, em tese, deveria estar à frente de seus colegas, dominando há algum tempo o que eles acabaram de descobrir. Seu papel seria levar-lhes novos elementos, dos quais os outros professores deveriam se apropriar e os quais deveriam transpor para sua sala de aula (PERRENOUD, 2002, p. 21).

Muitas ações de formação continuada acabam por se tornar jornadas dedicadas ao treinamento, reciclagem e capacitação, muitas vezes calcadas em reparar déficits da formação inicial e a defasagem de atualizações entre a formação inicial e as oportunidades de formação continuada. Uma saída para isso, seria conceber os espaços de trabalho em espaços de formação continuada, assumindo radicalmente a profissão de professor como uma prática de aprendizagem ao mesmo tempo em que de ensino (NÓVOA, 2007). No entanto, por muito tempo, a formação continuada tem sido o espaço para a transmissão assimétrica de inovações originadas na academia a professores de quem se espera a transposição de tais conhecimentos para suas salas de aula, sem considerar os contextos nos quais atuam (NÓVOA, 1995; 2007; PÉREZ-GÓMEZ, 1995).

Como alternativa, Perrenoud (2002) propõe que a formação continuada configure-se como uma supervisão de acompanhamento de projetos e equipes, com o foco nas práticas e nos problemas emergentes das práticas. Tal ação possibilitaria que a análise de práticas não ficasse sem a autenticidade necessária que somente os contextos locais trariam. Nesse sentido, o autor aponta que, para gerar uma nova prática, é preciso propor novas possibilidades sem ignorar o que os professores já fazem, criando vínculos entre o que fazem e o que é proposto. Assim, a formação continuada poderia se transformar num laboratório de procedimentos de formação para a prática reflexiva, o que, para Perrenoud, significa trabalhar para a formação de um profissional capaz de dominar sua própria evolução, que construa suas competências e saberes com base nas experiências e na capacidade analítica. Tudo isso deve apontar para a possibilidade de novas posturas, de práticas reflexivas, de *habitus* e de identidades.

O posicionamento de Perrenoud (2002) quanto à formação continuada deslinda a profusão de possibilidades que ela pode tomar. O próprio termo tem sido compreendido de formas tão diversas que sua própria denominação é plural, o que não se observa na mesma proporção nas discussões sobre formação inicial. Leffa (2001), por exemplo,

advoga que a formação continuada seja compreendida diferentemente de treinamento, que segundo o autor, é entendido na literatura especializada como "ensinar técnicas e estratégias de ensino que o professor deve dominar e reproduzir mecanicamente, sem qualquer preocupação com sua fundamentação teórica" (p. 335). O treinamento está muito mais relacionado com a familiarização com técnicas a serem aplicadas em sala de aula. Já formação tem sido tratada na literatura como uma preparação "mais complexa do professor, envolvendo a fusão do conhecimento recebido, com o conhecimento experimental, somados a uma reflexão sobre esses dois tipos de conhecimento" (LEFFA, 2001, p. 335). Portanto, treinamento, para o autor, é entendido como a preparação para tarefas que produzam resultados de caráter imediatista, enquanto que formação "é vista como uma preparação para o futuro" (p. 336). Segundo Leffa,

[...] um exemplo clássico de treinamento são os cursos às vezes oferecidos por escolas particulares de línguas aos seus futuros professores e que visam simplesmente desenvolver a competência no uso do material de ensino produzido pela própria escola. O objetivo imediato é ensinar o professor a usar aquele material; no dia em que o material for substituído, o professor deverá fazer outro curso (LEFFA, 2001, p. 336).

Em contraposição, formação significa refletir sobre as razões pelas quais ações são realizadas da maneira como são realizadas. Isso implica em fundamentação teórica sobre as atividades⁵ do professor, segundo o autor. É através da formação que o professor vai repensar suas práticas futuras e, conseqüentemente, as aprendizagens que proporcionará aos seus alunos. Assim, para Leffa (2001), simbioticamente, teoria, prática e reflexão se retroalimentam na experiência da formação, enquanto que o treinamento se baseia numa prescrição linear sobre como deve ser a prática. Portanto, essa perspectiva revela que a teoria orienta a prática, que orienta reflexões, que podem gerar novas teorias, sendo a prática uma espécie de eixo central, irradiador e receptor (MILLER, 2013).

⁵ Utilizo o termo atividade nesta tese como um conjunto de ações em uma situação específica. Para me referir a propostas para a sala de aula (no âmbito do planejamento de materiais didáticos, por exemplo) utilizo o termo tarefa, sendo o termo atividade aplicado para descrever um conjunto de ações resultantes de uma tarefa (BULLA, 2007). O termo atividade é utilizado em citações conforme o uso dos autores e em transcrições conforme utilizado pelos participantes. Apesar dos esforços por deixar o termo associado aos significados acima mencionados, por vezes pode gerar sinonímia com o termo prática, que aqui refere-se tanto ao trabalho do professor como a um conjunto de ações historicamente reconhecíveis como constituintes do seu fazer profissional.

Além dos termos *formação* e *treinamento*, outros habitam o território de discussão sobre formação de professores no Brasil. Os Referencias para Formação de Professores (BRASIL, 2002) destacam também o uso frequente de termos como *reciclagem*, *aperfeiçoamento* e *capacitação*. Mesmo sendo usados muitas vezes como sinônimos, Marin (1995) explica que cada um desses termos guarda um significado distinto. Segundo a autora, *reciclagem* concebe a possibilidade de que, na formação continuada, mudanças profundas possam ser operadas sobre as ideias do professor, de modo rápido e efetivo, por meio de cursos de curta duração, palestras e encontros esporádicos. O *aperfeiçoamento*, por sua vez, parte do pressuposto de que a prática é um espaço de condutas inadequadas que devem ser alteradas e superadas. De certo modo, como afirma a autora, ao colocar o professor na posição de um aprendiz constante, o *aperfeiçoamento* pode ser frutífero numa perspectiva de formação continuada para a reflexão. Porém, Marin (1995) critica a aparente idealização que o termo produz: a de um professor capaz de ser perfeito, e que, *a priori*, não desenvolve um bom trabalho. Finalmente, a *capacitação* aponta, por um lado, para uma visão do professor como profissional que precisa, como em outras áreas, de atualização sobre inovações na área educacional. Por outro lado, é uma perspectiva que, em geral, visa à implantação de inovações propostas em pacotes educacionais, sem passar por análises dos contextos de atuação dos professores (MARIN, 1995; MILLER, 2013).

Essas denominações designam ações e diferentes concepções do que seja aprender a ensinar. Diferentes termos recortam diferentes campos teóricos e revelam perspectivas do que significam quando se pensa na formação em ação. Em todas as áreas a questão terminológica é uma reflexão fundamental, já que toda terminologia é um distanciamento nos modos de olhar para o objeto de interesse. No presente trabalho, os eventos de formação serão considerados desde a perspectiva etnográfica que orienta nossa análise. Por exemplo, certas instâncias de interação entre professores, que poderiam ter características do que Leffa (2001) descreve como treinamento, poderão ser entendidas aqui como eventos de formação, se forem uma necessidade que os próprios participantes tornem relevante quando aprendem a ensinar. Tais categorizações alertam para que a formação continuada seja pauta para reflexão, mas não quer dizer que diferentes ações não possam ocorrer interligadas e complementarmente.

A área de formação de professores pode ser vista de muitos ângulos, daí que as afiliações precisam ser explicitadas, sobretudo na pesquisa. Além disso, propostas para abordar a formação de professores emergem procurando superar as tensões entre as etapas de formação. Nesse sentido, Nóvoa (1995) propõe três dimensões orientadoras da formação: a) *desenvolvimento pessoal dos sujeitos*; b) *desenvolvimento profissional*; e c) *desenvolvimento organizacional da escola*.

O *desenvolvimento pessoal dos sujeitos* parte de uma perspectiva crítico-reflexiva para a busca de um pensamento autônomo, facilitador “das dinâmicas de autoformação participada” (NÓVOA, 1995, p. 25). Formação, na perspectiva do desenvolvimento pessoal dos sujeitos, significa entrega pessoal, trabalho livre e criativo com vista à construção de uma identidade pessoal e profissional, produzindo a vida de professor. Nóvoa (1995) sugere a promoção de espaços de interação entre dimensões pessoais e profissionais, o que levaria o professor a relacionar significativamente sua formação com sua história de vida e estabelecer melhores relações interpessoais com colegas, alunos e pais de alunos (HUDSON; HUDSON; ADIE, 2015). Assim, a formação dá um estatuto ao saber da experiência, entendida como repertórios colecionados de vivências com um valor reconhecido pelo seu detentor e por seus interagentes (NÓVOA, 1995), e está diretamente atrelada ao local e à vida dos profissionais, entendendo o conhecimento como um processo ativo construído ao longo da vida (JARVIS, 2004).

Em uma linha de raciocínio análoga à de Nóvoa (1995), Florio-Ruane (2001), em uma pesquisa sobre narrativas autobiográficas entre professores participantes em um clube de leitura, argumenta que a conversa está no cerne tanto da aprendizagem como da prática de ensino do professor. Entendendo conversa como um exercício dialógico de negociação de sentido, a autora localiza a prática do diálogo em todos os campos de atuação do professor e, por conseguinte, considera-a inerente à sua formação, em consonância com Nóvoa (1995), para quem “a formação está indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida” (p. 26). Assim, o diálogo entre professores passa a ser parte fundamental para a formação. Através dos encontros dialogados, se consolidam saberes emergentes da prática profissional, constituindo-se também em um fator decisivo de socialização profissional e afirmação de valores próprios de ser um profissional professor.

O desenvolvimento profissional toma como referência as dimensões coletivas para a independência profissional e a consolidação da profissão como autônoma em produzir saberes e valores. A formação deve levar em conta que formar profissionais reflexivos, capazes de se tornarem responsáveis por sua própria formação, passa por habilitá-los a participarem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

É preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a *decisões* num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (Schön, 1990). As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características *únicas*, exigindo, portanto, *respostas únicas*: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo (NÓVOA, 1995, p. 27, grifos no original).

Segundo o autor, essa perspectiva de formação opõe-se ao que se tem feito tradicionalmente desde a “pedagogia científica”, que tem desvalorizado os repertórios de saberes que os professores construíram ao longo de suas vidas, esforçando-se na imposição do saber dito “científico” (NÓVOA, 1995, p. 27). Para Hudson, Hudson e Adie (2015), habilidades e entendimentos pessoais e profissionais são necessários para a transição exitosa da formação inicial para a profissão: embora muitas vezes uma atividade solitária, “ensinar é uma profissão que exige trabalho em equipe de modo a garantir educação bem-sucedida aos estudantes. Planejar em equipes, trabalhar com professores especialistas e materiais de apoio são práticas essenciais para o ensino⁶.”⁷ (HUDSON; HUDSON; ADIE, 2015, p. 224). Florio-Ruane (2001) reforça a necessidade de desenvolvimento interativo dos grupos de trabalho, o que implica, além do foco na formação, na necessidade de as instituições escolares alcançarem esse entendimento.

Sobre esse último aspecto, Nóvoa (1995) propõe a terceira dimensão da formação: *o desenvolvimento organizacional*, que está relacionado diretamente com a produção da escola como espaço integral de formação. Para o autor, formação tem a ver com transformação e mudança, e isso significa transformar e mudar práticas pedagógicas e também organizações escolares e seu funcionamento. Assim, formação pode ser vista

⁶ “teaching is a profession that relies on teamwork to ensure a successful education for students. Planning in teaching teams, working with specialist teachers and aides is an essential practice for teaching.”

⁷ As traduções utilizadas nesta tese são de minha responsabilidade.

como um investimento educativo dos projetos político-pedagógicos. Para Nóvoa (1995), há uma oscilação muito polarizada entre as decisões macro, em um nível mais global nas instituições, e micro, focadas no universo da sala de aula: “Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas.” (NÓVOA, 1995, p. 29). A formação, nessa perspectiva, não estaria pautada por uma ruptura entre a formação inicial e continuada, mas trata-se de um processo híbrido, contínuo, permanente, integrado no cotidiano dos professores e das escolas (ZEICHNER, 2010).

Alinhadas à concepção de profissional reflexivo de Schön (1983; 2000), as dimensões apresentadas por Nóvoa (1995) oferecem à pesquisa um modo de olhar para os contextos e situações que envolvam a formação para compreender a configuração das etapas de formação em andamento como um *continuum* (ZEICHNER, 2010). Tais perspectivas mostram a instituição educacional como um território de ações colaborativas, de formação mútua em âmbitos relevantes para todos os envolvidos, desde a organização das etapas de formação, a consolidação da profissão e a realidade unívoca de cada sala de aula.

O posicionamento de Nóvoa (1995) é corroborado pela pesquisa sobre formação continuada vigente em estados brasileiros, que foi realizada pela Fundação Carlos Chagas, em 2011. No relatório *Formação Continuada de Professores: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros* (FCC, 2011), duas perspectivas de formação continuada despontam como mais recorrentes: a perspectiva individualizada e a perspectiva colaborativa. A *perspectiva individualizada* valoriza a figura do professor, focalizando-se em suas dificuldades e aspectos lacunares de formação inicial. Normalmente centra-se no domínio de situações atuais da escola ou de mudanças implementadas pelas Secretarias de Educação. São vários os formatos nessa modalidade: cursos de curta duração, congressos, seminários. Segundo o relatório da FCC (2011), é uma perspectiva que vê a formação do professor como deficitária e que considera somente o especialista como capaz de suprir as falências do docente.

Por outro lado, a *perspectiva colaborativa* centra-se em atividades realizadas nas escolas como grupos de estudos, produção coletiva de materiais didáticos, envolvimento dos professores nos planejamentos, implementação de propostas pedagógicas e sua

própria avaliação, elaboração de projetos pedagógicos relativos ao currículo ou a problemas identificados em sala de aula, além da formação de redes virtuais de colaboração entre comunidades escolares. Uma estratégia muito utilizada nas escolas que adotam a perspectiva colaborativa é o estudo sistemático de questões que emergem da prática dos professores, que passam a constituir temas de cursos de formação. Nesse modelo, assume-se, de um lado, que os professores são afetados pelo contexto de trabalho e, de outro, que este é o melhor espaço de aprendizagem, pois há interação com pares.

O Quadro I sistematiza o apanhado conceitual realizado pelo relatório, considerando as perspectivas individualizada e colaborativa de formação continuada de professores identificadas nas diferentes secretarias investigadas.

Quadro I - Tendências teóricas nas abordagens de formação continuada de professores⁸

<p>Abordagens de formação continuada que se centram na figura do professor</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de características éticas e políticas essenciais para o exercício profissional: esses estudos consideram que a formação continuada é central para o desenvolvimento subjetivo e profissional dos professores e faz parte de um projeto pessoal, como uma escolha necessária para que se possa dar sentido e valor à atividade docente. - Meio de suprir os déficits da formação inicial dos professores: entende-se ser a formação continuada de professores imprescindível para contornar as mazelas deixadas pela formação inicial. Nessa ótica, o docente precisa passar por um processo de aprimoramento amplo, que atua como “remédio” para sanar os muitos problemas do ensino causados por uma formação de base pobre, heterogênea e superficial. É comumente denominada de “abordagem do déficit”. - Formação continuada pautada pelo ciclo de vida profissional: sem focar diretamente as falhas da formação inicial, algumas abordagens compreendem a formação continuada como um empreendimento de cunho pessoal, ligado ao percurso profissional do docente, mais precisamente ao ciclo de vida profissional. A busca por aprimoramento é marcada pela aspiração de ganhar novos conhecimentos, de superar desafios, de empreender mudanças no conhecido e familiar.
<p>Abordagens de formação continuada que se centram no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O coordenador pedagógico como principal responsável pela formação continuada nas escolas: entende-se que o foco de formação continuada de professores deve recair no coletivo de professores de cada escola e que o coordenador pedagógico tem um papel central como articulador das ações formativas na escola, as quais devem promover o desenvolvimento da equipe pedagógica (e não de cada professor). - Formação continuada como meio de fortalecer e legitimar a escola como um lócus de formação permanente para todos os participantes: privilegia o clima de colaboração entre os professores e sua relação com o apoio externo nos processos formativos. A aceitação das mudanças propostas nos cursos de formação continuada requer uma organização minimamente estável do contexto em que o professor atua (respeito, colaboração e participação) bem como o apoio e a presença de recursos necessários às inovações. A participação dos professores é desejável e central durante todo o processo formativo, desde seu planejamento, passando pela execução e chegando à avaliação dos resultados. Isso implica considerar as opiniões dos professores e ouvi-los falar dos problemas que enfrentam quando se veem diante de práticas inovadoras ou maneiras de lecionar desconhecidas, que demandam apoio por parte dos pares ou de assessores externos.

Partindo dos três eixos da proposta de formação de António Nóvoa e dos resultados apresentados pelo relatório da Fundação Carlos Chagas, temos fortes argumentos para defender a escola como contexto do exercício profissional e da construção dos saberes dos professores (AMBROSETTI; RIBEIRO, 2005). Os espaços e situações de trabalho promovem a socialização e a identificação profissional, e tal exercício leva à construção de saberes que, muitas vezes, não são levados em conta no desenho de programas de formação. Uma perspectiva de aprendizagem situada (LAVE; WENGER, 1991) coloca a escola como espaço privilegiado para a compreensão das práticas de trabalho do professor em interação com seus pares. Como veremos mais

⁸ A sistematização apresentada foi elaborada por mim e apresentada anteriormente na minha dissertação de Mestrado (COSTA, 2013).

adiante neste trabalho, o PPE configura-se como um espaço de práticas docentes dentro da UFRGS, reduzindo limites entre formação inicial e continuada, tendo na colaboração entre os professores uma prática estruturante para a operacionalização do trabalho.

Para Ambrosetti e Ribeiro (2005), “o exercício da profissão docente constitui verdadeiramente o quadro de referência tanto da formação inicial e contínua como da pesquisa em educação” (p. 39). Nessa perspectiva, a construção de conhecimentos e o desenvolvimento profissional são vistos como prática coletiva, construída conjuntamente por grupos de professores de uma determinada instituição escolar, enquanto o exercício da docência é uma prática social institucionalizada que tem como empreendimento comum preparar crianças, jovens ou adultos para a vida, garantindo-lhes acesso aos conhecimentos culturais e de sistemas simbólicos do grupo social a que pertencem. Ensinar faz com que o professor mobilize todas as práticas comunicativas, orientações pedagógicas institucionais, valores, sentimentos e hábitos envolvidos em interação situada, numa instituição com dinâmica própria.

É na escola, esse espaço relacional, onde vivem e trabalham, que os professores se apropriam das normas e determinações dos sistemas educativos e do contexto sociocultural mais amplo, interpretam e dão sentido a essas informações, traduzindo-as na sua prática cotidiana. O professor [...] é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua atuação profissional. [...]. Os professores têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada: com elas é que se estará interagindo em qualquer processo de formação, de base ou continuada, e nos processos de inovação (AMBROSETTI; RIBEIRO, 2005, p. 41).

No Instituto de Letras há diferentes espaços onde os estudantes podem atuar como professores. Além das disciplinas de estágios que ocorrem nos últimos semestres da licenciatura, iniciativas como o PPE oferecem oportunidades para a iniciação do professor novato à prática do ensino desde os semestres iniciais, o que promove a prática pedagógica paralela aos estudos. Há um curso de extensão de línguas adicionais (Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão) aberto a toda a comunidade da região metropolitana de Porto Alegre em que alunos do Instituto atuam como professores⁹. Além disso, há uma iniciativa de ensino de inglês para estudantes das diferentes graduações no âmbito do

⁹ Mais informações sobre o Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão da UFRGS estão disponíveis em <http://www.ufrgs.br/nele/>, acesso em 21 de novembro de 2017.

programa Idiomas sem Fronteiras¹⁰, oferecido na universidade (IsF-UFRGS). O Núcleo de Língua Inglesa (NucLi) do IsF-UFRGS seleciona os professores entre os graduandos do curso de Letras e tem sido apontado como uma iniciativa de impacto para a formação dos professores na e pela prática (SARMENTO; KIRSCH, 2015). O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)¹¹ também compõe esse cenário de aprendizagem da profissão, oferecendo bolsas a alunos, professores da educação básica e da educação superior. O objetivo é potencializar as oportunidades de formação dos graduandos em diferentes licenciaturas através de maior inserção, visibilidade e interlocução entre os agentes educativos (LIBERALI, 2013). Por outro lado, para alguns estudantes a prática se dá fora do Instituto, enquanto atuam em cursos livres e em escolas de línguas ou no ensino fundamental e médio, por meio de contratos efetivos ou temporários. Tudo isso mostra um cenário híbrido de formação, em que os estudos formais para a profissionalização ocorrem concomitantemente com a inserção no mundo do trabalho, onde podem ter experiências relevantes para situações de formação continuada.

Para Zeichner (2010), a criação de espaços híbridos na formação inicial conecta cursos de licenciatura (*campus courses*) e experiências práticas (*field-based experiences*), entendidas como um conjunto de ações com impactos possíveis na aprendizagem. Essa proposição se baseia na noção de *terceiro espaço*, uma lente conceitual que discute vários tipos de cruzamento de fronteiras discursivas, como as existentes entre o campus universitário e as escolas. A ideia de terceiro espaço origina-se da teoria do hibridismo¹² e reconhece que os indivíduos usam múltiplos discursos para fazer sentido do mundo, rejeitando, assim, os binarismos (teoria x prática, acadêmicos x profissionais,

¹⁰ Mais informações sobre o programa Idioma sem Fronteiras estão disponíveis em <http://isf.mec.gov.br>, acesso em 21 de novembro de 2017.

¹¹ Mais informações sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) estão disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/pibid>, acesso em 15 de janeiro de 2017.

¹² Homi Bhabha (1998) descreve o hibridismo como uma condição e um processo. Como condição trata-se de um entendimento sobre o discurso colonial e seus modos de enunciação, pelos quais a autoridade cultural colonialista é construída, mais concretamente no confronto de poderes desiguais. Como processo, trata-se da negociação entre os discursos autoritários e os da resistência, entre o que é desejado e o que é determinado. O conceito, como tal, constitui-se numa ameaça aos discursos autoritários, pois desestabiliza noções coloniais de identidade e legitimidade, expondo a ambivalência criada por negações e variações, repetições e deslocamentos. O terceiro espaço é uma espécie de caminho do meio intricado entre forças colonizadoras e descolonizadoras. Um exemplo de tal tensão é o que identifico na seção 2.2 a respeito da racionalidade prática e técnica e as lógicas por trás de ambas, especialmente no que concerne à formação profissional.

conhecimento acadêmicos x conhecimento da prática), e envolve a integração do que outrora fora visto como concorrente em formas complementares e interconectadas. O terceiro espaço consiste em uma perspectiva menos hierárquica do conhecimento e compreende o espaço em transformação, com potencial para a expansão de formas de aprendizagem e o desenvolvimento de novos conhecimentos. Historicamente, os professores em formação inicial têm aprendido a aplicar teorias aprendidas na universidade quando chegam à escola. Alternativamente, surgiram iniciativas para inseri-los em sala de aula antes da conclusão dos estudos, assumindo que professores novatos precisam aprender sobre ensino no trabalho, na prática, e que o papel da universidade é integrar o *continuum* que é a formação. Korhonen et al (2017) discutem que diversos podem ser os modelos teóricos que vão dar sustentação à formação como *continuum*, mas em geral o que se constrói são comunidades de aprendizagem, como grupos de estudo, comunidades de práticas, pesquisa colaborativa, pesquisas comunitárias e pesquisa-ação colaborativa. Tais comunidades promovem diálogo profissional e pesquisa conjunta, seja de colegas da mesma escola ou de outras, com o objetivo maior de modificar práticas e relações sociais organicamente, maximizando os resultados da formação para todos os aprendizes, o que é corroborado pelos dados da presente pesquisa.

Algumas das propostas concretas que Zeichner (2010) apresenta como alternativa à ruptura entre formação inicial e formação continuada consistem em experiências clínicas e programas de indução. As experiências clínicas consistem na criação de escolas laboratório na universidade, onde os professores possam acompanhar os estudantes em suas práticas, como os colégios de aplicação em algumas universidades. Já a entrada na profissão por meio de programas de indução é defendida por quem acredita na formação na prática com a ajuda de tutores ou por meio de estágios com professores regentes e acompanhados de disciplinas que estimulem a reflexão, como é o caso do que propõem as disciplinas de estágio supervisionado em cursos de licenciatura e também o Pibid¹³. O modelo de indução consiste em iniciação à docência para professores dos últimos anos de

¹³ Segundo Korhonen et al (2017), na literatura da área são identificados problemas no caso de indução por estágios como o desconhecimento dos professores regentes sobre o que está sendo ensinado ao estudante na universidade. Mesmo que haja consonância entre o que se faz na escola e o que se ensina na universidade, os feedbacks de observações de aulas na escola podem ser diferentes do que está sendo ensinado na universidade. Entendo que essas possíveis contradições não são necessariamente improdutivas, mas é importante que possam ser compreendidas levando-se em conta a complexidade das práticas e de seus atores por meio de análise e reflexão conjunta.

graduação (normalmente, o último), e focam em auxiliar esses novatos a adaptarem-se às culturas escolares, produzir interações entre os professores mais experientes, que já atuam em escolas, com os menos experientes, além de estimular o estabelecimento de laços e colaborações (WANG et al, 2008).

Um dos maiores desafios dos programas de indução é beneficiar os professores mais experientes, trazendo-os das escolas para os cursos de formação inicial na universidade (ZEICHNER, 2010). Korhonen et al (2017) descrevem um projeto de indução por meio de grupos de tutoria que tem sido desenvolvido na Finlândia e que une, em uma atividade curricular, professores no início da carreira (último ano de formação) e professores experientes em escolas, configurando-se não como um modelo de transferência de conhecimentos do mais experiente para o menos experiente, e sim em uma combinação de formação inicial (*pre-service*) e continuada (*in-service*). A indução, como uma fase do *continuum*, é entendida, portanto, como a transição dos anos finais da formação de professores para os primeiros anos da profissão. Além disso, pode ser visto como desenvolvimento profissional para professores em diferentes etapas das suas carreiras. Isso coloca a ação de formação em uma dimensão que desestabiliza noções fixas de formação inicial e continuada, já que todos podem aprender com a oportunidade de discutir as questões que lhe sejam relevantes em um grupo híbrido de profissionais: os iniciantes, como tutorandos, podem tirar proveito das experiências e saberes consolidados dos mais experientes, ao passo que esses, como tutores, podem aprender com as dúvidas, comentários e relações teóricas que os novatos podem estabelecer. A indução incorpora uma ideia de que ser um bom professor não significa apenas estar familiarizado com os métodos de ensino, currículo, teorias de aprendizagem e os conteúdos específicos a serem ensinados, mas também reconhece os conhecimentos envolvidos nos ambientes operativos e práticas compartilhadas no local de trabalho (KORHONEN et al, 2017), além de dar um status privilegiado à experiência, enquanto repertório acumulado de vivências, como fator decisivo para que os professores aprendam a ensinar.

A tutoria (*mentoring*), método mais comum de indução, na sua forma tradicional, refere-se à relação novato-mais experiente, na qual o mais experiente (*mentor*) dá suporte e orientação ao menos experiente (*mentee*) e facilita a sua indução à cultura escolar. Tal relação deve gerar redução de sentimento de isolamento, aumento de confiança e

autoestima, crescimento profissional, melhora na autorreflexão e na capacidade de resolução de problemas. No modelo finlandês, professores em diferentes fases se reúnem para aprenderem uns com os outros. As tutorias em grupo (*peer group mentoring*) envolvem professores compartilhando e refletindo sobre experiências, discutindo problemas e encorajando uns aos outros. O diferencial do modelo finlandês é investir em grupos e não somente no trabalho em pares, com o objetivo de gerar diálogos reflexivos e o desenvolvimento de métodos criativos, promovendo narrativas sobre o trabalho que guiem o desenvolvimento por meio da reflexão profissional.

Em termos operativos, um facilitador deve garantir que todas as questões dos participantes sejam discutidas com equidade de tempo e espaço, e é ele que vai agendar os encontros, os quais acontecem de seis a oito vezes durante o ano, sendo que, no primeiro encontro, é definido um plano de ação e um tema comum (desafios do multiculturalismo, colaboração com os pais, etc.). Chave para esse trabalho é assumir que os professores são competentes, têm alto conhecimento e são capazes de examinar seu trabalho colaborativamente nos grupos, em encontros que oportunizam a conexão entre o teórico e o prático (KORHONEN et al, 2017).

Entendo, portanto, que formação é uma aprendizagem, contínua, situada, sendo os ambientes escolares primordiais em tais processos, individual ou coletivamente, o que faz da formação “uma construção humana e social, na qual, os diferentes intervenientes possuem margens de autonomia na condução dos seus projetos próprios” (NÓVOA, 1995, p. 30). A formação assim entendida é um percurso histórico de instauração de dispositivos de parceria entre todos os atores sociais, profissionais e institucionais, promovendo as comunidades de prática (WENGER, 1998) e espaços híbridos e coletivos de trabalho como instrumentos de formação (NÓVOA, 2007). Essa concepção representa fortemente a racionalidade prática, um tipo de visão que propõe uma alternativa aos pressupostos positivistas da racionalidade técnica, como veremos a seguir. No programa de extensão aqui estudado, professores em diferentes fases de formação trabalham juntos e interagem em situações que lhes permitem ampliar seus saberes e reflexões. Nesse sentido, acredito que o trabalho conjunto entre professores com diferentes trajetórias (graduandos, pós-graduandos, formados etc.) é altamente representativo da indução à profissão. Portanto, entendo que a formação inicial e a continuada se interconectam em

um *continuum* e que ações que possibilitem a indução do estudante ao mundo da docência contribuem para diluir a problemática dicotomização na relação da teoria com a prática, um dos temas que é aprofundado na seguinte seção.

2.2 Formação como aprendizagem de professores: teoria, prática, reflexão e comunidade

2.2.1 A superação da dicotomia teoria e prática na formação de professores

A formação de professores tem sido pauta explícita das propostas educacionais no Brasil desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9.429/96 (BRASIL, 2010), e, mais recentemente, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2013), que dispõem sobre todos os aspectos do sistema educacional, dos princípios gerais da educação escolar às finalidades, recursos financeiros, formação e diretrizes para a carreira dos profissionais do setor. Segundo a LDB, a valorização do profissional da educação é basilar para atingir os objetivos que a Educação persegue, fundamentando-se em: 1) sólida formação básica que promova o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; 2) associação entre teorias e práticas em todos os estágios de formação (inicial ou continuada); e 3) valorização e aproveitamento da formação e de experiências anteriores dos professores (BRASIL, 2010). O documento considera que formação inicial e prática profissional conjuguem conhecimentos teóricos e práticos, e dá especial ênfase à experiência como fator estruturante da formação. As DCN (BRASIL, 2013) propõem que a formação continuada seja prevista dentro do projeto político-pedagógico das escolas e tenha como principal foco a atualização dos profissionais quanto às inovações de suas áreas.

O Plano Nacional de Educação (PNE), ao fixar metas de expansão e de melhoria da qualidade do ensino, já previa que as necessidades de formação crescessem na mesma proporção das metas relacionadas à jornada de trabalho e salários. Entre os requisitos atuais para que haja valorização da carreira no magistério, destacam-se: 1) uma formação profissional com foco na pessoa do educador voltada para a cidadania e para o conhecimento do objeto de trabalho; 2) a existência de um sistema de educação continuada para a consolidação de seu conhecimento da área de atuação por meio de uma

visão crítica e humana (BRASIL, 1998); e 3) formação inicial e continuada que levem em consideração a) o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a cidadania; b) a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse das áreas; c) a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2013). Esses requisitos preveem que o professor tenha acesso à formação inicial integral, que se entenda como sujeito em formação constante, que, na convivência com os alunos, construa sua profissão e que se engaje em formação continuada.

LDB, PCN e DCN preveem que teoria e prática devam ser aproximadas, especialmente dando destaque à valorização das experiências docentes. No entanto, percebe-se que, nos documentos, a teoria é ainda mais relacionada a determinadas etapas da formação inicial, e que a prática é vista como serviço, o exercício da docência. A superação da dicotomia entre teoria e prática, calcada em grande parte na concepção de que racionalidade técnica e racionalidade prática possam ser separadas nas etapas de formação (PÉREZ GÓMEZ, 1995), estaria então na formação continuada¹⁴. Portanto, o que vemos nesses documentos é um discurso que, apesar de criticar a dicotomização entre teoria e prática, acaba reproduzindo a mesma relação entre formação inicial e continuada. A hegemonia da racionalidade técnica na formação é apontada como base filosófica da dicotomia e tem sido desconstruída epistemologicamente, dando espaço para diferentes construtos sobre a prática do professor e da relação deste com o conhecimento.

A racionalidade técnica como orientadora das ações de formação de professores é uma herança do positivismo, corrente filosófica que pregou o tratamento do dado de pesquisa pela estatística e fortaleceu a crença na comprovação científica e sua aplicação, impactando todas as áreas do conhecimento desde o século XIX. A formação de professores pela ótica positivista vê o docente como um aplicador dos conhecimentos cientificamente comprovados. O conhecimento científico seria o único modo de conhecimento verdadeiro, levando à premissa de que qualquer teoria pode ser

¹⁴ De acordo com o PNE, na formação continuada oferece-se atualização técnica para que o professor aplique novas metodologias no seu dia a dia, levando-se em consideração, entre outros fatores, a escola e as práticas dos participantes como produtoras de conhecimentos sobre a profissão, um avanço em relação à perspectiva da LDB, que discute a relação teoria e prática apenas nos estágios de docência na formação inicial. Para o PNE, teoria e prática estão interligadas e se retroalimentam, dando um status diferenciado às experiências dos professores como geradoras de conhecimento relevante, ou seja, conhecimento emergente das práticas.

considerada verdadeira se comprovada por meio de métodos cientificamente “válidos”¹⁵. Na segunda metade do século XX surgiram correntes críticas a esse modelo de pensamento na formação de professores, como é o caso da pedagogia crítica *freireana*¹⁶ e do paradigma do profissional reflexivo, de Donald Schön, influenciados pela emergência da fenomenologia¹⁷ de cunho antropológico e pelo materialismo dialético/ histórico¹⁸. Tanto Paulo Freire como Donald Schön reagiram ao positivismo imperante na pesquisa em educação¹⁹ propondo o rompimento com as taxonomias técnicas resultantes dos métodos experimentais na educação. Freire (1996), por exemplo, propõe a formação de professores baseada na reflexividade sobre a história dos sujeitos, partindo das suas

¹⁵ O método positivista consistia em atingir o maior grau de generalização possível nos resultados (TRIVIÑOS, 1987). Faziam parte das características do método a amostragem e tratamento estatístico controlados, além do privilégio aos conhecimentos considerados legítimos: o empírico, representado pelos achados das ciências naturais, e o lógico, constituído pela matemática e outras ciências exatas. Sobre as pesquisas sociais pelos viés positivista, Triviños (1987) afirma que primava-se pela unidade metodológica que colocaria em pé de igualdade os modos de fazer pesquisa nas ciências naturais e ciências sociais, o que o autor classifica como “fiscalismo” na ciência ou a busca por homogeneizar a linguagem nos diferentes campos, procurando acomodá-los nos postulados da física.

¹⁶ Segundo Triviños (1987), o autoritarismo e ditaduras imperantes em muitos países ocidentais até o final da década de 70 “impediram o avanço das ideias que pretendessem mudar o status quo existente” (TRIVIÑOS, 1987, p. 31). Com a abertura política do começo dos anos 80 em países como o Brasil, permite-se amplas discussões sobre diferentes tendências de pensamento, questionando de modo significativo as premissas positivistas com relação à produção de conhecimento.

¹⁷ A Fenomenologia é uma corrente filosófica que se baseia sobretudo na ideias de Edmund Husserl, para o qual os fenômenos são descritos pela sua natureza aparente, pela experiência dos sujeitos e pela consciência imediata. Para os fenomenologistas, é possível chegar à essência dos objetos estudados, sendo o vivido fonte primeira do conhecimento. A influência da fenomenologia na área de educação pode ser observada nas concepções de currículo. Quando orientados pelo positivismo, os currículos eram somas de informações a serem transmitidas pelos professores e assimiladas pelos alunos. O currículo desde a perspectiva da fenomenologia introduziu a tendência construtivista baseada na intencionalidade e experiência do sujeito, colocando em evidência a relevância do vivido (TRIVIÑOS, 1987). Uma crítica constante à fenomenologia é sua pouca aderência aos aspectos históricos e ideológicos e pela crença na essência pura dos fenômenos.

¹⁸ O Materialismo Dialético parte da premissa de que a matéria é anterior à consciência e tornou-se a base da filosofia marxista. Busca explicações coerentes e racionais para a elaboração de explicações gerais dos fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento, sendo sua concepção científica enriquecida pela noção de prática social. Nesse sentido, toda matéria pode ser transformada no tempo à medida em que tornam-se objetos de estudos. O Materialismo Histórico, por sua vez, é a própria ciência marxista que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida em sociedade, sua evolução histórica e a prática social. Segundo Triviños (1987, p.51): “O materialismo histórico ressalta a força das ideias, capaz de introduzir mudanças nas bases econômicas que as originou. Por isso, destaca a ação dos partidos políticos, dos agrupamentos humanos etc., cuja ação pode produzir transformações importantes nos fundamentos materiais dos grupos sociais.”

¹⁹ Uma das características do positivismo que mais influenciou a pesquisa em educação é a noção de que a realidade é formada por partes isoladas (perspectiva atômica), o que se opõe a uma visão de integridade e relação dos fatos. Estudos sobre fracasso escolar, por exemplo, procuraram estabelecer uma relação causal simples entre a formação do professor nos anos de magistério com a evasão nas escolas primárias (TRIVIÑOS, 1987).

próprias histórias para a compreensão de que os alunos também são seres históricos. Schön (1983) afirma que a perspectiva da racionalidade técnica ignora os cenários específicos dos problemas, os modos pelos quais se articula uma decisão e a consciência de qual é o contexto em que os fins a que se quer chegar estão inseridos. Em outras palavras, a prática profissional é entendida como um exercício de mera resolução de problemas. Assim, duas distintas visões são confrontadas considerando as atividades e papéis docentes: primeiramente, há uma visão de que o professor é um técnico-especialista, que trabalha rigorosamente baseado em regras derivadas do conhecimento científico, e, por outro lado, como “prático autônomo, como artista que reflete, que toma decisões e que cria durante a sua própria ação” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 96).

A abordagem de formação de professores baseada na *racionalidade técnica* tem como base o pressuposto de que a atividade profissional é instrumental, baseada na resolução de problemas, mediante o cumprimento de orientações teóricas e aplicação de técnicas cientificamente comprovadas (PÉREZ GÓMEZ, 1995; SCHÖN, 1983, 2000; PENNYCOOK, 1989). Pérez Gómez (1995) considera que a “racionalidade técnica impõe [...] uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento” (p. 97) gerando o isolamento dos profissionais. Por subordinar os conhecimentos práticos dos professores aos conhecimentos técnico-científicos, tal perspectiva enfraquece o protagonismo dos profissionais em relação às decisões sobre as suas práticas. Na perspectiva da racionalidade técnica, a realidade social é concebida como procedimental ou taxonômica, e busca-se neutralizar a incerteza, a instabilidade, a singularidade e os conflitos de valores. Em outras palavras, os conhecimentos técnico-científicos proporcionariam uma base segura e “certezas” no momento de estabelecer metas para resolver um problema emergente.

Pela ótica da racionalidade técnica, na formação inicial são estabelecidas ordens de importância que vão desde as ciências básicas até as ciências aplicadas, essas apoiando-se naquelas, estabelecendo uma relação hierárquica dos conhecimentos, sendo a prática a etapa final (POPKEWITZ, 1987), o que ainda se observa nos currículos de licenciatura nos quais os estágios supervisionados aparecem nos últimos semestres das faculdades, e que iniciativas como Pibid têm buscado desconstruir. Para a formação

continuada, a racionalidade técnica também tem implicações, especialmente por entender tal etapa como reciclagem ou atualização. Mizukami et al (2003) criticam o espaço que muitas universidades têm tomado na formação de professores na formação continuada, pois na visão positivista-tecnicista, na universidade se produzem conhecimentos que os professores reproduzem, aplicam, transpõem, o que acaba potencializando a dicotomia teoria/prática.

Por outro lado, a *racionalidade prática* busca superar a relação que a racionalidade técnica estabeleceu entre o conhecimento científico-técnico e a prática de sala de aula, propondo a análise das práticas dos professores no enfrentamento dos problemas que a vida escolar traz (PERRENOUD, 2002; BORELLI, 2007). Pérez Gómez (1995) considera que a complexidade de tais problemas está relacionada ao modo como os professores usam o conhecimento científico, resolvem situações incertas ou desconhecidas, elaboram e modificam rotinas, experimentam hipóteses de trabalho, utilizam técnicas e instrumentos conhecidos, recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos.

Parte-se do princípio de que o professor é um sujeito social que interfere em um “meio ecológico complexo”, nas palavras de Pérez Gómez (1995), psicossocial, mutável e, nesse cenário, defronta-se com problemas oriundos da prática, relacionados com situações individuais de aprendizagem ou a modos de comportamento dos grupos com os quais convive. Todos esses elementos que compõem o ecossistema dos cenários escolares requerem, por parte dos professores (e de todos os envolvidos), um tratamento singular a tais situações complexas. Partindo de tais premissas, Pérez Gómez (1995) afirma que:

Sob pressão de múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o professor ativa os seus recursos intelectuais [...] (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas), para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos. [...] A maioria dos recursos intelectuais que se ativam na ação são de caráter tácito e implícito (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 102-103).

Cabe salientar que ambas as abordagens lançam mão dos mesmos conhecimentos teóricos e práticos necessários para a formação do professor, que incluem um repertório de saberes técnicos e procedimentais desejáveis para a atuação competente. O que as distingue é a perspectiva quanto à valorização e ao uso desses conhecimentos: a racionalidade técnica priorizando e valorizando o que supostamente seria generalizável,

homogêneo e uniforme e que poderia ser aplicável a qualquer contexto; e a racionalidade prática buscando valorizar os conhecimentos construídos situadamente e a reflexão sobre eles (SCHÖN, 1983; PENNYCOOK, 1989). Para Popkewitz (1987), a tensão entre teoria e prática, fortemente arraigada na dicotomia racionalidade técnica e racionalidade prática, pode ser falaciosa. Para o autor, prática e teoria residem em uma relação dialética, na qual a prática trata de conhecimentos advindos das vivências, levando em conta que essas vivências são concebidas e interpretadas com base em visões sobre a realidade social construídas a partir de entendimentos culturais comuns. A teoria resulta desse repertório de entendimentos mediante uma sistematização refletida sobre a experiência e, ao ser organizada num conjunto de princípios gerais, acaba por se constituir como uma abstração, abrindo mão da explicitação do vínculo com as práticas que a originaram.

No sentido de gerar um entendimento do professor e sua atividade de modo mais integral, Barbosa (2000) descreve a *racionalidade pedagógica*, que inclui a racionalidade técnica, a racionalidade prática e também a racionalidade crítica. A *racionalidade crítica* é compreendida como um procedimento orientado para a elaboração de compreensões críticas de fatores culturais, sociais e políticos que afetam os envolvidos com a educação e que pode levar os professores, por exemplo, a discussões, a questionamentos (especialmente em situações de ameaças de perda de autonomia, liberdade e emancipação dos indivíduos) sobre as instituições e sobre os sistemas sociais. Diniz-Pereira (2014) descreve essa visão como típica dos professores que têm uma atitude de pesquisador frente ao seu trabalho. Também definida como racionalidade dialética, refere-se às atitudes de busca de respostas sobre as condições objetivas e subjetivas dos fenômenos e procura explorar modos de transformar tais condições. Entende-se a educação como historicamente localizada, parte de uma atividade social para além do desenvolvimento individual. A pesquisa educacional constitui-se como análise crítica que informa a (e se informa pela) prática educacional, na forma de pesquisa-ação e na organização de currículos por projetos. Quando os professores adotam o trabalho por projetos, criam oportunidades para a aprendizagem dos alunos e para aprender a partir de sua experiência (DINIZ-PEREIRA, 2014).

A pesquisa-ação e os projetos promovem autorreflexão crítica, que, ao ser empreendida em uma comunidade, toma a comunicação como meio de desenvolver um

sentido de experiência comparada. Passa-se a descobrir as características locais e desenvolve-se uma compreensão dos contextos dentro dos quais se trabalha. Assim, as experiências passam a ser discutidas por meio de um vocabulário crítico que o professor aprende a desenvolver. Nesse modelo, o professor é visto como alguém que levanta um problema no local de trabalho e se engaja na busca por respostas (SCHÖN, 2000).

A busca dos professores que se orientam pela racionalidade crítica é a constituição de uma comunidade de professores-pesquisadores, com estudantes como co-investigadores, que estabeleça uma perspectiva democrática e centrada no aluno por meio do qual o currículo é construído “de baixo para cima” ao invés de ser construído “de cima para baixo”, incorporando uma visão de conhecimento dinâmico, tácito e situado. Para Barbosa (2000), uma visão emancipatória do papel do professor leva à combinação das três perspectivas - a racionalidade técnica, a racionalidade prática e a racionalidade crítica - envolvendo o trabalho docente em ações como debater, deliberar e tomar decisões sobre o que ensinar e como ensinar. Deve-se, no entanto, ampliar a concepção de que a racionalidade pedagógica represente uma homogeneização perfeita das racionalidades técnica, prática e crítica, e é importante que os formadores estejam atentos para o fato de que o professor convive em cenários com conflitos, concorrências e antagonismos.

A racionalidade pedagógica é a prática docente como práxis: uma ação com propósito (PERRENOUD, 2002). As ações docentes podem ser caracterizadas como um encontro de culturas (classes sociais, faixas etárias, identidades de gênero, etc.). Isto quer dizer que o professor é um sujeito de ações em contextos diversos, nos quais os participantes mobilizam sentimentos, identidades, propósitos, um sujeito que constrói sua relação com o saber desde a infância (PERRENOUD, 2002). Assim, entende-se a prática docente como uma prática social, sendo o professor o protagonista da prática reflexiva. É a prática reflexiva que o leva a alterar e a transformar o fazer ensinar. Sobre esse ponto, Caldeira e Zaidan (2013) afirmam que a prática pedagógica é uma prática social complexa, que ocorre no cotidiano de professores, alunos e outros envolvidos e que é mediada pela interação professor-aluno-conhecimento.

A práxis, por seu viés marxista, é um conjunto de ações realizadas pelo homem que visam à transformação da realidade e do mundo (CALDEIRA; ZAIDÁN, 2013). Sendo assim, as ações dos professores constituem práxis quando feitas com um propósito

de alcançar determinados resultados. Para agir com vistas a resultados em espaços escolares, são necessários conhecimentos de diferentes ordens que integram a prática social pedagógica do professor numa dinâmica de ação e saber, ambos mediados por aprendizagens com base em experiências, num contínuo fazer e refazer. A perspectiva da prática como fonte e resultado para aprendizagens na formação dos professores amplia-se pela noção de profissional reflexivo proposta por Donald Schön, que apresento a seguir.

2.2.2 O paradigma do profissional reflexivo

Schön (1983) formula o conceito de *profissional reflexivo* ao propor uma epistemologia da prática, da reflexão e do conhecimento-na-ação. O autor realiza em sua abordagem comparativa uma série de paralelismos entre urbanismo, gestão, terapia, educação e design, a partir da qual evidencia mecanismos comuns entre os profissionais nas etapas de aprendizagem encontrando ressonância em diversas áreas profissionais. Segundo o autor, há diferenças observáveis entre um especialista e um profissional reflexivo (*reflective practitioner*): o primeiro presume-se conhecedor e vê sua relação com o conhecimento de modo autônomo; ao entender que possui certo conhecimento, ele sente-se apto a agir, lidar com suas incertezas, manter distanciamentos dos seus pares, já que, como um profissional, deverá dar comprovações de sua especialidade e esperará por reconhecimentos de seu status por parte de clientes e colegas; o profissional reflexivo, por sua vez, presume-se conhecedor, mas compreende não ser o único detentor de conhecimentos válidos para as demandas relacionadas à sua área, vendo os pares como possíveis parceiros e as situações problemáticas como fontes de aprendizagens. Tais atitudes frente à prática profissional podem levar o profissional reflexivo a gerar laços de maior confiança entre os pares e “minimizar a necessidade de manutenção de uma fachada profissional” (SCHÖN, 1983, p. 300). Portanto, a identidade do profissional reflexivo incorpora a prática reflexiva, fortemente baseada numa atitude para o questionamento e para a colaboração.

O paradigma da prática e do profissional reflexivo baseia-se em três definições: a) conhecimento-na-ação, b) reflexão-na-ação e c) reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação. O *conhecimento-na-ação* trata do saber fazer, da ação inteligente orientadora de toda a atividade humana, e é construído, mesmo que por esquemas automáticos ou

rotineiros, a partir da experiência ou reflexões passadas. Neste caso, o conhecimento está relacionado ao saber fazer e não necessariamente ao saber explicar o que se faz, sendo essas capacidades intelectuais distintas. A primeira envolve um tipo de conhecimento primário que supõe uma espécie de diálogo com as situações problemáticas para intervenções concretas, enquanto que a segunda é uma espécie de meta-conhecimento na ação. O conhecimento-na-ação pode ser observável em performances físicas, em esferas públicas ou em âmbito privado, sendo o “conhecer” revelado pelas ações, observáveis pela aproximação aos eventos sociais. Schön (1983) argumenta que, em toda ação inteligente na qual nos engajamos, conhecimentos são mobilizados e mostrados por meio do caráter procedimental de nosso desempenho. O autor compara esse tipo de conhecimento tácito ao talento artístico, apelidando-o de talento artístico profissional: “uma variante poderosa e esotérica do tipo mais familiar de competência que todos nós exibimos no dia a dia, em um sem número de atos de reconhecimento, julgamento e *performance* habilidosa” (SCHÖN, 2000, p. 29, grifo do autor). Tal tipo de conhecimento se materializa em experiências visuais, táteis, auditivas e está envolvido em um constante reconhecimento e apreciação, que podem tomar forma de julgamentos normativos. A explicitação desses conhecimentos pode incluir sequências de operações e procedimentos, indícios de regras seguidas, valores atribuídos, estratégias e pressupostos que fazem parte de nossas teorias pessoais de ação e orientam nossa reflexão-na-ação.

A *reflexão-na-ação* significa pensar sobre o que se está fazendo ao mesmo tempo em que se faz: “pensamos retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado” (SCHÖN, 2000, p. 32). Refletir-na-ação supõe rigor, sistematização e um distanciamento produzido pelo questionamento que envolve o profissional na situação problemática que pretende resolver, o que o torna sensível a obstáculos e resistências à sua intervenção. Um profissional flexível e aberto às complexidades da interação prática tem na reflexão-na-ação o melhor instrumento de aprendizagem: “No contato com a situação prática, não só se adquirem e se constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 104). Schön (2000) reconhece que os momentos de reflexão raramente são claros e não são facilmente relacionáveis, e as experiências podem ser as próprias interpretações levadas a cabo.

Conhecer e refletir na ação não apresentam fronteiras claras, pois são operações interdependentes e nas quais “o indivíduo coloca em ação um vasto repertório de imagens de contextos e ações” (SCHÖN, 2000, p. 34) a cada momento, a cada ação individual e a cada interação. Perrenoud (2002) chama a atenção para o fato de que tal perspectiva não guarda distinções entre pensamento e reflexão, e sim entre reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação. São elas que compõem a prática reflexiva.

A terceira definição que compõe o paradigma do profissional prático-reflexivo de Schön é a *reflexão-sobre-a-ação* e *sobre-a-reflexão-na-ação*, que é considerada a análise que o profissional vai realizar posteriormente sobre as características da sua própria ação. Neste caso, o conhecimento é utilizado para descrever, analisar e avaliar suas memórias de intervenções anteriores, o que, para o filósofo John Dewey (1997), estaria relacionado ao entendimento do que é uma experiência para a formação do indivíduo: uma memória que frutifica em novas ações. Sem os condicionamentos da situação prática, o profissional pode se distanciar para compreender e reconstruir sua prática. Em termos de formação profissional, refletir sobre a prática é permanente e fundamental, pois é assim que são consideradas individual ou coletivamente “não só as características da situação problemática, mas também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e de definição do problema, a determinação de metas, a escolha de meios” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 105), entre outros processos cognitivos que contribuem para a conscientização acerca de certas situações. Esse seria então um conhecimento de terceira ordem: ao analisar o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação, chega-se ao estabelecimento de relações com a situação problemática e seu contexto. Essas relações podem ser estabelecidas pela compreensão das ações pela lente de conhecimentos teóricos ou de memórias dos repertórios práticos que os contextos produzem.

Para Perrenoud (2002), o paradigma da prática reflexiva na formação de professores é composto pela *reflexão no calor da ação*, a *reflexão distante do calor da ação* e a *reflexão sobre o sistema de ação*. No primeiro caso, *reflexão no calor da ação*, trata-se das microdecisões que os professores realizam enquanto atuam: “interromper ou não uma conversa, iniciar ou não um novo capítulo antes do final da aula” (p. 33), podendo se tratar de pequenas improvisações refletidas em situações que exigem tomadas de decisões. No segundo caso, a *reflexão distante do calor da ação*, trata-se da reflexão

após as ações, podendo ser retrospectiva (quando subsequente a uma tarefa ou interação, constituindo num balanço do que funcionou ou não) ou prospectiva (momentos de planejamento, antecipação de um acontecimento ou problema novo). Finalmente, a *reflexão sobre o sistema de ação* significa o questionamento sobre os fundamentos racionais da ação como as informações disponíveis, seu tratamento, os saberes e métodos em que se baseia. Em outras palavras, os professores podem questionar os esquemas de ação²⁰ ou o *habitus*, em uma espécie de meta-reflexão.

Para Bourdieu (1977), toda prática é uma ação com história. A ação humana é constituída por disposições de ordem social desenhadas a partir da história que temos como indivíduos e como sociedade. Diferentes ambientes sociais se estruturam e são estruturantes, produzindo *habitus*: sistemas duráveis, disposições transmutáveis, sistemas de estruturas estruturantes. Tais disposições funcionam como princípios geradores e estruturantes das práticas e das representações, que passam a ser objetivamente regulares e reguladas, sem no entanto, obedecerem a regras. Para o autor, as práticas são objetivamente organizadas e constituídas pelo *habitus*. Essa visão é fundante para o entendimento sobre prática social de professores e de prática reflexiva neste trabalho²¹.

As diversas descrições sobre a prática reflexiva do profissional apontam para a necessidade de pensar o professor e suas práticas em um meio complexo. Com base nesse ponto, é importante destacar que no caminho de superação da racionalidade técnica, ao invés de pensarmos a formação de um professor individualmente como um exímio conhecedor e aplicador de conhecimentos, pode ser um caminho o investimento na formação de equipes de professores com base na prática reflexiva. Tal abordagem necessita um olhar atento para o que os professores fazem, constroem e refletem em equipes, sem perder de vista o papel do coordenador em promover situações de reflexão (LIBERALI, 1997). Para Schön (1983) “o isolamento da professora em suas salas de aula

²⁰ Segundo a perspectiva de Jean Piaget, esquemas de ação são as generalizações, transposições e diferenciações possíveis de uma situação para outra, ou seja, o que há de comum, repetível ou aplicável considerando as mesmas ações (PERRENOUD, 2002). A ideia de uma organização relativamente estável das ações em determinadas situações aproxima-se de outras teorias sociológicas e filosóficas como a teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin (2003) e da prática social de Bourdieu (1977).

²¹ Autores que discuto neste trabalho, como Phillipe Perrenoud, Donald Schön, Jean Lave e Etienne Wenger, incorporam importantes aspectos dos escritos de Bourdieu em seus estudos. No presente trabalho, uma abordagem da prática mais aprofundada nos conceitos de *habitus* e estruturas sociais obrigaria diferentes encaminhamentos para o que está sendo proposto. No entanto, é importante destacar que a contribuição do sociólogo francês fundamenta as ideais nas quais baseio meu estudo.

atua contra a reflexão-na-ação. Ela precisa comunicar seus enigmas pessoais e insights, para contrastá-los comparativamente com a opinião dos seus pares.” (p. 333)²². Nesse sentido, o coordenador possui uma responsabilidade de ser o articulador de situações de reflexão que minimizem o isolamento e promovam o diálogo entre os professores²³.

As etapas, modalidades e os componentes teóricos da formação de professores que vimos até este ponto ajudam a delimitar, em primeira instância, esta tese de doutorado. O trabalho aqui proposto pretende analisar os eventos de formação que são levados a cabo em um programa de extensão de português para estrangeiros de uma universidade para compreender como as práticas de formação se organizam e como são construídas trajetórias de participação. Os limites entre formação inicial e continuada, a relação complementar e simbiótica entre teoria e prática, os aspectos inerentes à formação como o foco no indivíduo e nas equipes colaborativas nos despertam o interesse de entender, como na área de PLA, a formação de professores é organizada em encontros dialogados que podem promover a aprendizagem do ensinar mediadas por reflexões sobre a própria prática, levando em conta a realidade observada em um contexto específico. No entanto, para aproximarmos nosso olhar analítico para o campo escolhido para esta pesquisa, é necessária uma moldura teórica que nos permita compreender o trabalho dos professores como aprendizagem. Na próxima seção, discuto alguns aspectos das comunidades de prática que dialogam com o paradigma de formação de professores que vimos construindo até aqui.

2.2.3 A formação como aprendizagem de professores em comunidades de prática

As noções de racionalidade pedagógica e de prática reflexiva concebem que a participação e a aprendizagem dos professores envolvem um componente individual e a interação com os coletivos. Schön (1983; 2000) não separa reflexão de pensamento e, ao não fazê-lo, confere um status autônomo aos indivíduos, responsável por uma leitura do mundo que é fundamentalmente individual. No entanto, mesmo que Schön (1983; 2000)

²² “the teacher’s isolation in her classroom works against reflection-in-action. She needs to communicate her private puzzles and insights, to test them against the views of her peers.”

²³ Liberali (1997) aponta que a partir do modelo vygostkyano de aprendizagem, baseado na noção de andaimento e de zona de desenvolvimento proximal, podemos entender a reflexão como um exercício de entender as experiências do outro e de se ver como o outro, sendo a interação e o diálogo fundamentais para fomentar esse processo. Portanto, a formação é uma relação entre professores com diferentes trajetórias, seja de tempo, especialização ou mesmo de experiências pessoais.

não explicita o quanto as dinâmicas coletivas desempenham papel fundamental para que tais reflexões sejam possíveis, o autor nos indica que os profissionais reflexivos estão conectados uns aos outros na medida em que se observam, demonstram procedimentos e imitam uns aos outros construindo para si mesmos e para os olhos de outrem uma identidade profissional que pode ser aprendida sem haver necessariamente ensino formal. Seguindo esse raciocínio, consideramos como complementar à noção do profissional reflexivo uma compreensão de aprendizagem que se configure na e pela participação em práticas compartilhadas por grupos de profissionais. A moldura teórica que oferece essa articulação é a noção de comunidades de prática.

Segundo Lave e Wenger (1991), uma *comunidade de prática* é um conjunto de relações entre pessoas, atividade e mundo sobrepostas a outras comunidades de prática tangenciais. Trata-se de uma condição intrínseca para a existência do conhecimento que fornece o suporte necessário para fazer sentido de sua herança, da estrutura social dessas práticas, de suas relações de poder e condições de legitimação que definem as possibilidades para a aprendizagem. A prática é um processo de aprendizagem e, em consequência, uma comunidade de prática é uma estrutura emergente que não é intrinsecamente estável nem aleatoriamente variável. A aprendizagem²⁴ é vista situadamente e tem seu lócus nas diferentes comunidades de prática nas quais participamos ao longo da vida, mais próxima da noção de *apprenticeship*, um tipo de aprendizagem informal que não pressupõe o ensino formalmente planejado.

Neste trabalho, entendo a formação como aprendizagem e como uma prática colaborativa e processual, não acabada e negociada no cotidiano do fazer pedagógico. O professor é um profissional que vive sua profissão em meios complexos e únicos, em interação com alunos, colegas, gestores, pais, etc. Para Wenger (1998):

Trabalhadores organizam suas vidas com seus colegas imediatos e clientes para fazer seu trabalho. Fazendo isso, eles desenvolvem ou preservam um senso de si

²⁴ Em busca de uma alternativa ao modelo behaviorista vigente na época e influenciados por uma perspectiva *vygostkyana*, Lave e Wenger (1991) discutem a aprendizagem na dimensão do que em inglês se entende por *apprenticeship*, uma aprendizagem informal, que conferiria um caráter situado ao ato de aprender, sendo esse não mais visto como um fim em si mesmo, mas como parte de construção de uma participação periférica legitimada, um movimento centrípeto de participação pelo qual participantes novatos mudam sua compreensão da prática. Essa perspectiva confere à aprendizagem um status de fenômeno inerente a práticas sociais e condição fundamental para a constituição de identidades dos indivíduos.

mesmos com o qual podem viver, se divertir, e cumprir os requerimentos dos empregadores e clientes. Não importa qual seja a descrição oficial do trabalho, eles criam uma prática para fazer o que é necessário ser feito. Embora trabalhadores possam ser contratualmente empregados por uma grande instituição, na prática do dia a dia eles trabalham com e, de um certo modo, para, um conjunto muito menor de pessoas e comunidades (WENGER, 1998, p. 6).²⁵

Para Wenger (1998), prática é a experiência que emerge de um processo de *negociação de significados* que combina tanto participação quanto reificação. O conceito de prática tem a ver com fazer, mas não só com o fazer em si mesmo, e sim com sua dimensão histórica e socialmente contextualizada. Para o autor, prática é sempre prática social e inclui o explícito e o tácito, o dito e o não dito. Inclui a linguagem, ferramentas, documentos, imagens, símbolos, papéis sociais, critérios, procedimentos, regulamentos, sendo que tudo isso também inclui relações implícitas, noções sutis, etc. Muitos desses componentes da prática social talvez nunca sejam articulados, mas eles são indicativos de pertencimento a uma comunidade de prática e são decisivos para o sucesso dos empreendimentos comuns que dão coerência a uma comunidade. Em outras palavras, prática tem a ver com o significado entendido como uma experiência do cotidiano, a qual nos possibilita ter a experiência do mundo e de nosso engajamento com esse mundo como algo significativo. É nessa dinâmica de negociação, na qual uma série de fatores está implicada (habilidade, conhecimento, competência, engajamento, resoluções, completudes e incompletudes, usos da linguagem), que aprendemos na medida em que ganhamos acesso às histórias das comunidades das quais participamos e vamos configurando nossas identidades de participação pelos modos como o pertencimento é manifesto e experienciado. O significado é o fio condutor de qualquer experiência e a fonte para as histórias que sustentam e orientam o andamento da prática social:

Tudo o que fazemos e dizemos já foi feito e dito no passado, e ainda assim nós produzimos novamente uma nova situação, uma impressão, uma experiência: nós produzimos significados que ampliam, redirecionam, rejeitam, reinterpretam, modificam ou confirmam – em uma palavra, negociam novamente – as histórias de significados dos quais fazem parte. Nesse sentido, viver é um constante

²⁵ “Workers organize their lives with their immediate colleagues and costumers to get their jobs done. On doing so, they develop or preserve a sense of themselves they can live with, have some fun, and fulfill the requirements of their employers and clients. No matter what their official job description may be, they create a practice to do what needs to be done. Although workers may be contractually employed by a large institution, in day-to-day practice they work with – and, in a sense, for – a much smaller set o people and communities.”

processo de *negociação de significado* (WENGER, 1998, p. 52-53, grifo no original)²⁶

A negociação de significado como possibilitadora da aprendizagem em comunidades de prática confere às práticas sociais um caráter sempre cambiante, nunca estático e nunca um fim em si mesmo, envolvendo todos os participantes que agem e interpretam, o que promove a continuidade das atividades nas quais se engajam e constrói uma espécie de coerência relativa entre os membros e demandas de uma dada comunidade²⁷. As comunidades de prática são, portanto, histórias de aprendizagens compartilhadas.

A negociação de significado tem lugar na convergência de dois processos: participação e reificação. *Participação* entende-se, conforme o uso comum, como tomar parte em algo e compartilhar com os outros, o que sugere ação e conexão (WENGER, 1998). Para Wenger (2001), a participação é “a experiência social de viver o mundo desde o ponto de vista da afiliação a comunidades sociais e de intervenção ativa em empreendimentos sociais”²⁸ (p. 80). Pessoal e social, a participação refere-se a fazer, sentir, pensar, colaborar e pertencer. Ela é fundamental para o pertencimento de membros em uma dada comunidade de prática, na qual estão engajados em negociar significados mutuamente. A mutualidade das experiências é uma fonte de construção de identidades, conferindo aos participantes de comunidades de prática uma identidade de participação (WENGER, 1998; MANGABEIRA, 2012) por ser o vetor de *accountability* que os participantes oferecerão uns aos outros de que estão engajados e prestando contas aos propósitos sociais a que as práticas estão a serviço²⁹.

²⁶“All that we do and say may refer to what has been done and said in the past, and yet we produce again a new situation, an impression, an experience: we produce meanings that extend, redirect, dismiss, reinterpret, modify, or confirm – in a word, negotiate anew – the histories of meanings of which they are part. In this sense, living is a constant process of *negotiation of meaning*.”

²⁷ Conforme já discutido em Lave e Wenger (1991), a negociação de significado é o traço fundamental da aprendizagem. No ensaio de 1991, preliminar à obra maior de Wenger, de 1998, os autores consideram a aprendizagem como uma construção inter-relacional, que envolve processos sociais, históricos, cognitivos e, sobretudo locais, situados. A aprendizagem é, conforme o texto de 1991, um aspecto fundamental da prática social, sendo o que constitui as identidades dos participantes como membros de uma comunidade de prática.

²⁸ “la experiencia social de vivir en el mundo desde el punto de vista de la afiliación a comunidades sociales y de la intervención active en empresas sociales.”

²⁹ Wenger (1998) chama a atenção para três fatores fundamentais para compreender o lugar da participação na negociação de significado: a) participação não significa necessariamente colaboração, podendo manifestar-se harmoniosa ou conflitivamente; b) a participação molda nossa experiência e também molda

Lave (1991) vê a aprendizagem como uma propriedade emergente da participação periférica legitimada, o que nos conduz a um novo sentido de aprendizagem, reconhecida, então, como fenômeno social que se constitui na experiência, no mundo vivido, através da participação para acessar aos domínios da prática social em andamento. Numa comunidade de prática, aprender é uma espécie de corrida pelo domínio da prática: um novato precisa aprender para sair de uma posição periférica e passar a ter acessos mais plenos da prática em andamento. Modos e estruturas de participação podem fazer parte de uma espécie de currículo da prática social. Lave e Wenger (1991) sugerem, no entanto, que a participação plena não é dada de antemão como algo delimitável, mas como uma espécie de norteador das práticas legitimadas em uma dada comunidade.

A aprendizagem ocorre no contexto de uma variedade de formas de produção, em que aprender nem sempre implica ensino. Isso, por exemplo, gera duras críticas de Lave (1991) ao modo como a escola se organiza, o que segundo a autora, trivializa a participação plena e o acesso a seu domínio, como por exemplo, na concepção de currículos que se baseiam no ensino, e não na aprendizagem (LAVE, 1991; LAVE; WENGER, 1991). A participação é tratada por esses autores de dois modos principais: periférica legitimada e plena. Participação periférica legitimada é uma perspectiva analítica que permite entender a aprendizagem como situada. Nessa perspectiva, participantes novatos, em uma dada comunidade de prática, participam de atividades nas quais se apropriam das práticas socioculturais, o que confere à aprendizagem um caráter dinâmico e constante em direção à participação plena (mas não finita ou completa) nas práticas sociais em uma comunidade de prática. Participação periférica legitimada é, portanto, o modo pelo qual o novato torna-se membro de uma comunidade de prática e a própria condição para aprender³⁰.

No entanto, a interação com o mundo social também se dá no campo das *reificações*, sempre em dualidade simbiótica com a participação. As reificações referem-se aos modos de dar forma à experiência através da produção de objetos que solidificam

as experiências de toda a comunidade, possibilitando que produzamos nossas próprias identidades e reconheçamos as dos outros; c) a participação não é automática, nem a controlamos. Ela significa antes de tudo estar no mundo em ação, muito além de uma intervenção consciente e direta, um modo de afiliação.

³⁰ Wenger (1998) propõe que, muitas vezes, o que se entende por não participação é um modo de se engajar, mesmo que seja boicotando o andamento da prática social ou se marginalizado ou sendo marginalizado. Estar no mundo social é interagir, e essa interação social se dá com a participação.

tal experiência em coisificação (WENGER, 1998). A ideia de projeção é chave para entender o conceito: projetar pode levar a um produto ou constituir-se no processo. Na dinâmica de participar nos engajamos, mas também projetamos discursos, conceitos, ou em nosso engajamento lançamos mão de objetos que materializam entendimentos dando-lhes uma forma. Um exemplo disso pode ser, no âmbito de ensino de línguas, a produção de materiais didáticos e outros artefatos, que incorporam e materializam construtos teóricos, repertórios de práticas compartilhadas entre seus desenvolvedores, e que oferecerão novos desafios de significação para o usuário-professor, ou aluno, interlocutor dos materiais. Isto é, a reificação é um procedimento, mas também pode ser o produto, ou ambos convergindo para a negociação de significado. Wenger (1998) afirma:

Com o termo reificação eu pretendo cobrir um amplo leque de processos que incluem fazer, desenvolver, representar, nomear, codificar e descrever, assim como perceber, interpretar, usar, reutilizar, decodificar, remodelar. A reificação ocupa muito de nossa energia coletiva: [...] de conceitos únicos a teorias inteiras, das notícias da noite aos arquivos nacionais, de planos de aulas a compilações de livros didáticos [...]. Em todos esses aspectos da experiência humana e prática estão cristalizados em formas fixas e possuem um status de objeto. A reificação dá forma a nossa experiência³¹ (WENGER, 1998, p. 59).

Em comunidades de prática, participação e reificação formam uma dualidade em interação e são complementares. É importante entender uma para alcançar entendimento da outra. Como exemplifica Wenger (1998), no caso da interação face a face, onde palavras são projeções dos significados humanos em conjunção com todo o trabalho interacional envolvido, reificação e participação deixam de apresentar fronteiras claras. Elas são reflexos uma da outra, porém, por mais que às vezes pareçam difusas, elas têm sua própria existência, seus próprios domínios. A dinâmica entre participação e reificação sustenta então a negociação de significado, que leva os participantes de comunidades de prática a aprenderem qual é a prática em andamento e quais são os conhecimentos para poderem ser considerados competentes. O pertencimento competente em uma

³¹ “With the term reification I mean to cover a wide range of processes that include making, designing, representing, naming, encoding, and describing, as well as perceiving, interpreting, using, reusing, decoding, e recasting. Reification occupies much of our collective energy: [...] from singles concepts to entire theories, from the evening news to national archives, from lesson plans to the compilation of textbooks [...]. In all these cases, aspects of human experience and practice are congealed into fixed forms and given the status of object. Reification shapes our experience.”

comunidade de prática inclui três dimensões essenciais: engajamento mútuo, empreendimento comum e repertório compartilhado.

A prática social se localiza dentro de comunidades, nas quais estabelecemos relações que propiciam fazer o que se tem que fazer. É a mutualidade de engajamento nessas relações que vai proporcionar que se reconheça e legitime o pertencimento dos participantes, sendo essa uma condição fundamental para definir uma comunidade de prática. O *engajamento mútuo* significa engajar-se com outros membros e responder a suas ações, e assim “estabelecer relações nas quais essa mutualidade é a base para uma identidade de participação.” (WENGER, 1998, p. 137). Wenger afirma que:

Cada participante em uma comunidade de prática encontra um lugar único e ganha uma identidade única, sendo ambos mais integrados e mais definidos no curso do engajamento na prática. Essas identidades se tornam imbricadas e articuladas umas com as outras através do engajamento mútuo, mas não se fundem. Relações mútuas possibilitam a emergência tanto da diferenciação quanto da homogeneização³² (WENGER, 1998, p. 75 - 76).

O engajamento mútuo envolve as competências individuais e as competências compartilhadas que possibilitarão o andamento das práticas. A constituição da prática social dá-se em uma dinâmica de compartilhamento e reserva das competências que são exibidas ao se engajar. Tais competências podem estar relacionadas ao que já se sabe e o que não se sabe, e são demonstrações da habilidade para se conectar significativamente com o que acontece na comunidade, e da orientação dos participantes do que seja o empreendimento comum para todos os envolvidos.

O *empreendimento comum* é a própria experiência de significado de uma comunidade de prática, os propósitos e as razões pelas quais os participantes engajam-se e aos quais prestam contas na negociação de significado. Requer-se habilidade de entender o empreendimento de uma comunidade de prática profundamente, o suficiente para de algum modo responsabilizar-se por ela e contribuir para sua empresa e sua negociação em andamento (WENGER, 1998). O autor afirma:

Negociar um empreendimento comum causa relações mútuas de *accountability* entre os envolvidos. Essas relações de *accountability* incluem o que interessa e o

³² “Each participant in a community of practice finds a unique place and gains a unique identity, which is both further integrated and further defined in the course of engagement in practice. The identities become interlocked and articulated with one another through mutual engagement, but they do not fuse. Mutual relations of engagement are as likely to give rise to differentiation as to homogenization.”

que não interessa, o que é importante e por que é importante, o que fazer e o que não fazer, em que prestar atenção e o que ignorar, sobre o que falar e o que não dizer, o que justificar e o que é tácito, o que mostrar e o que guardar, quando as ações e artefatos são bons o suficiente e quando necessitam de melhora ou refinamento³³ (WENGER; 1998, p.81, grifo meu).

Dessa forma, é o empreendimento comum o regulador da prática, mas não determina univocamente as ações que vão se desenvolver através do engajamento. O empreendimento comum é uma parte intrínseca da prática, possibilitando tanto a continuidade do processo quanto a descontinuidade, já que, por não se tratar de algo estático, fixado em normas, se localiza na habilidade de negociar ações justificáveis para seu cumprimento. A combinação de engajamento mútuo com as interpretações de um repertório compartilhado leva ao cumprimento dos propósitos, pelos quais os atores sociais se juntam, sendo esses níveis mais detectáveis da participação, bem como das reificações que estruturam uma comunidade de prática.

O *repertório compartilhado* tem a ver com a história da prática, e é preciso habilidade e legitimidade para fazer uso e reconhecer os elementos desse repertório para se engajar e para fazer essa história significativa de uma forma nova. Os elementos históricos (o repertório) compõem a experiência de significado. Nesse sentido,

O repertório combina tanto aspectos da reificação quanto da participação. Inclui o discurso pelo qual membros criam declarações significativas sobre o mundo, bem como os estilos pelos quais expressam suas formas de pertencimento e suas identidades como membros³⁴ (WENGER; 1998, p. 83).

Assim, o repertório compartilhado abriga a história de engajamentos que vai levar a reificações a respeito da prática em andamento. É importante entender essa história e desenvolver habilidade de relacioná-la com a história individual de cada um para sentir-se habilitado a agir na prática. A combinação dos aspectos da história conjunta com a individual gera um caráter ambíguo nas relações mútuas. Para sustentar a vida social em

³³ “Negotiating a joint enterprise gives rise to relations of mutual accountability among those involved. These relations of accountability include what matters and what does not, what is important and why it is important, what to do and not to do, what to pay attention to and what to ignore, what to talk about and what to leave unsaid, what to justify and what is tacit, what to show and what to withhold, when actions and artifacts are good enough and when they need improvement or refinement.”

³⁴ “The repertoire combines both reificative and participative aspects. It includes the discourse by which members create meaningful statements about the world, as well as the styles by which they express their forms of membership and their identities as members.”

meio às ambiguidades, as relações mútuas serão baseadas na criação de interpretações de pontos de referência que os indivíduos reconhecem como comuns, e que não impõem significado *a priori*.

É na prática – e não por outros critérios – que se estabelece o que é ser um membro competente, não competente ou algo intermediário, em uma comunidade. Uma comunidade funciona como um regime localmente negociado de competência, e o conhecimento é reconhecido e considerado como participação competente na prática. Pode-se participar em uma comunidade de modos periféricos de participação considerados legítimos sem completar todas as condições da participação plena, a qual corresponde a todos os alcances a que os membros podem chegar numa dada comunidade. Esse caminho para a evolução da prática se dá na convergência entre experiência e competência, sendo a aprendizagem o fator que pode mudar os alinhamentos entre ambas.

Aprendizagem na prática envolve modos de engajamento mútuo: entender como se engajar, ajudar a desenvolver relações mútuas de parceria, amizade, discórdia e disputa, estabelecer identidades relativas ao regime de competências local; também no entendimento e sintonia do empreendimento comum, em alinhamentos e prestações de contas conjuntos e na resolução de dificuldades, além de interpretações de que se trata o empreendimento; além disso, se negociam e se renegociam continuamente elementos da história de negociação de significados como produção, adoção e abandono de ferramentas, artefatos, representações, rotinas, discursos e estilos.

Sendo assim, as três dimensões que Wenger (1998) propõe como essenciais para a existência de comunidades de prática – o engajamento mútuo, o empreendimento comum e o repertório compartilhado – são também os processos fundamentais para haver aprendizagem. Apesar de entender aprendizagem como emergente do andamento das práticas, para o autor isso não significa que aprender está em tudo o tempo todo, mas aprendizagem é o que muda nossa habilidade de nos engajarmos na prática, o entendimento das razões pelas quais nos engajamos nela, e os recursos de que dispomos para assim mudar. O autor não nega que operações mentais estejam envolvidas no ato de aprender, mas destaca que com as nossas experiências e pertencimento, exibimos para os outros participantes que entendemos e contribuimos para fazer da prática o que ela é.

Fazer parte de um grupo de professores requer engajar-se mutuamente para realizar os empreendimentos de uma dada comunidade, o que invoca os repertórios coletivos (relacionados à história das práticas) e individuais (construídos em outras comunidades de prática). Aprender a ser professor de um local específico requer a participação em ações coordenadas que estão em constante dinâmica com as reificações em torno do que é ser professor, dos construtos teóricos, dos livros didáticos, dos critérios para a avaliação de proficiência, entre outros. Assim, a decisão de adotar uma moldura teórica como as comunidades de prática neste trabalho justifica-se por estarmos falando de um grupo de participantes em busca de acesso ao conhecimento e às habilidades necessárias que lhes possam garantir domínio das práticas sociais em andamento no PPE, um espaço de aprendizagem constante.

Conforme dito anteriormente, o objetivo da presente tese de doutorado é compreender e analisar como se dá a formação de professores em um programa de extensão de português para estrangeiros, no âmbito de um curso de Letras em uma universidade federal. Além disso, pretende discutir a produtividade da noção de eventos de formação para a pesquisa em formação de professores de línguas. Nesta seção procurei mostrar o arcabouço teórico que guiará nosso olhar para uma concepção de formação como aprendizagem historicamente situada, na qual a reflexão é parte de um modo mais amplo de aprendizagem. Compreendo que aprender está relacionado a ganhar acesso às práticas em certos grupos mais ou menos coerentes que chamo de comunidades de prática. Assim, a visão de formação desta tese parte da racionalidade prática como fator essencial para compreender a formação e da racionalidade crítica como algo a ser construído e conquistado pelos participantes conjuntamente. Os eventos de formação (COSTA, 2013; LEMOS, 2014) são o lócus para reflexões compartilhadas que promovem a negociação de significados entre os professores. Olhar para a formação como aprendizagem requer que estejamos conscientes da complexidade das comunidades de prática.

A figura abaixo ilustra a organização dos pressupostos teóricos que orientarão a análise de dados neste trabalho.



Figura 1: Esquema teórico para análise dos dados

A discussão sobre as racionalidades e seu impacto na formação dos professores serve de base conceitual para nosso entendimento de como o conhecimento tem sido tratado seja formação inicial e formação continuada. Ao me afiliar à racionalidade prática e à racionalidade crítica, assumo que as ações docentes ganham significado na dimensão de seus propósitos e possíveis resultados, o que molda o espaço escolar como cenário de interação de conhecimentos de naturezas diversas, seja de ordem científico-acadêmica, seja emergente de uma situação concreta vivida pelo docente. As aprendizagens dos professores são fruto de experiências de fazer e refazer, de resoluções de problemas e de colaboração. Essas noções são complementadas pela concepção de profissional que guia o olhar do investigador ao tratar dos participantes desta pesquisa. Entende-se o professor como profissional reflexivo: um sujeito que faz, constrói e reflete. Ainda que se possa sugerir uma percepção totalizante do professor como indivíduo reflexivo, o fazer, o construir e o refletir não acontecem necessariamente de modo unilateral. Entende-se que a reflexão que caracteriza o profissional é observável em interações, e, portanto, não se sustenta no isolamento, pelo contrário, reforça-se na comunicação com o outro, nas trocas

e na consolidação de histórias comuns, sem que a identidade individual seja, por isso, menos relevante.

A visão sobre o conhecimento na formação de professores, a concepção de profissional reflexivo e a moldura teórica das comunidades de prática organizam nossa visão de aprendizagem pela negociação de significado. Ao mesmo tempo em que observa o mundo e reflete, o professor contribui para o coletivo e constrói comunidades com propósitos e modos de participação reconhecíveis para si e para os outros, ganhando acessos e reconfigurando sua identidade e história local. Em suma, formar-se professor neste trabalho é entendido como aprendizagem que emerge das interações e das experiências significativas³⁵, as quais moldam a construção de identidades individuais e as características dos espaços de trabalho.

As seguintes seções tratam da literatura na área de formação de professores de língua e, mais especificamente, na área de português como língua adicional. O percurso que proponho a seguir tem o objetivo de localizar o leitor em algumas das principais ideias sobre formação com as quais o grupo que analiso interage mais ou menos diretamente e mostram um repertório de práticas consolidadas para todos aqueles envolvidos com a área de ensino de línguas e, sobretudo, de PLA.

2.3 A formação do professor de línguas adicionais

Dentre os professores de PLA participantes desta pesquisa, encontram-se formados e graduandos em licenciatura em inglês e espanhol. Isso significa que durante sua trajetória formativa na universidade, os participantes entram ou entraram em contato com a história de práticas de ensino (pesquisas, métodos, materiais didáticos, etc.) da área de línguas adicionais. As aulas nas quais esses conteúdos são ensinados estendem-se por diferentes etapas do curso e dividem-se em disciplinas com enfoque em concepções de currículos, didática e metodologias e estágios supervisionados. Os professores formadores, responsáveis por essas disciplinas, orientam o acesso ao patrimônio

³⁵ Até aqui vemos duas tendências no entendimento do conceito de experiência: autores como Nóvoa, Zeichner, Perrenoud e Schön atribuem um valor de vivências e saberes acumulados pelas ações praticadas que são interpretadas como relevantes na constituição da identidade e das futuras ações dos sujeitos. Já Lave e Wenger tomam o termo na sua dimensão processual, complementar à noção de negociação de significado. No capítulo 5, dedico mais espaço para a discussão de cunho teórico sobre o conceito de experiência significativa pela lente conceitual de John Dewey e Jorge Larrosa.

epistemológico da área aos futuros professores. Conforme apontado anteriormente, alguns desses futuros professores, no entanto, já atuam em diferentes cursos, escolas e outras iniciativas. Dentre elas, está o PPE, oportunizando formação na área de PLA, mesmo não sendo essa uma ênfase oferecida no Instituto de Letras.

Nos últimos cinquenta anos, tem sido produzida uma variedade significativa de pesquisas que ampliam o conhecimento sobre as práticas de ensino e a aprendizagem de línguas adicionais, com notoriedade para o volume de pesquisas sobre o inglês como segunda língua ou língua estrangeira³⁶. Woods (1996) analisa essa trajetória e aponta que, primariamente, os métodos de ensino eram o foco de pesquisa, passando, posteriormente, a pesquisas sobre o aprendiz³⁷, e finalmente, a sala de aula. Essas linhas de pesquisa moldaram os modos de compreender a formação de professores, sobretudo, considerando os conteúdos necessários para a sua formação e sua progressão, em geral organizada a partir de um percurso com início em conhecimentos sobre a língua seguidos de conhecimentos sobre planejamento e dinâmicas de sala de aula.

Essas diferentes tendências eclodiram na elaboração de uma série de manuais de ensino que esquematizam procedimentos didáticos de acordo com os achados teóricos aos quais os autores estão afiliados, estabelecendo interlocução com os professores de línguas. Esses materiais focalizam a sala de aula e o processo de aquisição/ aprendizagem em linhas temáticas como a relação entre língua materna e a língua-alvo, o tratamento dos erros pelo professor, ensino com foco no desenvolvimento das habilidades (escrita, compreensão oral, fala, leitura), ensino de gramática, pronúncia e vocabulário, elaboração de materiais, definição de conteúdos (em geral, de acordo com os preceitos da abordagem comunicativa). Além disso os manuais trazem uma seção ou capítulo final destinado ao desenvolvimento do professor, propondo tarefas que propiciem a reflexão sobre sua

³⁶ Ao longo dos anos de pesquisas e reflexões sobre ensino e aprendizagem de línguas, uma série de definições consolidou-se de modo a descrever o objeto de estudo e sua relação aos contextos: desse modo a denominação “segunda língua” é utilizada quando se trata de contextos de ensino no território em que a língua é oficial. Já “língua estrangeira” refere-se a contextos onde a língua aprendida/ensinada não é a língua oficial (LEIRIA, 1999). Tais definições, baseadas fortemente na marcação da existência de fronteiras nacionais, tornam-se problemáticas quando consideramos, por exemplo, os contextos de ensino e aprendizagem de línguas oficiais por cidadãos de um país que falam línguas minoritárias, em contextos de imigração, territórios multilíngues, etc. A nomenclatura “língua adicional”, como um termo mais geral que abarca a diversidade de contextos, oferece uma visão alternativa das relações entre aprendizes e línguas aprendidas, conforme definido na nota 1, priorizando a perspectiva do usuário que, independente do contexto, está acrescentando uma nova língua a seu repertório.

³⁷ Sobre o foco de pesquisa em métodos e no aprendiz, ver Dulay et al (1982) e Krashen (1982).

prática. Como a interlocução de tais manuais é com o professor, a seção específica sobre o trabalho docente configura-se como um convite à prática reflexiva, inspirada no trabalho de Schön (1983), sobre o próprio cotidiano, reforçando-se que o professor aprende continuamente, mas enfrenta um constante risco de desmotivação, tédio e estagnação (UR, 1996; HARMER, 2001; SCRIVENER, 2011). As principais estratégias de reflexão contínua sobre o ensino apresentadas nesses manuais são a pesquisa-ação, o compartilhamento de experiências e o trabalho colaborativo com colegas em grupos de trabalho na escola.

Dentre as sugestões que alguns desses manuais propõem para o desenvolvimento profissional dos professores, pode-se destacar: a) a reflexão privada, que é um procedimento espontâneo, informal, solitário e com base nas experiências de sala de aula como a escrita de diários ou anotações de modo a organizar a reflexão do professor sobre suas próprias atividades (UR, 1996; SCRIVENER, 2011); b) o compartilhamento de inquietações entre colegas por meio de grupos informais de discussão com objetivo de discutir soluções para problemas emergentes da prática (UR, 1996; HARMER, 2001); c) a organização de apresentações individuais seguidas de discussões abertas, ou sessões de recomendação de experiências de ensino bem-sucedidas (HARMER, 2001); d) a observação de aulas entre pares para a produção de feedbacks e reflexões sobre a prática em conversas informais, e autoavaliações do professor por meio de diários pessoais (SCRIVENER, 2011); e e) a pesquisa-ação³⁸ que confere ao professor um status de produtor de conhecimento capaz de integrar-se a discussões da área de ensino de línguas para além dos muros da escola (UR, 1996; HARMER, 2001; SCRIVENER, 2011). A reflexão é entendida em todos os manuais como um exercício necessário para a formação, pois gera procedimentos que combatem a estagnação e a desmotivação. Ao mesmo tempo, a reflexão é vista dentro de uma lógica da autoavaliação e da disposição para ser avaliado. Outro ponto saliente é o reforço da ideia de que o professor pode desenvolver uma perspectiva de pesquisa sobre sua prática e a ênfase no trabalho colaborativo com

³⁸ Nos manuais, a pesquisa-ação é entendida como uma série de procedimentos com vistas a aprimorar aspectos do ensino ou para avaliar o sucesso de certas iniciativas. Para os autores citados, o trabalho começa na sala de aula do professor por iniciativa própria e pode influenciar outros colegas, potenciais parceiros, passa por definição de objetivos, escolha de métodos, estudo de temas de interesse, registro de impressões, análise, escrita, publicação ou apresentação dos resultados das reflexões publicamente em eventos ou periódicos. Para uma revisão sobre a pesquisa-ação na área de Educação no Brasil ver André (1995).

colegas. Tais perspectivas apontam para uma visão de formação que supera o positivismo e passa a valorizar as práticas dos professores.

Historicamente, a formação inicial foi o espaço para o futuro professor aprender a língua (gramática, vocabulário, cultura), compreender os métodos e abordagens existentes, e estudar sobre a aprendizagem do aluno e sobre práticas de sala de aula. As correntes teóricas contribuíram para que se consolidasse um repertório conceitual que vem constituindo os conteúdos de cursos de formação inicial até os dias de hoje, e mantém acesas questões que já foram levantadas na seção anterior sobre o lugar da teoria e da prática (BARCELOS; COELHO, 2006; CELANI, 2010), o papel da formação inicial e da formação continuada (GIMENEZ, 2005), além de pesquisas sobre as crenças e percepções dos professores de línguas quanto à natureza da linguagem e a modos de aprender e de ensinar (PIROVANO, 2001; BARCELOS, 2004; 2007), a preponderância da reflexão como formação e, mais contemporaneamente, a aprendizagem do professor em comunidades de prática (CALVO, 2013).

No contexto brasileiro de ensino de línguas adicionais, a perspectiva da formação do professor pela racionalidade prática e crítica vem ganhando força desde os anos 90, assim como vem apontando algumas questões sobre as quais a pesquisa acadêmica deve se concentrar. Gimenez (2005) identifica sete desafios para a Linguística Aplicada que elencam pontos sensíveis da relação entre produção acadêmica e realidades escolares, sobretudo considerando o papel da universidade para a formação de professores de línguas. No Quadro II apresento uma síntese dos desafios levantados pela autora.

Quadro II - Desafios para a formação de professores de línguas (GIMENEZ, 2005)

1. A definição da base de conhecimento profissional para os professores de línguas	É necessário identificar questões teóricas e práticas e ampliar os espaços de discussão sobre essa relação para chegar-se a definições sobre conhecimentos fundamentais para a área.
2. A relevância que as pesquisas na área representam para a formação de professores	Há uma vasta produção de pesquisas desde a perspectiva da prática em Linguística Aplicada. No entanto, não parece haver vinculação clara das propostas desenvolvidas com a realidade dos professores.
3. A possibilidade de uma abordagem articuladora da teoria e da prática	A reflexão não deve ser um discurso propagado para que os professores apenas adotem o que os pesquisadores propõem. Deve-se criar espaços em que professores, gestores e alunos possam discutir questões teóricas com base em suas realidades.
4. A compreensão do impacto e da sustentabilidade das propostas resultantes das pesquisas	É fundamental pensar em ações que possam ser mantidas e desenvolvidas após programas de formação continuada.
5. O estabelecimento da relação das pesquisas com políticas públicas de formação de professores	É necessário haver maior participação da Linguística Aplicada no desenvolvimento de políticas educacionais.
6. A formação da identidade profissional dos formadores	É importante que o formador se autoanalise e que também se compreenda como professor.
7. A integração das formações inicial e continuada	É preciso olhar para escola não apenas como fonte de dados para pesquisas, mas também como espaço de ações coletivas.

Como pressuposto para o elenco de desafios colocados por Gimenez (2005) está uma compreensão de formação como aprendizagem que supere a relação polarizada da teoria com a prática. O professor é um aprendiz em contextos mediados por participantes mais experientes, tanto na formação inicial como na continuada, que produz e reproduz conhecimentos. A associação entre participantes com diferentes níveis de experiência possibilitaria a articulação de conhecimentos, tanto em cursos institucionalmente planejados, como em iniciativas espontâneas de criação de espaços para o aprendizado a partir das práticas, “situação em que a formação como aprendizagem fica ainda mais claramente definida e na qual os papéis de mediadores mais experientes são distribuídos no grupo” (GIMENEZ, 2005, p.186). Outro pressuposto é de que a formação é um processo de tomadas de decisões, em diferentes níveis (seja institucional, seja em uma iniciativa informal), e, portanto, é uma ação de intervenção, com implicações éticas. Finalmente, a formação é um projeto político para transformações sociais e, como tal, enleva participações atravessadas por interesses, crenças e teorias em um campo de convergência ou conflito de forças. Tudo isso aponta para uma espécie de reorientação da perspectiva de formação: as experiências em si passam a ter valor decisivo para projetar, analisar, participar e avaliar práticas de formação.

A formação de professores de línguas a partir de experiências em contextos situados e que considera o professor como sujeito da sua própria formação, com a escola como locus primário da formação, tem estado na pauta das reflexões apresentadas no Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL)³⁹. O evento tem reunido trabalhos que destacam o status do compartilhamento de experiências entre professores: “encontramos um desejo de compartilhar experiências, identificar convergências e promover reflexões sobre o contexto sócio-histórico do ensino de línguas e a consequente necessidade de formação crítica de profissionais.” (GIMENEZ; MONTEIRO, 2010, p. 7). Essa perspectiva privilegia os conhecimentos situados em detrimento de modelos externos. No entanto, embora essa seja uma orientação defendida por pesquisadores na área, muitas das ações políticas de formação enfrentam lentidão e resistência para implementação e, não raro, assumem posturas contrárias⁴⁰.

Para Celani (2010), é necessário que os formadores estejam conscientes de que nem sempre suas orientações poderão ser seguidas. A autora é enfática em afirmar que os cursos de licenciatura não são bem-sucedidos em formar professores de língua estrangeira proficientes linguisticamente e preparados para assumir uma sala de aula. No intuito de promover uma reflexão sobre a atuação dos formadores de professores, a autora propõe seis questionamentos fundamentais que atualizam os desafios propostos por Gimenez (2005), conforme sistematizo no quadro a seguir.

³⁹ O Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Língua é um evento anual que reúne especialistas na área de ensino de línguas para apresentações de sessões coordenadas, trabalhos de pesquisa, pôsteres e painéis temáticos: <http://www.viclafpl.com.br/pt/apresentacao/historico/>, acesso em 15 de fevereiro de 2017.

⁴⁰ O problema é discutido por Cárdenas (2010) ao analisar o caso colombiano de formação de professores de inglês. O trabalho mostra o dilema de “um projeto de nação engendrado no interior do discurso de inserção global e as tensões que este gera ao encontrar uma realidade marcada por desigualdades e diferenciações constituídas historicamente” (CÁRDENAS, 2010, p. 21). Dentre os pontos discutidos pela autora está a proposta nacional de gerar uma nação bilíngue que não oferece uma formação consistente aos professores de línguas sobre o que se entende por bilinguismo (considerando que os documentos oficiais propõem bilinguismo apenas como o binômio inglês-espanhol, ignorando as línguas nativas da Colômbia), ao passo que não oferece aos professores um nível suficiente de proficiência para ensinar a língua inglesa nas escolas públicas. Na mesma direção, Abrahams e Farias (2010) discutem o projeto de formação inicial de professores no Chile, que segue os mesmos padrões da comunidade europeia. Segundo os autores, os professores testados na pesquisa revelaram baixos níveis de desempenho, o que sustenta a crítica dos autores ao modelo neoliberal de treinamento de professores de línguas adicionais no país orientado por uma visão que valoriza o que é externo em detrimento do local. O trabalho relata como a adoção da pedagogia crítica, empreendida por seis universidades chilenas para a formação, possibilitou o desenvolvimento de princípios de uma proposta curricular que não abandonasse por completo o projeto neoliberal preponderante no país, mas que contrabalançasse tal perspectiva trazendo reflexões sobre a realidade local para a formação de professores.

Quadro III - Questionamentos sobre formação de professores de língua (CELANI, 2010)

<p>• <i>Como contribuir para a formação de professores de línguas sem impor modelos provenientes de tendências do momento, existentes no arcabouço teórico favorecido pelo formador?</i></p>	<p>Refere-se à escolha de um referencial teórico no qual situar o processo de formação por parte do formador. O desafio é fazer com que os formadores e professores em formação não façam interpretações essencialistas sobre os referenciais adotados (que não são inquestionáveis ou os únicos caminhos a seguir).</p>
<p>• <i>Que aspectos dos discursos dos formadores propiciam o desenvolvimento de resistência ou de dependência?</i></p>	<p>Relaciona-se ao discurso dos formadores e sua recepção pelos professores em formação. O desenvolvimento de pesquisas com base nos discursos dos envolvidos poderia elucidar esses pontos.</p>
<p>• <i>Como distinguir resistência à inovação e à mudança de necessidade de maior profundidade na discussão dos elementos inovadores?</i></p>	<p>“O que pode parecer resistência à inovação e à mudança pode ser decorrente de necessidade de um amadurecimento propiciado por um aprofundamento da discussão do que está envolvido na inovação.” (p. 64-65). É preciso que haja tempo, durante o percurso de formação, para que formador e formando se reconheçam, para assim gerar amadurecimentos e para superar resistências.</p>
<p>• <i>Como dar conta de questões de identidade e de afetividade necessariamente envolvidas em propostas de renovação e de mudança?</i></p>	<p>Tanto na formação inicial quanto na contínua⁴¹, mas é particularmente importante na formação continuada, as propostas de mudança sempre podem trazer implícita uma crítica ao <i>status quo</i>. Os professores podem interpretar propostas de mudança como crítica negativa ao seu agir. Será necessária muita sensibilidade por parte do formador em relação a esse ponto.</p>
<p>• <i>Como desenvolver no professor em formação, inicial ou contínua, independência informada que possa permitir-lhe construir saberes locais a partir de sua prática?</i></p>	<p>Trata-se da relação entre teoria e prática. Celani desdobra a pergunta em outras como: “Não estaremos priorizando o conhecimento teórico, que provém dos especialistas e dos grandes centros de desenvolvimento? Até que ponto o formador está disposto a ouvir com respeito e consideração o que o professor tem a dizer, para, a partir daí, construir algo novo? Talvez, o conhecimento de seus contextos de atuação pelos professores, particularmente por aqueles com anos de experiência, possa servir de base para a construção de saberes locais próprios.” (p. 65-66)</p>
<p>• <i>Que aspectos dos discursos dos formadores propiciam ou dificultam o desenvolvimento desses saberes locais?</i></p>	<p>Os formadores, em seus discursos, precisam estar atentos a autorregulações para favorecer a construção de saberes próprios, decorrentes da prática vivenciada.</p>

Tanto os desafios levantados por Gimenez (2005) quanto os questionamentos propostos por Celani (2010) apontam para uma perspectiva orientada pela racionalidade prática e crítica, que gera a necessidade de novos paradigmas para a formação do professor de línguas contemporâneo. As questões propostas por Celani (2010) são abordadas por Silva e Aragão (2013) em volume que entrevistou mais de 25 especialistas em Linguística Aplicada com experiência em formação de professores no Brasil.

⁴¹ Os termos “formação continuada” e “formação contínua” são entendidos neste trabalho como sinônimos, sendo que a escolha por “formação continuada” ao longo do texto se dá por observar uma maior ocorrência do termo em documentos oficiais e trabalhos na área de formação de professores. No quadro mantive o termo “contínua” por ser o uso que Celani faz na elaboração das questões planteadas originalmente em seu artigo de 2010.

Focalizando especificamente na sexta questão, “Como desenvolver no professor em formação, inicial ou contínua, independência informada que possa permitir-lhe construir saberes locais a partir de sua prática?”, observa-se entre esses especialistas, consenso de que a formação de professores, inicial ou continuada, deve buscar a integração entre teoria e prática.

Rodrigues-Júnior (2013), por exemplo, propõe que o formador de professores oportunize o acesso à leitura de teorias de ensino e aprendizagem e acompanhe os professores em formação inicial ou continuada em seus contextos de atuação em seminários de discussão, por exemplo, orientados pelo professor-formador que possibilitariam diálogos e interações relevantes para a prática pedagógica dos envolvidos, especialmente para o desenvolvimento da independência informada e a construção de saberes múltiplos. Bonini (2013) defende a formação do professor para escolhas teóricas e para a mobilização dos quadros teóricos. Integrar teoria e prática é possibilitado pela reflexão e pelo espírito de pesquisa, que nas palavras do autor quer dizer “a teorização da própria prática é a forma de o professor ou professora produzir um saber local, pois, agindo assim, ele legitima a escola como um lugar específico de produção de conhecimento” (p. 38). Segundo o autor, a escola não necessariamente deve ser um espaço de produção científica, mas ela ocupa uma parte tão importante quanto a universidade na formação do professor.

Garcez (2013), por outro viés, propõe que a formação inicial propicie oportunidades, como no caso do Pibid, para que os alunos se beneficiem, para efeitos práticos, das disciplinas especializadas do curso de Letras. Para o autor, é importante que, na universidade, os futuros professores tenham contato com as comunidades escolares desde o início de sua formação, tirando proveito do contato com os professores especialistas para chegar a sistematizações do que vivenciar no contato com a realidade escolar. Para a formação continuada, Garcez (2013) adverte que também há que se superar as dificuldades já identificadas, e assim

[...] criar relações mais duradouras com as redes de ensino, com laços mais extensos com as comunidades escolares em programas que deixem de ser episódicos e direcionados somente aos docentes e sim envolvam uma política de formação e dialoguem em alguma medida com as coordenações ou supervisões pedagógicas, as equipes diretivas escolares e os técnicos das redes às quais os professores estão ligados (GARCEZ, 2013, p. 222).

Esses autores propõem, em última análise, a confrontação entre os saberes locais e os saberes globais já legitimados, e como forma de alcançar isso, estaria o trabalho colaborativo entre formadores e professores. Propostas práticas como resposta ao questionamento de Celani (2010) incluem a realização de seminários de observação mútua, laboratórios de análise coletiva, práticas supervisionadas, escritas de diários de experiências bem-sucedidas (XAVIER, 2013) e pesquisa e análise de casos práticos (MICCOLI, 2013), o que indica um certo alinhamento com tudo o que venho propondo sobre como compreender a formação dos professores.

Complementarmente, na esfera de políticas educacionais, os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RC-RS) (RIO GRANDE DO SUL, 2009) trazem a proposta de que a formação continuada seja parte integrante do projeto político pedagógico e do currículo da escola. Como primeiro princípio e fundamento, os RC-RS propõem que “quem ensina é quem mais precisa aprender” (p. 19), não como um processo individual, mas como uma aprendizagem coletiva e situada, resultante de trabalho em equipe. O sucesso profissional está relacionado ao trabalho coletivo como formação continuada. Para a área de línguas adicionais, o documento traz a perspectiva de que o professor deve agir como um interlocutor mais experiente nas práticas de uso da linguagem com os alunos, concebendo o trabalho docente em uma relação de responsividade dialógica com os alunos. Os RC-RS veem o trabalho do professor como incentivador da participação dos alunos, que os assessora quando necessário e avalie sua participação no uso da língua adicional, “mediante tarefas pedagógicas colaborativas, isto é, tarefas que exigem que os participantes se organizem para dar conta do propósito específico e direcionado” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 170). Para isso, é necessário que todos realizem a construção desse entendimento, que seja um contrato entre os envolvidos, seguida pela negociação da responsabilidade compartilhada quanto ao cumprimento das tarefas, resolvendo problemas emergentes, discordâncias e dúvidas. A construção de contextos colaborativos é central para os objetivos de ensino e aprendizagem e deve ser compreendida como “uma conquista de participantes legítimos, cuja participação é indispensável e valorizada” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 170).

Garcez e Schlatter (2017) lembram que o princípio geral a orientar a educação brasileira é a formação para o exercício da cidadania, conforme a dispõe a LDB

(BRASIL, 2010), o que implicaria que a formação de professores visa ao desenvolvimento de sujeitos-autores: “cidadãos que possam participar e interferir de modo responsável e ético na vida em sociedade e na formação de cidadãos, sua tarefa precípua.” (GARCEZ; SCHALTTER, 2017, p. 18). Partindo do que propõem os RC-RS (RIO GRANDE DO SUL 2009, p. 39), os pesquisadores entendem autoria como a construção da própria singularidade nas atividades em que se participa, e formulam o que consideram conhecimentos necessários para o desenvolvimento da autoria docente:

[...] a autoria se materializa na tomada de posições públicas, expressas na interlocução entre pares e refletidas na prática com os educandos, acerca de princípios e métodos de ensino, e critérios e procedimentos de avaliação. A autoria se manifesta também, de modo talvez ainda mais evidente, na produção e apreciação compartilhada de materiais e instrumentos de ensino e de avaliação da aprendizagem. E a autoria também se manifesta [...] no relato sistemático de práticas pedagógicas vividas, de tomadas de decisão coletivas e de ações de enfrentamento dos diversos desafios do fazer ensinar e do fazer aprender. Vamos nos referir a isso como registro, sustentando que se trata de um passo fundamental para um circuito de interlocução pedagógica que integra a formação continuada e a formação inicial, bem como os formadores que atuam no Ensino Superior e os professores-autores-formadores que atuam na própria educação básica (GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 18-19).

Os autores afirmam que interlocuções pedagógicas bem-sucedidas estão relacionadas com a construção de singularidades e responsabilidades mediante a tarefa de explicitar o que está sendo feito do modo como está sendo feito. Para que a autoria seja possível não é necessário consenso ou unanimidade. O que os autores advogam como imprescindível é o diálogo respeitoso e a apresentação fundamentada do que se faz, o que, por sua vez, implica em formação para posicionar-se com base no conhecimento e na reflexão sobre os aspectos mais macros, como os documentos orientadores (LDB, PCN, DCN), como dos elementos mais próximos dos contextos onde atuam, de modo responsável e ético. Para criar oportunidades de exercício da autoria do professor de línguas, os autores sugerem a formulação e a resolução de problemas oriundos da prática, a convivência produtiva entre professores mais e menos experientes e a busca por reflexão coletiva sobre o que significa aprender a ensinar em cada contexto, todas essas ações fortemente baseadas na racionalidade crítica.

De modo a concretizar tais ideias, Garcez e Schlatter (2017) apresentam exemplos de desenvolvimento bem-sucedido de autoria em contextos singulares entre professores

de línguas⁴². Um desses exemplos, o PPE, representa um espaço de formação para a autoria na singularidade por proporcionar:

oportunidades para dar aulas de português, participar de projetos colaborativos de análise e elaboração de materiais didáticos e instrumentos de avaliação, refletir coletivamente sobre práticas pedagógicas, compartilhar docência e contar com a tutoria e a orientação de professores mais experientes, registrar por escrito as vivências de ensino e, sistematicamente, apresentar publicamente, em seminário semanal e em eventos científicos, as aprendizagens. É a partir da vivência concreta da sala de aula, dos desafios singulares que encontram nesse cotidiano, da responsabilidade que assumem ao ter que lidar com situações pedagógicas de modo reflexivo, dialógico e ético que os estudantes começam a caminhada para se tornarem professores-autores nesse contexto de ensino e, a partir dele, refletir sobre as demandas e possíveis resoluções em outros contextos (GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 25).

Em todos os exemplos trazidos no artigo, o formador universitário assumiu algum tipo de articulação e promoção da prática autoral de professores-autores e de oportunidades para a manifestação coletiva de suas produções autorais e para o registro de suas experiências. Sobre o registro especificamente, Garcez e Schlatter (2017) ainda destacam situações de pesquisas em escolas em que pesquisador e professor pesquisado desenvolvem uma relação de colaboração que culmina em trabalhos científicos em coautoria, e também em iniciativas como a da Revista Bem Legal⁴³, que abre espaço para graduandos, pós-graduandos e professores publicarem relatos de experiências concretas. Garcez e Schlatter (2017) entendem o registro das ações e modos de fazer como o fim e o princípio da prática pedagógica, como resultado de experiência sobre como (não) fazer, como o que leva o professor a se responsabilizar pelo registro desse repertório construído assumindo, para além da identidade de professor-autor, a identidade de professor-autor-formador.

⁴² Um desses casos é o de uma escola pública de Porto Alegre em que acordos coletivos possibilitaram que os professores precisassem passar a justificar suas escolhas em diferentes situações de interação com colegas, alunos e pais. Outro exemplo é a iniciativa da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, pela qual os professores de português apropriam-se de sequências de didáticas propostas em formações continuadas com o objetivo de participar de um concurso de produções textuais de seus alunos. A apropriação se dá pela singularização das sequências em projetos contextualizados por meio da identificação de temas e gêneros do discurso com alunos e colegas, orientados pelo conhecimento do local onde atua e reflexões com base em suas próprias convicções pedagógicas (GARCEZ; SCHLATTER, 2017). Para mais informações sobre as Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, veja <https://www.escrevendoofuturo.org.br/concurso>, acesso em 4 de maio de 2017.

⁴³ <http://www.ufrgs.br/revistabemlegal>, acesso em 18 de agosto de 2017.

No presente trabalho, alinho-me às propostas de construção de contextos colaborativos para a formação inicial e continuada de professores de línguas. Tais contextos devem ser estimulados tanto na universidade como na escola visando uma formação inicial sólida e uma formação continuada permanente para os professores que priorize o estímulo ao desenvolvimento da autoria do professor sobre os contextos singulares em que atua. Paralelamente, o registro escrito, das experiências é visto como um exercício de reflexão e participação social. Ao assumir a interlocução com seus pares, os professores precisam justificar suas escolhas e assumirem sua voz representativa do lugar único que ocupam.

Na seção seguinte focalizo a formação de professores de PLA, os pressupostos e propostas de ação e pesquisas, priorizando ações que privilegiem ações colaborativas, desenvolvimento de autoria e registro de experiências.

2.4 A formação de professores de português como língua adicional

O ensino de PLA⁴⁴ vem consolidando-se como área nos países lusófonos nas últimas décadas, apesar da pouca oferta de cursos de formação inicial, sobretudo no contexto brasileiro (FURTOSO, 2001; KUZENDORFF, 1989; HERMANN, 2012). É no aumento de pesquisas na área que se faz possível vislumbrar uma série de ações políticas de difusão da língua, implementação de exames de proficiência (Celpe-Bras⁴⁵, exames do CAPLE⁴⁶, CELU⁴⁷), produção de materiais didáticos, publicação de livros didáticos, pesquisas sobre ensino e aprendizagem, práticas pedagógicas, ações e pesquisas que se relacionam e impactam a formação de professor de PLA, bem como a própria pesquisa sobre o tema.

⁴⁴ Na revisão bibliográfica para esta tese, estas foram algumas das definições mais recorrentes sobre o objeto em questão: Português Língua Adicional (PLA), Português Língua Estrangeira (PLE), Português para Estrangeiros (PPE), Português Língua Dois (PL2), Português Segunda Língua (PSL), Português Língua Não Materna (PLNM), Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL). Conforme explicado anteriormente, neste trabalho utilizo o termo PLA. Referências a outros termos serão feitas somente em citações de outros autores.

⁴⁵ Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: <http://celpebras.inep.gov.br/inscricao/>, acesso em 18 de agosto de 2017.

⁴⁶ Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (possui diferentes exames de nível inicial a nível avançado de acordo com Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro): <http://caple.letras.ulisboa.pt>, acesso em 18 de agosto de 2017.

⁴⁷ Certificado de Español Lengua y Uso: <http://www.celu.edu.ar/es/node/104>, acesso em 18 de agosto de 2017.

Desde Costa (2013), tenho apontado algumas tendências na área quanto à abordagem da formação, havendo, por um lado, uma linha de estudos que prescreve como deve ser a prática do professor, e, por outro, uma que focaliza a descrição das práticas. No primeiro caso, normalmente se tratam de textos ensaísticos baseados em premissas do que a boa prática deve ser com base em revisão de literatura (GRANNIER, 2001), enquanto o segundo são pesquisas que descrevem, sobretudo, crenças e percepções dos professores sobre suas práticas⁴⁸.

Nesta seção, apresento pesquisas na área de PLA que privilegiam o trabalho interacional e colaborativo entre equipes de professores, a relação entre pesquisador e prática pedagógica e oportunidades de formação em universidades que hibridizam a formação inicial e continuada nessa área específica. Os trabalhos analisados concentram-se em produção de materiais didáticos, análise de instrumentos de avaliação, reflexões sobre recursos linguísticos, proposições de cursos específicos e propostas de programas de formação de professores e pesquisas sobre o mesmo tema.

2.4.1 Produção de materiais didáticos como experiência formativa

Há uma tendência bastante produtiva em trabalhos na área de PLA na qual o autor/pesquisador parte de sua experiência como professor para a análise de suas ações, gerando reflexões e propostas de materiais didáticos. Nesses trabalhos os autores são professores graduandos e pós-graduandos e estão também desenvolvendo pesquisa para trabalhos de conclusão de curso (TCC), dissertações de mestrado ou teses de doutorado, que focalizam sua própria prática ou a prática de um colega⁴⁹. É importante ressaltar que o registro sobre o trabalho feito convoca a reflexão sobre o vivido, a reflexão-sobre-a-ação e a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, sendo esse registro em especial (TCC, dissertação, tese) também uma explicitação e produção de teoria, o que em si constitui uma experiência de formação (GARCEZ; SCHLATTER, 2017). Além do trabalho acadêmico como um texto analítico da prática, os trabalhos analisados a seguir produzem

⁴⁸ Não são poucos, no entanto, trabalhos que têm como base métodos e análises descritivistas que acabem em uma prescrição da boa prática (desde a perspectiva do autor/pesquisador), sinalizando a necessidade de maior embasamento teórico para a prática dos professores, e, muitas vezes desconsiderando a perspectiva dos participantes. Ver, por exemplo, Coitinho (2007).

⁴⁹ Alguns dos trabalhos tratados nesta seção foram desenvolvidos no PPE, que serve de cenário para a presente pesquisa.

material didático, o que pressupõe uma concepção de professor-autor de teoria e de instrumentos para o trabalho em sala de aula.

Alguns exemplos ajudam a compreender essa tendência de elaboração de materiais didáticos como produção de conhecimento sobre a sala de aula. Bortolini (2006) e Torres (2007) adotam a metodologia de ensino por tarefas para propor um planejamento de materiais didáticos para falantes de espanhol e para analisar os conceitos de uso da linguagem, aprendizagem e identidade subjacentes à proposta. Os autores produzem materiais didáticos e detalham as perspectivas teóricas que os orienta em tal percurso. No caso de Bortolini (2006) e Torres (2007), os trabalhos são dirigidos a contextos institucionais específicos, ambos em institutos culturais brasileiros, o primeiro na Colômbia e o segundo no Equador. Já Andrighetti (2009), também com base no ensino por tarefas e nas noções de uso da linguagem e de gêneros do discurso, propõe um paradigma para a produção de materiais didáticos baseados em vídeos para o desenvolvimento de compreensão oral de alunos estrangeiros aprendendo português. A perspectiva explicitada pela pesquisadora é sustentada pelas unidades didáticas propostas, que investem em enunciados de tarefas que projetam uma interlocução e uma interação social e em uma oferta de recursos linguístico-discursivos com base nos conhecimentos prévios dos alunos (nível básico). A análise de um conjunto de tarefas, que incorporam visões de linguagem discutidas ao longo do trabalho, é uma contribuição para a prática de sala de aula.

Souza (2009; 2014), também alinhado à noção de uso da linguagem e gêneros discursivos, propõe materiais didáticos para um curso sobre canção brasileira. O autor defende o estudo e a análise da canção desde uma perspectiva de uma constelação de gêneros, e seu ensino por meio de tarefas que privilegiem um viés sociocultural da canção e que busquem a compreensão dos efeitos de sentido na relação entre letra e música. O autor propõe, desse modo, que a aula de PLA sobre canção produza letramento lítero-musical, oferecendo orientações de planejamento de ensino que superam largamente os materiais didáticos baseados prioritariamente em preenchimento de lacunas e discussões focadas unicamente na letra da canção. Uma unidade didática com base em um gênero de música brasileira específico é desenvolvida e defendida na sua relação com perspectivas teóricas de letramento, gêneros do discurso e canção popular.

Assim como no caso de Andrighetti (2009), Souza (2009; 2014) explicita a reflexão-sobre-a-ação que guia a sua prática, produzindo uma teoria sobre o ensino de PLA por meio da canção e detalhando procedimentos para a elaboração de materiais didáticos.

Uma tendência mais recente são os trabalhos baseados na pedagogia de projetos como os de Conceição (2011) e Neves (2012), que discutem planejamento de cursos e elaboração de materiais didáticos. Conceição (2011) analisa o ensino de gêneros orais públicos em um curso de teatro para alunos estrangeiros em uma universidade federal. A autora utiliza métodos etnográficos para produzir uma descrição de um curso que une, por meio de um projeto (a produção de uma peça teatral), ensino de língua e reflexão sobre os usos da língua na peça de teatro. Ao longo do texto Conceição (2011) apresenta uma série de jogos, exercícios e conversas de sala de aula acompanhados de uma reflexão sobre o ensino de gêneros orais públicos, oferecendo à área PLA uma proposta inovadora de um curso totalmente baseado na execução interdisciplinar de um projeto. Neves (2012), por sua vez, apresenta e analisa um exemplo de projeto pedagógico em um curso de práticas do discurso oral focalizando o gênero apresentação oral pública acompanhado de Power Point. Partindo do pressuposto de que um projeto pedagógico é uma construção conjunta que orienta o trabalho de sala de aula, a autora observa ser necessária a reconfiguração constante dos planejamentos iniciais para o curso, além de destacar a importância da inclusão de aspectos não verbais como projeção de voz e gestos para acompanhar a fala, gerando constantes avaliações diagnósticas do trabalho.

Todos os trabalhos acima apresentados representam práticas de *ação-reflexão-ação* na medida em que os professores partem de experiências pré-existentes (a experiência docente) para chegar a uma versão reflexiva do que faziam, incorporam conhecimentos teóricos a essa reflexão, fazem uma discussão a respeito do planejamento das aulas e do uso dos materiais elaborados e oferecem procedimentos que futuros professores podem acessar, produzindo conhecimento prático e teórico. Além disso, os trabalhos refletem propostas de inovação com relação às práticas anteriores, que servem como ponto de partida, sendo a teoria um porto de passagem que permite a reflexão sobre a prática e que estará plasmada no material produzido. Central para a compreensão desses trabalhos é o registro acadêmico como articulador da experiência de formação e o exercício da autoria como professores-autores-formadores (GARCEZ; SCHLATTER,

2017). Os professores ampliam o escopo de enunciação de suas experiências passando a autores em interlocução com a comunidade de professores da mesma área. Um trabalho acadêmico é também um símbolo de fechamento de etapas de formação, nesse sentido representa uma concretização de um projeto pessoal, profissional que se integra às demandas institucionais e da área como cenário mais amplo. Nesse sentido, trata-se de reflexões em interlocução, representando uma trajetória de formação, retrospectivamente, e contribuindo para a formação de colegas, prospectivamente, em uma espécie de exercício de metaformação como professor-autor-formador.

2.4.2 O exame Celpe-Bras e os efeitos retroativos na formação de professores

A prática avaliativa e a pesquisa a esse respeito também fazem parte do paradigma aqui criado de ações que informam e impactam a formação de professores. Costa (2005) e Santos (2004, 2007) discutem a elaboração de instrumentos para a prática da avaliação em PLA a partir de uma reflexão teoricamente embasada sobre práticas avaliativas nas quais os autores também atuaram como professores-avaliadores. Costa (2005) propõe a reconstrução de testes de desempenho para nível básico de PLA, transformando os testes estruturais (baseados em preenchimento de lacunas) em testes de rendimento baseados em tarefas, discutindo como a inclusão de tarefas de uso da língua amplia o escopo de habilidades testadas e torna a proposta avaliativa mais coerente com os objetivos do curso. Com vistas a nivelar alunos para ingresso em um programa de extensão de português para estrangeiros, Santos (2004; 2007) propõe, na mesma direção, a elaboração de um teste único de desempenho com base em tarefas que integram leitura e escrita, compreensão e produção oral, e que sejam coerentes com a perspectiva de uso da linguagem adotada no programa. A autora discute, sobretudo, os conceitos de linguagem e proficiência de língua necessários para a elaboração dos instrumentos que propõe. Tanto Costa (2005) como Santos (2004; 2007) exercitam ser professores-autores-formadores ao oferecer procedimentos, que incluem um olhar retrospectivo para uma prática que ambos desenvolviam e as reflexões a partir dos produtos finais elaborados, os novos instrumentos de avaliação propostos, como uma oferta para práticas futuras de interlocutores colegas de profissão, tanto os locais quanto aqueles menos conhecidos.

Já Kraemer (2008), Gao (2012) e Zhang (2017) discutem práticas de avaliação de

textos escritos. Kraemer (2008) analisa de que modo os critérios de correção gênero discursivo, coesão e coerência, léxico e gramática são usados por professores na avaliação da produção textual em português por alunos falantes de espanhol, focalizando especificidades relacionadas à prática avaliativa na produção de textos de aprendizes falantes de línguas próximas. Gao (2012) e Zhang (2017) tratam de escrita e reescrita de textos em português por estudantes chineses. Gao (2012) analisa os feedbacks da professora e o modo como essas sugestões foram (ou não) incorporadas pelos alunos em seus textos. A autora identifica uma tendência, na reescrita dos textos, de os alunos incorporarem as sugestões da professora quando essas tratam de elementos linguísticos (correção resolutive), o que não ocorre quando os comentários são sobre sentidos do texto que precisam ser revisados (correção indicativa). Zhang (2017) analisa a escrita e a reescrita de três tarefas que integram leitura e escrita do exame Celpe-Bras, as correções e feedbacks propostos por colegas e a professora e a relação entre as versões escritas e o feedback recebido. Os resultados da pesquisa mostram os avanços de escrita decorrentes de critérios conhecidos por todos os participantes, da leitura do texto do outro e das sugestões recebidas ao longo do processo. Do mesmo modo como os estudos sobre planejamento de cursos e elaboração de materiais didáticos, esses estudos focalizam a prática de elaboração de instrumentos de avaliação e correção de textos, constituindo convites à reflexão sobre práticas cotidianas do professor de línguas adicionais fortemente embasados em perspectivas informadas pelas experiências práticas, seja das autoras dos trabalhos, seja de seus participantes de pesquisa.

O Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) tem gerado trabalhos sobre a natureza do exame (visão de linguagem e de proficiência)⁵⁰ que contribuem diretamente para o trabalho dos elaboradores e corretores das provas, assim como para reflexões sobre práticas de sala de aula. Um dos princípios que norteou a

⁵⁰ Alguns exemplos são estudos sobre o caráter enunciativo na produção textual dos candidatos (DAMAZO, 2012), a interação e desempenho na entrevista oral (SCHOFFEN, 2003; FORTES, 2009), a complexidade de tarefas de leitura e escrita (GOMES, 2009), propostas de grade correção com base em gêneros discursivos (SCHOFFEN, 2009), representações do Brasil e dos brasileiros em materiais do exame (LIMA, 2008; COTA, 2013). Tais trabalhos deslindam diferentes possibilidades de reflexão para o professor de PLA, seja como elaborador, aplicador ou corretor do exame de proficiência. Já Gomes (2009) dá especial atenção à noção de atividade e tarefa ao discutir níveis de complexidade presentes nos enunciados e os níveis de proficiência do exame Celpe-Bras, gerando implicações sobre como a sala de aula pode incorporar alguns dos princípios norteadores do exame, nesse caso focalizando a elaboração do enunciado de tarefas.

concepção desse exame foi exatamente o efeito retroativo⁵¹ que poderia provocar nas práticas de ensino de PLA, no sentido de que passassem a promover o uso da língua (ao invés do conhecimento sobre a língua) (SCHLATTER et al, 2005).

Alguns estudos têm identificado os impactos do Celpe-Bras sobre a formação dos professores, como Rodrigues (2006), que trata do conceito de efeito retroativo do exame como possibilidade de propiciar mudanças benéficas, a médio e a longo prazo, no ensino de português para falantes de outras línguas. O objetivo do trabalho de Rodrigues (2006) é propor reflexões teórico-didáticas para auxiliar os professores de português para estrangeiros a prepararem seus alunos para o Celpe-Bras e, conseqüentemente, contribuir para uma melhoria no ensino. A autora parte do pressuposto de que muitos professores não possuem formação adequada ou conhecimentos suficientes para trabalhar com o exame, justificando assim a relevância de analisar e discutir os pressupostos teóricos que o embasam, produzindo uma explicitação de tais pressupostos de modo a gerar explicações que possam ser entendidas pelo professor de PLA. O trabalho parte de um pressuposto de déficit dos professores com relação à compreensão das visões subjacentes ao exame e produz uma série de explicações propostas como mais facilitadas ao leitor novato sobre o exame.

Scaramucci (2012) também discorre sobre os pressupostos teóricos do exame Celpe-Bras, compreendendo-os como parâmetros para a formação do professor. O foco da autora é a proficiência do professor para lidar com o exame, e, nesse sentido, argumenta que formar professores para a aplicação do exame é uma dimensão relevante na mediação de possíveis efeitos do exame no ensino. Sobre o professor de PLA, Scaramucci (2012) analisa:

Suas crenças, formação, experiências e proficiência na língua têm sido responsáveis por potencializar ou anular o efeito inovador de exames como o

⁵¹ Um dos princípios gerais na área de avaliação em larga escala é a possibilidade de que os exames de rendimento, nivelamento ou proficiência possam exercer algum tipo de impacto no contexto onde são utilizados. Alderson e Wall (1993) apregoam que os efeitos retroativos devem, sobretudo, influenciar as práticas de ensino. Nesse sentido, os exames informam, direta ou indiretamente (por meio de manuais mais ou menos detalhados, por exemplo), aos professores de língua sobre quais são os construtos teóricos que os orientam. Portanto, os trabalhos que focalizam a elaboração de instrumentos de avaliação, seus usos e impactos, constituem um tipo de reflexão sobre práticas de avaliar diversos níveis de proficiência, mas também instrumentos que incorporam uma visão de prática de ensino, e, por conseguinte, de prática do professor. Especificamente na área de PLA, pode-se destacar o trabalho de Ye Li (2009), em que analisa os efeitos retroativos do Celpe-Bras na preparação de alunos chineses ao exame.

Celpe-Bras, na medida em que esse efeito depende, em grande parte, da forma como o professor interpreta e implementa as diretrizes desses exames. Professores com formação limitada –e aqui incluímos seu nível de proficiência na língua– têm dificuldades em manter interações na língua alvo com seus alunos ou criar condições para que essa aprendizagem ocorra. Como consequência, as mudanças tendem a ser superficiais, pois não conseguem alterar as concepções que a fundamentam. Com base nesses resultados, o que estamos querendo sugerir é que as ações do exame poderiam ser potencializadas se os seus fundamentos teóricos fossem utilizados como diretrizes também para a formação do professor no que diz respeito a questões relacionadas às visões de língua(gem) e proficiência (SCARAMUCCI, 2012, p. 49-50).

A pesquisadora advoga que os parâmetros de proficiência que o exame exige dos candidatos permite vislumbrar quais devem ser os parâmetros para a formação de professores de PLA. Para ela, a sala de aula exige proficiência oral do professor, mas também de habilidades de escrita como, por exemplo, para a elaboração de tarefas. Para a autora, o professor deve ser capaz de realizar o que do aluno se espera: “ser um leitor crítico, da mesma forma que alguém capaz de redigir textos de gêneros diversos, entendendo sua organização e propósito, relacionando ideias e posicionando-se em relação a elas” (SCARAMUCCI, 2012, p. 60-61). Nesse sentido, o construto teórico do exame Celpe-Bras constitui um dos eixos de orientações para a formação dos professores de PLA, segundo Scaramucci (2012).

Em uma perspectiva etnográfica, Costa e Carvalho (2012) mostram o efeito retroativo do Celpe-Bras nas práticas dos professores no âmbito de um Instituto Cultural em um país latino-americano, em eventos de formação nos quais aspectos do formato do exame são ensinados a professores novatos. A análise dos dados apresenta o conhecimento sobre o exame como um repertório importante para os participantes, a medida em que se torna relevante ensinar aos colegas menos experientes como o exame funciona. Nesse sentido, em termos de formação, o impacto do exame relaciona-se à sua identificação como uma fonte legítima de conhecimentos, e o acesso a esse conhecimento é visto como necessário para que os professores desempenhem um bom trabalho naquele instituto. Além disso, foi possível identificar que o exame desempenha papel de relevância na definição de objetivos e de parâmetros de avaliação na instituição, por ser tomado como o paradigma para a elaboração de instrumentos de prova oral, elaborados a partir dos materiais de edições antigas do Celpe-Bras, possivelmente como uma forma de atender aos objetivos dos alunos e conferir validade às avaliações realizadas nos cursos.

Costa (2013) aprofundou a questão em seu trabalho sobre práticas de formação e observou como, em uma reunião pedagógica, os participantes engajam-se em aprender a explicar o funcionamento do exame para uma professora menos experiente. Para o autor:

[...] o exame é tacitamente interpretado pelos participantes como um construto de avaliação válido o suficiente para que interfira em suas práticas cotidianas. Toda a reunião é orientada em torno do construto da parte individual do exame. Mesmo que o construto não seja discutido explicitamente, as professoras lidam com o que o exame pressupõe como proficiência oral e com o formato da prova, e sinalizam desejar que tal formato passe a integrar suas práticas de avaliação (COSTA, 2013, p. 116).

Com base nesses estudos, entende-se o Celpe-Bras como uma política que envolve a formação de examinadores e de professores de PLA (CARVALHO; SCHLATTER, 2011; DINIZ, 2012). De natureza comunicativa e baseado em tarefas que integram leitura, escrita, produção e compreensão oral (BRASIL, 2011), o exame demanda preparação por parte do aluno bem como a formação do professor de PLA, no sentido de atuar como aplicador do Celpe-Bras e na preparação de candidatos ao exame. Para Scaramucci (1995; 2012), a importância desse exame não se restringe somente à avaliação de proficiência de candidatos estrangeiros, mas principalmente ao possível efeito retroativo que exerce na(s) comunidade(s) envolvida(s), causando uma modificação no fazer pedagógico. Nesse sentido, o Celpe-Bras tem sido redimensionador⁵² do ensino de PLA, trazendo para as propostas metodológicas uma visão de participação social mediada pela língua portuguesa⁵³. Ao se compreender a formação como uma prática local, não se pode ignorar os efeitos que as decisões sobre avaliação exercem no trabalho do professor, que precisará tomar decisões, fazer ajustes e levar a cabo uma prática coerente com o que será avaliado, seja em exames de

⁵² Segundo Kraemer (2012), no Brasil, não há uma política curricular ou um conjunto de documentos ou regulamentações que orientem o que deve ser ensinado nos cursos de PLA. Alguns estudos, no entanto, têm apresentado o exame Celpe-Bras como norteador do ensino e da organização de cursos de PLA (ver, por exemplo, o panorama traçado por Scaramucci, 2004).

⁵³ Alguns estudos têm abordado o efeito retroativo do Exame Celpe-Bras na atuação e formação de professores de PLA. Conforme já referido anteriormente, Ye Li (2009), por exemplo, analisa e descreve a preparação de candidatos chineses para o exame. O estudo também descreve as atividades de um curso preparatório ao Celpe-Bras, que os alunos frequentam, e analisa a abordagem dos professores para prepará-los para as tarefas. A autora conclui que o construto teórico do exame, baseado em uma visão *bakhtiniana* de uso da linguagem, orienta a prática dos professores e, até certo ponto, o modo como os candidatos administram sua preparação extraclasse.

desempenho, no dia a dia de cursos de língua, seja para exames de proficiência de larga escala.

2.4.3 Propostas de programas de formação

Grannier (2001), ao apresentar a proposta de licenciatura de PLA na Universidade de Brasília, postula que o professor de português como segunda língua é um profissional com duas características fundamentais: (1) trata-se de um especialista e é (2) um indivíduo com sensibilidade para diversas variáveis. Como especialista, ele é conhecedor de três áreas essenciais: (a) a língua portuguesa, (b) o processo de aquisição de uma segunda língua e (c) as abordagens de ensino/aprendizagem de línguas adicionais. Isto significa que, além de ser um usuário da língua portuguesa, nativo ou não, ele conhece essa língua, podendo tomar decisões responsáveis e com repercussões quanto à variedade, registro ou modalidade de português que ensinará. Como pessoa, “ele desenvolve sensibilidade para (a) identificar diferentes situações de ensino e diferentes tipos de aprendizes com os quais interage, (b) elaborar materiais didáticos e (c) superar diferenças.” (GRANNIER, 2001, p. 6)

Ao postular essas características, a autora propõe um currículo de formação inicial, sem deixar de reconhecer que é a sala de aula o lócus de aprendizagem decisivo para o professor. Nessa perspectiva, ações práticas, tais como estudar uma língua adicional (colocando-se na posição de aluno) e a participação em oficinas de produção de materiais didáticos, devem ser consideradas. Para Grannier,

[...] o preparo da aula de português se confunde, em diferentes graus, com a elaboração de materiais didáticos. Nesse quadro, o que se torna essencial é que, tendo identificado sua situação de ensino específica e tendo identificado o perfil do seu aluno, o professor tenha condições de complementar a necessidade de material didático adequado ou até mesmo tenha condições de formar equipes para suprir essa necessidade (GRANNIER, 2001, p. 12).

Uma série de trabalhos na área de PLA tem proposto a organização curricular do ensino de PLA por meio do delineamento de cursos específicos⁵⁴. Além de proporem a

⁵⁴ De modo a apontar alguns exemplos, Mendes (2004) desenvolve um curso intercultural para falantes de espanhol; Andrighetti (2009) propõe um curso de compreensão oral; Souza (2009; 2014), um curso sobre canção; Conceição (2011), um curso de teatro para aprendizes estrangeiros do português; Neves (2012) analisa materiais em um curso com foco em práticas do discurso oral.

elaboração de tarefas, as propostas de cursos também levantam os pressupostos para o currículo, para o qual o pesquisador/professor passa a ser um criador, um desenvolvedor, um protagonista na concepção curricular de cursos. No mesmo contexto onde foram desenvolvidos os trabalhos de Andrighetti (2009), Souza (2009), Neves (2012), Conceição (2011), Kraemer (2012) propôs um currículo orientado por projetos pedagógicos a partir de uma síntese dos trabalhos realizados naquele mesmo local. Esses contextos normalmente são cursos de língua portuguesa para estrangeiros que funcionam como iniciativas de extensão em universidades e paralelamente oferecem programas de formação, associados às licenciaturas em Letras, mas não necessariamente com ênfases específicas⁵⁵.

Já Schlatter (2007) ao descrever o PPE, afirma que esse foi concebido em sinergia com outras frentes como grupo de pesquisa sobre PLA, aplicação do Celpe-Bras, desenvolvimento de cursos, convênios para vinda de alunos de universidades estrangeiras, intercâmbio de professores para lecionar no exterior, disciplinas de graduação e pós-graduação. O eixo central da proposta está nos Seminários de Formação de Professores, nos quais se tratam questões como a área de ensino e aprendizagem de PLA, focalizando a aprendizagem, metodologias de ensino, elaboração de materiais didáticos, avaliação de desempenho dos alunos e professores, dentre outros temas relacionados à área. Para promover uma formação ampla e atualizada, o PPE também inclui práticas de tutoria de professores mais experientes com os novatos. Schlatter (2008) discute a necessidade de se diminuir a distância entre teoria e prática na formação de professores de línguas e propõe uma abordagem de formação que inicie pela análise conjunta de concepções dos professores mais e menos experientes quanto a saber uma língua, aprender e ensinar uma língua, materiais didáticos e instrumentos de avaliação. Compreendendo conhecimentos prévios e concepções dos professores como um ponto de partida para a formação, a autora propõe que:

[...] baseadas nas suas próprias teorias e experiências (o que muitos têm chamado de crenças ou saberes, e que reúnem o que eu considero que funciona na aprendizagem de uma língua) e o contexto social da sala de aula, o segundo conjunto de perguntas que considero fundamental discutir com os (futuros)

⁵⁵ No Brasil, somente a Universidade de Brasília, Universidade Estadual de Campinas e Universidade Federal da Bahia oferecem em seus cursos de Letras uma ênfase específica em Português Língua Adicional.

professores é: O que significa ser um bom aluno e um bom professor? O que significa ser um aluno ou professor ruim? O que é uma aula boa ou ruim? O que é um material bom ou ruim? O que é uma avaliação justa ou injusta? A partir dessas perguntas podemos ver quais são os conceitos que circulam entre os professores e tentar, a partir dessas noções, aos poucos, ir trabalhando outras visões interessantes, no intuito de refletir criticamente sobre o que estão fazendo e trazendo à discussão (SCHLATTER, 2008, p. 60).

O foco da proposta está na criação de significados sobre a docência e a prática pedagógica em geral. A partir dos questionamentos, Schlatter (2008) estabelece bases de um currículo de formação tomando como ponto de partida a própria experiência dos (futuros) professores. Nesse sentido, podemos compreender que o professor e sua história de práticas são componentes importantes da formação. Além disso, a autora advoga por pesquisas que procurem dar maior protagonismo ao que os professores têm a contribuir para melhor compreensão da sua própria realidade, além da importância de se estar atento às motivações que os professores iniciantes ou experientes trazem consigo:

[...] algumas perguntas a serem discutidas com os professores em formação relacionadas ao contexto de atuação poderiam ser: Quem atua nesse contexto? Quais são as características desse contexto? Qual é o projeto político pedagógico? Quais são as práticas de ensino desenvolvidas? Como posso me inserir nesse contexto? O que podem ensinar os professores em exercício? (SCHLATTER, 2008, p. 61)

A compreensão dos contextos constitui, na proposta de Schlatter (2008), uma linha complementar na formação dos professores de PLA no PPE, e serve de propósito e meio para compreender as teorias sobre ensino e aprendizagem⁵⁶. A proposta, portanto, une a valorização das experiências individuais com a sensibilização para os contextos de ensino, o que confere, de acordo com a perspectiva adotada nesta tese, uma ação de formação orientada pelo dialogismo entre indivíduos e seus contextos. Um traço ainda mais destacado dessa relação é a composição do corpo docente do PPE: doutorandos, mestrandos e graduandos. Num ambiente em que todos se assumem em formação, pesquisas de mestrado e doutorado são motivadas pelas discussões, pelas observações e

⁵⁶ A necessidade da compreensão do contexto de atuação para participar dele de modo mais crítico e criativo no intuito de promover aprendizagem está tratada de modo mais detalhado em Schlatter e Garcez (2012, p. 43 a 48), em seção denominada “Observar para entender e planejar”. Os autores sugerem um conjunto de perguntas para orientar o professor-observador a analisar as possibilidades de aprendizagem do seu contexto. As perguntas, organizadas em diferentes focos de análise – “o que aprender”, “com quem aprender” e “o que a escola oferece” – visam auxiliar o professor-observador a “entender o que já acontece para poder dimensionar e decidir em conjunto sobre os conhecimentos que poderão trazer mais segurança e autoria às participações que nossos educandos já têm e às que eles desejam ter na sociedade”. (p. 43)

pelas participações em um seminário semanal em que todos se reúnem, gerando um espaço de trocas entre diferentes níveis de experiências, no que vem sendo chamado pelos participantes de “laboratório de formação de professores”.

A participação na equipe de alunos de mestrado e de doutorado cria uma oportunidade para os alunos que estão iniciando a formação de ver onde podem chegar também e o que está sendo foco de discussão nas pesquisas. O seminário de formação visa a discutir a teoria relacionada à prática, já que os alunos também observam e ministram aulas. As pesquisas sobre ensino, aprendizagem e avaliação desenvolvidas têm origem na própria prática pedagógica. Nesse sentido, esse laboratório é uma oportunidade constante de reflexão coletiva para que o professor possa relacionar teoria e prática, conscientizar-se sobre seu fazer pedagógico e aperfeiçoar sua prática no sentido de conseguir adaptá-la a novos contextos de ensino (SCHLATTER, 2008, p.62).

Assim, para Schlatter (2008), a formação de professores de PLA é uma ação coletiva baseada em conversas, diálogos e colaboração, elementos possibilitadores de reflexões que podem gerar impacto na formação⁵⁷. A troca de experiências e o dirimir de dúvidas são realizados de modo exploratório, em constante diálogo, o que rapidamente se torna natural para os novos participantes do programa de formação do PPE.

A troca de experiências entre menos e mais experientes cristaliza-se como um pressuposto nos programas de formação de PLA nos contextos universitários brasileiros. O trabalho coletivo, unindo no mesmo espaço graduandos e pós-graduandos, parece ser uma forma que coordenadores e desenvolvedores de programas encontraram de envidar os “laboratórios de formação”, com a presença constante dos encontros para discussões de teorias, o que neste trabalho configura-se como Seminário de Formação

⁵⁷ O programa de português para estrangeiros da Universidade Federal do Ceará (UFC) segue uma perspectiva similar (SILVA; LEURQUIN, 2014), que atende os estudantes de mobilidade acadêmica da UFC, desenvolvido a partir da colaboração de alunos da graduação e da pós-graduação. Além das aulas, os professores desenvolvem atividades como as oficinas de produção de material e as discussões teóricas e metodológicas envolvidas nessa atividade. Como resultados, pesquisas de mestrado e doutorado têm sido realizadas no programa. Tais características constituem o conjunto de ações que resultam nas ações de formação inicial e continuada de professores. Por sua vez, o Núcleo de Pesquisa e de Ensino de Português Língua Estrangeira / Segunda Língua (NUPPLES) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), é baseado em concepções de língua em dimensões sociais e culturais; competências linguístico-comunicativas e didático-pedagógicas; e competência interpessoal na perspectiva da interculturalidade. Ao delinear a proposta de formação de português da UERJ, Ribeiro (2015) propõe essas três linhas como estruturantes para a formação dos professores. Ribeiro (2015), alinhado a mesma perspectiva de Schlatter (2008), defende a formação na prática, envolvendo estudantes estagiários em participação em seminários de discussão, preparação de planos de aula, registro das ocorrências na aula, e com supervisão constante do coordenador, que revisa todos os planos de aula e possibilita a conversa entre os participantes mais e menos experientes.

(SCHLATTER, 2008; SILVA; LEURQUIN, 2014; RIBEIRO, 2015). Tais encontros podem ser considerados como pontos de articulação entre teoria e prática, ou de concretização das reflexões. Uma espécie de reunião em que convergem experiências passadas potencializadas em transformações futuras, os espaços de trabalho coletivo e colaborativo são de interesse fundamental na presente pesquisa, o que requer uma metodologia específica que permita olhar para as práticas. Antes de iniciar a discussão metodológica, fundante para a pesquisa que aqui empreendo, vou localizar este estudo na tradição de pesquisas sobre formação de professores de PLA, discutindo, na seguinte seção, trabalhos que enfocam especificamente os processos de formação de professores na área de PLA.

2.4.4 Pesquisas sobre a formação de professores de português como língua adicional

Uma visita cuidadosa a publicações sobre formação de professores de PLA revela algumas tendências sobre as concepções do que seja a formação nessa área. Existe um consenso em trabalhos como Kunzendorff (1989), Coitinho (2007), Xavier dos Santos (2002), Ramos (2007), Furtoso (2001, 2009), Hermann (2012), Alexis (2008), Rodrigues (2006) e Scaramucci (2012) quanto à necessidade de que o professor de PLA tenha uma formação inicial específica, e, em não havendo a oferta de licenciatura na área, propõe-se que pelo menos o professor seja da área de português língua materna ou de línguas adicionais, ou ainda, de ambas. Tais trabalhos apresentam tendências distintas quanto a abordagens prescritivas ou descritivas de formação de professores. Rodrigues (2006), Scaramucci (2012), Alexis (2008), Kunzendorff, (1989) Grannier (2001) e Coitinho (2007), por exemplo, integram um grupo que prescreve o que entendem por boas práticas dos professores de PLA. Alexis (2008), Kunzendorff (1989) e Coitinho (2007) distinguem-se dos outros trabalhos pelo fato de partirem da análise de práticas pré-existentes e não apenas construírem uma proposta. Em outra tendência ainda, Xavier dos Santos (2002), Ramos (2007), Hermann (2012) e Furtoso (2001, 2009) discutem e descrevem crenças dos professores quanto a ensinar e aprender PLA. Tais tendências revelam entendimentos do que seja formação: no primeiro caso, tem-se por base que a formação inicial é o principal fator contribuinte do aprender a ensinar, enquanto que, no segundo e terceiro, leva-se em consideração o professor em seu contexto, gerando

conhecimento sobre formação a partir de pesquisas que privilegiam, sobretudo, crenças e representações, apontando maior concentração em práticas de formação continuada.

A primeira pesquisa a tratar especificamente sobre o estado da formação de professores de PLA foi Kunzendorff (1989), em trabalho no qual observou e analisou as práticas de ensino de PLA em escolas de idiomas em São Paulo concentrando-se na formação dos professores, método empregado, perfil, dificuldades e aprendizagem de Português dos alunos. A autora aponta questões que julga estarem prejudicando o aproveitamento dos alunos, como o grande número de professores não formados na área de Letras: “Psicólogos, geólogos, estudantes de Teologia, jornalistas, ou até mesmo normalistas estão desempenhando a função de professores de Português como segunda língua” (p. 22). Kunzendorff (1989) não especifica com dados os tipos de problemas que encontra na atuação dos professores, mas menciona que esses têm relação com domínios operacionais da língua (fonologia e gramática), que, segundo ela, seria a qualificação mínima para o desempenho profissional.

Para Furtoso (2001), diante dos avanços na área de Linguística Aplicada, a pesquisa sobre formação de professores sofre alterações, passando de um momento em que o foco eram as experiências visíveis ao observador externo para uma análise mais ampla, englobando o conjunto individual de valores, crenças e princípios. Segundo Furtoso (2001), a análise de crenças pode contribuir para pesquisas que partam do paradigma do profissional reflexivo e pela interdisciplinaridade em tais estudos:

[...] o paradigma contemporâneo de formação de professores de LE, que tem se concentrado no modelo profissional reflexivo, em muito pode contribuir para a formação do professor de PFOL. Pela própria natureza da pesquisa em LA, é possível buscar em outras áreas do conhecimento, teorias e resultados de pesquisas que possam fundamentar os estudos acerca da formação de professores. Uma das áreas que tem revelado contribuições neste novo paradigma é a área da educação. Os estudos sobre a formação do professor de línguas estrangeiras já se encontram bem evoluídos e devem ser resgatados nos trabalhos que pretendem preencher esta lacuna na área de PFOL (FURTOSO, 2001, p. 57).

A perspectiva de Furtoso (2001) sobre pesquisas que discutam a relevância da prática reflexiva sinaliza para a necessidade de trabalhos interdisciplinares, considerando a natureza dialógica da Linguística Aplicada. Partindo dessas premissas, a autora empreende uma pesquisa com objetivo de compreender as crenças (perspectiva teórico-

metodológica amplamente referenciada em seu texto) de professores e alunos de uma faculdade de Letras no Paraná por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontaram que os professores entrevistados em sua pesquisa: 1) reconhecem necessitar formação específica para ensinar português para falantes de outras línguas; 2) percebem lacunas entre teoria e prática no curso de Letras no qual estudam ou dão aula; 3) acreditam que conhecer a língua materna do aluno é um facilitador para maior efetividade em sala de aula e parte da sua base de conhecimento como professor de PLA. A pesquisa baseia-se em um questionário destinado a reunir um inventário de crenças dos investigados. Os resultados do estudo corroboram a ideia de que, para ser professor de PLA, deve haver uma formação específica, não bastando ser apenas falante nativo, e nem mesmo formado apenas como professor de português como língua materna. Há em pesquisas como essa um caráter fortemente descritivo, pois não se propõem a determinar o que seria a boa prática de sala de aula, e sim, focalizam-se no discurso dos professores sobre o que fazem (FURTOSO, 2001; 2009; HERMANN, 2012). Os trabalhos nessa linha são favoráveis à implementação de cursos de formação específica, e isso pode ser inferido pelas próprias perguntas que compõem o roteiro das entrevistas e os questionários⁵⁸. Tal posição e hipóteses levantadas deixam transparecer um desejo de colocar nas palavras do professor pesquisado a ordem prescritiva de que uma licenciatura (formação inicial) é garantia para uma prática mais confortável, fundamentada e efetiva⁵⁹.

Xavier dos Santos (2002) discute como futuros profissionais respondem ao desafio de ensinar e como a experiência transforma-se em maturidade intelectual e profissional. Através de questionários aplicados a oito bolsistas do projeto Português para Estrangeiros da Universidade Federal de Santa Maria, a autora pôde identificar alguns pontos relevantes para a discussão pretendida: maiores problemas enfrentados pelos professores-bolsistas no desenvolvimento do trabalho e aspectos que mais auxiliaram no

⁵⁸ Como por exemplo, em Furtoso (2001): “Se você concorda que deva haver a inclusão do componente de formação para o ensino de PFOL nas atividades acadêmicas do curso de Letras, como isso poderia ser feito? Procure relacionar os tipos de atividades e disciplinas, que, na sua opinião, sejam relevantes para preparar o aluno do curso de Letras para este campo de trabalho.” Ou ainda, em uma questão de escala “Concordo plenamente – Discordo completamente”: “1. () Para ser professor de PFOL basta ter curso superior, em qualquer área, e ser falante nativo da língua portuguesa.”

⁵⁹ Concordo que há necessidade de implementação de cursos de licenciatura de PLA, e os trabalhos discutidos nesta tese são base relevante para uma proposta de currículo para licenciaturas. Defendo, no entanto, que pesquisas que descrevam as ações no dia a dia dos professores de PLA também devam ser levadas em conta, daí o presente estudo.

desenvolvimento da prática docente. No primeiro caso, são expressas questões relacionadas com aspectos específicos da língua não tratados pelas gramáticas tradicionais, aspectos culturais, acesso a um material didático adequado, como seguir o programa, como definir conteúdos e métodos, além de necessidade de aprofundamento teórico. No segundo caso, dos aspectos que auxiliam no desenvolvimento do trabalho e da formação, as respostas elencaram o ambiente propício para desenvolver o trabalho e a autonomia dada ao processo por parte da coordenação, encontros semanais de discussão teórica, orientação cuidadosa, o trabalho em conjunto, teoria e estudos específicos de PLA, motivações pessoais e incentivo à pesquisa e participação em congressos.

Como alternativa a pesquisas baseadas no discurso dos professores e ao uso de questionários e entrevistas, há também estudos que se ancoram nos princípios teórico-metodológicos da etnografia para discutir as crenças e práticas procurando entender o ponto de vista dos participantes (perspectiva êmica), por meio de observação participante (RAMOS, 2007; BALESTRO, 2010). Ao realizar um estudo sobre culturas de ensino e aprendizagem, Ramos (2007) analisou as culturas de ensino dos professores de um programa de extensão de português para estrangeiros frente à cultura de aprendizagem de alunos chineses. A pesquisadora realizou observações de aulas e entrevistas com alunos e professores para verificar o que as ações e verbalizações dos participantes revelam quanto a suas culturas de ensino e aprendizagem e concepções sobre o que é uma boa aula, bons alunos e bons professores. O trabalho permite uma reflexão sobre o que se entende por ensinar e o que se entende por aprender quando duas culturas distantes estão envolvidas. Utilizando a abordagem contextual no estudo de crenças⁶⁰ (BARCELOS, 2001) e com base em observação de aulas, a autora sugere que o professor não parta de visões

⁶⁰ Barcelos (2001) descreve três abordagens de investigações sobre crenças: a abordagem normativa, a abordagem metacognitiva e a abordagem contextual. Abordagem Normativa infere as crenças através de um conjunto predeterminado de afirmações, enquanto a Abordagem Metacognitiva utiliza auto-relatos e entrevistas para inferir as crenças sobre aprendizagem de línguas. Por outro lado, a Abordagem Contextual usa ferramentas etnográficas e entrevistas para investigar as crenças através de afirmações e ações. Pela abordagem contextual, as crenças são investigadas através da observação de sala de aula e análise do contexto (BARCELOS, 2001, p. 81). Um tipo de abordagem que não permitiria ao pesquisador fazer generalizações, mas sim inferir resultados em um determinado local, com um grupo de participantes definidos, ou seja, em um contexto específico. Nesse contexto se analisaria a possibilidade de ser feita uma relação entre experiências passadas (relato de memórias dos professores) e a situação atual, observando não só o que os participantes dizem, mas também como atuam, fazendo assim uma triangulação de dados obtidos através de entrevistas, de observação de aulas, e de comentários dos professores sobre as aulas dadas.

apriorísticas baseadas em estereótipos sobre como os alunos interpretam sua própria experiência de aprender uma língua. De acordo com a autora, é desejável buscar um equilíbrio entre o que o professor acredita ser ensinar (no caso da pesquisa, partindo da visão sócio-interacionista de uso da linguagem) e o que o aluno considera a melhor forma de aprender (no caso do estudo, uma visão estruturalista de língua)⁶¹, e conclui que

[...] é possível dizer que tanto as ações dos alunos quanto as ações das professoras em sala de aula evidenciam que eles lidam com as práticas da cultura de ensino e aprendizagem em jogo no contexto onde estão. Os participantes negociam suas práticas, adaptando suas culturas de aprendizagem aos acontecimentos de cada momento da aula. Assim como os alunos participantes da pesquisa trabalham em grupos e se esforçam para produzirem suas próprias ideias e opiniões no contexto de ensino e aprendizagem do PPE, os professores propõem atividades variadas, entre as quais atividades mais próximas às culturas de ensino e aprendizagem dos alunos. Provavelmente quando voltarem ao contexto de ensino e aprendizagem de seu país de origem, os alunos vão readaptar suas ações novamente para a cultura de ensino predominante naquele contexto. Em outras palavras, as culturas de ensino e aprendizagem não são estáveis, mas construídas localmente e coletivamente (RAMOS, 2007, p. 38-39).

As pesquisas de Costa (2013) e Lemos (2014) também privilegiam a perspectiva êmica, analisando as ações dos professores em *eventos de formação* por meio da pesquisa etnográfica. Nos dados apresentados por Costa (2013), professores com formação específica e não formados na área de Letras, contratados por serem brasileiros com alguma formação superior, conseguem prover respostas a dúvidas dos colegas com base em experiências bem-sucedidas e pela construção de seu próprio repertório, sem que o fato de alguns terem formação específica torne-se relevante entre eles. Ao observar e analisar as ações dos professores em um instituto cultural brasileiro em um país latino-americano, o que vemos não parece incorporar necessariamente as crenças relatadas em entrevistas e questionários, já que o que os professores fazem conjuntamente mostra o desejo e a prática de prover explicações claras e efetivas de gramática em sala de aula, avaliar de maneira coerente a aprendizagem e criar bons materiais didáticos (COSTA, 2013). Também pode-se constatar que perspectivas teóricas estão inter-relacionadas com

⁶¹ A partir do mesmo enfoque teórico, em uma pesquisa que envolveu observação e gravação audiovisual de aulas de um curso de Contação de Histórias no PPE, Balestro (2010) concluiu que o aumento gradativo de participação dos alunos nas tarefas propostas demandou que os alunos compreendessem as expectativas de participação na sala de aula. A autora descreve como, ao longo das aulas observadas, os alunos e a professora foram negociando e construindo novos modos de participar em torno de uma meta comum: aprender a contar histórias em português em eventos públicos.

vivências da prática em eventos de formação, momentos propícios para aprender a ensinar. Nos eventos descritos, percebe-se uma forte valorização das experiências dos participantes no sentido de construir conhecimentos relevantes para o contexto em que atuam.

Um evento de formação possui características recorrentes que permitem identificá-lo como tal. No contexto estudado, nesses eventos os participantes tratam de tópicos sobre a sala de aula e se engajam em ações conjuntas tais como apresentar modelos e estratégias de ensino, relatar situações vividas em sala de aula, responder perguntas sobre questões de sala de aula e oferecer ajuda quando solicitada. As narrativas com base em interpretações de suas experiências são um recurso reconhecido pelos participantes como constitutivo dos eventos de formação e, além disso, os conhecimentos técnicos e práticos se entrelaçam, o que torna o evento de formação uma empreitada orientada por uma racionalidade técnico-prática (COSTA, 2013, p.139).

Lemos (2014) estuda eventos de formação em um caso de docência compartilhada em um curso de PLA a distância. A autora reúne mais de cem evidências de que a participação de duas professoras em eventos de formação é produtiva para levar a cabo os propósitos do curso, dos alunos e das próprias professoras. A autora verifica os modos de início de um evento de formação (pedidos de ajuda, exposição de situações problemáticas, por exemplo), tópicos mais recorrentes em eventos de formação (contato inicial com os alunos, organização do curso, avaliação) e também a relação entre ações observáveis no andamento do curso e os eventos de formação. Neste último caso, Lemos (2014) conclui que, no ensino à distância, “há condições de se verificar as ações levadas a cabo pelos participantes depois dos eventos de formação” (p. 112) devido ao registro das ações das participantes no ambiente virtual de aprendizagem e também nos artefatos utilizados por elas para levar a cabo a docência compartilhada.

A docência compartilhada e a utilização de ferramentas de organização do trabalho entre as professoras (principalmente o Diário de Trabalho) também propiciaram a verificação das ações das participantes posteriormente ao evento de formação, visto que elas eram registradas nos diários a fim de informar os demais participantes do que fora feito (LEMOS, 2014, p. 112).

Portanto, a combinação de uma estratégia institucional de trabalho docente, a docência compartilhada, com uma série de ferramentas de registros de interações entre professores e equipe coordenadora, possibilitaram uma ampliação do conceito de evento de formação. O estudo

[...] pôde ampliar o conceito de evento de formação de “momento *propício para aprender* a ensinar e a ser professor em um determinado contexto” para “momento *em que os participantes aprendem* a ensinar e a ser professor em um determinado contexto”, pois foi possível relacionar ações dos professores nas suas práticas pedagógicas à discussão e à reflexão que haviam construído com os demais participantes (LEMOS, 2014, p. 113).

Trabalhos como os de Costa (2013) e Lemos (2014) propõem um paradigma de análise de formação de professores baseado nas ações dos participantes. Tais trabalhos reconhecem o professor como produtor de conhecimentos novos e situados e podem nos ajudar a compreender o que significa, na prática, refletir nas ações. Desse modo, pode-se identificar a formulação da noção de evento de formação como um avanço para as pesquisas sobre como professores aprendem a ensinar. Seguindo na direção do que se propõe como ações para formação de professores de língua, o aprofundamento do estudo sobre a prática de formação de professores em eventos de formação, proposto neste estudo por meio da análise das práticas de formação, pode contribuir para a maior compreensão e trazer subsídios para possivelmente superar a dicotomização, a prescrição sem evidências e visões apriorísticas sobre a formação de professores de PLA.

Neste capítulo apresentei como diferentes aspectos da formação são abordados em estudos sobre o ensino de língua adicionais e, em particular, de PLA, de modo a compor um paradigma de análise de dados nesta tese. Em um terreno de tensões entre formação inicial e continuada, ainda pautadas pela dicotomização da teoria e da prática, ambas as etapas podem encontrar um equilíbrio por meio de iniciativas que reúnem modalidades híbridas e grupos de tutoria, como o cenário analisado nesta tese, configurando-se como uma proposta de formação institucionalizada que consegue preservar o produtivo contato de menos e mais experientes tendo em vista a formação de todos. Ao aprofundar a discussão sobre os aspectos integrantes da formação de professores, tratei da dicotomia teoria-prática e como ela tem sido abordada e superada por diferentes pensadores. A discussão serviu para ajustar a moldura teórica nesta tese, de uma formação mais integrada ao pensamento guiado pela racionalidade prática e crítica (racionalidade pedagógica, práxis) e pelo paradigma do profissional reflexivo como arcabouços orientadores para a construção de um ponto de vista sobre formação. Além disso, vimos como a formação pode ser vista como aprendizagem na dinâmica de negociação de

significados em comunidades de prática, o que nos dá elementos para olhar para os modos de participação que os professores exibem nos dados.

No sentido de delimitar o escopo de formação de professores deste trabalho, apresentei as perspectivas mais recentes de discussão na área de línguas adicionais, com especial ênfase para as abordagens que privilegiam a prática dos professores de língua como fonte de aprendizagens. Finalmente, cheguei à área de PLA, mostrando algumas tendências na área que estão em consonância com a perspectiva de formação que adoto aqui. Sendo assim, me posiciono numa perspectiva de formação colaborativa e contínua como aprendizagem, que privilegia as iniciativas locais e que entendem a formação como um *continuum* de reflexão explicitada em oportunidades de interlocução e, sobretudo, em interação social. A formação enquanto conjunto de ações que estruturam a prática como aprendizagem dos professores tem no registro acadêmico um dos modos de interlocução, criando oportunidades para que os professores interajam com colegas da área. Tal perspectiva não invalida quaisquer iniciativas prescritivas sobre o que professor deve fazer ou não, mas sim procura incorporar a ideia de que, no percurso de formação de um professor reflexivo, é importante dar oportunidades para que tais reflexões sobre o fazer pedagógico sejam explicitadas, questionadas e ampliadas, como veremos com mais clareza a partir do capítulo 4.

No seguinte capítulo, apresento os princípios qualitativos e etnográficos que guiam a presente pesquisa desde sua concepção, passando pela geração dos dados até a análise.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 A pesquisa etnográfica

A presente tese de doutorado tem o objetivo de compreender como acontece a formação dos professores no Programa de Português para Estrangeiros, projeto de extensão na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e descrever as trajetórias de participação dos professores. Tendo em vista dar continuidade à pesquisa que realizei e cujos resultados foram apresentados em Costa (2013), nesta tese também pretendo analisar a produtividade do conceito de eventos de formação como lócus da aprendizagem de professores. Uma das questões fundamentais sobre a noção de eventos de formação é sua aplicabilidade e produtividade para a pesquisa em diferentes contextos de formação de professores de PLA e outras línguas adicionais. O construto teórico que ampara a noção de eventos de formação assume como fundamental a observação das ações dos professores para analisar a formação profissional (SCHÖN, 1983), e para tal, necessita-se de um aparato metodológico que permita ao pesquisador observar tais ações e os significados que a participação na vida profissional tem para os participantes (WENGER, 1998). Portanto, neste trabalho adoto os princípios da pesquisa qualitativa e da etnografia por entender que uma investigação sobre eventos de formação de professores em um contexto específico precisa acompanhar o que os participantes fazem no dia a dia, como interpretam suas ações e como interagem com seus pares com o propósito de construir aprendizagem sobre a profissão.

Privilegiam-se, neste tipo de pesquisa, as perspectivas dos participantes (perspectiva êmica) para poder oferecer explicações que contribuam para o entendimento do que acontece naquele contexto, possibilitando, assim, ao pesquisador responder à pergunta *O que está acontecendo aqui?* (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1995; ERICKSON, 1990). Emerson et al (2013) definem a etnografia como um processo que envolve fazer e tornar-se, no qual o etnógrafo observa, toma notas e aprende a participar imerso nas práticas dos outros. Imersão significa participar a ponto de compreender como os participantes respondem a eventos na medida em que ocorrem e como interpretam tais ocorrências e as circunstâncias que os produzem. Por isso, Mason (1996) sugere que os métodos de geração de dados sejam flexíveis e sensíveis ao contexto social, e os métodos

de análise e explicações sejam construídos a partir da complexidade, detalhamento e contextualização, privilegiando uma visão holística na análise. Em etnografia, por meio da observação participante, procura-se articular conhecimento sobre o particular da experiência dos participantes na ação social (nem sempre destacado para os próprios participantes), tendo como critério básico de validação da pesquisa, o entendimento dos sentidos das ações para, desse modo, chegar-se à perspectiva dos participantes (ERICKSON, 1990).

Para Mason (1996), a pesquisa qualitativa precisa ser conduzida de maneira sistemática e rigorosa, sem que isso signifique estruturação rígida na abordagem adotada, ou seja, sem que implique em perda de flexibilidade para mudanças contingentes nas diferentes etapas. O pesquisador é a principal ferramenta de geração de dados e dele exige-se atitude autocrítica e reflexividade ativa durante todas as etapas. O fato de não partir de hipóteses e sim de perguntas de pesquisa já impõe ao pesquisador uma atitude constante de reflexividade e flexibilidade para revisar suas interpretações para chegar a aproximações de respostas ou mesmo a revisões das perguntas.

O valor da etnografia como método de investigação social baseia-se na existência de variações nos modelos culturais das sociedades e na compreensão dos significados construídos pelos participantes para um entendimento dos processos sociais. A etnografia explora a capacidade que todo ator social possui para aprender novas culturas e o funcionamento dessas culturas, mesmo que esteja pesquisando um grupo ou um ambiente familiar. Nesses casos, é importante tratar o familiar como se fosse antropologicamente estranho, em um esforço de fazer explícitos os pressupostos que ele deu por certo como membro de tal cultura (ERICKSON, 1990), o que permite que a cultura converta-se em um objeto suscetível de ser estudado (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1995).

Os princípios etnográficos que guiaram a geração e análise dos dados nesta pesquisa são o *estranhamento* e a *reflexividade*. O *estranhamento*, para Erickson (1984), implica em um esforço sistemático de tornar o familiar estranho, considerando que um pesquisador possui uma história, um repertório que envolve o campo de pesquisa e seus participantes, e olha para estes por meio de certos esquemas de interpretação. Sua tarefa será, então, procurar entender a interpretação dos participantes da pesquisa e confrontá-los com seus próprios esquemas. Já a *reflexividade*, segundo Hammersley e Atkinson

(1995), implica em que as orientações dos pesquisadores envolvem sua localização sócio-histórica, incluindo valores, interesses e posturas epistemológicas dentre tais orientações. O que isso representa é uma negação da ideia de que a investigação social possa ser realizada em uma espécie de território autônomo isolado da sociedade e da biografia particular do pesquisador. Fonseca (1999) argumenta que a reflexividade em um trabalho etnográfico significa assumir que a subjetividade do autor/pesquisador é um componente essencial da análise. Tal posição pressupõe que se vá além de meros informes confessionais dos modos como o pesquisador se sentiu durante a pesquisa, mas que se assuma como parte de todo o processo. De outro modo, seria compreender o pesquisador em uma posição social autônoma, capaz do alheamento epistemológico que o coloca como necessariamente imparcial, mesmo que esteja participando da vida das pessoas que investiga⁶². Para Fonseca,

A etnografia é calcada numa ciência, por excelência, do concreto. O ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, “nativos em carne e osso”. É, de certa forma, o protótipo do “qualitativo”. E — melhor ainda — com sua ênfase no cotidiano e no subjetivo, parece uma técnica ao alcance de praticamente todo mundo, uma técnica investigativa, enfim, inteligível para combater os males da quantificação (FONSECA, 1999, p. 58).

Fonseca (1999) recomenda que na seleção dos participantes da pesquisa haja representatividade. Os sujeitos devem atender a categorias analíticas quando da formulação do problema e do estabelecimento de contrapontos e intersecções com outros casos relatados previamente na literatura. A partir de um recorte mais ou menos representativo da realidade que se quer analisar, será possível interpretar o dado particular e seu potencial gerador de uma realidade mais abrangente. Isso quer dizer que, para se concluir qualquer coisa sobre seu material, é “necessário situar seus sujeitos em contexto histórico e social” (FONSECA, 1999, p. 61). É a partir de tal movimento interpretativo, do particular ao geral, que se cria um relato etnográfico contextualizado e com potencial de contribuir para reflexões acadêmicas. No presente trabalho, a escolha dos participantes obedece a tal premissa e seleciona mais de um terço dos quase 30 professores do PPE, em diferentes estágios de estudo formal (graduandos, mestrandos,

⁶² Na seção 3.4 discuto sobre o desafio de olhar com estranhamento para um ambiente familiar e como a reflexividade teve papel importante no treino de um novo olhar para o campo, considerando minha identidade de pesquisador e de participante da vida social do grupo de professores que pesquisei.

doutorandos), que estão envolvidos em algum tipo de ação colaborativa de formação de professores (tutoria, docência compartilhada). Além disso, participam as coordenadoras do programa que somam ao grupo de participantes uma maior diversidade de experiências prévias.

Como procedimento, a etnografia exige reflexividade e flexibilidade, mas também certos cuidados para que o trabalho seja sistematizável e que possibilite resultados representativos. Fonseca (1999) oferece um modelo de trabalho etnográfico que inclui os seguintes elementos: estranhamento, esquematização, desconstrução, comparação e a geração de modelos alternativos.

De acordo com Fonseca (1999), o pesquisador precisa desconstruir certas visões prévias que tem do mundo de modo a estar aberto para compreender os fenômenos sociais que observa em campo. O *estranhamento* que certas práticas causam no observador não deve ser ignorado: a autora relata como um fenômeno que julgava incomum acabou sendo a chave para seu estudo: “para eles, esta história de vaivém de crianças entre uma casa e outra não era nada especial. Meu estranhamento diante de uma prática que, para eles, parecia banal criou espaço suficiente para construir meu objeto de análise” (FONSECA, 1999, p. 67). É pelo estranhamento que a compreensão êmica das subjetividades dos pesquisados vão fazendo sentido. Nesse caminho, o pesquisador experimenta a participação intersubjetiva com os participantes, pois passa a compreender ações até então imprevistas. A autora recomenda que a alternância entre lidar com os dados do campo e consultar a bibliografia que embasa o trabalho leva à compreensão das práticas que se observam em campo.

A *esquematização* durante a pesquisa etnográfica relaciona-se, primeiramente, com manter um diário de campo, instrumento indispensável nesse tipo de investigação. Seguindo os preceitos clássicos de Malinowski, levantamentos censitários, genealogias e mapas sinóticos também fazem parte do conjunto de materiais que devem ser gerados durante o trabalho de campo (FONSECA, 1999). Tais materiais possibilitarão as primeiras conexões que podem ser estabelecidas com base nos dados⁶³. Na presente pesquisa, durante a etapa de análise, construí diagramas tentativos com base nos diários,

⁶³ Fonseca (2000), com base em tais materiais, formulou tabelas, desenhou casas, projetou diagramas e cruzou variáveis em seu trabalho sobre vida familiar em vilas populares de Porto Alegre.

áudios, fotos, materiais didáticos e e-mails que reuni durante a geração de dados. É a partir da esquematização dos elementos gerados que podem começar a surgir as primeiras regularidades, já que novas perguntas podem surgir nessa etapa, como um primeiro exercício de abstração:

[...] nessa fase de pesquisa que comecei a juntar dados. Dados etnográficos, estatísticos, históricos e sociológicos - tudo servia desde que fosse sobre minha população ou outra semelhante. Mas este tipo de comparação - definindo o que é “semelhante” - também exigia uma abstração de meus dados, para resolver em que categoria incluir meus sujeitos (FONSECA, 1999, p.68).

A etapa de *desconstrução* é o ponto no qual as perguntas de pesquisa assumem papel mais preponderante. A partir da moldura que as perguntas oferecem, podemos começar a desconstruir certos estereótipos sobre o campo pesquisado. Em trabalhos em que o pesquisador analisa contextos familiares a ele previamente, isso se torna ainda mais crítico, pois a sensação de aparente facilidade de compreensão do campo pode representar um empecilho para o aprofundamento de análises. Segundo Fonseca (1999, p. 69), “para escutar o outro, para estarmos prontos a captar os significados particulares, devemos primeiro rever certas noções de nossa própria cultura que permanecem obstinadamente no pensamento contemporâneo”. É a intimidade com a história social relacionada ao campo que permite um olhar desconstruído e que nos possibilita estabelecer as conexões entre o que pesquisamos e um repertório mais amplo da vida em sociedade. Neste ponto, parte-se para a comparação:

Para chegar aonde queremos ir, é preciso viajar. É preciso ter a experiência de uma imersão total em culturas exóticas. Esta imersão é realizada não somente pela viagem (literal) mas também pela leitura de monografias sobre sociedades longínquas. Hoje em dia, com a popularidade crescente da antropologia “at home”, muitos de nós prescindimos do deslocamento geográfico. A viagem pela leitura, no entanto, é insubstituível (FONSECA, 1999, p. 71).

Nesse sentido, a leitura de bibliografias relacionadas é parte da pesquisa etnográfica, significando o treinamento do olhar, a possibilidade de comparar o que se está vivendo em campo e o que se encontra na análise com realidades semelhantes. No presente trabalho, muitas leituras de etnografias escolares me ajudaram a construir um paradigma sobre os papéis dos professores nos processos educativos, sobre as dinâmicas

interacionais entre professores alunos e instituições. Além disso, pude me familiarizar com outras molduras teóricas e metodológicas da formação de professores, diferentes construtos do que é um professor, o que é a formação e mais que tudo, como se pesquisa a relação entre os sujeitos e os fenômenos. O olhar comparativo nos possibilita um avanço rumo ao diálogo entre o particular e o mais geral, por nos prover as noções compartilhadas entre os participantes que não são visíveis ao pesquisador no início do trabalho de campo somadas às particularidades e os pontos a partir dos quais as conexões são possíveis^{64 65}.

O resultado da *abordagem comparativa* é a o estabelecimento de modelos alternativos para o fenômeno estudado. Para Fonseca (1999), o pesquisador é confrontado com o desafio de unir pedaços da vida social para assim compreender a lógica dos sistemas identificados. Para a autora, a elucidação da lógica vem por meio do olhar focalizado em casos exemplares, isto é, com a compreensão de como os dados analisados se relacionam com contextos mais gerais relativos ao tema estudado, chega-se por fim às regularidades específicas do campo estudado, gerando assim modelos alternativos de explicação para os fenômenos. Na presente pesquisa, é muito importante compreender diversos cenários de práticas de formação de professores, e mais especificamente de professores de língua, e ainda mais daqueles professores de PLA (COITINHO, 2007; RAMOS, 2007; FURTOSO, 2001; 2009; COSTA, 2013; LEMOS, 2014) que serviram para mapear os trabalhos na área. Fundamental para a construção do objeto de análise foi

⁶⁴ Fonseca (2000), por exemplo, relata que em seu trabalho sobre famílias de vilas populares de Porto Alegre teve insights sobre o funcionamento do fenômeno “circulação de crianças” a partir da leitura de trabalhos realizados na África Ocidental sobre práticas análogas.

⁶⁵ O meu interesse e percurso de estudos sobre a etnografia começa no Mestrado em Letras na UFRGS, especialmente ao cursar as disciplinas LIN00048 - Seminário de Linguagem no Contexto Social - interação social e etnografia da escolarização e da aprendizagem, e LET00001 - Seminário de Pesquisa - metodologia de pesquisa interpretativa, ministradas pelo Professor Pedro de Moraes Garcez, respectivamente em 2011 e 2014; e LIN00030 - Seminário de Aquisição da Linguagem - o uso da linguagem por crianças e adolescentes: interação, letramento e variação linguística, ministrada pela Professora Luciene Juliano Simões. Em 2016, enquanto exercia minhas funções como Leitor do Itamaraty na Universidade de Harvard cursei as disciplinas CULTURE & BELIEF 62 – *Language and Culture*, e ANTHRO2704 – *Linguistic Pragmatics and Cultural Analysis in Anthropology*, ministradas pelo Professor Steve Caton. No primeiro semestre de 2017, cursei a disciplina EDU527 - *Ethnographic Methods*, ministrada pelo Professor Roberto González, na Escola de Educação de Harvard. Em todas essas disciplinas tive a oportunidade de ler manuais de etnografia e estudos etnográficos por meio dos quais pude formular uma visão mais sólida sobre os modos de fazer e os alcances da pesquisa empreendida por um etnógrafo. Apesar de a maioria dos relatos etnográficos que estudei não estarem citados diretamente nesta tese, eles exercem grande influência nos procedimentos que utilizei para realizar a observação participante, para analisar os dados e para escrever o presente trabalho.

não ignorar pesquisas mais gerais sobre formação de professores que ampliaram o escopo de compreensão sobre o fenômeno de aprender a ensinar (WOODS, 1996; FCC, 2011; KORHONEN et al, 2017). Além disso, o princípio analítico da comparação entre dados de um instituto de ensino de português no exterior, analisados na minha dissertação de mestrado (COSTA, 2013), com dados gerados para esta tese, no PPE, é fundante para o presente trabalho, sendo o ponto de partida para a análise descritiva que empreendo a partir do capítulo 4.

Garcez e Schulz (2015) refletem sobre as contribuições conceituais e metodológicas que a etnografia traz para pesquisas sobre a linguagem e educação na área de Linguística Aplicada. Os autores mostram como a etnografia se torna fundamental para o entendimento que, como pesquisadores, tiveram do cenário, dos participantes e dos objetos de suas pesquisas, argumentando que a análise de dados de práticas de linguagem articulada com “trabalho de campo de natureza etnográfica potencializa o entendimento adequado de ações situadas” (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p.3).

Em um exemplo de como os métodos etnográficos baseados na observação participante possibilitam uma compreensão mais global do que está acontecendo em uma cena específica, os autores discutem uma interação entre professora e aluno em que, à primeira vista, as ações poderiam ser interpretadas como uma atitude de uso de autoridade da professora em relação ao aluno; no entanto, a partir da análise completa da cena em contraponto com o projeto político pedagógico da escola, o sentido atribuído a essas mesmas ações pode ser o de reiterar o documento em sala de aula, a professora levando o aluno que se nega a integrar um grupo de trabalho à participação. Nesse sentido os autores refletem:

O registro sistemático e minucioso da vida acontecendo nessa escola nos possibilitou não apenas realizar trabalhos acadêmicos sobre a fala-em-interação de sala de aula, a construção de participação, aprendizagem e do regime de gênero em que isso se dá, mas nos permitiu também fazer parte do chão da sala de aula vivida, do chão das palavras que construíram a concretude das ações ali realizadas, da “caminhada”, como se referem os protagonistas a esse trabalho (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 11).

Nesse tipo de trabalho, as perguntas de pesquisa possibilitam olhares circunstanciados para as ocorrências da vida real, por meio de trabalho de campo com participação intensiva e de longa data, registro detalhado de tudo que é observado,

coleção de diferentes materiais e documentos e sistematização dos dados subsequentemente. Com tais pontos em vista, Garcez e Schulz (2015) observam que

[...] trata-se de um diálogo constante entre indução e dedução, fazendo com que muitas vezes termos específicos da investigação sofram mudanças durante o trabalho de campo. É fundamental, porém, que as perguntas guias da pesquisa não se percam de vista, já que a exposição muito longa a cenários tão ricos pode gerar inúmeras possibilidades de pesquisa. (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p.25).

Os usos da linguagem pressupõem as interações entre usuários e, portanto, coloca em foco a noção de ação. Interagir é um ato de coordenação social entre interagentes, e o olhar minucioso para a composição das cenas onde atuam oferece um quadro mais amplo das relações entre usos da linguagem, cenários institucionais e práticas sociais. A partir de problemas da vida real envolvendo os usos da linguagem, a Linguística Aplicada passa a ser um território interdisciplinar. No caso da formação de professores, há muitas vantagens em usar os métodos etnográficos, sobretudo, por podermos compreender as práticas sociais nas quais os docentes participam como protagonistas, como compartilham seus conhecimentos, como constroem conhecimentos novos. Garcez e Schulz (2015) apontam que “assim podemos pensar a formação de professores a partir de um posicionamento de quem esteve recentemente lá, ou seja, de quem aprendeu com as pessoas que fazem escola e vivem cotidianamente a sala de aula da educação básica hoje.” (p. 26).

Tendo em vista tais características da pesquisa etnográfica, é preciso destacar que esse tipo de abordagem impõe ao pesquisador a necessidade de ser rigoroso com a condução do trabalho, especificamente no tocante ao tratamento dado aos participantes. Modos de assegurar os procedimentos eticamente coerentes baseiam-se em informar os participantes sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, usar pseudônimos e requisitar consentimentos informados autorizando gravações em áudio ou vídeo, fotos, anotações, coleta de documentos. Na presente pesquisa, tais procedimentos foram executados previamente ao trabalho de geração de dados por meio de reuniões para informar os participantes sobre a pesquisa, sobre a atribuição de pseudônimos e para solicitar consentimento informado de todos os participantes.

Para cumprir os objetivos deste trabalho, será realizada uma descrição de eventos sociais observados nas rotinas dos participantes em que se orientam para aspectos

relevantes para sua formação. Para levar a cabo esta pesquisa, partirei da noção de evento⁶⁶ ou evento social, que, para Ribeiro e Garcez (1998), é

[...] uma definição social da atividade de fala que se desenvolve na situação dependendo das oportunidades e restrições à interação proporcionadas pela mudança dos participantes e/ou objeto da interação. Os eventos se desenvolvem ao redor de um tópico ou no máximo de um âmbito limitado de tópicos e se distinguem por suas estruturas sequenciais. Eles são marcados por rotinas de abertura e fechamento estereotipadas e, portanto, reconhecíveis (RIBEIRO; GARCEZ, 1998, p. 261-262).

Para os autores, um evento é determinado pelo cumprimento de determinadas normas, mesmo que diferentes eventos ocorram em um mesmo lugar envolvendo os mesmos participantes. Uma marca definidora é o tópico ou conjunto de tópicos que constituem a visão de evento social. O tópico aponta para o objetivo da interação e singulariza cada evento. Assim, dois professores reunidos discutindo uma reformulação no sistema de avaliação em uma escola segue determinados padrões de fala, ao passo que propor à coordenadora pedagógica as implementações de novas formas de avaliar os alunos pode envolver outras maneiras de abrir e fechar a conversação.

A noção de evento social aplicada à noção de formação de professores aqui adotada⁶⁷ nos convida a pensar a formação de professores como uma prática social.

⁶⁶ Estudiosos da Linguística e da Antropologia têm se debruçado sobre o conceito de evento comunicativo como ponto de partida para a análise das condutas comunicativas de uma dada comunidade. Jakobson (1960) descreveu o evento comunicativo numa perspectiva funcionalista identificando características do evento de fala em uma série de funções: emotiva ou expressiva, conativa, fática, referencial, metalinguística e poética. Esse arcabouço esquematizou o ato comunicativo dando saliência para a inter-relação entre as funções, admitindo a preponderância de uma delas em todos os atos de fala. Jakobson (1960) inspirou, por meio de seu modelo das funções, uma geração de antropólogos linguistas que estavam centralmente preocupados com a questão dos usos da linguagem como forma de identificar os padrões e idiossincrasias culturais dos povos que estudavam. Dell Hymes seja talvez um dos nomes mais destacados dessa abordagem na segunda metade do século XX. Para ele, a etnografia da comunicação consiste no estudo sociolinguístico pelo qual a comunicação é entendida pela organização dos meios verbais e os propósitos aos quais estão a serviço, em integração com os próprios meios e objetivos da comunicação (HYMES, 1964). Nesse sentido, o modelo de Jakobson é fundamental, pois percebe que para além das funções semântico-referenciais das línguas, outras funções são desempenhadas a cada ato. A noção de evento comunicativo é então estruturante para compreender os usos da linguagem na dinâmica da comunicação e para a formulação de uma etnografia da comunicação ou da fala.

⁶⁷ A opção pela noção de evento como foco de análise também se baseia nos estudos sobre letramento. Autores como Heath (2001) e Jung (2009) caracterizam os eventos como episódios concretos e observáveis que emergem de práticas e são por elas moldados, além do forte caráter situado, podendo ser moldados por mudanças temporais e espaciais. Os eventos de letramento, termo inicialmente proposto por Heath (1983) ao observar diferentes padrões de comportamento familiar com relação ao texto escrito em três comunidades nos Estados Unidos, são ocasiões em que a escrita constitui parte essencial dos propósitos em uma dada situação. Para Kleiman (2003), eventos de letramento são situações em que a escrita constitui

Pensar as instituições educacionais onde os professores estão como o ambiente legítimo da formação, da profissionalização e constituição individual, nos leva a entender o espaço de trabalho do professor como um ambiente historicamente situado e constituído por uma constelação de práticas sociais que desempenham papel relevante na formação docente. A partir de tais definições, em Costa (2013) cheguei ao conceito de *eventos de formação*, momentos propícios para aprender a ensinar, nos quais professores reunidos orientam-se para a resolução de uma questão pedagógica, projetando situações de ensino, construindo, na interação uns com os outros, sua própria formação. Tal definição será mobilizada na análise de dados da presente pesquisa, assim como também é foco de discussão, já que o presente trabalho pretende gerar uma descrição teórica aprofundada desses eventos.

3.2 Procedimentos para a garantia de ética na pesquisa

De acordo com a Resolução 466/12 do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP/UFRGS), eticidade de pesquisa implica em

- a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- c) garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- d) relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.⁶⁸

Pesquisas que envolvam seres humanos devem ser conduzidas com observância e explicitação dos parâmetros científicos em que se sustentam, e, também, justificar sua realização com base em experimentações prévias. Uma pesquisa etnográfica não afeta necessariamente a integridade física dos participantes, porém cuidados devem ser tomados desde a escolha do campo, passando pelo contato com os participantes em campo até a análise dos dados e a redação e publicação do relatório de pesquisa. Uma das maneiras elementares de estabelecer uma relação segura com garantias de proteção dos

parte essencial para fazer sentido da situação social, tanto em relação à interação entre participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas.

⁶⁸ <http://www.ufrgs.br/cep/resolucoes/resolucao-466-12>, acesso em 15 de fevereiro de 2015.

participantes é a concordância destes com os objetivos e procedimentos da pesquisa por meio de termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). No entanto, a adesão ao TCLE não significa obrigatoriedade de participação. Deve, entre outras informações, constar no documento de modo explícito o direito do participante em retirar-se, sem nenhum prejuízo, da pesquisa em qualquer ponto de desenvolvimento da mesma.

Para garantir o desenvolvimento desta pesquisa de acordo com o que determina o CEP/UFRGS, foi preciso estar atento às recomendações sobre o tema que o próprio arcabouço teórico-metodológico da etnografia propõe, bem como o que a instituição determina. O acesso ao campo de pesquisa em si não tem grande valor e utilidade sem a oportunidade de desenvolver confiança e troca (ERICKSON, 1990; HAMMERSLEY; ATKINSON, 1995).

Uma das tendências que podem ser apresentadas por participantes de pesquisas em cenários educacionais é a pressuposição de que os propósitos do pesquisador são de gerar avaliações sobre o que os participantes fazem. Em pesquisas como a que aqui apresento, envolvendo profissionais em diferentes estágios de formação, a proteção aos participantes determina certas limitações para o pesquisador. Embora todo o cuidado seja necessário no sentido de evitar qualquer tipo de coerção de comportamento, a própria natureza da relação pesquisador-participantes pode criar aparente coerção. Por essa razão, os pesquisadores precisam estar conscientes e atentos para possíveis relações coercivas, especialmente ao tratar com estudantes, colegas, empregados ou subordinados⁶⁹. No caso da presente pesquisa, o cenário de investigação foi meu trabalho por dois semestres em 2005 e por um semestre em 2011, portanto, os participantes poderiam ter sido meus colegas no passado, o que me impôs a necessidade de ter muito cuidado com os professores convidados a participar, o modo como a pesquisa foi apresentada e no modo de gerenciar o relacionamento com professores que não foram convidados a participar, mas com os quais eu mantinha uma relação próxima por razões profissionais ou pessoais. No entanto, conforme justificarei na próxima seção, há um valor inestimável em observar o cenário escolhido para o desenvolvimento da presente pesquisa, o que me fez ter certeza que seria válido enfrentar as restrições que sua execução me impunha.

Tendo em vista essa reflexão sobre os fatores éticos em uma pesquisa sobre

⁶⁹ <http://www.research.umn.edu/irb/guidance.html#.VODUqlqrPJ9>, acesso em 15 de fevereiro de 2015.

formação de professores no cenário selecionado e considerando os benefícios que os resultados trarão para a área de Linguística Aplicada e Educação, durante a pesquisa: procurei garantir que os participantes compreendessem que a sua participação não influenciaria de qualquer modo a sua relação comigo, colegas ou coordenadores do programa; forneci aos participantes argumentos fundamentados das razões para sua seleção; esclareci o termo de consentimento livre e esclarecido, frisando que a recusa em participar da pesquisa não afetaria em nada relações de trabalho ou possíveis relações interpessoais⁷⁰; apresentei o projeto para todos os participantes antes do início do trabalho de geração de dados, frisando as razões para a sua seleção como participante da pesquisa; informei, por meio de termo de consentimento livre e esclarecido, todas as garantias aos participantes da pesquisa, provendo contato do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS; utilizei pseudônimos para todos os participantes no relatório que apresento a partir do seguinte capítulo. Do ponto de vista macroético, submeti o projeto de pesquisa à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, tendo o mesmo sido aprovado em período dentro do previsto para a geração de dados.

Na seguinte seção apresento o campo de pesquisa e participantes, o processo de geração de dados e discuto alguns desafios que enfrentei como pesquisador.

3.3 O campo de pesquisa e os participantes

O PPE, cenário da presente pesquisa, é um programa de extensão⁷¹ da UFRGS, que tem como objetivos promover a formação continuada de professores de PLA e contribuir para a expansão e o aprimoramento do ensino de PLA e da pesquisa na área. Há três linhas principais que norteiam as atividades do PPE: a) constituir-se como um centro de formação continuada de professores de PLA; b) expandir e aprimorar o ensino de PLA, ou seja, pôr as práticas de ensino em foco, concomitante à formação continuada;

⁷⁰ Em Bortolini (2009) e Jung (2009) há bons exemplos sobre o gerenciamento de situações em que os participantes sinalizaram recusa ou resistência e seguir colaborando com a pesquisa. Em ambos os casos, as autoras argumentam que tais sinalizações devem ser interpretadas positivamente, pois a atitude negativa de participantes durante a pesquisa frente ao pesquisador pode distorcer a realidade, prejudicando as posteriores análises do pesquisador e, sobretudo, causando desconforto e, portanto, danos para o participante.

⁷¹ Ações de extensão na UFRGS são atividades e caráter interdisciplinar, educativo e cultural que visam à interação entre instituição e setores externos da sociedade. Como programa de extensão, o PPE é um conjunto de projetos e ações educativas e culturais que envolve alunos de diferentes estágios de estudo sob a orientação de um ou mais professores da universidade.

e c) desenvolver pesquisas na área: formação, ensino e pesquisa como três pilares básicos. Em mais de 20 de anos de trajetória, o PPE, além de funcionar como plataforma de articulação de políticas de internacionalização da UFRGS, atendendo a estudantes estrangeiros e residentes na cidade, tem sido um importante espaço de desenvolvimento de pesquisas sobre a área de PLA, com considerável produção de trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado, além de artigos acadêmicos e simpósios sobre a área. Os trabalhos focalizam questões como elaboração de materiais didáticos para ensino presencial e a distância, concepção de cursos de língua, literatura e cultura, avaliação, e questões teóricas relativas ao ensino e aprendizagem de PLA.

O eixo da formação dos professores acontece na prática de ensino e na discussão de visões teóricas durante seções de seminário, docência compartilhada, tutorias e outras oportunidades para a colaboração e ajuda mútua. Práticas de formação, incluindo a prática de ensinar, em seu caráter experimental, são privilegiadas e alimentam pesquisas conforme nos indica a extensa produção de trabalhos acadêmicos no âmbito do programa. As pesquisas relatadas em tais trabalhos apontam para práticas de produção de conhecimento informadas pelas práticas de sala de aula. Para entender como alguns aspectos da formação no PPE podem ser observados e descritos, será preciso caminhar analiticamente, passo a passo, pelos diferentes aspectos do programa: seus objetivos específicos, localização, perfil dos alunos e dos professores, os cursos oferecidos, as ações de formação planejadas, os espaços em que os professores circulam e interagem, o tipo de produções acadêmicas desenvolvidas e respectivas temáticas, os materiais didáticos desenvolvidos e os construtos teóricos que são discutidos e mobilizados.

Os objetivos específicos do Programa são:

- Oferecer cursos presenciais e a distância de PLA, literatura e cultura brasileira;
- Elaborar materiais didáticos de PLA, literatura e cultura brasileira;
- Aplicar o exame Celpe-Bras;
- Oferecer cursos de formação de professores de PLA, em níveis de extensão, graduação e pós-graduação;
- Promover intercâmbio com universidades brasileiras e estrangeiras que atuam na área de PLA;
- Desenvolver pesquisa na área de ensino e aprendizagem de PLA;
- Contribuir para a internacionalização da UFRGS.

O Instituto de Letras, que abriga o PPE, oferece cursos de Licenciatura dupla⁷² e simples em Letras⁷³ e de Bacharelado em Letras⁷⁴, com disciplinas nos eixos de língua, linguística, literatura e teoria literária, formando professores de língua portuguesa, línguas adicionais e tradutores. No PPE, há uma espécie de reprodução do currículo do curso de Letras, porém voltado para a experiência de aprender a língua, a literatura e a cultura do Brasil por estrangeiros por meio de cursos em que, ao mesmo tempo vão fazer com que os alunos estrangeiros aprendam, o professor (estudante de graduação ou pós-graduação em Letras) ensinará tais conteúdos, constituindo uma experiência profissional e uma experiência de aprendizagem de uma área que ainda não existe como uma licenciatura específica⁷⁵ no Instituto.

Os primeiros trabalhos de pesquisa em PLA realizados no âmbito do PPE datam de 1997⁷⁶, e até 2016, 57 trabalhos entre teses de doutorado, dissertações de mestrado e monografias de conclusão de curso haviam sido defendidos e publicados. Não estou considerando aqui os artigos a que tais trabalhos podem ter dado origem. A média de quase três trabalhos defendidos por ano sobre PLA especificamente, indica que o PPE é um centro de produção de conhecimento. Os temas abordados por tais trabalhos concentram-se em avaliação de proficiência e desenvolvimento de materiais didáticos com maior preponderância, 12 em cada um dos casos. Formação de professores, ensino a distância, português para falantes de outras línguas, concepção de cursos, currículo, ensino de literatura e cultura e de aspectos linguísticos também compõem o espectro de temáticas abordadas pelos trabalhos⁷⁷. Tais produções não se restringem, no entanto, a

⁷² Português e Alemão; Português e Espanhol; Português e Francês; Português e Inglês; Português e Italiano; Português e Latim; Português e Grego.

⁷³ Português e Literaturas da Língua Portuguesa; Alemão; Espanhol; Francês; Inglês; Italiano.

⁷⁴ Alemão, Espanhol; Francês; Inglês; Italiano; Japonês.

⁷⁵ Embora não seja um ênfase de licenciatura, existem três disciplinas de quatro créditos que são regularmente oferecidas que tratam especificamente de ensino e aprendizagem de PLA na graduação em Letras. Além disso, há uma atividade semestral de extensão (seminários do PPE) que oferece dois créditos aos graduandos e que constitui parte da análise dos dados desta tese. Os estudantes de ênfases em Português ou Português e Língua Estrangeira Moderna também podem optar por fazer seu primeiro estágio de ensino no PPE.

⁷⁶ O PPE iniciou suas atividades em 1993. A partir de 1994, o programa contou regularmente com equipes de estudantes de graduação e pós-graduação atuando em ensino e pesquisa na área (bolsas de iniciação científica e de extensão). O trabalho de Konzen (1997) analisou a aquisição da regra de palatalização por falantes de espanhol. Os outros trabalhos desenvolvidos no início da trajetória de pesquisa do PPE trataram principalmente de elaboração de materiais didáticos e avaliação de proficiência em PLA.

⁷⁷ Por exemplo, a partir de 2002: **Formação de Professores:** Costa (2013), Lemos (2011, 2014), Ramos (2007), Felipe (2013); **Currículo:** Mittelstadt (2013), Kraemer (2012); **Pedagogia de Projetos:** Ohlweiler

apenas uma temática, mas possuem linhas transversais e são fortemente informadas pelas práticas dos professores do programa, o que parece criar um sistema em que a prática informa a produção de conhecimentos, os interesses dos professores, que, por sua vez, experienciam também a possibilidade de serem pesquisadores da área, entregando, não somente aos participantes do programa, mas aos acadêmicos e professores da área como um todo, uma reflexão teórica sobre diferentes aspectos da área de PLA que incidem na formação de futuros professores. Assim, um aluno de graduação em Letras do 5º semestre, caso de uma das participantes, que decidir fazer parte do programa, vai se inserir em um contexto que possui um histórico de práticas informadas pelas teorias geradas localmente, sendo que suas novas experiências no programa podem vir a informar suas próprias pesquisas ou as de outros colegas.

Tal diversidade de pesquisas é refletida na variedade de cursos oferecidos. A combinação de uma série de convênios gera a necessidade de criar cursos que atendam a diferentes expectativas dos alunos. Além disso, os interesses de diferentes professores, com suas próprias histórias e motivações para pesquisar levam à concepção de diferentes cursos. Um curso, por exemplo, pode corresponder a um projeto específico de pesquisa. A seguir, no Quadro IV, apresento o nome e a carga horária dos cursos oferecidos nos dois semestres letivos de 2015, com seus respectivos professores, quando participantes da pesquisa.

(2006), Andrighetti (2006); **Avaliação (proficiência, nivelamento, rendimento):** Gao (2012), Gomes (2009), Li (2009), Santos (2007), Schoffen (2003, 2009), Fortes (2009), Costa (2005), Santos (2004), Kraemer (2008); **Literatura:** Reichert (2013), Fornari (2006); **Aprendizagem da escrita:** Kraemer (2008); **Material didático:** Andrighetti (2009), Souza (2014), Neves (2012), Souza (2009), Torres (2008), Bortolini (2006), Gomes (2006), Brião (2012); **Ensino a distância:** Gonzalez (2015), Sidi (2015), Carilo (2012), Bulla (2014), Dilli (2010), Lafuente (2009); **Ensino e aprendizagem de aspectos linguísticos:** Kunrath (2002), Kim (2005), Pommer (2005), Hinnah (2004), Pabst (2014); Balestro (2010); **Concepção de cursos:** Conceição (2011), Gomes (2006); **Falantes de espanhol:** Rodrigues (2013); **Interação em sala de aula:** Bulla (2007), Ramos (2010); **Enunciação:** Farias (2014).

Quadro IV - Cursos Oferecidos no PPE em 2015-1 e 2015-2

2015-1/ Curso	Carga horária	Professor⁷⁸
Básico II	6h semanais – 90h	Victor e Flávia
Conversaão II	4h semanais – 60h	
Contos e Crônicas	4h semanais – 60h	
Leitura e Produção de Texto II	4h semanais – 60h	Simone
Compreensão II	2h semanais – 30h	
Básico p/ Falantes de Espanhol A	6h semanais – 90h	Adriana e Simone
Cinema Brasileiro I	4h semanais – 60h	
Literatura Brasileira I	4h semanais – 60h	
Leitura e Produção de Texto III-Turma B	4h semanais – 60h	Flávia
Canção Brasileira	2h semanais – 30h	
Intermediário I - Turma A	6h semanais – 90h	
Cultura Brasileira	4h semanais – 60h	
Literatura Brasileira I	4h semanais – 60h	
Preparatório Celpe-Bras	4h semanais – 20h	
Intermediário II	6h semanais – 90h	Jéssica e Fabiane
Literatura Brasileira II	4h semanais – 60h	Beatriz
Práticas do Discurso Oral	4h semanais – 60h	Beatriz e Júlia
Contação de Histórias	4h semanais – 60h	
Leitura e Produção de Texto Jornalístico	2,5h semanais – 30h	
Estudos Avançados do Texto	4h semanais – 60h	
Prática Teatral I	4h semanais – 60h	Michele e Maria
Prática Teatral II	4h semanais – 60h	Michele e Maria
Cinema Brasileiro II	4h semanais – 60h	
Leitura e Escrita Acadêmica	4h semanais – 60h	
Estudos Dirigidos	2h semanais – 30h	
Intensivo PEC-G	15h semanais – 240h	
História e Cultura Gaúcha	2h semanais – 30h	

2015-2/ Curso	Carga horária	Professor
Básico I	6h semanais – 90h	
Conversaão I	3h semanais – 45h	
Leitura e Produção de Texto I	3h semanais – 45h	
Compreensão I	3h semanais – 45h	
Básico II	6h semanais – 90h	
Literatura Brasileira I	4h semanais – 60h	
Leitura e Produção de Texto II	4h semanais – 60h	
Compreensão II	2h semanais – 30h	
Conversaão II	2h semanais – 30h	
Básico p/ Falantes de Espanhol A	6h semanais – 90h	
Básico p/ Falantes de Espanhol B	4h semanais – 60h	
Cinema Brasileiro I	4h semanais – 60h	
História e Cultura Gaúcha	4h semanais – 60h	
Leit. e Prod. de Texto III-Turma B	4h semanais – 60h	
Intermediário I	6h semanais – 90h	
Literatura Brasileira II	4h semanais – 60h	
Leitura e Produção de Texto III-Turma A	4h semanais – 60h	
Cinema Brasileiro I	4h semanais – 60h	

⁷⁸ Os nomes dos professores aqui identificados são pseudônimos dos participantes da pesquisa. A professora identificada como Maria não participou da pesquisa.

Conversação III	4h semanais – 60h	
Intermediário II	6h semanais – 90h	
Literatura Brasileira III	4h semanais – 60h	
Práticas do Discurso Oral	4h semanais – 60h	
Contação de Histórias	4h semanais – 60h	
Cinema Brasileiro II	4h semanais – 60h	
Leitura e Escrita Acadêmica	4h semanais – 60h	
Leitura e Produção de Texto Jornalístico	3h semanais – 30h	
Poesia	3h semanais – 30h	
Preparatório Celpe-Bras	5 Encontros	

Os cursos estruturantes, Básico I, Básico II, Básico para Falantes de Espanhol, Intermediário I, Intermediário II e Avançado, além do curso especial para estudantes do Programa de Estudantes Convênio - Graduação, organizam em torno de si uma série de outros cursos. Por exemplo, os alunos que se matriculam no curso Básico II, ensinado por Victor e Flávia no semestre de 2015-1, também podem se matricular em Contos e Crônicas, Conversação II, Leitura e Produção Textual II.

Para cada curso estruturante há cursos que compõem uma plataforma linguística e cultural como os cursos de Compreensão, Conversação e Leitura e Produção Textual no campo do desenvolvimento específico de habilidades, enquanto cursos como Cultura e História Gaúcha, Cinema Brasileiro, Canção Brasileira e Literatura Brasileira priorizam o enfoque cultural. Cursos como Práticas do Discurso Oral, Contação de Histórias e Prática Teatral apontam para a experiência em práticas específicas de uso da linguagem oral. No total, em um ano, 36 cursos foram oferecidos regularmente pelo programa, mobilizando o trabalho de quase 30 professores, somando mais de 60 turmas em dois semestres.

Além dos cursos acima listados e descritos há um curso online de português para intercambistas resultante do convênio com a Associação de Universidades do Grupo Montevideo⁷⁹. O convênio consiste na seleção de estudantes de graduação dos países do Mercosul que passam um semestre em intercâmbio em uma universidade de um dos países do bloco. Trata-se de um curso preparatório para os estudantes, ministrado para os falantes de espanhol que estão vindo para o Brasil. O curso tem duração total de 50 horas e é realizado integralmente a distância. O programa ainda conta com um jornal impresso e online e com uma feira cultural. O primeiro é publicado semestralmente em uma página

⁷⁹ A Associação de Universidades do Grupo Montevideo (AUGM) é uma rede de universidades públicas da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai. Mais informações em <http://grupomontevideo.org/sitio/institucional/>, acesso em 7 de janeiro de 2017.

na internet e tem uma tiragem limitada impressa, funcionando como plataforma de publicação de textos de alunos e uma coluna para professores. Já a Feira Cultural é um evento semestral, organizado e gerenciado pelos professores, no qual os alunos realizam apresentações de projetos desenvolvidos em suas aulas para o público do Instituto de Letras, gerando uma possibilidade de interlocução real dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula (SCHLATTER; GARCEZ, 2018).

O programa desenvolve semanalmente seminários⁸⁰ de formação de professores na área de ensino e aprendizagem de português para falantes de outras línguas, nos quais são discutidos o processo de ensino e aprendizagem, metodologias de ensino, elaboração de materiais didáticos, avaliação, entre outros (SCHLATTER, 2008). Nesta ação reside a formação de novos professores e a formação continuada dos professores em exercício. A formação também ocorre “por meio do tutoramento dos professores bolsistas estagiários do curso de graduação em Letras pelos professores mais antigos no Programa” (KRAEMER, 2012, p. 16). O desenvolvimento de pesquisas nos níveis de graduação e pós-graduação, concentradas nas áreas de ensino e aprendizagem de PLA, elaboração de materiais didáticos e avaliação de proficiência, é constante no âmbito do programa, o que o torna, por seus próprios objetivos, um relevante laboratório de formação de professores (SCHLATTER; GARCEZ, 2018).

Atualmente, o PPE é coordenado por três professoras do Instituto de Letras que se dividem em diferentes funções. No período em que gerei a pesquisa (2015-1), 29 professores lecionavam no programa, dentre os quais duas doutorandas, três mestres, quatro mestrandos, um licenciado em Letras, e os demais estudantes de graduação, além de contar com uma secretária-bolsista. Fazer parte do time de professores é possível de acordo as necessidades do programa e interesses do futuro professor, que pode começar assistindo aos seminários das sextas-feiras, abertos ao público no início do semestre, e posteriormente ter uma vaga como professor. O trabalho é remunerado com bolsas da Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FAURGS), com verba gerada no próprio programa por meio de taxas de matrícula. A seguir apresento brevemente os participantes da pesquisa.

⁸⁰ O seminários foram já foram oferecidos de modo integrado com uma disciplina alternativa (eletiva) no Instituto de Letras por três ocasiões: em 2003-2, 2008-2 e 2011-2.

Nesta pesquisa participaram nove professores ⁸¹ selecionados por estarem participando em ação de tutoria, docência compartilhada, dando aulas regulares no programa, estarem em diferentes estágios de formação e frequentando os seminários de formação. O grupo de professores, foco de observação do presente trabalho, foi acompanhado em interações entre si, especialmente na sala do PPE, e, eventualmente, em interações com a equipe coordenadora, composta por três professoras do Instituto de Letras, a qual foi igualmente convidada a participar da pesquisa. Os doze participantes, professores e coordenadoras, indicaram seu aceite por meio de termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo I), seguindo as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande Sul (Resolução 466/12).

Abaixo apresento, no Quadro V, a relação de participantes, identificados por seus pseudônimos. Além disso, o quadro inclui informações com respeito ao seu estágio de formação e um breve comentário sobre especificidades biográficas que consegui levantar.

Quadro V - Participantes da pesquisa

Participante	Informações	Comentários
Júlia	Mestranda em Linguística Aplicada, professora no PPE desde 2011.	Tem artigos publicados com Michele e outros colegas sobre cursos que ensinou no PPE. Publicou um TCC sobre projetos pedagógicos.
Michele	Mestranda em Linguística Aplicada, professora no PPE desde 2009.	Tem artigos publicados com Júlia e outros colegas sobre cursos que ensinou no PPE. Publicou um TCC sobre cursos de Prática Teatral em PLA.
Beatriz	Doutoranda em Literatura, professora do PPE desde 2013/01. Graduada em Letras/ Português e Literatura.	Estuda a palavra como performance e participa de grupos de pesquisa em literatura.
Victor	Graduado em Letras – Português/ Inglês, professor no PPE desde 2013/1.	Foi bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) da UFRGS e cursava o primeiro semestre da graduação em Pedagogia na época da geração de dados.
Flávia	Graduanda em Letras/ Português e Inglês, professora no PPE desde 2014/1.	Aluna do sétimo semestre, interessada em pesquisar metáforas e expressões idiomáticas em língua portuguesa.
Jéssica	Graduanda em Letras/ Português e Literatura, professora no PPE desde 2014/1.	Trocou de ênfase, estava em Português/ Inglês. Também estudava coreano. Estava no 5º semestre do curso de Letras.
Fabiane	Graduanda em Letras/ Português e Inglês. Foi professora no PPE somente em 2015/1.	Estava no último semestre, escrevendo monografia. Realizava estágio de docência de português no PPE. Passou a estudar Artes Dramáticas no ano seguinte à geração de dados.

⁸¹ Opto por me referir aos participantes como professores durante todo o trabalho por entender que os seus diferentes estágios de formação poderiam exigir usos muito específicos. Algumas possibilidades seriam professores-bolsistas ou professores-alunos ou professores-estagiários.

Simone	Mestranda em Linguística Aplicada, professora no PPE desde 2013/2. Graduada em Letras – Português/ Espanhol.	Aprovada no mestrado em Linguística Aplicada para 2015/2. Também dá aula em um curso de línguas privado.
Adriana	Graduanda de 7º semestre em Letras Português/ Espanhol. Professora no PPE desde 2014/2.	Deu aulas para cursos pré-vestibular comunitários na região metropolitana de Porto Alegre. Fez intercâmbio por um semestre na Universidade de Buenos Aires.
Clarice	Doutora em Letras	Professora de disciplinas de estágio em língua inglesa, autora de diversos artigos e livros. É fundadora e coordenadora do PPE.
Patrícia	Doutora em Letras	Professora de disciplinas de programas de língua portuguesa e PLA e coordenadora do PPE.
Andresa	Doutora em Letras	Professora de disciplinas de escrita e avaliação, coordenadora de aplicação do exame Celpe-Bras na universidade e coordenadora do PPE.

O período de geração de dados foi de dois meses (junho e julho de 2015), durante os quais circulei por diferentes espaços do Instituto de Letras, e visitei outras universidades acompanhando os participantes em atividades relacionadas ao PPE como um observador participante⁸².

3.4 Geração de dados

A geração de dados consistiu na observação participante das práticas dos nove professores e das três coordenadoras do PPE, durante dois meses. Uma parte do trabalho etnográfico foi realizada com o acompanhamento das interações entre os participantes na sala dos professores, em reuniões de tutorias de uma dupla, em aulas em docência compartilhada de duas duplas, bem como reuniões dessas duplas, e nos seminários de formação realizados nas sextas-feiras à tarde por um período médio de duas horas. Das visitas ao PPE, realizei em média 4 horas diárias de observação participante nos dias da geração de dados. Além disso, participei da Feira Cultural, evento organizado pelos professores e pela coordenação, no qual os alunos do PPE apresentam resultados de projetos desenvolvidos em sala de aula ao longo de uma semana letiva. A seguir

⁸² Para garantir o bom andamento no que concerne ao relacionamento interpessoal com os participantes da pesquisa, uma estratégia que usei foi informar previamente a todos os participantes, por meio de reuniões privadas com cada um, todos os objetivos da pesquisa, seus pressupostos teóricos e procedimentos metodológicos. Desse modo, assim como ocorreu em Costa (2013), pude minimizar o impacto da minha presença como observador em um ambiente onde poderia ser entendido como um intruso (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1995).

apresento um calendário de observação por dias identificando espaços, modalidades e participantes observados.

Quadro VI - Calendário de observação

1/6/15 – SP* (Jéssica, Beatriz, Fabiane)	2/6/15 – SP (Flávia, Victor, Simone, Jéssica, Fabiane)	3/6/15 – Aula PDO**, Almoço, Reunião no pátio (Júlia, Beatriz, Michele)	4/6/15 – SP (Michele, Adriana, Simone)	9/6/15 – SP (Patrícia, Flávia)
10/6/15 – Aula PDO (PUC), SP (Júlia, Beatriz, Michele, Flávia, Victor)	11/6/15 – SP, Aula Básico II (Victor, Flávia, Simone, Patrícia)	12/6/15 – Seminário (Patrícia, Flávia, Adriana, Jéssica)	15/6/15 – SP, Pátio, Centro de Cópias (Fabiane, Adriana, Victor, Michele, Jéssica)	16/6/15 – SP (Jéssica, Adriana, Simone)
17/6/15 – Aula PDO (PUC) (Júlia e Beatriz)	19/6/15 – Seminário (Flávia, Jéssica, Fabiane)	23/6/15 – SP, Almoço (Jéssica, Simone, Flávia)	24/6/15 – Aula PDO (PUC), Café (PUC) SP (Júlia, Beatriz, Michele, Flávia, Adriana, Victor)	25/6/15 – Aula Básico II (Victor, Flávia)
30/6/15 – Feira Cultural (Prédio de Aulas, Pátio), SP (Jéssica, Flávia, Victor)	1/7/15 – Feira Cultural (Auditório, Prédio de Aulas), Aula PDO, SP (Michele, Júlia, Beatriz, Simone, Adriana)	2/7/15 – Feira Cultural (Anfiteatro), SP (Michele, Flávia, Victor)	3/7/15 Seminário (Clarice, Jéssica, Fabiane, Adriana, Michele, Simone)	8/7/15 – SP (Beatriz)
10/7/15 – Seminário (Clarice, Flávia, Simone, Adriana)	14/7/15 - SP	22/7/15 – Formação Nivelamento, Casa de Cultura (Andresa, Adriana, Jéssica, Flávia, Michele, Beatriz, Júlia)		

* SP – Sala dos Professores; ** PDO – Práticas do Discurso Oral

Com o projeto defendido perante o programa de Pós-Graduação, e com o mesmo tramitando no comitê de ética em pesquisa (CEP/UFRGS), iniciei os preparativos para o trabalho de geração de dados. Inicialmente, contatei os participantes por e-mail e marquei reuniões com os mesmos para apresentar o projeto⁸³. Em meados do mês de maio de 2015, viajei dos Estados Unidos, onde então trabalhava, ao sul do Brasil para dar início ao trabalho de campo no PPE. Passei a visitar as dependências do Instituto de Letras e da sala dos professores com certa regularidade até o início dos trabalhos de geração. Assim, fui compreendendo os primeiros padrões de atividades que os participantes desempenhavam, como horários, parcerias e usos de tecnologias. Com o projeto aprovado pelo comitê de ética⁸⁴ em pesquisa, comecei as observações sistemáticas na sala dos professores do PPE. Como eu já havia conversado com cada um dos participantes, anotei em um caderno de notas cada vez que um dos participantes entrava na sala e que tipo de ações desempenhava. Além disso, me dei conta que muitas tecnologias eram utilizadas

⁸³ Os participantes já haviam sinalizados seu aceite na época de concepção do projeto por e-mail.

⁸⁴ Número de protocolo de aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 29015.

entre os participantes para combinar preparação de aulas e outros assuntos relativos ao seu trabalho. Solicitei a alguns dos participantes para me encaminharem e-mails em que os destinatários fossem outros participantes da pesquisa. Esta foi uma decisão que teve a ver com a percepção de que eu poderia perder muito da interação entre os professores se ficasse excluído do fluxo de interações virtuais que costumavam ter por e-mail.

As notas de campo eram tomadas na sala dos professores e em outros encontros em que acompanhei os participantes como reuniões no pátio, almoços, salas de aula e apresentações da Feira Cultural. Alguns casos serviram para eu realizar reflexões sobre o meu desempenho como pesquisador. Paralelo às notas, utilizei um gravador para registrar interações entre os participantes da pesquisa. Somado a isso, fotos de algumas interações foram feitas de modo a me ajudarem a remontar as cenas no momento de redigir os diários de campo, em descrições como a que segue:

Estou no computador. Jéssica chega por volta de 9h e senta-se ao meu lado, ligando o outro computador. Ouço apitos vindos da rua e pergunto a ela sobre o que se trata o festejo. Ela me conta sobre o apitão dos formandos. Pergunta como era na minha época. Respondo que não lembro se havia algo assim. Troco de computador quando outra professora entra e precisa imprimir materiais. São 10h e observo que, desde que chegou, Jéssica visita páginas sobre poesia de Mario Quintana. No Youtube acessa o canal Toda a Poesia (lembro que Beatriz havia sugerido este canal a Jéssica). Saem todos por volta de 10:30. 10:40, Adriana entra, e conversamos rapidamente. Ela usa o computador e abre arquivo sobre Botucatu, pelo que avisto. Verifico que Simone me copiou num e-mail enviado a Adriana com materiais anexados. Fabiane chega por volta de 11h. Os computadores estão desligados a pedido de funcionário da informática. Acompanho Fabiane e Adriana ao “Xerox”, onde vão solicitar cópias. No “Xerox”, Fabiane e Adriana não interagem. Volto à sala dos professores. 12h, Victor chega, imprime material sobre festa junina. Outra professora chega, e falam sobre o fim do semestre. Victor pergunta a ela sobre sua participação na festa junina. A professora responde que não está sabendo, e Victor pergunta quantos alunos tem. Esta professora reclama que Simone não lhe passa informações, e Victor comenta que mandou e-mail ontem apenas. Outra professora volta à sala e pergunta se Simone lhe deixou algum material. Victor está sentado montando materiais da unidade didática de Básico II. Pergunto se ele não entrega a unidade completa e ele me explica que normalmente sim, mas que desta vez algumas tarefas precisavam ainda ser revisadas e que por isso está entregando em partes. Compreendo que ele edita o material antes da impressão, já que segundo ele, uma das coordenadoras não conseguiu revisar o material conforme era combinado. A mesma professora que perguntou por Simone, pergunta a Victor sobre uma tarefa com seu nome e quer saber como usar os cartões que aparecem no material, ele fala baixo dando uma instrução, e ela agradece. Victor pergunta a uma das professoras que agora está sentada ao meu lado sobre o que aconteceu no seminário. Ela responde que se tratou sobre o texto que lhe tinha enviado por e-mail. (Diário 9, 15 de junho de 2015)

Pouco a pouco fui me familiarizando com suas rotinas e percebendo que a maior concentração de participantes se dava entre 9:40 e 10:30 da manhã, coincidindo com maior ocorrência de intervalos nos cursos de graduação, e entre 11:30 e 13:30,

coincidindo com o horário de almoço. No entanto, a circulação dos participantes também acontecia em outros horários, e reuniões e outras atividades também aconteciam em outros espaços, conforme fui percebendo nas primeiras semanas. Assim, observei primariamente interações entre professores na sala dos professores, mas também nos seminários das sextas-feiras, em reuniões no pátio do campus, em aulas que tiveram como local uma sala em outra universidade. Também acompanhei os preparativos e a execução da Feira Cultural. Com a chegada do recesso de inverno na metade de julho, fiquei uma semana sem visitar o campus, mas retornei no final do mês para um treinamento no qual os professores estavam participando, sobre o teste de nivelamento do PPE. A última interação observada foi uma reunião entre três participantes em uma fundação cultural no centro da cidade para discutir os rumos do curso de Práticas do Discurso Oral. Em todas essas situações, eu tomei notas de campo e gravei em áudio a maioria das interações⁸⁵. Paralelamente escrevia meu diário de campo e empreendia uma primeira versão de transcrições de conversas que abordavam resoluções de problemas, discussão de questões teóricas, preparação de aulas e materiais, planejamento de tarefas conjuntamente. A conclusão sobre o que era relevante ou não para dedicar tempo com uma transcrição inicial se deu pela relevância do tópico e pelo enquadramento das interações como potenciais eventos de formação.

Conforme explicitiei anteriormente, um dos empreendimentos desta tese é confirmar a produtividade do conceito de eventos de formação que propus em meu trabalho de mestrado. A sua aplicabilidade mostrou-se muito produtiva durante a geração de dados, pois me orientou a captar a relevância das interações entre os professores para a questão da formação. Desse modo, dois professores engajados em uma conversa visando a elaboração de um plano de aula me interessava, pois, dadas as diferentes experiências de cada um, aprendizagens eram possíveis considerando o foco do que estavam fazendo. Foi importante estar atento para o meu conhecimento prévio sobre os participantes.

⁸⁵ A opção de registrar em vídeo foi descartada por mim porque as atividades eram variadas, em locais diferentes e, muitas vezes, conforme registrado nos diários, aconteciam com os professores caminhando ou movimentando-se de um lugar para outro. O trabalho de seguir os professores também exigiu a constante tomada de decisões sobre o que observar, já que buscava eventos sociais que tivessem como propósito discutir a formação dos professores. Preferi sempre privilegiar a observação de eventos que envolvessem interações entre dois ou mais participantes e cujo tópico, como já referi anteriormente, dissesse respeito a alguma questão sobre aulas.

Muitas das informações a que tive acesso sobre suas experiências prévias se deram na conversa que tive com cada um para apresentar o projeto e solicitar o consentimento.

Algumas interações foram bastante estáveis durante quase toda a geração: Júlia e Beatriz trabalhando em docência compartilhada no curso de Práticas do Discurso Oral, com Michele observando as aulas para gerar dados para sua dissertação; Júlia e Michele trocando e-mails com Victor e Flávia e uma das coordenadoras durante a elaboração de uma unidade didática (UD) para o curso Básico II; Victor e Flávia, na sala dos professores, discutindo e planejando as aulas que dariam para suas turmas de Básico II e, eventualmente, trabalhando em docência compartilhada; Simone orientando Adriana sobre o curso de Básico para Falantes de Espanhol e a preparação de um trabalho dos alunos para a Feira Cultural; Jéssica e Fabiane discutindo o andamento do Curso Intermediário II; Michele, Júlia, Jéssica e Simone organizando a Feira em interações na sala dos professores e via e-mail. Para cada uma desses eventos típicos, diferentes identidades eram construídas de acordo com os propósitos das reuniões: Simone atuava como tutora de Adriana; Jéssica orientava Fabiane ocasionalmente; e Victor, que ensinava pela terceira vez um curso, orientava Flávia, que atuava pela primeira vez no mesmo curso. Tais arranjos foram relevantes para o modo como, inicialmente, eu fiz sentido das participações dos professores. Todas essas reflexões foram se dando durante o trabalho de campo, e na redação dos diários, além do relato minucioso das interações observadas, mantive notas de comentários propondo questões para as quais eu deveria estar atento.

Um dos questionamentos prévios que eu tive quanto à geração de dados foi sobre entrevistar ou não os participantes. As entrevistas têm o seu valor epistemológico descrito vastamente na literatura sobre metodologias qualitativas de pesquisa (MASON, 1996; HAMMERSLEY; ATKINSON, 1995; HEATH; STREET, 2008). No entanto, baseado na minha experiência no mestrado, decidi não lançar mão de tal procedimento, por considerar que, ao acompanhar os professores em suas rotinas, eu me constituiria como um participante, podendo utilizar eventuais conversas que tivesse com os participantes como potenciais dados a considerar na análise⁸⁶. De fato, eu fui convidado a participar

⁸⁶ Além disso, o foco do trabalho é a descrição de como um evento acontece e qual é a interpretação dos participantes sobre sua própria formação. Nesse sentido, uma entrevista poderia contribuir no caso de fazer

de conversas e de situações de ajuda mútua, que me permitiram introduzir alguns de meus questionamentos emergentes para alguns dos participantes. Portanto, minhas conversas e perguntas aos participantes encaixaram-se no contexto natural do qual eu também fazia parte e que estava construindo pela posição de pesquisador e antigo professor do PPE.

Durante o meu período em campo, algumas decisões tiveram que ser tomadas, exigindo flexibilidade e reflexão sobre como agir. Isso reflete algumas das premissas do trabalho etnográfico: quando o pesquisador chega a campo, traz consigo um projeto contendo um desenho do que pretende realizar. No entanto, tal projeto acaba por revelar-se um plano que deverá ser relativizado de acordo com certas contingências que se apresentarem, não devendo jamais ser ignorado, já que é ele quem oferece um parâmetro para o olhar do pesquisador, é ele que lembra que, ao chegar a campo, caminhos já foram percorridos e não devem ser ignorados.

A primeira decisão que tive que tomar em campo e que não estava prevista foi envolver a coleta de e-mails trocados entre os participantes, já que mais da metade dos professores que foram convidados a participar da pesquisa, estava envolvida em diferentes interações com diferentes propósitos. Na etapa de análise não foi possível incluir os e-mails no escopo dos eventos de formação que procuro estudar centralmente nesta tese, mas foram essenciais para a compreensão mais completa de que tipo de negociação estava em andamento concomitantemente a um evento de formação.

Outra decisão importante foi sobre como tratar os seminários considerando o contingente de participantes. Com média de 15 por encontro, tive que focalizar nas temáticas discutidas e no que os participantes da pesquisa estavam fazendo. Na maioria das vezes, apenas quatro ou cinco participantes da pesquisa estavam presentes, e em algumas dessas ocasiões a reunião consistiu em uma conversa do grande grupo. Portanto, optei por gerar um resumo dos conteúdos tratados nos seminários e descrever que tipo de ações eram desempenhadas pelos participantes da pesquisa, mesmo que envolvesse, por exemplo, responder a um não participante. De fato, os seminários, como modalidade de formação que mais me interessava quando da proposição do pré-projeto de doutorado,

parte de uma sessão de visionamento de gravações em vídeo com os participantes, procedimento que não adotei aqui. Woods (1996) e Nicolaidis (2003) são dois exemplos de pesquisas que fazem uso de entrevistas em sessões de visionamento.

passaram a ser um dos momentos mais difíceis de geração de dados. Inicialmente eu planejava realizar uma etnografia que envolvesse todos os professores, coordenadoras, secretária, e mesmo os alunos do PPE.

Por entender que a ação social é contingente e coordenada entre todos os participantes das esferas de atuação, era para mim, a melhor opção uma pesquisa em que eu não precisasse fazer distinções e exclusões durante a observação. No entanto, conseguir ajustar o olhar em um período curto para a geração dos dados, tendo que lidar com mais de 30 participantes, poderia colocar em risco as próprias condições de fazer uma observação mais cuidadosa, o que com um número menor de participantes eu poderia levar a cabo. Daí que os seminários passaram a ser uma questão que embora já prevista, teve que ser resolvida em campo. Precisei estar no primeiro encontro na posição de pesquisador para entender como eram as dinâmicas e como os participantes atuavam. Sendo assim, os dados selecionados envolvem somente momentos em que havia interação entre os participantes da pesquisa. Eventuais participações de outros professores foram cortadas na edição das transcrições ou vinhetas ou, se referidos por um dos participantes da pesquisa, utilizei a letra X para indicar ao leitor que se trata de um não participante.

Além disso, a convite de Júlia, decidi assistir às aulas de Práticas do Discurso Oral, as quais eram compartilhadas com Beatriz. Por julgar uma ótima oportunidade para lidar com a interação de duas professoras na situação de sala de aula, decidi acompanhar as aulas. Para tanto, conversei no primeiro dia com os alunos e expliquei o que eu estava fazendo ali e esclareci que meu foco era o trabalho das professoras. Ingenuamente, julguei que poderia compreender as ações de Beatriz e Júlia descoladas do que os alunos estavam fazendo. Isso não foi possível. Portanto, tive que lidar com dados preciosos tendo que pinçar situações em que não exporia a identidade dos alunos. Com o projeto aprovado no conselho de ética, ficaria inviável solicitar consentimentos dos alunos, o que me provocou um enfrentamento diante de oportunidades de ampliar a visão sobre o objeto de pesquisa e de ter que me ater ao anteriormente previsto e planejado, e como isso poderia impactar na pesquisa, levando em conta a natureza de uma etnografia versus a de um experimento.

Dado tal cenário, optei por me referir apenas genericamente aos alunos, procurando manter o foco nas ações de Júlia e Beatriz. Como veremos mais adiante, a docência compartilhada não é apenas uma modalidade de trabalho que impacta nas professoras, os alunos também participam da atualização de um cenário de sala de aula com dois gerentes, onde normalmente há um. Além disso, o gerenciamento das atividades passa a ser negociado *in loco*, possibilitando que os alunos participem da tomada de decisões sobre o andamento da aula. Posteriormente ao início de observações das aulas de Júlia e Beatriz, também observei por duas ocasiões as aulas que Victor e Flávia ensinaram juntos, o que poderia servir para considerar contrapontos na prática da docência compartilhada, enquanto oportunidade para eventos de formação.

É fundamental reconhecer que os participantes estão oferecendo o seu tempo e expondo suas vidas durante a geração de dados e que, apesar de concordarem, podem não estar completamente confortáveis com isso ou cientes do alcance da pesquisa. Portanto, é importante saberem dos benefícios que eles podem ter ao participar. Em países como os Estados Unidos, onde há muitos fundos de financiamento para pesquisa, é comum reconhecer de diferentes modos a dedicação do tempo do participante para colaborar, o que não é o caso da presente pesquisa. No entanto, eu percebi em alguns participantes um interesse também em me observar, pois viam em mim a possibilidade de compreender como um pesquisador atua em campo. Esse foi o caso de Simone, por exemplo, que por mais de uma ocasião expressou seu interesse pelo que eu estava fazendo e por como eu estava fazendo, e me pediu livros de metodologia emprestados, por estar participando da seleção para o Mestrado. Desse modo, foi possível ser o pesquisador, mas também ser fonte para os interesses de alguns pesquisados. Michele, por exemplo, por mais de uma vez me contou sobre o andamento de seu projeto de mestrado; em algumas discussões com Beatriz e Júlia, elas recorriam a mim para tirar alguma dúvida sobre o tema que estavam discutindo. Além disso, outros participantes do PPE, não inclusos na pesquisa, puderam participar de uma disciplina para discussão do tema desta tese, organizada pela orientadora deste trabalho, com minha colaboração. Tendo em vista esses desafios da geração de dados, após o trabalho de campo, foi possível refletir sobre como eu estava enfrentando diariamente as contingências da vida no campo de pesquisa aprendendo a tornar-me um participante à medida que ganhava acesso às práticas dos professores.

Uma pesquisa sobre professores é para os professores afinal de contas, pois gera visibilidade para as suas ações, mas também expõe situações de intimidade como conversas com colegas, além de suas aulas. É muito provável que o professor que lê sobre a profissão ou sua área de atuação já tenha lido relatos destrutivos de colegas de profissão, feitos muitas vezes de maneira pouco construtiva. Logo, realizar uma pesquisa sobre professores para analisar suas práticas é uma empreitada delicada considerando a relação com os participantes. Para minimizar tais efeitos, mantive uma atitude positiva sempre, sobre qualquer assunto, mesmo quando não me sentia bem ou era solicitado a opinar sobre temas sobre os quais desconhecia ou tinha opiniões negativas.

3.5 Procedimentos de seleção e análise dos dados

Se a etnografia é, em uma de suas dimensões, um exercício de aprendizagem por meio da participação nas práticas sociais dos grupos estudados, outro de seus traços fundamentais é o trabalho de registro escrito minucioso (EMERSON et al, 2013). Uma etnografia pode ser compreendida como uma descrição escrita da organização social, atividades, recursos simbólicos e materiais, além das práticas interpretativas de um dado grupo de indivíduos (DURANTI, 2002). Esse tipo de descrição toma como base a participação do pesquisador nas práticas do grupo estudado, procurando compreender como constroem a vida social, o que requer: a) habilidade para distanciar-se das reações imediatas, procurando garantir na medida do possível um grau aceitável de objetividade; e b) empatia suficiente com os membros do grupo, procurando obter a perspectiva dos participantes, ou ponto de vista êmico (DURANTI, 2002). Daí a importância da observação participante em quantos eventos sociais forem possíveis, de maneira prolongada e sistematicamente registrada. Assim, obtêm-se as ferramentas para gerar o produto etnográfico: o relatório com as descrições e análises das experiências em campo. Duranti (2002) nos lembra que o texto escrito organiza as experiências de participação na vida social do grupo investigado, possibilitando compreensão de como os participantes se constituem em coletividade, revelando o que os faz únicos e, ao mesmo, tempo previsíveis. O encontro do pesquisador com suas memórias e registros se dá na fase de análise dos dados.

Entendo que o trabalho inicial de análise é encontrar explicações que possam dar sentido ao que acontece de acordo com os eventos documentados (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1995). A análise, por esse viés, não é necessariamente um esforço por explicar razões de por que certos eventos ocorrem; antes, é um modo de oferecer uma nova perspectiva sobre o fenômeno tratado. Nessa perspectiva, a análise começa a partir dos primeiros contatos do pesquisador com o campo de pesquisa, pois o olhar do observador participante já constitui uma ação analítica. Passando pela redação dos diários de campo, organização dos materiais reunidos até as transcrições, o pesquisador vai atualizando seu olhar e ganhando familiaridade com o conjunto de informações sobre um recorte temporal específico do grupo que está investigando. Nesse sentido, a leitura cuidadosa da informação gerada até o ponto de haver estreita familiarização com ela é fundamental. É nessa etapa que questões significativas devem emergir, assim como a identificação de características estáveis que possibilitem a comparação entre dados com vistas à validação das afirmações sobre o que está acontecendo. Assim, chega-se a categorias analíticas, e o próximo passo é trabalhar nas categorias que parecem fundamentais para a própria análise, visando esclarecer seu significado e estabelecer relações com outras categorias (MASON, 1996; COSTA, 2013).

Nesta pesquisa, as etapas subsequentes à observação participante incluíram: 1) fechamento da redação de diários e transcrições; 2) leitura e releitura de todos os diários, seleção de fotos relevantes, realização e revisão das transcrições; 3) segmentação das ocorrências do fenômeno investigado que compartilhem semelhanças e a comparação entre elas; e, por fim, 4) redação do relatório etnográfico. Mason (1996) orienta que, na pesquisa qualitativa, pode-se fazer uso de quadros sinópticos que representem uma espécie de memorial da pesquisa. Seguindo tal orientação, para selecionar os dados e empreender a análise prévia da observação participante, organizei um quadro inicial para organizar os eventos considerados relevantes após a leitura integral dos diários, ausculta dos áudios gravados, visionamento das fotos, organização e leitura de e-mails. No primeiro quadro, coleí os excertos completos considerados relevantes para a descrição dos eventos de formação, com um quadro análogo para comentários⁸⁷. Daí cheguei a um

⁸⁷ Em Costa (2013) utilizei um sistema semelhante e pude, entre outros achados, perceber que eventos de formação envolviam sempre dois ou mais participantes, em conversas e/ou em trabalhos coletivos, em

versão resumida em um outro quadro em que totalizei as 61 ocorrências em que dois ou mais professores interagiam de modo a apresentar modelos e estratégias de ensino, relatar experiências relacionadas ao trabalho, responder perguntas sobre questões de sala de aula e oferecer ajuda quando solicitada. As categorias que guiaram essa etapa foram as ações e conteúdos das conversas entre os professores. Como veremos mais adiante, novas categorias emergiram, o que atribuo ao caráter fortemente local que os eventos de formação apresentam. O quadro resumido ficou com a seguinte organização (a versão integral do quadro sinóptico está no Anexo II):

Quadro VII - Resumo dos eventos de formação (exemplo)

Num	Nome	Participantes	Diário/ Data	Onde e quando ocorre	Métodos de geração	Asserção possível para perguntas 1 e 2
1	Beatriz e Jessica conversam sobre Projeto de Literatura.	Beatriz e Jessica	Diário 1, 1/06/15	Sala dos professores	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.	
2	Jessica e Fabiana negociam uma substituição.	Jessica e Fabiana	Diário 1, 1/06/15	Sala dos professores	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.	
3	Fabiana pede que Jessica a ensine a corrigir prova.	Jessica e Fabiana	Diário 1, 1/06/15	Sala dos professores	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.	
4	Victor e Flávia combinam a operacionalização de unidade didática (UD).	Victor e Flávia	Diário 2, 02/06/15	Sala dos professores	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.	
5	Victor propõe a realização de uma festa junina.	Victor, Flávia, Simone, Jessica e Fabiane	Diário 2, 02/06/15	Sala dos Professores	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.	

Com base nessa organização inicial, resultante das primeiras leituras dos materiais gerados, reli os segmentos selecionados, e identifiquei quais eram as ações e tópicos a

momentos em que identifiquei explicações, perguntas, comentários, discordâncias, pedidos de ajuda, orientação de trabalho. Lemos (2014) utilizou um sistema semelhante.

partir das ações comunicativas e conteúdos das conversas entre os professores. O encontro dialogado entre os participante foi, portanto, uma unidade inicial para definir se havia ou não um evento de formação em andamento. O caso específico do curso sobre nivelamento que acompanhei ajuda a elucidar o que considereei como dado na etapa de seleção. O curso teve o objetivo de treinar os professores para fazer avaliações de nivelamento: os mais experientes no tema relataram suas vivências, orientando quanto aos procedimentos necessários para a aplicação e correção do teste escrito, o desenvolvimento da entrevista e a decisão sobre o nível do aluno. Foram feitas algumas perguntas solicitado o detalhamento ou explicação de determinados procedimentos, mas nenhum dos participantes da pesquisa que estavam presentes (Jéssica, Adriana, Flávia e Simone) tomou turnos de fala. Portanto, apesar de considerar que ali ocorreu uma situação de formação, para os fins da análise aqui empreendida a ausência de encontros dialogados que envolvessem os participantes dificultaria a delimitação necessária para a descrição dos eventos de formação. Com a releitura, percebi que os propósitos dos participantes e possíveis resultados a que chegavam enquanto interagiam também eram critérios relevantes. Além disso, pude constatar que a modalidade de formação em que os eventos estavam inseridos parecia organizar diferentes ações e, em parte, foi o que motivou a discussão dos dados que apresento no capítulo 4, em que discorro sobre como os eventos de formação manifestam-se e caracterizam-se no PPE. Assim, selecionei 15 segmentos (do total de 61 eventos de formação gerados) que cobrissem o escopo de seminários (3 ocorrências), docência compartilhada (4 ocorrências), tutorias (2 ocorrência) e encontros entre os participantes na sala dos professores (6 ocorrências) e realizei uma leitura aprofundada identificando ações, propósitos, tópicos e resultados. Tais ocorrências permitiram produzir uma descrição analítica dos modos de organização de eventos de formação no PPE. Abaixo um exemplo do quadro sinóptico analítico de eventos de formação selecionados (Anexo III).

Quadro VIII - Sinopse analítica de eventos de formação (exemplo)

Dado/ Participantes	Propósitos	Ações	Tópicos	Resultados
1. Júlia e Beatriz 3/06/15 Pátio Campus DC	Elaborar uma UD Planejar	Elaboração de perguntas (p/ a UD, p/ participar de evento); avaliações (expressões de ponto de vista); justificativas/ accounts; propostas, discussões,, resolução de um problema; construção conjunta de entendimento; formulações teóricas; sugestões; explicitação de objetivos.	Aula de literatura p/ estrangeiros; material didático/ UD (planejamento); literatura marginal; abordagem da literatura em sala de aula; ensino de vocabulário e gramática; variação linguística; o livro “Graduado em Marginalidade”; relação entre uso da língua e identidade (social/racial).	Construção de um entendimento comum; resolução de problemas (para o entendimento comum); acordos para a elaboração de questões para UD.

Após ter organizado o quadro geral com os dados de eventos de formação indexados, passei a me guiar pela pergunta 1 (*Em um programa de extensão para o ensino de PLA que tem como objetivo formar professores, como são organizados momentos propícios à formação?*) para gerar as primeiras categorizações. Das categorias encontradas passei a buscar subcategorias mais enfocadas nas ações desempenhadas pelos participantes de modo a encontrar indicativos potenciais para responder à segunda pergunta (*Como os professores constroem suas trajetórias de participação e identidades em eventos de formação?*). Essa etapa me levou à compreensão de que há eventos de formação com propósitos de reflexão prospectiva e retrospectiva, o que hibridiza elementos da formação inicial e continuada, e que há um empreendimento comum entre os participantes de construir identidades de professor-autor e professor-autor-formador. Para dar conta de tais asserções criei duas linhas do tempo para organizar as experiências de duas participantes com o objetivo de argumentar que se tornar professor-autor resulta do engajamento em eventos de formação entre mais e menos experientes, produzindo um tipo de interlocução local que qualifica os modos como os professores justificam escolhas e narram seu trabalho (GARCEZ; SCHLATTER, 2017). Complementarmente, focalizei por meio de vinhetas e transcrições o trabalho de duas professoras enquanto elaboravam uma apresentação para um congresso da área de ensino de língua, no qual ampliariam suas interlocuções com propósito de compartilhar uma experiência de trabalho e de

reflexão tendo em vista impactar a formação de outros professores, não apenas no PPE. Esse movimento é discutido pela ótica do professor-autor-formador (SCHLATTER; GARCEZ, 2017).

A produção dos quadros sinópticos ajudou a confirmar percepções iniciais sobre eventos de formação tanto nos espaços mais formais quanto no convívio dos professores em outros momentos e espaços do PPE. Depois de inúmeras visitas ao quadro e aos trechos de diário, fotos e gravações, cheguei a um número de eventos relevantes para a discussão sobre formação de professores no PPE, focalizando as ações desempenhadas pelos participantes para se chegar a um entendimento sobre como os eventos de formação ocorrem.

Para categorizar os eventos de formação a serem analisados, me ancorarei na descrição de eventos de formação de Costa (2013) e Lemos (2014): um evento que tem o propósito de resolução de problemas da prática pedagógica relacionados a uma gama de tópicos específicos tornados relevantes pelos participantes, sendo que as ações que os participantes desempenham conjuntamente e o tópico tratado, que tem relação com as práticas de sala de aula, constituem o que está em pauta entre os participantes (Costa, 2013). A noção de pedido e oferta de ajuda foi fundamental para categorizar as ações desempenhadas pelos participantes. Garcez e Salimen (2011) caracterizam: “‘Pedir ajuda’ como a ação de um participante direcionar um turno de fala a outro pedindo ajuda para fazer algo que não consegue ou não quer fazer sozinho. O outro participante, então, pode prover ou não a ajuda solicitada”, enquanto a oferta de ajuda caracteriza-se quando “um participante oferece ajuda sem que a ajuda tenha sido solicitada” (GARCEZ; SALIMEN, 2011, p. 99).

Para a produção do relatório de análise, foram extraídos excertos de interação face a face entre os participantes que representassem segmentos mais longos identificados na fase de seleção dos dados. Esses excertos tomam a forma de transcrições e vinhetas descritivas. As transcrições constituem grande parte dos excertos analisados por materializarem o núcleo do que defendo aqui como evento de formação: a interação entre professores em encontros dialogados, nos quais questões reconhecidas pelos participantes como integrantes do fazer pedagógico são topicalizadas e constituem uma oportunidade de aprendizagem sobre a prática. As transcrições seguem um modelo simplificado

marcando pausas de 1 segundo [.] , 2 segundos [..] e pausas mais longas com mais de três segundos [...] para dar ao leitor uma ideia de como a conversa vai sendo construída, sobreposições de fala serão transcritas entre colchetes [], e descrições não verbais necessárias para a compreensão da interação serão inclusas em ((*itálico*)) entre dois parênteses. Não são focalizadas ocorrências relacionadas ao tom de voz na transcrição; quando a entonação, alteração de volume ou pronúncia tornam-se relevantes para compreender o que está acontecendo, indico tais ocorrências nos pequenos comentários descritivos entre dois parênteses, acompanhando os turnos dos participantes.

As vinhetas descritivas foram usadas para recriar interações mais longas como forma de produzir um resumo do que está em andamento. Foram usadas, sobretudo, para a descrição de seminários, nos quais professores que não fizeram parte da pesquisa estavam presentes. Em alguns excertos mais longos, utilizei uma combinação de vinheta com transcrição, sendo a primeira com o objetivo de gerar contexto ao leitor, e a segunda como foco mais específico da análise.

Sendo assim, os dados selecionados serviram para 1) produzir uma descrição do que constitui um evento de formação no PPE de modo a apontar como práticas de aprender a ensinar ali se organizam; e para 2) examinar as trajetórias de participação dos professores. A partir dos capítulos 4 e 5, apresento o relatório etnográfico guiado a partir das perguntas de pesquisa.

4. OS EVENTOS DE FORMAÇÃO: APRENDER A ENSINAR NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES

O presente trabalho tem como um de seus objetivos investigar eventos de formação em um programa de extensão de português para estrangeiros em uma universidade federal. Ao descrever interações e analisar como a aprendizagem acontece entre os professores do PPE, esta tese avalia a produtividade do conceito de eventos de formação como unidade analítica para a pesquisa sobre formação de professores. Além disso, descreve instâncias de trabalho colaborativo entre professores e o registro que eles fazem das experiências como resultantes do engajamento em eventos de formação. A partir desses objetivos, pretende-se discutir como acontece a formação desde uma perspectiva etnográfica que leve em consideração as ações e que contribua para pesquisas sobre formação de professores de línguas. De modo a ampliar a discussão iniciada em Costa (2013), que teve como cenário um curso de língua portuguesa no exterior, o presente trabalho focaliza o entendimento da formação de professores como aprendizagem. Para isso, adota-se uma visão de aprendizagem situada tanto em situações mais formais quando naquelas mais informais (*apprenticeship*) (LAVE; WENGER, 1991). A escolha dos métodos etnográficos justifica-se no entendimento de que é preciso olhar para as ações dos participantes para compreender os significados de suas interpretações a respeito do que fazem, e para obter um retrato da complexidade de tais ações como elementos que constituem situações propícias à aprendizagem dos professores.

Baseado nos propósitos, ações, tópicos e resultados de interações entre professores, passo, a partir de agora, a descrever e explicar como se configuram eventos de formação em dados gerados a partir de observação participante no PPE. Os pressupostos teóricos mobilizados neste capítulo são os apresentados no capítulo 2, discutidos no confronto com a perspectiva etnográfica que esta pesquisa propõe. As modalidades de formação em andamento no PPE, as propostas de ações de formação para o ensino de línguas adicionais, reflexões conjuntas, modos de participação e as racionalidades que os professores exibem na busca de aprender a ensinar passam a ser discutidas a partir de agora com vistas a gerar uma descrição analítica sobre como a formação está organizada no programa e os alcances da noção de eventos de formação,

suas particularidades e regularidades considerando diferentes cenários, participantes e construtos teóricos.

4.1 A formação de professores em eventos de formação: a caracterização do fenômeno

As conversas entre professores são consideradas neste trabalho como parte fundamental da experiência de significado para a profissão docente. Tal premissa é baseada na perspectiva das comunidades de prática, no paradigma do profissional reflexivo, mas também em experiências do autor como professor de PLA e observador participante. Isso não significa que o encontro dialogado seja condição suficiente para que a aprendizagem ocorra entre professores. Interagir entre os pares cria condições para que os participantes possam produzir conjuntamente significados relevantes para a construção da profissão em eventos situados, nos quais os professores orientam-se para certos tópicos, desempenham ações mais ou menos regulares do ponto de vista da descrição, perseguindo algum tipo de propósito que pode ser articulado *a priori* ou construído na contingência dos encontros.

Conforme relatado anteriormente, em Costa (2013) empreendi uma pesquisa etnográfica em um instituto cultural brasileiro em um país latino-americano, onde são oferecidos cursos de PLA e onde é aplicado o Celpe-Bras e se prepara candidatos para esse exame. Naquele cenário, investiguei como acontecia a formação de um grupo de professores que trabalhava na época naquela instituição. Após dois meses de geração de dados, o que incluiu observação participante, redação de diários de campo e transcrições de conversas entre professores, propus que a organização de situações em que a formação dos participantes tornava-se relevante para eles configurava-se em interações entre dois ou mais professores em que propósitos, ações e conteúdos estruturavam tais encontros. De tal observação, propus a noção de *evento de formação*, que procurou oferecer um modo de olhar para a formação de professores fundamentando-se nos princípios da pesquisa qualitativa e da etnografia, tais como a observação de uma dada realidade e pela consequente descrição e explicação de como os padrões culturais de um grupo social se inter-relacionam. A noção de evento de formação foi uma tentativa de descrever como a formação de professores acontecia no Instituto analisado, e também de contribuir com

futuras pesquisas sobre formação de professores que adotassem a etnografia como fundamento metodológico.

Como apontei anteriormente, os eventos sociais são atividades de fala que se desenvolvem a depender de oportunidades e restrições proporcionadas pela mudança dos participantes e/ou objetos da interação. Para o desenvolvimento dos eventos, o tópico tem papel central e contam com rotinas de abertura e fechamento mais ou menos estáveis, o que as torna reconhecíveis (DURANTI, 2000; RIBEIRO; GARCEZ, 1998). As ações de fala, as restrições e as oportunidades para a participação dos professores e a centralidade do tópico foram os aspectos observados para a definição do modo de organização da formação que propus. Assim, no contexto apresentado em Costa (2013), um evento de formação é um evento de ensino, isto é, tem o propósito de resolução de questões de cunho pedagógico e de compartilhamento de experiências da prática pedagógica relacionados a uma gama de ações e tópicos específicos tornados relevantes pelos participantes.

A partir da análise desses eventos sociais nos quais os participantes compartilhavam entre si relatos de suas experiências e questionamentos sobre o fazer sala de aula, pude detalhar a definição de evento de formação com base nas ações desempenhadas pelos participantes e nos tópicos tratados. Assim, um evento de formação organiza-se em torno de ações que os participantes desempenham conjuntamente como apresentar modelos e estratégias de ensino, relatar experiências de sala de aula; responder perguntas sobre questões de sala de aula; oferecer ajuda quando solicitada. O tópico tratado nas interações em eventos de formação tem relação com as práticas de sala de aula e constitui o foco específico de ensino em pauta entre os participantes. Os tópicos mais recorrentes foram: estratégias para o ensino de gramática; elaboração de instrumentos de avaliação; elaboração de materiais didáticos. A formulação do conceito de evento de formação descreveu os padrões de formação que foram observados no Instituto, os quais são orientados pela combinação de ações com tópicos de relevância para a prática de sala de aula. O argumento central, no entanto, é de que um evento de formação, além de ser em si um momento em que os participantes se orientam para aprender com o outro, é um momento que tem como foco o ensino produzindo aprendizagens para o professor, já que as ações e os tópicos orientam-se pela necessidade

de aprender a ensinar, o que aponte na época como uma lógica de racionalidade técnico-prática, considerando as proposições de estudiosos como Pérez Gomez (1995), Nóvoa (1995) e Schön (2000). Dito de outra forma: aprender a ensinar certos conteúdos é o propósito geral dos eventos descritos naquele trabalho. Além disso, todas as ações dos participantes caracterizaram-se pela narratividade: articular e apresentar o que consideram uma experiência relevante para o tópico em foco era o modo de sustentar as ações que constroem o evento de formação. Em um evento de formação, portanto, recorrer às narrativas do vivido é parte constitutiva das ações dos participantes.

Um dos questionamentos de pesquisa que norteiam o presente estudo diz respeito à produtividade da noção de eventos de formação para compreender como os participantes aprendem a ensinar em um programa de português para estrangeiros no âmbito de uma instituição de ensino superior. Essa questão dá continuidade ao trabalho que iniciei em Costa (2013), e que concluí propondo futuros estudos que enfocassem a formação de professores desde a lente epistemológica da etnografia, o que significa considerar cada contexto como único, mas com potencial de gerar elementos para comparações que nos guiem a algumas generalizações possíveis acerca dos fenômenos (FONSECA, 1999). No caso do grupo de participantes que analisei no Instituto, mais da metade dos professores não possuíam formação específica na área de Letras, por exemplo, o que poderia influenciar a rede de ajudas e trocas que observei (KUZENDORFF, 1989; GRANNIER, 2001). Ao selecionar um programa de português para estrangeiros dentro de um curso de Letras, por conta do propósito formativo das ações desenvolvidas nesse contexto, pode-se apontar para a relevância em pensar diferenças nas interações de professores.

Como vimos, Lemos (2014), por exemplo, em sua pesquisa sobre a formação de professores para um curso de português para intercâmbio na modalidade online, já analisou os dados usando a noção de eventos de formação e não só demonstrou a produtividade do conceito, como propôs um avanço na descrição, de “momentos propícios para aprender a ensinar” para “momentos em que as professoras aprenderam a ensinar”, já que no curso online pôde relacionar a prática pedagógica de professoras com discussões e reflexões que haviam compartilhado com colegas em momento anterior à aula. Neste trabalho, no entanto, continuo preocupado com as interações face a face. A

conversa é volátil em comparação com a materialidade das interações online em que o registro contínuo é possível, o que pode nos fazer pensar nos eventos de formação na modalidade presencial como efêmeros momentos que não impactam a formação a longo prazo. Para lidar com esse problema, adoto uma noção de aprendizagem situada que não é vista como um produto, mas sim como processo, em que os significados são negociados e renegociados na dinâmica de participação e reificação levando à construção de identidades e memórias (WENGER, 1998). Assim, embora não haja a intenção neste trabalho de trilhar um evento de formação desde sua ocorrência, conforme descrito, até suas repercussões futuras, o que pressupõe que a aprendizagem materializa-se de modo visível e concreto como produto, foi possível verificar que há uma orientação dos participantes para a atualização dos construtos teóricos e do currículo por meio de planejamentos que representem os pressupostos, para o engajamento em ofertas de ajuda, para a execução das demandas comuns para o planejamento de oportunidades de aprendizagem aos alunos.

Partindo da observação das interações entre os professores, foram gerados 61 eventos em que dois ou mais participantes interagiram face a face, partindo da caracterização de ações e tópicos, conforme Costa (2013). No entanto, observou-se que nos eventos gerados, os propósitos e os eventuais resultados da interação também se tornavam relevantes. A principal ação desempenhada no PPE é o relato para prover ajuda a pedidos de colegas, caracterizando-se esse encontro como um momento de reflexões conjuntas. O propósito das ações normalmente se relaciona à elaboração de planos de aula e à apresentação de tais planejamentos, seja como ajuda ou oferta de ajuda. Os tópicos mais recorrentes são planejamento de aula, materiais didáticos, tarefas e projetos pedagógicos. E, como resultados, observou-se a prevalência de apresentações e execuções de planos de aula e a negociação de acordos que levaram a entendimentos comuns sobre as aulas. Todas as ações observadas apontam em diferentes medidas para dimensões de formação do professor em seu desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional (NÓVOA, 1995) e sugerem que o PPE configura-se como uma ação de indução à profissão (KORHONEN et al, 2017; KORTHAGEN, 2010). O Anexo III mostra um quadro resumido de 15 dados representativos do conjunto total observado no PPE que servem de base para as análises deste capítulo.

A seguir analiso uma conversa entre duas participantes, Jéssica e Beatriz, que ocorre na sala dos professores e que remete aos encontros de intervalos entre aulas no Instituto no exterior, analisados em Costa (2013). O evento mostra Beatriz e Jéssica, duas participantes com diferentes *backgrounds* (Jéssica está no quinto semestre de Letras Português-Inglês e Beatriz é doutoranda em Teoria da Literatura) interagindo na sala dos professores.

Após passar toda a manhã observando a movimentação de participantes na sala dos professores, observei que Beatriz chegou à sala por volta das 8 horas e saiu logo em seguida carregando um equipamento de som e um laptop. Por volta do meio-dia Jéssica chega à sala e começa a fazer pesquisas no Google utilizando um dos quatro computadores. A essa hora, Fabiane está sentada à mesa, próxima a mim, corrigindo trabalhos de alunos. Perto das 13 horas, Beatriz chega carregando um laptop e uma caixa de papelão com o equipamento de som. Jéssica está no computador consultando diferentes janelas que agora tem abertas. Beatriz observa a tela do computador que Jéssica está usando, enquanto acomoda caixas de som e o laptop em um armário.

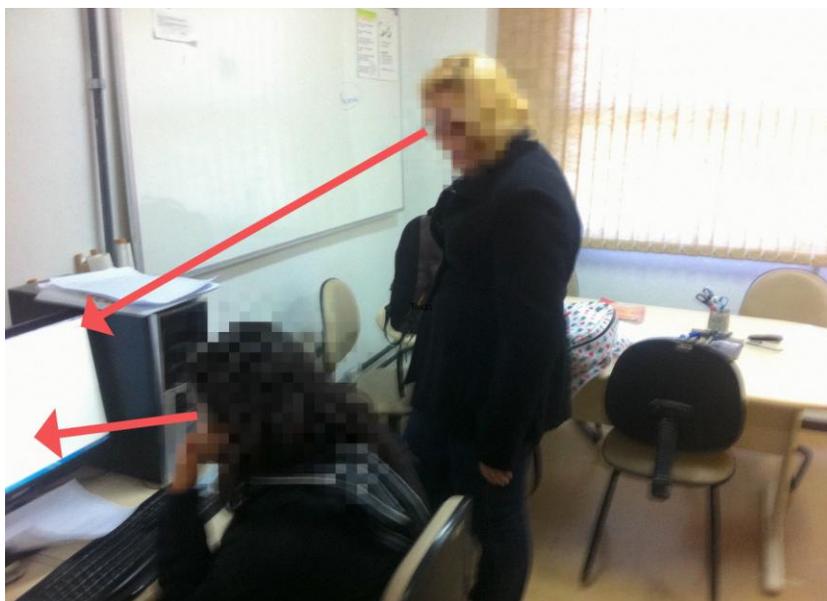


Foto 1- Jéssica e Beatriz na sala dos professores

Na foto 1, nota-se que o trabalho realizado por Jéssica parece interessar Beatriz, que se posiciona por alguns segundos a observar o trabalho de Jéssica. Beatriz, então,

pergunta "Que livro é esse?" apontando para o volume ao lado da CPU. Jéssica olha para Beatriz, que está de pé, um pouco à direita do seu ombro, e responde que se trata de uma antologia de Mario Quintana, e pergunta se Beatriz sabe como baixar livros de literatura brasileira em PDF na internet, pois está interessada em começar um projeto no mês de junho com seus alunos sobre poetas do Rio Grande do Sul.

Excerto I - "E o que que tu tá pensando em fazer como produto?"

- 1 **Beatriz:** que livro é esse
- 2 **Jéssica:** (*voltando-se para Beatriz*) é do Mário Quintana [...] uma coletânea [...]
- 3 tu sabe como baixar livros da internet [...] é que eu tô querendo fazer
- 4 um projeto de literatura gaúcha com meus alunos
- 5 **Beatriz:** literatura gaúcha [...] que legal [...] que ótima ideia
- 6 **Jéssica:** é
- 7 **Beatriz:** mas o que tu quer fazer com eles Jéssica?
- 8 **Jéssica:** eu quero fazer um projeto de português e literatura [...]
- 9 **Beatriz:** uhum
- 10 **Jéssica:** [de gaúchos] de escritores gaúchos
- 11 **Beatriz:** mas isso aqui no PPE ou
- 12 **Jéssica:** não aqui no PPE
- 13 **Beatriz:** ai que bom [...] bah que bom
- 14 **Jéssica:** [sim]
- 15 **Beatriz:** e o que que tu tá pensando em fazer como produto
- 16 **Jéssica:** eu quero que eles conheçam assim vários escritores gaúchos
- 17 **Beatriz:** aham
- 18 **Jéssica:** e daí a primeira parte vai ser pesquisa
- 19 **Beatriz:** [aham]
- 20 **Jéssica:** pesquisa que eles vão ter que trazer pelo menos dois autores [...] e vão ter
- 21 que procurar algumas coisas para ler [...]
- 22 **Beatriz:** aham sim
- 23 **Jéssica:** assim [...] pesquisa mesmo
- 24 **Beatriz:** aham
- 25 **Jéssica:** e aí a gente vai indo durante as aulas assim trabalhando, pedindo pra
- 26 trazerem as leituras

- 27 **Beatriz:** uhum (*Jéssica está sentada em frente ao computador, mas com*
 28 *o corpo voltado para Beatriz, que procura alguma coisa na sua bolsa*)
- 29 **Jéssica:** e o projeto final vai ser uma semana antes de acabar, quando eu quero ir
 30 lá na casa de cultura Mário Quintana
- 31 **Beatriz:** aham
- 32 **Jéssica:** pra gente trabalhar lá e mostrar a casa e [...] a minha ideia
- 33 **Beatriz:** uhum
- 34 **Jéssica:** e no final assim é trabalhar com Mário Quintana porque aí a gente vai lá
 35 e também vê aquelas coisas assim de como a gente trabalha oralidade
 36 quando a gente vai recitar alguma coisa
- 37 **Beatriz:** aí tu sabe que a gente fez isso no práticas do discurso oral [...] não
 38 sei se eu te contei
- 39 **Jéssica:** não
- 40 **Beatriz:** [a gente fez]
- 41 **Jéssica:** mas eu imagino no Práticas do Discu
- 42 **Beatriz:** [numa] das unidades era sobre declamação e trabalhar intenção
 43 entonação (*(inaudível)*)
- 44 **Jéssica:** aí [...] tu tem isso pra eu ler
- 45 **Beatriz:** tenho [...] posso te passar a atividade
- 46 **Jéssica:** aham
- 47 **Beatriz:** tu só me lembra
- 48 **Jéssica:** tá eu te lembro e também tem aqueles vídeos agora que os atores tão
 49 fazendo também declamando poemas
- 50 **Beatriz:** sim
- 51 **Jéssica:** e eu quero levar isso para a aula pra eles verem também
- 52 **Beatriz:** [tem um] que é, que é de leitores declamando não sei se tu viu que é o
 53 [...] minha poesia [...] quer ver põe lá (*(aponta para a tela do*
 54 *computador)*) (*(inaudível)*) Google
- 55 **Jéssica:** [vou já olhar no Google]
- 56 **Beatriz:** é minha poesia (*(ambas olham para a tela do computador. Beatriz*
 57 *estabilizou-se próxima a Jéssica, que neste momento está voltada*
 58 *para o computador, olhos fixos na tela, enquanto Beatriz segura a*
 59 *cadeira, parada atrás de Jéssica, e também olha para a tela)*)
 60 põe minha poesia no Youtube [...] bota minha poesia no Youtube que eu

- 61 acho que ((*Jéssica digita. Beatriz está atenta*)) [...] deixa eu ver se é esse
62 **Jéssica:** ((*apontando para a tela*)) é esse aqui
63 **Beatriz:** é isso aí [...] deixa eu ver [...] põe no Youtube mesmo. ((*Jéssica digita*))
64 como é que é [...] tinha um outro também que era [...] isso põe no Youtube
65 ((*acompanha o trabalho de Jéssica*)) como é que é [...] tinha outro
66 também Jéssica que era [...] ((*Jéssica digita*)) [...] uma poesia [...] toda
67 poesia ((*Jéssica digita*)) isso [...] que são leitores lendo trechos de vários
68 textos
69 **Jéssica:** bah [...] que máximo ((*olhando fixamente para a tela*))
70 **Beatriz:** é bem legal [...] e são pessoas diferentes
71 **Jéssica:** ah tem Chico Cesar hahaha
72 **Beatriz:** e tudo de literatura brasileira pelo que eu tenho ((*inaudível*)) [...]
73 **Jéssica:** sim
74 **Beatriz:** bem legal [...]
75 **Jéssica:** tem do Caio ((*leva as mão ao peito*))
76 **Beatriz:** tem da Clarice ((*Jéssica soluça rindo*))
77 **Jéssica:** bah [...] demais ((*Jéssica e Beatriz ficam em silêncio por alguns segundos.*
78 *Jéssica olhando para a tela. Não identifico o que Beatriz faz nesta*
79 *hora*)) tem até do Legião Urbana
80 **Beatriz:** tem tem [...] tem alguns declamando músicas
81 **Jéssica:** aham

(*Diário 1, 01/06/2015, notas de campo, gravação em áudio, fotografias*)

No Excerto I, Beatriz demonstra curiosidade pelo livro de Jéssica, que por sua vez, pergunta à colega se ela conhece modos de realizar downloads de livros pela internet (linhas 1 a 4), justificando que quer realizar um projeto com seus alunos sobre literatura gaúcha (linhas 7 a 12). Beatriz não chega a prover a ajuda inicialmente solicitada (como baixar livros), mas ratifica o relato iniciado pela colega, o que sinaliza a Jéssica que descreva o planejamento do projeto. Beatriz acaba por realizar perguntas que exploram detalhes do trabalho que Jéssica está planejando (linhas 7, 11, 15). O que é tornado relevante por Jéssica e Beatriz é o relato que a primeira realiza sobre seu planejamento de um projeto sobre literatura gaúcha e algumas sugestões de canais de declamação de poesia no Youtube.

Relatar o planejamento do projeto resulta em que as duas professoras passem a planejar o projeto a partir do relato de Jéssica e das sugestões de Beatriz. É possível nesse caso, que o relato de Jéssica seja, além de descritivo, um convite à apreciação ou intervenção por meio das opiniões de Beatriz. Na segunda metade da transcrição, Beatriz, após uma sequência de perguntas sobre e elogios à ideia de Jéssica, afirma ter tido uma experiência anterior com o tipo de trabalho que Jéssica está propondo (linhas 37, 42, 45) e passa a sugerir materiais que podem ser usados pela colega em suas aulas, como parte do projeto (linhas 52, 56, 60, 63 a 68). Todas as ofertas são ratificadas por Jéssica por meio de agradecimentos, buscas no Google e Youtube e exclamações do tipo “Que máximo!” (linhas 69, 75, 77). Jéssica engaja-se, então, nas propostas de Beatriz e passa a (re) planejar seu próprio trabalho, agora com as sugestões da colega.

As ações desempenhadas pelas duas participantes assemelham-se àquelas observadas por Costa (2013) na primeira parte do excerto na medida em que narrativas de uma experiência passada ou explicações baseadas em uma experiência anterior compõem a prática que as professoras desempenham. O plano para a aula é a matéria na qual as professoras do PPE baseiam suas narrativas, suas sugestões. Nesse dado, Jéssica apresenta a sua ideia e a coloca à disposição de Beatriz, que passa a participar com suas sugestões de materiais. Em um programa que tem como objetivo a formação de seus professores, formular ideias conjuntamente pode ser uma das ações essenciais que os participantes desempenham, podendo resultar na construção de sua formação. Estudiosos do tema, como Schön (2000) por exemplo, afirmam que narrar a aprendizagem é uma das ações que revelam a reflexão-sobre-a-ação. Ações como a imitação, que o autor trata em suas análises etnográficas, mostram que a interação entre um participante mais experiente e um menos experiente produz a aprendizagem profissional. No caso analisado, há uma construção de identidade de participante mais experiente, Beatriz, que passa a relacionar suas experiências prévias (entre as quais, sua formação na área de literatura e suas vivências de ensino de práticas orais) e a materializá-las em sugestões para enriquecer o projeto de Jéssica.

O tópico tratado no início da interação está fortemente baseado em uma visão teórica e metodológica sobre o ensino e aprendizagem de línguas: a pedagogia de

projetos. O plano da aula nessa perspectiva orienta-se pelo produto final⁸⁸ e pelas etapas de planejamento de um projeto pedagógico (HERNÁNDEZ, 2004; KRAEMER, 2012). Além disso, tal perspectiva coloca o planejamento de aula em sincronia com a vida real, o que é observável na interação: Beatriz sugere um site na internet em que artistas declamam poesias (linha 52), Jéssica tem o plano de levar os estudantes à Casa de Cultura Mário Quintana (linhas 29, 30, 34), e mais adiante Beatriz sugerirá trazer os poetas para a aula (Excerto II). A pedagogia de projetos, como tópico, é organizadora conceitual do planejamento, fornece às professoras diretrizes para discutir as ações de sala de aula, sendo tais ações baseadas nas práticas de linguagem: trabalhar com pronúncia e oralidade será realizado na dimensão da ação de declamar poesias e conhecer a cultura literária da cidade onde os alunos estudam português. É relevante observar no início da interação, e também no seguimento, que não são questões relacionadas a recursos linguísticos que constituem o evento, diferente do que observei no Instituto, onde gramática era um tema recorrente para os participantes, e sim, uma perspectiva de como organizar situações de ensino e de aprendizagem. A questão do planejamento do projeto a ser desenvolvido com a turma, uma espécie de engenharia, é o que define o tópico e o propósito da interação. Woods (1996) afirma que os professores são geradores essenciais do currículo, e toma o planejamento como uma ação complexa: sempre numa dinâmica de tomada de decisões, o planejamento pode ser feito na medida em que as situações vão demandando novas decisões. Por outro lado, há vários níveis de ação como planejar um curso completo, uma aula inteira, ou mudanças micro no interior da aula ou mesmo os enunciados que o professor usará e como articulará suas falas (WOODS, 1996). Ao trabalhar com pedagogia de projetos, é preciso ter um plano macro, que envolva várias aulas, um plano que articule diferentes planos de aulas que serão etapas para a

⁸⁸ Na aula de línguas que adota a pedagogia de projetos (*project-based approach*), o professor e os alunos trabalham norteados por um projeto que define objetivos de leitura e produção e que guia a análise e reflexão linguística (SCHLATTER; GARCEZ, 2012). É por meio dele que se confere coerência às escolhas de tarefas de modos de avaliação. Os projetos evoluem a construção de um produto final ao longo do curso ou período letivo, o qual tem destinação, divulgação e circulação social na escola e/ ou fora dela. Segundo Kraemer (2012), a produção final é combinada pelos alunos e professor e é viabilizada pelas tarefas que “definem quais são os critérios do que será avaliado, da mesma forma que definem os conteúdos a serem ensinados” (KRAEMER, 2012, p. 145).

concretização do plano geral, que envolve um produto final, o que é atualizado pela pergunta de Beatriz para Jéssica logo no início da interação (linha 15).

A seguir apresento a continuação do segmento para aprofundar a caracterização do evento baseada nos propósitos, ações, tópicos e resultados da interação entre professores em eventos de formação. No excerto, Beatriz introduz uma ideia que pode ter repercussões para o projeto que Jéssica planeja.

Excerto II - “Não sei se tu tem tempo, mas tem muito escritor”

- 82 **Beatriz:** mas o que eu ia te dizer Jéssica é que eu não sei se tu tem tempo pra
 83 fazer isso mas ((*Beatriz abre sua mochila enquanto fala, está entre*
 84 *agachada e de pé procurando algo*)) tem muito escritor [...] tu quer
 85 trabalhar com a gaúcha né
- 86 **Jéssica:** aham..
- 87 **Beatriz:** literatura gaúcha né
- 88 **Jéssica:** literatura gaúcha
- 89 **Beatriz:** é [...] tem muito escritor aqui de Porto Alegre escrevendo ((*inaudível*))
 90 agora [...] talvez tu pudesse talvez por exemplo [...] tu quer trabalhar
 91 com poesia
- 92 **Jéssica:** aham [...] no final [...] uhum
- 93 **Beatriz:** porque tem muito [...] porque tu poderia sei lá ((*parece hesitante em dar a*
 94 *ideia*)) trabalhar os textos e chamar os caras [...] é legal isso também
- 95 **Jéssica:** uhum ((*olhando para Beatriz*))
- 96 **Beatriz:** tem o Diego Grando que tá escrevendo agora [...] ah [...] o o o esse não é
 97 conhecido o ((*inaudível*)) Tenório [...] eles são gaúchos tão escrevendo
 98 aqui agora
- 99 **Jéssica:** que demais
- 100 **Beatriz:** aí tu poderia trabalhar trechos que não daria pra trabalhar o texto
 101 inteiro
- 102 **Jéssica:** é sim
- 103 **Beatriz:** e chamar eles pra conversar [...] ou tu conseguir os contatos e pedir que os
 104 alunos entrem em contato com eles
- 105 **Jéssica:** bah isso seria bem legal ((*olhando para Beatriz*))
- 106 **Beatriz:** tem um monte

- 107 **Jéssica:** eu vou tentar escrever estes nomes ((*Vira-se para o computador e começa a escrever*))
 108
- 109 **Beatriz:** ((*depois de mais ou menos 5 segundos, acompanhando o trabalho de Jéssica*)) tem [...] eu vou te dizer os que eu li que eu sei que são bons
 110
- 111 **Jéssica:** aham
 112
- 112 **Beatriz:** tu quer ir anotando
 113
- 113 **Jéssica:** sim eu vou anotar aqui porque se não eu
 114
- 114 **Beatriz:** tá
 115
- 115 **Jéssica:** eu esqueço ué cadê minha tela ((*olhando para o computador*))
 116
- 116 **Beatriz:** ((*sentando-se ao lado de Jéssica*)) enquanto isso vou comer meu sanduíche
 117
 117 ((*silêncio, cliques*)) o Diego Grando até é esse que tem vindo na [...] no
 118
 118 seminário [...] aquele que senta sempre
 119
- 119 **Jéssica:** o barbudinho
 120
- 120 **Beatriz:** isso
 121
- 121 **Jéssica:** aahhh [...] não sabia que ele escrevia ((*cliques*)) bah ele seria super
 122
 122 acessível né
 123
- 123 **Beatriz:** claro ((*sobreposto*)) Jéssica [...] eu acho, eu acho ((*riso nervoso*))
 124
 124 ((*inaudível*))
 125
- 125 **Beatriz:** e ele tem uma poesia lindíssima
 126
- 126 **Jéssica:** tá ((*Jéssica digita com agilidade, repete os nomes em voz baixa enquanto escreve*)) Diego Grando
 127
- 128 **Beatriz:** Diego Grando ((*ditando*)) [...] Jeferson Tenório ((*Beatriz está sentada à direita de Jéssica, come seu sanduíche, olha para a tela e dita os nomes*))
 129
 129 tem outra que eu li agora que eu achei demais que é Daniela Langer
 130
 130 e aí tu pode ((*mastiga, engole*)) [...] fazer isso [...] eles todos têm Face
 131
 131 tem tudo
 132
- 132
 133
- 133 **Jéssica:** mas aí eu peço pros alunos pesquisarem eles né
 134
- 134 **Beatriz:** pesquisar esses caras [...] entrar em contato [...] fazer entrevista sei lá
 135
 135 [...] conhecer por dentro assim
 136
- 136 **Jéssica:** bah eu acho
 137
- 137 **Beatriz:** [acho que vai ser legal]
 138
- 138 **Jéssica:** bom porque a ideia do projeto é assim é trabalhar com oralidade
 139
 139 né [...] então
 140
- 140 **Beatriz:** [é uma boa]

- 141 **Jéssica:** tem que ser falado
- 142 **Beatriz:** [aham]
- 143 **Jéssica:** porque tem que ser assim discurso reportado [...] essas coisas
- 144 **Beatriz:** hum [...] se tu quiser também o grupo de pesquisa lá da PUC [...] eles tão
- 145 fazendo a literatura daqui uma um [...] cada quinze dias eles convidam um
- 146 escritor do Rio Grande do Sul e quase sempre porto-alegrense pra
- 147 apresentar seu texto seu trabalho e tal pode levar eles lá também [...] sei lá
- 148 **Jéssica:** [humhum]
- 149 **Beatriz:** o próximo é o [...] como é mesmo o nome dele [...] Luis
- 150 **Jéssica:** literatura daqui
- 151 **Beatriz:** é literatura daqui [...] na PUC [...] é o Luís Amabile
- 152 **Jéssica:** uhum
- 153 **Beatriz:** esse é o próximo que vai ter e ele
- 154 **Jéssica:** tu não sabe quando
- 155 **Beatriz:** quando
- 156 **Jéssica:** é
- 157 **Beatriz:** é só olhar aqui no [...] calendário é sempre [...] vai ser dia 12 na próxima
- 158 sexta depois do feriado mas eu posso te confirmar
- 159 **Jéssica:** bah sim ((*Uma breve pausa. Jéssica olha para o computador, olha para*
- 160 *Beatriz*)) O legal que esse texto aí ((*inaudível*))
- 161 **Beatriz:** próxima semana vai ser conto
- 162 **Jéssica:** é porque como eu não tenho como trabalhar com uma coisa muito
- 163 grande eu tava pensando e daí pra trabalhar com poesia e com poesia
- 164 dá pra trabalhar com um livrinho desses de bolso porque tu lê aquilo
- 165 ali e é muito rápido
- 166 **Beatriz:** embora demande muito trabalho também ((*inaudível*))
- 167 **Jéssica:** é
- 168 **Beatriz:** tu teria que escolher mesmo assim
- 169 **Jéssica:** é teria que escolher e também [...] crônicas [...] crônicas já trabalharam no
- 170 início do ano então já é uma coisa também que eles já vão conhecer
- 171 e contos [...] pequenos contos assim

(*Diário 1, 01/06/2015, notas de campo, gravação em áudio, fotografias*)

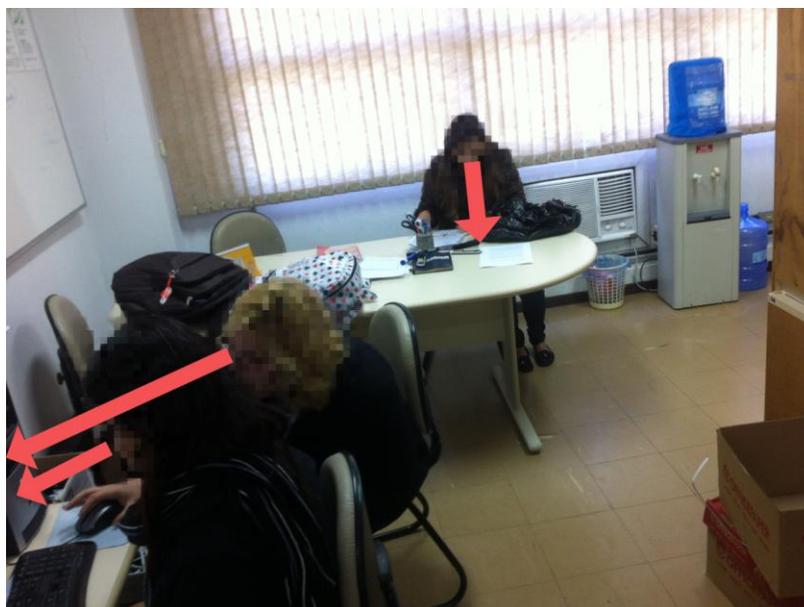


Foto 2 - Beatriz e Jéssica fazem buscas no Google

A interação entre Beatriz e Jéssica encerra-se, mas ambas seguem na sala, e tudo ocorreu na presença de Fabiane, que corrigia provas dos alunos do curso Intermediário. Na segunda parte do segmento, vemos uma renovação do tópico planejamento de um projeto. Beatriz delinea para Jéssica uma nova possibilidade de projeto sugerindo o convite de poetas gaúchos que sejam acessíveis para virem a suas aulas conversarem com os alunos (linhas 82 a 85, 89 a 91, 96 a 101). A sequência da interação mostra mais sugestões de Beatriz baseadas em seus conhecimentos sobre a existência de tais poetas e no modo como ela visualiza o projeto. Jéssica, por sua vez, mostra-se interessada no que a colega lhe propõe sinalizando verbalmente apreciações positivas (linhas 86, 92, 95, 99) e fazendo anotações (linhas 113, 115). Jéssica também faz perguntas que parecem autorizar Beatriz a seguir desenhando o plano (linhas 133, 154).

O argumento neste capítulo é de que interações típicas como a que aqui apresento constituem um evento de formação pelo modo como os propósitos perseguidos, as ações desempenhadas, os tópicos tratados e os resultados alcançados articulam-se para produzir aprendizagens aos participantes. Como já analisei, o propósito desse evento é a apresentação da ideia de um planejamento de projeto pedagógico para o nível intermediário e a sugestão de uma inovação no projeto. Jéssica age no sentido de apresentar a Beatriz sua ideia, enquanto Beatriz, ao compreender o propósito de Jéssica,

sente-se autorizada a sugerir inovações no projeto como o envolvimento de artistas da cidade com as aulas. A interação é desencadeada pela apresentação de Jéssica de sua ideia, nesse caso os passos de um projeto (linhas 8, 10, 18, 20, 25, 29 no Excerto I), enquanto Beatriz faz perguntas que ajudam na contextualização da ideia e parecem orientar a narrativa de Jéssica segundo algumas proposições da pedagogia de projetos (como chegar a um produto final, linhas 34-36, Excerto I). A participação de Beatriz no Excerto II é baseada na sugestão de materiais e práticas que Jéssica pode levar a cabo em sua aula: sites de declamação de poesias que ela conhece, nomes de poetas que ela já leu ou conhece pessoalmente (linhas 97, 97, 128-130). As práticas de vida de Beatriz passam a servir como fonte para suas sugestões, como o seu envolvimento com o grupo de discussão na PUC. Jéssica, por sua vez, anota as informações, faz buscas no Google e no Youtube e ratifica as sugestões de Beatriz como relevantes para pensar um projeto pedagógico. Ambas as participantes interpretam que o projeto deve ser uma prática social em que os estudantes assumam papéis (entrevistadores de poetas, pesquisadores, declamadores, visitantes de um centro de cultura, aprendizes da cultura local) e que as etapas do projeto devem ser o ponto de partida para articular o planejamento de possíveis tarefas que promovam a prática oral da língua portuguesa (linha 138) em ações sociais com propósitos (por exemplo, entrevistar autores para poder compreender e/ou discutir os poemas lidos, entrevistar e depois relatar) e que justifiquem o estudo de recursos linguísticos relacionados (discurso reportado) (linha 143).

A participação de Beatriz pode ser interpretada aqui como uma sequência de ofertas de ajuda que parecem objetivar que o projeto de Jéssica seja melhorado com mais vida real em sala de aula. O relato de Jéssica sobre sua ideia para o projeto autorizou que Beatriz o interpretasse como um pedido de ajuda ou como um convite à construção de uma ideia. Um evento de formação pode ter características próprias nesse contexto e trata-se de oportunidades para o diálogo que podem ser interpretadas pelos participantes como sessões de aprendizagem de novas possibilidades sobre a sala de aula. Jéssica apresenta sua ideia, e Beatriz não parece se reservar ao direito de apenas ouvir, mas interpreta que pode oferecer uma sugestão de inovação ao plano de Jéssica. Quando Jéssica ratifica alguma das sugestões, relaciona-as com a realidade da sala de aula e as demandas que precisa levar a cabo, como no caso de trabalhar com o discurso reportado

em nível intermediário (linha 143). Assim, novas ideias convidam o professor a estabelecer relações com sua própria realidade, escrutinando suas demandas de acordo com o que lhe é sugerido. Se se formar é um processo de refletir na ação, como propõe Schön (1983), no PPE refletir sobre-a-ação em eventos de formação é uma performance pública que pode ser observada na interação.

O que nos permite compreender a conversa entre Jéssica e Beatriz como reflexão-sobre-a-ação? Beatriz oferece uma sequência de ajudas em forma de respostas e muitas ofertas espontâneas de ideias a Jéssica, o que revela que um relato sobre o que se está planejando foi interpretado como um pedido de ajuda ou um convite para sugestões. Beatriz apresenta amplo repertório de conhecimentos sobre o que Jéssica necessita, neste caso, poetas gaúchos. É interessante que Mario Quintana parece ser um autor relevante somente para Jéssica durante a interação. Jéssica quer levar os alunos a conhecer o lugar onde o poeta viveu seus últimos anos, quer apresentar a poesia de um poeta que está consolidado como autor gaúcho (linhas 29, 30, Excerto I). Beatriz traz o novo, oferece nomes que Jéssica não conhece, mas que demonstra interesse em conhecer. Parece que tanto Jéssica como Beatriz acreditam que trabalhar com literatura em sala de aula de PLA é relevante, que sabem modos de fazer isso e que querem inovar. Os modos de operacionalização das ideias de Beatriz podem ser percebidos de diferentes maneiras, e é a conversa que oferece uma oportunidade de tais percepções sobre o planejamento do projeto serem explicitadas.

O desejo por inovação orienta as professoras na interação à medida que buscam modos de surpreender os alunos, mostrar como eles estão próximos dos locais onde a poesia é produzida. A aprendizagem como experiência significativa é um implícito na conversa, um repertório compartilhado por elas sobre o que é ensinar línguas adicionais e como se dispõem em executar uma das orientações teóricas do PPE: a pedagogia de projetos. O termo produto final aparece na interação, mas o que fica mais saliente na conversa é a formulação de possibilidades de etapas para levar a cabo a ideia de apresentar a literatura gaúcha e oferecer uma experiência concreta de aprendizagem, do tipo que se vive, que se sente. Como resultado da interação, Jéssica realiza buscas de informação no Youtube e no Google, envia mensagens para Beatriz via Facebook, anota

nomes de autores que ainda não conhecia, enquanto que, para ambas, o delineamento de um projeto novo, um que envolva os poetas gaúchos jovens é possível e didatizável.

Um traço que discuti como decisivo em Costa (2013), para que haja um evento de formação, é o tópico atualizado na interação. No Instituto, tópicos como ensino de gramática e modos de realizar avaliações eram regularmente discutidos pelos professores. Narrativas de modelos de práticas para esclarecer dúvidas de alunos e orientações sobre os modos de avaliar foram recorrentes no conjunto de eventos observados naquela ocasião. O segmento da conversa entre Jéssica e Beatriz é representativo de um conjunto de dados que o planejamento de aulas baseado no construto da pedagogia de projetos e consequente escolha de materiais, desenvolvimento de tarefas e a relação entre dinâmicas e recursos linguísticos são focalizados pelos participantes. Nesse dado, as duas participantes veem a literatura como um modo de possibilitar aprendizagens relevantes sobre uso da língua e cultura aos alunos. Por meio de um projeto pode-se conhecer os autores, ler suas poesias, conversar com eles e reportar resultados de tais conversas. O foco das participantes como professoras de língua não parece ser estritamente em recursos linguísticos a serem trabalhados, mas sim na experiência que o aluno poderá viver ao frequentar a aula, tendo como foco pedagógico o desenvolvimento da oralidade. Para Jéssica, o universo de poetas gaúchos que pode estar ao seu redor (como no caso de Diego Grando, linhas 117 a 125) não parecia ser uma possibilidade até a conversa com Beatriz, que, por sua vez, orienta-se por uma espécie de racionalidade inovadora: é preciso fazer a aula ser o mais real e palpável possível. É a construção da ideia orientada por um construto teórico legitimado por ambas que oportuniza a Jéssica aprender novas possibilidades, correr novos riscos.

Já Beatriz experimenta o papel de uma analista que pode oferecer uma ideia e dar sugestões. A ideia de Beatriz pode não ser nova, mas considerando a realidade da interação, a ideia é nova e só é possível graças ao que Jéssica inicialmente propõe. De alguma forma, o resultado da interação parece ser construir conjuntamente uma ideia em um formato que recria linguagens, práticas e esquemas de interpretação que acontecem com regularidade no PPE.

Por ora, podemos vislumbrar como o evento analisado contribui para a capacidade crítico-reflexiva das participantes (NÓVOA, 1995), sendo que, por um lado, Jéssica

amplia seu espectro de possibilidades e percebe os alcances da sua própria ideia e das suas escolhas, na interação com Beatriz. Beatriz, por sua vez, vê no encontro com Jéssica e na ideia que ela propõe a oportunidade de mobilizar suas experiências, atualizando-as e sobrepondo-as em um novo cenário pedagógico e engaja-se nesse trabalho que Nóvoa (1995) caracteriza como dinâmica de auto-formação participada. É por meio dessa dinâmica que Jéssica e Beatriz produzem sua formação com entrega pessoal, pensando livre e criativamente seu trabalho, construindo identidades pessoais e profissionais, ou seja, produzindo a vida do professor. Assim, em um evento de formação, o diálogo entre professores é fundamental, e aponta para uma noção de formação colaborativa (EDGE, 1992; BULLA; COSTA, 2017). São os encontros dialogados que consolidam saberes emergentes da prática profissional, constituindo-se também em um fator decisivo de socialização profissional e afirmação de valores próprios de ser um profissional professor, conforme advoga Nóvoa (1995). Para o autor, “a formação está indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida” (NÓVOA, 1995, p. 26).

Além disso, os eventos de formação como lócus dos encontros dialogados entre professores atuam no desenvolvimento profissional. Para Nóvoa (1995), o importante é formar profissionais reflexivos, capazes de se tornarem responsáveis por sua própria formação, e que se habilitem a participarem como protagonistas na implementação das políticas educativas. Jéssica e Beatriz dão vida ao currículo e aos pressupostos teóricos vigentes no PPE, e os moldam conforme suas necessidades, expectativas, propósitos e interpretações. Elas, em última análise, transformam as questões teóricas em questões suas, acionam as reificações historicamente constituídas no PPE em participações autorais que desestabilizam supostas hierarquias de saberes, mas em co-dependência da interação com um colega para a construção de uma ideia e de um entendimento comum.

Em Costa (2013), argumentei que os professores do Instituto pareciam se formar em eventos de formação para exercer a profissão naquele Instituto, e que o engajamento em tais eventos era um modo de acesso à cultura local. No PPE, os propósitos dos encontros, as ações desempenhadas e os tópicos tratados geram resultados em que a prática do professor em sala de aula será mais informada, refletida e discutida. Trabalhar no programa significa aprender a prática local, plasmada, sobretudo, em construtos

teóricos que atravessam todas as ações pedagógicas em andamento, como veremos a seguir.

4.2 O engajamento em eventos de formação como modo de aprender a prática local do PPE

Em uma comunidade de prática, as pessoas unem-se para levar a cabo atividades no cotidiano procurando fazer sentido de sua convivência e do seu engajamento, do empreendimento comum que sustentam ao mesmo tempo em que aprendem o repertório de práticas historicamente construídas e o atualizam (WENGER, 1998; BARTON; TUSTING, 2013). Assim, a aprendizagem em comunidades de prática está relacionada a ter acesso ao regime de conhecimento que os participantes sustentam e compartilham. Conforme discutido anteriormente, o acesso é conquistado por meio da participação periférica legitimada, o que equivale a um modo de participação que habilita acessos ao empreendimento comum da comunidade, possibilita o engajamento mútuo com os outros participantes e permite compreender e compartilhar os repertórios reificados na história de um determinado grupo. Assumir o PPE como uma comunidade de prática corresponde a entender o cenário da presente pesquisa como um lócus de aprendizagem, o que significa haver oportunidades abundantes para aprender a prática local e diferentes identidades de participação.

Apesar de a construção de identidades de participação ser o foco de análise no capítulo 5, constitui-se como um traço transversal da discussão sobre como professores aprendem a ser professores com outros professores. Portanto, em um dado como o que vimos na seção anterior, defendo que, para os fins que se estabelecem na interação as categorias de mais e menos experientes são negociadas na contingência do encontro entre as duas professoras. No entanto, há sobreposições no dado que revelam trajetórias diferentes de participações em comunidades de prática. Beatriz configura-se como uma exímia conhecedora do tema que Jéssica pretende abordar em aula. Assim, o encontro entre as duas favorece que experiências prévias de ambas, em diferentes contextos possam se entrecruzar produzindo novos significados, localizados no repertório de práticas do PPE. São as reificações sobre o que são projetos pedagógicos, poesia gaúcha, oralidade na sala de aula de língua adicional, os vídeos sobre declamação, em sincronia

com os modos de participação (relatos, pedidos e ofertas de ajuda, sugestões, etc.) que transformam a experiência de participação, enquanto evento de formação, em única, mas ainda assim reconhecível se comparada com outras práticas em andamento no PPE.

Nesta seção argumento que os eventos de formação são o lócus para aprender a ser professor no PPE, e que aprender a ser professor é uma prática social, o que equivale a dizer que, fazendo o que precisam fazer, o fazem em um contexto histórico e social que provê estrutura e significado ao que fazem (WENGER, 1998; TUSTING, 2013). No final da seção anterior mencionei que, em eventos de formação, os professores aprendem a prática local de onde trabalham. Isso envolve conhecer e agir de acordo com visões compartilhadas, construtos adotados, reconhecer práticas que estruturam a vida local. No caso do PPE, um fator importante da vida do professor é estar aberto para aprender a ser professor, em uma empreitada individual (não mapeada no presente trabalho) e coletiva, em encontros que estruturam a prática de formação, foco desta tese. Na presente seção discuto o modo como os participantes aprendem sobre a prática local a partir da análise de dois eventos, o primeiro gerado em uma reunião do seminário de formação e o segundo, em uma seção de tutoria entre duas participantes.

Um encontro casual na sala dos professores pode gerar aprendizagens que envolvem recorrer a construtos teóricos, atualizar visões sobre o PPE e refletir sobre práticas pedagógicas. Já no seminário que ocorre nas sextas-feiras a perspectiva de formação fica mais explícita. Conforme a descrição do PPE na seção de procedimentos metodológicos, o seminário é um encontro semanal em que são discutidos textos teóricos e relatos de experiências de modo a gerar conhecimentos relevantes aos professores. No seminário, são atualizados os conhecimentos teóricos que podem ter sido produzidos internamente ou fora do PPE em experiências que façam sentido para os propósitos de formação dos participantes. Sendo assim, fazer parte do PPE envolve a participação no seminário. Isso implica em que semestralmente a coordenação deve preparar um conjunto de estratégias que sejam relevantes para os professores mais antigos e para aqueles que estão começando a se aproximar da área de PLA⁸⁹. Assim como as reuniões pedagógicas

⁸⁹ Tais desafios não poderão ser abordados aqui já que envolvem práticas que não investiguei, como reuniões específicas das coordenadoras.

que observei no Instituto, os seminários configuram-se como eventos de formação, e podem ser analisados com base em seus propósitos, ações e tópicos.

O dado a seguir foi gerado no seminário na presença de professores que não fizeram parte da pesquisa. Somente uma professora não participante envolve-se na interação, e para fins de preservação de sua identidade excluí as suas falas e as menções a ela realizadas por outros participantes serão feitas usando o pseudônimo Bruna. Como se trata de um excerto longo usarei vinhetas narrativas em certas partes do texto e a transcrição de interações que serão focalmente analisadas.

Vinheta I - Feira Cultural

1 *Os participantes acomodam-se em carteiras dispostas em semicírculo, Clarice entra e*
 2 *cumprimenta a todos. Após trocar algumas palavras com Michele sobre a peça de teatro*
 3 *da turma de Prática Teatral, Clarice anuncia que a proposta para hoje é escutar os relatos*
 4 *sobre a Feira Cultural, tanto de turmas que os professores coordenaram quanto*
 5 *das apresentações em que professores participaram como audiência. Clarice comenta e*
 6 *aponta para Michele, mencionando o trabalho conjunto com Júlia na organização da*
 7 *Feira e adiciona que também hoje devem pensar em sugestões para o futuro. Michele*
 8 *conta que ela, Simone e Júlia organizaram uma lista de “reflexões” para as próximas*
 9 *feiras. Clarice agradece e pergunta se alguém quer começar relatando a experiência*
 10 *dos alunos na Feira. Fabiane é a primeira a tomar a palavra e narra as etapas,*
 11 *justificativas e produtos gerados no projeto “Humans of Porto Alegre”, avaliando*
 12 *positivamente o modo como os alunos participaram da Feira. Seus alunos*
 13 *apresentaram relatos de execução do projeto e mostraram o blog que constituiu o*
 14 *produto final do projeto. Fabiane destaca que na mesma seção de apresentação, Jéssica*
 15 *e outra professora promoveram um sarau de poesias organizado pelos alunos das*
 16 *turmas de suas colegas.*

(Diário 19, 03/07/2015, notas de campo, gravação em áudio)

O seminário é uma tradição no PPE. Desde seus inícios, em meados dos anos 90, os encontros semanais acontecem configurando-se em um espaço de estudo de teorias de ensino e aprendizagem de línguas e relatos de experiência. Na Vinheta I Clarice anuncia a pauta do dia: relatar as experiências de apresentações na Feira Cultural do PPE (linhas 3, 4). A Feira é um evento produzido pelos professores que tem como programação as apresentações dos projetos desenvolvidos em aulas de PLA do PPE para a comunidade

do Instituto de Letras entre outros. Um encontro como o que acontece na descrição da vinheta é uma oportunidade para relatar sucessos, anedotas, problemas e refletir sobre soluções futuras.

Como na maioria das sociedades complexas, esta reunião é pautada por uma série de rituais (DURANTI, 2000), como a abertura do evento por um participante mais experiente no grupo. É Clarice que anuncia o propósito e delinea alguns acordos sobre como a reunião se organizará (linhas 3-5). A partir da abertura, os participantes podem fazer contribuições que se alinhem aos propósitos anunciados, segundo os quais o quadro de ações a serem desempenhadas e os tópicos a serem tratados são restringidos e, por consequência, organizados, estruturando o evento. Assim, esclarece-se para todos quais são os parâmetros para participar, ou seja, os fins, as ações e tópicos estão propostos explicitamente desde o início, diferindo de um encontro na sala dos professores como aquele entre Jéssica e Beatriz. Por outro lado, no seminário aqui tratado, relatos, perguntas e sugestões emergentes da interação entre os participantes também guiam a configuração de diferentes eventos, o que aproxima os modos de participação observados nos seminários com o que vimos nos Excertos I e II. No Excerto III, Clarice dirige uma pergunta a Jéssica que inicia o seu relato de experiência na Feira.

Excerto III - Um sarau de poesia

- 1 **Clarice:** e o sarau [...] como é que foi
- 2 **Jéssica:** nós juntamos nossas turmas né ((*olhando para a a outra professora*))
- 3 e trabalhamos com literatura [...] nós estávamos trabalhando com
- 4 literatura daí tinha um projeto e daí a gente optou por trabalhar com
- 5 escritores gaúchos e o que deu a coincidência de eles escolherem
- 6 escritoras porque eles queriam ver o outro lado da literatura sem ser
- 7 aquela literatura escrita só por homens [...] então foi bem legal eles
- 8 montaram isso ressaltaram destacaram e também pra trazer um pouco da
- 9 literatura do país deles pra apresentar [...] então [...] a gente fez isso e mais
- 10 a parte de encerramento que foi sobre o Mário Quintana que é
- 11 porto-alegrense tem a casa de cultura Mário Quintana e tal e foi
- 12 tudo uma parte mais assim pra encerrar [...] e também a Bruna ((*dirigindo*
- 13 *à professora ao seu lado*)) apresentou os poemas do cotidiano que são os

- 14 poemas de ônibus essa foi uma parte bonita também
- 15 **Clarice:** e isso foi oral [...] esse sarau [...] tanto o teu quanto o teu (Bruna) foi um
- 16 sarau assim de leitura
- 17 **Jéssica:** aham
- 18 **Clarice:** *((para Fabiane))* e tu tava lá
- 19 **Fabiane:** sim
- 20 **Clarice:** e os alunos participaram [...] como é que foi [...] assim houve uma
- 21 discussão depois
- 22 **Jéssica:** não
- 23 **Clarice:** [rolou]
- 24 **Jéssica:** até depois assim [...] teve um problema assim que não foi bem pensado
- 25 [...] foi uma das anotações que também a gente pode até mostrar depois
- 26 [...] a atividade era pra durar uma hora mais ou menos o momento da
- 27 minha turma e da Bruna e depois o da Fabiane só que acabou fluindo
- 28 tudo assim tão seguido [...] no mesmo momento quase e depois nós
- 29 ficamos com um tempão em aberto[...] foi uma coisa que a gente
- 30 comentou pra melhorar [...] de ter um plano b né
- 31 **Fabiane:** prever assim quanto tempo vai durar
- 32 *((falam ao mesmo tempo e não identifico o que dizem))*.
- 33 **Jéssica:** [...] e eu de marinheira de primeira viagem não sabia o que fazer [...]
- 34 então né
- 35 **Fabiane:** mas eu achei muito legal que tinha um aluno da Bruna que ele meio que
- 36 guiou todos os outros *((Jéssica e Bruna começam a contar ao mesmo tempo sobre a atuação do aluno))*
- 37 *sobre a atuação do aluno))*
- 38 **Jéssica:** ele fazia toda uma coisa de olhar pras pessoas
- 39 **Clarice:** o que mais, gente *((olhando para o restante dos presentes))*
- (Diário 19, 03/07/2015, notas de campo, gravação em áudio)*

Se na seção anterior vimos um evento que mirava o futuro, prospectivamente, por meio do planejamento de um projeto, aqui há a proposta de olhar retrospectivamente para as ações desempenhadas com vistas a uma reflexão (PERRENOUD, 2002). Isso pode nos indicar que, em eventos de formação, os propósitos podem indicar duas perspectivas de ação que integram a formação dos professores: planejar as ações tendo em vista a

aplicação futura das ideias, prospectando ações, o que pode sinalizar o caráter inovador do evento; e o relato de experiência para a reflexão sobre as práticas, em retrospectiva. Um olhar ao futuro e um olhar ao passado. No entanto, refletir sobre o passado tem o propósito fundante de replicar ações bem sucedidas ou aprimorar o que os participantes julgaram necessário modificar, mirando o futuro, prevendo mudança nos modos de fazer se assim os participantes julgarem necessário em sua plenária de discussão sobre as práticas. Clarice solicita o relato de Jéssica, e suas perguntas encaminham as questões fundamentais, segundo a participante, para a reunião: uma visão geral do sarau na Feira, que habilidades foram trabalhadas, como foi a participação dos alunos (linhas 1, 15, 20). Essas perguntas indicam à Jéssica qual é o currículo no PPE para a formação dos professores ou, em outras palavras, o que deve ser considerado relevante, do mais macro ao micro das interações, sendo o professor responsável por responder sobre, narrar e articular as ações que promoveu. Jéssica relata a participação de seus alunos e como funcionou a parceria com a sua colega e, respondendo às perguntas de Clarice, identifica situações problemáticas e indica modos de resolver o problema (linhas 24, 30).

Após escutar outros relatos, Clarice solicita uma reflexão sobre o desenvolvimento do projeto e sobre o envolvimento dos alunos.

Excerto IV - “Como vocês avaliam o trabalho?”

1 **Clarice** que legal [...] e como vocês [...] como professores assim [...] avaliam esse
 2 trabalho que vocês fizeram com os alunos durante parte ou enfim todo
 3 o semestre não sei bem né [...] mas em relação à preparação disso e ao
 4 envolvimento dos alunos pra esse evento né [...] que afinal de contas é um
 5 evento que foi criado como um espaço pros projetos terem [...] um lugar
 6 né [...] os projetos na verdade eles podem acontecer em vários outros
 7 espaços que enfim como foi a peça de teatro a contação de histórias que
 8 várias vezes já foi pra fora daqui que se apresenta na Feira mas em
 9 outros espaços e também outros projetos que já saíram daqui então [...]
 10 duas coisas [...] uma assim eu queria um pouco talvez problematizar [...]
 11 levantar assim a questão do processo do trabalho até a apresentação [...]
 12 e a outra pensar um pouco nas aprendizagens dos alunos em termos
 13 tanto de escrita como de oralidade como de outras questões mas mais

14 pensando em termos de habilidades linguísticas e uma outra questão que
 15 eu queria saber também é se além dos estrangeiros foram alunos da
 16 Letras ou outras pessoas [...] vocês viram participação de outras
 17 pessoas aqui [...] porque no teatro teve mas aí [...] mas aqui não sei [...]
 18 então assim [...] teve outras pessoas

(Diário 19, 03/07/2015, notas de campo, gravação em áudio)

Vinheta II - Evento no Facebook

19 *Jéssica comenta que somente 3 da graduação vieram na segunda, que assistiram. Jéssica*
 20 *conta da criação do evento no Facebook, mas que a Feira coincidiu com a semana*
 21 *de prova ou início de férias. Ela comenta que muitas pessoas perguntaram como foi o*
 22 *evento e que gostariam de ter ido. Para Jéssica, a Feira já está mais conhecido. Fabiane*
 23 *comenta que eventos no final do semestre têm menos adesão. Para Clarice, tentar*
 24 *achar momento propício pode ser ilusório. Michele comenta que na quarta não havia*
 25 *ninguém da Letras, assim como na quinta. Clarice pergunta se alguém tem ideias de*
 26 *como atrair mais pessoas do Instituto para a Feira, e Jéssica enfatiza que ter começado*
 27 *com o evento no Facebook já ajudou. Uma das participantes manifesta-se e diz estar muito*
 28 *ocupada nesta época e que a criação do evento no Facebook foi muito importante.*
 29 *Clarice apoia e pergunta sobre o processo de trabalho.*

(Diário 19, 03/07/2015, notas de campo, gravação em áudio)

Na pergunta, Clarice pontua questões que devem ser levadas em consideração no relato, bem como sinaliza o que se espera do processo de trabalho com projetos e suas implicações (linhas 1 a 18): o processo de trabalho, possivelmente se referindo às etapas dos projetos; ao modo como os professores percebem a aprendizagem dos alunos, incluindo os recursos linguísticos, escrita e oralidade; e sobre as interlocuções alcançadas nas apresentações durante a Feira. Refletir nesse contexto é possível quando há uma narrativa que possa ser desafiada por perguntas que destaquem pontos específicos. No ato de perguntar, Clarice também apresenta justificativas para suas perguntas (linhas 4-6). Ao fazer isso, guia como o professor pode olhar para as práticas e como pode organizar seus relatos.

Assim, na pergunta de Clarice está atualizado o propósito da reunião do seminário desse dia. O professor tem o espaço para avaliar a participação de seus alunos na Feira Cultural, considerando o envolvimento dos alunos. Clarice enfatiza a razão para

existência da Feira e relembra a alguns, talvez novidade para outros, o alcance que alguns projetos têm quando saem da sala de aula ou mesmo da universidade e tomam outros espaços (linhas 6 a 9). Nesse sentido, as questões lançadas por Clarice são contextualizadas em uma história de práticas, em que reificações fundamentais para o PPE (pedagogia de projetos, a interlocução como produto das aprendizagens, o professor como promotor da aprendizagem) são articuladas em discurso segundo as experiências relatadas e dirigidas ao grupo que comparece ao seminário naquele dia, e justificadas de modo a explicitar as razões para suas perguntas, indicando como o professor deve interpretar suas próprias experiências.

A organização do discurso de Clarice não é necessariamente direta e previamente delineada, mas sim parece ser construída na contingência do que ouve dos professores. Sobre esse ponto, no papel que a participante assume no grupo, o gerenciamento da atividade, a pergunta sobre como foram as apresentações é uma primeira tentativa para conferir até que ponto o professor reflete sobre a sua prática. Não que esteja em jogo uma conferência em si, planejada e proforma, mas percebida como necessária após as narrativas que as professoras fazem da participação na Feira Cultural. Para Clarice, participar da Feira pode ser compreendido como uma ponta de um iceberg que inclui muito trabalho não destacado (linhas 10 a 14) no momento em que os alunos estão apresentando os trabalhos e narrar e justificar publicamente esse trabalho é um propósito de formação estruturante do seminário. Além disso, a apresentação na Feira Cultural é a oportunidade real de interlocução dos alunos com o público, seja externo ou interno ao PPE, e isso é explicitado por Clarice ao perguntar se houve audiência de fora do PPE (linhas 15 a 18), que é problematizado pelas participantes. Como professores, no entanto, compreender tudo que esteve envolvido na elaboração do produto final é o objetivo maior, segundo a perspectiva de Clarice. Uma proposta de projeto pode ser apresentada no início do semestre, e isso incluirá diferentes tarefas, exercícios, avaliações, até se chegar ao produto final que será levado a público. O olhar retrospectivo tem o espaço de concretização no seminário, ou seja, a reflexão promovida pelas experiências na cronologia do semestre parece ser um produto a ser construído na prática. Assim, Jéssica é convocada a retomar os significados de suas experiências, narrá-los publicamente e responder por eles. A formação dos professores pode ser percebida, portanto, a medida

que relatos com base em reflexões são apresentados, como um produto de aprendizagens que são construídas por meio da compreensão dos pressupostos circulantes no PPE, seus significados e implicações para a prática e pelo engajamento em diferentes atividades.

Jéssica, ao prover a resposta para a segunda parte da pergunta de Clarice, centraliza sua fala em explicar como foi feita a divulgação da Feira Cultural, considerando os procedimentos e ferramentas utilizados (linhas 19 e 20). Jéssica avalia os impactos das escolhas que foram feitas para tornar a Feira mais conhecida. Discutir sobre tais questões é tornado relevante como parte da cultura de ser professor no PPE. Trabalhar com projetos envolve planejamentos pedagógicos, mas também estratégias de promoção da interlocução para dar sentido a todo o trabalho realizado previamente, em última análise, ao ensinar a língua por projetos é possível também aprender a ser professor naquele contexto específico, considerando todas as demandas que a perspectiva de ensino exige em sua operacionalização⁹⁰.

A organização de um projeto para promover a aprendizagem da língua pauta-se em promover oportunidades de aprendizagem contextualizadas para os alunos, de quem se espera engajamento. Tal planejamento deve levar à produção de artefatos que materializem as aprendizagens. Por sua vez, aprender a ser professor envolve compreender como produzir tais planejamentos, levá-los a cabo em sala de aula gerenciando e estimulando o engajamento, envolvendo-se na produção de uma situação pública de interlocução e refletindo sobre as razões, construtos e resultados para fazer o que se faz. É no seminário que os professores avaliam, em última análise, a sua própria formação. Para que isso ocorra, há o gerenciamento que guiará a reflexão. Isso pode ser observado no modo como Clarice retoma a primeira questão (a reflexão sobre o processo), evitando que os professores ficassem concentrados apenas na divulgação e público da Feira.

⁹⁰ De fato, Jéssica concebe a ideia de criar o evento no Facebook durante uma conversa com Simone, que não chego a analisar neste trabalho (*Diário 13, 23/06/2015, notas de campo, gravação em áudio*). Durante a interação, as professoras problematizam a divulgação da Feira, consideram o público na edição anterior, Jéssica sugere a alternativa de divulgação pelo Facebook, e Simone a auxilia com o upload de uma foto do cartaz do evento e com o texto de descrição.

Excerto V - “Vocês têm algo a colocar?”

30 **Clarice:** mas sobre o trabalho, vocês têm algo a colocar [...] do processo de [...]

31 tanto ter a ideia pra fazer quanto do trabalho durante o semestre

32 ou enfim ou o que isso se relacionou de uma forma com o trabalho

33 do semestre porque alguns eram o trabalho como o jornal a prática

34 teatral a contação de histórias esse é todo o trabalho que acaba nesse

35 produto final aí é o semestre inteiro focado nisso mas nas outras

36 disciplinas não necessariamente [...] né [...] então é um trabalho

37 que pode começar lá no início e pra ser apresentado no final ou é um

38 trabalho que enfim movimenta [...] mobiliza alguns [...] vocês gostariam

39 de fazer alguns comentários

(Diário 19, 03/07/2015, notas de campo, gravação em áudio)

Vinheta III - “Como funcionou o sarau?”

40 *Clarice pergunta a Bruna e Jéssica como foi a experiência delas. Jéssica conta que no início do*

41 *semestre avisou os alunos que haveria o projeto, além de provas e outras avaliações.*

42 *Segundo ela, o trabalho deveria ser focado na oralidade. Jéssica comenta que os alunos*

43 *falantes de espanhol estavam interessados em aperfeiçoar pronúncia e que também alguns*

44 *estavam lendo livros de poesia, e que ela, como professora, percebendo isso, resolveu*

45 *propor o projeto do sarau. Jéssica destaca que os alunos gostaram e que puderam*

46 *conhecer mais do Rio Grande do Sul, destaca o interesse por literatura escrita por*

47 *mulheres, além de que os alunos puderam ler textos de seus países. Clarice comenta que*

48 *poemas são textos para serem lidos em voz alta e pergunta se leram trechos de romances*

49 *ou poemas. Jéssica conta que o projeto teve três partes: pesquisar os escritores gaúchos,*

50 *selecionar três e buscar leituras. Jéssica gagueja e conta que alguns alunos leram quase*

51 *tudo, parece buscar palavras. Jéssica destaca que deu aula de “fonologia”, e que os*

52 *alunos queriam esses tópicos. Clarice diz que para ela parece tudo certo, e pergunta*

53 *como funcionou o sarau em si. Michele pergunta em tom de voz muito baixo a Flávia se ela*

54 *estava na plateia. Flávia responde que sim com um gesto de cabeça. Clarice quer saber se*

55 *a leitura do livro foi parte da aula, dá exemplos do que quer saber. Jéssica explica que os*

56 *alunos ensaiaram em aula, Clarice parece querer saber outra coisa. Jéssica explica que*

57 *a leitura serviu para aprender expressões idiomáticas. Há um silêncio.*

(Diário 19, 03/07/2015, notas de campo, gravação em áudio)

Clarice retoma a primeira pergunta realizada no Excerto V (linhas 30 a 39) e em seguida dirige a pergunta a Jéssica e à colega com quem organizou o sarau (linha 40). Jéssica explica a origem da ideia (linhas 41 a 45) e como percebe a relação entre necessidades de aprendizagem que os alunos demonstraram e suas decisões em termos de planejamento (linha 47). Clarice explora de maneira mais detalhada o universo da sala de aula e as situações específicas de trabalho que Jéssica propôs aos alunos (linhas 51, 52). Jéssica parece não compreender qual o ponto que Clarice propõe (linha 53). O que fica claro, no entanto, é que é solicitado publicamente o relato reflexivo sobre a execução do projeto pedagógico, ou seja, é esperado que o relato contenha detalhes sobre o trabalho com o projeto, que sejam explicitadas as relações percebidas pela professora entre as etapas de desenvolvimento do projeto e a sua execução. Clarice, como gerenciadora da reunião, espera reflexões por meio de narrativas das experiências.

A Feira Cultural funciona como razão para a reflexão sobre o próprio trabalho. Além disso, configura-se como a materialização de um construto teórico que é adotado no PPE como orientação metodológica e filosófica sobre aprender e ensinar uma língua adicional. A Feira é uma espécie de supra-projeto que engloba resultados das aulas (os produtos que cada grupo ou alunos individualmente produzem). Enquanto estratégia que beneficia a formação, a Feira é tópico em um espaço de prestação de contas das práticas pedagógicas, o seminário. Assim como na interação com Beatriz, Jéssica precisa prestar contas do que foi realizado, antes como projeção de futuro, agora em retrospecto. No seminário, é preciso olhar para a prática que construiu e, a partir dela, relatar os seus próprios entendimentos sobre seu trabalho, o que eu chamo aqui de reflexão-sobre-a-ação-na-interação, remetendo à proposta de Schön (2000) e Perrenoud (2002). No seminário também se observa mais claramente que há um propósito de que o professor desenvolva sua própria autoria por meio da narrativa e das justificativas sobre seu trabalho⁹¹. será o tema aprofundando no capítulo 5.

Se no seminário há uma oportunidade pública de relatar as aprendizagens sobre o ensino, em outras modalidades, em encontros dialogados os professores podem aprender a implementar o estilo de trabalho do PPE em suas aulas, ou mesmo em experiências

⁹¹ Este ponto será aprofundado no capítulo 5, em que discuto a trajetória de participação que leva à formação do professor-autor e do professor-autor-formador no PPE.

docentes, externas ao PPE. A reunião entre Simone e Adriana acontece no final da tarde, em um encontro previamente agendado, parte do trabalho de tutoria que a primeira presta à segunda. O encontro dura em torno de uma hora, e neste período Adriana procura entender como propor um projeto para os seus alunos apresentarem na Feira Cultural. Em um evento que tem como propósitos apresentar um modelo de trabalho final e explicitar procedimentos para sua operacionalização, Adriana e Simone concordam que o modelo de aula e planejamento que aprendem no PPE poderia ser replicado em outras aulas de língua.

Excerto VI - “Não sei se é a forma como eu estou propondo”

- 1 **Adriana:** mas essa proposta inicial é fazer tópicos ou texto mesmo ((*sentada*
2 *em um dos computadores ao lado de Simone, que trabalha no outro*))
- 3 **Simone:** como é uma apresentação de ppt acho que tópicos ((*procura um*
4 *arquivo entre as pasta computador*))
- 5 **Adriana:** é
- 6 **Simone:** e a fala deles
- 7 **Adriana:** sim
- 8 **Simone:** aí é que tá tem que deixar claro que é o texto ele serve pra auxiliar
9 mais porque a tua fala ali é mais importante ((*Adriana acompanha*
10 *atentamente*))
- 11 **Adriana:** claro
- 12 **Simone:** eu não sei se tá no material [...] bom eu acho que aí é que tá também
13 a gente
- 14 **Adriana:** [é] é que o material ele [...] ele faz perguntas em relação ao texto da
15 descrição tem o texto no site né que é tipo no canto assim sobre a cidade
16 e faz perguntas sobre aquele texto [...] acho que é isso vamos abrir aqui o
17 material aqui
- 18 **Simone:** é mas a gente tá vendo no site [...] agora a gente vai transformar
19 em ppt aquilo
- 20 **Adriana:** uhum sim claro
- 21 **Simone:** e nisso [...] dá pra fazer assim [...] deixa eu pegar uma coisinha ((*Simon*
22 *e levanta e vai até a mesa. Retorna. Adriana está abrindo seu e-mail*))
- 23 **Adriana:** ai guria não almocei hoje [...] meu estágio de espanhol tá uma merda e eu

91 **Adriana:** ah claro mas [...] né ((*Adriana baixa a cabeça, Simone olha para a*
92 *colega*))

(*Diário 10, 16/06/2015, notas de campo, gravação em áudio, fotografias*)

Adriana e Simone estão engajadas em uma seção de tutoria, na qual Simone tira dúvidas de Adriana sobre como orientar os alunos na preparação de uma apresentação em PowerPoint na Feira Cultural (linhas 1 a 21). Adriana, como veremos mais adiante, foi aconselhada em um seminário a apresentar algo na Feira. Adriana inicia o relato de um problema que identifica em seu estágio de espanhol (linha 23), e Simone procura ajudá-la por meio da oferta de relatos de uma experiência que ela considera bem sucedida (linhas 61 a 80). Para Simone, o trabalho em grupos (linhas 73, 74), baseados em tarefas seria uma forma de lidar com as turmas grandes e agitadas como a descrita por Adriana. Situações como essa levam as participantes a olharem suas práticas de modo complementar: Adriana não parece satisfeita com o que está vivendo, e Simone sugere que ela aproveite o que está aprendendo no PPE, olhando para o que elas mesmas estão fazendo, ao discutir um planejamento de aula, para que a inspire no seu estágio de língua espanhola em uma turma de ensino fundamental.

O exemplo que encerra a conversa é o próprio PPE como uma experiência que envolve o contato com formas alternativas de executar o trabalho de ensinar línguas (linhas 89, 90). A visão que Simone oferece a Adriana é a sala de aula de língua é um espaço de trabalho conjunto, o que deve colaborar para a aprendizagem e para a manter os alunos ocupados (o que se observa no exemplo de Simone nas linhas 73 a 78, 80). As professoras para chegarem aí, engajam-se em um trabalho de análise de práticas. Adriana relata em detalhe o que está acontecendo em seu estágio, dá seu ponto de vista sobre como seu estágio está desenhado, o que é estimulado por Simone que faz perguntas e dá sugestões.

A interação em que Simone explica a Adriana como orientar os alunos na preparação de apresentações sobre turismo na Feira Cultural (primeira parte do excerto) diz respeito à atuação de Simone no PPE, e isso fica evidente no excerto quando o tópico passa a ser a aula de estágio de espanhol de Adriana e a sugestão de Simone de que Adriana pode se inspirar “no que a gente faz aqui no PPE” (linhas 89, 90). Atualizando a prática do local, elas podem estabelecer relações do que fazem ali com outras atividades

docentes sobrepostas ao que desenvolvem no PPE, como o estágio de Adriana. Os métodos com os quais entram em contato no PPE são reconhecidos na sua dimensão multiplicável, aplicável em outros contextos, não somente para gerar aprendizagens, mas também para solucionar problemas, reforçando a dimensão do desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1995) como objetivo da formação, por meio dos encontros dialogados, tomando o espaço educativo como lócus da formação dos professores por meio de práticas colaborativas (FCC, 2011; BULLA; COSTA, 2017).

Conforme vimos no capítulo 2, no relatório da FCC (2011) sobre práticas de formação, a perspectiva colaborativa centra-se em modalidades desenvolvidas nas escolas como grupos de estudos, produção coletiva de materiais didáticos, discussão coletiva de planejamento, avaliação, projetos pedagógicos, problemas identificados em sala de aula, além da formação de redes virtuais de colaboração entre comunidades escolares. No encontro entre Adriana e Simone há uma sessão de orientação para tratar do planejamento de um projeto, a partir de uma demanda em reunião coletiva de que Adriana se engajasse com a produção de algum produto final para a Feira Cultural. Além disso, a discussão de situações problemáticas é apresentada, discutida, e uma possível resolução é proposta. Uma estratégia muito utilizada nas escolas que adotam a perspectiva colaborativa é o estudo sistemático de questões que emergem da prática dos professores, que passam a constituir temas de cursos de formação, o que pode ser visto nos modos de participação durante o seminário, onde Clarice conduz os participantes a reflexões públicas, compartilhadas, em que avaliam suas práticas.

Tanto o seminário, em que Clarice dirige perguntas a Jéssica, quanto a seção de tutoria entre Simone e Adriana sinalizam para uma cultura de aprender a se tornar o que Schön (1983) chama de profissional reflexivo: aquele que se sabe conhecedor, mas compreende não ser o único a deter conhecimentos válidos para as demandas relacionadas à sua área, trabalhando em parceria com os pares, aquele que vê as situações problemáticas como fontes de aprendizagens. Tais atitudes frente à prática profissional levam o profissional reflexivo a gerar laços de maior confiança entre os pares e a “minimizar a necessidade de manutenção de uma fachada profissional” (SCHÖN, 1983, p. 300). Portanto, a identidade do profissional reflexivo incorpora a prática reflexiva, uma atitude para o questionamento e para a colaboração, como se pode perceber,

respectivamente, nas atividades em que se engajam os participantes a partir do que propõem Clarice e Simone. Perrenoud (2002) argumenta que qualquer ação complexa não existe sem reflexão, seja refletir sobre situações, objetivos, meios, lugares, operações, resultados previstos e provisórios. Envolver-se com a Feira Cultural exige reflexão a partir da ação de pedir e ofertar ajuda tendo em vista o planejamento de uma apresentação, assim como narrar e avaliar a participação. A formação no PPE, a partir da análise dos eventos de formação, espelha uma cultura em que aprender a ser professor é um processo contínuo, permanente, fortemente baseado no fato de que refletimos ao fazer coisas no mundo, e tal reflexão pode nos possibilitar avançar, transformar, compreender melhor, aprender.

Retomando Perrenoud (2002) e Schön (1983; 2000), refletir-na-ação significa que os conhecimentos estão sendo mobilizados, que estão fazendo a diferença e podem ser alterados. O que vemos aqui é uma cultura de professores que não trabalham sozinhos e que, na interação com os pares, geram reflexão-na-ação e sobre-a-ação em uma ocorrência de tempo, espaço e participação, com ações, tópicos e propósitos mais ou menos regulares, fundamental para a construção do que é ser professor, que chamo aqui de eventos de formação. Participar de eventos de formação, em atividades colaborativas prospectivas ou retrospectivas, seja em modalidades planejadas, desenvolvidas regularmente pelo programa, combinadas previamente com um colega, ou menos planejadas e contingentes, é parte da prática local e, portanto, é uma ação conjunta produzida e reproduzida na dinâmica da aprendizagem.

Na próxima seção, aprofundo a discussão sobre como o design das modalidades de formação no programa impactam os modos como os eventos de formação ocorrem.

4.3 As modalidades de formação no PPE: o design da aprendizagem de professores em eventos de formação

No PPE, apresentações de trabalhos dos alunos na Feira Cultural configuram-se como um elemento possibilitador de eventos de formação de professores. Muitas são as ações e reflexões que os professores precisam empreender, o que gera aprendizagens em encontros que precedem ou sucedem a Feira. A Feira em si não constitui o que chamo neste trabalho de uma modalidade de formação, dado o seu propósito de enfoque na

experiência do aluno em apresentar um trabalho para a comunidade do PPE ou do Instituto de Letras. Nesse sentido, entendo a Feira Cultural como uma estratégia pedagógica com impactos previstos na formação dos professores. Trato como modalidades de formação, ações mais ou menos planejadas com o enfoque na aprendizagem do professor como o seminário, tutorias e docência compartilhada. As ações relativas à Feira, no entanto, recebem um impacto significativo da participação dos professores, o que representa, em diferentes medidas, os diferentes modos de o professor interpretar o construto teórico-metodológico em vigência no PPE, nesse caso mais evidente, o trabalho por projetos e a interlocução como início, fim e novo começo da aprendizagem.

A Feira também é a materialização de uma cultura de trabalho colaborativo que parece permear diversas ações em eventos de formação. Buscar entendimentos comuns, planejar conjuntamente, relatar experiências como modo de demonstrar uma dificuldade ou uma resolução de problema de modo bem-sucedido, compõe um paradigma sobre como professores se envolvem com o seu fazer pedagógico. A Feira é realizada por todos e para todos, e, portanto, exige coordenação, sincronia e acordos. O espaço para ações que concretizam as aprendizagens dos professores sobre como lidar com o construto teórico é desenhado pelas diferentes modalidades de formação encontradas no PPE. Neste trabalho, identifiquei três modalidades de formação planejadas e uma emergente, as quais podem se complementar e se sobrepor, de acordo com quem são os participantes, quais os propósitos que eles levam a cabo colaborativamente, e quais são os tópicos focalizados nas interações, podendo gerar produtos socializados durante o desenrolar dos eventos de formação.

No caso dos seminários de sexta-feira, a partir do gerenciamento de um participante mais experiente, os propósitos e, assim, ações, tópicos e resultados convergem para um ponto comum, possivelmente acordado com certa antecipação. Já eventos de formação que observei em instâncias de docência compartilhada concentram-se em dois professores que, em interação entre si e com os alunos, precisam resolver problemas emergentes da sala de aula produzindo um repertório de soluções, normalmente na forma de inovações instantâneas, construídas no aqui e agora da situação que estão vivenciando. Do mesmo modo, foi observada a sessão de tutoria, uma terceira

modalidade, normalmente moldada pelas questões mais emergentes que o professor tutorado (menos experiente) precisa resolver. Finalmente, a sala dos professores é aqui considerada uma modalidade emergente, um tipo de espaço para interações contingentes, parte de um desenho que prevê o encontro entre professores, sem haver qualquer tipo de produto esperado de possíveis eventos de formação⁹². A seguir passo a discutir como eventos de formação ganham forma de acordo com a modalidade de formação que está em andamento.

4.3.1 Seminário de Formação de Professores de PLA: o encontro entre a teoria e a prática

Os ambientes escolares devem constituir o espaço fundamental de formação de professores (NÓVOA, 2007). O relatório FCC (2011) aponta, com base em constatações de práticas exitosas de formação continuada em algumas secretarias de educação, para a necessidade de que, nas escolas, seja criada uma cultura de reuniões pedagógicas para que, de fato, sejam elas o espaço privilegiado de formação. Em Costa (2013), identifiquei como reuniões pedagógicas abrigavam eventos de formação.

Em reuniões pedagógicas em grande grupo, os participantes se organizam em uma configuração em que um participante é legitimado como mais experiente e gerencia a participação dos outros tendo em vista à construção ou reprodução de conhecimentos como produto resultante da reunião pedagógica. (COSTA, 2013, p. 125).

No PPE, os seminários são o lócus por excelência da reflexão-sobre-a-ação. Como vimos anteriormente no dado em que Clarice solicita relatos dos professores, eventos de formação são forjados nesse encontro que pode se constituir de um conjunto de eventos de formação, o que tem a ver com a natureza reflexiva que a modalidade em si incorpora. Na seção 4.2, nos Excertos III e IV, vimos que no seminário Clarice introduz perguntas abertas para ouvir relatos dos participantes e, à medida que tais relatos são produzidos, vai incorporando perguntas que revelam aos participantes o grau de profundidade a que podem chegar ao olhar para suas próprias práticas. O seminário é

⁹² No Instituto que analisei em Costa (2013) não havia sala dos professores, já que o espaço que anos atrás havia servido como tal fora adaptado como sala de aula. Entretanto, observei a apropriação de espaços como a cozinha como uma espécie de lugar de descanso, encontros, piadas, fofocas, alimentação e eventos de formação.

uma modalidade gerenciada por um dos participantes, que tem como responsabilidade encaminhar a discussão, apresentar modos de produzir e compreender as reflexões.

Na Vinheta IV, a seguir, Patrícia gerencia o encontro do qual Adriana, Flávia e Jéssica participam, além de outros nove professores. Esse encontro específico continua uma discussão iniciada em um seminário prévio à geração de dados deste trabalho, que teve como propósito discutir a elaboração de uma tarefa pedagógica com base em um texto de jornal. O texto em pauta foi usado em uma tarefa do Exame Celpe-Bras no passado e agora serve para que os participantes reflitam sobre como a tarefa que testou a proficiência de candidatos ao exame pode ser adaptada em uma tarefa de sala de aula. O segmento inicia com uma descrição narrativa e uma transcrição entre Patrícia e Flávia. Patrícia conta uma anedota sobre a correção do exame, segundo a qual um candidato ao responder à tarefa teria escrito apenas a palavra “Parabéns”.

Vinheta IV - Discutindo o Celpe-Bras

- 1 *Sobre a prova em que o candidato respondeu apenas “Parabéns” na tarefa, umas das*
- 2 *participantes do seminário pergunta a Patrícia como ela corrigiria. Patrícia*
- 3 *responde referindo sua experiência respondendo e-mails sobre bolsas de trabalho*
- 4 *no PPE e suas aulas como professora de cursos de produção textual na*
- 5 *faculdade. Em sua apreciação, uma resposta como “parabéns” não se adéqua*
- 6 *completamente ao que se esperaria como resposta da tarefa em pauta.*
- 7 *A análise de Patrícia envolve compreender as respostas dos alunos e entender*
- 8 *qual o caminho da reflexão do aluno para chegar a certa resposta, levando em conta a*
- 9 *sala de aula. Então, Patrícia pede mais sugestões de tarefas de produção com base no*
- 10 *texto. Flávia sugere o trabalho com o formato de debate. Patrícia considera positiva a*
- 11 *proposta de Flávia que comenta: “não deu tempo de terminar mas seriam dois*
- 12 *grupos um ser a favor e o outro contra e fazer um debate”. Patrícia balança a cabeça*
- 13 *positivamente: “essa é uma possibilidade interessante de focar o discurso oral”.*
- 14 *Alguém que não consigo identificar comenta que a última edição de As Pérolas da*
- 15 *Imaculada⁹³ tratou de algo relacionado; Patrícia sorri: “ah é eu ainda não vi*

⁹³ “As Pérolas da Imaculada” é uma série de vídeos exibidos pelo Portal Escrevendo o Futuro que tem como protagonista a Professora Maria Imaculada Pereira, que compartilha alguns eventos de suas aulas de língua portuguesa. A série tem o objetivo de ajudar outros professores a perceberem os sentidos particulares conferidos ao seu cotidiano de trabalho. Nos vídeos, situações emergentes da prática da Professora Imaculada são apresentadas como matérias-primas da criação docente. Mais informações em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/formacao/perolas-da-imaculada> (acesso em janeiro de 2017).

16 podemos ver no final hoje”, voltando-se para Flávia: “sim essa é uma possibilidade
 17 interessante também que de certa forma vai movimentar os alunos no sentido de
 18 sistematizar ou expandir os argumentos a favor e o contra né”. Patrícia passa a
 19 olhar para todo o grupo: “ter que lidar em termos de sustentação da sua ideia né dá
 20 pra trazer também um pouco da reflexão linguística que vocês sugeriram né”
 21 olhando para os professores sentados ao lado de Flávia e Adriana. Adriana segue
 22 anotando. Flávia mantém as anotações do encontro anterior abertas diante
 23 de si. A conversa é redirecionada a provas antigas do exame. Patrícia menciona uma
 24 tarefa com base no texto “A natureza humana e o trânsito” como um excelente texto para
 25 uma ótima tarefa IV. Observo que os participantes do seminário, especialmente os mais
 26 jovens, os graduandos, vão aprendendo a história de alguns dos que ali estão, como
 27 Patrícia e outros colegas mais antigos, que possuem experiência de aplicação e pesquisa
 28 sobre o Celpe-Bras. Patrícia parece ser quem gerencia esses níveis distintos de
 29 experiência. Para explicar como o exame funciona para os novos participantes, menciona
 30 trabalhos e pesquisas realizados no âmbito do curso. Patrícia sistematiza na sua fala
 31 como são as tarefas do exame. Anoto no meu caderno alguns pontos que me parecem
 32 recorrentes nesse seminário: a) há menções a uma tese de doutorado (da qual *Andresa*
 33 é a autora); b) há termos mais recorrentes na fala de Patrícia, como *leitura*, *tarefa*, *texto*,
 34 (a mais mencionada, descrito por Patrícia como “centro da aula de língua”), *pré-leitura*,
 35 *projeto*, *professor* (“*profe*”), *pergunta*, *interlocução*, *propósito*, *entender* (a segunda
 36 mais citada em suas derivações); c) os termos são usados em discussões sobre os
 37 sentidos do texto “*Mesa de bar*” na tentativa de criar uma compreensão comum entre os
 38 presentes. Isso acontece com participações não controladas, e por meio de relatos de
 39 experiências do passado ou proposições de tarefas para o futuro; d) alguns
 40 conhecimentos necessários para acompanhar o seminário: o que é tarefa; o que é texto,
 41 interlocução, qual é a natureza do exame Celpe-Bras; e) no seminário observo relatos
 42 de experiência, análise de textos, explicações sobre como funciona o Celpe-Bras.

(Diário 8, 12/06/2015, notas de campo)

Na Vinheta IV, o texto “Mesa de bar opõe boêmios e insones” (Anexo IV) é o material autêntico sobre o qual os professores realizam suas propostas de material didático e os planos de aula, ou seja, as propostas de tarefas. Patrícia narra uma situação específica (linhas 1, 2) e, diante da pergunta de uma participante, conta outras situações em que o mesmo texto e as tarefas a ele associadas produziram situações desafiadoras e como tem lidado com elas (linhas 3 a 6). Flávia é chamada a relatar (linhas 10 a 12) o que tem a propor, e sua proposta é analisada publicamente por Patrícia, que destaca a

possibilidade de sistematização de argumentos, sustentação das ideias e o uso de recursos linguísticos que foram mencionados por outro grupo (linhas 16 a 20). O que Patrícia exhibe aos integrantes do seminário é um modo de ler o trabalho proposto. Ao passo que Clarice realiza perguntas justificadas para uma reflexão retrospectiva, como vimos anteriormente, Patrícia apresenta comentários analíticos das proposições dos participantes, em um tipo de reflexão prospectiva (linhas 25 a 33), diferença que, nos dados gerados neste trabalho, somente podemos atribuir aos diferentes propósitos de cada encontro e ao momento do semestre em que ocorrem (Vinheta IV, propor e analisar tarefas pedagógicas baseadas em um texto autêntico, no meio do semestre, e Excertos III, IV e V, analisar a preparação e participação dos alunos e professores na Feira Cultural, no final do semestre).

Os participantes apresentam propostas de tarefas com base em um texto, enquanto Patrícia gerencia o encontro de modo a assegurar que se construam entendimentos comuns sobre os usos pedagógicos daquele texto. Tal entendimento baseia-se, sobretudo, em construtos como o que é um texto do ponto de vista pedagógico e o que é uma tarefa pedagógica. Auxilia a construção desses entendimentos, a mobilização de um patrimônio histórico das pesquisas e reflexões produzidas no PPE, artefatos que constituem reificações e o próprio repertório de práticas. Esse patrimônio histórico é mantido relevante nas discussões: as teorias desenvolvidas no âmbito do PPE são atualizadas na discussão, como a tese da “Andresa”, do construto teórico subjacente ao exame Celpe-Bras, que foi em grande parte concebido no PPE. Por se tratar de um programa de extensão dentro de um curso de Letras, disciplinas ministradas pelos participantes e suas produções intelectuais, as experiências vividas tanto no dia a dia da sala de aula, como em etapas de pesquisa no aperfeiçoamento profissional dos integrantes do PPE, são atualizadas aqui para pensar a implementação de um tipo de aula, que, nas palavras de Patrícia, “toma o texto como centro da aula de língua” (linha 38). Assim, o seminário concede acessos aos participantes menos experientes ao repertório compartilhado, resultado de anos de trabalho, e ao empreendimento comum de aprender a se tornar o professor de PLA que segue certos pressupostos teóricos para refletir sobre sua prática.

Portanto, é importante compreender o texto e a elaboração de uma tarefa pedagógica com base na reflexão sobre as experiências para propor novas possibilidades.

Ampliar as possibilidades sobre o que é ser professor com base em um conteúdo historicamente construído parece ser o objetivo maior aqui. Na construção de tal história, os participantes contribuíram e ainda contribuem. Alguns com anos de experiência, outros com sua primeira tentativa de compreender tal história, o seminário é onde as experiências se encontram. Na Vinheta V, Adriana vê-se diante de uma demanda que repercutirá no restante do seu semestre.

Vinheta V - Participação na Feira Cultural

1 *Patrícia tenta projetar um vídeo e não consegue, então dá por encerrado o seminário mas*
 2 *propõe uma reunião de professores do PPE, “mas quem quiser pode ficar”. Ninguém*
 3 *sai. Começa perguntando pelos professores que vão apresentar trabalhos de alunos na*
 4 *Feira. Adriana anota. A comissão organizadora é Michele, Jéssica, Júlia, Simone e*
 5 *Patrícia. Ela explica que a Feira e o jornal do PPE servem como plataformas de*
 6 *publicação de trabalhos dos alunos. Explica como funciona o jornal e depois a Feira*
 7 *Cultural. Patrícia enfatiza que ambas estratégias têm a intenção de formar professores*
 8 *para o trabalho com projetos. Numa perspectiva que tem o “ texto como centro da aula de*
 9 *português e literatura, a Feira e o jornal geram impactos e dão concretude para o trabalho*
 10 *dos professores”. Para Patrícia, o texto é a base de uma sala de aula e organiza as*
 11 *decisões do professor. Patrícia conta retroativamente as etapas e os problemas enfrentados*
 12 *no processo de implementação da pedagogia de projetos. Menciona o trabalho de Kraemer*
 13 *(2012) e as dificuldades em balancear aulas de língua e gramática por meio de projetos.*
 14 *Todos estão atentos. Para Patrícia, “estamos amadurecendo”, e explica que neste processo*
 15 *de formação é importante que os professores trabalhem juntos: “não dá pra aprender sem*
 16 *alguém que sabe mais”. Ela defende que para aprender a trabalhar é imprescindível a*
 17 *produção de materiais didáticos. Quando encerra sua explicação sobre como o PPE*
 18 *funciona para os novatos, Patrícia pede que os professores comecem a relatar o que vão*
 19 *apresentar na Feira Cultural. Uma professora conta de um projeto de produção de*
 20 *vídeos com alunos do Programa de Estudante Convênio para a Graduação. Adriana anota.*
 21 *Outra professora conta de projeto com Contos e Crônicas usando o site Buzzfeed. Jéssica,*
 22 *única integrante da equipe organizadora presente, anota. Flávia começa a guardar suas*
 23 *coisas. Patrícia olha para Adriana e Flávia, perguntando sobre a Feira. Adriana diz*
 24 *que não preparou nada, pois achou que seria necessário um trabalho mais elaborado:*
 25 *“achei que não ia dar conta” e que Simone tinha lhe comentado a respeito da Feira.*
 26 *Patrícia explica a Adriana que mesmo um relato dos alunos é bom e pergunta se Adriana*
 27 *acha que conseguiria organizar algo para a Feira. Flávia comenta que tem trabalhos sobre*
 28 *regiões do Brasil que podem ser apresentados. Jéssica conta de seu projeto sobre literatura*

29 *gaúcha, detalha as etapas e me chama a atenção que não mencione o que Beatriz lhe havia*
 30 *sugerido no dia 01/06. Patrícia comenta que Jéssica pode combinar e discutir mais com*
 31 *Beatriz. E Jéssica diz que vai conversar com alguns colegas. Antes de dar por encerrada*
 32 *a reunião de professores, Patrícia conta de um projeto que foi publicado no jornal do*
 33 *PPE que foi realizado no passado. E então anuncia que a reunião está encerrada. Sigo*
 34 *Flávia e Adriana, que conta um problema que teve com um aluno em sua aula para a*
 35 *colega.*

(Diário 8, 12/06/2015, notas de campo)

Ao encerrar o seminário, Patrícia anuncia uma reunião de professores, permitindo que aqueles que não estão dando aula permaneçam no encontro (linha 2), o que indica um modo de criar espaço de indução aos novatos às práticas dos mais experientes (ZEICHNER, 2010; KORHONEN et al, 2017). Também sinaliza a importância de que aspirantes a assumir turmas conheçam como funciona a vida de um professor naquele contexto. A reunião pós-seminário tem o propósito de que os professores apresentem suas ideias para a Feira Cultural (linha 3). E dentre outros, as participantes desta pesquisa, Jéssica, Adriana e Flávia, são solicitadas a falar (linhas 23 a 28). Jéssica apresenta sua ideia sobre o trabalho com poesias, e Patrícia sugere que ela converse com Beatriz a respeito do assunto. Como vimos anteriormente, a orientação de Patrícia de fato já havia se concretizado, em um evento de formação na sala dos professores (Excertos I e II).

Flávia, por sua vez, indica ter um trabalho em andamento que poderá ser apresentado (linha 28), enquanto que Adriana assume não se sentir preparada para que seus alunos apresentem (linha 25 a 27). Patrícia incentiva a professora explicando que um relato dos alunos poderia ser suficiente, apontando que a possibilidade de participação na Feira não requer necessariamente que os trabalhos apresentados tenham que ter sido desenvolvidos durante todo o semestre. Apresentar na Feira Cultural é um compromisso, não uma obrigação. Patrícia sugere que Adriana se engaje com a Feira, e como já vimos, Adriana procura Simone, sua tutora, para pedir ajuda sobre como orientar alunos para que apresentem um trabalho (Excertos VI e VII).

Assim, temos uma reunião pós-seminário, uma espécie de segunda parte do encontro, que enfoca nas questões mais concretas do trabalho dos professores. Antes havia um foco na reflexão sobre a materialização de construtos teóricos em tarefas

pedagógicas. Agora, trata-se de uma discussão sobre os produtos gerados nas aulas e sua apresentação pública.

Tanto Clarice, com suas perguntas no seminário (seção 4.2), quanto Patrícia, com seus comentários, estimulam a prática reflexiva objetivando desenvolver a capacidade de observação, análise, metacognição e metacomunicação (PERRENOUD, 2002). Por um lado, o seminário agrega ao Instituto de Letras um espaço de preparação para o futuro professor, em formação inicial, interessado na área de PLA, de refletir sobre a prática, de criar modelos e de desenvolver as capacidades de observação, análise, metacognição e metacomunicação. O seminário configura-se como um ambiente de análise prática, de partilha e aprendizagens ou, nas palavras de Perrenoud (2002), um espaço de “reflexões sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula” (p. 18). Pode ser considerado, assim, um espaço privilegiado de ocorrência de eventos de formação, no qual diferentes propósitos, ações e tópicos podem caracterizar tais eventos. Além disso, é construído como um espaço no qual os eventos têm a participação decisiva do professor formador, um interlocutor mais experiente, que domina há algum tempo o que os participantes mais novos acabam de descobrir. O formador traz novos elementos, dos quais os outros professores podem se apropriar e que podem operacionalizar em sua sala de aula. Seu papel central é o de articulador das ações formativas, promovendo o desenvolvimento da equipe pedagógica, mas também de cada professor.

Desde a perspectiva dos participantes, o seminário hibridiza formação inicial e continuada ao trabalhar com professores que já exercem sua profissão e novatos. Para Perrenoud (2002) e Mizukami et al (2003), a formação continuada organiza-se em torno da atualização dos saberes disciplinares, das referências didáticas e das tecnologias. Mas o que se observa nos eventos de formação aqui descritos é um espaço que vai além da atualização de novidades: há a oportunidade de o mais experiente ver sua experiência ser relevante para dúvidas imprevistas, novas e relacionadas. Assim, o seminário cumpre com uma das premissas da formação continuada: trabalhar no campo da transformação de identidades, reestruturações e construções de novas competências. Ao olharmos para um evento de formação em uma reunião pedagógica ou seminário de formação, vemos a profissão de professor pautada pela dinâmica de aprender a ensinar.

Ao hibridizar formação inicial e continuada, o seminário investe no desenvolvimento organizacional, como cultura local sobre a formação, por meio da produção de experiências e oportunidades para a aprendizagem. Segundo Nóvoa (1995), “na formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas.” (p. 29). A formação, nessa perspectiva, é permanente, integrada no cotidiano dos professores e das escolas, e não uma intervenção à margem dos projetos profissionais e organizacionais. Os eventos de formação no PPE nos mostram que trabalhar está a serviço do ensino, da aprendizagem do aluno, mas também está a serviço da aprendizagem do professor.

4.3.2 Tutorias: os saberes da experiência alimentam a formação dos professores

Se por um lado nos seminários os professores reúnem-se em torno de temas comuns ao seu desenvolvimento profissional em um grande grupo, em tutorias os professores trabalham em duplas definidas com base nas trajetórias de participação de tutores e tutorandos. Ao propor as tutorias como estratégia de formação, o PPE garante a inserção de novos professores ao quadro de docentes que se renova à medida que alunos da graduação e pós-graduação concluem seus estudos e se desvinculam da universidade. A tutoria trata-se de um trabalho cooperativo de orientação e troca de experiências em que um professor mais experiente e um professor menos experiente passam a ter encontros mais ou menos frequentes de acordo com as demandas que o menos experiente vai encontrando em suas experiências de sala de aula. No período de geração de dados, observei duas duplas em tutoria: Simone e Adriana, Victor e Flávia.

No PPE a tutoria não está necessariamente atrelada à participação no seminário, e sim aos encontros extraclasse entre os dois professores. Tais encontros podem ser negociados em eventuais encontros nas salas dos professores, no seminário, ou por telefone, e-mail, mensagens de texto, etc. Nos encontros que observei, o tutor, com experiência prévia no curso que está ensinando, e outro, o tutorando, tendo sua primeira experiência de ensino no mesmo curso, engajam-se em discussões sobre o trabalho que as aulas demandam.

- 17 vocês [...] aí eu conversei com eles assim
- 18 **Adriana:** sim
- 19 **Simone:** daí é isso [...] os alunos fizeram isso isso e aquilo expliquei pra eles os
20 trabalhos e ai tá ((*discurso direto*)) a gente pode eu vou mandar um
21 exemplo pra vocês por e-mail pra vocês verem o que vocês acham e
22 verem o que dá pra fazer até o dia da Feira [...] eles toparam e perguntei se
23 tiverem outra sugestão me avisem também
- 24 **Adriana:** daí na próxima eles já vão apresentar ou tem
- 25 **Simone:** já vai apresentar
- 26 **Adriana:** na segunda-feira
- 27 **Simone:** isso ((*Simone segue mostrando para Adriana o PPT dos alunos sobre o*
28 *Japão, destaca alguns usos lexicais que escolheram. Adriana ri. Simone*
conta que a apresentação foi bonita, apesar de alguns erros de português:
“foguetes ao invés de fogos de artifício, ou hotels por hotéis”. *Simone*
explica para Adriana que o trabalho é eficiente em seduzir com imagens e
textos até chegar ao ponto de mostrar preços de passagens, hotéis. Mostra
mais slides, ruas elegantes, lojas caras. Adriana exclama “Sensacional”)
- 29 **Simone:** mas tu viu que tá longo né
- 30 **Adriana:** sim tá longo ((*Simone segue detalhando e finalmente mostra como os*
31 *alunos apresentaram detalhes do pacote como passeios, preços etc.*))
- 32 **Simone:** esse aqui eu achei bem profissional porque os outros não fizeram
33 isso nas outras apresentações
- 34 **Adriana:** sim
- 35 **Simone:** ((*apontando para o PPT*)) e valores porque te seduz e tu pensa “vou” e
36 depois vê os valores e oops não ((*ri*)) e eles fazem serviços inclusos valor
37 por pessoa mas fizeram isso aqui como profissional
- 38 **Adriana:** sim
- 39 **Simone:** porque teve uns que colocaram o valor total [...] é isso
- 40 **Adriana:** valor total
- 41 **Simone:** isso aqui tu pode mostrar pra eles como exemplo [...] políticas de
42 cancelamento ((*olhando para o PPT*)) isso aqui foi muito bem pensado
43 assim
- 44 **Adriana:** nossa
- 45 **Simone:** por eles [...] não que a gente pedia isso a gente pedia só valores dicas de

- 46 hospedagem horários essas coisas a gente não pediu eles
 47 **Adriana:** que trouxeram [...] fizeram o pacote de viagem mesmo hum
 48 **Simone:** vou ver se eu acho aqui
 49 **Adriana:** me manda esse também
 50 **Simone:** uhum [...] vou te mostrar outro [...] a ((*inaudível*)) esse aqui é da China
 (*Diário 10, 16/06/2015, notas de campo, gravação em áudio, fotografias*)

Uma sessão de tutoria é um evento de formação em toda sua potencialidade de encontro para aprender a ensinar. Analisando elementos da interação, vemos como são indicadas as características de um evento de formação. Partindo do propósito de apresentar modelos e procedimentos, as participantes engajam-se em uma troca de contextualização de materiais, perguntas sobre os procedimentos das experiências e relatos de práticas. Simone apresenta a Adriana elementos concretos de como seu planejamento foi executado, usando reproduções de conversas com os alunos para ilustrar à colega como lidar com a preparação de trabalhos para a Feira Cultural (linhas 7 a 17, 20 a 23). Adriana, por sua vez, faz perguntas (linhas 1, 2, 6, 24), pede que Simone lhe mande materiais (linha 49). O trabalho das duas consiste na análise de como os alunos elaboraram apresentações em PPT vendendo pacotes turísticos para seus países de origem, com vistas ao futuro trabalho que os alunos de Adriana realizarão. Adriana nunca orientou alunos nesse tipo de trabalho e, recentemente em um seminário (Vinheta V), foi alertada de que a participação de seus alunos é esperada na Feira Cultural. A experiência de Simone faz-se fundamental para que Adriana corresponda à demanda que o PPE faz de que seus professores participem com seus alunos da Feira Cultural.

É por meio da tutoria que as duas participantes podem sugerir tarefas, modos de implementação e destacar o que consideram mais relevante. Diferente da interação no seminário, a tutoria permite uma conversa mais detalhada e menos monitorada. É nesse âmbito que questões mais instrumentais como os modos de conversar com os alunos (linhas 7 a 17) e os detalhes de conteúdo que agradam ao professor (linhas 35 a 37, 41 a 43) são tornados relevantes. As participantes envidam o construto teórico por meio da exibição de suas próprias interpretações sobre como executar projetos. Nesse sentido, elas partem de onde Adriana está e se engajam em uma decisão de última hora para

(Vinheta V) levar os alunos à Feira Cultural com trabalhos sobre o mesmo tema que Simone apresentará com os seus alunos.

Simone recria a sua experiência de ensino com seus alunos por meio de discurso direto, oferecendo a Adriana um modelo a seguir, se assim julgar relevante. Isso dificilmente é observado no seminário, onde se relata a experiência de modo a refletir teoricamente sobre os benefícios e problemas das decisões do professor. O seminário é um espaço público para refletir sobre a prática, fortemente baseado no gerenciamento de um participante mais experiente e institucionalmente designado. Na sessão de tutoria, resolvem-se questões que podem parecer micro, como a própria escolha de palavras para orientar os alunos, o que é possível porque, nessa modalidade, se pode entrar em detalhes, é possível abrir-se para o colega, ouvir e dizer levando em conta as necessidades e desafios singulares a cada situação específica. Nesse espaço privado os eventos de formação construídos mostram o conhecimento-na-ação como talento artístico dos participantes sendo mobilizado para a resolução de problemas relativos ao ensino: Simone recria explicações da sala de aula como forma de orientar Adriana, como uma reprodução de algo bem-sucedido que pode ser replicado.

4.3.3 Docência compartilhada: ensinando junto para aprender junto

Lemos (2014) investigou como professoras em docência compartilhada, em um curso de português para falantes de espanhol em intercâmbio, aprendiam a ensinar na modalidade online, usando a noção de evento de formação como unidade de análise. Segundo a autora, há docência compartilhada quando “dois professores, em geral um mais experiente e outro menos, atuam em parceria nas atividades com os alunos e são acompanhados por professores mais experientes, que atuam como orientadores pedagógicos.” (LEMOS, 2014, p. 17). A partir do acompanhamento das interações entre duas professoras, Lemos (2014) observou que

Ações como expor problemas encontrados, fazer perguntas, discordar e pedir ajuda mostram-se importantes para a construção de eventos de formação entre os participantes, pois os engajaram em atividades de prover respostas, solucionar problemas, chegar a um ponto de concordância e tomar decisões conjuntas após refletir sobre implicações de suas ações como professoras. Todos esses momentos propiciaram discussão, reflexão e aprendizagens sobre ser professor nesse contexto. É interessante observar também que muitos eventos de formação foram iniciados com ações relacionadas à necessidade do professor de realizar

uma atividade como elaborar cronogramas semanais, elaborar postagens para o Facebook e elabora boletins de desempenho para os alunos. O fato de a docência ser compartilhada, de tais atividades serem de responsabilidade e de poderem ter implicações para a atuação de ambas as professoras parece ter criado a necessidade de interação e fomentado o engajamento das professoras em articular opiniões, sugerir, propor, refletir sobre o que estavam fazendo e sobre as implicações disso para então desenvolverem as atividades com os alunos: ao mesmo tempo em que as práticas foram discutidas, decisões foram tomadas, acordos foram feitos e modos de ensinar nesse contexto foram aprendidos. (LEMOS, 2014, p. 90-91)

Assim, Lemos (2014) argumenta que a docência compartilhada gera a necessidade de interação entre os professores para a busca de soluções e, nesse percurso, os participantes criam oportunidades para aprender.

No presente trabalho, as asserções de Lemos (2014) são relevantes por indicar o caminho para definir como olhar para os eventos de formação nesta altura da discussão. Desde Costa (2013), vemos que a ação desempenhada e o tópico tratado atuam dinamicamente sinalizando o que está em jogo para a aprendizagem do professor. Nosso paradigma é o da formação pela experiência, como um traço altamente positivo para a formação continuada. Passo então a descrever como os eventos de formação ocorrem em práticas de docência compartilhada⁹⁵ face a face. A docência compartilhada é uma modalidade que pressupõe o trabalho colaborativo em todas as etapas do fazer pedagógico, o que inclui planejamento, ensino e avaliação, e o encontro de professores com diferentes trajetórias de participação no PPE.

Beatriz e Júlia, uma das duplas de docência compartilhada que acompanhei sistematicamente durante a geração de dados para esta tese, são responsáveis por um curso. No Excerto VIII, Beatriz e Júlia estão em sala de aula com um grupo de cinco alunos⁹⁶. A aula tem o propósito de ensaiar, gravar e dar feedback sobre a peça radiofônica que os alunos estão produzindo como projeto final no curso de Práticas do

⁹⁵ Além da docência compartilhada, observei que, em alguns cursos oferecidos na época desta pesquisa, os professores compartilhavam várias atividades, mas de modo diferente ao que foi descrito por Lemos (2014) e corroborado pelas interações entre Júlia e Beatriz, que descrevo a seguir. Em alguns casos os participantes ensinavam o mesmo curso, mas em turmas diferentes (Adriana e Simone, Victor e Flávia, Jéssica e Fabiane), e não atuaram juntos em sala de aula. Chamarei esses casos de compartilhamento de cursos. Tal modalidade, como vimos anteriormente, possibilitaram ações de tutoria, como o que ocorre entre Adriana e Simone (Excerto VII, discutido acima), eventuais docências compartilhadas, como as combinações entre Flávia e Victor (Excerto XI, mais adiante), e pedidos de ajuda em intervalos, como no caso de Jéssica e Fabiane (ver Excerto X, mais adiante).

⁹⁶ A participante Michele observa as aulas como parte de sua pesquisa de mestrado sobre materiais didáticos para aulas baseadas em projetos.

- 24 **Beatriz:** sim mas daria pra ser
 25 **Júlia:** então é melhor se é ao vivo tipo [...] ele pode ser um cara super fraquinho e
 26 **Beatriz:** tá mas não dá pra ser de outro jeito sei lá [...] não dá pra ser uma mensagem
 27 no whatsapp sei lá
 28 **Júlia:** só se for lendo a mensagem
 29 **Beatriz:** uhmm
 30 **Júlia:** é que pra ficar
 31 **Beatriz:** não sei então [...] vamos ver

(Diário 11, 17/06/15, notas de campo, gravação em áudio)

Júlia expressa inconformidade com o resultado do ensaio dos alunos e parece sugerir maior naturalidade em uma sequência de perguntas que gravam para a peça radiofônica “O Segredo”, inspirada na crônica “Brincadeira”, de Luís Fernando Veríssimo⁹⁷. Beatriz, por sua vez, argumenta que a inclusão de efeitos sonoros pode garantir a naturalidade que Júlia tem em vista (linhas 1 a 3), o que parece servir para resolver a preocupação de Júlia. Na segunda parte do excerto, é Beatriz que se mostra insatisfeita com o excesso de uso de toques de telefone (linhas 21, 22), e sugere outra alternativa – uma mensagem no Whatsapp (linha 24, 26). Júlia chama a atenção para, nesse caso, ser preciso ler a mensagem. (linha 28).

Algumas questões surgem sobre o modo como as participantes negociam a partir da sua própria subjetividade, neste momento sem a participação dos alunos. Cada uma delas traz sua própria história de trabalho com projetos. Beatriz supostamente é a menos experiente, já que Júlia já produziu uma peça antes (linhas 10, 12, 14, 16, 17). Júlia traz à tona representações de uma entrevista de emprego e os efeitos que isso pode acarretar para o produto final da peça radiofônica; Beatriz levanta um possível excesso em toques de celular, o que não seria adequado em uma peça que pressupõe um ouvinte participante da Feira Cultural (linhas 23 a 27). A problematização de tais representações emerge no encontro entre professoras e alunos na análise conjunta do texto elaborado pelos alunos, tendo em vista os propósitos de produção da peça e de sua apresentação pública. Essa atividade resulta, assim, em questões e soluções que precisam ser explicitadas, justificadas e aprendidas.

⁹⁷ “Brincadeira” trata de um homem que descobre ter poder sobre as pessoas desde que passa a ameaçá-las por supostamente saber seus segredos.

O trabalho por projetos na modalidade de docência compartilhada molda a interação entre as professoras de acordo com questões que emergem em sala de aula, como o desempenho dos alunos no texto gravado por eles, a relação do roteiro com o texto original, as adaptações feitas no texto pelos alunos para que seja lido em voz alta, a pós-produção considerando as especificidades da peça que estão adaptando, ensaiando e gravando. As professoras precisam lidar, na contingência da sala de aula, com a emergência de um espaço simbólico de práticas sociais projetadas. A aula é também um estúdio de gravação, os alunos são atores, as professoras são diretoras (Beatriz assume a gravação e gerencia o tempo e a qualidade das performances, ao passo que Júlia faz mais intervenções sobre a qualidade das performances). Além disso, precisam buscar acordos entre si para melhor orientar os alunos quanto ao uso de recursos expressivos, levando em conta possíveis sentidos pretendidos.

Os entendimentos e pressupostos sobre os conteúdos de ensino ficam mais expostos quando duas professoras trabalham junto na mesma aula. Incoerências podem afetar o andamento do trabalho e, por isso, elas buscam alinhamentos. Nesse sentido, instâncias de docência compartilhada podem criar oportunidades para eventos de formação a partir das necessidades contingentes que as professores precisam resolver, discutir, combinar, sugerir, potencializando aprendizagens conjuntas sobre o que estão fazendo. A aula de Práticas do Discurso Oral, no entanto, não é um evento de formação em si. Na maior parte do tempo as professoras guiam os alunos, levam a cabo seu plano de aula, propõem tarefas, avaliam a produção oral, respondem perguntas, caminham pela sala atendendo pequenos grupos. Mas há momentos em que uma professora sinaliza para a outra a necessidade de reflexão contingente sobre o que está acontecendo, e com a ratificação da colega, o caminho está aberto para a concepção de novos arranjos da aula e para a aprendizagem.

A aula de Práticas do Discurso Oral observada tem como objetivo a produção de uma peça radiofônica, o que implica em um trabalho contínuo no sentido de chegar ao produto final gerando aprendizagens relevantes para o uso adequado da língua portuguesa. Na aula anterior, durante o início dos ensaios, Júlia e Beatriz trabalharam com a escrita do roteiro e com a construção dos personagens. Em uma aula que observei e que pude gravar apenas interações entre as professoras quando elas se aproximavam do local em

que o microfone estava posicionado, percebi que a movimentação pela sala era intensa: Júlia circulava pelos grupos em que os alunos trabalhavam, assim como Beatriz, que intercalava atendimentos aos alunos com montagem de uma câmera filmadora para uma atividade planejada para o final da aula. Por diversos momentos, elas se encontraram e interagiram. Quase sempre suas conversas trataram do andamento da aula e dos próximos passos a serem cumpridos. Em um dos momentos em que ambas estavam próximas ao microfone, Júlia avalia uma atividade, propondo algo mais, enquanto Beatriz acompanha seu raciocínio, engajando-se na construção de uma ideia nova, conforme veremos no excerto a seguir.

Excerto IX - “Eles teriam que ter pensado mais”

- 1 **Júlia:** eles teriam que ter pensado mais pra escrever o roteiro
- 2 **Beatriz:** isso aqui eles pegaram o personagem pronto
- 3 **Júlia:** mas mesmo assim [...] mesmo assim [...] pensa por exemplo a mulher como a
- 4 mulher é [...] classe média [...] se ela é dona-de-casa que horas ela
- 5 **Beatriz:** será que não dá pra gente fazer isso do personagem enquanto eles gravam
- 6 **Júlia:** tipo uma biografia do personagem
- 7 **Beatriz:** eles poderiam produzir a voz do personagem
- 8 **Júlia:** poderia ser talvez
- 9 **Beatriz:** então eles poderiam produzir a voz do personagem conforme a biografia
- 10 **Júlia:** ou então eles poderiam talvez lembrar de alguma coisa tipo
- 11 **Beatriz:** tipo contando outro texto
- 12 **Júlia:** não [...] contando uma história
- 13 **Beatriz:** ah aham
- 14 **Júlia:** alguma coisa que o personagem foi fazer e esse personagem contando a
- 15 história das férias
- 16 **Beatriz:** relacionada à vida do personagem
- 17 **Júlia:** isso [...] tipo a mulher [...] aí eu vou à praia [...] bom enfim
- 18 **Beatriz:** bem legal é bem legal
- 19 **Júlia:** mas assim umas quatro linhas assim
- 20 **Beatriz:** tipo 30 segundos
- 21 **Júlia:** isso

(Diário 3, 03/06/15, notas de campo, gravação em áudio)

Júlia e Beatriz baseiam sua aula no texto que serve de base para os roteiros. Na conversa, Júlia usa o exemplo de uma mulher, personagem da história, para levantar a necessidade de trabalhar a criação da personagem em uma peça radiofônica (linhas 3 e 4). O propósito de Júlia, após identificar como os alunos estão trabalhando, é elaborar uma dinâmica para desenvolver a construção de um personagem. Ela expressa preocupação (linha 1) a Beatriz na identificação de um problema, e juntas passam a construir possíveis soluções, por meio de exemplos para ilustrar uma ideia (linhas 3, 4), de perguntas para tirar dúvidas (linha 11), de perguntas para contribuir (linha 5), de propostas de uma dinâmica (linhas 10,12, 14) e ratificação de tais propostas (linha 18). Na interação, Júlia identifica o problema, apresenta sua perspectiva de solução e é ajudada por Beatriz na formulação de uma atividade. Tal formulação baseia-se na importância de conceber um personagem verossímil, na elaboração de uma tarefa em que o aluno possa refletir sobre o personagem (pensar em uma biografia, na voz, no que faria nas férias). Assim, surge a ideia de que os alunos (o que tem início na linha 10) deve elaborar uma história do passado de seu personagem de modo a produzir mais concretamente uma biografia que dê sentido e verossimilhança ao personagem, o que se concretiza no final da aula.

Para Lemos (2014), a docência compartilhada é uma oportunidade de formação na medida em que oferece aos professores envolvidos experiência do trabalho em parceria em um contexto de típica solidão (o professor frente aos alunos). Na docência compartilhada dividem-se atribuições (quem dirige, quem grava a peça), discutem-se as reflexões individuais e reflete-se conjuntamente para “construir conhecimento sobre a prática docente nas interações com o outro.” (LEMOS, 2014, p. 110).

[...] a reflexão, o diagnóstico das situações problemáticas e a mobilização de conhecimentos para lidar com elas podem partir do professor ou do professor parceiro e, como vimos nas análises apresentadas, podem ser compartilhadas e resolvidas em conjunto, favorecendo, assim, aprendizagens mútuas e produção compartilhada de conhecimentos para a formação de todos os participantes envolvidos. (LEMOS, 2014, p. 110).

As instâncias de docência compartilhada observadas por mim no PPE são de natureza distinta, mas também podem sugerir que os participantes aprendem a ensinar por meio da parceria que a modalidade oportuniza. No caso de Beatriz e Júlia, a parceria é contingente e face a face, e aí questões urgentes emergem do que estão fazendo. São,

portanto, emergentes e urgentes, já que, para seguir executando as atividades, concessões devem ser feitas, acordos devem ser possíveis, ideias devem ser construídas, o que faz dos eventos de formação em sala de aula momentos em que as professoras interrompem parcialmente o que estão fazendo para se engajarem em alguma resolução de problema, sugestão de ideia a ser colocada em prática ou comentário avaliativo sobre o andamento do trabalho. Se as professoras sofrem um impacto de longo prazo nas suas práticas é difícil afirmar, mas o que temos percebido é que se aprende, de fato, a participar de práticas de formação de professores, construídas e reiteradas conjuntamente no que vimos propondo como eventos de formação.

Considerando o caso de Júlia e Beatriz, as professoras refletem sobre o andamento da aula e o que podem fazer a partir da experiência compartilhada, o que é possibilitado por ensinarem conjuntamente. Na docência compartilhada há a interação professor-aluno, a interação professor-professor, e a interação professores-alunos. Tomar decisões é uma ação conjunta, aprender a ser um professor naquele contexto e construir sua identidade de professor também são resultados de ações conjuntas. Refletir, nessa perspectiva, passa a ser reflexão-na e sobre-a-ação colaborativamente. Refletir-na-ação pode ser entendido na dinâmica de primeiro comunicar o colega sobre o que se está pensando ou observando no momento em que a atividade acontece. Refletir-sobre-a-ação, por sua vez, ocorre na conversa com o colega no planejamento, antes da ação, na aula, durante a ação, depois da aula, em novas ações que retomam o que foi realizado.

A docência compartilhada propõe um contrato entre os envolvidos para a negociação das responsabilidades, a resolução de questões pedagógicas emergentes, discordâncias ou dúvidas e a construção conjunta de entendimentos. Pode-se construir assim um contexto colaborativo de aprendizagem sobre as práticas do professor e chegar a produção de artefatos que não só renovam e atualizam a prática da comunidade em que estão inseridos, como extrapolam as demarcações territoriais do que é o PPE em termos de espaço físico e das próprias reificações, tema do capítulo 5 desta tese. Tanto no seminário, nas tutorias quanto na docência compartilhada, aprende-se sob perspectiva da relação professor-professor que emula uma visão da relação professor-aluno: a interlocução é a forma de diminuir as distâncias entre o interlocutor mais e o menos experiente. Interagir nesse contexto é imprescindível se temos em vista a aprendizagem, e

tal prática pode ser consolidada e ampliada em seus formatos, quando os professores, de forma menos planejada, criam espaços de formação para além das modalidades projetadas, como em interações em intervalos, típicas da sala de professores, tema da próxima seção.

4.3.4 Sala dos professores: um encontro casual que pode fazer a diferença

Em Costa (2013), descrevi os intervalos entre aulas no Instituto como uma espécie de modalidade emergente de formação. Naquele contexto os intervalos constituem momentos potenciais para a formação dos professores em trabalho conjunto, coletivo, em que a colaboração entre pares é procedimental (NÓVOA, 1995). Apesar de não serem planejados, tais eventos possibilitam momentos de confrontação de ideias e compartilhamento de relatos, o que gera trocas que revelam o que os participantes consideram relevante como experiências. Nos intervalos o ensino é discutido, atualizado, produzido e reproduzido pelos participantes, construindo oportunidades propícias para aprender a ensinar e para construir uma identidade de participação em dadas comunidades de prática. Sobre a relação entre as diferentes modalidades de formação, afirmo que

[...] em uma reunião pedagógica em grande grupo, os participantes sustentam estruturas de participação em que um participante protagoniza as explicações, os modelos de como ensinar e faz perguntas de resposta conhecida aos demais. Em pequenos grupos, o tópico é estabelecido por um ou mais participantes e o mais experiente naquele tópico assume a responsabilidade de formar o colega. A participação na reunião pedagógica é parte do Projeto Político Pedagógico do Instituto e prevê remuneração aos participantes presentes. Nos intervalos ocorrem eventos decorrentes da necessidade de resolução de problemas imediatos da sala de aula, em que os papéis de formador e formando (assim como nas reuniões em pequenos grupos) são menos previsíveis. Assim como em reuniões pedagógicas, os eventos de formação nos intervalos unem as perspectivas da racionalidade técnica e da racionalidade prática, confirmando o caráter técnico-prático do conceito de evento de formação aqui proposto. (COSTA, 2013, 132-133).

Dos eventos selecionados para constituir o corpus de análise desta tese, os intervalos também são modalidade de formação ao se tornarem momentos propícios para aprender a ensinar, ainda que não haja um planejamento ou design prévio. Isso pode ser observado na interação entre Jéssica e Fabiane (Excerto X, a seguir), que se valem do compartilhamento de turmas do mesmo curso para negociar substituições e adaptações

pedagógicas, e para Fabiane pedir ajuda a Jéssica sobre como atribuir conceitos às provas dos seus alunos.

A questão do espaço e do tempo em que eventos de formação acontecem é relevante para a compreensão sobre como ocorrem em diferentes modalidades. Por exemplo, nos seminários conversas que focalizam tópicos e propósitos distintos do que está inicialmente proposto, ou que lidam com particularidades de uma aula específica, ocorrem normalmente no início ou no final da reunião, como observei em uma conversa de Flávia e Adriana sobre um problema que Adriana vinha enfrentando com um aluno, pela decisão de trabalhar com um texto sobre violência contra a mulher. O relato de Adriana e perguntas de Flávia duram até que Patrícia anuncia o início do seminário, e só são retomados quando o final do seminário é anunciado por Patrícia. Então, Adriana conclui seu relato a Flávia, que, por sua vez, avalia a situação como problemática e sugere que Adriana converse com o aluno. Para as participantes, o seminário é um momento de encontro de todos os professores e, portanto, uma possibilidade de compartilhamento do que possa ser de interesse de todos. Apesar de haver um propósito de discussão comum entre todos os participantes do seminário, dois ou mais participantes podem compartilhar de outros propósitos mais específicos, que não serão publicamente discutidos.

Na sala dos professores, o local onde os participantes passavam durante seus intervalos de aulas, tanto da graduação ou pós-graduação, quanto das aulas que ministram no PPE, acontecem sessões de tutoria, reuniões para discutir como ensinar os conteúdos de uma UD para uma aula em docência compartilhada, além de preparações para o seminário como ler os textos indicados para uma dada semana. No entanto, há eventos de formação que acontecem de forma menos planejada, deixando transparecer que o fato de dois ou mais professores estarem ocupando o mesmo espaço, permite a eles que perguntas sejam lançadas, pedidos de ajuda proferidos, propostas sejam feitas. Pode ser que isso aponte para uma seleção que os próprios participantes fazem dos tópicos considerando a modalidade em andamento, o número de participantes e, sobretudo, questões mais emergenciais de sua prática.

Sobre as questões emergenciais e um senso de cumplicidade entre os participantes, os dois excertos analisados a seguir mostram diferentes modos de beneficiar-se de

encontros na sala dos professores, além de evidenciar como as aprendizagens mudam conforme os propósitos que os participantes levam a cabo (pedir ajuda ou propor uma atividade). Jéssica, após interagir com Beatriz (Excertos I e II), de um modo muito típico dos intervalos (a co-presença autorizando algum tipo de intervenção), dirige-se a Fabiane, que está sentada à mesa corrigindo provas. Jéssica necessita uma substituição para duas aulas nas próximas semanas para o curso Intermediário I, devido a uma viagem com outros alunos do Instituto para um congresso da área de Letras em outro estado, e sugere à colega que seus alunos assistam à aula de Fabiane para não serem dispensados. Jéssica sugere possíveis ajustes no plano de aula que poderiam ser preparados de modo a criar uma razão para a entrada dos alunos de Jéssica. Fabiane argumenta que não pode realizar alterações em seu planejamento, pois está realizando o seu estágio supervisionado de língua portuguesa e que há a possibilidade de receber o supervisor no mesmo dia em que Jéssica necessita de uma cobertura para sua viagem. Após uma pausa, sem chegarem a nenhuma conclusão definitiva sobre como os alunos de Jéssica poderiam ser incluídos na aula de Fabiane, essa dirige uma pergunta que introduz um novo tópico na interação, e um novo propósito é posto em andamento. A questão de Fabiane talvez fosse um bom tema para o seminário, mas é na intimidade entre as duas colegas que a pergunta surge, da necessidade de Fabiane levar adiante o trabalho que vem executando desde mais ou menos uma hora: a correção de provas.

Excerto X - “Como tu somou as notas da prova?”

- 1 **Fabiane:** ah Jéssica eu queria te perguntar uma coisa [...] como tu somou as notas
2 da prova como tu fez os cálculos
- 3 **Jéssica:** dividi em duas partes uma para o texto e a parte de gramática
- 4 **Fabiane:** ((*inaudível*)) e uma redação [...] como eu corrijo ela
- 5 **Jéssica:** tá
- 6 **Fabiane:** corrijo ela do jeito que eu corrijo sempre mas como é que eu dou a nota
7 dela [...] tu deu conceito
- 8 **Jéssica:** [eu fiz até cinco] eu dei conceito não sei nota né
- 9 **Fabiane:** tá
- 10 **Jéssica:** daí a b c d e [...] é isso ((*olham-se e riem*)) e daí eu fiz assim ah tá
11 cumprindo a proposta tá tendo o formato que tem porque tem que ter né a

- 12 estrutura de carta
- 13 **Fabiane:** sim
- 14 **Jéssica:** daí eu vi isso e depois como é que tá a gramática até cinco erros eu
15 não diminui e mantive o conceito
- 16 **Fabiane:** tá
- 17 **Jéssica:** então se tem mais de cinco tipo um teve dez erros gramaticais daí eu
18 baixei pra ver porque tava cumprindo o propósito tava com estrutura de
19 carta mas a gramática tava ruim mas ninguém tirou menos que b todos
20 conseguiram assim
- 21 **Fabiane:** eu só tava com dúvida como é que eu vou fazer se é conceito e o resto
- 22 **Jéssica:** ah tá [.] eu fiz tipo uma média assim [.] aí na parte de gramática eu contei
23 tudo como são nove e são [.] eu fiz pra dez daí um ponto valia cada
24 questão exceto a dois que é aquela das frases daí essa eu fiz valendo dois
- 25 **Fabiane:** tá
- 26 **Jéssica:** aí no caso dá zero vírgula cinco [.] é eu fiz por número [.] zero vírgula
27 cinco cada parte
- 28 **Fabiane:** a das frases [.] sim
- 29 **Jéssica:** é tipo ((*levanta-se e aproxima-se de Fabiane*)) cada uma dessas vale um
30 ((*aponta para a folha que Fabiane tem na mão*)) menos cada uma dessas
31 que vale dois [.] aí também a mesma coisa né se tá concordando
- 32 **Fabiane:** cada uma dessas como assim
- 33 **Jéssica:** é um um um ((*apontando*)) assim
- 34 **Fabiane:** isso aqui vale um
- 35 **Jéssica:** isso
- 36 **Fabiane:** [um] tá
- 37 **Jéssica:** essa aqui também [.] e daí depois
- 38 **Fabiane:** e a dois vale dois
- 39 **Jéssica:** é [.] e o resto tudo um [.] aí eu fiz a soma né depois de quanto dava e
- 40 **Fabiane:** [sim]
- 41 **Jéssica:** atribuí o conceito [.] sabe aquele
- 42 **Fabiane:** uhum
- 43 **Jéssica:** de
- 44 **Fabiane:** sim
- 45 **Jéssica:** atribuí o conceito e vi como é que tava daí na parte de texto por exemplo

46 se tirou b e na outra de gramática tirou sei lá c eu equilibrei eu avaliei de
 47 novo a prova pra ver no geral como ele tava
 48 **Fabiane:** [sim tá tá bom] essa prova já era pra eu ter dado pra eles quarta né
 49 **Jéssica:** ((*inaudível*))
 50 **Fabiane:** pois é eu não entreguei pra eles ainda porque eu não tinha [...] eu já corrigi
 51 algumas mas eu não entreguei pra eles ainda por que eu não sabia muito
 52 bem como fazer [...] eu [...] o texto com a parte da gramática isso que eu te
 53 perguntei agora [...] então quarta-feira eu já entrego pra eles

(*Diário 1, 01/06/2015, notas de campo, gravação em áudio, fotografias*)

Esta é uma conversa incidental entre Jéssica e Fabiane, em que a última pede ajuda à primeira sobre como corrigir uma prova. Fabiane não se sente segura sobre como calcular notas (linhas 1, 21) de organização de formato do texto e de gramática para a atribuição de conceitos e pede ajuda à Jéssica, que oferece um esquema de correção (pontuações para gramática, conceituações para texto) (linhas 3, 8, 10 a 12, 14, 15, 17 a 20, 22 a 24, 29 a 31). O esquema parece ser satisfatório para que Fabiane consiga corrigir as questões e distribuir as notas de texto e gramática (linhas 9, 13, 25, 52, 53), o que, em uma interação de menos de 5 minutos, parece ser suficiente para levar a cabo o propósito de aprender um modelo para pontuar questões de uma prova.

Há vantagens para que Jéssica seja a interlocutora para a dúvida de Fabiane: elas ensinam diferentes turmas do mesmo curso; enquanto Jéssica ensina o mesmo curso pelo segundo semestre, Fabiane está em seu primeiro semestre no PPE para cumprir com seu estágio supervisionado, e essa configuração parece ser uma razão para usarem a mesma prova. Nesse caso, a seleção da colega para dirigir o pedido de ajuda é influenciada pela modalidade de compartilhamento de cursos, mas não de turmas, distinta da docência compartilhada e mais alinhada ao que se verifica em tutorias, uma cooperação entre professoras que possibilita encontros como esse, gerados em intervalos. Mesmo não sendo planejada, Jéssica pode ofertar ajuda, pois conta com a experiência que ela constrói dentro dos parâmetros do programa, e assim diante da explicitação da dificuldade de Fabiane, ela detalha seus procedimentos sobre como atribuir notas e conceitos em um prova escrita. Os intervalos no PPE abrigam eventos de formação que podem ser influenciados pelas modalidades de formação em andamento, como a docência compartilhada, tutorias ou por arranjos análogos, como o compartilhamento de cursos.

O evento inaugurado pelo pedido de ajuda de Fabiane e na oferta da ajuda por parte de Jéssica mostra a resolução de um problema, na interpretação das participantes, imediato e instrumental. A conjunção de propósito, ações e tópico pode nos levar a interpretar esse evento como uma espécie de treinamento, se retomamos a classificação proposta por Marin (1995). Para a autora, o treinamento objetiva a modelagem de comportamentos, e é fortemente baseado em automatismos. No caso de Jéssica, ela desenvolveu seu próprio sistema de atribuição de notas, e, por já ter tido a experiência uma vez, Fabiane reconhece nela a interlocutora ideal para a resolução de um problema. Por fazer parte de uma rede de ações, a interação entre as duas participantes constitui-se em evento de formação na medida em que uma das participantes é beneficiada ao conhecer como um esquema pode ser elaborado. Não há como afirmar que Jéssica tenha aprendido com outros participantes a fazer o que agora explica, ou que tenha criado por si um sistema de atribuição de notas. O que temos é que a experiência é um bem valorizado pelos participantes do PPE e que parece conectar desde as modalidades mais longas em que se estrutura a formação, como seminários e docência compartilhada, até episódios curtos que ocorrem em torno de aprender a levar a cabo todas as facetas que o ofício de ensinar envolve.

Se Fabiane beneficia-se da oferta que Jéssica lhe confere, Jéssica é convocada a explicar seus métodos de avaliação de exames escritos. Ela precisa explicitar como toma suas decisões, como sistematiza avaliações, como comunicará aos alunos as notas que vão receber, o que configura um exercício de autoria. Segundo Garcez e Schlatter (2017, p. 18), a autoria como construção da própria singularidade em diferentes participações implica em assumir “a responsabilidade pela singularidade produzida”. Posicionando esse evento ao lado dos outros em que Jéssica é convocada à narrativa de suas ideias, decisões e planejamentos (Excertos I, II, III e Vinhetas II e III), vemos que nos eventos de formação, espaços singulares de atuação, surgem oportunidades no PPE para que a participante desenvolva sua identidade como professora-autora.

No segmento analisado a seguir, a dinamicidade dos eventos de formação na sala dos professores em momentos de intervalo fica mais saliente. Victor e Flávia estão reunidos junto a um dos computadores combinando o planejamento de uma aula para o curso Básico II. O tema da UD que estão utilizando é festas e viagens pelo Brasil. Na

mesa, encontram-se Jéssica e Fabiane, que conversam sobre a rede de wi-fi da UFRGS. Simone está sentada ao lado de Victor, no outro computador. Por vezes, Simone levanta e grampeia algum material que imprime na impressora que está ao lado de Flávia. Victor e Flávia estão concentrados e, para cada tarefa da UD, conversam sobre modos de desenvolvê-la na aula. Ao chegar a uma parte específica do arquivo que analisam no computador, Victor diz a Flávia que, para trabalhar com aquele material, seria ideal ter uma festa junina.

Excerto XI - Festa Junina

- 1 **Victor:** tá [...] eu já dei essa tarefa aqui [...] então essa tarefa aqui [...] tem que ser
 2 guardada pra fazer [...] junto com [...] a festa junina
- 3 **Flávia:** a gente pode fazer depois de repente né ((*Fabiane conversa com Jéssica*))
- 4 **Victor:** é essa aqui [...] a gente podia fazer festa junina na real então [...] só que
 5 não vamos fazer [...] isso aqui vai a gente vai ter que dar separado pra
 6 eles porque eu já fiz [...] então vamos pensar assim ó ((*o volume de voz de*
 7 *Victor aumenta*)) [...] isso aqui vamos programar para a gente fazer a
 8 festa junina [...]
- 9 **Flávia:** uhum
- 10 **Victor:** daí vamos ver se tem mais alguém talvez [...] Simone ((*em volume mais alto*
 11 *de voz*))
- 12 **Simone:** oi ((*falando de outra parte da sala dos professores*))
- 13 **Victor:** vamos fazer festa junina
- 14 **Simone:** oi
- 15 **Victor:** vamos fazer festa junina
- 16 **Simone:** vamos ((*aproximando-se*))
- 17 **Victor:** vamos
- 18 **Simone:** vamos
- 19 **Victor:** então vamos
- 20 **Simone:** eu quero fazer
- 21 **Victor:** então vamos
- 22 **Simone:** vamos ((*para Jéssica*)) vamos ((*para Fabiane*))
- 23 **Jéssica:** [vamos]
- 24 **Victor:** então [...] tem tarefa aqui viu

- 25 **Simone:** sim eu sei ai
- 26 **Victor:** vamos fazer festa junina ((*para Jéssica e Fabiane*))
- 27 **Jéssica:** uhum
- 28 **Victor:** vocês tem aula no mesmo horário [...] que dia vocês tem aula
- 29 **Jéssica:** ahn
- 30 **Simone:** nos mesmos dias
- 31 **Victor:** a gente tinha que ter aula nos mesmos dias
- 32 **Jéssica:** segunda terça e quarta
- 33 **Simone:** ah é
- 34 **Flávia:** dá pra ser na segunda ou terça
- 35 **Jéssica:** tá mas na segunda
- 36 **Victor:** não [...] segunda não é dia de festa segunda é dia ruim
- 37 **Jéssica:** oooo ((*Simone ri olhando para Victor*))
- 38 **Victor:** segunda é dia ruim segunda [...] é dia triste eu fico deprimido
- 39 **Simone:** terça ((*olhando para Jéssica*))
- 40 **Jéssica:** terça
- 41 **Flávia:** que tu acha de terça ((*olhando para Victor*))
- 42 **Victor:** qual terça
- 43 **Simone:** então tem que fazer um convite pros meus alunos é isso
- 44 **Jéssica:** [tá mas que vocês estão marcando]
- 45 **Victor:** é que daí
- 46 **Simone:** tu lembra que na tarefa que tinha na outra era fazer um convite
- 47 **Flávia:** ((*inaudível*))
- 48 **Victor:** sim
- 49 **Jéssica:** e que dia vocês estão marcando
- 50 **Flávia:** ainda não
- 51 **Simone:** acho que ainda não
- 52 **Victor:** não entendi ainda [...] mas
- 53 **Jéssica:** é que olha só [...] a Feira Cultural talvez não aconteça né
- 54 **Victor:** [agora já pode] ((*olhando para a tela do computador*))
- 55 **Jéssica:** na segunda semana [...] talvez seja
- 56 **Victor:** no final né
- 57 **Jéssica:** é talvez seja no final do mês [...] então podia fazer na segunda semana.
- 58 **Flávia:** ((*inaudível*))

- 59 **Victor:** é que tem essa tarefa aqui que é uma tarefa de festa junina gente [...] a gente adapta
- 60
- 61 **Flávia:** ((*falando mais alto*)) a segunda semana seria na semana que vem
- 62 **Jéssica:** na semana que vem vocês estão dando aula
- 63 **Simone:** a gente dá aula na quinta [...] não na quarta
- 64 **Jéssica:** é porque dá até para conversar com eles porque eu sei que tem alunos que estão saindo de viagem
- 65
- 66 **Simone:** uhum e não tem nada na quinta
- 67 **Jéssica:** uhum
- 68 **Simone:** é que de repente na quinta fica perto de sexta né e a aí fica
- 69 **Jéssica:** sim
- 70 **Victor:** pois é né
- 71 **Simone:** a gente faz festa sexta e aí faz festa na quinta
- 72 **Jéssica:** aham
- 73 **Victor:** terça-feira também ((*inaudível*))
- 74 **Jéssica:** aham
- 75 **Simone:** é aí quem sabe sei lá faço uma tarefa de convidar meus alunos ou de aparecerem lá na nossa sala convidando e sei lá [...] faz alguma coisa que a gente possa juntar e eu posso aproveitar [...] porque tem aquela tarefa do Luiz Gonzaga do baião que eu posso usar na minha turma e tu também ((*olhando para Jéssica*))
- 76
- 77
- 78
- 79
- 80 **Victor:** é pois é
- 81 **Jéssica:** aham
- 82 **Simone:** sim
- 83 **Victor:** pois é então tem mais ou menos essa só que daí dá pra ((*o telefone Simone toca*))
- 84
- 85 **Fabiane** ((*que estava corrigindo provas*)) ai que bonitinho
- 86 **Jéssica:** o que?
- 87 **Fabiane:** o texto da minha aluna

(*Diário 2, 21/06/2015, notas de campo, gravação em áudio*)

Festa Junina é um dos tópicos propostos pela UD que Júlia, Michele e Patrícia elaboraram. Victor vê a possibilidade de transcender o material didático e realizar uma festa junina com os alunos, afinal é junho (linhas, 2, 4 a 8). Ele torna pública a ideia para

Flávia, a quem ele tutora, e para as outras colegas da sala e, em seguida, seleciona Simone como parceira imediata na concepção da proposta. Para realizar a festa junina, Victor envolve outros colegas que concordam em participar quando ele faz a proposta (linha 13). Como vimos compreendendo, propor um planejamento pode desencadear um momento relevante para a aprendizagem dos professores neste lugar. Neste caso, trata-se de uma ideia que precisa ser organizada e aparentemente conta com o apoio mais evidente de Simone e de Jéssica. A UD com a qual Victor e Flávia trabalham é uma materialização de visões de ensino e de aprendizagem com as quais os professores do PPE lidam por trabalhar ali. Enquanto os materiais inicialmente parecem servir para levar à aprendizagem do aluno, também têm efeito na aprendizagem dos professores. Flávia parece ratificar a proposta (linhas 4, 9, 34). Simone aceita imediatamente (linhas 18 e 20) e propõe tarefas de escrita entre os alunos como convites (linha 43 e 46). A proposta de Victor desencadeia, assim, proposições relacionadas aos construtos teóricos do PPE: a aprendizagem pela participação (compreende-se melhor uma festa junina se você participar de uma), o ensino por tarefas (na elaboração de convites para a festa), os projetos organizam o currículo (a festa em si constitui-se como um projeto que exige a elaboração de tarefas, o desenvolvimento de determinadas etapas com a turma para se chegar aos produtos pretendidos). Subjacente a isso está o fato de que o material didático tem um potencial formador: considerando a noção de práxis, uma prática com objetivo, os professores respondem à proposta de material didático com ideias complementares e estão autorizados a atuar no aprimoramento do material com suas ideias e propostas.

O intervalo da hora do almoço, a reunião que Victor e Flávia marcaram, e a presença do restante do grupo na sala dos professores geram um ambiente de trocas entre colegas que não precisam ser supervisionadas ou monitoradas. Enquanto todos estão engajados em encontrar a data que melhor caiba no calendário de cada um, Victor e Simone focalizam frequentemente na relevância da festa para dar sentido às tarefas de uso da língua portuguesa que a realização da festa proporcionará. Victor usa a tarefa como razão para propor a festa às colegas (linhas 59 e 60), envidando a importância de que as ações sejam justificadas. Simone pensa nas etapas de produção da festa, na necessidade de convidar os alunos, o que ela interpreta como uma oportunidade para trabalhar com a elaboração de convites (linhas 43 e 46), e relaciona a temática a uma

outra tarefa que está em seu material (linhas 75 a 79). Essa fala de Simone indica que pode haver uma racionalidade pedagógica no PPE, ou uma prática do planejamento: pensar questões relacionadas à aula, planejando. Quando há propostas, elas estão relacionadas ao planejamento ou são razões para pensar novos planejamentos. Desse modo, é possível afirmar que o construto teórico que relaciona projetos pedagógicos gêneros do discurso e ensino por tarefas orienta as decisões dos professores.

Os professores aprendem juntos a construir um entendimento sobre o tipo de festa que querem e que relação vão estabelecer entre as ações mais práticas com as questões de ordem teórica e metodológica. Há uma dinâmica que aponta para práticas inovadoras na experiência pedagógica, e as ações estruturantes de tal prática que vimos até aqui são os pedidos e ofertas de ajuda que os professores dirigem uns aos outros e os relatos de experiência que atualizam com frequência – um status privilegiado do vivido como aprendido, e, portanto, replicável, aplicável, discutível, mas, sobretudo, narrável. Na sala dos professores, os professores criam e administram situações relevantes de aprendizagem. A sala dos professores é, portanto, um espaço para eventos de formação emergentes em que os papéis, as ações, tópicos, propósitos e possíveis resultados são negociados contingentemente. Nesse caso, os participantes fazem propostas sobre um tópico relacionado a um material didático que representa as concepções teóricas que orientam trabalhos, seminários e outros eventos que ocorrem no PPE, narram modos de planejamento que são sugeridos a outros participantes, tendo em vista fechar acordos para levar a cabo a festa, produto que os professores levariam a cabo duas semanas depois da interação aqui descrita.

A interação em que os professores combinam a organização da festa junina para seus alunos nos convida a perguntar-nos: aprende-se a ser professor nessa situação? No dado não há uma demonstração explícita do que está sendo negociado como produto de aprendizagem, como um relato para ofertar uma ajuda, por exemplo, nem há a solicitação de uma narrativa, mas observamos que Simone refere por mais de uma vez as tarefas que pode realizar tendo a festa junina como razão e justificativa. Ao direcionar-se a Jéssica (linhas 75 a 79), a participante exhibe um modo de planejar sua participação na festa desde a perspectiva das ações atribuídas ao professor contribuindo para a situação de planejamento conjunto. Além da função de compartilhamento que isso demonstra, há o

narrar suas próprias ideias e modos de fazer para si mesma. A professora não só compartilha uma ideia com colegas, mas também exercita justificar, explicar e sistematizar, o que resulta em construção de ideias conjuntamente planejadas. Constituindo-se como professora-autora (GARCEZ; SCHLATTER, 2017), ela constrói a própria singularidade nas atividades em que participa e assume a responsabilidade pela singularidade produzida.

Entendo o terreno de ambiguidades que esta perspectiva envolve na definição do que é um evento de formação, mas defendo que, numa perspectiva etnográfica, uma descrição rígida e taxonômica pode comprometer a compreensão dos fenômenos relativos à formação de professores em toda a sua complexidade, deixando escapar as nuances dos modos como os participantes interpretam suas próprias ações e as dos outros. Portanto, neste trabalho é necessário que se chegue a alguns acordos sobre o que são tais eventos, mas adjacientemente precisamos compreender o que os participantes entendem como formação. No PPE, dada a recorrência de instâncias nas quais os professores precisam narrar suas ações, justificar escolhas, sistematizar modos de fazer pelo relato, pedir e ofertar ajudas para a construção de planejamentos, vemos que se constituir um professor autor de sua própria prática e disponível para o trabalho conjunto é produto das situações de aprendizagem até aqui descritas e é o que parecem perseguir. Também parece ser a construção conjunta de momentos propícios para se aprender a ensinar que oferece condições para a ocorrência de ações que podemos associar ao exercício da prática docente como professor-autor, tema que será aprofundado no capítulo 5 desta tese.

Na próxima seção, proponho algumas sistematizações possíveis sobre o modo como os eventos de formação se configuram no PPE.

4.4 Os eventos de formação como lócus da aprendizagem no PPE e a hibridização da formação inicial e continuada

Este capítulo teve como objetivo estudar eventos de formação no PPE com vistas a refletir sobre sua produtividade na pesquisa sobre formação de professores. Assim como em Costa (2013) e Lemos (2014), o foco em ações, tópicos e propósitos dos encontros dialogados entre professores nos permitiram avançar na compreensão do

fenômeno à medida que as mesmas ou outras ações, tópicos e propósitos tornaram-se relevantes e puderam assim adensar a caracterização de eventos de formação em diferentes modalidades. Além disso, pode ser acrescentado a essa tríade o tipo de resultado a que os professores chegaram após seu engajamento em eventos de formação. Uma breve descrição sobre os papéis dos participantes também é agregada de modo a preparar a discussão do próximo capítulo. O quadro IX reúne ações, tópicos, propósitos e resultados identificados neste capítulo, apresentando os componentes que caracterizam o evento de formação nas diferentes modalidades observadas.

Quadro IX - Os componentes dos eventos de formação no PPE

	Participantes	Ações	Tópicos	Propósitos	Resultados
Seminários	Coordenador gerencia discussão dos participantes em grande grupo; trabalho em pequenos grupos.	Relato de experiências; Perguntas que ajudam na contextualização da ideia; anotação de informações; exploração de detalhes do trabalho do colega.	Projetos pedagógicos; Feira Cultural; avaliação; materiais didáticos.	Contextualizar; apresentar propostas de materiais didáticos; responder a questionamentos; explicar escolhas e justificá-las.	Negociação de acordos que levam a entendimentos comuns sobre as aulas; atualização do vivido como aprendido; estabelecimento de relações com sua própria realidade; aprendizagens emergentes; reflexão sobre a ação.
Tutorias	Um participante mais experiente orienta um menos experiente sobre o trabalho com projetos.	Perguntas sobre procedimentos e usos de materiais; relatos de práticas bem sucedidas; reprodução de conversas com os alunos para ilustrar procedimento; análise de materiais; aconselhamento; narrativas de uma experiência passada; destaque ao que é mais relevante.	Trabalho com projetos para a Feira Cultural; modos de conversar com os alunos; orientações para os alunos; planejamentos.	Contextualizar materiais; Apresentar modelos e procedimentos; sugerir tarefas, e modos de implementação de ideias; elaborar planos de aula; apresentar e justificar planejamentos.	Trabalho apresentado na Feira Cultural; recriação de experiência de ensino por meio de discurso direto; modelos e procedimentos para aula por projetos.
Docência compartilhada	Uma participante pode ser menos experiente no curso ensinado; a aula é interdisciplinar (um estúdio de gravação) e os papéis das professoras alteram-se (as professoras são diretoras da produção e a equipe técnica).	Feedbacks entre professoras em sala de aula; apresentação de argumentos e justificativas a respeito de tarefas que devem ser realizadas; expressão de insatisfação com algumas decisões; sugestão de alternativas; resolução de algum problema emergente; discussão; combinações; perguntas; pedidos e ofertas de ajuda; narrativas de experiência.	O produto final do projeto (peça radiofônica); qualidade da produção dos alunos; planejamentos.	Buscar acordos; negociar sugestões para o trabalho; evitar incoerências; identificar como os alunos estão trabalhando; elaborar dinâmicas.	Ações que geram respostas dos alunos; emergência de espaço simbólico de práticas sociais projetadas (peça radiofônica); apresentações e execuções de planos de aula; ideias de práticas inovadoras na experiência pedagógica.
Sala dos professores	Interações menos planejadas; os participantes veem benefícios na interlocução com algum (alguns) dos presentes; emergência de participantes mais e menos experientes; propostas são sugeridas na expectativa de que serão ratificadas.	Pedidos de ajuda; proposta de uma atividade; sugestões de tarefas; perguntas que introduzem novos assuntos; oferta de modelos e procedimentos; exploração de detalhes do trabalho; formulação de ideias conjuntamente; narrativas de uma experiência passada; explicações e justificativas para as decisões tomadas.	Correção de provas; avaliação; assuntos de ordem logística (substituição); organização de atividades especiais; relação entre as atividades planejadas e objetivos pedagógicos; planejamentos de aulas.	Negociar substituições; negociar adaptações pedagógicas; cumprir com as demandas de avaliação dos alunos; organizar uma festa com sentido pedagógico; elaborar planos de aula; apresentar e justificar planejamentos.	Compartilhamento de modelos e procedimentos; performance de explicações bem-sucedidas; proposições relacionadas aos construtos teóricos do programa; construção de um entendimento pedagógico sobre as atividades propostas; negociação de acordos que levam a entendimentos comuns sobre as aulas; ideias de práticas inovadoras na experiência pedagógica.

Ao sintetizar, no quadro acima, ações, tópicos, propósitos e resultados encontrados nos eventos de formação observados nesta pesquisa, pode-se afirmar que, a depender da modalidade de formação em andamento, os eventos podem apresentar diferentes manifestações. No entanto, alguns pontos são recorrentes como a pergunta, o relato, os pedidos e as ofertas de ajuda, a explicação, a justificativa como ações presentes em quase todas as modalidades. A emergência de participações de professores mais e menos experientes caracteriza todas as modalidades e, embora em algumas, esses papéis sejam institucionalmente definidos entre os professores participantes (nos seminários e nas tutorias), é importante dizer que também nessas situações as identidades de mais e menos experientes podem mudar de acordo com o que está em pauta e a relação disso com as experiências prévias de quem está participando da interação, como nos casos de Jéssica e Beatriz, que a depender da situação de interlocução em que estão envolvidas, renegociam as suas identidades (Jéssica pode aprender com Beatriz a elaborar um projeto – Excertos I e II -, mas pode ensinar a Fabiane como corrigir provas – Excerto X. Beatriz pode sugerir inovações à Jéssica – Excertos I e II -, mas pode aprender com Júlia modos de pensar tarefas pedagógicas no curso que ensinam em docência compartilhada – Excerto IX). Também é possível perceber que as tutorias guardam mais semelhanças com as interações emergentes em intervalos na sala dos professores se comparadas com o que foi identificado na docência compartilhada e nos seminários. Uma possível razão para isso pode ser o fato de que as sessões de tutoria também ocorrem na sala dos professores e, por serem em duplas, não existe uma expectativa de formalidade nas ações, como em certa medida ocorre com o seminário (um encontro em grande grupo) ou na docência compartilhada (grande parte das ações ocorre na presença dos alunos).

Os propósitos perseguidos, as ações desempenhadas, os tópicos tratados e os resultados alcançados pelos participantes articulam-se para produzir aprendizagens. Construídos como momentos para relatar ideias e sugerir inovações que façam bom sentido pedagógico (GARCEZ; SCHLATTER; 2017), o engajamento nesses eventos de formação oferece oportunidades para o diálogo e para a aprendizagem de novas possibilidades sobre a sala de aula. Como vimos, em instâncias de interação entre os professores algum tipo de aprendizagem emerge por meio de um conjunto de ações, tópicos e propósitos relativamente estáveis. Um evento de formação é um diálogo (encontros dialogados) entre professores que funciona como lócus do desenvolvimento profissional pela perspectiva da aprendizagem. Considerando a análise dos dados deste

trabalho, pode-se afirmar que há uma cultura de professores que não trabalham sozinhos e que, na interação com os pares, geram reflexão-na-ação e sobre-a-ação em uma ocorrência de tempo, espaço e participação, com ações, tópicos e propósitos mais ou menos regulares, fundamental para a construção do entendimento do que é ser professor nesse lugar de atuação. Participar de eventos de formação, em práticas de formação prospectivas ou retrospectivas, seja em modalidades planejadas, desenvolvidas regularmente pelo programa, combinadas previamente com um colega, ou mesmo as menos planejadas e contingentes, é parte da prática local, uma prática produzida e reproduzida na dinâmica da aprendizagem.

Finalmente, pensar a participação em eventos de formação como condição que possibilita situações de aprendizagem requer que se assuma que se formar professor é em grande medida formar-se professor de um lugar específico. Não quero sugerir aqui que a formação seja algo finito, mas que acontece de acordo com dadas condições contextuais e expectativas, que os participantes atualizam sempre e novamente ao negociar os significados de ser professor daquele lugar. Tampouco julgo que qualquer interação entre os professores estejam relacionadas a aprenderem a ser professores, já que em uma comunidade como o PPE também está em jogo construir trajetórias de participação como aluno de Letras, como pesquisador, como amigo. Nesse sentido, propor uma noção como eventos de formação objetiva oferecer um modo de olhar para as práticas pedagógicas locais etnograficamente e, sobretudo, construir uma unidade de análise que seja confiável, suficientemente descrita e testada para situações em que a formação é relevante para os participantes. Para isso as ações, os tópicos, os propósitos e os resultados devem corresponder, de modo mais ou menos estável, à resolução de e à reflexão sobre questões pedagógicas, em movimentos retrospectivos ou prospectivos às práticas em sala de aula.

Tendo analisado as modalidades de formação em andamento no PPE por meio da descrição de uma série de eventos de formação, pode-se afirmar que nesse cenário acontece um fenômeno de hibridização da formação inicial e da formação continuada. Uma das evidências do hibridismo são os direcionamentos das reflexões: algumas projetando o futuro, como tipicamente se dá na formação inicial, e outras retrospectivamente, como se propõe que ocorra na formação continuada. Além disso, a formação é integrada ao trabalho do professor, confirmando uma perspectiva de formação como *continuum* de práticas para aprender a ensinar, sendo ensinar fundamental para aprender, o que evoca as ações de indução descritas por Zeichner

(2010), Kortaghen (2010) e Korhonen et al (2017). Como vimos no capítulo 2, entende-se que a formação inicial é dirigida ao estudante de licenciatura em preparação para a carreira docente, sendo o seu objetivo o fornecimento de bases para a construção do conhecimento pedagógico especializado (MIZUKAMI et al, 2003). Muitos cursos de licenciatura orientam-se pela racionalidade técnica, o que acaba gerando uma experiência de construção de conhecimentos para a aplicação futura, tipicamente, em estágios de docência. Salvo os casos de estudantes que começam a dar aula durante o curso de licenciatura e os que integram programas de inserção à prática da docência como o Pibid, por exemplo, as oportunidades para conhecer a realidade escolar desde a perspectiva do ser professor parecem poucas. Assim, as licenciaturas são em geral concebidas para oferecer acesso às matérias teóricas e discussões sobre a prática a estudantes que possivelmente não possuem experiência dando aula. Tal modelo tem uma razão de existência que, como vimos, se relaciona a uma herança histórica do positivismo, muitas vezes combinada com a falta de recursos logísticos. Conforme descrito aqui, iniciativas como o PPE podem resultar em prospecção sobre a prática pedagógica em encontro com a materialidade do exercício do que é discutido, proposto e pressuposto, sendo que as discussões são mediadas pelas práticas sociais, oferecendo modos de construir discursos sobre, fazer sentido das e (re)construir as experiências vividas.

Alternativamente, Perrenoud (2002) sugere que a formação inicial seja pautada pela prática reflexiva, isto é, no desenvolvimento da capacidade do estudante de licenciatura em saber-analisar, construindo saberes didáticos transversais que possam estimular a reflexão crítica sobre a realidade. Isso pode ser verificado no modo como Patrícia guia o seminário e no tipo de tarefa proposta aos participantes, solicitando que eles elaborem, analisem e discutam tarefas pedagógicas (Vinhetas IV e V). Não se parte do vácuo, mas sim de uma história construída no PPE e nos modos como cada participante interpreta tal cultura e seus próprios modos de realizar suas tarefas. Ao elaborar planos de tarefas, escrever enunciados e discuti-los publicamente, os professores definem o nível de proficiência dos alunos e o curso no qual os materiais projetados se inserem, além de treinarem modos de desenvolver tarefas que colocam “o texto como centro da aula de língua”, nas palavras de Patrícia, incorporando, assim, uma série de conhecimentos historicamente consolidados sobre o que é ser professor naquele contexto. Isso quer dizer que, em contextos como os aqui observados, o curso de Letras proporciona experiências relevantes, que parecem contribuir para que o

professor tenha vivências de letramento sobre sua área e aprendizagens sobre o que é ser e aprender a ser professor, por meio da participação em comunidades de prática que se tangenciam e se entrecruzam. Essas diferentes comunidades podem se sobrepor e podem ocorrer entre bolsistas do Pibid, do NELE, do NucLi IsF-UFRGS, de iniciação à pesquisa, em grupos de estudos, em salas de aula, mas que ficam evidenciadas nesta tese por meio do trabalho conjunto desenvolvido no PPE.

Por sua vez, a formação continuada tem como núcleo de seus objetivos o fomento à perspectiva lógico-associativa entre teorias e práticas, entre o que se adquiriu na formação inicial e o que se viveu no exercício da profissão (MIZUKAMI et al, 2003). Algo marcante nas ações de formação continuada é o olhar em retrospectiva para as experiências significativas e a reflexão informada sobre elas. No PPE, os professores estão envolvidos na reflexão sobre a experiência vivida. Na Vinheta I e nos Excertos III, IV e V, Clarice solicita relatos sobre a experiência da Feira Cultural, e pouco a pouco vai introduzindo as questões que vão levar os professores a uma reflexão mais sistematizada. Para isso, Clarice justifica suas perguntas, sinalizando, em termos de conhecimentos a serem gerados, como a narrativa pode ser construída. No PPE, portanto, os professores aprendem a narrar de um modo informado suas práticas. Isso se constitui como norteador para o olhar sobre a prática e algo a ser aprendido. Quando Adriana relata a Simone os problemas que está tendo com seus alunos no estágio de espanhol (Excerto VI), são as experiências hibridizadas (da formação inicial e de práticas de formação continuada) de Simone que servem como base para a oferta de ajuda à colega (o estágio de Simone, a experiência no PPE). Do mesmo modo, a docência compartilhada pode ser pensada como um tipo de formação compartilhada, por oferecer o espaço de reflexão-sobre-a-ação com dois professores testemunhando a emergência dos desafios que a aula oferece ao professor. Em situações como na explicação que Jéssica dá a Fabiane sobre como corrigir e somar pontos em uma prova (Excerto X), o que é considerado fundante é a experiência prévia de uma das participantes, na qual as participantes fundem o que é novo para uma delas com o que é prévio da outra, na dinâmica dos pedidos e ofertas de ajuda.

É fundamental pensar a formação inicial em consonância com a prática do serviço docente dentro da lógica da indução do professor novato (ZEICHNER, 2010; PERRENOUD, 2002). A formação continuada, por sua vez, deve levar em consideração o histórico de práticas em serviço e a formação inicial dos professores, bem como suas compreensões sobre os contextos específicos (SALLES, 2004). Considerando tal

perspectiva, nos eventos de formação no PPE, discutidos neste capítulo, as modalidades existentes antecipam-se a possíveis déficits, ao apostar na prática constante do trabalho colaborativo para a resolução de questões de ensino, minimizando isolamentos que a sala de aula pode gerar aos professores, o que poderia atuar contra a reflexão-na-ação, na medida em que impede o compartilhamento de insights para contrastá-los comparativamente com a opinião dos seus pares (SCHÖN, 1983).

Desse modo, assume-se que problemas existirão pela própria natureza do ensino de uma língua adicional, e que há modos de olhar para tais problemas que podem orientar a busca de soluções. Isso se dá com um forte arcabouço teórico que norteia discussões e reflexões, como o uso da linguagem e os gêneros do discurso, cuja operacionalização pedagógica se dá pela pedagogia de projetos e pelo ensino por tarefas, e distintas oportunidades de práticas concernentes ao trabalho do professor (por exemplo, o jornal do PPE, a Feira Cultural e todas as instâncias de interação entre pares que estão sendo analisadas neste capítulo, que reificam os repertórios construídos ao longo do tempo). Além disso, há uma variedade de práticas de formação que pressupõem o engajamento dos professores na construção de eventos de formação nos quais se pede e se oferta ajuda, se cumprem propósitos específicos e se chega a diferentes resultados – e esses eventos constituem os modos de participação nesta comunidade de prática. Nesse sentido, os participantes também constroem trajetórias de participação que vão moldando suas identidades no PPE, e projetando identidades dos professores que são e que serão. A dinâmica de participação e reificação no PPE revela quais são os diferentes modos de engajamento que são projetados e construídos, tendo em vista o empreendimento formativo que as práticas em eventos de formação oferecem: a formação de professores autores de sua própria prática, e professores autores formadores quando se projetam para outras comunidades e estabelecem diferentes interlocuções. As trajetórias de participação e as identidades resultantes do engajamento em eventos de formação é tema do próximo capítulo.

5. EVENTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL COMO EXPERIÊNCIAS TRANSFORMADORAS: AS TRAJETÓRIAS DE PARTICIPAÇÃO NO PPE

John Dewey (1997) afirma que, tradicionalmente, a escola foi concebida como um espaço de transferências de conhecimento, do mais conhecedor para o menos conhecedor, e alerta para o fato de que o conhecimento de quem supostamente sabe mais pode não ter valor para o suposto menos conhecedor. Como alternativa, o autor propõe que a educação pela experiência promova contatos autênticos entre mais e menos experientes. Se entendermos a educação como contatos entre esses atores, é preciso que tais contatos sejam estabelecidos promovendo os princípios de ensino pela experiência pessoal. Para Dewey (1997), é necessário o desenvolvimento de uma pedagogia da experiência. Para o educador norte-americano, a chave está na qualidade das experiências, e é neste sentido que o autor vem definir sua compreensão do conceito.

Tudo depende da *qualidade* da experiência vivida. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos. Existe um aspecto imediato de agradabilidade ou desagradabilidade, e existe a sua influência sobre as experiências posteriores. A primeira é óbvia e fácil de julgar. Já o *efeito* de uma experiência não pode ser julgado pela sua forma aparente. Ele coloca um problema para o educador. É trabalho do educador promover experiências que, em vez de alienarem o aluno, engajem suas atividades, mas que sejam mais do que imediatamente agradáveis uma vez que promovem o desejo de experiências futuras. Assim como nenhum homem vive ou morre para si mesmo, nenhuma experiência vive e morre para si mesma [...] **toda experiência vive na experiência seguinte**. Por isso, o problema central que tem como base a experiência é selecionar o tipo de experiências atuais que perduram frutíferas e criativas em experiências subsequentes ⁹⁸ (DEWEY, 1997, p. 27-28 – grifos no original em itálico, meus em negrito).

Dewey (1997) vê a experiência no campo educativo, para além de uma ocorrência julgada no campo da agradabilidade aparente, mas como um projeto reflexivo de entendimento do futuro, ou seja, é preciso ter uma visão clara sobre o que é uma experiência para poder refletir a respeito dela e pensar sobre as potencialidades do vivido. Nesse mesmo sentido, para Larrosa (2002), a experiência é o caráter próprio do

⁹⁸ “Everything depends upon the *quality* of the experience which is had. The quality of any experience has two aspects. There is an immediate aspect of agreeableness or disagreeableness, and there is its influence upon later experiences. The first is obvious and easy to judge. The *effect* of an experience is not borne on its face. It sets a problem to the educator. It is his business to arrange for the kind of experiences, which, while they do not repel the student, but rather engage his activities are, nevertheless, more than immediately enjoyable since they promote having desirable future experiences. Just as no man lives or dies to himself, so no experience lives and dies to itself [...] every experience lives in further experience. Hence, the central problem based upon experience is to select the kind of present experiences that live fruitfully and creatively in subsequent experiences.”

ser humano de viver situações únicas, de ser ponto de partida e chegada do que lhe acontece, a própria disposição para a transformação. A formação, nessa perspectiva, é vista a partir dos eventos do dia a dia, e está baseada nas experiências que a convivência constrói, em contraposição a um modelo de formação prescritiva, detentora, impositiva e transmissora de saberes. Para Larrosa (2002):

[...] formar significa dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes. Por outro lado, significa levar o homem à conformidade em relação a um modelo ideal que foi fixado e assegurado de antemão. Minha aposta seria pensar a formação sem ter uma ideia prescritiva de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um devir plural e criativo sem padrão e sem projeto, sem uma ideia prescritiva do seu itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso que os clássicos chamavam humanidade ou chegar a ser plenamente humano (LARROSA, 2002, p. 135).

A posição do autor assemelha-se àquela de Nóvoa (2007) ao defender que a formação, para além da prescrição assimétrica, coloca os sujeitos-professores e suas ações e experiências no foco de uma reflexão. Para Ribetto (2011), seguindo a mesma linha de pensamento que Nóvoa e Larrosa, o conteúdo de cursos de formação de professores pode ser ajustado ao que os professores já sabem ou podem fazer ou pensar, constituindo-se em uma espécie de formação com experiência possível, com sentidos possíveis. A formação passa a ser entendida como uma produção situada de sentidos, perspectiva à qual me afilio nesta pesquisa e que entendo como aprendizagem: embora não se despreze os conteúdos, formar-se vai além do que se espera que um professor saiba do ponto de vista da prescrição curricular construída historicamente como repertório dessa profissão. Formar-se passa por tais conteúdos, mas de maneira contextualizada, levando o professor a dar novos significados ao fato de ser professor e de ser um professor preparado para ensinar em um contexto específico. Assim, a formação como experiência pode ser entendida também como uma busca de relações significativas entre o que se está vivenciando e o que está acontecendo e sendo produzido ao redor: “a formação implica, necessariamente, nossa capacidade de escutar (ou de ler) isso que as coisas (textos, filmes, notícias, pessoas, objetos, animais, cotidiano, etc.) têm a nos dizer.” (LARROSA, 2002, p. 115).

Desse modo, a formação como experiência afasta-se dos planejamentos estritamente técnicos, constituindo-se em algo frequente e previsível, como uma espécie de acontecimento que se produz “em certas condições de possibilidade” (LARROSA, 2002, p. 143). Essa perspectiva nos leva a pensar na formação como algo cotidiano, uma

formação da contingência, baseada nas necessidades locais, nos modos de funcionamento da instituição e nas interações entre seus participantes. Ao se engajar em eventos de formação, as narrativas que os professores constroem com base em experiências consideradas relevantes de serem compartilhadas com colegas de profissão constituem um modo de dar vida a experiências prévias de formação, mobilizadas na contingência dos eventos para a construção de conhecimentos a respeito da prática (COSTA, 2013; LEMOS, 2014; COSTA; SCHLATTER, 2017; SCHLATTER; GARCEZ, 2017; SCHLATTER; GARCEZ, 2018).

Os eventos de formação nos permitem olhar para as ações dos professores considerando o caráter local que as práticas de formação costumam ter e, por conseguinte, a produção de experiências e identidades resultantes do engajamento nas práticas. Entendo identidade como uma produção e uma negociação discursivas contextualizadas que incorporam certos posicionamentos (DAVIES; HARRÉ, 1990). A depender do ponto de vista adotado, em um dado tempo e espaço, identificações são construídas contingentemente por diferenciações e generalizações (DUBAR, 2009), ou seja, constitui-se identidade singular pelas diferenças reconhecidas e ao mesmo tempo buscando um pertencimento comum. Dubar (2009) entende que o paradoxo aparente da sua definição de identidade reside na noção de identificação das alteridades: “Não há, nessa perspectiva, identidade sem alteridade. As identidades, como as alteridades, variam historicamente e dependem de seu contexto de definição” (DUBAR, 2009, p. 13). Vimos que seminários, tutorias, docência compartilhada e a sala dos professores compõem cenários para interações e trocas constantes e convergentes entre os participantes. Nessas interações, a experiência tem um status importante e compõe o tecido cultural pelo qual os professores constroem suas aprendizagens e moldam suas identidades. No capítulo anterior, analisei como os eventos de formação se constituem no PPE, a partir da observação das interações de um grupo de professores em diferentes modalidades de formação. Vimos, ao final do capítulo, que se constituir um professor-autor de sua própria formação é um empreendimento comum que aponta para uma trajetória de experiências mais ou menos semelhantes para os participantes. É sobre esse tema que me concentro a partir de agora.

Garcez e Schlatter (2017) propõem que as licenciaturas possibilitem o desenvolvimento do professor-autor e do professor-autor-formador. O primeiro significa investir na autoria do docente tanto em decisões em nível das diretrizes educacionais quanto das próprias demandas da sala de aula e de outros contextos de ensino. A linha

estruturante para a formação do professor-autor está na articulação de conhecimentos a) para a resolução de problemas emergentes da prática; b) na convivência entre professores mais e menos experientes; e c) pela produção de reflexões sobre o que significa aprender a ensinar em um contexto específico. Para Garcez e Schlatter (2017, p. 25), é articulando o problema a ser enfrentado, ao “estudar, trocar ideias, propor projetos, elaborar materiais, divergir, buscar ajuda, experimentar, avaliar e refletir sobre o que fizeram”, que os participantes constroem a sua singularidade e a responsabilidade pela singularidade produzida. Adicionalmente, os autores advogam pela formação do professor-autor-formador, que tem a ver com promover oportunidades para o registro do repertório construído, assumindo, para além da identidade de professor-autor, a identidade de um professor que, ao produzir textos, se responsabiliza pelos próprios repertórios e impacta a formação de outros professores. Em termos práticos, é importante a promoção de oportunidades de encontros entre professores para a manifestação de suas produções autorais e para o registro das experiências no cenário escolar, pautando o protagonismo dos professores. A formação é vista como um projeto de construção coletiva e situada no tempo e no espaço de atuação, em que os professores, mediante relatos na interlocução com seus pares, e em eventuais registros de suas práticas, podem se assumir como professores-autores.

Com base nessas perspectivas, neste capítulo pretendo discutir a pergunta de pesquisa: *como os professores constroem diferentes trajetórias de participação em eventos de formação no PPE?* Para isso, na seção 5.1 focalizarei, desde a ótica da formação como aprendizagem nas práticas, as trajetórias de duas professoras, Jéssica e Adriana, para mostrar como suas participações forjam o acesso aos empreendimentos comuns e aos repertórios de práticas compartilhadas no PPE rumo à atuação como professoras-autoras de sua própria prática. Para isso, traçarei linhas do tempo dos eventos observados com cada uma das participantes, e retomarei alguns dos dados analisados no capítulo 4 para argumentar que é uma cadeia de práticas que leva as professoras a aprendizagens relacionadas a saber narrar ações, justificar escolhas por meio da explicitação das reflexões e tomar decisões de acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos do PPE. Para isso, anoro-me na discussão sobre participação periférica legitimada (LAVE; WENGER, 1991) e sobre trajetórias de participação (WENGER, 1998), e nas noções de professor-autor e de professor-autor-formador propostas por Garcez e Schlatter (2017).

Na seção 5.2, analiso dados que apontam mais especificamente para as trajetórias de participação do professor-autor-formador, analisando o contexto de atuação em docência compartilhada de Beatriz e Júlia, com especial foco nas atividades desenvolvidas pelas participantes em um dia de aula e reuniões. Veremos como, no PPE, é possível pavimentar caminhos para interlocuções com outros agentes da área de ensino de línguas, para além da sala de aula e da convivência com os colegas, construindo novas territorialidades como participantes das discussões acadêmicas sobre a área de línguas e PLA, mais especificamente. Acompanho Beatriz e Júlia na preparação de uma UD que constituirá matéria de análise em um trabalho a ser apresentado em um congresso e que pretendem, no futuro, publicar como artigo em uma revista da área. Argumento que as professoras dão continuidade à história de produção de conhecimento desenvolvida no âmbito do programa, contribuindo para uma coleção de reificações na forma de textos que registram trajetórias de participação e influenciam e preservam as práticas no PPE. Também se pode localizar os eventos de formação como lócus de construção das identidades de professoras-autoras-formadoras desde a sala de aula em docência compartilhada, passando por um almoço em que, para ambas, há uma agenda clara de trabalho negociada, até uma reunião para a produção de materiais didáticos para a aula de Beatriz e para informar a análise que pretendem apresentar no congresso.

5.1 Trajetórias de participação de professores-autores: o caminho da formação nas práticas locais

Nos dados levantados como potenciais eventos de formação e reunidos no Anexo II, é possível identificar que cada participante tem um papel único e fundamental dentro da engrenagem social que é o PPE. Algumas interações são mais recorrentes, o que parece moldar algumas trajetórias de participação: Beatriz e Júlia interagem frequentemente face a face e por e-mail tratando da docência compartilhada e de um trabalho que estão preparando para um congresso na área de Linguística Aplicada. Jéssica e Fabiane, Flávia e Victor, Adriana e Simone também recorrentemente se encontram na sala dos professores e nos seminários, discutem, têm ideias, compartilham, ajudam-se. Essas duplas são recorrentes, embora não fixas, e os entrecruzamentos entre participantes são constantes. Os encontros são pautados pelos propósitos que precisam desempenhar, pelo desejo de conversar e compartilhar ideias e vivências com colegas e

pelos pedidos de ajuda para levar a cabo planejamentos de aula ou para resolução de algum problema emergente. Não raro as interações mostram a reprodução de categorias de pertencimento em que mais e menos experientes vão se constituindo, seja em seminários ou tutorias, seja na sala de aula em docência compartilhada, ou, ainda, em reuniões informais na sala dos professores. Assim como observei em Costa (2013), a experiência individual pode ser socializada, passando a integrar o repertório de experiências coletivas à medida que aprendizagens são possibilitadas por meio dos encontros dialogados. Assim, os participantes constroem trajetórias de participação no PPE que se sobrepõem e impactam as experiências e identidades próprias e dos outros. Nesse sentido, aprender emerge na troca de experiências na dinâmica da negociação de significados (WENGER, 1998).

Para Lave e Wenger (1991), aprender tem a ver com aumentar os acessos para a atuação, o que é maximizado agindo, mais do que falando a respeito. Nessa perspectiva, aprendizagem é um modo de estar no mundo, não apenas um modo de saber a respeito do mundo: a aprendizagem é vista como uma ação geradora da vida social. Para os autores, é a participação periférica legitimada que caracteriza a aprendizagem como constituinte da vida social. Entende-se como participação periférica legitimada a ação de estar situado no mundo social de uma comunidade de prática, engajando-se, com os demais participantes, em mudanças de localização e perspectivas e desenvolvendo identidades e formas de pertencimento nesse percurso. Apesar de dar a entender que a participação periférica legitimada relaciona-se somente ao acesso que o menos experiente ganha às práticas de uma comunidade, é importante destacar que a complexidade das relações sociais em comunidades de prática coloca a aprendizagem como um regime de atividades em constante evolução, o que envolve que mais experientes também aprendam com a adição de novos membros aos seus respectivos grupos.

A participação plena, também descrita pelos autores, não é um contraponto à participação periférica legitimada, nem quer dizer que haja finitude ao se aprender e renovar a prática, antes é uma forma de reconhecer que há diversidade de modos de participação, e que algumas convergem de modo centrípeto para consolidar os empreendimentos comuns. Cada participante novo reconhece o que há para aprender a partir da convivência com os membros mais antigos na comunidade, membros esses que representam e atualizam a história compartilhada das práticas. Os mais experientes renovam as práticas a cada dia, sendo o contato com outros membros experientes e com

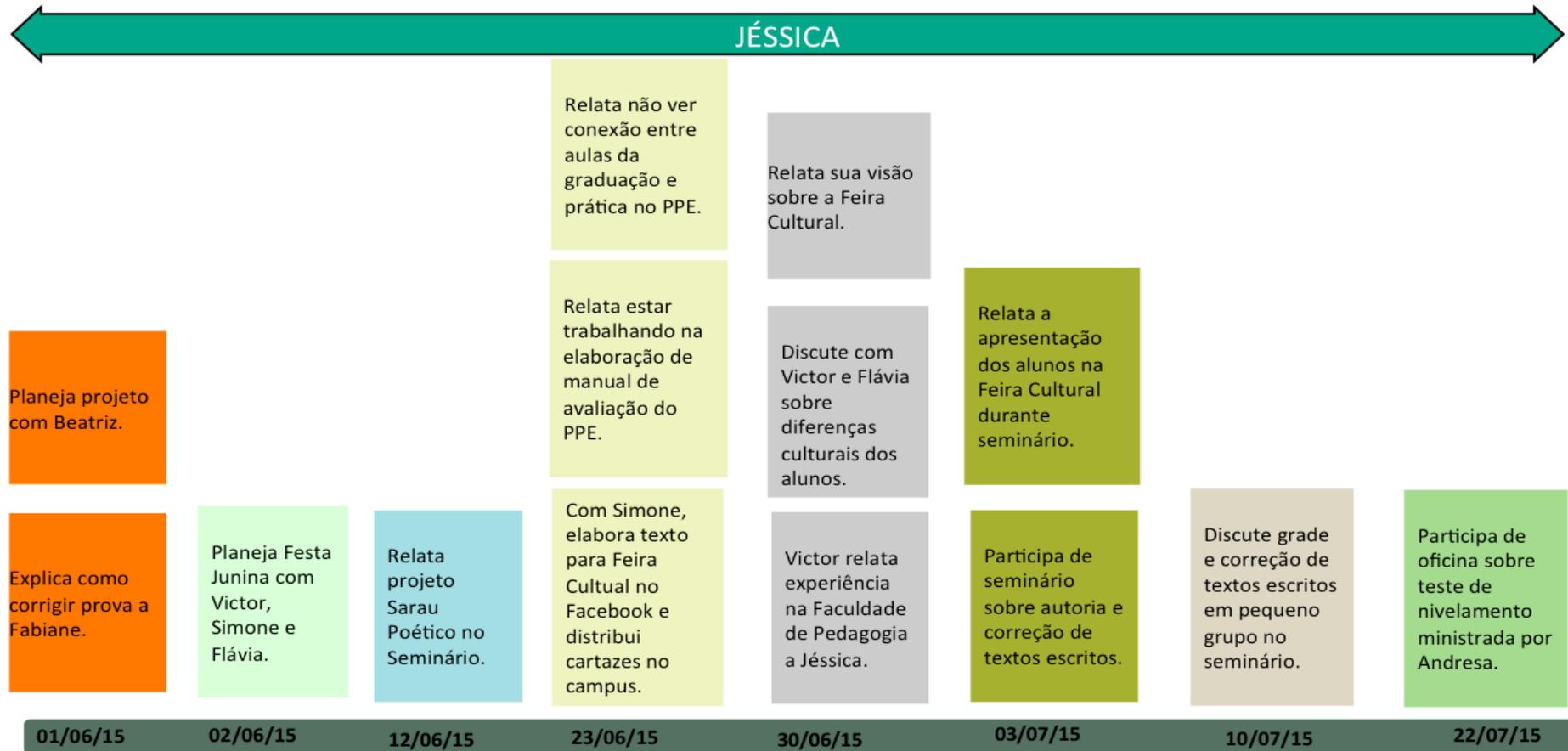
os novatos fundamental para que a aprendizagem seja a prática social estruturante dos grupos.

As trajetórias de duas participantes nos ajudam a compreender como, em eventos de formação no PPE, as aprendizagens moldam experiências e produzem identidades dos participantes como professores-autores da prática local. Segundo Garcez e Schlatter (2017), o professor-autor constrói a sua própria singularidade nas atividades em que participa e assume a responsabilidade pela singularidade produzida, o que configura o exercício da sua autoria. Jéssica oscila entre uma posição de menos experiente para mais experiente de acordo com as interlocuções que vai encontrando e as demandas que precisa resolver em suas atividades no programa. Adriana, por sua vez, precisa aprender a apresentar seus resultados como participante à medida que compreende a serviço de quê os professores estão no programa. No que veremos a seguir, cada oportunidade de avançar rumo a mais acessos à prática e, assim, constituir-se um professor-autor, capaz de justificar e narrar suas escolhas, reatualiza os papéis sociais e faz emergir novas aprendizagens.

Jéssica é aluna do quinto-semester (em 2015-1), dá aulas no PPE há dois semestres, faz licenciatura em inglês, mas também estuda coreano em um curso-livre de línguas oferecido por uma universidade privada da região onde vive. Jéssica sonha em ir para a Coréia do Sul e adora K-Pop. Durante minha pesquisa, Jéssica foi a participante que mais encontrei na sala dos professores. Extrovertida e curiosa, faz perguntas frequentemente aos colegas sobre aulas, alunos, materiais, experiências de ensino, gostos sobre filmes e músicas. Observei que recorria frequentemente a dicionários e livros paradidáticos disponíveis nas estantes da sala dos professores. Desde o primeiro dia de geração oficial dos dados, convivi com Jéssica e acompanhei como suas ações construía um movimento rumo a uma participação mais plena de acordo com os empreendimentos de formação negociados no PPE. Abaixo, organizo uma linha do tempo⁹⁹ com eventos de formação em que Jéssica participou no período em que foi desenvolvida a pesquisa de campo, alguns deles analisados no capítulo 4.

⁹⁹ Os eventos aqui apresentados foram organizados a partir do quadro de eventos resumidos no Anexo II.

Linha do tempo I: A trajetória de Jéssica



Como participante legítima da comunidade de prática em que atua e com uma diversificação de seus interlocutores, Jéssica desenvolve sua autoria em oportunidades que ela ajuda a desencadear, que outros propõem a ela, que ela produz e em que é convidada a se engajar, conforme mostra a linha do tempo acima apresentada. Sua presença na sala dos professores autoriza os colegas que circulam no mesmo local a chamá-la para participar de interações. Assim, ela é convidada a organizar a festa junina proposta por Victor (Excerto XI), e em algumas ocasiões, por estarmos apenas os dois na sala, dirige-se a mim para contar sobre o andamento de suas aulas no curso de Letras, me revelando, às vezes, não ver conexão entre o que estuda e o que ensina. Jéssica gostaria que as aulas da graduação fossem mais conectadas com o que ela faz: ensinar português para estrangeiros. Ao tomar conhecimento sobre a empreitada que Victor acaba de iniciar, uma faculdade de Pedagogia, após se formar em Letras recentemente, Jéssica demonstra curiosidade. Mesmo que a visão de Victor seja pessimista sobre a experiência que está tendo, Jéssica parece querer saber como outras faculdades funcionam e vê no colega alguém com uma experiência relevante para estabelecer possíveis conexões entre formação acadêmica e prática de sala de aula. Em outras ocasiões ela junta-se aos colegas para conversar sobre diferenças culturais na sala de aula, sobretudo, com respeito a seus alunos chineses. O leque de participações que envolve um conjunto de temáticas associadas à prática do professor do PPE amplia-se conforme seguimos as atividades de Jéssica.

A sala dos professores é o local onde Jéssica e Simone executam as demandas da organização da Feira Cultural. Participantes da equipe organizadora, as professoras precisam organizar cronogramas para as apresentações de trabalhos, ao mesmo tempo em que sincronizam turmas de alunos que possam assistir às apresentações¹⁰⁰. Produzem um evento no Facebook, o que gera um trabalho conjunto das participantes para conceber uma descrição da Feira que seja atraente para os estudantes do Instituto de Letras. Elas precisam afixar cartazes no prédio de aulas, no restaurante universitário e pelos corredores e escadarias do campus. Conversam sobre perspectivas futuras com a profissão na fila do almoço.

Jéssica organiza a Feira, mas também comanda a apresentação de seus alunos. Em um relato que me fez, lamentou muito não ter programado bem o tempo da sessão

¹⁰⁰ A equipe organizadora da Feira prepara um cronograma de apresentações baseado nas possibilidades de outras turmas assistirem aos trabalhos apresentados. No caso da apresentação dos alunos de Adriana, Simone e outra professora trazem seus alunos para atuarem como plateia, o que foi previamente acordado.

de apresentações com suas colegas, o que causou que as apresentações fossem muito rápidas, o que a deixou com a sensação de que necessitariam de um “plano b”. O tom decepcionado da conversa comigo é ajustado na sua fala no seminário respondendo às questões de Clarice (Excertos III, IV e V). No seminário, Jéssica relata o problema como uma aprendizagem a ser usada em feiras futuras, identificando alguns detalhes que podem ser melhorados para prevenir problemas com o tempo das apresentações, neste caso muito curtas, deixando o sarau de poesias sem a profundidade que buscavam, sem as interações que gostariam que tivessem ocorrido. No seminário, Fabiane e outra colega unem-se ao relato de Jéssica e revelam o caráter coletivo que a apresentação teve, misturando os alunos de suas turmas, mas, diferente do esperado, com poucos alunos da graduação em Letras.

Jéssica engaja-se em várias situações em que atualiza as práticas vigentes no PPE, como no encontro com Beatriz (Excertos I e II), no qual vimos que, ao narrar seu projeto de poesia (poetas gaúchos) e ouvir um feedback da colega, Jéssica reconhece como relevante para o sucesso de seu trabalho as apreciações e sugestões de colegas como parte do planejamento de sua ideia. As sugestões, por outro lado, lhe mostram como seu projeto relaciona-se com outras formas de perceber o fazer pedagógico e com outras perspectivas de compreender o ensino com base no uso da linguagem. Abaixo, repito parte do Excerto I, focalizando o modo como Jéssica responde à demanda de narrar seus próprios planos e escolhas.

O evento desencadeia-se quando Beatriz, na sala dos professores, pergunta a Jéssica sobre a antologia de Mario Quintana que está sobre a mesa (“Que livro é este?”). Após responder a Beatriz, Jéssica pergunta à colega se ela sabe como baixar livros de literatura brasileira em PDF na internet, pois está interessada em começar um projeto com seus alunos sobre poetas do Rio Grande do Sul “É uma coletânea do Quintana. Tu sabe como baixar livros em PDF? Tô querendo fazer um projeto de poesia com meus alunos.”). Por meio de uma série de perguntas para contextualizar o projeto, Jéssica responde à colega com uma narrativa em que enfatiza os aspectos mais relevantes de suas escolhas: que o projeto aborda poetas gaúchos, o que é justificado pela relação do conteúdo com a situação geográfica do PPE e dos alunos, e pelo foco no desenvolvimento da oralidade; que o trabalho é baseado em etapas bem definidas que envolvam a experiência de pesquisa dos estudantes, o que significa compartilhar responsabilidades na construção da aprendizagem; que está prevista uma culminância

do trabalho com um passeio em um emblemático local para a literatura da cidade, a Casa de Cultura Mário Quintana.

Excerto I - “E o que que tu tá pensando em fazer como produto?”

- 1 **Beatriz:** que livro é esse
- 2 **Jéssica:** (*voltando-se para Beatriz*) é do Mário Quintana [...] uma coletânea [...]
- 3 tu sabe como baixar livros da internet [...] é que eu tô querendo fazer
- 4 um projeto de literatura gaúcha com meus alunos
- 5 **Beatriz:** literatura gaúcha [...] que legal [...] que ótima ideia
- 6 **Jéssica:** é
- 7 **Beatriz:** mas o que tu quer fazer com eles Jéssica?
- 8 **Jéssica:** eu quero fazer um projeto de português e literatura [...]
- 9 **Beatriz:** uhum
- 10 **Jéssica:** [de gaúchos] de escritores gaúchos
- 11 **Beatriz:** mas isso aqui no PPE ou
- 12 **Jéssica:** não aqui no PPE
- 13 **Beatriz:** aí que bom [...] bah que bom
- 14 **Jéssica:** [sim]
- 15 **Beatriz:** e o que que tu tá pensando em fazer como produto
- 16 **Jéssica:** eu quero que eles conheçam assim vários escritores gaúchos
- 17 **Beatriz:** aham
- 18 **Jéssica:** e daí a primeira parte vai ser pesquisa
- 19 **Beatriz:** [aham]
- 20 **Jéssica:** pesquisa que eles vão ter que trazer pelo menos dois autores [...] e vão ter
- 21 que procurar algumas coisas para ler [...]
- 22 **Beatriz:** aham sim
- 23 **Jéssica:** assim [...] pesquisa mesmo
- 24 **Beatriz:** aham
- 25 **Jéssica:** e aí a gente vai indo durante as aulas assim trabalhando, pedindo pra
- 26 trazerem as leituras
- 27 **Beatriz:** uhum (*Jéssica está sentada em frente ao computador, mas com*
- 28 *o corpo voltado para Beatriz, que procura alguma coisa na sua bolsa*)
- 29 **Jéssica:** e o projeto final vai ser uma semana antes de acabar, quando eu quero ir
- 30 lá na casa de cultura Mário Quintana
- 31 **Beatriz:** aham
- 32 **Jéssica:** pra gente trabalhar lá e mostrar a casa e [...] a minha ideia

- 33 **Beatriz:** uhum
- 34 **Jéssica:** e no final assim é trabalhar com Mário Quintana porque aí a gente vai lá
- 35 e também vê aquelas coisas assim de como a gente trabalha oralidade
- 36 quando a gente vai recitar alguma coisa
- 37 **Beatriz:** ai tu sabe que a gente fez isso no práticas do discurso oral [...] não
- 38 sei se eu te contei
- 39 **Jéssica:** não
- 40 **Beatriz:** [a gente fez]
- 41 **Jéssica:** mas eu imagino no Práticas do Discu
- 42 **Beatriz:** [numa] das unidades era sobre declamação e trabalhar intenção
- 43 entonação ((*inaudível*))
- 44 **Jéssica:** ai [...] tu tem isso pra eu ler
- 45 **Beatriz:** tenho [...] posso te passar a atividade
- 46 **Jéssica:** aham
- 47 **Beatriz:** tu só me lembra
- 48 **Jéssica:** tá eu te lembro e também tem aqueles vídeos agora que os atores tão
- 49 fazendo também declamando poemas
- 50 **Beatriz:** sim
- 51 **Jéssica:** e eu quero levar isso para a aula pra eles verem também
- 52 **Beatriz:** [tem um] que é, que é de leitores declamando não sei se tu viu que é o
- 53 [...] minha poesia [...] quer ver põe lá ((*aponta para a tela do*
- 54 *computador*)) ((*inaudível*)) Google
- 55 **Jéssica:** [vou já olhar no Google]

(Diário 1, 01/06/2015, notas de campo, gravação em áudio, fotografias)

A pergunta de Beatriz (linha 7) é sobre o objetivo do projeto, e, ao responder, Jéssica oferece uma fotografia ampla do projeto, explicitando a área (português e literatura), a temática (poetas gaúchos), várias etapas (pesquisa de poetas gaúchos, leitura de poemas, estudo de aspectos da oralidade, escuta de poemas recitados), e uma culminância, isto é, um produto final, que inclui recitação de poemas e visita à Casa de Cultura Mario Quintana. De fato, autores como Hernandez (2004), Kraemer (2012) e documentos orientadores da prática docente como os RC/RS (2009) pressupõem que o projeto pedagógico seja compreendido em sua dimensão estruturante para o planejamento das aulas. As etapas são tão importantes como o produto final, que, por sua vez, orienta as decisões a serem tomadas retroativamente.

É na interação com Beatriz que Jéssica vai ampliando e concretizando o planejamento de sua proposta (linhas 49, 50). Beatriz relaciona o projeto com a sua experiência em outro curso (linhas 37, 38, 40, 42, 43) e disponibiliza materiais (linhas 45, 47) e sugere mais textos para o projeto que está sendo planejado (linhas 52-54), além de estabelecer parceria com a colega interessada em um tema que para ela, Beatriz, parece ser importante, nesse caso a poesia produzida em Porto Alegre. A trajetória de Jéssica serve como um convite a Beatriz para relatar sua própria trajetória. Além disso, como vimos anteriormente (Excerto II, capítulo 4), Beatriz traz para a conversa sua própria história de circulações em outras comunidades de prática, como o grupo de estudos de literatura em outra universidade, onde cursa seu doutorado.

Da conversa com Beatriz, na qual Jéssica anota as sugestões da colega, encaminha-se para pedir ajuda a Fabiane, já que precisará de uma substituição. Acaba não resolvendo tal problema, mas ajuda a colega com o compartilhamento de um método de pontuação da prova do curso Intermediário I, conforme vimos anteriormente (Excerto X, capítulo 4). Jéssica experimenta, em um curto espaço de tempo, posições multifacetadas de ser professor participante competente nas práticas. Fabiane está vivendo sua primeira experiência como professora do PPE, como estágio de português¹⁰¹, em seu último semestre do curso de Letras, ansiosa, como muitas vezes a vi na sala dos professores, por sua formatura. Se, por um lado, Beatriz articula sua experiência em estudos de literatura para seu doutorado e no curso de Práticas do Discurso Oral para oferecer sugestões a Jéssica, ao interagir com Fabiane, a experiência de encontrar soluções para as demandas do dia a dia habilita Jéssica, uma estudante de Letras no quinto semestre, a prover uma ajuda essencial. É o pedido de Fabiane, uma prática autorizada a professores naquela sala, que convoca Jéssica ao relato de sua prática, à articulação de seu método de pontuar as tarefas de uma prova que ambas estão utilizando. Tendo passado por conversas, em dois momentos diferentes, com uma colega a cada vez na sala dos professores, alguns dias depois, Jéssica apresenta sua ideia no seminário por meio de um relato para um número bem maior de interlocutores.

O engajamento de Jéssica mostra como sua identidade vai se construindo como professora-autora no PPE, na dinâmica da negociação de significados entre participações e reificações. Jéssica circula em diferentes comunidades, e sua identidade

¹⁰¹ De acordo com resolução da Comissão de Graduação do Curso de Licenciatura em Letras na instituição, os alunos das disciplinas Estágio Supervisionado de Docência da Língua Portuguesa I e II podem realizar a parte prática no PPE, contando com as devidas autorizações.

individual pré-existente molda-se constantemente. Para Wenger (1998), a identidade é essencialmente temporal e contínua, construída em contextos sociais não necessariamente em ordem cronológica e, sim, definida pelas interações com outras trajetórias convergentes e divergentes. A trajetória de Jéssica não é fixa, e a linha do tempo apresentada não deve ser entendida como uma sinalização de que é somente linearmente que se evolui em uma comunidade de prática. Em cada conversa com Jéssica, das que tive ou que observei ocorrendo com outros participantes, vê-se um movimento contínuo que tem um impulso próprio, mas também sofre a influência de uma cadeia de ações coordenadas com outros participantes e das reificações que os conecta intersubjetivamente.

Sobre as reificações, é importante destacar como no trajeto que tentei estabelecer sobre Jéssica, os projetos, o uso da linguagem e uma visão de professor de língua portuguesa para estrangeiros foram ganhando formas reconhecidas pelos participantes seja como métodos de avaliação, seja como apresentações na Feira, em textos descritivos para sua divulgação, no plano de distribuição de cartazes, nos relatos solicitados nos seminários. Essas reificações são demandas institucionais, ou são operacionalizações da técnica, mas também parte de um projeto reflexivo do lugar. A trajetória de Jéssica é própria e única, um tipo de trajetória entrante, nos termos de Wenger (1998), convergente no sentido de tornar-se professora-autora, o que significa certa plenitude de participação nas práticas futuras, oscilando, em alguns momentos, ainda periférica, mas com domínio progressivo e amplo do que está em jogo no PPE. Para participantes como Jéssica, tornar-se professora-autora é uma aprendizagem que incorpora o passado e o futuro. Ao representar o passado e o presente da prática, ela também incide no futuro à medida que ganha mais acesso.

Tornar-se professora-autora tem a ver com participar competentemente de instâncias de interlocução entre professores com algum fim pedagógico. Nessa interlocução, todos podem ter algum benefício. Designar Jéssica como mais ou menos experiente no PPE, a partir dos dados analisados, não é suficiente para compreender sua trajetória. É preciso olhar para o que ela está aprendendo e o que suas participações contribuem em termos de aprendizagens para os outros: a construção de um empreendimento comum e de repertórios compartilhados continuamente coloca os participantes no centro da produção de um espaço de formação de professores que podem ser autores de suas próprias histórias. Jéssica é um exemplo de como a participação periférica legitimada não é um lugar, mas sim um trânsito, um movimento.

Sua trajetória mostra como se engaja em diferentes situações atualizando seu entendimento sobre os significados do empreendimento local, ocupando posições diversas como respondente a demandas de justificativas e narrativas de e para os seus colegas, ou seja, abrindo outros canais de aprendizagem para os seus interlocutores. O que compõe ser professor-autor é ser um participante que contribui para sua própria aprendizagem e para a aprendizagem dos outros, engajando-se em interações com colegas sobre questões pedagógicas situadas e, assim, constituindo-se como um membro competente da comunidade de prática.

No entanto, a trajetória de Jéssica na construção de autoria sobre sua prática no PPE não pode ser entendida como uma generalização. Antes trata-se de uma das diversas formas de construir uma identidade em convergência com um empreendimento comum. Outras trajetórias também estão sendo construídas, e em alguns casos pode-se ver que as participações mais periféricas dos menos experientes são essenciais para garantir que a história das práticas se consolide. É sobre o trânsito do lado do menor acesso às práticas à consecução de um produto representativo de aprendizagem que passo a discorrer ao direcionar a lente da análise para Adriana e a sua trajetória de construção de identidade como professora-autora.

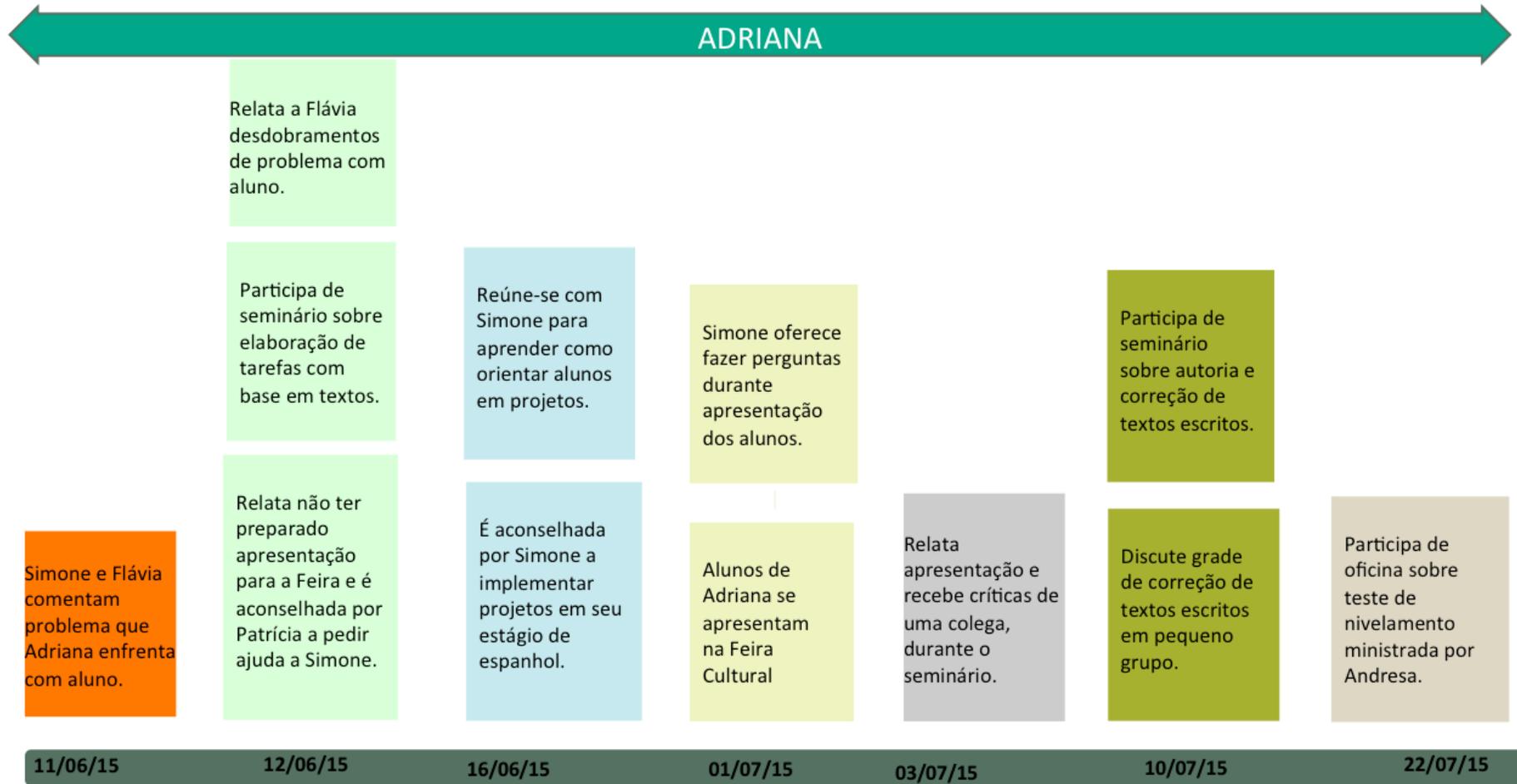
No PPE ocorrem situações que geram conflitos e disputas, acordos e desacordos. Adriana viveu uma difícil situação em 2015/1, em seu primeiro semestre ensinando no PPE: ao preparar uma aula, selecionou um texto sobre a desigualdade entre gêneros, um texto alinhado com sua perspectiva feminista de ver o mundo, conforme me relatou, gerando uma reação inesperada em um aluno de meia idade de um país latino-americano. O aluno considerou o tema muito polêmico para uma aula de língua e sugeriu publicamente que a professora não trabalhasse com tais materiais na sala de aula. Em algumas ocasiões acompanhei Adriana reclamando a colegas a respeito do ocorrido, pedindo conselhos, descrevendo as reações do aluno e o apoio de outros estudantes. Adriana é engajada pela luta ao acesso à universidade pública e ensina em cursinhos pré-vestibulares dirigidos a estudantes de poucos recursos financeiros. Graduanda do sétimo semestre em português e espanhol (2015-1), costuma comentar, com orgulho, sobre suas experiências de intercâmbio em Buenos Aires há dois semestres.

Em seu primeiro semestre no PPE, ela é uma professora iniciante, uma novata na área de PLA, aprendendo rapidamente muitos elementos da prática do programa. A trajetória de participações de Adriana mostra como ela passa de uma posição de professora que não sabe como resolver certos problemas até uma posição de aprendiz

que é capaz de implementar o que aprende. O caráter fluído das práticas mostra que, apesar de conseguir sucesso em certas demandas, há outros meandros da participação e da reificação que se tornam relevantes para aprender quando se está começando. Além disso, há uma rede de influências em torno de Adriana que demanda que ela se engaje em práticas de professora-autora.

Abaixo apresento uma linha do tempo com a cronologia de eventos em que observei Adriana.

Linha do tempo II: A trajetória de Adriana



Antes de observar os eventos de formação com Adriana que aponto na linha do tempo, acompanhei Simone e Flávia comentando entre si sobre o percalço que a colega estava vivendo. Nessa ocasião sugeriam, uma para outra, maneiras de tratar a situação se, hipoteticamente, elas fossem as professoras. Na primeira ocasião em que observei Adriana conversando com Flávia, Adriana estava informando como havia sido a última aula após o incidente com o aluno, relatando em detalhe a conversa com ele no final da aula e a situação constrangedora que agora teriam que viver até o assunto ficar esquecido, já que o aluno parecia irreduzível ¹⁰².

Análogo ao modo como Jéssica beneficia-se de interações com colegas, que por sua vez, exercitam novos papéis ao interagir com ela, Adriana aprende alguns princípios para se tornar uma professora-autora no PPE, e proporciona situações valiosas para colegas exercitarem identidades adjacentes, caso em especial de Simone, sua tutora, que atua como uma espécie de orientadora. Assim como no caso de Jéssica, poderia se afirmar que a cronologia não é em si o que define os modos de participação de Adriana, mas identificamos, nos eventos em que ela se engajou, uma evolução mais clara desde uma assunção de não conhecedora sobre a prática até professora que conseguiu cumprir com as demandas do PPE. Em meio à turbulência de deparar-se com um aluno que questiona suas escolhas, à narrativa de como tentou resolver o problema, até o desânimo com seu estágio de espanhol (Excerto VI, capítulo 4), Adriana trilha um percurso de aprendizagens significativas, em grande medida facilitado pela presença da tutora Simone, que a aconselha, orienta e assessora.

Para Adriana o desenho das modalidades de formação parece funcionar plenamente, em um momento de incertezas que ela atravessa no PPE. No Seminário, Patrícia a convoca a relatar o projeto dos seus alunos. Adriana não tem o que dizer, mas é aconselhada a pensar em algo. Embora já seja metade do semestre, há tempo para preparar seus alunos para alguma apresentação na Feira Cultural (Vinheta V, capítulo 4), segundo Patrícia. Simone é quem provê os procedimentos e os exemplos ideais para que

¹⁰² Trago a menção a essa situação que Adriana estava vivendo para mostrar como fui conhecendo a participante. Apesar de considerar a interação entre Simone e Flávia como um evento de formação em que analisam uma situação problemática na qual apresentam suas posições hipotéticas, não será possível a análise desse evento nesta tese pelo escopo do que se quer focar aqui, qual seja, o percurso de Adriana e os eventos de formação que em que ela participa. E alguns desses eventos guardam relação com a conversa entre Simone e Flávia no dia 11/06/15.

Adriana possa preparar algo com seus alunos (Excerto VII, capítulo 4). Nessa interação, outras participações e problemas entrecruzam-se, mas as posições de mais e menos experiente não se alteram. Adriana, finalmente, leva a cabo o trabalho que começa com a solicitação de Patrícia e passa pela assessoria de Simone. Na Vinheta VI, a seguir, acompanho os momentos que antecedem a apresentação dos alunos de Adriana na Feira Cultural.

Vinheta VI - Adriana e Simone

1 *Quando entro na sala 115, Adriana está sentada conversando com alguns estudantes. Em torno de 10*
 2 *alunos esperam para começar suas apresentações. Adriana levanta e me cumprimenta. Diz que estão*
 3 *esperando por Simone, seus estudantes, e outra professora também com seus alunos para começarem*
 4 *as apresentações. Adriana esfrega as mãos enquanto se dirige à cadeira. Senta-se. Olha pela janela, e*
 5 *um estudante pergunta sobre o tempo das apresentações. Simone entra na sala, e Adriana levanta-se*
 6 *e lhe diz que estão esperando pelos alunos que serão plateia. Simone explica que seus alunos estão a*
 7 *caminho, assim como os de outra professora. Começam a contar as cadeiras. Aproximo-me. Pergunto*
 8 *quanto tempo cada apresentação terá. Adriana me diz que serão 10 minutos e que haverá tempo para*
 9 *perguntas. Simone oferece ajuda com as rodadas de perguntas, e Adriana concorda. Simone*
 10 *comenta que costuma fazer perguntas específicas que ajudam a aprofundar a discussão após as*
 11 *apresentações da feira. Comenta que suas perguntas incentivaram os alunos a perguntarem no dia*
 12 *anterior, durante as apresentações dos alunos de Victor. Adriana elogia as apresentações dos alunos de*
 13 *Simone, dois dias atrás, destacando o nível de esquematização dos trabalhos. Simone comenta como os*
 14 *alunos de Adriana foram participativos. Comento que todos parecem muito participativos. Adriana*
 15 *declara: “Tô muito orgulhosa”. Os alunos conversam animadamente enquanto aguardam a chegada*
 16 *dos estudantes que serão plateia de suas apresentações. Após alguns minutos, percebo certa*
 17 *ansiedade em Adriana quanto ao começo das apresentações. Alunos já lhe perguntam se vai demorar*
 18 *muito para o início. Simone sai em busca de seus estudantes, e após cinco minutos retorna com eles, e*
 19 *em seguida outra professora chega com seus alunos. Adriana pergunta a Simone se pode começar e ela*
 20 *concorda. Adriana abre a apresentação da sua turma contando que tratam de pacotes turísticos sobre*
 21 *as regiões dos alunos. Simone levanta-se e apresenta-se e dá uma tarefa para todos os alunos que*
 22 *compõem a plateia. Os alunos devem assistir as apresentações e escolher um destino para onde*
 23 *gostariam de viajar e anotar num papel com a respectiva justificativa para suas escolhas. Os alunos*
 24 *riem. Simone passa a palavra para Adriana que chama a primeira dupla. Adriana procura Simone com*
 25 *o olhar, como se confirmasse que está atuando corretamente. Adriana anuncia o início da apresentação.*

(Diário 17, 01/07/2015, notas de campo, gravação em áudio)

No dia das apresentações, minutos antes do início, Adriana parece nervosa, mas com a chegada de Simone, inicia os preparativos com a tutora ao seu lado. Simone prontifica-se a fazer perguntas no final de cada apresentação para inspirar os alunos a participarem, caso seja preciso. A ideia é que as apresentações sobre lugares turísticos dos países dos alunos promovam breves debates e sejam opções para quem assiste poder escolher algum dos destinos e justificar suas escolhas. Com a chegada da turma de outra professora, as orientações são passadas pela professora anfitriã, Adriana, e então ela dá início às apresentações. No evento descrito na Vinheta VI, vemos como o papel da tutora funciona de modo a possibilitar que a professora menos experiente consiga executar seu trabalho satisfatoriamente. Adriana é a anfitriã ao lado dos alunos; Simone e outra professora, mais os seus respectivos alunos são convidados. Adriana precisa mostrar liderança e manejo da situação de apresentação na Feira. Com a chegada de Simone configura-se um rearranjo: Simone passa a ajudar Adriana, ou seja, passa-se a um trabalho coletivo de gestão das apresentações, embora a posição de anfitriã não seja redefinida. Trata-se do evento em que Adriana introduz ao público os seus alunos, e com a presença da sua tutora isso é preservado e apoiado. Como vimos, as demandas com as quais se encontra no PPE têm a ver com planejar projetos e criar situações de ensino, relatar o andamento das atividades em seminários, orientar os estudantes para apresentações, atuar como anfitriã durante a Feira e refletir publicamente sobre as atividades e as aprendizagens no seminário, como veremos a seguir.

Quando destaco a experiência como um fator determinante para o modo como a aprendizagem de professores acontece em eventos de formação, refiro-me a uma experiência específica que impacta experiências futuras (DEWEY, 1997). Simone vai pontuando durante o evento algumas experiências prévias que considera como relevantes para o que vão desempenhar a seguir. A conversa prévia com Adriana faz parte de um plano: Simone vem para a sala 115, antes que seus estudantes, que estão terminando de acompanhar outra apresentação. Ela se certifica de que tudo está preparado, e explicita para Adriana os modos como pode colaborar para o sucesso das apresentações. Quando não é mais possível esperar para o início, ela sai à procura de seus estudantes, e a chegada desses sinaliza que as apresentações podem começar.

Depois de ter vivenciado a demanda de que seus alunos apresentassem algo na Feira, Adriana executa seu papel de professora, atendendo às exigências da comunidade de prática do PPE. Como epílogo de sua trajetória, o seminário parece ser a última parada do semestre onde é preciso desempenhar outras ações e mostrar novas formas de ser no PPE, como a de professora-autora capaz de narrar sua experiência reflexivamente e de justificar suas escolhas.

Vinheta VII – Adriana relata as apresentações de seus alunos

1 *Clarice solicita relatos sobre as apresentações na Feira, e quando toma a palavra, Adriana*
 2 *está sorridente, parece orgulhosa do trabalho dos seus alunos. Conta como o trabalho foi planejado e*
 3 *executado e elogia seus alunos quando fala das apresentações. Faz várias menções à ajuda que Simone,*
 4 *também presente, lhe prestou, dirigindo o olhar e seus gestos à colega com frequência. Uma professora,*
 5 *presente no seminário, após elogiar as apresentações dos alunos de Adriana, aponta inconsistências*
 6 *no modo como aquela sessão específica da Feira foi organizada, e destaca que o não cumprimento do*
 7 *tempo das apresentações acabou atrasando o evento, fazendo com que os seus alunos precisassem sair*
 8 *antes do final. Adriana responde imediatamente, depois de anotar os pontos levantados pela colega,*
 9 *dizendo que, para a próxima vez, trabalhará os aspectos levantados com mais cuidado, mas que houve*
 10 *ensaios, que havia limitação de tempo para cada apresentação. Após alguns segundos, Simone comenta*
 11 *que a Feira deveria estar mais presente nos seminários ao longo do semestre, pois alguns professores*
 12 *pareciam ter entendido que a Feira não ocorreria naquele semestre. Sugere que os objetivos*
 13 *da Feira sejam mais explicitados para todos os professores. Destaca que houve um vácuo entre a*
 14 *discussão sobre o evento no início do semestre até o ponto que se voltou a falar a respeito, já mais*
 15 *próximo do fim do semestre. Para Simone houve muita correria, pouca continuidade do trabalho com*
 16 *projetos. Menciona novamente sua sugestão, de que a Feira deve estar mais presente nos seminários.*
 17 *Michele, então, pede que os mais experientes, no espírito da cooperação, ajudem os menos experientes*
 18 *a administrarem situações menos conhecidas relacionada à Feira Cultural.*

(Diário 19, 03/07/2015, notas de campo, gravação em áudio)

O seminário funciona, para Adriana, como uma espécie de ápice de um trabalho que parece ter valido a pena, onde pela primeira vez narra as etapas de um projeto pedagógico pelo qual ela foi responsável. Ela é capaz de narrar suas ações, destacar o rendimento dos alunos e, sobretudo, construir uma identidade de participante do grupo de professores que apresentam trabalhos com os alunos na Feira e depois relata sua experiência publicamente aos colegas. Além disso, destaca a contribuição de Simone para

que conseguisse executar as ações narradas. A trajetória de Adriana em aprender procedimentos, narrar e justificar suas ações confirma que sua participação em diferentes eventos de formação resulta em aprendizagens que se desdobram em práticas futuras, como apontou Lemos (2014).

Isso, no entanto, não significa que o trabalho será bem avaliado em todos os seus aspectos. Diante de uma crítica de uma colega que assistiu com seus alunos às apresentações, Adriana precisa lidar com a necessidade contingente de explicar ocorrências que não haviam sido elencadas por ela. Nesse mesmo seminário, Jéssica e Fabiane relataram as apresentações e destacaram o que deveria ser melhorado (Excerto III, capítulo 4). Adriana não chega a realizar esse movimento, mas a presença de uma colega na apresentação e agora no seminário parece servir para alertá-la para outras questões que se relacionam com a excelência na participação na Feira. O caminho de aprendizagens está aberto e está sendo trilhado, tudo é muito recente, mas a trajetória desde o seminário em que é sugerida sua participação até o seminário em que relata e recebe feedbacks mostra ser de grande aprendizagem para Adriana. Essas aprendizagens concretizam-se em saber qual é a expectativa sobre o seu trabalho, articular pedidos de ajuda, preparar os alunos, expor os trabalhos realizados em aula, narrar suas experiências, receber feedback e justificar escolhas. Além disso, parecem abrir possibilidades de aprendizagens futuras, tanto pelo constante caráter de recuperação do vivido (retrospecção), confirmando que cada experiência significativa concretiza-se na experiência futura, quanto pelos alcances futuros vislumbrados pelo próprio engajamento na prática (prospecção), o que se estrutura na expectativa de que Adriana relate e justifique suas vivências como professora no PPE.

Simone, como a tutora de Adriana, toma a palavra após a interação entre Adriana e a colega estar encerrada, e aproveita para lembrar que certas inadequações no modo como as apresentações foram executadas não se relacionam apenas com uma responsabilidade dos professores. Ela traz a sugestão para todos os presentes de que os trabalhos para a Feira sejam discutidos mais frequentemente nos seminários para que todos tenham a oportunidade de se informar sobre o andamento dos projetos. Michele, ao tomar a palavra, destaca ainda que, no mesmo sentido da proposta de Simone, é preciso dar assistência aos menos experientes. Tudo isso aponta para um sistema de

aprendizagens constantes para todos os participantes tendo em vista um produto final realizado com excelência, além da consciência do trabalho colaborativo que busca a formação de professores-autores, ou seja, capazes de apresentar, justificar e defender suas experiências singulares no seminário. A Feira Cultural, em última análise, constitui um projeto de aprendizagem catalisador de todos os projetos dos alunos, mas também como um projeto dos professores para sua própria aprendizagem.

Segundo Wenger (1998), a aprendizagem em comunidades de prática é um fenômeno de negociação de identidades que incorpora passado e futuro, o que molda o encontro de veteranos e principiantes em uma relação de co-dependência. Os principiantes estão forjando suas identidades conforme compreendem continuidades e descontinuidades. Para participar e contribuir, é necessário acesso, é preciso encontrar conexões que permitam que a história do lugar seja parte de suas próprias identidades. Por sua vez, os veteranos conhecem bem a história e é possível que desejem preservar certas práticas ou mudá-las no futuro. Se por um lado, Adriana precisa aprender com os mais experientes a preparar uma apresentação de seus alunos, levar a cabo as apresentações na posição de gerente do evento e responder pela exposição pública dos trabalhos em um seminário, inclusive ouvindo críticas, os mais experientes também são informados de que certos temas precisam ser retomados com certa frequência, para que os novatos possam ter acesso aos modos de proceder, mas também porque, por meio de exemplos, podem aprimorar o modo de proceder, não ignorando o que os problemas de hoje informam sobre o amanhã. Nesse sentido, os participantes que Wenger (1998) qualifica como mais periféricos despertam a própria prática e os seus participantes mais experientes para a necessidade de novas sistematizações e projeções sobre o futuro da comunidade de prática.

Todas as situações aqui descritas estão associadas à existência de modalidades de formação que proporcionam o trabalho assessorado e os espaços de publicidade do trabalho dos alunos, bem como o relato público das práticas dos professores no sentido de formar professores-autores. Além disso, há uma constante orientação dos participantes em identificar pontos a melhorar. Nada disso é, no entanto, programado em termos de conteúdo específico. A colega que critica a má administração do tempo nas apresentações poderia ter agido de outro modo se Adriana tivesse se antecipado e apontado tais questões

como pontos a melhorar, assim como Jéssica faz no mesmo seminário (Excerto III, capítulo 4). Adriana, no entanto, precisa aprender todas essas minúcias para participar e aprender rumo à plenitude de práticas de tornar-se professora-autora do seu próprio fazer. É assim que se constitui a autoria do professor, que, nas palavras de Garcez e Schlatter (2017), “implica em construir a própria singularidade nas atividades em que se participa e assumir a responsabilidade pela singularidade produzida.” (p. 18)

Os encontros de diferentes gerações de professores no PPE preservam uma história e progridem rumo ao futuro em uma dinâmica que conseqüentemente confere certa coerência às práticas dessa comunidade ao longo do tempo. Isso possibilita formas sucessivas de participação e de definição do que é um professor. O presente das práticas é, portanto, a incorporação do passado ao futuro. A Feira Cultural existe desde 2012, e alguns participantes trazem suas memórias para as discussões, retomam e reatualizam um percurso que acompanharam, enquanto outros podem fazer parte sem compreender plenamente o que é a Feira e quais os seus objetivos e sua história. Pautada pelo trabalho com projetos, por objetivos pedagógicos de ensino de PLA e de formação de professores, e pela interação entre menos e mais experientes produzindo a identidade de professor-autor, a prática no PPE é negociada conforme os participantes vão construindo suas próprias trajetórias de autoria, engajando-se, narrando, justificando, expondo-se, interpretando e sendo interpretados. Ser professor-autor é um movimento interno no PPE que revela haver suficiente compreensão, em diferentes medidas, de qual é a agenda de formação de professores vigente: não há como ser professor sem se engajar nas práticas que venho descrevendo e analisando. O programa é uma comunidade que agrega diferentes práticas que produz espaços de interação em que a construção do discurso das identidades dos professores está em constante atualização e consolidação. É nesse espaço privilegiado de trocas que a interlocução com os pares permite que cada professor encontre sua voz como autor de sua própria prática.

Na próxima seção amplio a discussão sobre a identidade do professor do PPE focalizando instâncias em que se constroem identidades de professor-autor-formador para além do programa.

5.2 Trajetórias de participação de professores-autores-formadores: a produção da profissão docente para além do PPE

Na seção anterior, analisei ações em eventos de formação que apontam para a construção de trajetórias de professor-autor, o que quer dizer que se formar naquele contexto alinha-se a uma perspectiva de desenvolvimento como sujeito capaz de interferir de modo responsável e ético na vida em sociedade e assumir-se como autor nas atividades singulares nas quais participa, bem como ser responsável pelas singularidades produzidas (GARCEZ; SCHLATTER, 2017), sobretudo, no contexto de atuação em interlocução com os pares. Eventos que mostram a emergência do professor-autor foram observados nos seminários, onde perguntas são feitas de modo a estimular os professores a narrarem suas experiências e justificarem escolhas; nas tutorias, em que a cultura de ajuda aos menos experientes possibilita que esses se insiram mais informada e rapidamente nas práticas do PPE; na docência compartilhada, em que as professoras precisam aprimorar suas atuações de modo a conjugarem diferentes percepções e ações uma diante da outra e de um grupo de alunos; na sala dos professores, onde os participantes selecionam uns aos outros para tratar de questões emergentes, complementando de modos voluntários o projeto de formação vigente.

Para além dessas práticas, alguns professores buscam a construção de trajetórias paradigmáticas de aprendizagem. Segundo Wenger (1998), as trajetórias paradigmáticas constituem os diversos modos de negociação de significado em comunidades de prática, não apenas por marcos reificados, mas incorporando também a história da comunidade em participações e identidades, exercendo influência na aprendizagem dos participantes. Isso significa reconhecer um amplo leque de possibilidades que a participação proporciona em viva sintonia com a história de práticas. No PPE, a história é registrada em textos, monografias de conclusão de curso, dissertações, teses, artigos, relatos orais e escritos, materiais didáticos, fotos de participação em eventos, entre outras formas que preservam e possibilitam que a prática avance. Esses registros compõem um mosaico de produção de conhecimento em PLA que atravessa todas as modalidades analisadas no capítulo 4 e produz novos espaços de participação, contribuindo para a manutenção e a evolução do empreendimento de formar professores, o que confere coerência ao PPE

enquanto comunidade de prática. Nesta seção, veremos mais detidamente a construção da trajetória de professor-autor-formador, em um território dessa comunidade que, apesar de não estar atrelado diretamente a uma modalidade específica, surge do engajamento dos participantes em uma ou várias modalidades diferentes, a partir de acordos conjuntos e interesses individuais.

O caso aqui analisado é o de Júlia e Beatriz, colegas em docência compartilhada no curso de Práticas do Discurso Oral. As professoras empreendem conjuntamente um projeto próprio de aprendizagem: a produção de materiais didáticos para o curso de Literatura Brasileira II visando à escrita de um artigo acadêmico em que analisam os conteúdos e as suas escolhas em interlocução com uma comunidade mais ampla de conhecimento. O alcance de seu trabalho pode ir além do PPE, enquanto dão seguimento a uma empreitada que elas aprendem e passam a dominar ali. Antes de apresentar os dados em si, retomo o pensamento de Garcez e Schlatter (2017) sobre a formação do professor-autor-formador.

Neste trabalho, entende-se formação de professores como aprendizagem para atuar em uma comunidade de prática e, em consonância com Garcez e Schlatter (2017), uma aprendizagem que parte de desafios concretos, reais e específicos, no campo pedagógico, protagonizados pelos participantes. Entendo a escola como espaço relacional (NÓVOA, 1995), onde é possível a formação da identidade de professor-autor e onde os desafios em sua singularidade, como coleção de experiências narráveis, podem frutificar em experiências que moldam a prática local em constante transformação. Os encontros dialogados, entendidos aqui como eventos de formação, funcionam como oportunidades para aprender sobre a prática e ocorrem em diferentes espaços e momentos, de acordo com arranjos mais ou menos planejados. Esses encontros também consolidam uma história de modos de fazer e ser professor-autor ao longo da história local. No entanto, a prática de aprender a ser professor no PPE não se esgota aí. Ela pode ultrapassar o plano do diálogo emergente face a face em que se aprende a ser professor conjuntamente, chegando ao plano do registro mais formal enquanto resultado das interações em eventos de formação, constituindo um plano de profissionalização.

Para Garcez e Schlatter (2017), ser professor-autor-formador tem a ver com evoluir na sua prática enquanto se produz formação para os colegas. Para eles, o registro

das ações e modos de fazer resulta em acúmulo de experiência sobre a prática. Os autores defendem que “se responsabilizar pelo registro desse repertório construído é assumir, para além da identidade de professor-autor, a identidade de professor-autor-formador” (p. 28). Registrar as experiências que façam bom sentido educacional (GARCEZ, 2013), por meio de produções escritas com vistas à publicação, insere o professor nas discussões sobre a profissão docente. O que se observa no PPE não quer dizer que haja a obrigatoriedade ou a exigência de que os professores produzam artigos ou relatos de suas práticas¹⁰³. Muitas são as demandas com as quais eles lidam, como as aulas de graduação e pós-graduação, os cursos que ensinam no PPE, reuniões e seminários. No entanto, para alguns professores, a formação como professor-autor-formador é um desejo e um projeto pessoal de desenvolvimento profissional, produzido localmente em parcerias com colegas que possuem objetivos análogos. Essas parcerias facilitam o empreendimento de tornar-se, além de professor-autor de sua própria prática, um professor-autor-formador que, por meio de registros das singularidades de seu trabalho, estabelece interlocuções com os professores locais e com uma audiência mais ampla: professores e pesquisadores da área de PLA e de ensino de línguas em geral.

A abordagem da formação do professor-autor-formador é a de um profissional que explicita e analisa a prática distanciando-se do calor da ação (GARCEZ; SCHLATTER, 2017; SCHÖN, 1983; 2000). Assim, investiga-se o vivido, caminhos são reconstruídos e ressignificados, há reflexões concretizadas em interlocução, ampliando a própria aprendizagem e valorizando o singular, o saber descritivo antes que a prescrição de saberes, em um exercício de racionalidade crítica (BARBOSA, 2000). O registro das práticas nessa perspectiva

[...] significa que, ao invés de tratar conhecimentos sobre questões de ensino em uma relação hierárquica como mais valorizados (conhecimentos teóricos) e menos valorizados (conhecimentos práticos), entendemos formação de professores-autores-formadores como uma troca de saberes diversos, construídos em espaços singulares para tomar decisões em relação a desafios

¹⁰³ De fato, no Instituto existe uma iniciativa de revista online para a publicação de artigos e relatos de boas práticas, a Revista Bem Legal, voltada especificamente para as práticas de sala de aula de línguas. Alguns dos participantes desta pesquisa já publicaram textos nessa revista, caso de Simone, Victor, Júlia, Michele, Beatriz e Flávia. A revista reúne uma comissão editorial de professores-autores-formadores mais experientes que acolhem, analisam e fazem sugestões para a reescrita dos artigos, “criando, assim a oportunidade para que professores-autores também se constituam como professores-autores-formadores.” (GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 29)

específicos, podendo justificar as decisões tomadas e responsabilizar-se pela singularidade produzida. Os saberes mais e menos institucionalizados e mais e menos teóricos podem inspirar e orientar outros professores menos experientes em situações específicas semelhantes e que, identificados com objetivos comuns de formação de cidadãos, reconhecem o colega como gerador de conhecimentos e formador. São valorizados, assim, vários tipos de conhecimentos, e é priorizado o diálogo entre eles [...] (GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 31).

Portanto, o professor-autor-formador articula o diálogo entre conhecimentos de diferentes ordens e o expõem a interlocutores previamente projetados, reificando na forma de textos um conjunto de discursos e ações que compõem o seu fazer pedagógico. Um ponto fundamental dessa proposição é que o professor desenvolva um olhar crítico para as singularidades das suas práticas, por meio da *reflexão-sobre-a-ação* e *sobre-a-reflexão-sobre-a-ação* (SCHÖN, 1983), o que está sugerido como prática no PPE pela produção acadêmica que toma o programa como cenário (ver nota de rodapé 76, seção 3.3). O que argumento é que se engajar em eventos de formação que visem à produção de conhecimento novo, baseado nas singularidades da prática, é um modo de construir uma trajetória paradigmática no PPE como professor-autor-formador.

Os dados que passo a descrever e analisar tratam-se de segmentos de uma conversa entre Beatriz e Júlia durante uma reunião entre as duas participantes, na qual elaboram questões para uma UD para o curso de Literatura Brasileira II, ministrado por Beatriz. O objetivo da UD é fomentar uma reflexão guiada aos alunos sobre a leitura do romance “Graduado em Marginalidade”¹⁰⁴, de Sacolinha, e as questões levantadas pelas professoras giram em torno de variação linguística, escolhas do autor e o papel do professor. As professoras me informaram que a razão para a discussão conjunta da UD é a preparação de uma apresentação em um congresso sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais que se realizou no mesmo ano da geração de dados em uma universidade próxima àquela onde o evento foi observado. Após a aula de Práticas do Discurso Oral (PDO), em que observei as duas participantes trabalhando no ensaio de roteiros para peças radiofônicas (Excerto VIII, capítulo 4), segui com Júlia e Beatriz para um dos restaurantes do campus, a convite de Júlia. Ela me informou que iriam conversar

¹⁰⁴ O romance “Graduado em Marginalidade”, de Sacolinha (pseudônimo de Ademiro Alves de Sousa), foi publicado pela editora Confraria do Vento em 2009. O romance é narrado pelo protagonista que perde sucessivamente pai, mãe e amigos para o crime e para a corrupção policial. Recusando-se a sucumbir ao rancor que tais perdas pressupõem, a passagem pela prisão desencadeia a ira do narrador, que decide, então, buscar vingança.

sobre a referida UD e que depois do almoço trabalhariam detidamente na elaboração do material.

A Vinheta VIII mostra Júlia e Beatriz, enquanto almoçam, preparando-se para a reunião que terão em seguida. Durante o almoço, Beatriz contextualiza o trabalho que tem feito em aula, relatando a Júlia as etapas da aula e as respostas dos alunos, fornecendo um olhar para o que foi planejado e para os resultados alcançados. A interação entre as participantes permite inferir que é importante que um trabalho de elaboração de material didático leve em conta seu uso em consonância com o que vem sendo feito em aula, com as respostas prévias dos alunos, considerando planos, perguntas e reflexões. É necessário olhar em retrospecto para contextualizar, o que as habilita a produzir prospectivamente novos materiais.

Vinheta VIII - Relatando a aula na hora do almoço

1 *Durante o almoço, Beatriz atualiza Júlia sobre como foi sua última aula, destacando*
 2 *que deu aos alunos todo o material relativo ao projeto final, a escrita de um ensaio.*
 3 *Júlia, enquanto almoça, conclui que o atraso no andamento da tarefa que vão discutir se*
 4 *deu porque os alunos de Beatriz apresentaram suas ideias de projetos. Beatriz*
 5 *concorda. Júlia pergunta se as ideias de ensaios ficaram legais. Beatriz responde*
 6 *afirmativamente e começa a enumerar os que considerou mais interessantes: temas*
 7 *como mulheres; texto autobiográfico como literatura etc. Beatriz comenta que muitos*
 8 *alunos lhe pediram referências bibliográficas para seus trabalhos e que isso foi cansativo*
 9 *Comenta que as tarefas funcionaram bem do pouco que conseguiu trabalhar com a UD.*
 10 *Beatriz muda o tópico e entra na tarefa especificamente destacando que alguns*
 11 *alunos a decepcionaram, especialmente os que fizeram apenas para completar o que foi*
 12 *pedido. Narra alguns comentários dos alunos relacionados a partes das tarefas que ela*
 13 *julga interessantes, especialmente questões relacionadas à situação racial dos*
 14 *personagens do romance de Sacolinha. Júlia pergunta se leram a entrevista com o autor.*
 15 *Beatriz começa a explicar porque os alunos não ouviram o áudio da entrevista. Júlia*
 16 *insiste perguntando se leram a entrevista. Beatriz confirma que leram até a metade e que*
 17 *deixou o restante como tarefa, adicionando que os alunos lerão os capítulos do livro*
 18 *para responder perguntas. Acrescenta que achou um texto para ajudar na análise*
 19 *do livro “de forma mais dinâmica porque vai abordar aquela coisa do prestígio da leitura*
 20 *que a gente quer abordar”. Júlia concorda e pergunta se Beatriz questionou os alunos,*
 21 *antes de lerem a entrevista, sobre como eles imaginaram o autor. Beatriz diz que sim.*

22 *Júlia quer saber e parece se entusiasmar com as possibilidades de respostas dos alunos.*
 23 *Beatriz diz que não perguntou antes da leitura, mas como pergunta de interpretação e que*
 24 *os alunos responderam que o esperado pela foto é que fosse negro e morasse numa*
 25 *favela. Júlia diz que acha que podem melhorar as perguntas iniciais da tarefa para*
 26 *apresentarem no evento. Beatriz concorda e acrescenta que também poderiam melhorar*
 27 *a parte da entrevista. Júlia concorda e acrescenta: “sim, porque ficou muita pergunta*
 28 *direta, mas aí, como tu disse, dá pra intercalar com outras coisas”. Beatriz concorda.*
 29 *Há um silêncio, e Júlia pergunta se podem trabalhar a partir do ponto em que Beatriz*
 30 *parou com seus alunos, Beatriz concorda e Júlia alerta que não podem perder tempo*
 31 *porque o dia da apresentação no congresso está chegando. Beatriz pergunta se tem meia hora de*
 32 *apresentação, Júlia diz que são 20 minutos. Beatriz anota. Pergunta se Júlia tem tempo*
 33 *livre às terças. Júlia diz que pode encontrar tempo, e Beatriz diz que pode ir à casa de*
 34 *Júlia se for necessário.*

(Diário 3, 03/06/15, notas de campo, gravação em áudio, fotografias)

Na Vinheta VIII, acompanhamos parte de uma reunião-almoço entre as duas professoras do curso de PDO, iniciando discussão sobre o curso Literatura Brasileira II, ministrado por Beatriz e para o qual a professora prepara materiais voltados para o estudo da literatura de periferia produzida contemporaneamente no Brasil. Júlia, a companheira de Beatriz em PDO, não ensina Literatura Brasileira II, mas participa do curso como uma espécie de consultora e coautora de Beatriz. Durante o almoço, Júlia faz perguntas que estimulam um relato de Beatriz que facilita que ambas as professoras tenham condições de discutir a elaboração da UD que projetam para o curso de literatura. Partem do pressuposto de que é preciso saber o que acontece em sala de aula para uma discussão contextualizada sobre a UD.

Beatriz, respondendo a Júlia, oferece um relato minucioso de sua aula, possibilitando novas perguntas e eventuais comentários sobre o andamento da aula e os encaminhamentos do material didático que pretendem apresentar no evento acadêmico para o qual se preparam. Beatriz compartilha sua experiência à medida que os elementos de relevância são pontuados por Júlia, que mesmo não sendo a professora da turma, passa a ser legitimada por Beatriz a tomar parte no andamento de sua aula. O modo como Júlia estrutura suas perguntas a Beatriz remonta ao modo como Beatriz pergunta à Jéssica sobre o projeto que está elaborando (Excerto I, capítulo 4), o que aponta para uma prática

de perguntar para gerar narrativas de contextualização, para, a partir dessas narrativas, iniciar uma proposta de intervenção.

As professoras produzem uma cronologia de trabalho em conjunto com uma organização de procedimentos que resulta em produzir suas vidas como professoras em parceria e no espaço de trabalho (NÓVOA, 1995; FCC, 2011). Na aula de PDO, como vimos (Excertos VIII e IX, capítulo 4), lidam com a operacionalização do planejamento de aula, mas precisam resolver questões emergentes por meio de perguntas, pedidos de ajuda e sugestões. Na cronologia de seus planos, o almoço não representa apenas uma mudança de espaço, mas um novo enquadramento de propósitos e temas, que gera consequentemente novos modos de agir e de ser. Sentadas frente a frente em um ruidoso restaurante, Júlia precisa ser atualizada, precisa de uma foto de como a aula de Beatriz funciona, tendo em vista poder ser habilitada a participar da concepção e revisão de tarefas para aquele grupo de alunos especificamente. Beatriz, por outro lado, precisa lembrar de detalhes solicitados por Júlia e constrói sua experiência vivida em aula ao narrar ações, perguntas, impressões, ao mesmo tempo em que reconhece o que é relevante para a colega. Como ministrante do curso, ela dispõe das experiências singulares fundamentais para o propósito que elas negociam, embora nem tudo o que aconteça em sua aula seja colocado na mesa, somente o que for considerado relevante por ambas no aqui-e-agora daquele encontro dialogado.

Perguntar e responder sobre a aula dada é um exercício de retrospectiva da atividade pedagógica que produz contextualização e possibilita que novas ações, como a elaboração de enunciados de tarefas, sejam concretizadas, sempre orientadas pelas ocorrências singulares que conferem ineditismo ao que produzem. Narrar suas ações, conforme um professor-autor no PPE faz, é estruturante para a produção de novas identidades como a de professor-autor-formador. Isso significa que o professor-autor-formador reconhece o seu trabalho como prática local justificando suas escolhas, narrando situações, organizando suas reflexões no discurso para interlocutores específicos em certas condições de produção, no caso com Beatriz exercitando essa premissa com a colega Júlia. Registrar a prática visando tais interlocuções, quando realizado em eventos de formação, ocorre de modo colaborativo e minucioso, dando vida a reflexão-sobre-a-ação, abrindo caminho para a formação de professores-autores-

formadores, onde passarão a projetar interlocuções com outros agentes da área de PLA por meio da apresentação em um congresso e/ou pelo registro escrito na forma de artigo acadêmico.

Quando as professoras terminam de almoçar, caminham para o pátio do campus. São duas da tarde, e pequenos grupos de estudantes formam-se pelo gramado em frente a uma lanchonete. Cadeiras e mesas de plástico são ocupadas por pequenos grupos de jovens com cafés e cadernos. Júlia, Beatriz e eu escolhemos uma mesa em volta da qual reunimos três cadeiras. O Excerto XII acontece nesse cenário, após o almoço, quando as professoras passam a discutir os temas que vão compor a UD e sobre os quais se deterão dali em diante. Elas elaboram uma seção do material intitulada “De Olho na Língua” e problematizam questões relativas à estrutura da UD, analisando a ideia de trabalhar com a leitura do livro por capítulos e ponderando sobre o tipo de questões que vão elaborar para guiar a discussão a partir dos pontos de vista dos alunos.

Excerto XII - De olho na língua

- 1 **Beatriz:** mas acho que daria pra a partir de agora pra sim fazer alguma [...] porque
2 essas questões iniciais acho que eram questões assim mais de como [...]
3 pra situar o aluno assim no livro e tal mas assim acho que a gente pode
4 partir agora [...] porque vão vir os conflitos agora né então acho que dá pra
5 gente fazer questões do livro mas [...] ahn relacionadas a alguma outra
6 coisa
- 7 **Júlia:** ahm [...] é não porque o que eu eu tinha pensado era assim se tipo a
8 gente fazia agora uma parte de olho na língua e depois fazer estas
9 outras questões sobre os próximos capítulos
- 10 **Beatriz:** [ahn] [...] [não acho que não]
- 11 **Júlia:** ou seguir com a coisa dos capítulos e daí de olho na língua
- 12 **Beatriz:** eu acho que o de olho na língua pode ser uma parte só tu não acha [...]
13 tipo eles já pra essa segunda parte da aula eles já vão ter lido até o
14 capítulo 20 [...] então a gente pode fazer o de olho na língua até ali [...] e
15 a gente pode colocar agora por exemplo
- 16 **Júlia:** [hum] é e porque a gente tinha falado de fazer o negócio do de olho na
17 língua pra ver o negócio das metáforas né

- 18 **Beatriz:** [isso] que a gente selecionou
 19 **Júlia:** daí eu não sei se
 20 **Beatriz:** [ahn]
 21 **Júlia:** porque já aparecem coisas até o capítulo 10 né
 22 **Beatriz:** [aparecem] aham
 23 **Júlia:** aí eu não sei se isso já seria suficiente ou se seria melhor esperar
 24 aparecer o resto no resto do livro
 25 **Beatriz:** eu acho que até tem coisas já suficiente
 26 **Júlia:** [tem bastante]
 27 **Beatriz:** tem bastante coisa

(Diário 3, 03/06/15, notas de campo, gravação em áudio, fotografias)

Nesse novo enquadramento, após a contextualização, as professoras precisam definir por onde começar o trabalho mais específico com a UD. Beatriz crê que precisam tratar de questões referentes ao enredo da obra, enquanto Júlia propõe um trabalho mais focado em questões linguísticas intercaladas com o estudo do enredo propriamente (linhas 1-10). No sentido de negociar o que é prioritário para a UD na etapa inicial do encontro, elas precisam resolver se os capítulos que os alunos já leram do romance “Graduado em Marginalidade”, no ponto do curso em que estão, são suficientes para elaborar questões referentes a temas linguísticos (linhas 21 a 27). Ambas concordam que sim. Ambas reconhecem que há diferentes pontos de vista em jogo e que o trabalho precisa ser planejado com os acordos estabelecidos. Além disso, elas precisam afinar pontos de vista que, ao trazerem para conversa, parecem já ter passado por algum tipo de elaboração. As professoras constituem-se como professoras-autoras nesse encontro, à medida que precisam justificar, pela singularidade do que produzem, suas ações e proposições uma para a outra: Júlia trazendo sua leitura da obra, e Beatriz, além da sua leitura, informando sobre o andamento da aula.

Para Schlatter e Garcez (2017), o professor-autor “justifica suas escolhas, o modo como se apropria de materiais didáticos e os adapta a cada novo uso, de acordo com a sua experiência, as suas convicções, as necessidades dos alunos e as expectativas em cada tempo e espaço escolar” (p.13). A abertura do evento mostra um espaço de retomadas dos acordos previamente estabelecidos (linha 16) como um modo de justificar

encaminhamentos, mas também a necessidade de abertura para mudanças contingentes de acordo com novas reflexões (linhas 12-15, 25), com o propósito de que o trabalho a seguir seja possibilitado, atendendo a expectativas geradas pelo que ocorre na sala de aula. Chegar a acordos parece significar uma conquista para o trabalho colaborativo que as professoras buscam estabelecer no início da reunião.

A Vinheta IX e o Excerto XIII, a seguir, mostram as professoras engajadas em uma negociação que aponta para entendimentos co-construídos sobre uma UD como um conjunto de ações que possam promover o estudo da obra de Sacolinha. Para as professoras, uma questão saliente na obra é a variação linguística, mas elas precisam negociar diferentes entendimentos para chegar a um acordo sobre como operacionalizar a materialidade linguística apresentada no livro em questões que despertem a reflexão dos alunos para questões sociais no Brasil.

Vinheta IX - Variação Linguística

1 *Folheiam o livro, como se pensassem sobre a questão. Olham páginas, percebo as*
 2 *marcações nas páginas. Beatriz levanta a cabeça e propõe a Júlia que comecem a*
 3 *organizar a parte De Olho na Língua, diz que tem uma lista de itens, palavras que foi*
 4 *anotando durante sua leitura,. Anota as páginas onde estão as falas apontadas por*
 5 *Júlia. Júlia não anota. Beatriz anota, pensa. Beatriz começa a falar que separou para a*
 6 *discussão a questão da raça dos personagens que tinha sido anotada por Júlia e que*
 7 *inclui o uso das expressões "negro" e "meu nego". Beatriz quer discutir o que*
 8 *significam esses usos. Beatriz propõe falar da variação linguística nas falas dos dois*
 9 *personagens. Pergunta sobre o nome de um dos personagens. Júlia pede confirmação e*
 10 *diz que eles não têm nome. Júlia destaca que anotou a questão da variação para uma*
 11 *discussão. A preocupação de Júlia em elaborar uma questão sobre variação linguística*
 12 *com base na fala dos personagens é a falta de regularidade nos usos que ela afirma ter*
 13 *encontrado. Do seu ponto de vista, elaborar uma tarefa sobre variação linguística*
 14 *exige busca de evidências e justificativas sobre como os usos escolhidos pelo autor são*
 15 *operados no sentido de mostrar uma identidade dos personagens. No entanto, parece*
 16 *que a obra não oferece elementos necessários para exemplificar as variedades*
 17 *linguísticas de maneira uniforme ao longo do texto.*

(Diário 3, 03/06/15, notas de campo, gravação em áudio, fotografias)

Excerto XIII - “Tu não precisa ser pobre pra falar nós”

- 1 **Júlia:** não sei [...] isso não tem como se justificar né [...] essa essa ((*inaudível*))
- 2 **Beatriz:** porque esses dois falam assim e os outros não [...]
- 3 **Júlia:** não é só porque é pobre porque ali todo mundo é [...] não tem como se
- 4 justificar
- 5 **Beatriz:** ou ou que eu quis dizer assim Júlia que ou porque não tem educação
- 6 mas todos ali em alguma medida têm uma educação restrita, me parece
- 7 **Júlia:** [sim]
- 8 **Beatriz:** então por que será que esses dois [...] agora eu fiquei me perguntando
- 9 **Júlia:** eu também fiquei me perguntando
- 10 **Júlia:** é que às vezes eu fiquei pensando será que foi uma coisa de
- 11 momento e que ele fez e esqueceu de fazer nos outros personagens
- 12 ((*ri*)) ou ele assim fez só na hora que deu vontade e depois ele perdeu
- 13 a vontade de marcar
- 14 **Beatriz:** [tá mas agora uma] pergunta bem pergunta assim
- 15 **Júlia:** do autor assim
- 16 **Beatriz:** o [...] esse nós conversa tá tudo bem [...] tá relacionado a talvez a [...] a um
- 17 lugar de sei lá de alguém que tem menos educação dessa formal mas a
- 18 gente também não usa isso nós [...] eu fiquei pensando agora [...] isso
- 19 necessariamente é desse lugar ((*perguntando*))
- 20 **Júlia:** não aí é que tá [...] o que pode existir com alguns casos de variação é
- 21 justamente anh [...] tem coisas que são vistas com estigma mas que
- 22 nós mesmos fazemos [...]
- 23 **Beatriz:** [aaah]
- 24 **Júlia:** entende [...] mas a gente não percebe que faz entende [...] ou a gente não
- 25 aceita que faz
- 26 **Beatriz:** aham[...] ah tá
- 27 **Júlia:** por exemplo o mesmo com a gente vamos lá a gente
- 28 **Beatriz:** aham
- 29 **Júlia:** a gente pode tranquilamente conhecer pessoas que
- 30 **Beatriz:** utilizam isso
- 31 **Júlia:** [que enfim] que têm
- 32 **Beatriz:** aham

- 33 **Júlia:** uma escolaridade maior [...] mas elas não vão se dar conta disso elas não
34 vão aceitar
- 35 **Beatriz:** [então] aí é legal até [...] isso do estigma é legal
- 36 **Júlia:** [isso do] ((*inaudível*)) que não tem
- 37 **Beatriz:** tu não acha que estigma é legal
- 38 **Júlia:** ((*olha para Beatriz, pensa*)) [...] não sim mas no caso do nós
- 39 **Beatriz:** ahn
- 40 **Júlia:** aann [...] eu não sei [...] na verdade eu não sei
- 41 **Beatriz:** ahm como assim não sabe Júlia [...] o que tu tá pensando
- 42 **Júlia:** não [...] é que eu não sei se o nós vai ser falado por [...] não eu acho
43 que sim acho que vai ter pessoas com maior escolaridade e com mais
44 formação [...] que eu sei que vão falar nós por algum motivo assim [...]
45 pra marcar ou identidade ou sei lá entende
- 46 **Beatriz:** sim
- 47 **Júlia:** assim [...] tu não precisa ser pobre pra falar nós
- 48 **Beatriz:** [pra falar nós]
- 49 **Júlia:** outra coisa que eu pensei talvez esteja ligado a estereótipo mas eu pensei
50 assim do pessoal ligado a hip-hop sei lá
- 51 **Beatriz:** isso aham tipo
- 52 **Júlia:** porque tem pessoas que tem formação que tem escolaridade mas
53 estão ligadas a um grupo que tem suas identidades assim
- 54 **Beatriz:** [eu tava] pensando também [...] a gente tá tudo
55 nervoso a gente tá tudo aqui [...] eu posso dizer né ((*olha fixo para
Júlia*))
- 56 eu posso
- 57 **Júlia:** [sim]
- 58 **Beatriz:** pode aparecer isso
- 59 **Júlia;** sim com certeza
- 60 **Beatriz:** a gente tá tudo aqui reunido
- 61 **Júlia:** só que aí ahn hum mas aí justamente vai [...] tá ligado a essa
62 identidade a gente vai reconhecer isso, ligado a essa identidade vai nos
63 parecer mais natural aí no caso
- 64 **Beatriz.** sim mais direta a relação aham
- 65 **Júlia:** daí só que aqui a primeira coisa que vai se pensar ai é é é

- 66 **Beatriz:** ((*suspira forte*)) será que não é [...] depende do que a gente for
67 encontrar será que não daria pra encontrar [...] ahn algum registro de uma
68 pessoa com [...] porque a única coisa que eu não gostaria mesmo é tipo
69 porque assim falando sobre isso e tal pode pode
70 **Júlia:** não é porque [...] ah tá mas não sei se vai e também não sei se dá
71 [...] porque tem a entrevista do [...]
- 72 **Beatriz:** ahn
- 73 **Júlia:** ai o cara lá do do [...] do Vik Muniz
- 74 **Beatriz:** [qual cara]
- 75 **Júlia:** [...] ai o que se destacou mais começou a fazer eventos falar em
76 eventos em todo o Brasil e trabalhava no lixão
- 77 **Beatriz:** [não] não sei
- 78 **Júlia:** tá eu esqueci o nome do cara [...] mas como é o nome do documentário
79 [...] tu sabe o documentário
- 80 **Beatriz:** o Lixo Extraordinário
- 81 **Júlia:** isso isso
- 82 **Beatriz:** aham aham
- 83 **Júlia:** aí tem o cara lá que se destacou mais no vídeo e aí ele começou a
84 trabalhar e a viajar pelo Brasil em eventos falando sobre reciclagem
85 lalala ele meio que se tornou símbolo do negócio
- 86 **Beatriz:** tá
- 87 **Júlia:** e se não me engano tem uma entrevista dele mais quando ele começou
88 isso uma entrevista dele no programa do Jô
- 89 **Beatriz:** aham
- 90 **Júlia:** e que coisas
- 91 **Beatriz:** é
- 92 **Júlia:** coisas de variação assim que [...] que assim eu acho que chama a atenção
93 se não me engano.
- 94 **Beatriz:** aham
- 95 **Júlia:** ele é um cara que não tem escolaridade mas que está numa posição
96 super importante
- 97 **Beatriz:** aham isso é legal
- 98 **Júlia:** ele foi colocado numa posição super importante de ser um porta-voz
99 sei lá

- 100 **Beatriz:** tá [...] deixa eu anotar então
- 101 **Júlia:** só que tem que [...] só que claro ele aquele caso de novo ele não teria
- 102 [...] ele é pobre
- 103 **Beatriz:** aham
- 104 **Júlia:** e sem escolaridade mas
- 105 **Beatriz:** e será que de repente a gente encontraria [...] o oposto disso
- 106 **Júlia:** ah eu tô procurando ((*com mão fechada dá pequenos golpes na boca,*
- 107 *pensando*))
- 108 **Beatriz:** tá mas eu posso também tentar encontrar
- 109 **Júlia:** ((*mão fechada na boca*)) [...] tô tentando pensar em alguma
- 110 pesquisa ((*olha pra mim*)) [...] da disciplina que eu fiz de Sociolinguística
- 111 **Beatriz:** ahn
- 112 **Júlia:** porque assim em alguma pesquisa teria os dados né
- 113 **Beatriz:** aham
- 114 **Júlia:** se tivesse [...]
- 115 **Beatriz:** ((*em tom bem baixo*)) isso aí a gente encontra [...] ((*riem*))
- 116 ((*começa a anotar*)) peraí [...] estigma [...] lixo extraordinário [...]
- 117 isso tem tudo a ver com o que eu falei naquela outra aula tipo que a
- 118 pergunta poderia ser [...]
- 119 **Júlia:** tá mas igual [...] bom igual poderia [...]
- 120 **Beatriz:** o que
- 121 **Júlia:** não sei [...]
- 122 **Beatriz:** o que Júlia
- 123 **Júlia:** por que será que ele marcou esses dois [...] não vai ter como se
- 124 justificar por ser pobre
- 125 **Beatriz:** mas isso é bom ((*interrompendo*))
- 126 **Júlia:** sim sim por que mesmo que eles venham com essa resposta os outros
- 127 também são
- 128 **Beatriz:** [os outros] são
- 129 **Júlia:** eles estão vivendo no mesmo contexto
- 130 **Beatriz:** tá [...] acho bem bom

(*Diário 3, 03/06/15, notas de campo, gravação em áudio, fotografias*)

As professoras trabalham em meio a muitas anotações em folhas avulsas nas páginas dos volumes de “Graduado em Marginalidade” que trazem em mãos enquanto conversam. Além disso, corrigem o material da UD à medida que vão renegociando novas possibilidades. Ao evoluir o encontro, elas passam a problematizar questões e a propor perspectivas e materiais que contribuam para a compreensão da obra e das temáticas emergentes identificadas. O longo trecho em que Júlia e Beatriz tentam entender o que significam certas escolhas do autor revela o quão importante é para ambas que haja um entendimento compartilhado entre elas para que possam elaborar questões a serem usadas em sala de aula. No Excerto XIII, Júlia identifica um potencial problema de coerência nas escolhas do autor da obra analisada (linhas 1-13), o que ajuda Beatriz a construir um raciocínio sobre estigma e prestígio no português falado no Brasil frente aos usos escritos em falas em um romance que emula irregularmente tais variações (linhas 14-25), a partir de explicações que Júlia provê sobre o tema.

As professoras constroem identidades de professoras-autoras-formadoras a partir da articulação de um problema (linhas 1-65), seu enquadramento teórico e da respectiva proposição de modos de tratar o problema (linhas 66-130). Na concepção do problema, Júlia estabelece para Beatriz alguns elementos teóricos sobre como entender a variação linguística. As participantes concordam que a questão é complexa, e estereótipos do tipo “pobres falam com erros” não podem ser naturalizados, posicionamento defendido por Beatriz, que destaca que não quer reforçar estereótipos entre os estudantes (linhas 66-69). Júlia, ao longo da interação, vai se construindo como participante experiente em discussões teóricas sobre variação linguística e traz termos que servem aos anseios de Beatriz como “estigma”, “identidades” e “prestígio” (linhas 35-38), inclusive fazendo referência à formação que teve em Sociolinguística (linha 110). As questões teóricas resultantes da identificação de uma problemática são acionadas para aprofundar a perspectiva de ensino que as professoras produzem singularmente, o que equivale à compreensão de que os aspectos teóricos não se sobrepõem às questões mais práticas, de fato, eles compõem a prática como reificações e emergem pelo modo como as ações vão sendo interpretadas. Para Garcez e Schlatter (2017), a formação dos professores-autores-formadores envolve uma troca de saberes diversos, os quais são mobilizados e (re)construídos situadamente com base em objetivos comuns, neste caso a elaboração de

uma UD e sua apresentação em um congresso, contribuindo para as justificativas e tomadas de decisões. É a partir do aprofundamento da temática do estigma e prestígio atribuídos a certos usos linguísticos que as professoras visualizam modos de tratamento do problema.

Na segunda metade do Excerto XIII (linhas 66-130), Beatriz inicia a construção de uma proposta (a busca por outro texto que apresente as características de língua falada que desejam trabalhar com os alunos) para, ao mesmo tempo, destacar o que encontraram no livro e comparar com outros usos (linhas 66-69). A ideia de Beatriz é logo ratificada por Júlia como uma saída possível, e a inspira a lançar a ideia de um novo material específico que pode contribuir para a construção de um raciocínio sobre variação linguística e identidades sociais (linhas 73-104). Tudo é discutido com base na visão de que, se as questões problemáticas que vão identificando não forem esclarecidas e tratadas por elas, os alunos podem acabar reforçando estereótipos sobre pessoas pobres que não servirão para fazer um bom sentido da realidade, mas sim naturalizar preconceitos, em uma clara abordagem do ensino pela reflexão sobre justiça social. Essa reflexão poderá ser incorporada no relato que farão no congresso, evidenciando as experiências e particularidades que somente Beatriz e Júlia, enquanto professoras-autoras, viveram em local e tempo específicos (NÓVOA, 2001; SCHLATTER; GARCEZ, 2017).

O Excerto XIV mostra as participantes Júlia e Beatriz confrontando perspectivas sobre o encaminhamento do trabalho. Por um lado, Júlia orienta-se para a compreensão dos significados da obra de Sacolinha, enquanto Beatriz parece estar mais orientada para a produção de uma questão específica para a UD. Ao identificarem o impasse a que chegam, é a reflexão sobre o papel do professor que parece oferecer caminhos para possíveis acordos.

Excerto XIV - A tarefa do professor¹⁰⁵

- | | | |
|---|-----------------|---|
| 1 | Beatriz: | e aí a gente poderia colocar detalhes então <u>pense em características</u> |
| 2 | | <u>físicas [...] psicológicas</u> |
| 3 | Júlia: | personalidade |
| 4 | Beatriz: | personalidade |

¹⁰⁵ As partes sublinhadas no dado indicam o que as professoras propõem como enunciado escrito da tarefa.

- 5 **Júlia:** ((*escrevendo*)) aham
- 6 **Beatriz:** tá [...] aí [...] né vai aparecer certamente relações com a cor e com a raça
- 7 né [...] tá [...] aí
- 8 **Júlia:** tá mas [...] não porque uma coisa que eu [...] será que a gente não
- 9 perguntaria tipo
- 10 **Beatriz:** hum
- 11 **Júlia:** não [...] porque a questão seria justamente ver [...] qual vocês acham
- 12 que é a cor da pele dessas pessoas
- 13 **Beatriz:** não [...] eu acho que aí depois a gente poderia lançar a pergunta [...]
- 14 **Júlia:** aqui agora...
- 15 **Beatriz:** you pensou [...] ahnnn
- 16 **Júlia:** you imagina a cor da pele
- 17 **Beatriz:** you imagina a cor da pele ((*Júlia escreve*))
- 18 **Júlia:** desse personagens [...]
- 19 **Beatriz:** é aham [...]
- 20 **Júlia:** e dos outros ((*escrevendo*)) qual seria [...] ou quais
- 21 **Beatriz:** e [...]
- 22 **Júlia:** e por quê [...]
- 23 **Beatriz:** daí agora poderia entrar [...] então considerando as passagens das páginas
- 24 17 e 23
- 25 **Júlia:** mas aí eu acho que a gente não põe aqui entende
- 26 **Beatriz:** não
- 27 **Júlia:** porque aí eles já vão ver isso [...] eles já vão ver isso antes de responder
- 28 a dois entende
- 29 **Beatriz:** ah tá então tá aham
- 30 **Júlia:** ((*enunciando o título da tarefa*)) considerando as passagens
- 31 **Beatriz:** das páginas 17 e 23 ((*Júlia repete escrevendo*))
- 32 **Júlia:** daí fala da mãe né ((*Júlia verifica se estão falando do mesmo trecho e*
- 33 *do mesmo conteúdo*))
- 34 **Beatriz:** as passagens aaahnnn
- 35 **Júlia:** é a única fala dela nessas páginas
- 36 **Beatriz:** ((*inaudível*)) morreu [...] ((*lê em voz baixa as páginas do livro*)) é as
- 37 únicas falas ((*depois de concluir a leitura de trecho do livro*))
- 38 **Júlia:** então considerando as falas da mãe nas páginas [...] não

- 39 **Beatriz:** isso [.] considerando as falas da mãe nas 17 e
40 23 [.] aham
- 41 **Júlia:** ((*escrevendo*)) a mãe de Vander [...] das páginas dezessete a vinte e três
42 [...] se isso mostraria [..]
- 43 **Beatriz:** que [..]
- 44 **Júlia:** se isso mostraria necessariamente a cor dessas
- 45 **Beatriz:** isso considerando as falas [.] a forma como a mãe chama as pessoas
46 refere-se à cor desses personagens [.] não seria isso que a gente quer
47 saber
- 48 **Júlia:** eu fiquei pensando [.] a gente quer saber isso mesmo
- 49 **Beatriz:** é isso [.] a princípio
- 50 **Júlia:** ((*ri*)) porque eu fiquei pensando porque será que seria importante
51 saber isso
- 52 **Beatriz:** ((*pensativa*)) pra fazer a reflexão ((*espremendo a boca e os olhos*
53 *como quem está impaciente*)) [.] essa pergunta é típica do PPE por
54 que que é importante ((*fazendo uma careta. Júlia gargalha, e*
55 *Beatriz também*)) não porque [...] porque é e ponto final ((*riem alto*))
56 ((*as professoras têm um espasmo de riso em meio a tentativas de*
57 *retomar a discussão*))
- 58 **Júlia:** sabe por que
- 59 **Beatriz:** não pra dar continuidade [.] o que que faz a gente
- 60 **Júlia:** é que eles certamente vão dizer que pelo menos alguns dos personagens
61 são negros
- 62 **Beatriz:** tá
- 63 **Júlia:** e aí a gente vai mostrar tem essas passagens aqui que poderiam
64 justificar o fato de que esses personagens são negros mas não
65 necessariamente justificam [.] é isso que a gente quer dizer pra eles
66 ((*silêncio de mais 5 segundos*))
- 67 **Beatriz:** eu acho que sim eu acho que a primeira coisa é essa mas acho que a
68 segunda é que existe um [.] que existe um consciente coletivo relacionado
69 à marginalidade de que todo marginal é negro
- 70 **Júlia:** [não sei]
- 71 **Beatriz:** pobre e favelado [.] isso
- 72 **Júlia:** não sim [.] mas aí não só com esta questão [.] esta questão aqui é bem

- 73 **Beatriz:** é que tá tudo indo a passos lentos né Júlia [...] ((*Júlia concorda com gesto*
74 *de cabeça*)) que nem eu te falei [...] eu tô sentindo a todo momento que um
75 passo avança dois pra trás assim
- 76 **Júlia:** [sim] [...] não sim [...] só fiquei pensando que tipo isso aqui talvez eles
77 nem vão se lembrar dessas duas passagens
- 78 **Beatriz:** que bom [...] porque eles não viram
- 79 **Júlia:** e alguém poderia ter visto e pensar [...] é isso
- 80 **Beatriz:** não [...] mas eu acho que a tarefa do professor é marcar também
- 81 **Júlia:** não [...] sim
- 82 **Beatriz:** né [...] é mostrar que aquilo é relevante para alguma coisa que ele
83 não tinha percebido [...] tu quer dizer que aquilo talvez não seja importante
84 no mundo deles pra leitura [...] é isso
- 85 **Júlia:** é [...] não importante pra leitura que a gente tá querendo fazer porque se a
86 gente quer chegar justamente nesse [...] nesse [...] nessa ideia de que a
87 gente tem essa ideia de quem é a pessoa que tá na marginalidade
- 88 **Beatriz:** aham
- 89 **Júlia:** ahnn [...] eu acho que não necessariamente a gente teria que passar
90 por essa pergunta [...] tu entende [...] eu acho que o que daria pra perguntar
91 aliás talvez antes de fazer esta pergunta aqui daria pra perguntar [...]
92 ahnnn ((*estala a língua*)) ou talvez nessa dois aqui mesmo se [...] porque a
93 gente tá perguntando imagine a cor quem seria e por que [...] mas
94 perguntar se tem alguma coisa no texto que mostra isso [...] ou da onde
95 eles tiraram isso [...] sim mas aí eu fiquei pensando qual a relevância de
96 trazer ela e marcar
- 97 **Beatriz:** tá ótimo [...] acho ótimo [...] ótimo [...] identifique um trecho no texto que
98 comprove o que o personagem [...] acho ótimo
- 99 **Júlia:** comprove a sua resposta com uma passagem do texto
- 100 **Beatriz:** acho bem bom [...] aham ((*ambas fazem anotações*)) aí a gente poderia
101 lançar esta outra pergunta [...] aí tudo faria sentido
- 102 **Júlia:** [tá tá] tá daí acho que sim ((*ri*))
- 103 **Beatriz:** não [...] acho ótimo [...] ((*riem*))

(*Diário 3, 03/06/15, notas de campo, gravação em áudio, fotografias*)

No excerto acima, as professoras elaboram enunciados e registram em seus rascunhos as questões que deverão despertar uma discussão em aula sobre as relações raciais e estereótipos com base na leitura do romance “Graduado em Marginalidade”. Nessa etapa, vemos o registro das reflexões ganhar formas de interlocução com o aluno. É a interlocução professor-aluno, planejada via material didático, que engaja as duas professoras em produzir reflexões que sustentam o futuro da ideia, uma apresentação de trabalho acadêmico. A interação tem um caráter de trabalho estratégico. Elas baseiam-se na sua leitura, precisam conhecer as percepções da outra, precisam testar formas para os enunciados e prever quais questões poderiam suceder o que agora elaboram. As discordâncias funcionam na interação como uma forma de garantir e controlar o aprimoramento das questões que elaboram.

Nas linhas 25-28, Júlia chama a atenção de Beatriz para a ordem das questões, e na linha 50 revela não estar completamente convencida da questão que elaboram e questiona a sua validade (sobre raça dos personagens a partir das falas de uma personagem específica do livro). Beatriz não compreende a questão de Júlia, o que requer reformulação (linhas 50, 51), para, então, Beatriz avaliar a questão como “típica do PPE”, revelando reconhecer, como participante local, a cultura de questionamentos vigente no programa. Isso não é encarado pelas participantes como um entrave para que a negociação continue. Parece confirmar que, apesar de poder ser visto com certa ironia, tal cultura é compreendida e produzida pelas participantes (WENGER, 1998). Beatriz, em sua brincadeira, provê a resposta “porque é e ponto final” (linha 55) no sentido de, talvez, ironizar um trabalho que realizam minuciosamente e que poderia ser rápido, não refletido, ou ser simplificado em outro enquadre. No entanto, ambas sustentam o trabalho de seguir questionando.

Júlia dá seguimento a seu questionamento e Beatriz engaja-se, mas parece ter deixado registrado que compreende meta-pragmaticamente quem é a colega, qual é a sua história, interesses, alianças, etc. Com a reformulação de Júlia para partirem de trechos do livro (linhas 63-66), Beatriz volta a engajar-se à discussão. Quando Júlia passa a considerar modificações no modo de elaborar a questão, Beatriz indica estar preocupada com o tempo que estão gastando (linhas 73-75). E quando Júlia enfim indica estar refletindo tentando compreender o possível ponto de vista dos alunos (em vez de levantar

questões que possam não ser relevantes para eles), Beatriz reivindica que o papel do professor é fazer certas escolhas e levantar temáticas. Ou seja, é o professor o responsável por indicar os caminhos para as reflexões que vão realizar em aula (linhas 80-88). O que parece incomodar Júlia são as questões que partem de pressupostos que podem não ficar claros para os estudantes, desconsiderando as possíveis leituras que eles trarão para a aula. Isso parece não estar tão claro para Beatriz, e daí é necessário argumentar. Questionar-se e formular perguntas à colega são ações que vão gerando a materialidade refletida do artefato que produzem e que vão abrindo caminhos para as argumentações necessárias. São as instâncias de questionamento que possibilitam que todas as demandas da produção de uma tarefa pedagógica se estruturam e possam ser abordadas. Por exemplo, Beatriz acaba por revelar que se preocupa com o tempo que estão gastando com a tarefa (linhas 73-75), mas Júlia destaca que há considerações que não podem deixar de ser feitas como a relevância de voltar ao texto para procurar evidências para as possíveis respostas que os alunos produzirão em aula (linhas 89-96). À medida que constroem um material de sua própria autoria, as identidades de participantes alinham-se a de professoras-autoras-formadoras e de coautoras.

Considerando os dados analisados nesta seção, pode-se apontar algumas características de eventos de formação em que professores-autores-formadores constroem identidades e relações. No caminho para a aprendizagem de se tornar um professor-autor-formador, o colega funciona como um interlocutor com quem é preciso negociar, que precisa convencer e ser convencido. Nesse movimento transformam-se, por meio de reflexões conjuntas, seus próprios modos de ver o trabalho, bem como os pontos de vista do outro, que nessas instâncias atua como um coautor, isto é, um parceiro com quem se produz artefatos que façam bom sentido pedagógico e com quem se divide as responsabilidades pela singularidade construída na parceria. O trabalho de construção da coautoria das duas professoras passa pela contextualização das experiências de sala de aula, pelo reconhecimento de diferentes pontos de vista sobre como gerenciar o trabalho, pelo fechamento de acordos necessários para o tratamento dos materiais, temáticas e propostas. No centro dessa construção está o levantamento e a articulação de problematizações relacionadas ao modo de tratar os materiais e os propósitos de sala de aula, o que exige a retomada e o fechamento de (novos) acordos e consensos.

Também é necessário negociar e renegociar diferentes entendimentos teóricos para problematizar o trabalho realizado e chegar a propostas concretas. No Excerto XIV, o questionamento é preponderante e leva as professoras a constituírem uma afinação de discurso sobre o seu ofício que resulta em coautoria, ou seja, uma autoria de responsabilidades compartilhadas sobre o que estão produzindo. Para isso, Júlia começa o encontro no restaurante solicitando um relato de Beatriz sobre o andamento da aula (Vinheta VIII), já que o trabalho de Beatriz agora também é um trabalho com a participação de Júlia, ou seja, a aula de Literatura Brasileira II passa a ser uma responsabilidade compartilhada. Por sua vez, Beatriz pede esclarecimentos sobre os questionamentos que Júlia propõe, já que, para se constituírem como coautoras, é preciso estarem alinhadas. Para chegar a esse ponto, Beatriz faz perguntas que exigem de Júlia uma organização discursiva de seus conhecimentos, e as ideias de Beatriz são prontamente complementadas por Júlia com base em experiências que ela vê como análogas. Como resultados dessas ações e propósitos, chegam à elaboração de questões para UD que constituirão a materialidade analítica do trabalho que vão apresentar no congresso.

Esse tipo de engajamento mútuo em construção de coautoria também traz impactos para o desenvolvimento profissional. Conforme afinam seus discursos, vão construindo entendimentos singulares sobre o que estão vivendo tendo em vista um produto final. Assim, constroem uma possibilidade de enriquecer seus currículos profissionais ao projetar uma apresentação em congresso e a publicação de resumo nos anais do evento (Anexo V), e, em termos concretos no momento da reunião, a possibilidade da negociação de identidades de professoras-autoras-formadoras. Ser professora-autora-formadora não reside apenas no empreendimento de ter seu trabalho apresentado e/ou publicado, trata-se mais do que simplesmente uma meta a cumprir, trata-se de um modo de ser e de lidar com a identidade profissional. Tais modos promovem a construção de trajetórias paradigmáticas no PPE, isto é, um tipo de experiência de aprendizagem que modela os empreendimentos mais basilares de uma instituição acadêmica: a construção de conhecimento singular e de impacto social. É fundamental destacar que ser professor-autor-formador não é um limite nem uma fronteira nas identidades das participantes, não se trata de uma identidade fixa ou porto

de chegada final. Como professoras-autoras, as participantes podem atualizar suas identidades contingentemente em diferentes eventos. O que as diferencia é o projeto pessoal e profissional que toma o espaço organizacional do PPE como plataforma para a materialização de reflexões conjuntas sobre a ação.

Essas identidades não são privilégio somente de mestrandos e doutorandos como Júlia e Beatriz. O que parece criar caminhos para a autoria-formadora é a oportunidade de alianças com outros colegas produzindo coautoria. Ao analisar os sumários da Revista Bem Legal do Instituto de Letras, editada e publicada online pela UFRGS, a maioria dos professores do PPE identificados como autores de relatos de prática publicam em duplas ou trios. Beatriz e Júlia renovam essa prática com a singularidade de seu próprio projeto que envolve a intersecção entre literatura, usos da linguagem e cultura brasileira, e adicionam camadas a tais relações como elaboração de material didático, a sala de aula de português para estrangeiros, os pontos de vista de cada uma e os pontos de vista conjuntamente elaborados sobre os temas, o que também são camadas que estruturam a cultura de formar-se como professor-autor-formador. Como vimos, visões do que é a profissão e quais são os seus deveres eventualmente tornam-se relevantes para que cheguem a consensos sobre o que tornar objeto de ensino e objeto de narrativa, o que elas constituirão também na modalidade escrita.

Conversar com os colegas é central na construção de tais identidades; expor suas visões, questionamentos, justificativas e narrativas integra uma rede de ações em interlocução que cria oportunidades e desafios. A concretização não está apenas no texto publicado, mas também nas coleções de conversas que vão construindo uma memória local do trabalho dos professores. Tal memória é parte do que compõe o *habitus* que propulsiona a prática social e que atuará nas novas ações que atualizarão essa memória no futuro (BOURDIEU, 1977). Os professores aprendem no PPE à medida que passam a compartilhar de tal memória de práticas. Constituem-se como professores-autores conforme vão percebendo o decisivo papel da narrativa de experiências para o andamento das práticas de um coletivo que valoriza a inovação e o trabalho colaborativo, e isso vai abrindo a possibilidade de registrar narrativas e justificativas. Nos eventos de formação, os professores transitam em construção de autoria e coautoria e, em alguns casos, podem interferir nas práticas futuras de outros professores atuando como professores-autores-

formadores. O que inicia em interações orais, passa pelo escrutínio das ideias e ganha forma de texto escrito. Desse modo, produzem novas interlocuções e, como no exemplo analisado e outros que compõem o quadro de publicações do PPE, concentram-se em refletir e analisar uma experiência pedagógica que é considerada pelos participantes-autores como suficientemente bem-sucedida a ponto de poder integrar uma rede de produções sobre a área. Neste sentido os próprios professores mostram que, ao produzirem seus materiais didáticos, registros sobre sua prática e textos acadêmicos (comunicação em congresso, artigo científico, trabalho de conclusão de curso de graduação e de pós-graduação), administrando um nível de autonomia no trabalho de que desfrutam, entendem-se como produtores de conhecimento novo sobre a área de PLA. Além disso, o escrutínio que realizam de suas práticas constitui um sistema de autoavaliação do trabalho desenvolvido e uma preparação para avaliações externas, ou seja, em possíveis respostas dos interlocutores.

Nesta seção analisei a trajetória de professor-autor-formador como uma trajetória construída com atividades de professor-autor (justificar escolhas, responder pela própria singularidade produzida) mobilizadas para um projeto de registro das aprendizagens como professores visando à formação de outros professores. Mesmo que possamos definir o registro escrito como uma atividade que poderia distinguir os dois conceitos propostos por Garcez e Schlatter (2017), não tenho a intenção de propor uma taxonomia de ações para um ou para outro. Como vimos, assumir-se como formador na produção de um registro escrito para outros interlocutores é negociado na interlocução entre os participantes. Em situações que foram descritas como construção de trajetórias de professor-autor, há potencial formador; e na trajetória do professor-autor-formador, o professor-autor está presente. Portanto, separar os conceitos taxonomicamente seria cindir tal caráter fluido entre as duas trajetórias, já que as ações constituintes de ambas são imbricadas na interação professor-professor. As trajetórias de participação de professor-autor e professor-autor-formador têm caráter transitório: o primeiro é o empreendimento primordial no PPE; o segundo é um projeto de formação que, ao se materializar em registro escrito, é intencionalmente conectada a produzir formação a outros. É na emergência da interlocução que os participantes percebem oportunidades de

ora assumir uma identidade de formador, ora de investir na consolidação de seu papel como professor-autor.

5.3 A interlocução e a construção de trajetórias profissionais de professor no PPE

Nóvoa (1995; 2001), ao propor as dimensões da formação docente, propõe que os espaços escolares sejam o cenário concreto para a resolução de problemas de ordem pedagógica, centro motriz para o desenvolvimento profissional. Além disso, propõe que as equipes de trabalho são fundamentais para o estímulo do debate e da reflexão (NÓVOA, 1995; 2001). Os dados aqui apresentados corroboram uma perspectiva híbrida de formação (ZEICHNER, 2010; KORHONEN et al, 2010) por ressignificar o caminho de profissionalização como construção da autoria. Também se trata de um modelo essencialmente colaborativo, em que o design de modalidades privilegia a sinergia entre projetos pessoais e coletivos de formação. Os dados analisados, não só nesta seção, mas ao longo desta tese, apontam para uma diversidade de perfis de professores de português e de modalidades de formação que produzem um movimento pedagógico arraigado na prática da reflexão compartilhada, o que gera um espaço de renovação contínua dos modos de aprender e de ensinar. Finalmente, o registro e a publicação das experiências vêm compor um projeto de profissionalização que tem a ver com prestígio e consolidação da área de PLA, o que parece ser muito vívido no PPE, dada sua longa trajetória de produção de conhecimento. Em termos de formação, isso significa trajetórias de participação de diferentes tipos baseadas em trocas e negociações que moldam identidades, e que podem tomar como culminância a produção dos artefatos que mantêm a história do programa viva e à disposição dos futuros professores por meio de experiências de linguagem (conversa) localizadas em eventos de formação, em alguns enquadramentos, respondendo contingentemente à demanda de resposta oral sobre suas reflexões, em outros, planejando colaborativamente a escrita de textos que materializem reflexões sobre a prática.

Um traço preponderante na construção das identidades que aqui foram discutidas é o papel das coordenadoras pedagógicas em articular, sobretudo nos seminários, a preservação de uma coleção de valores construídos e incentivar a evolução da prática.

Elas propiciam constantemente esses espaços e demandam as justificativas e os relatos, além de incentivar e esclarecer quais são as expectativas quanto à participação dos professores. Elas selecionam os textos a serem discutidos e gerenciam o seminário, articulam as duplas de tutorias e a docência compartilhada, e podem se envolver, eventualmente, em discussões nas salas dos professores. Elas gerenciam o seminário colocando-se, sobretudo, numa posição de escuta e de elaboração de questionamentos. Elas relembram trabalhos publicados por professores do PPE. Contudo, uma aproximação dessas participantes, muito marcada nos seminários, deixa o espaço para o protagonismo dos professores nas práticas que constroem diariamente. Assim, se por um lado, elas são chave para o planejamento dos seminários, distribuir duplas de trabalho e todas as questões gerenciais, há também certa liberdade para que os professores possam estabelecer alianças independentes com fins pedagógicos, negociarem questões logísticas e estabelecerem projetos próprios de formação, como a escrita de artigos. No entanto, focar o papel da coordenação em um programa de formação como o aqui descrito exigiria a observação e análise de outras atividades além do seminário e de outras relações institucionais e entre os participantes que vão além do que foi proposto nesta tese.

Mas quais são as delimitações para circunscrever o professor-autor e o professor-autor-formador? Pelos dados analisados, aprende-se a ser professor-autor como principal empreendimento comum no PPE. Tanto Adriana como Jéssica estão transitando em diferentes momentos. Adriana parte do não saber até a exposição pública para descobrir que ainda há muito mais por aprender. Para Jéssica, há o trânsito entre ser ajudada por uma colega a elaborar uma ideia e prover a outra um modelo eficiente de correção de prova. No seminário, é convocada a narrar, mas também contribui ao se justificar, antecipar melhorias e inovações, e a, eventualmente, ajudar os outros com alguma sugestão. O professor-autor constrói sua identidade preponderantemente pelas experiências significativas que vai colecionando no local de trabalho, sendo a construção e reificação de discursos orais próprios dessa comunidade de prática uma das características essenciais que esta tese consegue identificar nos eventos de formação.

Júlia e Beatriz são professoras-autoras no exercício de sua docência compartilhada no curso de PDO. Elas respondem uma à outra e aos alunos

constantemente com habilidade para argumentar, propor, narrar e justificar escolhas. Mas elas também encontram no PPE o local para desenvolver uma parceria que parece responder a uma necessidade que a comunidade produz de apresentar por escrito, de forma organizada, os resultados de reflexões pedagógicas conjuntas. Pode-se agregar a essa identidade o traço de professor-pesquisador que exibem, o que nas palavras de Andrade (2016) é o professor que se funde a tal ponto com a realidade que passa a se inscrever “enraizadamente” com seu campo; que pelo desejo de dizer marca o que é dito e reatualiza os discursos marcando assim também a própria linguagem dos professores. Os artefatos produzidos e, no caso do foco desta tese, o caminho de produção desses artefatos, nos oferecem os elementos para compreender a definição de professor-autor-formador. Nos eventos vividos por Júlia e Beatriz categorias de mais e menos experiente parecem ser renegociadas e passam a prevalecer identidades de coautoras, o que faz com que os limites de categorização se desvançam, mas ainda, de acordo com certos tópicos deixando emergir um mais e menos conhecedor à medida que o artefato vai sendo construído. Um evento de formação entre professores-autores-formadores poderia, então, ser um momento de construção conjunta de conhecimento sobre a prática tendo em vista o registro escrito das reflexões compartilhadas.

Assim, a produção de artefatos pode apontar para novos arranjos em eventos de formação, muito mais próximos de uma oficina de trabalho conjunto como apontando por Schön (1983). Kanitz (2013), por exemplo, mostra em sua análise que os participantes de um laboratório, em um centro de tecnologia de uma universidade federal, orientam-se para a resolução do problema como objeto de conhecimento que conjuntamente será alcançado. Em sessões de produção de texto como na que Júlia e Beatriz participam, as professoras não pedem ou ofertam ajudas para resolver um problema emergente de sala de aula, mas sim, contribuem para a produção de um conhecimento novo, planejado e construído conjuntamente por meio da análise investigativa de seu trabalho, tendo em vista uma interlocução projetada com leitores da área de ensino de línguas. Ter escrita como objetivo produz a necessidade de novos discursos que poderão alterar as práticas de sala de aula. Ter escrita como objetivo também constrói subjetividades na relação que se estabelece entre as coautoras, na relação com os alunos e com a rede de professores da área específica e geral, comunidades mais amplas das quais elas também participam

(ANDRADE, 2016). Além disso, ter escrita como objetivo pressupõe leituras e prática com a escrita, revelando um traço de suficiente letramento acadêmico para poder se engajar nas práticas de escrita com circulações científicas.

Mas não seria possível considerar que todos os professores também são em alguma medida formadores? Como praticantes da comunidade de prática da qual fazem parte, todos contribuem para formação de todos, já que nosso argumento central é que formação é aprendizagem e que a aprendizagem é construída conjuntamente pelos participantes pela negociação de significados sobre a profissão. O que aponta para a formação do professor-autor é a aprendizagem para justificar publicamente seu trabalho, suas escolhas, envolvendo narrativa, reconhecer uma experiência que possa ser frutífera para outro colega ao ofertar uma ajuda, ou seja, uma aprendizagem de interpretação da comunidade. Nesse sentido, o professor-autor é um construto que explica melhor as participações que visam a interlocuções locais, colaborando para um ambiente frutífero em aprendizagens. Tornar-se professor-autor corresponde a aprender uma linguagem e modos de participar por meio dessa linguagem; ser professor-autor é a condição estruturante para que os empreendimentos do PPE continuem evoluindo, uma espécie de sinalização da participação-plena com certa elasticidade.

O professor-autor-formador é um professor-autor que possui uma dicção de suas justificativas a ponto de conseguir se projetar profissionalmente com a produção de textos e a ampliação planejada de suas interlocuções para além das fronteiras do PPE. Por isso, é importante relacionar a identidade do professor-autor-formador com a construção de currículo docente. Quem se dispõe a preparar um trabalho de impacto para os outros está pensando em constituir-se como enunciador, projetando interlocuções. Como enunciador, constitui-se como um praticante com experiências válidas de serem reproduzidas ou, pelo menos, conhecidas e, ao estabelecer propósitos de interlocução, precisa conhecer as condições para a participação em outras comunidades tangenciais. Em comparação com ao que caracteriza o professor-autor, trata-se de uma dimensão de exposição pública mais ampla que responder a perguntas no seminário, ser tutor, organizador da Feira Cultural ou o colega com quem se compartilha um curso. No seminário, por exemplo, as perguntas são elaboradas para gerar narrativas qualificadas, configurando-se como uma plataforma simbólica do exercício do professor-autor. A própria Feira Cultural, em que os alunos

apresentam seus trabalhos e que, de certa forma, serve como uma vitrine do trabalho do professor, aponta para uma valorização historicamente construída dos produtos que representam trajetórias de aprendizagens.

Mesmo que não se trate de uma exigência, são frequentes as menções a participantes que escrevem e publicam trabalhos no PPE (Vinheta IV, capítulo 4), assim como tais textos são lidos e discutidos nos seminários (num seminário, por exemplo, foi discutida uma grade de correção de textos que uma das participantes havia proposto em coautoria com duas das coordenadoras do programa. Em outra instância Michele entrevista Beatriz e Júlia para a escrita de seu trabalho de mestrado. O professor-autor-formador coloca em jogo na escrita uma análise que seja compreendida, aceita e endossada por interlocutores menos conhecidos, o que envolve ressignificar os conhecimentos comuns aos membros da comunidade a qual pertence para interlocutores externos e uma possibilidade de impacto em outros profissionais e o próprio enriquecimento curricular que uma produção acadêmica significa. É parte de um projeto pessoal, já que não há uma exigência explícita de que os professores devam publicar trabalhos para participar do PPE. Não obstante, a história de produções acadêmicas do programa e o uso continuado dessas produções com fins de formação docente conferem valor a essa prática e podem ser compreendidos como ações de indução (ZEICHNER, 2010; KORTHAGEN, 2010; KORHONEN et al, 2017) para que, frequentemente, os participantes juntem-se com outros colegas em um tipo de projeto coletivo de profissionalização: a escrita do texto.

Na seguinte seção retomo as perguntas de pesquisa que guiaram o presente trabalho e apresento as considerações finais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos são os olhares possíveis para a trajetória que esta tese representa. Por um olhar, o do autor, trata-se de uma jornada de treinamento para o exercício qualificado da profissão docente, por meio de uma coleção de experiências de leituras e escritas, e desenvolvimento de uma visão empática e informada sobre os contextos de ensino, sobretudo da área de línguas. Este trabalho é o artefato que melhor comunica esta trajetória do ponto de vista da minha própria profissionalização: um aprofundamento nas bases conceituais sobre a formação do professor que constrói o paradigma segundo o qual a formação, seja de professores de língua ou de outras áreas, está pautada na premissa da aprendizagem contínua (NÓVOA, 1995; 2007; PERRENOUD, 2002; ZEICHNER, 2010; KORHONEN, 2017), uma negociação de significados na dimensão da reflexão sobre as ações (WENGER, 1998; SCHÖN, 1983; 2000), levando em consideração as práticas sociais e os contextos culturais em que os professores atuam. Uma perspectiva conceitual fundamental para este trabalho é entender a formação como prática interacional, como um diálogo no qual os professores são convidados e incentivados a participarem (FCC, 2011; NÓVOA, 2001; GARCEZ; SCHLATTER, 2017). Essa visão encontra eco e complementa-se pela pesquisa sobre a formação do professor de língua adicional no contexto brasileiro, e intersecciona a produção científica em PLA, que cresce à medida que mais alinhamentos se estabelecem na concepção de cursos, desenvolvimento de materiais, nos estudos de avaliação e da própria formação.

Outra forma complementar de olhar para este trabalho é vê-lo como a formação do pesquisador. Adotei os princípios da etnografia e do interpretativismo (FONSECA, 1999; ERICKSON, 1990; HAMMERSLEY; ATKINSON, 1995) para oferecer um retrato historicamente situado das práticas sociais e modos de interpretação de significados dos participantes em um programa de ensino de português. Considerando a aprendizagem uma construção conjunta (GARCEZ; SCHULZ, 2016), a etnografia passou a ser não só um modo de fazer, mas, sobretudo, um modo de ver o mundo social para assim interpretá-lo, pela aproximação do ponto de vista dos participantes. Central nesse percurso epistemológico está a noção de evento de formação como unidade analítica que permite ao pesquisador delimitar instâncias significativas para a aprendizagem de

professores em interação (COSTA, 2013; LEMOS, 2014). A visão de formação como aprendizagem é construída em grande medida pela sincronia entre dados e perspectivas teóricas, possibilitadora da produção dos sentidos sobre o que eu havia decidido estudar. Assim como a escola torna-se o lócus fundamental para o aprender a ensinar, passei a existir como lócus de reflexão do trabalho conjunto dos professores e foi com as muitas oportunidades de aprofundamento nos aspectos metodológicos da pesquisa etnográfica que pude entender os caminhos dessa empreitada. Trajetórias fascinantes de antropólogos interpretativistas como Penelope Eckert, Hélio Silva, Cláudia Fonseca, Steve Caton, Keith Basso, Matthew Desmond, Shirley Heath, entre outros, guiaram as minhas próprias transformações como professor, pesquisador, cônjuge, familiar e amigo. Aprender com os participantes é aprender a cada empreitada investigativa, é aprender a ser etnógrafo novamente. E o olhar etnográfico passa a ser uma atitude, um modo de estar no mundo.

O relatório etnográfico propriamente dito representa uma série de escolhas de momentos significativos para responder às perguntas que orientaram a análise dos dados na pesquisa, ou seja, o próprio recorte do olhar analítico. Os dados e sua beleza inerente pelo tipo de interação que apresentam são os principais protagonistas deste trabalho, e me permitiram entender que a noção de eventos de formação não é só uma unidade para a pesquisa sobre professores que visibiliza o docente, mas é onde a organização institucional ganha sua pulsação e suas veias correm vitalmente. A escola é um espaço de interações, de processos que se entrecruzam, e, se ao encontro professor aluno podemos atribuir o sentido de vida que tem esse espaço, as trocas entre professores parecem arejar o ambiente e potencializar as transformações. Ao entender os encontros dos professores como propulsores dos processos de aprendizagem sobre a profissão, também os entendemos como produtores de conhecimento, e também os vemos como “agentes de teorizações sobre suas próprias práticas profissionais” (MILLER, 2013, p. 104).

No capítulo 4, focalizei as ocorrências dos eventos de formação e os significados locais para o engajamento dos participantes. As modalidades de formação identificadas nesse espaço privilegiado que é o PPE mostraram-se categorias analíticas significativas por moldarem diferentes tipos de interação, propósitos, ações, tópicos e resultados. Já no capítulo 5, focalizei as trajetórias de participação de quatro participantes construindo em, dois casos, identidades de professoras-autoras e, em outros dois, identidades de

professoras-autoras-formadoras. De fato, ao focalizar as quatro participantes, todos aqueles que as cercavam também se destacaram, especialmente nos casos de Jéssica e Adriana, e poderiam ter servido para mais algumas dezenas de páginas de reflexões. Uma vez que se entende o singular como fundamental, encontrar a hora de parar não é só necessário, é também saudável.

E a compreensão do singular a respeito dos fenômenos sobre os quais nos debruçamos só é possível quando partimos de algum lugar também singular, também único, um olhar que se obriga a delimitar o objeto de estudo. No caso deste trabalho, o ponto de partida são as perguntas de pesquisa motivadas por um mosaico que inclui a própria experiência do autor como professor e colega; pela percepção de que o trabalho coletivo oferece qualificação às práticas pedagógicas, em última análise, para a experiência dos alunos ao aprenderem uma língua adicional; pelas aulas na pós-graduação; pelas leituras teóricas; pelas experiências de outros pesquisadores. Tudo isso ajuda a construir os questionamentos que são o porto de onde parti para entender o que para mim poderia ser mais claro. A primeira questão que me orientou neste trabalho foi ***Em um programa de extensão para o ensino de PLA que tem como objetivo formar professores, como são organizados momentos propícios à formação?***

No PPE as modalidades de formação planejadas e emergentes organizam momentos que potencialmente levam o professor a uma situação de aprendizagem. Os eventos de formação ocorrem entre os professores em situações emergentes, em atividades que são construídas em conjunto e que apontam para aprender a ensinar e a ser professor daquele contexto específico. No PPE, formação inicial e continuada hibridizam-se no modo como as reflexões vão se projetando: algumas projetando o futuro, como tipicamente se dá na formação inicial; outras retrospectivamente, como se propõe que ocorra na formação continuada. Formar-se no PPE está num *continuum* em que passado estrutura-se em práticas, e o presente e o futuro desafiam essas práticas e as transformam preservando alguns dos empreendimentos mais caros ao programa: formar um professor capaz de refletir em conjunto, contribuir para o trabalho dos outros e que dispõe de uma linguagem adequada para participar ali, na relação com os colegas, e fora, em interlocução com outros agentes da área.

O PPE pode ser entendido como uma proposta alternativa para formar professores

de língua enquanto programa de indução à docência, como o Pibid, por exemplo. O engajamento em eventos de formação nesses ambientes pode resultar em prospecção sobre a prática pedagógica em encontro com a materialidade do exercício do que é discutido, proposto e pressuposto, sendo que as discussões visam fazer sentido das experiências. Subjacente a isso, os problemas que podem surgir parecem servir para mudanças de perspectivas orientadas para a busca de soluções. Percebe-se um forte arcabouço teórico norteando as discussões e reflexões (o uso da linguagem, gêneros do discurso, pedagogia de projetos, ensino por tarefas) e o desenho de estratégias que potencializam as práticas concernentes ao trabalho do professor, como o jornal do PPE e a Feira Cultural. Mesmo que as discussões teóricas não sejam sempre explícitas, todas as instâncias de interação entre pares que entendo como eventos de formação reificam os repertórios construídos ao longo do tempo. Nesses eventos está pressuposto o engajamento dos professores, e pedidos e ofertas ajuda, narrativas, planejamentos, entre outros, são guiados por propósitos que serão concretizados por um conjunto de ações relativamente estáveis, com variações mais marcadas de acordo com a modalidade de formação em andamento.

E assim como os participantes vão construindo a história local, também vão construindo suas histórias individuais. Nessa dinâmica do ser todo e ser parte, os participantes também constroem sua própria profissionalidade em trajetórias de participação que convergem para o mais local, assim como em trajetórias que apontam para interações para além do programa. Ver o PPE como uma comunidade de prática implica não ver apenas os aspectos mais gerais e mais específicos que compõem o coletivo em suas linhas estruturantes, mas também perceber os indivíduos em sua dimensão singular na construção emergente da comunidade. Apesar de constituir uma reflexão ainda recente sobre esses dados, a segunda questão que procurei responder foi *Como os professores constroem suas trajetórias de participação e identidades em eventos de formação?*

Ao longo desta tese procurei defender a proposta de Nóvoa (1995) de que a formação acontece em três dimensões: individual, profissional e organizacional. Se por um lado o foco nos eventos de formação é o mergulho na dimensão organizacional e profissional como motores nucleares do desenvolvimento docente, foi pela análise das

trajetórias de participação que pode explicitar como a dimensão individual pode ser desenvolvida em consonância com as outras duas. No PPE, formar o professor-autor e formar-se como tal se consolida como empreendimento comum da comunidade. Entendo o professor-autor como aquele que constrói sua identidade preponderantemente pelas experiências significativas que vai colecionando no local de trabalho, sendo os modos de participar em e construir discursos, majoritariamente orais, em eventos de formação uma das suas características essenciais. O professor-autor aprende a refletir sobre suas ações e comunica publicamente seu trabalho, justifica suas escolhas, narra experiências, reconhece uma experiência que possa ser frutífera para outro colega ao ofertar uma ajuda. O professor-autor é um construto que explica as participações em interlocuções situadas voltadas para os aspectos locais do trabalho, colaborando para um ambiente frutífero em aprendizagens. Nessa trajetória aprende-se uma linguagem e modos de participar por meio dessa linguagem, o que vem a ser uma condição estruturante para que os empreendimentos do PPE continuem evoluindo, uma espécie de bandeira sinalizadora do espectro da participação-plena.

O professor-autor-formador, por sua vez, refere-se à competência de articulação do professor-autor para o nível de interlocuções externas, constituindo um repertório de trajetórias paradigmáticas como autores de textos que podem ser acessados e utilizados pela comunidade do PPE e por comunidades externas de acordo com as plataformas de divulgação de seus trabalhos. O professor-autor-formador analisa condições de produção de seus textos, investiga sua prática e estabelece parcerias em coautoria. Em eventos de formação, os participantes atuam como interlocutores com quem é preciso negociar, a quem se pode convencer e por quem se pode ser convencido, ou seja, o coautor trata-se de um parceiro com quem se produzem artefatos que façam bom sentido pedagógico e com quem se divide as responsabilidades pela singularidade construída na parceria. Nos dados que aqui apresentei, as professoras contextualizam as experiências de sala de aula, reconhecem diferentes pontos de vista sobre o trabalho, chegam a acordos necessários para o tratamento dos materiais, temáticas e propostas.

Ao se disporem a preparar um trabalho de impacto para os outros constituem-se em enunciadores da formação, e interlocuções são projetadas. Como enunciador, o professor-autor-formador é um praticante com experiências relevantes para a área e

conhece as condições para a participação em outras comunidades adjacentes ao PPE. Em comparação com o que caracteriza o professor-autor, trata-se de uma dimensão de exposição pública mais ampla, que exige maior organização dos saberes mobilizados e a necessidade de explicitar conhecimentos, que já são compartilhados com a comunidade de prática a que pertence, com os novos interlocutores. Além disso, trata-se de um empreendimento dos indivíduos que reconhecem o valor que a produção acadêmica possui no programa, no Instituto, na UFRGS e em todas as esferas que a profissionalização como docente coloca diante deles. Por fim, mesmo que eu argumente que se trata de um projeto que depende de iniciativa pessoal, juntar-se com outros colegas em projetos coletivos de escrita dos textos aponta que a coautoria também é um valor para os participantes.

Na história do PPE, muitos participantes já escreveram e publicaram trabalhos que são lidos e discutidos nos seminários e mesmo em outros ambientes, e o professor-autor-formador compreende que essa prática significa um passo a mais na sua formação, que impacta outros profissionais e produz seu próprio enriquecimento curricular. É parte de um projeto pessoal, já que não há uma exigência explícita de que os professores do publiquem trabalhos para participar do PPE, e mesmo que possa estar atrelado às etapas de estudo formal em que se encontram os participantes (Júlia e Beatriz são pós-graduandas), em consultas aos sumários da Revista Bem Legal, identifiquei que outros participantes já haviam publicado textos ainda na graduação (apesar de não ter dados específicos a respeito neste trabalho em eventos de formação). Assim, os dados deste trabalho reafirmam as asserções de Garcez e Schlatter (2017) de que trabalho de grupo qualifica a aprendizagem, todos os professores podem ser autores e todos os professores podem formar.

Este trabalho também responde a alguns dos questionamentos levantados por Miller (2013) com respeito à abordagem da Linguística Aplicada com a formação dos professores de língua. Ao revisar a evolução das pesquisas sobre formação de professores em Linguística Aplicada e o estado-da-arte desses estudos no Brasil, a autora aponta que na contemporaneidade é preciso mais pesquisas de caráter reflexivo, e que mostrem o espaço de reflexão protagonizado pelos professores e as interações que geram reflexões baseadas no questionamento e na resolução de problemas. Este trabalho mostra trajetórias

de aprendizagens que vão desde a produção da autoria sobre a docência até a perspectiva de tornar-se um investigador por meio do desenvolvimento da identidade de formador. Isso se dá em um espaço de renovação constante das problemáticas a partir da análise das vivências, da colaboração e do engajamento em soluções e propostas criativas para as questões locais.

Esta tese também sugere alguns olhares para o futuro. Para começar, é importante que os trabalhos na área de PLA passem a privilegiar mais a perspectiva etnográfica, já que é preciso ver o que os professores estão fazendo para poder compreender os contextos específicos em que atuam e que entendamos o professor como ser único, participante competente de comunidades de prática, parceiro, inventor, artístico. Se quisermos romper com as dualidades produzidas pela racionalidade técnica e pelas noções de formação inicial e continuada e lidar com a pesada onda ultraconservadora sobre a educação, é preciso assumir uma postura que considere cada contexto como único e dispor de métodos e perspectivas teóricas que levem em considerações tal caráter. Além disso, pode-se enfatizar a importância de desenhar modalidades de formação que privilegiem eventos de formação em que os professores sejam incentivados a participarem publicamente, a assumirem posições e a estabelecerem parcerias.

A Linguística Aplicada contemporânea tem se ocupado com questões de transformação social, de ética e de identidade dos diversos atores envolvidos na formação dos professores (MILLER, 2013). A etnografia é um exercício de aprendizagem em que o pesquisador precisa se deslocar de suas próprias concepções e passar a olhar o mundo pela lente dos participantes, o que responde a uma perspectiva ética em termos de valores associada à produção de identidades sociais, em que o próprio pesquisador também se transforma. Neste trabalho, percebemos que se formar está para além das situações de treinamentos ou das necessidades de receitas de eficiência em sala de aula. Aprender a ensinar é uma experiência diária, uma construção ao longo do tempo, sem necessariamente eliminar situações de treinamento, que são integradas ao mundo e aos modos de participação dos participantes: o que for relevante transformará as práticas e não há qualquer indicação de busca por uma suposta estabilidade e respostas prontas. Aprender é a prática em andamento e ensinar é uma parte renovadora dessa prática.

Este trabalho também nos convida a refletir sobre o lugar da escrita em eventos de

formação para o desenvolvimento da autoria-formadora. Propõe uma concepção para programas de desenvolvimento profissional que tomem a escrita como prática estruturante para o letramento acadêmico do professor. É importante pensar em mais espaços de relatos de práticas que convidem o professor a refletir por escrito sobre suas realizações, ampliando sua interlocução com colegas de profissão e ao mesmo tempo enriquecendo seu currículo. A criação de mais redes acadêmicas de plataformas para professores de línguas não só aumentaria o acesso mais amplo a práticas bem sucedidas como visibilizaria trabalhos notáveis que estão sendo desenvolvidos, mas talvez até agora desconhecidos.

Para o futuro, ainda se poderia focalizar outros ambientes de ensino de PLA sobre questões como a relação entre estudos na graduação em Letras e o exercício da docência em estratégias de indução. Pesquisas sobre iniciativas como o Pibid, núcleos de línguas e o IsF (e seus respectivos núcleos) e estudos que acompanhem as disciplinas de estágio supervisionado poderiam abrir o leque tanto das modalidades de formação como dos eventos de formação tratando de especificidades e desafios próprios aos contextos de atuação. Também poderia se adensar a descrição das ações que compõem eventos de formação com análises das trocas de turnos entre participantes, por uma perspectiva etnometodológica.

Chegar ao final deste trabalho expõe um gigante: tudo o que não pôde ser feito e que ainda poderia ser feito. Uma das limitações mais lacunares deste trabalho é não incluir o papel da interação dos professores com os alunos para discutir os momentos propícios para aprender a ensinar e esta é, sem dúvidas, uma pesquisa que precisa ser empreendida. Woods (1996), em seu belo estudo sobre planejamento, nos oferece uma fonte de inspiração. Ademais, conforme mencionei anteriormente, este trabalho poderia ter explorado mais detidamente o papel central em toda a engrenagem do PPE que as coordenadoras desempenham, o que projetam e como o fazem, com maior detalhamento. Outro ponto lacunar é não ter conseguido incluir na presente discussão mais das conversas que tive com os participantes e dar a essas interações um melhor tratamento enquanto potenciais eventos de formação – em parte, isso não foi possível porque os dados incluíam outros professores que não os participantes da pesquisa; por outra parte, também há decisões de foco e de gerenciamento de tempo que precisaram ser tomadas ao

longo das etapas de análise dos dados e de escrita. Finalmente, uma abordagem das interações online poderia enriquecer a discussão sobre os modos de aprender a ser professor no PPE e trazer mais luzes sobre o status do planejamento como traço definidor de como se aprende a ensinar.

Os participantes desta pesquisa foram companheiros de viagem, fonte de inspiração para os *insights* que possibilitaram as asserções analíticas nesta tese e uma constante lembrança enquanto preparava minhas aulas, participava de reuniões e jornadas de formação de professores. Como companheiros de viagem, inspiração e memória me mostraram que olhar para quem ensina exige a maior das empatias, exige um olhar aberto para aprender. A maior aprendizagem é que no micro podemos entender tantas belezas e forças que o macro, às vezes, parece ou preferir não ver ou, então, esconder. Ao mesmo tempo em que realizava esta pesquisa a educação no Brasil passou por transformações estruturais impactantes como a Reforma do Ensino Médio por meio de um decreto, excluindo os professores e alunos de uma discussão que poderia ter sido vital para nosso futuro. Ser ouvido não parece ser uma possibilidade, e, talvez, esta seja a pior das mensagens que se pode enviar para quem compartilha todos os dias com as crianças, adolescentes e jovens do país. A Base Nacional Curricular Comum que, por sua vez, abriu espaço para uma ampla discussão nacional, acabou sendo eclipsada e reformulada abruptamente em meio a muita turbulência política, com alterações e cortes arbitrários de última hora que só pareciam confirmar o que já vinha se anunciando. Além de um esquizofrênico projeto, com assustadora popularidade, para cercear a voz do professor em sala de aula, baseado em visões enviesadas sobre ideologia, liberdade e educação.

Em todos esses casos, o fazer do professor é objetificado, tratado como mercadoria e passível de manipulação. A cada dado analisado durante esse tempo, percebi que conversar, planejar em conjunto, discutir e questionar em 2015 já eram atos revolucionários. Vieram ocupações de escolas e universidades, violência policial contra educadores e estudantes que se manifestaram, cortes de verbas para a educação e para o desenvolvimento científico, suspensão e eliminação de programas modelares de cooperação técnica e internacional, e, por fim, a sensação de que nada mais há que se possa fazer. Nesse sentido, esta tese aponta que tem sempre algo acontecendo que vai apontar para o melhor e mais sofisticado de que nossa educação pode dispor. Em cada

canto do Brasil, há professores transformando pontos de vista como Júlia e Beatriz, que querem ensinar aos estrangeiros um olhar sensível sobre raça e classe social no nosso país; como Simone, Victor e Jéssica, tendo ideias para motivar os alunos e compartilhando isso com colegas; como Fabiane e Adriana, buscando ajuda quando percebem que sozinhas vai ser mais complicado; como Clarice e Patrícia, preocupadas em sustentar o empreendimento de formar professores capazes de comunicar, produzir e inovar.

No olhar mais próximo para as práticas de formação que acompanhei nesta jornada, vemos que os professores humanizam seus afazeres, enquanto se humanizam como profissionais. E ao chegar mais perto deles, como analistas e coanalistas, nos humanizamos para entender que a aprendizagem nunca é o fim em si mesmo, mas é o começo. Assim como esta tese que se encerra e abre as portas para novos começos.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAMS, M. J.; FARIAS, M. Innovation and change in the Chilean initial teacher curriculum for teachers of English. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 45-56.
- ALDERSON, C.; WALL, D. Does washback exist? *Applied Linguistics*, v. 14, p. 115-129, 1993.
- ALEXIS, K. N. *Os bastidores do processo de ensino de português em contextos multilíngües: o caso de Côte D'Ivoire*. Dissertação (Mestrado em Letras). Brasília: Universidade de Brasília, 2008.
- ANDRADE, L. T. Encontros de professores para estudos de letramento, leitura e escrita: a autoria de textos docentes. *Revista Práticas de Linguagem*, v. 5, p. 6-15, 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.
- ANDRIGHETTI, G. H. *Pedagogia de projetos: reflexão sobre a prática de português como L2*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.
- _____. *A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- AMBROSETTI, N. B.; RIBEIRO, M. T. M. . A escola como espaço de trabalho e formação dos professores. In: *VIII Congresso estadual paulista sobre formação de educadores, Águas de Lindóia-SP. Modos de ser educador: artes e técnicas, ciências e políticas*. São Paulo: UNESP, 2005. p. 38-47.
- BALESTRO A. C. *Quando a regra é manifestar-se: a trajetória de alunos chineses na contação de histórias*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, M. Racionalidades e papel do educador: perspectiva simples e abordagem complexa. In: *Diversidade e identidade: 1a Conferência Internacional de Filosofia da Educação*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras, 2000. p. 329-338.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n.º 1, p. 71-92, 2001.

_____. Crenças Sobre Aprendizagem de Línguas, *Linguística Aplicada e Ensino de Línguas*. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n.º 1, p. 123-156, 2004.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n.º 2, p. 111-138, 2007.

BARTON, D.; TUSTING, K. *Beyond communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas: uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 63-81.

BONINI, A. Entrevista com Adail Bonini. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 33-42.

BORELLI, J. D. P. Pensando a relação teoria e prática na formação docente. In: *Anais do I Congresso Latino Americano sobre Formação de Professores de Línguas (I CLAFPL)*. Florianópolis: UFSC, 2007. p. 210-227.

BORTOLINI, L. S. *Os conceitos de uso de língua, identidade e aprendizagem subjacentes ao material didático para o ensino de português em Leticia (Colômbia)*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

_____. *Letramento em uma escola de educação bilíngue na fronteira Uruguai- Brasil*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

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

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. (acesso em 10/10/15)

_____. *LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 5. ed.* Brasília: Câmara dos Deputados/ Coordenação Edições Câmara, 2010.

_____. *Referenciais para formação de professores*. Brasília: MEC/SEF, 2002. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf> (acesso em 18/01/2017)

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais* Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> (acesso em 18/01/2017)

_____. *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: Manual do Candidato*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Superior (SESU), 2011. Disponível em www.mec.gov.br/celpebras (acesso em 15/06/2016)

BRIÃO, Q. M. *Uma proposta de material didático de leitura e produção textual para o ensino de português como língua adicional*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

BULLA, G. S. *A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

_____. *Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como língua adicional em ambientes digitais*. Tese (Doutorado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. *Paidéia*, 10, n.º 14, p. 15-32, 2013.

CALVO, L. C. S. *Reflexões sobre uma comunidade de prática constituída a partir das interações de formadoras de professores de inglês em um grupo de estudos*. Dissertação (Mestrado em Letras). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013.

CÁRDENAS, M. L. Encuentros y desencuentros en la formación de profesores de inglés en colômbia: una mirada a las políticas del ‘programa nacional de bilingüismo’. In: GIMENEZ, T. MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes, 2010. p. 19-44.

CARILO, M. S. *Tarefas de leitura e produção escrita no ensino a distância de língua portuguesa para intercâmbio acadêmico*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

CARVALHO, S. C.; SCHLATTER, M. Ações de difusão internacional da língua portuguesa. *Cadernos do IL*, n.º 42, p. 260-284, junho de 2011.

CAZDEN, C. *Classroom discourse : The language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann, 1988.

CELANI, A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T. MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes, 2010. p. 57-68.

COITINHO, V. P. *A prática docente do professor de português para estrangeiros para*

uma aprendizagem crítica: a formação do professor de português para estrangeiros. Dissertação (Mestrado em Letras). Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2007.

CONCEIÇÃO, J. V. *O ensino de gêneros orais públicos: o que o teatro tem a ver com isso?*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

COSTA, E. V. *A reconstrução de um teste estrutural em um teste de desempenho: uma proposta de reflexão*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras). Porto Alegre: UFRGS, 2005.

_____. *Práticas de formação de professores de português língua adicional em um Instituto Cultural Brasileiro no exterior*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

_____; CARVALHO, S. C. O efeito retroativo do exame Celpe-Bras e a formação de professores de Português Língua Adicional em um Instituto Cultural no exterior. In: MITTLESTADT, D. D.; SCHOFFEN, J. R. *Anais I Simpósio Internacional Ensino de Português Língua Adicional*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. p. 62-68.

_____; SCHLATTER, M. Eventos de formação de professores: uma perspectiva etnográfica sobre aprender a ensinar. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 56, n.º 1, p. 37-63, 2017.

COTA, A. A. *Inter-ação, representação e identificação do brasil em textos escritos do exame Celpe-Bras*. Dissertação (Mestrado em Letras). Brasília: Universidade de Brasília, 2013.

DAMAZO, L. O. *A modalização na produção de textos em português como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras). Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2012.

DAVIES; B. HARRÉ, R. Positioning: The discursive production of selves. *Journal of Theory of Social Behavior*. v. 20, n.º 1, p. 43-63, 1990.

DE COSTA, P. Making Ethical Decisions in an Ethnographic Study. *Tesol Quarterly*, v. 48, n.º 2, p. 413-422, 2014.

DEWEY, J. *Experience & Education*. New York: Touchstone Book, 1997.

DILLI, C. *Participação escrita orientada para a criação de contextos colaborativos de aprendizagem: uma análise de atividades via fórum no CFP-CEPI*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

DINIZ, L. R. A. *Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior*. Tese (Doutorado em Letras). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2012.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: Formação docente e transformação social. *Revista de Educação e Sociedade*, v. 1, n.º 1, p. 34-42, 2014.

DUBAR, C. *A crise das identidades*. São Paulo: EdUSP, 2009.

DULAY, H.; BURT, M. K.; KRASHEN, S. *Language two*. Oxford: Oxford University Press, 1982.

DURANTI, A. *Antropología Lingüística*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

EDGE, J. *Cooperative development*. London: Longman, 1992.

EMERSON, R. M.; FRETZ, R. I.; SHAW, L. L. *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press, 2011.

ERICKSON, F. What makes school ethnography ‘ethnographic’? *Anthropology and Education Quarterly*, v. 15, p. 51-66, 1984.

_____. Qualitative methods. In: LINN, R. L.; ERICKSON, F. (Orgs.), *Quantitative methods; Qualitative Methods*. New York: Macmillan, 1990. p. 75-194.

FARIAS, B. S. *Do testemunho de uma experiência na linguagem para uma reflexão enunciativa sobre o fazer linguístico implicado em aprender e ensinar português como língua adicional*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

FELIPE, C. V. *Subsídios para a formação do professor avaliador de produções textuais do exame Celpe-Bras*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

FLORIO-RUANE, S. *Teacher education and the cultural imagination: Autobiography, conversation, and narrative*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

FORNARI, M. K. *O texto literário na aula de língua estrangeira: um olhar, uma possibilidade, uma experiência*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n.º 10, p. 58-79, 1999.

_____. *Família, fofoca e honra: a etnografia de violência e relações de gênero em grupos populares*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

FORTES, M. S. *Uma compreensão etnometodológica do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional*. Tese (Doutorado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULLER, F.; BROWN, O. Becoming a teacher. In: RYAN, K. (Ed.). *Teacher education: seventy-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, 1975. p. 25-52.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Formação continuada de professores: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios*. São Paulo: Fundação Vitor Civita, 2011.

FURTOSO, V. B. *Português para falantes de outras línguas: aspectos da formação do professor*. Dissertação (Mestrado em Letras). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2001.

_____. *Formação de professores de português para falantes de outras línguas: reflexões e contribuições*. Londrina: EDUEL, 2009.

GAO, J. *Práticas de avaliação de textos em português produzidos por falantes de chinês*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

GARCEZ, P. M. Entrevista com Pedro Morais Garcez. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas: Pontes, 2013. p. 215-228.

GARCEZ, P. M.; SALIMEN, P. G. Pedir e oferecer ajuda para “fazer aprender” em atividades pedagógicas de encenação na fala-em-interação de sala de aula de inglês como língua adicional. In: BARCELOS A. M. (Org.). *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011. p. 97-117.

GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: MATEUS, E; TONELLI, J. R. A. (org.) *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*. São Paulo: Blucher, 2017. p. 13-36.

_____; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. *DELTA (Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada) (Online)*, v. 31, p. 1-34, 2015.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da linguística aplicada. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.;

- BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 183-20.
- GIMENEZ, T. MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas, SP: Pontes, 2010.
- GIROUX, H. *Border crossing: Cultural workers and the politics of education*. New York/ London: Routledge, 1992.
- GOMES, C. P. *Português para falantes de espanhol: uma proposta de material didático para desenvolver a produção oral*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.
- GOMES, M. S. *A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no exame Celp-Bras*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- GONZALEZ, N. W. *O trabalho colaborativo online em um projeto de aprendizagem de língua adicional*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.
- GRANNIER, D. M. Perspectivas na formação do professor de português como segunda língua. *Revista SIPLÉ*. Brasília, v. 2, n. 01, p. 1-14, 2001.
- HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1995.
- HARMER, J. *The practice of English language teaching*. Cambridge: Pearson Longman, 2001.
- HEATH, S. B. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge/ New York: Cambridge University Press, 1983.
- _____. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.) *Linguistic Anthropology: a reader*. Oxford: Blackwell, 2001. p. 318-342.
- HEATH, S. B; STREET, B. *On ethnography: Approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press, 2008.
- HERNÁNDEZ, F. Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. *Projeto – Revista de Educação*. Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 2-7, 2004.
- HERRMANN, I. I. D. G. *A fluidez do lugar do professor de Português Língua Estrangeira: uma análise discursiva de dizeres de professores brasileiros em sua relação com o ensino de PLE*. Dissertação (Mestrado em Letras). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.
- HINNAH, S. *Ser ou estar: uma proposta de sistematização para o ensino de*

português/língua estrangeira. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Porto Alegre Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

HREHOVÍK, T. What do we teach: Applied Linguistics or Language Teaching Methodology? In: *Theory and Practice in English Studies 3: Proceedings from the Eighth Conference of British, American and Canadian Studies*. Brno: Masarykova Univerzita, 2005. p. 213-219.

HYMES, D. Introduction: Toward ethnographies of communication. *American Anthropologist*. 66 (6), p. 1-34, 1964.

HUDSON, S.; HUDSON, P.; ADIE, L. The school-community integrated learning pathway: Exploring a new way to prepare and induct final-year preservice teachers. *Improving Schools*, 18, p. 221-23, 2015.

JAKOBSON, R. Concluding statement: Linguistics and poetics. In: SEBEOK, T. (ed.) *Style in language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1960. p. 350-77.

JARVIS, P. *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. London: Routledge, 2004.

JUNG N. M. *A (re) produção de identidades sociais na comunidade e na escola*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009.

KIM, H. C. *Aquisição do artigo definido em português como segunda língua por aprendizes coreanos*. Tese (Doutorado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

KLEIMAN, A. Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003. p. 209- 225.

KONZEN, M. P. *O processo de aquisição da regra de palatalização do português como segunda língua por falantes de espanhol*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997.

KORHONEN, H.; HEIKKINEN H. L.T.; KIVINIEMI U.; TYNJÄLÄ, P. Student teachers' experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and pre-service teachers in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 61, p. 153-163, 2017.

KORTHAGEN, F. A. J. Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, p. 98-106, 2010.

KRAEMER, F. F. *Avaliação de textos escritos em português produzidos por falantes de espanhol*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

_____. *Português língua adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

KRASHEN, S. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.

KUNRATH, S. P. *A aquisição do pretérito imperfeito em narrativas orais de português como segunda língua por falantes de alemão*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

KUNZENDORFF, J. C. Considerações quanto ao Ensino de Português para Estrangeiros Adultos. In: ALMEIDA FILHO, J. C.; LOMBELLO, L. C. (Orgs.). *O ensino de português para estrangeiros*. Campinas: Pontes, 1989. p. 19-39.

LAFUENTE, N. E. *O ensino orientado para o uso da linguagem em uma unidade didática do CEPI (Curso de Espanhol e Português para o Intercâmbio)*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Leituras SME*, n.º. 19, p. 20-28, 2002.

LAVE, J. Situating learning in communities of practice. Perspectives on socially shared cognition. In: LAUREN, B.; RESNICK, J.; Levine, M.; TEASLEY S. (Eds.). *American Psychological Association*. Washington, 1991. p. 63-82.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão (v. 1)*. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 333-355.

LEIRIA, I. *Definição do perfil do professor de português língua não materna. Conferência apresentada no Primeiro Congresso de Português Língua não Materna, Forum Telecom*. Lisboa, 1999. Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf> (acesso em 15/06/2016).

LEMOS, F. C. *O ensino de línguas adicionais na modalidade a distância: a elaboração do Manual do Professor CEPI*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

_____. *A formação do professor para o ensino de língua adicional em ambientes digitais com docência compartilhada*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

LIBERALI, F. C. O Desenvolvimento Reflexivo do Professor. *The Specialist*. São

Paulo, v. 17 no1, p. 19-37, 1996.

_____. Prefácio In: MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; SILVA, K. A. *Experiências de formação de professores de língua e o PIBID: contornos, cores e matizes*. Campinas: Pontes, 2013. p. 7-16.

LIMA, R. A. *Representações do Brasil em textos do exame CELPE-BRAS*. Tese (Doutorado em Letras). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2008.

MANGABEIRA, A. B. A. *Participação, identidade e variação na EJA: o uso variável da concordância nominal de número com recurso simbólico e estilístico na construção de uma comunidade de prática na sala de aula de língua portuguesa*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos Cedes*, n.º 36, p. 13-20, 1995.

MASON, J. *Qualitative Researching*. London: SAGE Publications, 1996.

MENDES, E. *Abordagem comunicativa intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2004.

MICCOLI, L. Entrevista com Laura Miccoli. In: SILVA, K. A. ARAGÃO, R. C. *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas: Pontes, 2013. p. 145-174.

MINOR, E. C., DESIMONE, L. M., CAINES LEE, J., & HOCHBERG, E. Insights on how to shape teacher learning policy: The role of teacher content knowledge in explaining differential effects of professional development. *Education Policy Analysis Archives*, v. 24, n.º 61, 2016. Disponível em <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2365> (acesso em 15/06/2016)

MITTELSTADT, D. D. *Orientações curriculares e pedagógicas para o nível avançado de português como língua adicional*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F.; TANCREDI, R. M. S. P.; MELLO, R. R. *Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação*. São Carlos: EDUFSCAR, 2003.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Ed. Parábola, 2013. p. 99-121.

MURARO, D. N. Relações entre a Filosofia e a Educação de John Dewey e de Paulo Freire. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 813-829, 2013.

NEVES, C. S. *Práticas do discurso oral: uma proposta de ensino de gêneros orais em português como língua adicional*. Porto Alegre, Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

NICOLAIDES, C. S. *A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico*. Tese (Doutorado em Letras). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. O regresso dos professores. In: *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, 2007.

_____. *Antonio Nóvoa: “professor se forma na escola”*. Entrevista com Antonio Nóvoa concedida a Paola Gentili. *Revista Nova Escola*, 2001. Disponível em: http://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa?utm_source=gestao+escolar&utm_medium=facebook&utm_campaign=mat%C3%A9ria&utm_content=link (acesso em 5 de maio de 2017).

OHLWEILER, B. M. D. *Criação de um jornal na sala de aula de português língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

PABST, L. U. *Lições de sintaxe do português brasileiro para estrangeiros*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

PENNYCOOK, A. The concept of method, interest knowlegde, and the politics of language teaching. *Tesol Quarterly*: vol. 23, no 4, p. 589-618, 1989.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PIROVANO, M. V. *Professores de língua inglesa da rede pública estadual de ensino e suas crenças sobre o evento aula*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

POMMER, B. D. *O uso da voz passiva: contrapondo material didático de PLE e textos autênticos*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

POPKEWITZ, T. S. Ideology and social formation in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, v. 1, n^o. 2, p. 21-107, 1987.

RAMOS, I. F. *Culturas de ensino e Aprendizagem de Alunos e Professores de Português*

como *Língua Estrangeira*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

_____. *Constituição e superação de momentos desconfortáveis em sequências de convites à participação: a construção do engajamento na fala-em-interação de sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

REICHERT, J. A. *Vivências com o texto literário na aula de língua adicional: relatos de ensino de inglês e português*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

RODRIGUES, B. C. *Ensino de português como língua adicional para hispanofalantes: uma proposta de material didático para ensino de leitura e escrita em níveis iniciais*. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

RIO GRANDE DO SUL. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. *Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: Loyola, 1998.

RIBEIRO, A. A. Ensinar aprendendo e aprender ensinando: a formação docente como eixo norteador da área de Português Língua Não Materna (PLNM) na UERJ. In: MEYER, R. M. B.; ALBUQUERQUE, A. *Português: uma língua internacional*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2015. p. 59-76.

RIBETTO, A. Pensar a formação de professores desde a experiência e desde o menor da formação. *Revista Reflexão E Ação*, v.19, n.º. 2, p. 109-119, 2011.

RODRIGUES, M. S. A. *O exame Celpe-Bras: reflexões teóricas para o professor de português para falantes de outras línguas*. Dissertação (Mestrado em Letras). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2006.

RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. Entrevista com Adail Sebastião Rodrigues-Júnior. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas: Pontes, 2013. p. 19-32.

SALLES, F. C. A formação continuada em serviço. *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid/Espanha, v. 33, p. 1-8, 2004.

SANTOS, L. G. *Teste de nivelamento para os cursos de português para estrangeiros da UFRGS*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

_____. *Avaliação de desempenho para nivelamento de alunos de português como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade

Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SARMENTO, S.; KIRSCH, W. Inglês Sem Fronteiras: uma mirada ao contexto de prática pelo prisma da formação de professores a partir do trabalho docente. *Ilha do Desterro*, v. 68, p. 47-59, 2015.

SCARAMUCCI, M. V. R. O projeto Celpe-Bras no âmbito do MERCOSUL: Contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO (Org.), *Português Língua Estrangeira Interface com o Espanhol*. Campinas: Pontes, 1995. p. 77- 90.

_____. Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) na escola pública. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 34, p. 7-20, 1999.

_____. O exame Celpe-Bras e a proficiência do professor de português para falantes de outras línguas. *Revista DIGILENGUAS*, 12, p. 48-67, 2012.

SCHLATTER, M. Ensino de português como língua estrangeira: perspectivas de intercâmbio Brasil-China. Palestra proferida no Seminário de Intercâmbio de Ensino de Chinês e Português. Beijing, Shanghai, Macau – 21 de maio a 6 de junho de 2007. (texto não publicado)

_____. Reflexão sobre a prática de ensino de LE: ação individual ou coletiva?. In: MASELLO, L. (Org.). *Portugués lengua segunda y extranjera en Uruguay: Actas del Primero Encuentro de Profesores de Portugués Lengua Extranjera de Uruguay*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UDELAR, 2008. p. 59-63.

_____.; ALMEIDA, A. N.; FORTES, M. S.; SCHOFFEN, J. R. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. In: NASCIMENTO, V. F.; NAUJORKS, J. C.; REBELLO, L. S.; SILVA, D. S. (Orgs.). *A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. p. 11-35.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: Aprendizagens colaborativas em Inglês*. Erechim: EDELBRA, 2012.

_____. Relatos de prática: com a palavra, o professor-autor-formador. *Na Ponta do Lápis*. Ano III, número 29, p. 12-19, 2017.

_____. Portuguese as an additional language: global trends in local actions. In: CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. (Org.) *Multilingual Brazil: Language resources, identities and ideologies in a globalized world*. New York/London: Routledge, 2018. p. 211-224.

SCHOFFEN, J. R. *Avaliação de proficiência oral em língua estrangeira: descrição dos níveis de candidatos falantes de espanhol no exame Celpe-Bras*. Dissertação (Mestrado

em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

_____. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. Tese (Doutorado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith, 1983.

_____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SCRIVENER, J. *Learning teaching: a the essential guide for English language teachers* (third edition). Oxford: Macmillan, 2011.

SIDI, W. A. *Avaliação em escrita no ensino online de português como língua adicional: do lms à rede social*. Tese (Doutorado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas: Pontes, 2013.

SILVA, M. C.; LEURQUIN, E. V. L.F. Experiência de formação docente e de elaboração de material didático para o ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira. In: *Simpósio Internacional de Língua Portuguesa, v. único*. Uberlândia: Editoras universitárias, 2014. p. 36-55.

SOUZA, J. P. C. *Canção brasileira: Proposta de material didático para um curso de português como língua adicional*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

_____. *Letra e Música: uma proposta para o ensino da canção na aula de português como língua adicional*. Tese (Doutorado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

TOMÁS, M. *Terminologia da Formação Profissional: Alguns conceitos de Base III*. Lisboa: Direção Geral do Emprego e Formação Profissional, 2001.

TORRES, R. L. *A elaboração de materiais didáticos para o ensino de português para falantes de espanhol*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Porto Alegre: UFRGS, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TUSTING, K. *Language and power in communities of practice*. In: BARTON, D.; TUSTING, K. *Beyond communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. p. 36-54.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. <http://www.ufrgs.br/cep/resolucoes/resolucao-466-12> (acesso em 15 de fevereiro de 2015).

UNIVERSITY OF MINNESOTA. Guidance for human subjects' protection in research. <http://www.research.umn.edu/irb/guidance.html#.VODUqlqrPJ9>, (acesso em 15 de fevereiro de 2015).

UR, P. *A course in language teaching: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

WANG, J. ODELL, S. SCHWILLE, S. A. Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching: a critical review of the literature. *Journal of Teacher Education*, v. 59, nº. 2, p. 132-152, 2008.

WENGER, E. *Communities of practice*. New York: Cambridge University Press, 1998.

_____. *Comunidades de prática*. Barcelona: Paidós, 2001.

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

XAVIER, R. P. Entrevista com Rosely Perez Xavier. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas: Pontes, 2013. p. 307-324.

XAVIER DOS SANTOS, V. M. Aprendendo a ensinar o português como língua estrangeira. Algumas considerações e reflexões. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (orgs.) *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília, DF: EDUnB, 2002. p. 57-67.

YE LI. *A preparação de candidatos chineses para o exame Celpe-Bras: aprendendo o que significa*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

ZHANG, F. Avaliação de desempenho e reescrita como oportunidades de aprendizagem da escrita em Português por alunos chineses. Tese (Doutorado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

ZEICHNER, K. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61, p. 89-99, 2010.

ANEXOS

ANEXO I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
 Instituto de Letras - Programa de Pós-Graduação em Letras
**Formação de professores de português língua adicional:
 as práticas em eventos de formação**

Profa. Dra. Margarete Schlatter



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante,

A presente investigação tem como objetivo a produção de conhecimento sobre as práticas de formação de professores de Português como Língua Adicional no programa no qual você atua. Esperamos contar com a sua valiosa participação. Para esse trabalho, necessitamos permanecer por um período de até três meses na instituição na qual o senhor/a senhora trabalha para a geração de dados, com sua devida autorização.

Gostaríamos de contar com a sua autorização para tomar notas de campo para a realização de diário de campo e de gravações em áudio e fotos de reuniões pedagógicas, seminários, tutorias e reuniões informais dos professores. As observações serão realizadas, primeiramente, de forma gradual, seguindo-se de acompanhamento diário dos professores da instituição, e os dados gerados serão usados somente para fins de pesquisa pelo autor do projeto.

De modo a nos anteciparmos ao risco da identificação de sua identidade, os participantes serão identificados nas transcrições e relatos de pesquisa apenas por pseudônimos, e as suas imagens serão tratadas para que os rostos não possam ser reconhecidos. Não há benefício direto para você ao participar do estudo, mas as descobertas poderão servir como fonte de consulta para estudiosos da área formação de professores de línguas e da área de Educação em geral. Os resultados da pesquisa serão divulgados à comunidade acadêmica e à comunidade de educadores por meio de publicações, apresentações em eventos acadêmicos, entre outras formas de divulgação. Sua participação é essencial para a realização do trabalho de pesquisa, mas você tem a liberdade para se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização

alguma e sem prejuízo. Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado por sua participação no estudo, por favor, entre em contato:

Profa. Dra. Margarete Schlatter. Instituto de Letras - Sala 226 - Av. Bento Gonçalves, 9500 - Prédio 43221 - Setor 2 - Campus do Vale – Caixa Postal 15002 - Bairro Agronomia - Porto Alegre – RS - Brasil – CEP 91540-000. Telefone: 3308 66 90

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos relacionada a seus direitos e participação nesta pesquisa, por favor, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS):

Comitê de Ética em Pesquisa/UFRGS **Prédio da Reitoria – 2o andar – Câmpus Central Av. Paulo Gama, 110** – 90040-060 – Porto Alegre, RS Telefone: (51) 3308-3738. Email: etica@propesq.ufrgs.br

Porto Alegre, março de 2013.

Atenciosamente,

Margarete Schlatter, PhD (PPG- LETRAS/UFRGS, CNPq)

Everton Vargas da Costa (PPG-LETRAS/UFRGS, CAPES)

Participante:

Anexo II - Quadro de resumo dos eventos gerados na pesquisa de campo

Num	Nome	Participantes	Diário/ Data	Onde e quando ocorre	Métodos de geração
1	Beatriz e Jessica conversam sobre Projeto de Literatura.	Beatriz e Jessica	Diário 1, 1/06/15	Sala dos professores	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
2	Jessica e Fabiana negociam uma substituição.	Jessica e Fabiana	Diário 1, 1/06/15	Sala dos professores	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
3	Fabiana pede que Jessica a ensine a corrigir prova.	Jessica e Fabiana	Diário 1, 1/06/15	Sala dos professores	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
4	Victor e Flávia combinam a operacionalização de Unidade Didática (UD).	Victor e Flávia	Diário 2, 02/06/15	Sala dos professores	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
5	Victor propõe a realização de uma festa junina.	Victor, Flávia, Simone, Jessica e Fabiane	Diário 2, 02/06/15	Sala dos Professores	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
6	Na aula de Práticas do Discurso Oral (PDO), Everton sugere um material a Júlia relacionado ao tópico roteiro.	Everton, Júlia	Diário 3, 03/06/15	Sala 210	Observação participante, notas, diário de campo,
7	Júlia atualiza Beatriz sobre o que está acontecendo na aula.	Júlia e Beatriz	Diário 3, 03/06/15	Sala 215	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
8	Beatriz conta de sua qualificação de doutorado.	Beatriz, Júlia e Michele	Diário 3, 03/06/15	Pátio do Campus do Vale	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
9	Beatriz atualiza Júlia sobre o que aconteceu em sua última aula de Literatura Brasileira III, para elaborar artigo para Congresso.	Beatriz e Júlia	Diário 3, 03/06/15	Restaurante do Campus	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
10	Júlia propõe a Beatriz trabalhar variação linguística com o livro de Sacolinha.	Beatriz e Júlia	Diário 3 – parte II, 03/06/15	Pátio do Campus	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
11	Júlia e Beatriz negociam estrutura da UD – De Olho Na Língua (DONL).	Beatriz e Júlia	Diário 3 – parte II, 03/06/15	Pátio do Campus	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
12	Júlia e Beatriz discutem as escolhas do autor sobre a fala dos personagens e suas próprias visões sobre variação linguística.	Beatriz e Júlia	Diário 3 – parte II, 03/06/15	Pátio do Campus	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
13	Beatriz propõe a procura de materiais complementares e tangenciais para trabalhar a variação linguística no livro de Sacolinha.	Beatriz e Júlia	Diário 3 – parte II, 03/06/15	Pátio do Campus	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.

14	Júlia questiona a elaboração de perguntas e Beatriz reconhece isso como algo típico do PPE.	Beatriz e Júlia	Diário 3 – parte II, 03/06/15	Pátio do Campus	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
15	Beatriz discute o papel do professor como argumento aos questionamentos de Júlia e para alcançar consensos.	Beatriz e Júlia	Diário 3 – parte II, 03/06/15	Pátio do Campus	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
16	Beatriz e Júlia negociam uma questão sobre raça dos personagens.	Beatriz e Júlia	Diário 3 – parte II, 03/06/15	Pátio do Campus	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
17	Júlia e Beatriz elaboram questões sobre figuras de linguagem.	Beatriz e Júlia	Diário 3 – parte II, 03/06/15	Pátio do Campus	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
18	Michele conta a Everton histórico do curso PDO, sobre participações em pesquisas e mestrado.	Everton e Michele	Diário 4, 08/06/15	Sala dos Professores, Corredores, Pátio do Campus do Vale	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
19	Beatriz e Júlia combinam como começar a aula de PDO.	Beatriz, Júlia	Diário 6, 10/06/15	Campus de outra universidade	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
20	Beatriz e Júlia explicam conjuntamente implicações do termo “amiguinha” no texto de aluna.	Júlia, Beatriz, (alunos PDO)	Diário 6, 10/06/15	Campus de outra universidade	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
21	Beatriz e Júlia assumem papéis de diretoras na gravação das peças radiofônicas.	Júlia, Beatriz, (alunos PDO)	Diário 6, 10/06/15	Campus de outra universidade	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
22	Beatriz e Júlia dirigem uma aluna e percebo um sistema organizado de direção das cenas.	Júlia, Beatriz, (alunos PDO)	Diário 6, 10/06/15	Campus de outra universidade	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
23	Victor explica a Flávia como proceder na aula do dia seguinte, e juntos combinam modos de operacionalizar UD na aula.	Victor, Flávia	Diário 6, 10/06/15	Campus de outra universidade	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
24	Flávia comenta sobre ausência dos alunos em dia de chuva e Simone conta como faz para prevenir tal situação.	Flávia e Simone	Diário 7, 11/06/15	Sala dos professores	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
25	Flávia e Simone conversam sobre problema que Adriana teve com um aluno e mostram seus pontos de vista sobre como proceder em casos como aquele.	Flávia e Simone	Diário 7, 11/06/15	Sala dos professores	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
26	Flávia e Victor dão aula de Básico II juntos e negociam as tarefas no andamento da aula.	Flávia e Victor	Diário 7, 11/06/15	Sala 120	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
27	No início do seminário, Adriana relata a Flávia desdobramentos de um	Adriana e Flávia	Diário 8	Sala 112	Observação participante, notas, diário de campo,

	problemas que teve com um aluno.				áudio, fotos.
28	Participantes dos seminário apresentam propostas de tarefas para trabalhar com o texto “Mesa de bar...”.	Adriana, Flávia, Jessica, Patrícia e outros participantes do seminário.	Diário 8	112	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
29	Participantes relatam o que vão apresentar na Feira Cultural, no final do seminário.	Adriana, Flávia, Jessica, Patrícia e outros participantes do seminário.	Diário 8	112	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
30	Michele e Victor conversam sobre andamento de UD para Básico II.	Michele e Victor	Diário 9	Sala dos Professores	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
31	Jessica prepara uma aula sobre pronomes, conversa sobre trabalho para disciplina, e me conta sua perspectiva sobre as aulas de graduação.	Jessica	Diário 10	Sala dos Professores	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
32	Simone explica a Adriana como preparar seus alunos para as apresentações na Feira Cultural.	Simone e Adriana	Diário 10	Sala dos Professores	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
33	Júlia e Beatriz trabalham em docência compartilhada no ensaio e gravação de peças radiofônicas e negociam sugestões aos alunos.	Júlia, Beatriz, incluindo os alunos PDO.	Diário 11	Campus de outra universidade	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
34	Júlia discorda de Beatriz durante andamento do ensaio.	Júlia e Beatriz	Diário 11	Campus de outra universidade	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
35	Flávia, Fabiana e Jéssica participam do Seminário PPE	Flávia, Fabiana e Jéssica.	Diário 12	Sala 112	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
36	Jéssica relata trabalho para a disciplina de Avaliação que envolve o Manual do Professor PPE.	Jéssica, Everton, Simone	Diário 13	Sala dos Professores	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
37	Jéssica e Simone elaboram um evento no Facebook para divulgar a Feira Cultural.	Jéssica, Simone, Everton	Diário 13	Sala dos Professores	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
38	Jéssica e Simone trabalham em divulgar a Feira Cultural por meio do evento Facebook e pela colagem de cartazes no campus.	Jéssica, Simone, Everton	Diário 13	Sala dos Professores, Campus, Restaurante da Universidade II.	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
39	Beatriz e Júlia comandam o ensaio da peça radiofônica “O Motel” e negociam diferentes posições sobre os personagens.	Beatriz, Júlia, alunos PDO	Diário 14	Campus de outra universidade	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
40	Victor e Flávia dão feedback a apresentações dos alunos.	Victor, Flávia, alunos Básico II	Diário 15	Sala 120	Observação participante, notas, diário de campo,

					áudio, fotos.
41	Jéssica e Everton conversam sobre formato, objetivos e participações na Feira Cultural.	Jéssica e Everton	Diário 16	Sala dos Professores	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
42	Jéssica comenta sobre como curso de Letras contribui para suas aulas.	Jéssica e Everton	Diário 16	Sala dos professores	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
43	Victor, Everton e Jéssica discutem diferenças culturais entre alunos e brasileiros. Flávia participa da discussão num segundo momento.	Victor, Everton e Jéssica. Flávia.	Diário 16	Sala dos professores	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
44	Victor relata a Jéssica como é ter aula na Faculdade de Pedagogia.	Victor e Jéssica	Diário 16	Sala dos professores	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
45	Júlia, Beatriz e os alunos de PDO apresentam as peças radiofônicas na Feira Cultural.	Júlia, Beatriz e os alunos de PDO	Diário 17	Auditório do Instituto de Letras	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
46	Júlia, Beatriz, Michele e os alunos de PDO discutem a avaliação do semestre.	Júlia, Beatriz, Michele e os alunos de PDO	Diário 17	Sala 215	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
47	Simone relata a Everton o primeiro dia de Feira Cultural e analisa o valor que o evento tem para os alunos.	Simone e Everton	Diário 17	Sala dos professores	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
48	Simone se oferece para ajudar Adriana a fazer perguntas após as apresentações.	Simone e Adriana	Diário 17	Sala 115	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
49	Victor relata a Everton sua experiência de trabalho em docência compartilhada com Flávia.	Victor e Everton	Diário 18	Sala dos professores	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
50	Victor e Flávia discutem elaboração e aplicação de prova para o Básico II.	Victor e Flávia	Diário 18	Sala dos Professores	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
51	No seminário, Jéssica, Fabiana, Adriana, Simone, Michele, Flávia e outras professoras relatam as apresentações de seus alunos na Feira Cultural.	Jéssica, Fabiana, Adriana, Simone, Michele, Flávia	Diário 19	Sala 112	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
52	No seminário, Jéssica, Fabiana, Adriana, Simone e Michele avaliam o processo de elaboração e avaliação dos projetos a pedido de M.	Jéssica, Fabiana, Adriana, Simone, Michele	Diário 19	Sala 112	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
53	No seminário, Clarice retoma discussão sobre autoria e participantes opinam sobre correção de textos escritos.	Jéssica, Fabiana, Adriana, Simone, Michele, Flávia	Diário 19	Sala 112	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
54	No seminário, Clarice	Simone, Adriana	Diário 21	Sala 112	Observação

	propõe uma discussão sobre escrita em sala de aula com base em um vídeo da série “Pérolas da Imaculada”.	e Flávia			participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
55	No seminário, Adriana, Simone e Flávia (com outras participantes) discutem a grade de correção elaborada por Dany (não é participante da pesquisa) e refletem sobre a aplicabilidade do instrumento para falantes de espanhol e outras línguas.	Simone, Adriana e Flávia	Diário 21	Sala 112	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
56	No seminário, Simone apresenta uma síntese da discussão sobre a grade de correção e gera-se uma discussão sobre cumprimento de tarefa com alunos falantes de espanhol.	Simone, Adriana e Flávia	Diário 21	Sala 112	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
57	No seminário, os participantes assistem a uma apresentação de um trabalho de mestrado sobre projetos em curso online de português.	Simone, Adriana e Flávia	Diário 21	Sala 112	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
58	Adriana e colegas compartilham experiências de intercâmbio.	Adriana e outras participantes	Diário 23	Sala do Professores	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
59	Adriana, Simone, Flávia e Jéssica participam de treinamento sobre o teste de nivelamento, ministrado por Andresa. São abordados 25 subtemas diferentes durante o treinamento.	Adriana, Simone, Flávia, Jéssica.	Diário 23	Sala 203	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
60	Everton, Júlia, Beatriz e Michele conversam sobre a possibilidade de criar um curso de service learning no PPE.	Everton, Júlia, Beatriz e Michele	Diário 24	Casa de Cultura	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.
61	Beatriz, Júlia e Michele discutem possível reestruturação do curso PDO e tocam em questões como objetivo e concepções teóricas do curso.	Júlia, Beatriz e Michele	Diário 24	Casa de Cultura	Observação participante, notas, diário de campo, áudio, fotos.

Anexo III - Quadro sinóptico de eventos de formação

Dado/ Participantes	Propósitos	Ações	Tópicos	Resultados
1. Júlia e Beatriz 3/06/15 Pátio Campus DOCÊNCIA COMPARTIL HADA. (DC)	Elaborar uma Unidade Didática (UD); planejamento.	Elaboração de perguntas (p/ a UD p/ participar de evento ; avaliações (expressões de ponto de vista); justificativas/ accounts; propostas, discussão; resolução de um problema; construção conjunta de entendimento; formulações teóricas; sugestões; explicitação de objetivos.	Aula de literatura p/ estrangeiros; material didático/ UD (planejamento); literatura marginal; abordagem da literatura em sala de aula; ensino de vocabulário e gramática; variação linguística; o livro Graduado em Marginalidade”; relação entre uso da língua e identidade (social/racial).	Construção de um entendimento comum; resolução de problemas (para o entendimento comum); acordos para a elaboração de questões para UD.
2. Jéssica e Beatriz 1/06/15 Sala PPE INTERVALO	Planejar projeto sobre literatura gaúcha.	Pedidos de ajuda; ofertas de ajuda (ideias); apresentação de ideias (passos de um projeto); sugestão de ideias (materiais); perguntas (p/ contextualizar); explicações (p/ contextualizar); narração de experiências passadas; exploração (procura) de materiais na internet; formulação de ideias (passos de um projeto); planejamento de etapas de projeto; ratificação de ofertas de ajuda/ avaliar; exibição de práticas; estabelecimento de relações (literatura + conhecimento linguístico / habilidades)	Aula de língua + Literatura; literatura gaúcha; poesia/ oralidade/ declamação; projeto pedagógico; poetas gaúchos; passos (etapas) de um projeto; produto final.	Buscas de informação (google/youtube); envio de mensagens (entre as participantes); anotações de nomes de autores; delineamento de etapas (não anotadas); construção conjunta de uma ideia.
3. Jéssica e Fabiane 1/06/15 Sala PPE DC/ INTERVALO	Negociar uma substituição para Jéssica (Intermediário II).	Solicitação de substituição; explicação de etapas do plano de aula/ planejamento; explicitação das instruções das tarefas; pedido de contextualização; formulação de um problema; engajamento na busca de resolução de um problema; formulação (proposição) de ideias para resolução de problemas (pela criação de um plano possível); planejamento de uma tarefa que faça sentido.	Substituição; projeto pedagógico (etapas); resolução de problema; estágio de docência; tarefa comunicativa (interlocução).	Proposta de tarefa para os alunos de Jéssica; apresentação do plano de aula de Fabiane.
4. Jéssica e Fabiane 1/06/15 Sala PPE INTERVALO	Aprender como pontuar as questões de uma prova.	Perguntas; respostas; pedidos de ajuda; ofertas de ajuda; apresentação de modelos de procedimentos; explicitação de dificuldades; detalhamento de procedimentos; compartilhamento de uma experiência.	Pontuação de provas; procedimentos de avaliação; avaliação de texto escrito.	Exposição e compartilhamento de um modelo de pontuar uma prova.
5. Victor, Flávia, Simone, Jéssica, Fabiane 2/06/15 sala PPE	Combinar a organização de uma festa junina.	Proposta de uma festa junina para dar sentido a uma tarefa; justificativa para a realização da festa junina; relação com UD; exposição de ideias de tarefas relacionadas à festa; discussão de horários e datas, convidar colegas; aceitar convites de colega.	Organização da festa junina; UD; elaboração de tarefas.	Planejamento conjunto de festa junina; relação entre festa e tarefas.

INTERVALO				
6. Júlia e Beatriz 3/06/15 Sala 215 DC	Elaborar uma dinâmica para trabalhar a construção de um personagem.	Expressão de preocupação; identificação de um problema; sugestão de soluções; exemplos para ilustrar uma ideia; perguntas para tirar dúvidas; perguntas para contribuir; proposta de uma dinâmica; ratificação de uma proposta.	Dinâmicas de sala de aula; roteiros de peças radiofônicas; enunciado de tarefa; construção de personagem.	Acordos sobre a dinâmica a ser aplicada; reflexão sobre usos dos textos em aula.
7. Beatriz e Júlia 3/06/15 Pátio Campus DC	Elaborar uma questão sobre figuras de linguagem para UD sobre livro “Graduado em Marginalidade” .	Relato de trabalho prévio; contextualização de trabalho; apresentação de dúvidas sobre léxico; apresentação de possíveis explicações; resolução de um problema de terminologia; relação da discussão com teorias; apresentação de palavras que podem incluir em tarefa; elaboração de questão de vocabulário; pedido de ajuda sobre como elaborar tarefa; oferta de ajuda; Apresentação de hipóteses; formulação de um problema; negociação de significados relacionados à terminologia; procura apresentação de palavras.	Tarefa de vocabulário; figuras de linguagem (metáfora, gíria); relevância da terminologia.	Resolução de dúvidas contingentes; acordo sobre como trabalhar; seleção de vocabulário.
8. Simone e Adriana 16/06/15 Sala PPE TUTORIA	Apresentar um modelo de trabalho final e explicitar procedimentos para sua operacionalização.	Contextualização de usos de materiais; perguntas sobre procedimentos; relato de resolução de um problema; justificativa de ações, escolhas, opiniões; sugestão de tarefas; apresentação de modelos de trabalhos de alunos; pedido de ajuda/ resolução de dúvidas; relatos de experiências de sucesso; explicação de como avaliar trabalhos; apresentação de ponto de vista sobre contextos específicos; sugestão de planejamentos; relatos de situações problemáticas.	Trabalho final; Feira Cultural; pacotes de viagem; avaliação de apresentações; planejamento de aulas; boas práticas.	Oferta de modelos de procedimentos; diagnósticos de práticas; entender planejamento de aulas.
9. Adriana e Simone 16/06/15 Sala PPE TUTORIA/ INTERVALO	Relatar problema em estágio de espanhol e relatar experiência de sucesso.	Relato de uma experiência malsucedida; perguntas por informações (contextualização); oferta de um relato de experiência bem sucedida (como alternativa); diagnóstico de um problema; proposição de uma tarefa; sugestão de uma abordagem (como a do PPE).	Estágio em espanhol; experiências malsucedidas; experiências bem sucedidas; turmas grandes; trabalho em grupos.	Análise da situação; relato de boas práticas.
10. Patrícia , Adriana, Flávia, Jéssica (outros presentes no seminário) 12/06/15 Sala 112 SEMINÁRIO	Explicitar orientações teóricas; apresentar propostas de tarefas com base em um texto; construir entendimentos comuns sobre os usos pedagógicos de um texto.	Gerenciamento do seminário; solicitação de relatos e memórias; explicitação de orientações teóricas; apresentação de propostas; sugestão de modos de operacionalização; elaboração e apresentação de planos; análise de texto; comentário sobre trabalhos com base em teorias; relato de experiências; discussão sobre a Feira Cultural; apresentação de propostas de trabalho; conselhos (orientar) sobre como preparar alunos.	Elaboração de materiais didáticos; modos de trabalhar com textos; orientações teóricas; Celpe-Bras; texto/ tarefa; Feira Cultural.	Discussão materiais com base em textos; apresentação de tarefas propostas; construção de um entendimento comum sobre usos do texto; apresentação de propostas de trabalho na Feira Cultural.
11. Clarice , Jéssica, Míchele, Flávia, Simone,	Relatar a experiência de apresentação na Feira Cultural; Sugerir	Relato de apresentação dos alunos na Feira Cultural; perguntas; justificativas; explicação de pontos de vista; explicitação de pressupostos teóricos; relação entre planejamento a	Feira Cultural; pedagogia de projetos; organização de evento; planejamento.	Discussões; relatos de experiência; sugestão de melhorias; reflexões a partir de perguntas.

Fabiane, Adriana (outros presentes no seminário) 3/07/15 Sala 112 SEMINARIO	melhorias para as próximas edições.	projetos; Contextualização de projetos; detalhamento de projetos; identificação de problemas; análise de benefícios, procedimentos e aprendizagens.		
12. Flávia e Victor 16/06/15 Sala PPE DC	Combinar operacionalização de UD.	Explicitação de propósitos; pedidos de sugestões sobre uso do material; respostas a pedidos de sugestões; negociação de tomada de decisões; apresentação de possíveis problemas (previsões); relato de experiências; sugestão de alternativas.	Operacionalização de UD; material didático; planejamento; folders de turismo; leitura.	Decisões sobre aspectos da aula (impressões).
13. Flávia e Simone 11/06/15 Sala PPE INTERVALO	Discutir situação problemática vivida por outra colega	Relato de situação problemática; relato de resolução e previsão de problemas; comentário sobre problema de uma colega; relato de conversas; análise de situação problemática; diagnóstico de problema; apresentação de visão sobre seu próprio trabalho.	Material Didático; texto sobre violência contra mulher; problemas com alunos.	Análise de situação problemática com aluno; relato de resolução de problema.
14. Clarice, Simone, Adriana, Flávia, outros participantes do seminário. 10/07/15 Sala 112 SEMINARIO	Discutir dois textos sobre avaliação da escrita em pequenos grupos; apresentar resultados das discussões em grupo.	Apresentação de um texto; oferta de chaves de leitura; solicitação de relatos; orientação de trabalho em grupos; relato de experiências de avaliação da escrita; relação de experiências com conteúdos de textos; diagnóstico de questões problemáticas; apresentação de perspectivas sobre avaliação; comparação de alunos de diferentes origens; relato de desempenho de alunos; compartilhamento de dúvidas por meio de relatos; relato de uso de instrumento de avaliação; feedback sobre uso do instrumento de avaliação; perguntas ao grupo.	Avaliação da escrita; uso de grade avaliação; falantes de espanhol; correção; interlocução.	Discussão sobre interlocução e avaliação; relatos; feedbacks.
15. Beatriz e Júlia 17/06/15 DC	Ensaiai, gravar e dar feedback sobre peça radiofônica	Discussão sobre uso de recursos linguísticos; contextualização de usos de recursos linguísticos; observação do trabalho de colega; negociação de decisões a serem tomadas; incentivo à participação dos alunos; relato de experiências anteriores; identificação de problemas; sugestão de melhorias.	Projeto peça radiofônica; oralidade; recursos linguísticos contextualizados.	Acordos sobre usos de recursos linguísticos e sonoplastia; discussões sobre contextos com base em projeto.

Anexo IV - Tarefa IV Celpe-Bras “Mesa de bar na rua opõe boêmios e insones

Celpe Bras
2009/2

Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

TAREFA IV | Mesa de bar na rua opõe boêmios e insones

Página 8

Você é morador da cidade de Porto Alegre e leu a reportagem “Mesa de bar na rua opõe boêmios e insones”, do Jornal Zero Hora. Com base nas informações do texto, escreva um e-mail para o vereador Alceu Brasinha, posicionando-se a favor ou contra o projeto de lei apresentado por ele.

| 38 | Geral >

Porto Alegre Comerciantes e moradores aguardam decisão do prefeito Fogaça sobre ampliação dos espaços ao ar livre

Mesa de bar na rua opõe boêmios e insones

Aprovado pela Câmara de Vereadores da Capital, o projeto de lei que amplia os horários para bares, restaurantes e lanchonetes manterem mesas nas calçadas da cidade virou motivo de controvérsia.

Enquanto comerciantes e usuários defendem a proposta, que estende a permissão da 0h para as 2h nas sextas, nos sábados e nas vésperas de feriados, moradores de regiões boêmias de Porto Alegre criticam a mudança na regra.

De autoria do vereador Alceu Brasinha (PTB), o projeto ainda precisa ser sancionado pelo prefeito José Fogaça para virar realidade. Apesar disso, muita gente já demonstra descontentamento em relação à possibilidade de enfrentar madrugadas insones pela frente. É o caso da empresária Jimena Acosta Korczyk, 31 anos. Ela mora perto da Rua Padre Chagas, um tradicional reduto de bares no bairro Moinhos de Vento, e diz sofrer com o barulho.

– Até a meia-noite dá para tolerar, mas até as 2h é demais, ainda mais porque é justamente no fim de semana que a gente pode descansar. Estou colocando



vidro duplo no meu apartamento para me incomodar menos – reclama Jimena.

Moradora da Rua Dinarte Ribeiro, também no Moinhos de Vento, a dona de casa Loane da Fonseca, 52 anos, é outra insatisfeita com a possível modificação:

– Minha preocupação é com as pessoas idosas e com vizinhos que precisam acordar cedo para trabalhar. Tem noites em que o barulho é penoso, só com remédio para dormir.

Para quem trabalha no ramo de bares e restaurantes, a opinião é bem diferente. Os comerciantes, segundo Eli Stürmer, da diretoria da Associação de Bares e Restaurantes da Cidade Baixa, estão satisfeitos.

– A gente lutou bastante por essa ampliação. Esperamos que o prefeito sancione o projeto o quanto antes – diz Stürmer.

Entrevista | Alceu Brasinha

AUTOR DO PROJETO DE LEI

“Recebi algumas reclamações, mas os apoios são maiores”

O vereador Alceu Brasinha (PTB), autor do projeto de lei que amplia o horário das mesas nas calçadas em alguns dias da semana, diz que a mudança beneficiará comerciantes e pessoas que saem à noite na Capital. Leia a seguir trechos da entrevista:



OPCIONAR

Zero Hora – Por que o senhor fez o projeto ampliando o horário para os bares permanecerem com as mesas na rua?

Alceu Brasinha – Aos finais de semana, meia-noite é cedo para recolher as mesas. O hábito do porto-alegrense é sair mais tarde de casa, ainda mais para a juventude. Eu mesmo passei por uma situação constrangedora. Eu trabalho até meia-noite na minha loja e depois saio para jantar. Uma vez, estava na Cidade Baixa jantando e chegaram fiscais da Smic pedindo para retirar as mesas. Eu tive de pegar a comida e comer na mão.

ZH - O senhor recebeu reclamações dos moradores próximos aos bares?

Brasinha – Recebi algumas reclamações, mas os apoios são maiores. Na minha caixa de e-mail, havia seis reclamações contra o projeto. Em compensação, havia mais de cem mensagens me dando os parabéns.

Proprietária do Café do Porto, no bairro Moinhos de Vento, Ana Cláudia Bestetti acredita que o novo horário não trará maiores problemas, porque vale apenas para dois dias da semana: – Me parece que esse critério é razoável. Não sinto que vá interferir tanto na vida dos moradores da cidade. Eu acho que essa discussão agora, às portas de uma Copa do Mundo que Porto Alegre certamente sediará, é um retrocesso.

Anexo V - Resumo do trabalho produzido por Júlia e Beatriz**Graduado em marginalidade: a literatura brasileira marginal em uma proposta de material didático de português como língua adicional**

Beatriz Carmesin (Doutoranda em Teoria da Literatura/XXXX) Julia Kuhn (Mestranda em Linguística Aplicada/XXXX) Apresentaremos e discutiremos uma proposta de **material didático de português** como língua adicional elaborada com base no livro —Graduado em marginalidade (2005), de Sacolinha, e realizada **a partir do projeto de pesquisa "Elaboração de materiais didáticos para ensino de Português Língua Adicional no âmbito PPE da UFRGS"**. Esse material didático foi desenvolvido para o curso de Literatura Brasileira II do PPE, oferecido a alunos com nível mais avançado de proficiência em língua portuguesa, como parte integrante do seu planejamento em 2015/1. Para a construção do material, ancoramo-nos em uma visão de uso da linguagem (CLARK, 2000), entendendo que ele se dá por meio de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003), cuja estabilidade se compreende a partir da dimensão social de sua produção, e não somente pelas características formais ou linguísticas materializadas nos textos. Isso implica dizer que cada ato enunciativo está construindo e sendo construído pelas condições de produção: quem fala, para quem fala, com que propósito, em qual esfera da atividade humana, em qual momento sócio-histórico. Nesse sentido, o material didático proposto parte de um texto autêntico, levando em conta o seu contexto de produção e priorizando diferentes usos da língua, e não formas linguísticas descontextualizadas. Além disso, tendo como pressuposto o reconhecimento da noção de literatura marginal, o material didático busca promover a reflexão a respeito de características dessa literatura, dos debates sociais que surgem da leitura do —Graduado em Marginalidade e das vozes sociais que constituem a sua narrativa. Em meio a diversas discussões entre teóricos da literatura e escritores, por exemplo, as pesquisas de Dalcastagnè (2002) e as próprias reflexões de Sacolinha (2012), a marginalidade tem sido campo minado de proposições que dispõem a leitores - alunos e professores - desafios que não devem ser ignorados.

Palavras-chave: Ensino de português como língua adicional. Material didático. Literatura marginal. Marginalidade.

