

PROJETOS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA



Betânia Passos MEDRADO
Carla Lynn REICHMANN
organizadoras

**PROJETOS E PRÁTICAS
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE LÍNGUA INGLESA**



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**

Reitora MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
Vice-Reitora BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA
Diretora do CCHLA MÔNICA NÓBREGA
Vice-Diretor do CCHLA RODRIGO FREIRE DE CARVALHO E SILVA



EDITORA DA UFPB

Diretora IZABEL FRANÇA DE LIMA
Supervisão de Editoração ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JÚNIOR
Supervisão de Produção JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

CONSELHO EDITORIAL Bernardina M. J. Freire de Oliveira | Ciências Sociais e Aplicadas
Damião Pergentino de Souza | Ciências da Saúde
Eliana Vasconcelos da Silva Esval | Língua Portuguesa e Linguística
Fabiana Sena da Silva | Interdisciplinar
Ilda Antonieta Salata Toscano | Ciências Exatas e da Terra
Ítalo de Souza Aquino | Ciências Agrárias
Maria de Lourdes Barreto Gomes | Engenharias
Maria Patrícia Lopes Goldfarb | Ciências Humanas
Maria Regina Vasconcelos Barbosa | Ciências Biológicas

Betânia Passos Medrado
Carla Lynn Reichmann
organizadoras

**PROJETOS E PRÁTICAS
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE LÍNGUA INGLESA**

Editora da UFPB
João Pessoa
2017

Direitos autorais 2017 – Editora da UFPB

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA DA UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade dos autores.

Impresso no Brasil. *Printed in Brazil.*

Projeto Gráfico	EDITORA DA UFPB
Editoração Eletrônica	MÔNICA CÂMARA
Design de Capa	MÔNICA CÂMARA
Ilustrações da Capa	“PROFESSORA”, XILOGRAVURA DE JOSÉ LOURENÇO GONZAGA

Catlogação na fonte:

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

P964 Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa / Betânia Passos Medrado, Carla Lynn Reichmann (organizadoras). - João Pessoa: Editora da UFPB, 2017. 243 p.
Recurso digital [2,34 MB]
Formato: ePDF
Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader
ISBN: 978-85-237-1256-3
1. Formação de professores - Língua inglesa.
I. Título.

UFPB/BC

CDU: 371.13:811

EDITORA DA UFPB

Cidade Universitária, Campus I – s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
editora.ufpb.br
editora@ufpb.edu.br
Fone: (83) 3216.7147

Editora filiada à

The logo consists of the letters 'ABEU' in a stylized, bold, sans-serif font. The letters are white and set against a dark background. Below the letters, the full name 'Associação Brasileira das Editoras Universitárias' is written in a smaller, dark font.
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Sumário

PREFÁCIO	08
<i>As organizadoras</i>	
APRESENTAÇÃO	12
<i>Angela B. Kleiman</i>	
PARA ALÉM DAS QUESTÕES LINGUÍSTICAS: AMPLIANDO A BASE DE CONHECIMENTOS DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	19
<i>Telma Gimenez</i>	
APRENDENDO SOBRE A FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR DE INGLÊS E ESPANHOL COM UM PROJETO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E FORMAÇÃO DOCENTE	32
<i>Solange Teresinha Ricardo de Castro</i>	
PROMOTING THE VALUE OF LOCAL KNOWLEDGE IN ESL/EFL TEACHER EDUCATION THROUGH COMMUNITY-BASED FIELD ASSIGNMENTS	43
<i>Judy Sharkey</i> <i>Amparo Clavijo-Olarte</i>	
BUILDING INTERNATIONAL PROFESSIONAL PARTNERSHIPS FOR ESL/EFL DEVELOPMENT	64
<i>Phil Quirke</i>	
ENGLISH TEACHER EDUCATION, CURRICULUM AND NARRATIVE INQUIRY	74
<i>Dilma Maria de Mello</i>	
O BLOG REFLEXIVO NO PROCESSO DE LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA	92
<i>Sandra Maria Araújo Dias</i>	

TECENDO O GÊNERO PROFISSIONAL: O ESTÁGIO COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO DOCENTE E FORMAÇÃO IDENTITÁRIA	106
<i>Carla Lynn Reichmann</i>	
GÊNERO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO INICIAL: POSSIBILIDADES E CONTRADIÇÕES NA ANÁLISE DA ATIVIDADE DOCENTE	133
<i>Francieli Freudenberger Martiny</i>	
TORNANDO-SE PROFESSOR: A COMPREENSÃO DE GRADUANDOS EM LETRAS SOBRE A ATIVIDADE EDUCACIONAL	159
<i>Betânia Passos Medrado</i>	
GÊNEROS TEXTUAIS E EDUCAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	180
<i>Vera Lúcia Lopes Cristovão Rayane Isadora Lenharo</i>	
ARGUMENTATION: TOOL AND OBJECT IN TEACHER EDUCATION	200
<i>Fernanda Coelho Liberali</i>	
SOBRE OS AUTORES.....	239

PREFÁCIO

É noite, novembro de 2010 em Taubaté, São Paulo, reunião do atual Grupo de Trabalho Formação de Educadores na Linguística Aplicada (ANPOLL) no III Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas. Ao serem traçados novos rumos e projetos, esta coletânea foi proposta e nasceu, assim, a ideia germinal deste volume, catalisada no encontro paulista do GT Formação de Educadores. Nos dias seguintes, entre conferências, conversas e caminhadas pela terra de Monteiro Lobato - inclusive, diga-se de passagem, com direito a uma visita surpreendente ao mundo do faz-de-conta proporcionado pelo Sítio do Picapau Amarelo (localizado logo ali depois da linha de trem, perto da Universidade de Taubaté...) - como que sob o efeito do pó de pirlimpimpim, a coletânea foi tomando forma. Posteriormente, de volta à UFPA, e também inquietas com as mudanças significativas pelas quais a formação de professores de línguas tem passado - quer seja em termos de legislação, de reformulações curriculares, ou mesmo, de paradigmas que norteiam a formação de professores de línguas - sentimo-nos motivadas a compilar experiências vivenciadas por diferentes formadores docentes no Brasil e no exterior.

No momento, devido ao projeto Ciência Sem Fronteiras (programa de intercâmbio acadêmico do CNPq), observamos uma ampla divulgação na grande imprensa sobre os desafios relativos a processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa no Brasil, como pode ser visto na grande imprensa, em recentes edições do Estado de São Paulo (24/10/2012) e Folha de São Paulo (2/7/2012), por exemplo. Ora, a questão da pesquisa sobre processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa e formação docente tem merecido, evidentemente, muita atenção por parte de linguistas aplicados há anos imersos na licenciatura de Letras-Língua Inglesa, desenvolvendo

projetos de letramento e formação de professores de língua inglesa pelo Brasil afora, em diversos contextos; apesar das dificuldades e adversidades, esse trabalho é apaixonante, envolve-nos e nos enreda, é o nosso mundo profissional, a vida na sala de aula.

Nesse sentido, objetivamos com esta iniciativa fornecer pistas para uma formação de professores que esteja, de fato, pautada nas necessidades das escolas e instituições nas quais nossos futuros professores irão atuar. Assim como na imagem que ilustra a capa deste volume, acreditamos ser necessário, fundamentalmente, pensar em uma formação que promova um olhar para fora dos muros escolares e acadêmicos; uma formação que vincule alunos e professores às suas realidades e histórias de vida; e que faça com que a escola e a universidade mantenham abertas as suas portas para as idiossincrasias de mundos vividos, de mundos reais. Outrossim, as noções que norteiam os vários textos que compõem este volume demonstram um agir formativo que aponta para novas perspectivas na formação de professores de línguas. Concluímos reafirmando o prazeroso desafio envolvido nesta empreitada. Entendendo que outras experiências pudessem estar aqui contempladas, esperamos suscitar instigantes pesquisas e práticas sobre formação de professores de línguas estrangeiras/adicionais e agradecemos a todos que contribuíram para que este projeto viesse à luz. Em especial, agradecemos e dedicamos este projeto ao incansável trabalho da coordenadora do GT (2006-2010), a querida colega Solange Teresinha Ricardo de Castro (in memoriam).

João Pessoa, outubro de 2012.

BETÂNIA PASSOS MEDRADO

CARLA LYNN REICHMANN

PREFÁCIO DA SEGUNDA EDIÇÃO

Sentimos a necessidade de facilitar o acesso a esta obra a mais colegas e, especialmente, a nossos/as alunos/as, cujas preocupações e discussões dialogam com este livro – e por isso esta segunda edição em formato eletrônico. As perspectivas de formação contempladas nos capítulos ecoam diariamente no nosso trabalho e esperamos que também inspirem interlocuções e pesquisas inovadoras, ressoando e fazendo sentido na miríade de novos contextos de ensino-aprendizagem de línguas envolvendo questões de formação docente e justiça social – especialmente, vale ressaltar, projetos e práticas com minorias inseridas na escola e na universidade, como por exemplo, deficientes visuais, estagiários, idosos, licenciandos cotistas e surdos, só para mencionar alguns grupos minoritários.

Desde o lançamento do presente livro em 2012, no formato impresso, foram realizados mais três congressos do Grupo de Trabalho Formação de Educadores na Linguística Aplicada (ANPOLL), a saber, o Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas – na UnB (2013), na UFG (2014) e na UEL (2016). No último encontro, em Londrina, tivemos como pano de fundo as escolas do ensino médio ocupadas, greve na universidade sede do evento, programas do Ciência sem Fronteiras e PIBID com cortes de verba. Em meio a tantos desafios e incertezas, no congresso pudemos ver projetos que iluminam nosso trabalho docente, seja focando inclusão, estágios supervisionados, formação continuada, letramentos. A escola e a universidade pública envolvidas em parcerias, projetos e práticas voltadas para o ensino-aprendizagem de língua inglesa. Direcionando o olhar para a vida na escola, como também para a vida além da escola, enfim, para a vida.

Agradecemos à Editora Universitária da UFPB pela acolhida e possibilidade da publicação eletrônica, como também ao Grupo de Pesquisa CNPq GELIT - Grupo de Estudos Letramentos, Interação e Trabalho (UFPB).

João Pessoa, maio de 2017

BETÂNIA PASSOS MEDRADO

CARLA LYNN REICHMANN

APRESENTAÇÃO

O conjunto de textos reunidos neste volume está voltado para o tema da formação de professores de Língua Inglesa; o interesse em reunir trabalhos de diversos pesquisadores dessa temática surgiu de um grupo de trabalho da Associação Brasileira de Pós-graduação em Letras e Linguística (ANPOLL), o subgrupo de trabalho (SubGT) Formação de Professores/ Linguística Aplicada, em atividade desde 2000⁹. Apesar do curto período de atuação do grupo, é evidente, por um lado, a afinidade de metas, objetos e objetivos de pesquisa dessa comunidade científica e, por outro, sua produtividade, da qual este volume é exemplo.

A base de conhecimentos sobre a formação de professores de Língua Inglesa (e de outras línguas, inclusive a materna) está em constante reformulação, e não poderia ser de outra forma, se considerarmos as mudanças do campo da educação e do ensino de Línguas Estrangeiras nas duas últimas décadas. A formação docente tem se constituído foco privilegiado de investigação na Linguística Aplicada no Brasil, em parte devido a mudanças de perspectivas teórico-metodológicas internas ao próprio campo e, em parte, devido às políticas públicas implementadas por sucessivos governos, que mobilizam os sistemas de ensino para mudar os currículos (decorrentes da publicação de documentos como os PCN); fazem novas exigências de formação (após a promulgação das leis que regulamentam a formação para docentes¹⁰, e as resoluções que regulamentam o estatuto dos estágios docentes nos cursos de

9 SubGt que virou Grupo de Trabalho (GT) com o nome Formação de Educadores na Linguística Aplicada em julho de 2012, durante o XXVII Encontro Nacional da ANPOLL (ENANPOLL).

10 Como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB no 9.394/96) que estabeleceu o ano de 2006 e, mais tarde, o de 2011, para o cumprimento da exigência nível superior para docentes que atuam na educação básica.

formação dos professores¹¹) e, mais recentemente, determinam os rumos dos próprios modos de formação e de inserção do aluno dos cursos de Letras na prática docente (como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, PIBID).

São transformações que estão refletidas neste volume, e nisso reside parte de seu mérito. No lugar de um arcabouço teórico único, acabado, pré-determinado, no qual os dados são, de uma forma ou outra, acomodados no modelo, encontramos a preocupação com o dado, olhado a partir de múltiplas perspectivas. Reflete-se aí, acredito, a metodologia do GT, espaço de encontro de vozes distintas, múltiplas: Bakhtin, Vygostky, Bronckart, Clot, Machado, e muitas outras, do sociointeracionismo discursivo, dos estudos de letramento, das teorias enunciativas de gênero, das teorias da narratividade. Conceitos como ensino como trabalho, gênero de atividade, prática reflexiva, prática de letramento, comunidade de práticas estão presentes nos capítulos deste livro. A diversidade está fundamentada, acredito, primeiro, numa questão de base sociohistórica e cultural – a necessidade de um processo de formação de professores que não despreze uma firme base teórico-tecnológica, mas no qual a formação seja, essencialmente uma questão política que envolva a formação de um profissional em contínua aprendizagem, preparado para as mudanças – e, segundo, numa questão de base epistemológica em relação aos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa – a crença de que a diversidade, desde que profundamente compatível e coerente, é boa para o crescimento de uma área de pesquisa, bem melhor do que a crença em um modelo teórico-metodológico ‘superior’ e, por isso mesmo, inflexível e fechado para a mudança e questionamento. São esses dois princípios que definem as bases das pesquisas aqui apresentadas.

11 Como as Resoluções CNE/CP N° 1 e 2, de fevereiro de 2002.

A apresentação de pesquisa definida com base nesses princípios começa com o texto de Telma Gimenez sobre a formação do professor de Língua Estrangeira, que utiliza o conceito de comunidades de práticas (“grupos de pessoas que compartilham de uma preocupação ou paixão por algo e que aprendem a fazê-lo melhor por meio de interações regulares”). A autora argumenta que o processo de formação é um processo de inserção gradual em uma comunidade de prática, que permite que o novo integrante – professor em formação, estagiário dos cursos de Letras e Línguas Estrangeiras, assim como qualquer outro profissional com diversas vivências e formações – tenha a possibilidade de questionar, alterar, aderir (ou não) a identidades e filiações teóricas, pelo fato de o conhecimento ser concebido, nessas comunidades, de modo mais flexível, em permanente fluxo e aberto a novas perspectivas.

Visando também a uma formação que permita ao estagiário de cursos de Letras (Língua Materna e Estrangeira, Espanhol/ Inglês) constantes elaborações e reelaborações dos seus conhecimentos, com base na reflexão sobre ações didático-pedagógicas planejadas e realizadas, Solange Teresinha Ricardo de Castro apresenta alguns resultados de projeto por ela desenvolvido, *Aprendendo e Ensinando Línguas*, que, ao longo de quatro anos, envolveu estagiários do curso em atividades de extensão para a comunidade (como, por exemplo, um projeto de contação de histórias em inglês em uma creche; outro para interessar alunos da escola fundamental na língua e cultura de países de fala espanhola). A autora do capítulo relata que reuniões de trabalho periódicas, produção de relatos reflexivos, elaboração de portfólios, preparação e apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos, entre outras, foram atividades centrais nessa modalidade de formação docente, via projetos.

No terceiro capítulo deste volume, Judy Sharkey e Amparo Clavijo-Olarte apresentam os resultados de uma colaboração internacional cujo objetivo era a integração de pedagogias baseadas

na comunidade (community-based pedagogies) na formação de professores. As colaboradoras relatam que, inspiradas nos projetos Megabibliotecas e Cultura do Metrô, da cidade de Medellín, Colômbia, desenvolveram, um ano depois, um projeto em três etapas que incorporava muitas das práticas de formação docente que cada uma já desenvolvia no seu respectivo local de trabalho, nos Estados Unidos e na Colômbia. O projeto propiciava o conhecimento das práticas letradas da comunidade em que os alunos em formação iriam atuar como professores, e a identificação daquelas mais valiosas para a aprendizagem. Na sua primeira fase, seu objetivo era identificar essas práticas e promovê-las como recursos. Segundo as autoras, tais práticas já geraram muitos conhecimentos, mudanças de percepções e de atitudes por parte dos futuros professores.

Relatando a própria experiência de formação com base na reflexão sobre a sua experiência docente, junto a um grupo de professores com os quais “compartilhava sua paixão pelo poder da escrita de diários na formação dos alunos e pelo potencial da escrita reflexiva na formação de professores”, Phil Quirke nos oferece, no quarto capítulo, um conjunto de orientações práticas para formar comunidades de prática – no caso em questão uma comunidade de escrita reflexiva para o desenvolvimento docente. Seu trabalho relata como a sua comunidade pode ser considerada como o elemento mais influente na sua formação continuada, inspirando-o a criar novas atividades e ajudando-o a manter vivo seu interesse na profissão (uma profissão, vale dizer, que é, inquestionavelmente, uma das mais difíceis e menos encorajadoras do mundo).

Também focalizando a escrita, desta vez as narrativas de alunos, futuros professores, vivenciando um processo de implantação de novo currículo, Dilma Maria de Mello argumenta, utilizando os fundamentos teórico-metodológicos dos estudos da narrativa, que são as histórias contadas pelos participantes da experiência – os alunos que se submeteram ao novo currículo do curso de Língua

Inglesa – as que lhes permitem fazer sentido do novo currículo. Com base na análise das estórias dos alunos, muitas delas de conflito e resistência, a autora tenta determinar a contribuição desse novo currículo para o processo de formação.

Baseada em constatações sobre o uso crescente de novas tecnologias de informação e de comunicação, Sandra Maria Araújo Dias argumenta a favor da introdução de práticas de letramento digital na formação de professores de língua estrangeira, e ilustra as vantagens dessa prática por meio dos resultados de uma pesquisa que realizou na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I, na qual os alunos foram introduzidos à prática de manter um *blog* reflexivo. Esse gênero constituiria mais um lugar de interação entre alunos e professores e, por estar fora da sala de aula, teria a vantagem de proporcionar “uma forma descentralizada e mais livre (forma menos sistemática)” da apropriação do conhecimento por parte do aluno. A análise das postagens no *blog* mostra que esse gênero permite abrir uma janela para visualizar posturas, atitudes, avaliações e posicionamentos dos futuros professores.

Assumindo o estágio profissional – espaço de criação de um lugar social onde graduandos de cursos de Letras Estrangeiras podem (re)configurar suas perspectivas sócioprofissionais – como uma prática de letramento docente, Carla L. Reichmann analisa, no sétimo capítulo desta obra, as vozes enunciativas autorais (que podem ser as de futuro professor, de professor estagiário, ou de professor) que emergem dos relatórios produzidos pelos alunos participantes no estágio supervisionado focalizado. As vozes profissionais emergentes desses futuros professores indicam a importância das parcerias colaborativas entre a escola e a universidade no processo de formação profissional de professores de Língua Estrangeira.

Também focado no estágio supervisionado, o oitavo capítulo, de autoria de Francieli Freudenberger Martiny, discute a noção de gênero profissional docente, ou gênero da atividade (“corpo

organizado de atividades, recursos e rotinas docentes”) a fim de investigar a representação desse gênero por professores em formação inicial, que estão realizando estágio. O trabalho do professor observado configura-se como uma base para as representações do estagiário, que está tentando compreender as ações dos professores mais experientes, a fim de avaliá-las, criticá-las ou incorporá-las à sua própria prática. Essas representações ora convergem, ora divergem, do trabalho do estagiário, segundo, entre outros fatores, os padrões de participação, engajamento e interação do professor com os alunos.

Betânia Passos Medrado denomina a formação reflexiva do professor, própria dos últimos vinte anos, de ‘virada epistemológica’ na área. Para a autora, a mudança no perfil do professor seria decorrente dessa mudança paradigmática: por um lado, o professor ganha status de pesquisador e, por outro, percebe que a formação e o ensino são processos, estando, portanto, em contínuo desenvolvimento e transformação. Baseando-se nessas considerações, a autora também toma como objeto de investigação o gênero profissional e analisa, à luz do conceito, textos produzidos por alunos envolvidos no projeto de pesquisa *Política Educacional e Ação em Sala de Aula: percursos de professores de língua inglesa*, com o propósito de entender o processo pelo qual os futuros professores atribuem sentidos à atividade de ensino e aprendem o gênero profissional.

O objetivo do trabalho de Vera Lúcia Lopes Cristovão e Rayane Isadora Lenharo já se insere na categoria de metapesquisa, o que confirma o comentário no início desta apresentação sobre a produtividade da pesquisa: o vigor da produção nas últimas décadas sobre a formação do professor de línguas estrangeiras e, particularmente, da Língua Inglesa, já propicia lançar um olhar para o passado, com vistas à correção de rumos, à avaliação de necessidades de pesquisa, enfim, um olhar que tem por objetivo a construção de um programa de pesquisa para o futuro. Nesse sentido, as autoras

do capítulo fazem um levantamento bibliográfico abrangendo dez anos, até o ano de 2011, das pesquisas que relacionam gênero e formação inicial do professor de inglês, a partir de duas bases de dados: dissertações e teses, e artigos em periódicos especializados. O trabalho dá a conhecer o panorama de pesquisa na área e as conclusões apontam algumas omissões e novas necessidades de pesquisa.

Novamente tomando o projeto como espaço privilegiado para a formação de docentes, o último artigo da coletânea analisa o papel da argumentação em dois projetos de formação de professores, definidos pela autora, Fernanda Coelho Liberali, como contextos de atividades para a formação de professores críticos. Nesses contextos, a argumentação é entendida como o elemento mediador que permite agir de forma crítica na escola. A autora ilustra o papel central da argumentação enquanto prática para a formação de professores que façam uma diferença no mundo social.

O conjunto de trabalhos deste livro apresenta um panorama da pesquisa de um grupo que se dedica, há mais de uma década, a estudar a sua própria prática de formação de professores de línguas. Trata-se de um programa de pesquisa louvável, que tem como um de seus efeitos, como os textos deixam transparecer, o fato de permitir que, além das vozes acadêmicas, já mencionadas, sejam ouvidas as vozes dos alunos em formação. Visando conhecer esse coro de vozes, essencial para planejar as práticas de ensino e aprendizagem situados, os autores tentam também definir, ou redefinir, o que é ser professor de Língua Estrangeira no Brasil hoje.

ANGELA B. KLEIMAN

6 de agosto de 2012.

PARA ALÉM DAS QUESTÕES LINGUÍSTICAS: AMPLIANDO A BASE DE CONHECIMENTOS DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Telma Gimenez

Universidade Estadual de Londrina

INTRODUÇÃO

Uma profissão se define, dentre outros fatores, por uma base de conhecimentos legitimada por seus integrantes, que formam a comunidade profissional. Como não poderia deixar de ser, essa base está em processo constante de (re)definição, em virtude das mudanças sócio-históricas. No caso de professores de línguas estrangeiras no contexto brasileiro, essa base tem sofrido influência de agendas definidas por integrantes de comunidades externas à de profissionais atuantes em sala de aula e, em muitos casos, de pesquisadores estrangeiros dos países nos quais essas línguas são faladas.

Com a crescente expansão das pesquisas realizadas em nosso país, especialmente na área da Linguística Aplicada, a discussão sobre os conhecimentos que deveriam constituir essa base e, principalmente, quem deveria ter o poder de defini-la, vem sendo objeto de redefinições. Ao mesmo tempo em que reivindicamos maior contextualização e sensibilidade a questões locais, também reconhecemos a necessidade de se rever o que tradicionalmente estamos fazendo na formação de educadores para atuarem nas escolas brasileiras. Neste sentido, os modelos orientados por perspectivas técnicas perdem terreno para abordagens socioculturais, ampliando o escopo de uma formação que se pauta não apenas por questões linguísticas, mas essencialmente político-educacionais.

A reflexão crítica adquire contornos mais nítidos, em um paradigma que se alinha cada vez mais com preocupações sociais. As línguas estrangeiras em uma sociedade multicultural (e desigual), que mascara a diversidade sob uma pretensa homogeneidade, têm seu papel revisto. Aprender a lidar com os desafios da educação em línguas estrangeiras que se quer “pública” no sentido pleno do termo, requer ampliação da base de conhecimentos profissionais, assim como sua (re)conceituação. Trata-se, de um constante e dinâmico processo de reconhecimento da ligação entre o que sabemos e o que fazemos e de como aprendemos o que sabemos.

Comunidades de prática profissional são, portanto, um conceito atraente, mas não sem limitações para revermos o que temos feito enquanto formadores de professores de línguas estrangeiras. A partir desse conceito, buscarei refletir sobre a base de conhecimentos que desejamos para futuros integrantes desta comunidade.

Neste texto discuto que a definição da base de conhecimento profissional de professores de línguas estrangeiras vem sofrendo (re)definições a partir de iniciativas que articulam a relação universidade-escola, especialmente em contextos de estágio. Tradicionalmente pautadas por currículos que tomam as ciências da linguagem como sua principal fonte, as licenciaturas em Letras se veem diante de novas possibilidades trazidas por referenciais que tomam a aprendizagem como prática social e propõem a participação em comunidades de prática. Essas experiências, que implicam em engajamento em contextos escolares, apresentam o potencial de provocar revisões da própria noção de conhecimento. Programas como o PIBID representam uma dessas possibilidades.

Primeiramente apresentarei alguns aspectos ligados à definição da base de conhecimento profissional para, em seguida, tratar de questões ligadas ao estágio e o olhar possibilitado pelo conceito de comunidades de prática.

A BASE DE CONHECIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

De línguas

Em 2001 Antonieta Celani publicou, em coletânea organizada por Wilson Leffa, um texto intitulado Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? Naquela obra ela citava Howatt (1984) apontando três condições principais para se definir uma profissão autônoma:

- um arcabouço intelectual de princípios básicos distinto (condição necessária, mas não suficiente);
- um senso de coerência e estabilidade reforçado pelo estabelecimento de instituições com funções diversas, quais sejam: regras para admissão, manutenção de padrões, provisão de formação inicial e de alto nível, estruturas de carreira, comunicação por meio de periódicos especializados, associações e congressos;
- um comprometimento com a pesquisa e desenvolvimento futuro.

Naturalmente, essa lista de condições têm implicações para a elaboração de currículos de formação inicial. Na atualidade, os cursos de Letras, responsáveis em sua grande maioria, por essa formação, tem se orientado por um conjunto de diretrizes oficiais para os cursos de graduação das áreas de Letras e de Formação de Professores para a Educação Básica. É sabido, porém, que muitos ainda preservam um viés de bacharelado, com forte componente advindo das ciências da linguagem, mantendo grades curriculares próximas das existentes durante a vigência dos currículos mínimos (PAIVA, 2004). Em virtude de se constituírem como licenciaturas,

as disciplinas e atividades mais diretamente vinculadas à prática de ensino se pautam por abordagens reflexivas, que procuram desenvolver no futuro professor aquelas atitudes e predisposições mencionadas por Celani (2001).

As tensões resultantes de projetos híbridos de formação se tornam visíveis especialmente na realização dos estágios nas escolas. Estes, impulsionados pelo “movimento reflexivo”, se configuram como espaços nos quais se busca desenvolver a práxis pedagógica, gerando conhecimentos relevantes para a futura atuação profissional. Assim, se por um lado os estágios se vinculam mais diretamente com a prática de sala de aula e a tomam como ponto de partida para reflexões, os demais componentes da estrutura curricular das licenciaturas podem estar ainda operando sob a lógica da racionalidade técnica (SCHON, 1988).

Essas experiências de realização de estágios têm servido como contraponto aos demais componentes curriculares dos cursos de graduação. Creio ser nos componentes práticos dos cursos de Letras que temos assistido uma reconceituação do que seja educar profissionais para o ensino de línguas estrangeiras. O que se entende por aprendizagem e conhecimento são ali colocados em xeque. Visões advindas de teorias socioculturais postulam que conhecimento não seria um objeto ou algo que se localiza nas pessoas para ser um recurso intangível, público, gerado, mantido e transformado em comunidades de prática emergentes (WASKO e FARAJ, 2000). Nessas comunidades aprendizagem estaria vinculada à participação.

Se tomarmos esse referencial, professores de línguas estrangeiras seriam integrantes de comunidades partilhando um domínio e uma prática, com regras claras sobre quem pode ou não filiar-se a elas.

De acordo com Wenger (1998), comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham de uma preocupação ou paixão por algo e que aprendem a fazê-lo melhor por meio de

interações regulares. O caráter distintivo de uma comunidade se dá por meio do estabelecimento de suas fronteiras, definidas por aquilo que fazem e os sentidos que atribuem a essas ações.

Uma comunidade de prática envolve indivíduos que compartilham de práticas, crenças, e entendimentos definidos conjuntamente em um período de tempo na busca de um objetivo comum. Sua distinção em relação a grupos de indivíduos está na inter-relação entre três elementos: domínio, comunidade e prática. Domínio refere-se àquilo que torna a comunidade singular, ou seja, o que é compartilhado e que une seus membros que se identificam como pertencentes àquela comunidade; em suma, sua identidade. Ao compartilharem um interesse comum, membros da comunidade constroem relações e se engajam em atividades conjuntas que materializam suas conexões. A prática consiste em um repertório de recursos utilizados de modo compartilhado.

Se adotarmos a perspectiva de que aprender a ser professor é um processo de inserção gradual em uma comunidade de prática, faz sentido conceber esse processo como associado a transformações identitárias no interior dessa comunidade. Esse movimento está atrelado a trajetórias percorridas por seus diversos integrantes, que possuem diferentes graus de experiência naquela comunidade. Assim, novatos podem ir se engajando em atividades próprias da profissão e se apropriando das práticas como condição de pertencimento.

Pertencimento e identificação são facetas importantes da manutenção de comunidades de prática, pois seus integrantes mantêm o engajamento mútuo em função desses entendimentos. Nessa abordagem de formação, o repertório compartilhado seria a base de conhecimento profissional. Parece, portanto, que a definição da base de conhecimento profissional resulta de um processo de negociação do qual participariam muitas vozes, não necessariamente uníssonas, com a participação de integrantes de diversos graus de experiência.

Projetos financiados por agências de fomento nacionais têm sinalizado que a constituição dessas comunidades pode ser uma forma interessante de promover a formação profissional mais articulada com as questões vivenciadas por professores nas escolas. Diversos objetivos permeiam propostas de parcerias entre universidade e escola, dentre eles a própria melhoria dos currículos nos cursos de graduação (GIMENEZ, 2010).

Um dos programas recentes que tem se expandido Brasil afora e com potencial de provocar mudanças nas concepções sobre formação de professores é o PIBID. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência teve, por exemplo, como objetivos para o edital de 2011:

- a. incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- b. contribuir para a valorização do magistério;
- c. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;
- d. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- e. incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

- f. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações académicas nos cursos de licenciatura.

Observa-se que a inclusão do objetivo em f sinaliza para uma via de mão dupla, em que as experiências vivenciadas não impactariam apenas os professores nas escolas e futuros professores, mas também os formadores, incluindo-se aí todos os responsáveis pelas “ações académicas nos cursos de licenciatura”.

Parece, portanto, que está amadurecendo a ideia de que precisamos fortalecer comunidades de prática com integrantes que contribuem de diferentes maneiras para a melhoria não só do ensino nas escolas, mas também dos programas de formação inicial. Isto representa uma reconfiguração dos objetivos do estágio, acompanhada da necessidade de se repensar o modo como concebemos a própria articulação entre as diversas atividades que compõem o curso de graduação. Estamos cada vez mais longe da ideia de que o estágio seria o momento de aplicação das teorias aprendidas no restante do curso.

Creio, ainda, que está em jogo mais do que uma proposta de formação integrada entre estagiários e professores das escolas – trata-se de iniciativa que pode desafiar a própria base de conhecimento definida unicamente a partir de referenciais teóricos.

ESTÁGIO E COMUNIDADES DE PRÁTICA

O conceito de comunidades de prática está longe de ser consensual. Trata-se também de um referencial em desenvolvimento, tendo se originado no trabalho de Lave e Wenger (1991) sobre aprendizagem situada. As ideias iniciais, influenciadas principalmente pela antropologia, têm se expandido ao incorporar contribuições de diversas áreas do conhecimento, como a etnografia da comunicação,

linguística social crítica, teorias de letramento, teoria da atividade sociohistóricocultural, psicologia crítica, dentre outros (HUGHES, JEWSON, UNWIN, 2007).

A adoção do conceito, especialmente na área de gestão do conhecimento e de recursos humanos, tornou-o alvo de inúmeras críticas nos meios acadêmicos. Em um estudo comparativo de quatro obras seminais no campo de comunidades de prática (COX, 2005), demonstra-se como as variações nos entendimentos produzem ambiguidades que podem explicar a longevidade do interesse por esse referencial. Para o autor, a obra de Lave e Wenger (1991) é sobre a socialização em práticas por meio da participação periférica. Para Brown e Duguid (1991), o foco está na geração de novos conhecimentos por meio de narrativas e improvisação por parte dos veteranos em uma comunidade. Em Wenger (1998) se identifica um fenômeno social universal que é sustentado pelo engajamento mútuo em um empreendimento visto principalmente sob o ponto de vista das implicações para identidade social, mediante o uso de conceitos como trajetórias, multifiliações e trabalhos fronteiriços. Já a obra de Wenger, McDermott e Snyder (2002) se destaca das demais ao servir como texto inspiracional e como um manual para a formação de grupos informais para aprendizagem em grandes empresas. Em suma, de uma heurística passa-se a uma espécie de modelo.

O grande apelo desse referencial está em postular que a aprendizagem se estende para além do âmbito escolar e, no contexto educacional, por fornecer lentes que podem gerar novas compreensões sobre aprendizagem coletiva. Essa possibilidade tem feito com que o conceito venha sendo crescentemente adotado na área de formação profissional.

Um levantamento realizado por Prete (2011) revelou que comunidades de prática adquirem diferentes significados em estudos em áreas diversas como computação, engenharia da produção,

psicologia e linguística aplicada. Cox (2005, p. 527) já havia notado essa diversidade:

Por vezes é uma lente conceitual através da qual examinamos a construção social de sentidos. Outras vezes é usado [o termo] para se referir a uma comunidade virtual ou grupo informal encorajado por uma organização para facilitar o compartilhamento de conhecimento ou aprendizagem (minha tradução).

De acordo com Wenger (1998), a aprendizagem é parte integral da vida cotidiana. Sua perspectiva é a de que, contrariamente à visão de treinamento e ensino institucionalizados, a aprendizagem é um fenômeno essencialmente social e tão natural quanto comer ou dormir. Suas premissas (op. cit. p. 4) são:

- a) Somos seres sociais;
- b) Conhecimento é uma questão de desenvolver competências e habilidades com relação a empreendimentos valorados (e.g. cantar afinado, consertar máquinas, escrever poesia);
- c) Conhecer é uma questão de participar na busca de tais iniciativas, isto é, de engajamento ativo no mundo;
- d) Significações são nossa habilidade de vivenciar o mundo e nosso engajamento com o que é significativo.

Em suma, para Wenger, a aprendizagem é resultado da produção de novos sentidos ao nos engajarmos em atividades valorizadas em comunidades às quais queremos pertencer.

Os componentes da teoria social de aprendizagem como participação social incluem modos de falar sobre:

1. Sentidos¹² (meaning): nossa habilidade dinâmica (individual e coletiva) de experimentar a vida e o mundo como significativos;
2. Prática: os recursos, enquadramentos e perspectivas constituídos sociohistoricamente e que podem sustentar engajamento mútuo na ação;
3. Comunidade: configurações sociais nas quais nossas iniciativas sejam consideradas dignas de serem realizadas, e nossa participação seja reconhecida como competência;
4. Identidade: como a aprendizagem transforma quem somos e cria histórias pessoais de transformação no contexto de nossas comunidades.

Visões de aprendizagem como atividade social tomam o processo de formação de professores como emergente de práticas contextualizadas, mediadas por conceitos reconhecidos e valorizados, e calcado na premissa de que os sujeitos constroem conhecimento nas interrelações com outros e na participação em atividades constitutivas da profissão.

Esse referencial pressupõe que práticas serão reproduzidas, mas também transformadas em comunidades de aprendizagem, por meio de engajamento, imaginação e alinhamento, que são formas de pertencimento. Para Wenger (1998) a combinação de imaginação e alinhamento produz a habilidade de agir em relação ao quadro social mais amplo. Assim, conhecimentos necessários à prática profissional são (re)definidos a partir dos integrantes das comunidades que se formam a partir de iniciativas institucionais.

Professores em formação podem constituir suas identidades em relação a diversas comunidades ao longo de seu processo

12 A palavra em inglês meaning pode tanto querer dizer sentido quanto significado. Ao longo deste texto, usarei ambas as possibilidades para captar essas conotações.

educacional. Na licenciatura, essas comunidades podem emergir em (des)identificações com as práticas existentes, criando conflitos produtivos (que levam à participação) ou improdutivos (que levam à marginalidade).

Olhar a formação inicial sob as lentes de comunidades de prática requer que pensemos o estágio como uma oportunidade para compartilhamento de práticas. Ele representa o ponto de confluência entre significações produzidas por meio de reflexões teóricas e vivências. Como tal, nos convida a abandonar visões arraigadas do que seja aprendizagem, conhecimento e educação.

Ao tornar possível de negociação os conhecimentos construídos em práticas escolares e aqueles produzidos nos cursos de graduação, poderíamos nos perguntar se seria desejável que futuros professores se engajassem em comunidades de prática bem sucedidas; que fossem explorados seus sentidos de pertencimento a essas comunidades profissionais e que a escola e a universidade se vissem como uma constelação de comunidades de prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto procurei discutir alguns aspectos da formação inicial de professores de línguas estrangeiras, tendo como ponto de partida que a base de conhecimento profissional se torna mais fluida quando se toma o referencial de comunidades de prática para compreender o movimento do professor em formação para o profissional atuante.

Parece haver uma tendência para se valorizar as iniciativas que agregam profissionais com diferentes graus de experiência com o objetivo comum de melhorar as práticas de ensino em seus respectivos contextos. O futuro professor, como participante dessas diversas comunidades (da universidade e da escola) se vê diante do desafio de negociar suas identidades e multifiliações.

Quando as teorias sociais de aprendizagem encontram terreno fértil nas políticas governamentais de formação pode ser útil compreender como o conceito de comunidades de prática pode nos auxiliar na condução dos grupos constituídos como redes de aprendizagem. Mais, até, como essas novas configurações poderão alterar o modo como definimos os conhecimentos necessários para quem deseja ser professor de línguas estrangeiras. Como se pode vislumbrar, isto vai muito além das questões linguísticas.

REFERÊNCIAS

- BROWN, John Seeley; DUGUID, Paul. Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning and innovation. *Organization Science*, v.2, n.1, p. 40–57, 1991.
- CAPES. Portaria n. 260, de 30 de dezembro de 2010. Normas gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 19.10.2011.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: V. LEFFA (org). *O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, p. 21-40, 2001.
- COX, Andrew. What are communities of practice? A comparative review of four seminal works. *Journal of Information Science*, v. 3, n. 6, p. 527–540, 2005.
- GIMENEZ, Telma. A formação de professores de línguas estrangeiras nos programas governamentais: integrando universidade e escola em comunidades de aprendizagem. In: Dalben, Angela, DINIZ, Julio, LEAL, Leiva, SANTOS, Lucíola (orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Alfabetização e letramento. Ensino de línguas estrangeiras*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 614-632, 2010.

HUGHES, Jason; JEWSON, Nick.; UNWIN, Lorna (eds.).

Communities of practice – critical perspectives. Abingdon: Routledge, 2007.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning: legitimate peripheral participation* Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. *Revista do GELNE*. João Pessoa. v. 5, n. 1 e 2, p. 193-200, 2004.

PRETE, Raquel de Oliveira. Mapeamento de estudos sobre Comunidades de Prática na área de formação de professores de língua estrangeira. Relatório de Iniciação Científica. Londrina: UEL, 2011.

WASKO, Molly; FARAJ, Samer. “It is what one does”: why people participate and help others in electronic communities of practice. *Journal of Strategic Information Systems*, v.9, p. 155-173, 2000.

WENGER, Etienne. *Communities of practice – learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, Etienne; MCDERMOTT, Richard; SNYDER, William . *Cultivating Communities of Practice*. Boston, Harvard Business School Press: Boston, MA, 2002.

APRENDENDO SOBRE A FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR DE INGLÊS E ESPANHOL COM UM PROJETO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Solange Teresinha Ricardo de Castro

Universidade de Taubaté

INTRODUÇÃO

A necessidade de que a formação docente de profissionais do ensino de línguas ultrapasse as paredes da sala de aula dos cursos de graduação e propicie aos futuros professores a oportunidade de atuar em contextos outros diversos tem levado as instituições de ensino superior a buscar o desenvolvimento de ações de extensão diversas, e entre essas, em particular, dos projetos.

Vindo ao encontro dessa tendência, o projeto *Aprendendo e Ensinando Línguas*, desenvolvido entre 2007 e 2010, foi concebido como forma de levar à comunidade geral, propostas educacionais que atendessem às demandas formativas e profissionais de alunos do ensino fundamental e médio, de maneira bem informada teoricamente e, ao mesmo tempo, de propiciar aos próprios graduandos em Letras, (futuros) docentes de línguas: materna e estrangeira/inglês e espanhol, uma oportunidade de formação docente diferenciada, que envolvesse a reflexão sobre as ações planejadas e praticadas.

Subjacente ao projeto estava a ideia de que, em ações dessa natureza, não apenas os participantes constroem e reconstroem os saberes gerados na Universidade, continuamente, nesses contextos,

em conjunto com os participantes que ali atuam, como também, na própria Universidade, por meio de e nessa ação extensionista, a graduação e a pós-graduação podem se integrar. Isso acontece na medida em que os estagiários graduandos articulam-se com os professores de um curso de Mestrado e da graduação em Letras, para, em conjunto, buscar formas de planejar e discutir de maneira teoricamente informada, essas ações.

Neste artigo, discutimos os resultados observados relativos ao processo de formação e desenvolvimento dos professores de inglês e de espanhol. Apresentamos inicialmente a perspectiva sociointeracionista que fundamentou o projeto e após, apresentamos e discutimos os objetivos e as ações formativas do projeto. Em seguida, discutimos os resultados, e fazemos algumas considerações finais.

PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O projeto *Ensino e Aprendizagem de Línguas* apoiou-se em uma visão sociointeracionista de construção de conhecimentos (VYGOTSKY, 2001), processo que tem lugar nas atividades de que os indivíduos participam; e de linguagem como prática discursiva (MAGALHÃES, 2004, com base em VYGOTSKY, 2001 e em BAKHTIN, 1992). A linguagem como prática discursiva é vista como elemento que medeia os processos de construção de conhecimentos e da própria construção identitária do indivíduo e como sendo por eles constituído. O projeto apoiou-se também nos princípios de compreensão conjunta ou conhecimento compartilhado (EDWARDS e MERCER, 1987) ou intersubjetividade (ROMMETVEIT, 1979), processo que pode levar à construção dos conhecimentos negociados na interação; e de colaboração (MAGALHÃES, 2004), conceito que pressupõe “que todos os participantes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões, e suas concordâncias e discordâncias

em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio” (p. 74).

Nessa perspectiva, entende-se que os participantes de uma dada formação social constroem seus conhecimentos nas atividades de que participam (VYGOTSKY, 2001), o que possibilita a construção partilhada de instrumentos e de processos de significação (ROGOFF, 1990). Nesse processo, os participantes das situações instrucionais realizam as atividades de aprendizagem de maneira colaborativa (no sentido proposto por MAGALHÃES, 2004), e a aprendizagem é entendida como um “fenômeno comunitário” (ROGOFF, 1990). Isto é, a aprendizagem é vista como um fenômeno que decorre da participação dos indivíduos nas atividades desenvolvidas em comunidades de aprendizes, atividades essas que estão relacionadas com as práticas da comunidade mais ampla nas quais essas comunidades se inserem, e com sua história.

Nesse processo ainda, a presença de formas adequadas de mediação simbólica, entre as quais a linguagem se sobressai, pode contribuir para a construção da intersubjetividade (ROMMETVEIT, 1979) ou compreensão conjunta ou conhecimento compartilhado (EDWARDS e MERCER, 1987), isto é, a compreensão mútua necessária para que os participantes da interação possam compartilhar perspectivas e participar da atividade conjunta (CUBERO e LUQUE, 2004, p. 102), e em última análise vir a construir os objetos em negociação. Em interações mediadas pela linguagem, a intersubjetividade pode ser alcançada por meio de um processo de negociação das diferentes definições intra-subjetivas dos participantes das interações (CUBERO e LUQUE, 2004, p. 102). É nesse sentido, então, que como dissemos acima, o conceito de colaboração, visto da perspectiva de Magalhães (2004), é crucial. Isso “significa agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades

de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação” (p. 76).

A linguagem, por sua vez, é então vista como prática discursiva, isto é, como produção simbólica que constitui (e que também se constitui) nas práticas sociais histórico-culturalmente situadas e nestas, constitui também os indivíduos que delas participam. “Como é na e pelas práticas sociais que o homem se constitui como ser humano, isto é, desenvolve o pensamento e a linguagem e constrói sua subjetividade, o *eu* vai ser sempre resultado de interações sociais e da apropriação dos discursos de outros.” (MAGALHÃES, 2004, p. 68).

Visto em um sentido macro, o projeto foi entendido à luz do conceito de construção de uma comunidade de prática de natureza colaborativa (MATUSOV, 1995), que basicamente envolve o processo de compartilhamento de interesses diversos entre os participantes dessa comunidade, ou seja, envolve a construção de “um consenso dinâmico” entre eles (p. 9).

As comunidades de prática de natureza colaborativa (MATUSOV, 1995), por sua vez, são aquelas nas quais a participação ou pertencimento define-se a partir da colaboração entre os membros, sendo a colaboração entendida como envolvendo o compartilhar de interesses diversos entre eles (p. 9). Nessas comunidades, as atividades valorizam a reciprocidade, o respeito e a boa vontade dos indivíduos que delas tomam parte (p. 10). Para o autor (MATUSOV 1995, p. 10), uma comunidade colaborativa é tanto local quanto global. Ela é local no sentido de que, como todas as comunidades, ela é limitada por determinadas práticas e pessoas e por um dado sistema semiótico. Por outro lado, ela é também global, em função dos processos colaborativos pelos quais passa.

É importante salientar que esses conceitos, que embasaram o projeto nos sentidos micro e macro de suas ações, não são excludentes. Pelo contrário, entendendo-se que os processos de desenvolvimento

e de construção de conhecimentos ocorrem simultaneamente em cada um dos planos: microgenético, ontogenético e sociocultural (VYGOTSKY, 2001), e de que esses planos influenciam-se mutuamente, a construção de comunidades colaborativas pode levar não apenas à (trans)formação e ao desenvolvimento (profissional) dos indivíduos em questão mas também, simultaneamente, à transformação e ao desenvolvimento dos contextos de atuação desses indivíduos.

Metodologicamente falando, por sua vez, com base na fundamentação que acabamos de expor, o projeto se desenvolveu como uma pesquisa-ação, que envolve os ciclos de Planejamento – Ação – Observação – Reflexão (KEMMIS e McTAGGART, 1986), desenvolvidos em espiral.

A pesquisa-ação é vista como:

um tipo de pesquisa social com base empírica o que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 1998, p. 14).

e é entendida como instrumento para reforçar as dimensões participativa, crítica e emancipatória da metodologia de programas e projetos de extensão (THIOLENT, 2006).

OBJETIVOS E AÇÕES DE FORMAÇÃO

Dentro desse quadro, os objetivos do projeto foram: (1) oferecer à comunidade em geral, propostas de ações educacionais bem informadas teoricamente e estruturadas de maneira a atender às necessidades de cada contexto; (2) oferecer aos alunos de Letras,

(futuros) docentes de línguas, a oportunidade de elaboração e re-elaboração continuada da práxis de conhecimentos acadêmicos, bem como de reflexão sobre ações práticas pensadas e desenvolvidas, em um processo dialético entre teoria e prática, que leva, igualmente à re-elaboração continuada da teoria; (3) nesse processo, oferecer aos alunos de Letras a oportunidade de também atuar em conjunto com professores doutores do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e do curso de graduação em Letras, e (4) oferecer aos demais participantes dos contextos profissionais nos quais os projetos dos estagiários ocorreram, a oportunidade de repensar e reconstruir seus próprios conhecimentos, e nesse processo, reconstruir os próprios contextos.

Em consonância com esses objetivos e com a perspectiva teórico-metodológica apontada acima, o projeto se apoiou nas seguintes ações de formação (cf. CASTRO 2009): reuniões de trabalho semanais, produção de relatos reflexivos, elaboração de portfólios, e preparação e apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos.

As reuniões de trabalho envolveram as coordenadoras-orientadoras e as estagiárias bolsistas e voluntárias, e/ou alguns desses participantes entre si e/ou com os participantes dos contextos nos quais seus próprios projetos se desenvolveram, gerando oportunidades dialógicas de planejamento e/ou exposição das ações realizadas.

A produção de relatos reflexivos propiciou aos participantes discorrer sobre seu percurso e examiná-lo criticamente, avaliando-o. A organização do portfólio, por sua vez, envolveu o registro de todas as ações, do planejamento à vivência.

RESULTADOS

Os resultados apontaram que o modelo de formação docente praticado no projeto atingiu seus objetivos de forma satisfatória, propiciando que os futuros professores construíssem um corpo

de conhecimentos teóricos e práticos, o que lhes possibilitou transformar suas ações docentes continuamente, adequando-as e ajustando-as às necessidades dos alunos nos diversos contextos (cf. CASTRO e RENDA, 2008 e 2009).

Assim, como pode ser visto entre outros resultados (cf. CASTRO e RENDA, 2008 e 2009; LAURINDO, 2008; CASTRO, 2009), uma das estagiárias de inglês desenvolveu atividades formativas com as crianças de uma quarta série do Ciclo I do Ensino Fundamental de uma escola pública, enquanto outra assim o fez com crianças de entre quatro e cinco anos de uma creche, buscando para isso apoio na fundamentação teórica da contação de histórias em língua estrangeira, bem como nos próprios construtos vygotkianos (VYGOTSKI, 2001). Na apresentação desses trabalhos no I Seminário Interno de Pesquisas (I SIPE) do projeto, a primeira estagiária discutiu as atividades realizadas a partir da primeira história trabalhada com os alunos da quarta série (*Goldilocks and the three bears*) e com base na literatura pesquisada, propôs a seleção de atividades a compor o sequenciamento do projeto. A segunda fez uma exposição sobre os processos de contação de histórias para as crianças da creche, sugerindo estratégias e atividades na perspectiva assim denominada “leitura compartilhada de livros de histórias”, que buscou na literatura para embasar seu trabalho.

Uma estagiária de espanhol, por sua vez, assim se manifestou sobre os resultados de sua aprendizagem nas reuniões semanais de trabalho entre as coordenadoras-orientadoras e as estagiárias bolsistas e voluntárias, e seus efeitos nas ações do projeto que tinha como objetivo desenvolver nos alunos de uma escola de ensino fundamental, o interesse pela língua espanhola, por meio de textos, músicas e filmes do mundo hispano:

[...] a cada dia que a gente se encontra alguém conta uma coisa nova, e aí eu colocava essa experiência,

ouvira a experiência da outra pessoa, via o que eu estava fazendo, juntava as duas, então eu estava sempre melhorando. [...] o pessoal do inglês contava história para criança, [e] e eu não contava história, mas eu aplicava a mesma coisa. Vamos ler, vamos olhar a capa do dvd e ver o que chama atenção, fazia aqueles mapas conceituais, essas coisas assim, então assim, toda experiência das outras pessoas eu tentei ir juntando na minha, melhorando cada vez mais.

Os resultados revelaram ainda que, longe de se sentirem “alienados, solitários e desvinculados uns dos outros” (MATUSOV, 1995, p. 8), o que acontece nas comunidades voltadas para a produção e o consumo de bens, como as das escolas tradicionais, os participantes do projeto salientaram continuamente a importância do planejamento de ações, das decisões, bem como das próprias ações de ensino realizadas em conjunto, em um processo, portanto, de construção de uma comunidade de prática entre eles.

Assim, por exemplo, a esse respeito manifestou-se a estagiária que desenvolveu o projeto de contação de histórias em uma creche, para crianças de quatro-cinco anos de idade:

Estou aprendendo e crescendo muito e acredito que a interação promovida entre os diversos níveis da universidade (alunos da graduação, da especialização e do mestrado e os professores), além de cumprir dois dos papéis de uma universidade, o de realizar pesquisa e o de trazer benefícios para a comunidade local, é importantíssimo para a formação de futuros docentes, em especial pela diversidade de experiências e conhecimentos existentes no grupo e pela realização da prática docente em diversos contextos sociais e culturais, com objetivos diversos e com alunos de diversas faixas etárias. Outros pontos importantes, ao meu ver, são: a criação do elo entre a teoria vista em

sala, nos livros e nas reuniões do projeto e a prática, e o estímulo à reflexão crítica, instrumento fundamental no aprimoramento da prática.

Finalmente, os resultados apontaram também que o processo de (re)construção dos conhecimentos das futuras professoras envolvidas no projeto foi profundamente marcado também pelas ações que vivenciaram nos contextos em que atuaram, sendo essas ações notadamente as de planejamento com os profissionais que já lá atuavam. Isso foi claramente constatado particularmente em um projeto desenvolvido por duas estagiárias em uma creche, no qual as futuras professoras juntaram-se à direção, à coordenação, às professoras e às monitoras da instituição, para repensar tanto as ações já praticadas na escola como as suas próprias, previamente preparadas com uma das coordenadoras e orientadoras do projeto, à luz do perfil dos alunos daquela Instituição, envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esses resultados revelaram que os objetivos propostos para o projeto foram gradualmente atingidos, ao longo de seu desenvolvimento.

Nesse sentido, a partir das transformações observadas nas ações das estagiárias, é possível afirmar que os participantes do projeto, (futuros) docentes de línguas, tiveram a oportunidade de elaborar e re-elaborar continuamente sua práxis de conhecimentos acadêmicos e de reflexão sobre as ações práticas planejadas e realizadas, e que a partir disso, puderam ser desenvolvidas, nos contextos de sua atuação vinculados ao projeto, propostas de ações educacionais diferenciadas, bem informadas e estruturadas.

Como sabemos, no entanto, os resultados de apenas um projeto não são suficientes para que se faça grandes generalizações.

Também é importante salientar que seriam necessárias investigações sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos dos contextos envolvidos no projeto, para que se pudesse ter melhor medida dos efeitos das ações das estagiárias. Apesar disso, é possível afirmar que os resultados sugerem que um projeto de extensão contribui para que o processo de formação docente seja otimizado, propiciando aos estagiários condições de reconstruir suas ações e nesse processo, as próprias teorias que as embasam.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- CASTRO, Solange Teresinha Ricardo de. Construindo a relação com a teoria na prática de futuros professores de línguas. In: TELLES, João Antonio (org.) *Formação inicial e continuada de professores de línguas: Dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas: Pontes, 2009, p. 155-165.
- CASTRO, Solange Teresinha Ricardo de e RENDA, Vera Lucia Batalha de Siqueira. Um projeto de aprendizagem de línguas e formação docente e muitos caminhos: buscando a construção de espaços de inclusão social. *Anais do Congresso Brasileiro de Extensão Universitária*. UFGD, Dourados, MS, 2009.
- _____. Transformando comunidades de prática: O projeto de Extensão *Aprendendo e Ensinando Línguas*. *Revista de Extensão da Universidade de Taubaté*, n. 1, novembro 2008, p. 107-116. Disponível em http://www.unitau.br/scripts/revista_extensao.
- CUBERO, R. e LUQUE, A. Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In: COLL, C.; MARCHESI, A. e PALACIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004, 2ª ed, p. 94-106.

EDWARDS, D. e MERCER, N. *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC, 1987. Publicação original em inglês em 1987.

KEMMIS, S. e Mc TAGGART, R. (eds.). *The action research planner*. Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press. 1986.

LAURINDO, Daniela. Relato da trajetória de um projeto reflexivo. Apresentação feita no III SEMEX – Seminário de Extensão da Universidade de Taubaté, em 2008.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (org.) *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: Maria Cecília Camargo MAGALHÃES (org.) *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 59-85.

MATUSOV, E. What community do we envision for schools: Market, gang, or collaboration? *Socio-Cultural Research News*. v. 2, n. 1-2. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1995. p. 8-10.

ROGOFF, Barbara. *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós, 1993. Publicação original em inglês em 1990.

ROMMETVEIT, R. On the architecture of intersubjectivity. In: ROMMETVEIT, R. e BLAKAR, R. M. (Eds.) *Studies of language, thought and verbal communication*. Londres: Academic Press, 1979, p. 93-107.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. A inserção da pesquisa-ação no contexto da extensão universitária. In: BRANDÃO, C. R. e STRECK, D. R. (orgs.) *Pesquisa Participante: O saber da partilha*. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006. p. 152-165.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PROMOTING THE VALUE OF LOCAL KNOWLEDGE IN ESL/EFL TEACHER EDUCATION THROUGH COMMUNITY-BASED FIELD ASSIGNMENTS

Judy Sharkey

University of New Hampshire

Amparo Clavijo-Olarte

Universidad Distrital Bogotá

INTRODUCTION: THE EVOLUTION OF AN INTERNATIONAL COLLABORATION

A lot can happen on a *metrocable* ride. For us, it was the source of inspiration for a multi-year, international collaboration to integrate community-based pedagogies into our teacher education programs. While touring Medellín, Colombia after attending a language conference and discussing the challenges of preparing teachers for our increasingly culturally and linguistically diverse schools in a time of intensified standardization, particularly in testing and curriculum, we were inspired by two community initiatives: the *megalibraries* project and the “metro culture” campaign. These two city funded projects reflected a community-as-curriculum philosophy and invited citizens to think differently about their local resources and their roles in creating a culture that valued and supported these resources. How could these projects inform our work as teacher educators? How could we emphasize the importance of local knowledge in language and literacy education so that our students would see their urban communities as rich resources for

curriculum, and see their students as inhabitants of communities with multiple linguistic and cultural assets? And, how could sharing our work across our differing contexts of Colombia and the USA foster individual and collective learning? This conversation was the beginning of our international collaboration.

Over the next year we began reflecting on what we had already been doing with our students and devising ways to formalize our collaboration, moving from individual activities to designing a multi-year project. The result was outlining a three-stage project with the following guiding questions: What is the role of community knowledge / knowledge of the community in the professional knowledge base? How do we promote knowledge of / in local communities as rich resources for teaching and learning and integrate community-based literacies and pedagogies (CBL/CBP) into language teacher education? How does engaging in CBL/CBP affect teachers' thinking and development in regards to language & literacy? How do teachers bring CBL into their curriculum? And finally, how do CBL/CBP affect students' development of language and literacy? In this paper, we use a critical action research approach to report our efforts to promote and integrate community knowledge into our teacher education programs.

CHALLENGES IN LOCAL AND GLOBAL CONTEXTS

Amparo is a professor at the Universidad Distrital (UDFJC) in Bogotá, a city of over seven million where she directs the graduate program in Applied Linguistics in Teaching English as a foreign language (TEFL). She works with English teachers in public and private schools and has also worked with Spanish language arts public school teachers in professional development projects that promote innovative literacy practices. Judy directs the teacher education program at the University of New Hampshire's

urban campus in Manchester, a small city (population 109,000) with a growing immigrant/refugee population where more than 70 languages are spoken in the public schools. In addition to teaching and supervising graduate interns pursuing degrees in elementary education and ESOL she works with teachers on a number of collaborative professional development projects. Though our contexts are very different, our teachers and public school students and families face similar challenges: the poorest schools are the most culturally and linguistically diverse, there is an over reliance or emphasis on scripted curriculum, and national education policies (e.g., *Colombia Bilingüe* and in the US, *No Child Left Behind*) devalue and/or ignore the plurilingual reality of our communities.

Our local challenges reflect the larger current reality in ESL/EFL education where increased standardization and the transmigrant reality of the 21st century have worked to distance teachers and learners from the curriculum and from each other. The trend of more imposed, scripted curriculum limits teachers' pedagogical autonomy and devalues their professional knowledge (GONZALEZ, 2007) as well as the rich cultural, linguistic and sociopolitical funds of knowledge (MOLL et al., 1992) that students and their families bring to our schools and communities. Changing demographics in our urban centers – from immigration and/or domestic migration has meant that more teachers are serving children from backgrounds different from themselves. As a result, many teachers struggle to make connections – personal and pedagogical – to students' lived experiences and histories.

The profession has recognized these challenges and responded philosophically and methodologically. In the 40th anniversary issue of *TESOL Quarterly*, Canagarajah (2006) argues for the invaluable role of teacher and local knowledge in second language curriculum development, writing:

Teachers in different communities have to devise curricula and pedagogies that have local relevance. Teaching materials have to accommodate the values and needs of diverse settings, with sufficient complexity granted to local knowledge. Curriculum change cannot involve the top-down imposition of expertise from outside the community but should be a ground up construction taking into account indigenous resources and knowledge, with a sense of partnership between local and outside experts (p. 20).

Professional teacher education organizations have also highlighted the need for candidates to integrate local knowledge into their teaching. In 2009 TESOL and the National Council for American Teacher Education (NCATE), the principal accrediting agency of college/university based teacher education programs in the US published standards for ESOL teacher certification. According to these standards, teacher candidates who exceed expectations in the domains of culture and planning, “design classroom activities that enhance the connection between home and school culture and language; ... act as advocates to support students’ home culture and heritage language”(p. 43); and “use students’ community and family to locate and develop culturally appropriate materials”(p. 55).

THEORETICAL FRAMEWORK

These calls for the legitimate role of local knowledge in language teacher education are in line with our own philosophies as critical language and literacy teacher educators and with the realities of our contexts: preparing language teachers for public schools in plurilingual urban communities. We are informed by sociocultural approaches to language and literacy education which

posit that learning occurs in the social practices of a community/culture (GEE, 2004), and teachers are positioned as transformative intellectuals whose knowledge of classrooms and schools are valuable contributions to educational reforms and debates (GIROUX, 1988; COCHRAN-SMITH and LYTLE, 1993). Building on these tenets, our project both evokes and expands upon Moll et al.'s work with "funds of knowledge" (1992) and uses the concepts of community teacher (MURRELL, 2001), community-integrated pedagogies (SCHECHTER, SOLOMON and KITTMER, 2003); and situated literacies (BARTON, HAMILTON and IVANIC, 2000) to create a conceptual and pedagogical framework.

Developed out of the traditions of John Dewey (1933), Paulo Freire (1988), and leaders and teachers in and before the Civil Rights movement in the United States, a "community teacher" spends quality time in the community where he or she is going to teach in order to better serve his/her students. As Murrell (2001) asserts,

the community teacher is aware of and when necessary, actively researches the knowledge of the cultures represented among the children, families, and communities he or she serves... The CT enacts those knowledge traditions as a means of making meaningful connections for and with children and their families... Community teacher knowledge emerges from a complex mix of reflective experience, cultural knowledge and critical inquiry (p. 51-52).

In community-situated pedagogies teachers design curriculum that reflect knowledge of the communities and neighborhoods where they teach. The lessons and activities must be based on interactions with not just descriptions of members of the community (e.g., parents, students, and other community members (SCHECHTER, SOLOMON, and KITTMER, 2003).

For us, the challenge is not why do this work but rather how? How do we help teachers see and appreciate the resources surrounding the schools they serve? After locating the first stage of our project within a critical action research tradition, we describe how we have worked to develop a community teacher sensibility through new types of community field assignments.

METHOD

Action research is systematic inquiry into one's work, and typically includes the following steps or stages: identifying an issue, formulating a question to pursue, planning and implementing an investigation or action plan, analyzing/reflecting on the endeavor and articulating implications/strategies for future practice. Ideally, it is a cyclical, self-generating process where each new project can generate new issues/questions to investigate. We did not intentionally design the first stage of our collaboration as an action research project but now as we assess our progress thus far, we realize that we have followed a critical action research cycle. We don't see this as artificial imposition but rather a reflection of our typical approach to educational issues and challenges.

Within the three traditions of action research categorized by Masters (1995), we place our project within the critical emancipatory type which includes analysis and questioning of social/political contexts and how the cultural values and ideologies of these contexts shape policies, practices and possibilities (MILLS, 2000). We have created and implemented new assignments that encourage teachers to reclaim the legitimate role of local knowledge and honor the plurilingual richness of our urban centers. When successful, the teacher reflections serve as counter narratives that challenge restrictive language policies. Below, we share descriptions of these activities followed by an analysis the texts they generated. The

descriptions are fairly detailed so that interested colleagues may explore their potential in their own programs.

PROJECTS AND POSSIBILITIES IN BOGOTÁ AND MANCHESTER

The activities and reflections we report here are from courses run between fall 2008 and 2011. Over this period, our students have granted permission to share their work across our contexts and we believe this exchange has enhanced the learning for all of us.

Inspired by the city project in Medellín Amparo created a new assignment for her Fall 2008 Seminar on Literacy course designed to introduce her English language teachers to the *megalibraries* in Bogotá. The purpose was to help in-service teachers: see the libraries as places where children experienced multiple literacies; associate these poor urban centers with rich resources, and consider how to bring the *biblored* into their teaching. The teachers were divided into teams, each one assigned to visit a different library and given a set of guiding questions addressing each library's history; usage (number of visitors and circulation); design; resources; programs; and impact on the community. In a subsequent class, each team presented their findings and shared pedagogical implications.

The assignment not only helped the teachers expand their notions of literacy – as they saw children and adults using literacies in multiple ways and for multiple purposes but it also helped them see and appreciate the multitude of assets in the communities – not only the library but the people who used it and their involvement in creating and participating in the community events and activities held at the library (e.g., family story telling; art projects, musical performances, meetings on community issues, etc.). They saw the multiple possibilities the libraries offer to their students as learners and the pedagogical value of libraries for them as parents as well as

teachers. They were then able to create lessons that connected their classrooms to the students' worlds outside of school. Amparo came to conclude that teachers needed to experience the library immersion as learners to realize the multiple possibilities it offers their students as learners. The teachers reflected upon the potential pedagogical value of libraries as parents and as teachers. By introducing teachers to the notion of libraries as local, explicit, practice where language is used for a variety of purposes they were able to connect literacy instruction to out of school learning experiences and consider using their students' funds of knowledge to plan their teaching of language and literacy.

During the summer of 2009, we drafted some community-based investigation assignments and did them ourselves in Bogotá in order to see if what we were asking students to do was feasible in a short amount of time. We created and uploaded two projects (*The Bogotá Alphabet; Bogotá school barrio take 2*) on YouTube as models (SHARKEY, n.d.a; n.d.b). Then, in the Fall semester, Judy added a community investigation assignment to her ESOL Curriculum and Assessment course. Since 2009, forty-three students (twenty-eight in-service; fourteen pre-service; and two education generalists) have completed this assignment. Three of the options are the neighborhood alphabet; locating and visiting a key place in the community; and doing a language/literacy inventory of a neighborhood. The alphabet assignment is simple, yet remarkably powerful. Participants must find the letters of the alphabet, as they appear in objects in a target neighborhood, take pictures, assemble them in alphabetical order, and reflect on the experience. For example, a telephone pole might be the letter "T." Reflection questions include: How did trying to find the alphabet help you see the neighborhood in a new way? How well does the collected alphabet capture the spirit of this neighborhood?¹³

13 Please see <http://www.youtube.com/watch?v=9XyYoRJmeSU>

In another option teacher learners identify and then investigate an important place in the community. This may be a restaurant that serves as a meeting place for community events or a grocery store that provides other services including tailoring, money transfer, or tax services. Finding such a key place often requires initial inquiries with community members, students, or their families. The assignment is then to visit the place, describe it, take an inventory of the different products and services offered, and interact with owners, workers, and if possible customers. Suggested reflection questions include: How does knowing this place and about this place give you a new and/or deeper understanding of the community? What kind of function does this place seem to serve that other places (school, town library) do not provide? What kinds of questions did this investigation raise for you? Why should teachers know about these kinds of community places? How can you incorporate this experience and your learning from the experience into your classroom?

For the mapping and language/literacy inventory, students pick a three-four block area around a school, create a map after walking the area, write a rich description with sensory details and make an inventory of the different types and forms of language and literacy they see and hear. Sample reflection questions include: What strikes you about the neighborhood? As you analyze the different types of language you encountered, their forms and purposes, what does it tell you about how language/literacy is used and valued in the community? How is this similar to and/or different from the language/literacy of your childhood neighborhood? The i-movie example based on the Bogotá investigation helps the students see how to do this option¹⁴.

No matter which option students chose they had to generate specific, concrete ideas for ways to bring this community knowledge into their pedagogies.

14 Please see http://youtube/BiypTrYs_fm

The projects produced in Manchester in 2009 were read by Amparo, her university colleague, Maribel Ramirez Galindo and in-service teachers in Bogotá. Reading about the linguistic resources the UNH students had identified helped the Colombian teachers imagine what they might find in their own school communities. Based on these experiences Amparo and Maribel developed and integrated a community-based pedagogies strand into the spring 2010 Introduction to Research course for first semester graduate students in the applied linguistics program, a group of 16 in-service EFL teachers working in a variety of settings: public and private bilingual primary and secondary schools as well as, classrooms in universities and language institutes. Maribel, the instructor of the course and a public secondary school teacher, expressed great interest in the topic and agreed to share her assignments and experiences with us.

After reading and discussing some introductory articles related to community-based pedagogies the class planned an informal visit to the community surrounding their teaching contexts. They were asked to focus on describing public places where students could regularly meet and the businesses around the schools like small grocery stores, discotheques, video game places, libraries, shopping centers, sport centers and parks. In class, they shared the outcomes of their explorations and Maribel used Judy's students reports as models for a more in depth neighborhood mapping assignment. Students then wrote reflections about ways in which the community could become a central source to inform and reorient their curriculum. This collection of activities and reflections became the point of departure for thinking about integrating community literacy practices in the required research proposal students wrote as the final paper for the class. Maribel reports that the students had more informed conceptions of the community and its role in the

curriculum were able to suggest ways to integrate community literacy activities in their curriculum. Furthermore, these students were now able to think about how a community-situated literacies perspective might be one of the theoretical frameworks they used as they looked ahead to their graduate research theses in applied linguistics.

In two subsequent trips to Bogotá Judy was able to talk to the students about their investigations and brought their insights back to New Hampshire and revise her assignments, inspired by the Colombian perspectives and interpretations of the community-based pedagogies. She has since added community field experiences to three other courses and is working with other colleagues to develop and articulate a community teacher philosophy for the urban teacher education program at UNH.

ANALYSIS

Our analysis is guided by the question posed for this first stage of our collaboration, namely: How do we promote knowledge of /in local communities as rich resources for teaching and learning? We assembled the projects and reflections generated by more than 70 students in our differing contexts and analyzed them for: evidence of teachers valuing local knowledge; and evidence of teachers seeing communities as resources for teaching and learning. We then sought to identify the challenges and issues raised by the assignments. As mentioned earlier, we did not set out to do an action research project at this exploratory stage. We were intentional in our learning but did not set up a formal study and this is a limitation of our analysis. However, we believe that the ongoing analysis of this exploratory stage has produced powerful insights.

WHAT WE'VE LEARNED SO FAR

Overall, the vast majority of students reported enjoying the community investigations for a variety of reasons including the alternative nature of the assignments which encouraged their own creativity, the opportunity to learn about different communities and their students' lives outside of school, and the generative nature of the sharing of experiences and ideas for curriculum. They also reported experiencing a range of emotions, some expressing initial doubt even fear that then turned to pleasant, even energizing attitudes about the potential of community as curriculum and an increased sense of self-efficacy in connecting with students and families whose backgrounds are different from their own.

The community assignments were effective in raising awareness across multiple dimensions from changing perspectives of neighborhoods, the importance of out of school interactions in building teacher – student and/or teacher/family relationships, and how so see the community as curriculum. These statements are evidenced in the following excerpts from the students' reflections.

CHANGING PERSPECTIVES ON NEIGHBORHOODS

Before teachers can learn how to integrate local knowledge and resources into their curriculum they must first know what is in the community and learn how to identify its assets. For some of our teachers this meant shifting from a deficit to asset based perspective.

Before I actually walked around the neighborhood of [the school], I was a little hesitant to take on this assignment. My impression of the neighborhood was not very positive. I viewed the neighborhood as being

dirty, dangerous, and high in poverty. I was not sure what types of things I would see or the type of people I would run into. The assignment helped me see the neighborhood in a deeper way.... Instead of walking around and feeling scared or dirty, I felt intrigued and wanted to see more. I did not feel unsafe for one moment. The best part was seeing one of my students..... Seeing the kids showed me that the neighborhood was warm and inviting and not nearly as scary as I thought. It helped me see the neighborhood in a new light. –Nicole, UNH student, Fall 2010

For other students, the new awareness was an enhanced understanding of the community. The point is not to deny or ignore the realities of some lower income neighborhoods but rather expand what one sees. For example,

My original description of run down has greatly expanded since the walk. Yes, it is run down but the neighborhood is so rich in colors, smells, music and interesting old architecture. There are playgrounds everywhere, porches filled with people’s drying laundry, and over-flowing household objects. Garbage and junk fill some yards, yet others are filled with beautiful flower gardens and even a few vegetable gardens (Judy L, UNH student, Fall 2010).

Students often remarked that it was the guided focus of the assignments that helped deepen their observations. “I was amazed by how the simple intention of discovering the alphabet requires one to slow down, notice one’s surroundings on a deeper level. Who do I see? Who is walking along the same city streets? Who is sitting on the park benches?” (Elizabeth, UNH student, Fall 2010).

In every group of in-service teachers in the ESOL and Curriculum class, two to three write of a new critical awareness: when they have used “real life” examples in their curriculum they always used their own lives as the source of these examples and not their students. After the community investigation they realize

they need to be more conscious of including students' worlds in their teaching.

Spending a few hours in the neighborhood allowed me to become more aware of my own 'lens' and focus more sharply on the reality of an ESL student. If the filter through which I view my students is wider and more open, then the better able I will be to teach them and tune into their needs (*JL Fall 2010*).

This awareness may be a crucial stage in becoming a community teacher (MURRELL, 2001). Paulo Freire spoke of a similar insight in his own development as a literacy educator, "I said many beautiful things but they made no impact. This was because I used my frame of reference, not theirs" (cited in MACKIE, 1980, p. 3-4).

THE VALUE OF OUT OF SCHOOL EXPERIENCES AND INTERACTIONS FOR TEACHING AND LEARNING

Students found great value in the community field work for their teaching, stating that it helped them see students as people with lives and identities outside of school.

This activity has shown me the person behind the student, and how they belong to a community... a specific environment that shapes their behaviour (*UDFJC student, Danny, Spring 2009*).

Two of Maribel's in-service teachers who were teaching at a language institute observed their students in a café near the school and realized the students' healthy relationship as classmates predated their teaching. They wrote,

One of the most surprising aspects was that this community visit allowed us to understand the origin of the nice rapport among [our] students.

We [teachers] many times think that a pleasant learning atmosphere is just the result of our people skills or simply a matter of luck. Now we understand that such connection among students is also built through encounters that take place beyond the language classroom (*Maira y Daniel, Spring, 2010*).

Several students also wrote about how seeing the challenging realities of some neighborhoods gave them new found respect for the resiliency and survival skills of children and families living there. Pamela, one of Maribel's in-service teachers visited the living quarters of a group of Embera children in her school whose families had been displaced from their villages in the Chocó region. In addition to the trauma of forced internal migration, these children do not speak Spanish and their daily journey to school includes navigating extreme high crime areas where prostitution, drug trafficking, and gang violence are part of their new worlds.

Several students found the interactions with community members and/or students and parents very rewarding. Becky, one of Judy's in-service teachers explored the neighborhood where a number of Somali refugee families were living. Becky met two young girls who invited her into their home and introduced her to their mother. Becky was overwhelmed by the kindness and generosity of the family as they invited her to share a meal with them, told her about their culture, customs and religion and then took her to a nearby grocery store, the only one in town that prepared meat according to Islamic guidelines.

Hope's experience illustrates both the need and powerful potential of out of school interactions in strengthening school-family relationships:

I made a greater connection to my kids and their families by spending time at Saigon Asian Market. On my most recent visit, two of my

Vietnamese students were there. Duc¹⁵ as shocked to see me and didn't quite know what to say. For some odd reason they couldn't believe that a teacher in their school would shop at the Saigon Asian Market. Duc's parents were happy to see me and after the initial shock wore off, Duc came running into my arms. Mrs. Nguyen wanted to know how he was doing. I reminded her that we had a teacher conference coming up and that I had gotten an interpreter for it. When I relayed my experiences to my colleagues, they were amazed. One of them complained about how the Vietnamese community didn't appear interested in coming to school activities and community functions at the school. I explained that sometimes we as teachers need to go to the mountain before the mountain will come to us. I didn't realize how great a gap there was between their home world and their school world. Perhaps we came a little closer to closing that gap (*Hope, UNH student Fall 2009*).

Pamela, Becky and Hope's experiences capture the powerful learning that can occur in just one community investigation but Liz, a pre-service teacher is at the next stage of critical awareness, her reflection emphasizing that teachers need to consider issues of access when identifying existing community resources. In her investigation she identified libraries, museums, and after school programs in the area near her target school but raised several critical questions:

How do homeless students get library cards if they have no proof of address? The art museum is free for children under 18 but what if their parents won't let them go alone? Or can't afford the \$10 admission for themselves? An urban teacher needs to embrace the community but also become a member of it as well. There are many free events at Veterans' Park all year but only an active community member would be aware of such events (*Fall 2010*).

15 pseudonym.

GENERATING IDEAS FOR CURRICULUM: FROM RICH IDEAS TO REQUESTS FOR HELP

We asked students to generate specific ideas for integrating community knowledge into their curriculum and this proved to be easier for some than others. Almost everyone who did the alphabet hunt suggested adaptations of the assignment for their own classrooms, always involving their students in the task. An in-service teacher suggested having students use the language/literacy inventory to teach the concept of language register. He'd have his students record the language heard between different speakers in their neighborhoods and analyze how the relationships between speakers affected language choice. Emily was teaching in an adult ESOL program in a seacoast town in New Hampshire when she did her project. She decided to do a neighborhood investigation in Boston's Chinatown (about an hour south of her town) because that is where her Chinese students told her they went shopping. She brought her two children along and made them co-investigators. Then, she shared her experience and photographs with her Chinese students. It was in her conversation with them that she developed a wonderful idea:

My favorite idea is to create a family investigation project. I showed some of the pictures to one of my students and it opened up a whole new dialogue between us. She loved that my son had taken the pictures and that he had raised so many questions. She is planning on doing something similar with her daughter. She thinks it would be a great way to deepen understanding and open up dialogue with her. This is a dynamic way for [immigrant] parents to interact with their children [growing up in the US] who may be rejecting or not understanding their parents' culture (*Fall 2010*).

Emily's experience and subsequent conversation with her students energized her pedagogical thinking and reflects her growing development as a community teacher. Her reflection also evokes Freire's insistence that curriculum be generative and co-created with learners in ways that invite their worlds into the process and project (1973).

All of our students stated that they benefitted from sharing their experiences and reflections because reading and hearing classmates' ideas generated more possibilities. However, the two groups who needed more help in developing curricular connections were the pre-service teachers who had limited curriculum development experiences and the in-service teachers working in schools whose student population did not share a geographical community. For example, the majority of Maribel's in-service teachers worked at institutions such as universities, private bilingual schools or city language schools that attracted students from all over the city. The key learning for us here is that we need to do a better job of defining "community" and inviting our students into creating a shared understanding. Beyond geography there are ideological, socioeconomic, political, cultural, linguistic communities. One of Judy's students, who was completing his one year internship as a social studies teacher in a predominantly White, English-speaking, middle class middle school thought he couldn't do a community investigation in that small suburb because he said there were no English learners in that town. He drove an hour away to a city with a 83% Hispanic population. It is beyond the scope of this paper to fully unpack what assumptions this student was working under but it suggests a White, English-speaking norm where "culture," "ethnic," "race," "urban," and "language" are all codes for "not-White, non-English speaking, poor."

The transmigrant reality of our urban centers also complexifies this notion of community, highlighting how it is

intricably connected to notions of identities and how discourses around “communities” create a range of subject positions that can be empowering or disempowering for their members (NORTON, 2000). For example, how do the Embera children and families self-identify? Which communities do they see themselves as inhabiting? How is claiming a multilingual identity empowering versus a being labeled as a displaced non-Spanish speaking indigenous person of color living in one of the poorest sections of the city? How and where do they assert their cultural and linguistic identities in the city?

IMPLICATIONS AND NEXT STEPS

We are encouraged by the learning generated by and with students in this first stage of our project. Designing and integrating community-based field assignments into our teacher education classes did promote the valuable role of community knowledge in teaching and learning. However, we know this is just the first step in the larger project of investigating the role of community based pedagogies in students’ language and literacy development. The students’ reflections have spurred important inquiries into the complexity of the work at hand. If we seek to reclaim the role of local knowledge in teaching and learning we must take up the intricacies involved in working in and with populations in flux. As we resist the imposition of scripted curriculum and testing that is disconnected from teachers and students/families, we must not inadvertently impose a romanticized or superficial concept of “community.”

Therefore, as we move forward with our work, immediate steps include revising assignments to include more in-depth discussions of “community” and connecting this to more guidance in ethnographic observation skills and dispositions. However, we also see our students, our teacher learners as co-investigators as the

project moves forward. A number of our students are now entering and/or completing their teaching practica and have expressed interest in continuing this work on becoming community teachers and taking up the question: how do we integrate community-based pedagogies into our curriculum?

REFERENCES

- BARTON, D., HAMILTON, M. & IVANIC, R. *Situated literacies: Reading and writing in context*. New York: Routledge, 2000.
- CANAGARAJAH, S. TESOL at forty: What are the issues? *TESOL Quarterly*, 40 (1), p. 9-34, 2006.
- COCHRAN-SMITH, M. & LYTLE, S. *Inside/Outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press, 1993.
- DEWEY, J. *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. New York: Houghton-Mifflin, [1933], 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, 1988.
- GEE, J. *Situated language and learning*. New York: Routledge, 2004.
- GIROUX, H. *Teachers as transformative intellectuals*. Westport, CT: Bergin & Garvey, 1988.
- GONZÁLEZ MONCADA, A. Professional development of teachers in Colombia: Between colonial and academic practices. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 12 (18), 309-332, 2007.
- KRETZMAN, J., & MCKNIGHT, J. *Building communities from the inside out: A path toward finding and mobilizing a community's assets*. Evanston, IL: Institute for Policy Research, 1993.
- MASTERS, J. 'The History of Action Research' in I. Hughes (ed.) *Action Research Electronic Reader*, The University of Sydney, 1995. Retrieved March 2, 2009 from <http://www.behs.cchs.usyd.edu.au/arow/Reader/rmasters.htm>

MCNIFF, J. & WHITEHEAD, J. *All you need to know about action research*. Thousand Oaks, CA: Sage Press, 2006.

NORTON, B. *Identity and language learning*. Harlow, England: Longman/Pearson, 2000.

MILLS, G. *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Merrill, 2000.

MOLL, L., AMANTI, C., NEFF, D., & GONZALEZ, N. Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141, 1992.

MURRELL, P. *The community teacher: A new framework for effective urban teaching*. New York: Teachers' College Press. 2001.

No Child Left Behind Act of 2001, Pub. L. No. 107-110, Section 601, 2002.

SCHECTER, S., SOLOMON, P., & KITTMER, L. Integrating teacher education in a community-situated school agenda. In Schecter & Cummins (Eds.). *Multilingual education in practice: Using diversity as a resource*. [pp. 81-89]. Portsmouth, NH: Heinemann, 2003.

SHARKEY, J. (n.d.a). *Bogotá school barrio take 2*. Retrieved from http://youtu.be/BiypTrYs_fm

SHARKEY, J. (n.d.b). *The Bogotá alphabet*. Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=9XyYoRJmeSU>

TESOL/NCATE . TESOL/NCATE standards for the recognition of initial TESOL programs in P-12 ESL teacher education. TESOL: Alexandria, VA, 2010.

BUILDING INTERNATIONAL PROFESSIONAL PARTNERSHIPS FOR ESL/EFL TEACHER DEVELOPMENT

Phil Quirke

Madinat Zayed and Ruwais Higher Colleges of Technology

REFLECTIVE WRITING

There are as many different forms of reflective writing as there are of writing itself. In many ways the form of writing we choose for our reflection is a key indicator of our reflective process and how we best organize our thoughts and, in the case of collaboration, wish to be understood.

However, no matter the form of writing we choose, reflective writing on our teaching almost invariably begins with a simple description of what happened in a specific class detailing an incident, a problem, a recurring theme or a topic we would like to understand better. As we reflect deeper, possibly within the same piece of writing, we also examine how ‘it’ happened and why ‘it’ happened. Burton (2009, p. 7-8) describes a “reflective writing typology” which extends this as the writer reflects later upon the earlier reflection and its credibility and impact on the writer today.

I have often struggled to write, and it was no different when I was initially asked to write about my teaching in my pre-service Cambridge-ESOL CELTA course. I have never kept a diary and when asked to journal about our teaching practice on the course I was skeptical to say the least. However, it was difficult to argue with the effect this journal had on making me and my colleagues on the course reflect on our teaching and how we could improve

our pedagogy. Unfortunately, that original tattered journal has long since disintegrated so I cannot give you any examples from it, but suffice to say I thereby became an avid practitioner of journals in my writing courses, always using my struggle as an example for my students and nearly always writing with them. I experimented with a range of different forms of reflective writing. These included among others:

- freer journals where students could write whatever they wanted and opt out whenever they wished.
- guided journals which began with a set of questions or tasks that a student had to answer before becoming progressively less controlled and easier to opt out of.
- structured journals whereby students were given set class times to address questions that at times were negotiated with the students.

These three forms and the success I had with them emboldened me to experiment with other forms of reflective feedback and journaling that included:

- graffiti boards
- Chinese whispers
- story boards
- structured debates
- picture stories
- presentations

Many of these standard classroom methods I had never considered forms of reflection or journaling, but by combining feedback and structured preparation my students taught me that there were a hundred ways to reflect and write about our reflections on teaching and learning.

As I moved into teacher education, I used the same journaling techniques to stimulate reflection and reflective writing. I discovered that the variety of forms open to us as teacher educators enabled us to give teachers greater choice in deciding how they would reflect on their teaching and their students' learning and this choice in turn resulted, I believe, in more teachers attempting reflective writing. Or at least more willingly than I had been when I did my pre-service teacher education.

The advent of technology has opened up a new world of possibilities for reflective writers with blogs being the most widespread and most evident form we see around us. I have in my teacher education courses experimented with web pages, wikis, blogs, online course management systems (e.g. Blackboard Vista), emails, discussion boards, chatrooms and Facebook. Twitter is still missing from the repertoire but I am concerned about its restriction on word count. I have never been good at restricting my word usage.

All of this work and my reflection upon it has lead me to conclude that Burton's typology (2005) correctly emphasizes the power of questions in reflective writing. I often address the power of 'why' and 'why not' in constructive questioning and reflective stimulation, and this use of questioning informs much of my work in teacher knowledge (QUIRKE, 2009), staff appraisal (QUIRKE, 2006) and educational management (QUIRKE, 2011, 2008) as well as teacher education (QUIRKE, 2008a) and reflective writing (BURTON et al., 2009).

My early practice and my students' response to my initial journal attempts encouraged me to submit a chapter to a TESOL publication, *Journal Writing* (BURTON and CARROLL, 2001), and unknowingly the first step had been taken in the formation of our reflective writing community.

A REFLECTIVE WRITING COMMUNITY

In 1999, with the submission of my chapter proposal, I embarked on a series of editing exchanges with Jill Burton and Michael Carroll that opened my eyes to the power of constructive editorial feedback to dramatically improve my writing as well as deepen my reflection. I felt honored to be published alongside the other authors when the book came out and equally privileged to be invited to the TESOL Convention for the release of the book.

That first Convention brought a number of the authors together, and our conversation allowed us all to realise a shared passion in the power of journaling with students and the potential of reflective writing in teacher education. This conversation naturally led to an exploration of how we could continue to work together, and as it coincided with the launching of my teacher support site (<http://www.philseflsupport.com/>), the others generously agreed to participate and use the site's page on writing to explore further how we could work together.

Others have written about our community (BURTON, 2009; PEYTON, 2009), and I am keenly aware that I need not echo their words. I would like this to be a personal description of this professional community of practice (WENGER, 1998), and give you the reader an appreciation of what this community meant to be. I thereby hope you gain an impression of the immense contribution a supportive and critically enquiring community can make to your professional development, and as a result wish to encourage you to launch your own communities of practice. A lot of maybe grandiose hopes for a short article, but then I do believe in the power of writing and its impact on us all.

I am based in the UAE and surrounded by an active ESL-EFL teaching community with a wide range of groups active in professional development and further study both individually and

in teams. Nevertheless, my experience has taught me that the more open I am to a greater variety of input and feedback, the more I am likely to learn and grow as an educator.

The *Journal Writing* book and the joint presentation at the TESOL Convention introduced me to a group of like-minded professionals from around the world who shared a passion in writing and reflection. The key questions we asked of one another then (and which we are still asking ourselves) was: “What now? Where do we go from here?” This search for further avenues of exploration and a commitment to support one another whilst we search and research was the kindling that led to the formation of our community of practice. Formation is maybe the wrong word as it implies a formal founding or launching of our community when in fact we grew and stumbled and spread into the group we are today with a rough membership count ranging from nine to over thirty on any given day. This flexibility of membership is I believe one of the reasons our community has succeeded both in terms of longevity and quality of experience it has given to us all.

We initially used my website discussion board as a forum but relatively quickly shifted to direct email correspondence finding it more accessible especially as new mobile phones allowed many of us to receive emails directly without the need to find a computer or discussion board to log onto. We continue to this day to use emails to the group to communicate with each other often putting Word attachments through multiple drafts.

The answer to our initial question of “where now?” was that we wanted to publish together again and that we wanted to write about reflective writing. This goal ensured we encouraged each other to continue explore reflective writing with our students and teacher learners. We each continued our work and wrote to each other about our experiences developing our thoughts and theories about reflection and reflective writing. We all continue publishing

in different areas but never let go of the goal to publish together. It took us around five years to create our initial publication and another three to get it published through numerous edits and drafts. A long time you might think, but it was a time of never ending enquiry with constrictive criticism, support and joint reflection between us all. It never felt that long. The result of the goal was *Reflective Writing: A Way to Lifelong Teacher Learning* (BURTON *et al.*, 2009), which you can download for free from: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/books/>.

I think I speak for all of us when I say that we believe that this learning community of teachers has flourished because of the flexibility of writing as a learning medium. Reflective writing has encouraged participants to share insights and discuss teaching at their own levels of need and interest. As representatives of the community, we have found that different reflective writing and publication forms have sustained not only shared learning but also our teaching practice in our individual settings, regardless of any professional limitations within those settings. We have seen each other try different forms of reflective writing with our students, we have adapted each other's ideas to our own context and then discussed what differed and why. We have encouraged each other to publish what we are doing with our students and teacher learners, but above all we have each been willing to act as a sounding board for the others with no judgment.

Through writing with and for each other, our professional confidence and horizons have grown. The community allows us to try out how we reflect, write, and communicate with others about our work. From this experience with each other, I am convinced that reflective writing communities have true potential for professional learning and for informing society at large about how teachers understand their work. With further research and commitment, these communities could also represent the future of international

professional partnerships to the benefit of all of us working in teacher development.

SUMMARY

In summary, I would like to list the features discussed above that I posit create a powerful community of practice that extends the professional development and growth of its members:

- a common interest; I would prefer to say passion
- the latest technology; use the web to find others who share your passion
- set a goal; a joint article is always a good start
- keep working with your students in your context
- share your work and thoughts with the community
- support and encourage one another
- constructively criticize; push one another to clarify and express yourselves explicitly
- never take offence; know the other is supporting and encouraging you and helping you grow professionally
- always be open to new members and understanding of members who drift away (they will be back 😊)

If you take these simple guidelines to heart, I am sure you will find a community of practice that can inspire you the way that this community of practice has inspired me. It is simply the most influential group I have worked with continually in the last decade. They are the inspiration for much of my creativity and the dynamo that keeps my flame of enthusiasm for our profession burning bright.

It is difficult to fathom the range of contexts the members of our community of practice work in but it includes teacher educators, teachers and teacher learners in primary, secondary, vocational and tertiary colleges, universities, private language schools and teacher education colleges; it includes ESL and EFL teachers, teacher educators in graduate and post-graduate courses as well as doctoral advisors and students. The members come from Australia, Brazil, America, Austria, England, Ireland, and Japan to name the first seven that spring to mind, and we work in the Middle East, South America, the Far East, Europe, Australia and North America. The thirty one members speak some fifty languages and probably far more and have taught as many nationalities. This brief description of our different contexts hopefully gives you a glimpse of the possibilities that a community of practice can open up to you. With this variety of input, how can you not learn and grow as a teacher and teacher educator?

So, do not just put down this article. Use it as an inspiration to form your own community of practice before you confine it to the bottom of a drawer. If you want a hand, just email me at pquirke@hct.ac.ae. In the spirit of all I have learned from those above, my doors (well my Inbox) is always open.

REFERENCES

BURTON, J., QUIRKE, P., REICHMANN, C.L. & PEYTON, J.K. (Eds.). *Reflective Writing: A Way to Lifelong Teacher Learning*. U.S. TESL-EJ Publications, 2009.

BURTON, J. *Reflective Writing: Getting to the Heart of Teaching and Learning*. In: *Reflective Writing: A Way to Lifelong Teacher Learning*. (Eds.) Burton, J., Quirke, P., Reichmann, C.L., & Peyton, J.K. U.S. TESL-EJ Publications. 1-11, 2009.

BURTON, J. *The Importance of Teachers Writing on TESOL*. TESL-EJ, 9(2), 1–18, 2005.

BURTON, J., & CARROLL, M. (Eds.). *Journal writing*. Alexandria, VA: TESOL Publications, Inc, 2001.

PEYTON, J.K. Building an International Community of Scholars and Practitioners through E-mail Journaling. In: *Reflective Writing: A Way to Lifelong Teacher Learning*. (Eds.) Burton, J., Quirke, P., Reichmann, C.L., & Peyton, J.K. U.S. TESL-EJ Publications. 156-165, 2009.

QUIRKE, P. *Developing the Foundation for DREAM Management*. In *Leadership and Management in English Language Teaching*. (Eds.) Coombe, C., Stephenson, L. & Abu-Rmaileh, S. Dubai: TESOLArabia Publications. 67-79, 2011.

QUIRKE, P. *An Exploration of Teacher Knowledge*. Saarbrucken, Germany: VDM Verlag Dr. Mueller, 2009.

QUIRKE, P. *Supporting Teacher Development on the Web*. In *Professional Encounters in TESOL: Discourses of Teachers in Training*. (Eds.) Garton, S. & Richards, K. Basingstoke, UK: Palgrave. 135-150, 2008a.

QUIRKE, P. *A Coherent Approach to Faculty Appraisal*. In *Evaluating Teaching Effectiveness in EFL/ESL Contexts*. (Eds.) Coombe et al.. Michigan: University of Michigan Press. 89-105, 2006.

QUIRKE, P. & ALLISON, S. *DREAM Management: Involving & Motivating Teachers*. In *Leadership in English Language Teaching & Learning*. (Eds.) Coombe, C. et al.. Michigan: University of Michigan Press. 186-202, 2008.

WENGER, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

THANKS

I would like to personally thank my thirty-one community of practice colleagues who have so impacted my professional work over the past fifteen years:

Jill Burton, Carla Reichmann, Joy Kreeft Peyton, Rebecca Mlynarczyk, Latricia Trites, Ellen Lipp, Michael Carroll, Aysegul Daloglu, Terese Thonus, Spencer Salas, Renate Potzman, Tania Romero, Kunigunde Haigner, Mary Jeannot, James Hunter, Silvia Correa, Thomas S.C. Farrell, Deborah Skibelski, Seiko Tatsuta, Shelley A. Spencer, Eberth Zagallo, Nancy Alexander, Alison C. Davies, Cynthia Mchawla, Karin Goettsch, Clara Dornelles, Jenny Miller, Debbie Toope, Paula Golombek, Susan Bobb, Pat Palulis.

ENGLISH TEACHER EDUCATION, CURRICULUM AND NARRATIVE INQUIRY

Dilma Maria de Mello

Universidade Federal de Uberlândia

INTRODUCTION

English teaching in Brazil has been a major issue discussed by teachers, students and researchers, mainly within the Applied Linguistics field. Many studies have been developed concerning English teacher education (PIRES, 1998; NASCIMENTO DE PAULA, 2001; ABRAHÃO, 2002; GIMENEZ, 2002) and English teaching and learning processes (CELANI, 2000, 2003, 2004). Some of them focus on the language courses or private classes contexts, others are carried out considering elementary and high school levels or undergraduate contexts (MELLO, 2005). Although these contexts are completely different, English is sometimes taught the same way. Very often an international textbook series is chosen and the first class starts with explanations about greetings and how to introduce someone. Sometimes it seems it is the only way to teach a foreign language, as the studies point out. Through this way of teaching English contexts and students differences are not considered. However, as posed in Mello (2005), undergraduate students at a modern language course would be supposed to learn English for teaching it and not only for travelling as it seems to be considered at some language schools in Brazil. Considering these different realities, pre-service teachers should learn in a different way. This paper brings an experience of English teaching for undergraduate students of a Modern Languages Course at a Brazilian State University. The research questions are 1) What kind of story can be lived when the proposed

curriculum is implemented? 2) How can this curriculum contribute to the foreign language teaching and learning process? In order to carry out this study, I rely on the studies of teacher education, curriculum and experience according to narrative inquiry methodology. I start by bringing some curriculum perspectives.

CURRICULUM AND EDUCATION

Curriculum theory is discussed here having in mind mostly the works of King (1983), Connelly & Clandinin (1988), Clandinin & Connelly (2000), Connelly & Clandinin (1988,2004), Pinar & Reynolds (1992), Apple (1990; 1999; 2000), Freire (1970) and Silva (2001).

According to Apple (1990), curriculum studies started with Bobbit whose perspective would take it as the description of objectives, proceedings and methods for pursuing results to be measured. This conception was also developed in Brazil considering the work of Tyler (1974). A similar perspective could be seen in Foshay (1969), Rugg (1947) and Taba (1962)¹⁶. They stated curriculum could be students' experiences at school including class plans, tasks and a plan for learning. Thus, curriculum is considered the result of a knowledge package including facts, theoretical constructs and abstractions to be transferred to students' mind. In a different perspective, Freire (1967, 1970) would critically call it Banking education, a type of school where teachers deposit knowledge in the students' empty minds. Against this view of curriculum, Freire (1970) suggested curriculum should be constituted by meaningful themes able to promote knowledge construction. Silva (2001) and Apple (1990; 2000) also developed studies on curriculum

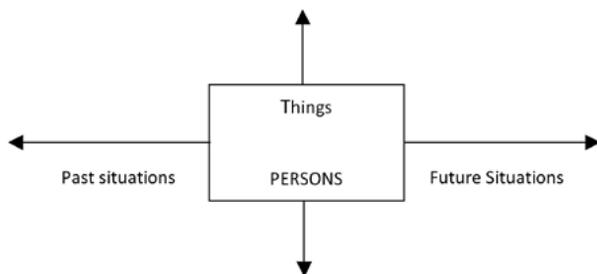
16 "All the experience a learner has under the guidance of the school" (FOSHAY, 1969); "Curriculum is the life and program of the school... an enterprise in guided living; the curriculum becomes the very stream of dynamic activities that constitute the life of your people and their elders (RUGG, 1947)"; "A curriculum is a plan for learning (TABA, 1962)"

considering it as a place for empowerment. Silva (2001) says curriculum is a place where students have the opportunity for living democracy and questioning social life. Apple (1990; 2000) also states curriculum is a place in which social meanings are constructed.

Etymologically, the word curriculum means race course. For Silva (2001) it is in this race course that we end up becoming what we are. On a different view, Pinar (1995) says curriculum comes from the Latin verb *currere*. So, in this sense, curriculum would be a verb (an act) and not a noun (a place). Thus, it would not be just a place for racing but the experience of racing. Considering curriculum this way, it implies possibilities for freedom and autonomy since one can choose where to go. King (1983) and Connelly & Clandinin (1988) pick up the word “event” as curriculum. That is to say curriculum is all the experiences taking place in the classroom, for instance, teachers and students’ interactions; students’ life stories; teacher’s life stories, school’s stories among other elements. For Connelly and Clandinin (1988), curriculum means all the experiences lived, the way they are lived and every meaning constructed from them so a new experience can be relived and reconstructed in the future. This broad sense of curriculum is also considered by Pinar & Reynolds (1992).

Trying to find a way to explain this idea of curriculum, Connelly & Clandinin (1988) created an image through which a narrative curriculum conception is constructed.

Figure 1 – Experience in the classroom (CONNELLY & CLANDININ, 1988, p. 6)



This image shows curriculum as an event. As we can see above, it is influenced by past and future stories of experiences. Furthermore, this event takes place in constant interaction with other experiences lived in and out of classroom. That is the notion I embrace while carrying out this study. This sense allows me to see not only what happens in the classroom but also many other elements composing the curriculum. Having this idea in mind, and considering the Narrative Inquiry path, I move backwards to bring up the events we used to live at our University concerning teacher education issues lived before implementing the new curriculum.

Based on my own experience, University curricula for EFL teacher education in Brazil are often organized having students learning a foreign language rather disconnectedly from teacher education disciplines. As said before, students are often taught through international textbook series exactly as if they were in a private language school. By the middle/end of the undergraduate course they are taught how to teach the language they ‘learned’. However, some students graduate without having learned language and not knowing how to teach. Thus, they end up thinking it happens because the University is not the right place for learning a foreign language, only the private language courses are... As soon as they start teaching they tell their students foreign languages can be learned only at these kind of courses. Then the story goes on. Unfortunately, a few of them consider these two very different contexts.

In general, private English language courses work with a few students in each classroom; consider language as a tool for communication; and do not worry about teacher education. At the University we are used to working with more than 20 students in class; we consider language as a way for identity constitution; and we need to consider language teacher education involved in the language teaching-learning process. In short, we consider all the complexities involved in the development of a language teaching-

learning process. Bearing in mind that ‘practitioners come from a range of educational constituencies’, as McNiff (2007) says, we decided to offer our students a different story. An experience in which they could learn the target-language, also learning how to learn and to teach it. And more than knowing how to, we wanted our students to reflect on their own learning process as a way of understanding what the language learning process could mean. On doing this, we expected they could live a different language learning story, and also a different story of teaching when they are in-service.

Before moving forward, so as to address some research results, I now turn to the analytical frame and methodology carried out this study.

NARRATIVE INQUIRY

This Narrative Inquiry road I am taking here meets some support on the works of Clandinin and Connelly (1995, 2000), Connelly and Clandinin (1999), Telles (2004), Bateson (1989) and Coles (1989). Clandinin and Connelly (2000, p. 80) say ‘narrative inquiry is aimed at understanding and making meaning of experience’. According to Narrative Inquiry Paradigm, a narrative is the phenomenon studied and also the methodology to study it (CLANDININ and CONNELLY, 2000). This kind of research assumes the movement of going backward in order to tell the story, so it is possible to reconstruct it, and make meaning of the experience lived. And also the movement of going forward so we can think of ways to relive that experience in future perspectives. The researcher should also make the inward and outward movements, that is, s/he looks at his/her own perspective while living and reconstructing the experience and think of it in relation to a broader context. Data generated in this kind of inquiry includes several kind of tools. The study presented in this paper was developed through researcher

field notes, journals and the material kept in the forums that took place by means of an online tool (MOODLE). In the research text, a story is developed to provide ways of understanding the experience lived. As my aim is connected to the idea of changing, the way I assume narrative writing is important to some aspects addressed throughout the paper.

RESEARCH STORIES

In this section I discuss an understanding of the experiences lived in our University. In order to address some curriculum changes we proposed, it seems necessary to show how the former curriculum was. As this paper is particularly concerned with English teaching, I am just going to bring some data related to this subject.

ENGLISH TEACHING AND LEARNING: LOOKING BACK AT OUR OWN STORY...

English used to be taught, at our University, throughout eight courses offered for eight terms. The table below shows this subject organization in our former curriculum, which was in place until 2006.

Table 1 – English Course

Discipline	Content
LETZ9 English 1	Listening comprehension. Reading passages. Guides conversation and paragraph writing. Present tense of verbs (simple and continuous). Pronouns. Adverbs of frequency. Adjectives. Prepositions and articles. Use of question words.

LETA2	English 2	Listening comprehension. Reading passages. Guided conversation and paragraph writing. Past tense of verbs; future. Tag questions. Nouns. Adjectives. Prepositions.
LETA5	English 3	Listening comprehension. Reading passages. Guided compositions. Conversation. Adverbs, past tense of verbs, nouns, pronouns, modals; tag-questions.
LETB4	English 4	Listening comprehension. Reading Passages. Conversation: guided composition. Perfect tenses; modals; future, conditional, tag-questions and word-order.
LETC3	English 5	Listening comprehension, reading passages, conversation and composition. Perfect tenses, reported speech, conditional pronouns, genitives, expressions with infinitives.
LETC9	English 6	Listening comprehension, reading passages, conversation and composition. Genitives, verb tenses, modals, articles, perfect tense, reported speech, phrasal verbs.
LETD3	English 7	Relative clauses; Special uses of prepositions; word building; semantic aspects of some modals; special difficulties in English; sequence of tenses.
LETE3	English 8	Drama – Voices exercises; improvisations and plays; dramatic reading; study of vocabulary structure; stress and intonation patterns; cultural and pragmatic adequacy; body talk-notions of Kinesics, proxemics and tacesics, acting out and a presentation of the play to the community

Source: Available at the University website

As we can see, language is considered as form throughout the courses. Students were supposed to learn English grammar points talking about any topic but they were not provided with possibilities to discuss issues concerning the English teaching and learning process.

After some months reflecting on the idea of changing this way of teaching English, another course design was constructed;

it started being implemented in early 2008. Nowadays, first- term students are offered a discipline called “English Language: critical and reflective learning”. Its content is organized in a very different way, as we can see below:

Table 2 – English at the new curriculum

Subject	Content
English Language: critical and reflective learning	This subject creates someplace for debating cultural, political, social and cognitive issues related to the English learning process, so
	that students can become aware of their expectations and real needs concerning this target language. Students can also reflect on the difficulties and possibilities of English use (spoken and written) having in mind they live in a country where English is not part of their everyday lives. The approach chosen to carry out this subject considers the use of authentic texts (Portuguese and English ones) focusing on the issues proposed, as a way of constructing textual, procedural, strategical, grammatical and world knowledge.

According to the course plan, this new subject aims at creating someplace for the students to learn, to discuss about English use in Brazil and all over the world, and also to become aware of their English learning process. Students are supposed to reflect on their own expectations and difficulties related to the target language learning process; to find out possible paths for constructing their own learning process; to research and to describe possible contexts of English use in Brazil; to raise, discuss and describe the social, political, cultural and educational importance of learning English; and to communicate in English (reading, writing and speaking) about the topics discussed in the course.

In order to achieve these aims, a different program was designed:

Unit 1 – Beliefs and Myths

Beliefs and expectations related to English learning

English in the world – Anglophony

Foreign language: what does it mean?

Vocabulary: is it the problem?

Grammar: what for?

Contextualized grammar

What kind of learner am I?

English learning: what for?

Unit 2 – Understanding English written texts

Possible ways for reading English texts

Strategies for learning English

Constructing autonomy

Genres available in the Brazilian context (WEB)

Unit 3 – Political and Cultural implications related to English learning

English use: cultural and social differences

Pronunciation: is the native speaker still the pattern to be followed?

English and globalization

After presenting the changes proposed for the new curriculum, I address some comments on the stories lived by students and instructors while this different story of teaching and learning English took place.

NEW DIFFERENT STORIES OF LEARNING ENGLISH

One of the stories lived during the implementation of our new curriculum is connected to students' surprise and resistance.

Although students complained about having been studying the *to be* verb during their entire educational experiences at school, they seemed to expect to have our classes beginning the same way at the University.

The new method of learning and teaching a different language used by Dilma is very different from everything that I have ever seen. It has been difficult for me, but I'm trying to accept this method better. I think that everybody is creating a resistance, but it's completely normal, I know that we will understand it very well... (Reflective journal, April, 9th – available at Moodle)

Even recognizing she could understand that proposal better later, the student talks about her surprise, resistance and difficulty to face it. The same feeling is expressed by another student. She wrote:

This new English learning approach is completely different of all I have ever seen in my life... I really got scared of getting into the classroom and not speaking English or having a textbook as reference for learning... But I am getting used to change my way of learning... (Reflective journal, April, 3rd – Moodle)

This student was feeling insecure because we were not following a textbook. But similarly to the other one, she was a little bit open for that new curriculum presented in our classes.

Another story lived during the implementation of our new curriculum has to do with English learning. Many students thought they could not really learn language through our different approach. However, during the term this learning story could be checked out.

Hello! My anxieties in language learning are very much. Acredito que todos os students que are começando a learn language têm suas anxieties.

Uma delas, and perhaps the most common entre os students, is to meditate in the possibility of to speak the language com fluency in the end of the course. Entretanto, acredito que no decorrer do course of English poderei diminuir essas anxieties, no mínimo pela metade. (Task 2 “anxieties”, April, 17th – Moodle)

As students were always stimulated to take the risk of using English, some of them started doing it by mixing Portuguese and English words in their texts, as we can see in the piece above. But after discussing some strategies and some resources available at the web, the same student decided to rewrite his text and post it at Moodle.

My anxieties in language learning are very much. I believe that all the students who are starting to learn a language have its anxieties. One of them, and perhaps the most common between students, is to meditate in the possibility of to speak the language with fluency in the end of the course. However, I believe that elapsing of the course of English, I will be able to diminish these anxieties, at the very least for the half. (May, 6th, Moodle)

Of course this writing production presents some mistakes, but even so it is difficult to deny the student's improvement. And it is relevant to say that he is not producing sentences out of context such as those suggested in many textbooks. This student is using language to express himself, and to reflect on his own anxieties when learning English. Furthermore, he had to be in touch with some different web resources so he could also learn how to drive his own learning process getting autonomy. It seems relevant to take it into account.

Since I raised this example of the Web use in our context, it seems relevant to state this experience with online tools provide students with the opportunity to learn not only English but also

how to work with this kind of resource within the language learning process. During a chat organized to discuss about “Non-native speakers of English”, a student says:

I didn't understand for what is the chat but now i understood (Chat at Moodle, April, 27th)

As it was the students' first educational chat they did not know how it would be and what would be their place in it. But as the chat went on, they got a sense of it as an educational way of teaching and learning. I have pointed out some learning experiences lived throughout the new curriculum. They are related to the learning of language, use of web tools, construction of autonomy, reflective practice. Now, I will highlight some knowledge constructed in terms of understanding the English teaching and learning process.

In the beginning of the term, two texts about beliefs in English learning were discussed in class. Right after, students were asked to write about it in a forum created at Moodle.

we can see in the class that students beliefs can effect in the process of learning and the miths can be (barreira) for a (completo) learning. (Forum at Moodle, April, 18th)

During another activity developed, students could reflect on learning and teaching.

All of those points we have discussed at the seminars were very important to reflect about Intercultural languages, about English as a word language and also about what is important to do to be a good teacher, what skills are important, what we have to improve, to learn. (Reflective journal, April, 24th)

These two experiences allowed students to become aware of many aspects that can influence English learning and English

teaching. Considering the former and the new curriculum it is important to notice some differences. The first one privileged the learning of grammar points and lexis reinforcing students' beliefs about the language learning process. In a very different perspective, the new curriculum created someplace for students to realize language learning has not only to do with language form. It has to do with issues concerning diversity, learning strategies, autonomy, cultural interactions, social and political points and a reflective teaching and learning approach.

Although the new approach was not focusing straight on form, it was one of our aims, since we understand it as part of the language learning process. But we saw it could be taught in a different way. Knowing that language form is traditionally presented in textbook series, which begin with the *to be* verb (book one) and finish the course with direct and indirect speech (Book for Advanced students), as researchers we became interested in analyzing the different order which we were proposing.

Form was taught in a contextualized way. Although we have previously selected some points to be discussed, it could be changed according to the text we discussed, or depending on students' needs. The first class was planned, for example, considering some kind of knowledge to be constructed.

Table 3: First class content

Procedural Knowledge:	<ul style="list-style-type: none"> • Construction of a learning community • Negotiating class content • Reflection as part of the learning process • Possibilities of changing personal perspectives about language teaching and learning process
-----------------------	---

Knowledge about learning strategies:	<ul style="list-style-type: none"> • Inferring meaning by context • Making association to make meaning • Using previous knowledge • Raising Hypotheses
Textual Knowledge:	<ul style="list-style-type: none"> • Text types • Questionnaire and graph genres
Knowledge about the world:	<ul style="list-style-type: none"> • Theoretical background about the language teaching and learning process (learning strategies, learning styles, etc.)
Knowledge about Form:	<ul style="list-style-type: none"> • Grammar and vocabulary contextualized (Discussed according to the material applied). Possibilities: Cognates, sentence structure, verbs (recognizing verbs), Word formation (affix and suffixes)

Source: based on the class plan available on Moodle

As we wanted students to evaluate themselves and raise some of their learning priorities in the very beginning of the course, we provided them with two texts (tables) to be filled in. Through these exercises, we could teach them how to do it. In this case, some modal verbs were taught and discussed in class, for example.

Considering that as instructors we are still learning how to teach in this new landscape we proposed, and having in mind it is the first term in which this subject is taught this way, I believe this point can be discussed in detail in a future paper. Even so, on looking at students' production it is possible to assume English can be consistently taught and learned through this different way.

FINAL COMMENTS

I started this paper with two questions in mind. I wanted to understand what kind of stories could be lived when a new curriculum is implemented. I was also interested in understanding how this curriculum could contribute to the foreign language teaching and learning process, in the context studied. After having demonstrated some of our experiences in this paper, I finish presenting my conclusions in a different way, considering narrative inquiry and arts based language paths (ELY, VINZ, ANZUL & DOWNING, 2001; DIAMOND, 1999).

When composing meaning of the stories lived, I could see the event lived was constructed by conflicts, resistance and English learning experiences. Using some of students thoughts I paint the curriculum lived.

Change!?

What kind of methodology is it?

It has been difficult...

I got scared of...

Where is the textbook??

I don't know where to go...

Resistance!

I am getting used to change

Students' beliefs?

Anxieties

Teacher education?

What is it?

Well... I can learn English

I can learn how to be a teacher

Web?

Moodle?
Online tools?
What about the teacher?
Who's in charge of teaching?
Well, I can become empowered ...
I am developing autonomy...

How can students write?
Portuguese, English, Portuguese...
What about grammar?
How can we teach it?
A different order...
Well, we can handle this change...
And learn by doing.

REFERENCES

- ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Teoria e Prática na Formação Pré-serviço do Professor de Língua Estrangeira. In Gimenez (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL, 2000, p. 59-73.
- APPLE, M. W. *Ideology and Curriculum*. Second Edition, New York and London: Routledge, 1990.
- APPLE, M. W. *Power, Meaning and Identity: essays in critical educational studies*. New York: Peter Lang Publishing, 1999.
- APPLE, M. W. *Official knowledge*. Second Edition, New York and London: Routledge, 2000.
- BATESON, Mary Catherine. *Composing a Life*. New York: Penguin, 1989.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. *Professores e Formadores em Mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente* (Org.). São Paulo: Mercado das Letras, 2003, p. 19-36.

CELANI, Maria Antonieta Alba. *Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação*. In Magalhães, M.C.C. (2004). *A Formação do Professor Como Um Profissional Crítico: linguagem e reflexão*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 37-56.

CELANI, Maria Antonieta Alba. *You've Snatched the Carpet from Under MY Feet: course as contexts for change in in-service language teacher education*. In Koike, I (org.), *Selected Papers from AILA 99* Tokio. Tóquio: Waseda University Press, 2000, p. 242-258.

COLES, Robert. *The Call of Stories: teaching and the moral imagination*. Boston : A Peter Davidson Book, 1989.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, D. Jean. *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*. New York: Teacher College Press, 1988.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLANDININ, D. Jean. (Editor). *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a methodology*. New York: Sage Publications, 2007.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, D. Jean. *Narrative Inquiry. Complementary Methods for Research in Education, 3rd Edition, Washington: American Educational Research Association, 2004.*

DIAMOND, C. T. P; MULLEN, C. A. *The Postmodern Educator: Arts-Based Inquiries and Teacher Development*. New York: Peter Lang, 1999.

ELY, M.; VINZ, R.; ANZUL, M.; DOWNING, M. *On Writing Qualitative Research: Living by words*. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001.

FOSHAY, A. W. Curriculum. In R.I. Ebel (Eds), *Encyclopedia of educational research: a project of the American Educational Research Association*, New York: Macmillan, 1969, p. 5-119.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GIMENEZ, Telma. (Org.). *Trajetórias na Formação de Professores de Línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002.

KING, N.R. *Recontextualizing the Curriculum*. Theory into Practice, 25: 36-40, 1983

McNIFF, Jean. My Story is My Living Educational Theory. In Clandinin, D. J. *The Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*, 2007, p.308-325.

MELLO, Dilma Maria. *Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras*. Tese de doutorado. LAEL/PUC-SP, 2007.

NASCIMENTO DE PAULA, M. *Formação de Professores na Universidade: Um Espaço em Construção*. Dissertação de Mestrado. LAEL/ PUC-SP, 2001.

PINAR, W. F. *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang, 1995.

PINAR, W.; REYNOLD, W.R. *Understanding Curriculum as Phenomenological and Deconstructed Text*. New York: Teachers College Press, 1992.

PIRES, E. A. *De Mapas e Posturas Críticas: histórias das reflexões entre uma professora e sua coordenadora*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

RUGG, H. O. *Foundations for American Education*. Yonkers-on-Hudson, New York: World Book Company, 1947.

SILVA, Tadeu Tomás. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Segunda edição, 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TABA, H. *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace and World, 1962.

TELLES, João A. Reflexão e Identidade Profissional do Professor de LE: que histórias contam os futuros professores. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.4, n.2, p.57-83, 2004.

TYLER, R. W. *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.

O *BLOG REFLEXIVO* NO PROCESSO DE LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA*

Sandra Maria Araújo Dias⁹
Universidade Federal da Paraíba

INTRODUÇÃO

As atuais mudanças nas práticas sociais de leitura e de escrita têm tido impacto significativo no uso de novas tecnologias da informação e da comunicação (NTICS), implicando em diferentes letramentos (ROJO, 2009). Dentre eles, destacamos o letramento digital, ou seja:

práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser *letrado digital* pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital (XAVIER, 2005, p. 3).

Dessa forma, acredita-se que nos cursos de formação de professores de línguas (públicos ou privados) é fundamental e de extrema urgência que se trabalhe o letramento digital, uma vez que

* O *blog reflexivo* (REICHMANN, 2009a) foi utilizado por alunos do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa. Portanto, neste estudo, são denominados de professores em formação inicial.

9 Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING).

os futuros professores precisam fazer uso desse novo paradigma, as NTICS, no exercício efetivo de sua docência.

Os nossos objetivos neste trabalho visam, então, demonstrar como o *blog reflexivo* pode ser utilizado enquanto prática de letramento no estágio supervisionado e analisar como Maria (nome fictício), uma professora de língua inglesa em formação inicial, começa a lidar com essa prática social. Com essa finalidade, trazemos os pressupostos teóricos que fundamentam este estudo, seguidos da metodologia, da discussão dos resultados e das nossas conclusões.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Letramento “está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna” (KLEIMAN, 2005, p. 20). Nessa linha de raciocínio, a escrita é vista como prática social, como atividade humana, marcada sócio-histórico e culturalmente.

Os estudos de letramento (BARTON et al., 2000, KLEIMAN, 2005; VÓVIO et al., 2011; ROJO, 2009) têm centrado suas pesquisas na heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e usos da língua(gem) em geral em diversos contextos, asseverando o caráter social e situado das práticas de letramento. Sobre essas práticas, Kleiman (2005, p. 13) postula que se referem

a um conjunto de atividades envolvendo a escrita para alcançar um objetivo em uma determinada situação associadas aos saberes, às tecnologias e as competências necessárias para sua realização. Exemplos de práticas de letramento: assistir aulas, enviar cartas, escrever diários.

Assim, entendemos que as práticas de letramento são diversas, realizadas no domínio do cotidiano – ou seja, na vida privada dos

sujeitos¹⁰ que desenvolvem inúmeras práticas cotidianas – até o domínio escolar/acadêmico, da vida na escola ou na universidade.

Na área de Linguística Aplicada (LA), percebe-se um aumento significativo nas pesquisas¹¹ (ARAÚJO, 2010; LEFFA, 2003; PAIVA, 2008; XAVIER, 2010; COSCARELI, 2010) que se preocupam com as novas tecnologias e os impactos culturais trazidos a partir de seu desenvolvimento, focalizando a questão do letramento digital.

Por acreditar que as práticas de letramento digital são fundamentais no processo de reflexão e, conseqüentemente, de formação (pessoal, acadêmica e profissional), os professores-formadores devem propiciar meios para que os docentes em formação inicial (e continuada) vivenciem essas práticas (DIAS, 2012). Dentre as diversas práticas de letramento digital que se têm destacado e que têm despertado o interesse dos pesquisadores/professores temos os *blogs*. O *blog* configura-se como uma página da *web*, constituída por atualizações, denominadas de postagens e comentários. As postagens incluem uma data, um registro do horário e, frequentemente, também apresentam um *link* para comentários, com o nome do autor.

Em se tratando do processo de ensino-aprendizagem de línguas (estrangeiras), o *blog reflexivo* possibilita interação entre alunos e professores, deixando de ser a sala de aula o único local para a apropriação de conhecimentos, proporcionando, assim, uma forma descentralizada e mais livre (forma menos sistemática) deste processo, tendo a linguagem um papel fundamental nesta interação. No estudo de Reichmann (2009a), a pesquisadora desenvolve uma prática de letramento digital singular, o *blog reflexivo*, com professores

10 Adotaremos o termo sujeitos ou participantes para nos referir aos usuários de uma língua.

11 Os mentores desses estudos são membros que integram o Grupo de Trabalho (GT) de Linguagem e Tecnologias da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL).

em formação inicial. A referida autora demonstra que em meio a práticas sociais diárias, como o *blog reflexivo*, a identidade profissional é formada, porém não é (re) construída de maneira uniforme para todas as pessoas e nem ao mesmo tempo.

Assim, faz-se necessário que os cursos de formação de professores implementem práticas de letramento que possibilitem o desenvolvimento de uma *consciência galileana*, alinhando-se à teoria bakhtiniana, isto é, considerando “[...] uma consciência linguística relativizada capaz de se ver pelos olhos da bivocalidade, pelo mútuo esclarecimento crítico das vozes sociais” (FARACO, 2007, p. 50)¹².

Considerando a diversidade e a heterogeneidade de vertentes teóricas que tratam da concepção da linguagem, discutiremos, a seguir, os princípios básicos da perspectiva dialógica de linguagem. Nessa perspectiva, o dialogismo reafirma a natureza sociocultural e ideológica do enunciado. Isso implica dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu, isto é, toda enunciação é vista como dialógica.

Barros (1999) apresenta dois aspectos fundamentais do dialogismo: o da interação verbal entre o enunciador e o enunciatário; e o da intertextualidade no interior do discurso. O primeiro aspecto se refere ao dialogismo como espaço de interação entre um eu e um tu ou entre o eu e os outros (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1999). Assim, surge a primeira concepção de voz enunciativa, ou seja, o desdobramento do sujeito-autor. Como pontua Bakhtin (2003), todo sujeito em sua ação de linguagem só pode ser uma segunda voz, uma imagem no interior do seu discurso, pois o autor-sujeito é aquele capaz de trabalhar a língua situando-se fora dela, é o ser que tem o dom da fala indireta.

12 Isso em oposição ao conceito de uma *consciência ptolomaica*. De acordo com Bakhtin, a consciência linguística ptolomaica “embora plurivocal, não se percebe como tal e está dogmaticamente dominada por vozes sociais incapazes de se verem pelos olhos de outras vozes do plurilinguismo”. (FARACO, 2007, p. 50).

Em relação ao segundo aspecto, a intertextualidade, Barros (1999) define como a intersecção dos muitos diálogos no interior de discurso, do cruzamento das vozes que falam e polemizam em um texto. O diálogo é visto tanto entre os interlocutores como entre os enunciados, os quais são plenos de vozes que se cruzam, se contrapõem, convergem e divergem entre si, em um processo contínuo de comunicação. Assim, os discursos estão em permanente diálogo com outros discursos e vozes, sendo denominados de heteroglossia e polifonia (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1999).

Retomando as ideias baktinianas, Faraco (2003) afirma que a “multidão de vozes sociais que tecnicamente se tem designado de **heteroglossia** (ou **plurilinguismo**) – termo que, como veremos mais adiante, é muitas vezes tomado equivocadamente, em outros autores que fazem referência ao pensamento de Bakhtin, como equivalente a **polifonia**.” (grifos do autor) (*op.cit.*, p.56-57). Já a polifonia é entendida como um universo de múltiplas vozes equipolentes que representam os próprios participantes do discurso. Essas vozes, de caráter social, remetem a entidades que estão, direta ou indiretamente, ligadas aos participantes dos discursos: os enunciatários, como as vozes da igreja, vozes da academia, dentre outras. A seguir, descreveremos os aspectos metodológicos adotados neste estudo.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I alocada no 5º semestre da grade curricular de um curso de Letras (com habilitação em Inglês) em uma instituição pública no nordeste brasileiro. Nessa disciplina, a professora-formadora, autora deste trabalho, propôs o uso de uma prática de letramento digital específica: o *blog reflexivo*.

Dentre os diversos recursos de que se constitui o *blog* (vídeos, postagens, comentários, fotos, *links* de outros sites, etc.), a postagem é o que será focalizada neste estudo, uma vez que ela foi a mais utilizada pelos participantes da pesquisa. As duas postagens aqui analisadas (Ver Anexos A e B) foram realizadas antes e durante o estágio de monitoria. Vale lembrar que na postagem final de Maria, ela se refere a sua parceira de estágio Gilda (nome fictício).

As postagens foram produzidas, em inglês e em português, de acordo com vontade e a necessidade que os autores tinham para expressar suas opiniões; o período entre as postagens iniciais e finais foi de aproximadamente três meses. A próxima seção focaliza a análise das vozes inscritas nas postagens produzidas pela professora-participante.

ANÁLISE DAS VOZES SOCIAIS NO *BLOG* REFLEXIVO

Em linhas gerais, na postagem inicial de Maria (ver Anexo A) a voz da professora em formação emerge em dois momentos. No primeiro, essa voz exterioriza sua opinião sobre os textos-base estudados, posicionando-se a favor de um determinado teórico no que concerne às orientações teórico-metodológicas sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), em especial, as abordagens e as metodologias: *Eu concordo com a conclusão feita pelo autor X ...*

No segundo momento, fica explícita na voz de professora em formação que a partir das orientações teórico-metodológicas estudadas, apresenta-se a abordagem mais adequada, como ilustra o fragmento a seguir: *Isso é o q eu acho interessante na abordagem cognitiva, apesar de ser bem trabalhoso....* Observe-se que esta percepção é estendida, por ela, para todos os participantes do *blog reflexivo*, desvelando seu posicionamento. Nota-se que a

abordagem cognitiva “[...] afetou o ensino línguas estrangeiras que, por muito tempo, cultivou a imagem do aluno como paciente da ação educativa, nunca como um agente da sua própria aprendizagem” (SILVEIRA, 1999, p. 70), como atesta o seguinte trecho: *Então n é bom seguir a risca... e sim adapta-la a maneira do aluno*. Na sequência dessa postagem, o discurso docente, mais uma vez, reitera a voz da academia, trazendo à tona a relevância da escolha adequada da metodologia no processo de ensino-aprendizagem de LE, uma vez que *N existe maneira certa... um padrão a ser seguido... pq uma metodologia n vai funcionar com todo mundo*.

É interessante notar que ao inserir-se nessa prática de letramento digital, no contexto de formação inicial de professores, a professora em formação inicial é levada a se expressar a partir do já dito – do discurso do Outro: *pq os alunos podem aprender ou n ... dependendo da abordagem do professor*, posicionando-se como profissional do ensino, a partir do discurso naturalizado: *Então n é bom seguir a risca... e sim adapta-la a maneira do aluno...* Assim, remete-nos a outra voz acadêmica, de forma naturalizada, a de Almeida Filho (2002), ao postular que a investigação da abordagem de ensino do professor possibilita compreender porque “os professores ensinam como ensinam e porque os alunos aprendem como aprendem” (*op. cit.*, p. 14).

Nota-se que além de revelar aspectos sobre a docência na voz de autor sujeito e do sujeito autor, o espaço virtual oferta todo um universo de informalidade e maleabilidade na escrita, indicando, explicitamente, interação com seus interlocutores. Assim, a voz da blogueira Maria “instaura um leitor – virtual ou real, presencial – que é convocado a interagir para a produção dos sentidos do texto” (FRANCELINO, 2011, p. 3585).

Outra questão importante a ser destacada na postagem inicial de Maria é a utilização de reticências (...) no final de algumas

orações. Este uso não fica claro ao longo dessa postagem, apesar de parecer que as reticências têm uma função especificadora de “representantes de um determinado universo e marcados pelas peculiaridades desse universo” (BEZERRA, 2005, p. 195), mas que não foi possível recuperar no contexto do enunciado.

A postagem final de Maria (ver Anexo B) discorre sobre as experiências ocorridas na escola em que ela e sua parceira Gilda realizaram o estágio da monitoria, ou seja, no momento que tiveram a oportunidade de lecionar inglês a alunos em uma escola da rede pública de ensino fundamental II. Esta postagem está organizada em uma sequência cronológica e apresenta uma descrição detalhada da prática de Maria, como atestam os itens grifados nos trechos a seguir: *Segunda-feira eu e Gilda demos aula no estágio (8º ano)... Assumimos, cada uma, uma sala. Eu fui no 1º horário...* Destaca-se também o fato de que Maria não tem nenhum problema em expor suas emoções quanto ao seu modo de agir na sala de aula, conforme mostra o excerto a seguir: *Eu fiquei nervosa no início, na hora da explicação, mas deu tudo certo...* Nesse direcionamento, constatamos que a ênfase dessa postagem está na voz de professora, que desvela as emoções, principalmente sobre o agir profissional.

Observe-se que Maria se posiciona de maneiras diferentes, pendendo a extremos. A princípio, ela se apresenta como *nervosa*. Em seguida, coloca-se como uma pessoa que foi *ganhando confiança depois*, visto que os alunos *se comportaram, prestaram atenção, fizeram o exercício, tiraram dúvidas...* Essa atitude dos alunos desencadeou um novo posicionamento, sinalizando, explicitamente, para uma valoração positiva de seu agir como professora: *Foi muito bom!!!* Nas palavras de Bakhtin (2003) teríamos, portanto, uma orquestração entre vozes dissonantes. Ou seja, às vezes Maria orquestra-se mostrando, ao mesmo tempo frágil (no início da aula) e posteriormente forte (ao final) como profissional. O autor acima mencionado afirma que “[...] Essas vozes deverão se ajustar

de algum modo” (*op.cit.*, p. 78). Isso é percebido quando Maria argumenta o seguinte: *N sei se vai continuar assim quando eles se acostumarem comigo!.. rrsrrsrs.. ai ai ai...*

A posição de Maria nesta postagem final é a mesma que a da professora titular da turma, embora, um pouco desconfortável, por estar ministrando aula como estagiária: *O interessante foi q quase todos fizeram a atividade, o q n aconteceu nas outras aulas.* Percebe-se que, como professora em formação inicial, ela se referencia com um adjetivo que indica valor positivo (uma qualidade): *a novidade*. Esse fato é confirmado quando ela expõe que *Até as meninas q sentam atrás (...) se mostraram interessadas, falaram direitinho....* . A voz de profissional, de Maria destoa da imagem inicial que os alunos tinham: *n olhavam nem pra cara da gente*, aparecendo, ao final da postagem, mais fortalecida: *gostei muito!!*, apontando para uma nova postura docente, o que caracteriza (trans)formação profissional.

O discurso de Maria evidencia que sua prática docente evolui em função de sua experiência em sala de aula. Isso sinaliza que Maria, mesmo inicialmente apresentando uma valoração negativa como professora, possui relativamente boa auto-estima como profissional em formação, uma vez que afirma o seguinte: *Me senti bem, apesar da aula ter sido daquele modo bem “seco”: resumo no quadro-explicação-exercício.*

Cabe, aqui, lembrar que a experiência de formação é desvelada tanto de forma positiva como negativa, sendo (re)construída na interação com o Outro. Esse Outro é o interlocutor que, na interação, auxilia Maria na (re)conceptualização do mundo, isto é, ajuda a elaborar novas formas de (re)ler sua prática e/ou postura docente ou como menciona Bakhtin (2003), de construir uma consciência galileana. Assim, todas as postagens são uma resposta aos interlocutores (sua professora-formadora – que espera que Maria, através do *blog*, relate sua vivência de sala de aula – na prática digital na qual ela está se construindo).

A partir da análise das postagens, é possível afirmar que a professora em formação revela aspectos relativos ao trabalho do professor, em especial a relevância de determinadas orientações teórico-metodológicas. Em relação à linguagem utilizada na blogosfera, na postagem final de Maria, ela continua utilizando um registro informal ao longo de sua escrita, além do uso de reticências no final de algumas frases.

Em síntese, podemos dizer que na postagem final as vozes que ecoam da blogosfera a posicionam ora como professora, ora como blogueira, o que reafirma ser o *blog reflexivo* uma prática de letramento marcada pela bivocalidade, isto é, “pela voz que o ordena e pelas vozes mobilizadas e que estão ali que ressoando” (FARACO, 2007, p. 48).

É a partir do engajamento dialógico da professora em formação inicial que se realiza a co-construção de sua própria ação na blogosfera. Assim como Zabalza (2004), constatamos que as vozes que ecoam na blogosfera fazem emergir *oásis reflexivo* que possibilita a (re)significação e a (re)codificação da própria atuação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, investigamos a relevância de práticas de letramento digital em contextos de formação docente e, sob a ótica da abordagem dialógica (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1999) da linguagem, discutimos o caráter dialógico e polifônico do *blog reflexivo*.

Acreditamos que a orientação dialógica é um fenômeno próprio a todo discurso, isto é, trata-se da orientação de qualquer língua viva. Considerando, portanto, as diversas vozes que emergem das postagens publicadas no *blog* em questão e o que elas nos fornecem de conhecimento acerca dos variados aspectos sobre a

formação de professores, buscamos apontar para determinadas posturas, atitudes, avaliações e (re)posicionamentos docentes.

Comungando com Zabalza (2004) não temos dúvidas que o *blog reflexivo* é uma prática social significativa de reflexão e de profissionalização docente, no qual há o registro sistemático, através de uma linguagem informal, de informações que podem ser (re)visitadas em qualquer lugar, a qualquer tempo. Percebe-se que a socialização do conhecimento, através da interação verbal neste espaço virtual, enriquece o olhar crítico de seus usuários, em relação às abordagens e metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Como bem pontua Zabalza (2004, p. 24), há disciplinas em que a interação escrita

[...] aparece como um recurso privilegiado para refletir como cada aluno vai construindo seu conhecimento disciplinar, tanto em dimensão conceitual como no que se refere à dimensão atitudinal e a “visão” geral dos temas que acaba configurando em sua mente. (*op.cit.*).

Esta interação escrita ganha destaque na disciplina de Estágio Supervisionado, uma vez que é nela que o futuro professor desenvolve e/ou exercita sua prática docente. Além disso, é nesta disciplina que o profissional do ensino verifica os dilemas que circundam a operacionalização do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J.C. *A pesquisa em Linguagem e Tecnologia: o estado da arte no Brasil*. Projeto de pesquisa no /UFF. 2010.

ALMEIDA FILHO, J.C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Problemas da poética de Dostoievski*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, M. M./VOLOCHÍNOV, V.N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, Polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de, FIORINI, José Luiz (orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: EDUSP, 1999.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: Brait, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. Rio de Janeiro: Contexto, 2005.

COSCARELLI, Carla V. *A pesquisa em Linguagem e Tecnologia: o estado da arte no Brasil*. Projeto de pesquisa POSLIN/UFMG. 2010.

FARACO, C. A. O estatuto da análise e da interpretação dos textos no quadro do Círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos, MACHADO, Anna Rachel, COUTINHO, Antónia (orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 43-50.

DIAS, S. M. A. *Formação de professores de língua inglesa e estágios supervisionados: da reflexão à ação*. Campina Grande: Realize editora, 2012.

FRANCELINO, P. F. Autoria em enunciados midiáticos verbo-visuais. In: VII Congresso Internacional da Abralín, 2011, Curitiba-PR. *Anais do VII Congresso Internacional da Abralín*, 2011, p. 3577-3587.

KLEIMAN, A. B. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: UNICAMP: Cefiel & MEC: Secretaria de Ensino Fundamental, 2005.

LEFFA, V. *Ensino de Línguas On-Line: Interação Simulada em Ambiente Virtual (ELO-ISAV)*. Projeto de pesquisa. PPGL/UCPEL. 2003.

NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *Práticas sociais de linguagem mediadas pela tecnologia*. Projeto de pesquisa, POSLIN /UFMG. 2008.

REICHMANN, C. L. Escrevendo(-se) na tecnosfera: um olhar sobre um *blog* reflexivo de professoras-em-formação. *Letras & Letras*, Uberlândia 25 (2) 105-122, jul./dez, 2009a.

_____. Constructing communities of practice through memoirs and journals. In: BURTON, J., QUIRKE, P., REICHMANN, C.L., PEYTON, J.K. *Reflective writing: a way to lifelong teacher learning*: TESL-EJ publications, 2009b, p. 49-62.

SANTOS, P. N.; SILVA, E. L. A; SAITO, F. S. letramento digital na formação inicial dos graduandos de letras da UFJF para o uso do computador no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. *Anais do III Encontro Nacional sobre Hipertexto*. Belo Horizonte, 2009.

VÓVIO, C. L.; DE GRANDE, P. B. O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente. In: VÓVIO, C. et al.. (orgs.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões em pesquisas de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 51-70.

XAVIER, Antonio Carlos. *II Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: redes sociais e aprendizagem*. Projeto de pesquisa, PPGL/UFPE. 2010.

XAVIER, Antonio Carlos. Letramento digital e ensino. *Revista Hipertextus*, 2005, p.1-9.

ZABALZA, M. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e de desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Anexo A - Postagem inicial de Maria

segunda-feira, 1 de março de 2010

Eu concordo com a conclusão feita pelo autor Vilson ... quando ele diz q as vezes é dada uma importância acima do merecido as metodologias... pq os alunos podem aprender ou n ... dependendo da abordagem do professor. N existe maneira certa.. um padrão a ser seguido... pq uma metodologia n vai funcionar com todo mundo. Então n é bom seguir a risca... e sim adapta-la a maneira do aluno. Isso é oq eu acho interessante na abordagem cognitiva, apesar de ser bem trabalhoso...

=D

Postado por Maria às 08:03 [7 comentários](#) 

Anexo B - Postagem final de Maria

sexta-feira, 11 de junho de 2010

Escola X

Segunda-feira eu e Gilda demos aula no estágio(8º ano)... Assumimos, cada uma, uma sala. Eu fui no 1º horário... Eu fiquei nervosa no início, na hora da explicação, mas deu tudo certo... eu fui ganhando confiança depois... Eles se comportaram, prestaram atenção, fizeram o exercício, tiraram dúvidas...

Foi muito bom!!! O interessante foi q quase todos fizeram a atividade, o q n aconteceu nas outras aulas. Acredito q pelo fato de eu ser a "novidade", eles me deram mais atenção. Até as meninas q sentam atrás, q no início n olhavam nem pra cara da gente, se mostraram interessadas, falaram direitinho.... gostei muito!! Me sentí bem, apesar da aula ter sido daquele modo bem "seco": resumo no quadro-explicação-exercício.

N sei se vai continuar assim quando eles se acostumarem comigo!.. rrsrrrs.. ai ai ai...

Postado por Maria às 04:48 [3 comentários](#) 

TECENDO O GÊNERO PROFISSIONAL: O ESTÁGIO COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO DOCENTE E FORMAÇÃO IDENTITÁRIA*

Carla L. Reichmann

Universidade Federal da Paraíba

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo geral discutir práticas de letramento e formação identitária em uma licenciatura em Letras Estrangeiras levando em conta as questões propostas por Kleiman (2006, 2007), a saber, do professor como agente de letramento e da escrita como importante elemento identitário de formação. Conforme discutido ao longo desta coletânea, projetos oferecidos no âmbito do curso de licenciatura, tais como projetos de extensão, PIBID e PROLICEN, por exemplo, possibilitam a criação de um lugar social onde graduandos em Letras podem (re)configurar perspectivas socioprofissionais, agregando vivências e práticas de letramento como professores em formação inicial (ver capítulos de CASTRO, GIMENEZ e MEDRADO neste volume). Ao lançar um olhar sobre a licenciatura propriamente dita (ver também DIAS, FREUDENBERGER e MELLO, neste volume), em especial sobre uma disciplina de estágio supervisionado em inglês como língua estrangeira, discutirei algumas questões instigantes sobre o estágio, entendido como "um espaço de interlocução mútua entre os formadores, estagiários e professores colaboradores, não sendo

* Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada no *III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (SIDIS)*, realizado na UNICAMP em fevereiro de 2012.

mais visto apenas como um espaço de prática para os futuros professores” (GIMENEZ e PEREIRA, 2007, p. 97).

É importante ressaltar que adoto um olhar bakhtiniano, reiterando que “[a]s palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN/ VOLOSHINOV, 1999, p. 41). Nesse sentido, levando em conta a perspectiva sociohistórica da linguagem, considero que a palavra “penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc.” (op.cit.).

Consoante com a visão dialógica, Clot (2007, p. 41), situado no campo das Ciências do Trabalho, parte do conceito bakhtiniano de gênero (BAKHTIN, 2010, p. 262), a saber, como *tipos relativamente estáveis de enunciados* e define *gênero profissional* como “um corpo intermediário entre os sujeitos, um interposto social situado entre eles, por um lado, e entre eles e o objeto de trabalho, por outro. De fato, um gênero sempre vincula entre si os que participam de uma situação, como co-atores que conhecem, compreendem e avaliam essa situação da mesma maneira”. Nesses termos, Clot (2007, p. 44) esclarece que o gênero profissional se fundamenta em uma memória coletiva da atividade, em um falar sobre o trabalho docente, podendo “definir-se como o conjunto de atividades mobilizadas por uma situação, convocadas por ela”. Diante disso, vale dizer que este breve estudo sobre o Relatório de Estágio integra um projeto mais amplo que visa investigar o gênero profissional docente, práticas de letramento e formação identitária na licenciatura¹³. Ao tecer com palavras as diversas esferas entrelaçando a teia da vida, espero possibilitar gêneros profissionais revitalizados, isto é, novas maneiras

13 O referido projeto se intitula *Práticas de letramento e formação de professores de língua estrangeira*, estágio pós-doutoral sob supervisão da Profa. Dra. Angela B. Kleiman, UNICAMP, 2011-2013.

de fazer, de dizer e de ser professor – pois como nos lembra Bronckart (2008, p. 183) “o desenvolvimento humano nada mais é, de fato, que o *movimento permanente* de atribuição de significações a nosso agir e a nossa vida” (grifos meus).

Como será visto adiante, pautado nos Estudos de Letramento e no Interacionismo Sociodiscursivo, meu objetivo específico consiste em sintonizar com as *vozes docentes* constituídas em Relatórios de Estágio, e para tanto, investigarei ecos de *vozes enunciativas* (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), consideradas como constitutivas da identidade do professor de línguas. E na vida contemporânea, como bem aponta Moita Lopes (2009), a questão da identidade social perpassa todas as Ciências Humanas e Sociais: encharcada pela língua(gem), a identidade é entendida como descentrada, instável, provisória, relacional e situada, como nos ensina Bauman (2005), Dubar (2005) e Hall (2011), entre outros. Situado na Linguística Aplicada, é relevante destacar que este estudo se alinha à definição geral de identidade segundo Kleiman (1998, apud VÓVIO e DE GRANDE, 2010, p. 55), entendida como “um conjunto de elementos dinâmicos e múltiplos da realidade subjetiva e social, uma condição transitória, moldada pelas relações sociais que, na percepção dos participantes, estão sendo construídas na interação”. Nesse sentido, Silva e Matêncio (2005, p. 253) enfatizam que

é precisamente porque a identidade é (re)construída num processo assentado numa ambivalência – eu e outro, eu e exclusão do outro – que devemos compreendê-la como produzida em espaços históricos, sociais e culturais específicos. A sua emergência, como dito, se dá no processo mesmo da objetivação do eu, o que significa dizer que a (trans)formação do

eu é um processo pelo qual o sujeito vai “narrando a si mesmo”¹⁴

Ancorada nessa linha de raciocínio, compreendo a identidade profissional docente como sendo (re)configurada pela *distribuição de vozes de outros e de si que ecoam em textos produzidos por professores em formação*¹⁵. Ora dissonantes e instáveis, considero que nos textos, provisoriamente, as vozes se afinam, des/estabilizando formações identitárias e genéricas (MOTT-FERNANDEZ e CRISTOVÃO, 2008). Nesse sentido, este recorte preliminar consiste em investigar as *vozes docentes* mais salientes no tópico *Análise* em três Relatórios de Estágio produzidos por professores-estagiários que trabalharam em grupo¹⁶, no segundo semestre de 2011 em uma escola-campo no nordeste (o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB). Ao longo deste texto, dialogarei com a seguinte questão norteadora: *o que dizem as principais vozes docentes que ecoam na seção de ‘Análise’ dos Relatórios de Estágio - e de que maneira sinalizam (re)configurações identitárias?*

Serão delineadas na próxima seção as vertentes teórico-metodológicas fundamentando este estudo, a saber, os Estudos de Letramento (BARTON et al., 2000; KLEIMAN e MATÊNCIO, 2005; KLEIMAN, 2008; OLIVEIRA e KLEIMAN, 2008; OLIVEIRA, 2010) e o Interacionismo Sociodiscursivo, com foco especial em mecanismos enunciativos, encapsulados em *vozes de personagem e de autor* (BRONCKART, 1999, 2006, 2008). A seção posterior apresenta o contexto de produção dos relatos, os resultados e a discussão acerca de treze fragmentos dos Relatórios escritos por três

14 Conferir Paul Ricoeur (1997, p. 424-425) sobre pre/con/re/figuração, identidade narrativa e ipseidade.

15 Definição elaborada a partir de Böhn (2004).

16 Os três estagiários entraram conjuntamente na escola-campo, tendo observado as aulas e desenvolvido a intervenção colaborativamente.

graduandos em língua inglesa, doravante, Eva, Gabi e João (nomes fictícios)¹⁷. Por fim, retomarei a pergunta norteadora supracitada e concluirei com algumas reflexões em andamento.

ANCORAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Nesta seção apresentarei brevemente alguns conceitos relevantes neste estudo, advindos dos Estudos de Letramento e do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD). Na perspectiva de letramento como um conjunto de práticas sociais, Kleiman (1995) ressalta que “os significados específicos que a escrita assume por um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (op.cit., p. 21). Ou seja, a escrita é vista como uma prática situada, baseada em situações reais (BARTON et al., 2000). Daí decorre a noção da escola e da academia como agências de letramento (entre inúmeras outras possíveis, tais como família e igreja, por exemplo) e do *professor como agente de letramento*, entendido como um agente social, “mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade: no caso da escola, seria um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições (KLEIMAN, 2006, p 82-83). A referida linguista aplicada (op.cit., p. 88) observa que o modelo acadêmico de formação docente “continua praticamente inalterado – expõe-se o aluno ao saber acumulado – apesar da existência de novas propostas e da percepção de novas necessidades”. Esclarece ainda (op.cit.) que

[u]ma reorganização dos cursos em torno das representações que o corpo docente faz dos seus

17 Permissões para a discussão dos dados neste trabalho foram autorizadas pelos participantes.

egressos é um instrumento de aproximação entre o plano da proposta e o da sua implementação. E a representação do professor como agente de letramento põe em relevo *a agência humana, a agência institucional e a prática situada da escrita, três elementos relevantes para a construção identitária que decorre do processo de socialização profissional* (grifos meus).

Alinhando-me à citação acima, reafirmo a relevância, neste trabalho, da perspectiva do professor como agente de letramento (KLEIMAN, 2007). Vale salientar que o trabalho por mim desenvolvido em contexto de formação docente envolve diversas práticas de letramento situado, problematizando memórias, histórias e trajetórias socioprofissionais (REICHMANN, no prelo); este capítulo se volta especialmente para aspectos do Relatório de Estágio, na esteira de outros trabalhos desenvolvidos na área de Linguística Aplicada, tais como Bueno (2007), Lopes (2007), Szundy (2009), Fairchild (2010) e Rodrigues (2011).

Além de adotar a referida perspectiva, este estudo também se ancora no ISD (BRONCKART, 1999; MACHADO, 2004, entre outros), ao considerar a centralidade da linguagem para a Ciência do Humano, tendo como instrumentos principais do desenvolvimento *as práticas languageiras situadas (os textos)* (BRONCKART, op. cit). Como já dito anteriormente, serão investigadas as vozes docentes a fim de verificar os pontos de vista inscritos nos textos, ou seja, quem diz, vê e pensa o que nos Relatórios em questão. Bronckart (1999, p. 326) salienta que as vozes “podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”. Em outras palavras, as vozes inscrevem as instâncias enunciativas, assumindo a responsabilidade pelo que é dito (ou pensado) e se relacionam à interação entre o produtor do texto e os destinatários.

Como pode ser visto em *itálico* no quadro a seguir, no nível da coerência pragmática no folhado textual, as vozes constituem uma categoria relativa aos mecanismos de responsabilização enunciativa:

INFRA-ESTRUTURA	COERÊNCIA TEMÁTICA	<i>COERÊNCIA PRAGMÁTICA</i> <i>(engajamento enunciativo)</i>
Tipos de discursos	Conexão	<i>Gestão de vozes</i>
Eventuais sequências	Coesão nominal Coesão verbal	Modalizações

Quadro 1. Os três níveis da arquitetura textual (BRONCKART, 2006, p. 147).

Nesta discussão focalizando vozes docentes, sintonizo em especial com as *vozes de personagens* (de outros, interiorizadas) e de *autor* (de si mesmo, internas) entrecruzando os textos dos graduandos¹⁸. Cabe esclarecer que *vozes de personagens* são entendidas como as vozes advindas de seres humanos (ou de entidades humanizadas) implicados nos acontecimentos do conteúdo temático de um segmento do texto (op.cit, 1999, p. 327); a *voz do autor* “procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado” (op.cit.). Como ressalta Bronckart (2006, p.149), “essas vozes podem não ser traduzidas por marcas linguísticas específicas, podem também ser explicitadas por formas pronominais, sintagmas nominais ou, ainda, por frases ou segmentos de frases”. Conforme será visto na discussão, neste estudo as pistas indiciando as vozes nos textos são constituídas por verbos *dicendi* e verbos subjetivos (por exemplo, *explicou, conversava, acredito, aprendeu*), dêiticos de pessoa (*ela, nós, eu*), outras formas

¹⁸ As vozes sociais também se fazem presentes e embora relevantes, não serão discutidas aqui.

pronominais (*suas, nossa, me, minha, nossa*), adjetivos (*ansiosa e preocupada*) e grupos nominais (*professora regente, dúvidas e incertezas*), como também por frases (*dei um tempo limite*).

Em suma, investigarei ecos de vozes docentes nos Relatórios produzidos pelos professores-estagiários, convocadas no tópico *Análise da Prática de Ensino*, por ser o que mais nos mobilizou. Levando em conta que no semestre anterior, em 2010, os estagiários produziram Relatórios mais descritivos, sem refletirem com profundidade sobre o próprio estágio vivenciado, em 2011 meu objetivo passou a ser mais explícito, visando “levar o aluno, futuro professor, a assumir-se como agente, de modo a ultrapassar o nível descritivo de eventos – ação comumente reconhecida nas práticas do âmbito acadêmico – a fim de apropriar-se de fato das propriedades da *atividade social mediada pela linguagem*” (LOPES, 2007, p. 235, grifos no original).

A seguir será esclarecida a situação de produção, uma vez que, conforme os postulados do ISD, o contexto sinaliza parâmetros da arquitetura textual e baliza a representação dos mundos físico e sociosubjetivo.

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

Em primeiro lugar, como bem lembra Maingueneau (2011, p. 61), “[o] gênero do relatório de estágio, por exemplo, supõe a existência de [escolas] e de estudantes que buscam experiência profissional, de professores para aplicar e avaliar as tarefas escritas e, acima de tudo, de todo um sistema de ensino aberto ao mundo do trabalho”. Cabe salientar a relevante questão apontada por Lüdke (2009), a saber, do estágio supervisionado se constituir como *ponto nevrálgico de formação docente*, afirmação com a qual nos alinhamos, pois podemos constatar que o estágio

supervisionado constitui um *entrelugar socioprofissional* onde, justamente, o graduando transita entre o mundo da academia e o mundo do trabalho; podemos vislumbrar que a disciplina de estágio possibilita a coconstrução de engrenagens dialógicas entre docentes em instituições diversas, favorecendo parcerias colaborativas (FOERST, 2005). É relevante frisar as palavras de Stutz (2011), ao ressaltar que a disciplina de estágio apresenta desafios inquietantes: apesar da complexidade e amplitude que o estágio demanda, há um menor prestígio atribuído à disciplina e aos protagonistas formadores, apontando para o abismo entre as disciplinas teóricas e as práticas de ensino¹⁹.

Vale esclarecer que nos últimos anos, propulsionados por documentos oficiais (BRASIL, 2002, entre outros), os estágios supervisionados nas licenciaturas em Letras Estrangeiras passaram por grandes transformações, como por exemplo, a reestruturação curricular, desencadeando uma migração das disciplinas de estágios do curso de Educação para o curso de Letras. É o caso da instituição em foco, onde os estágios foram implantados no novo currículo do curso de Letras Estrangeiras Modernas em 2007 e passaram a ter uma carga horária de 420 horas, distribuídas em sete estágios, ao longo do terceiro e quarto ano do curso²⁰. Os Estágios V, VI e VII envolvem a intervenção em escolas-campo (ensino fundamental, ensino médio e curso livre, respectivamente), sendo que o Estágio VI focalizado neste estudo corresponde ao ensino médio. Cabe esclarecer que na escola-campo onde o estágio se realizou, no IFPB, as aulas de Língua Inglesa se voltavam para

19 Vale adiantar que nos fragmentos analisados adiante, não será discutida a voz da professora supervisora (por não se configurar como voz docente saliente nos relatórios); no entanto, ressaltamos que essa voz silenciosa, digamos, quase invisível nos textos, catalisou o trabalho coletivo, articulando-se com a professora-regente na escola básica e os professores-estagiários na universidade, enfim, a questão merece uma futura discussão.

20 Atualmente, a estrutura se encontra em discussão na Comissão de Estágios.

a compreensão leitora de diversos gêneros textuais (sem um livro didático específico)²¹.

Os Relatórios de Estágio por mim propostos seguiram um documento prefigurativo e foram endereçados principalmente à professora-supervisora (isto é, esta pesquisadora). Escritos segundo as normas da ABNT, os Relatórios apresentam os tópicos Introdução, Fundamentação Teórica, Descrição das Aulas Observadas, Aula de Regência, Análise da Prática de Ensino, Considerações Finais, Referências e Anexos²². Isso posto, o contexto de produção textual é apresentado no quadro a seguir:

	Lugar de produção	Momento de produção	Emissor	Receptor
Mundo físico	Residência do/a estudante	Após a realização de intervenção no 1º ano do Ensino Médio na escola-campo, junho de 2011	Graduando/a no 6º período, Letras Estrangeiras, DLEM / UFPB, 2011.1	Professora de Estágio Supervisionado VI, DLEM, /UFPB, 2011.1
	Lugar social de produção	Objetivo - propósito comunicativo	Papel social do enunciador	Papel social do destinatário
Mundo sócio-subjetivo	Universidade - contexto acadêmico	Relatar à professora de estágio (em uma universidade pública no NE) a experiência como professor estagiário em uma turma de inglês (no ensino médio em uma escola pública federal)	Graduando/a no curso de Letras Estrangeiras - língua inglesa (DLEM/UFPB), escrevendo o produto final da disciplina, i.e. o relatório de estágio	Professora de Estágio Supervisionado VI que atua como professora-supervisora e desempenha o papel de leitora dos relatórios – produto final da disciplina

Quadro 2. Representações dos mundos físico e socio-subjetivo dos relatórios (BRONCKART, 1999, p. 93).

21 Ver Lima e Pessoa (2010), sobre o estágio de inglês em um 'contexto considerado quase ideal'.

22 Agradeço a Prof^a. Poliana Dayse Vasconcelos Leitão pela sua valiosa contribuição com o Roteiro. Em relação ao tópico *Análise da Prática de Ensino* (pautado em Szundy, 2009, p.175), ver Anexo.

De uma forma geral, nos Relatórios os professores-estagiários discorrem sobre suas leituras e seus interesses, vários temas são contemplados – documentos oficiais, língua(gem), colaboração, gêneros textuais e interacionismo social; fundamentam sua prática teoricamente, refletem sobre sua aprendizagem na escola-campo e ressaltam, em especial, a importância da fase da observação, apontada como crucial para desenvolver a intervenção. Sobre a aula ministrada, com duração de cem minutos, resumidamente, a aula foi subdividida em três módulos, a saber: (i) trabalho em grupo/ produção textual do gênero sinopse em LM (atividade mediada pela professora-estagiária Eva), (ii) discussão com a classe sobre o gênero sinopse (atividade mediada pela professora-estagiária Gabi) e (iii) informações sobre Chaplin e leitura da sinopse em LE de *The Kid*, filme a ser visto na aula seguinte, em sintonia com o planejamento da professora-regente (atividade mediada pelo professor-estagiário João).

O tópico no Relatório que nos interessa aqui, a *Análise* (com aproximadamente uma lauda e meia de extensão), gerou frequentes discussões em sala de aula, onde após a prática de ensino, mantivemos uma espécie de ‘plantão de atendimento do Relatório de Estágio’, constituindo eventos de letramento voltados para a escrita do Relatório. A fim de retomarmos a indagação inicial, acerca do que dizem as vozes docentes que ecoam na *Análise* dos Relatórios, na próxima seção apresentamos os resultados e a discussão.

ECOS DE VOZES DOCENTES NOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

Consoante com a supracitada questão do estágio se constituir como um *entrelugar socioprofissional*, podemos verificar “a presença frequente de vozes que falam de inúmeros locais” (LOUSADA,

2011, p. 87), ou seja, emerge uma pluralidade de vozes docentes nos Relatórios. Nas três *Análises* examinadas, verifica-se que foram convocadas, previsível-mente, diversas vozes enunciativas inscrevendo os pontos de vista dos professores, como pode ser visto no quadro a seguir:

Vozes Sociais	Documentos oficiais (PCNS-LE, OCEM, Referenciais da PB) Academia – Marcuschi, Vygotsky, Fiorentini, Coelho Gêneros textuais, abordagens, sociointeracionismo/ZPD Sala de aula- caixa de surpresas, incertezas; lugar de pesquisa
Vozes de Personagens (de outros)	Professora regente Professora supervisora Alunos (ensino médio)
(de si)	Futuros professores
Vozes de autor empírico (de si)	Professores estagiários Professora estagiária Professora

Quadro 3. Vozes enunciativas (BRONCKART, 1999) inscritas nos Relatórios de Estágio

As vozes docentes se fazem presentes em treze fragmentos extraídos da *Análise* nos Relatórios, conforme será discutido adiante, e dentre as vozes destacadas no quadro acima, sintetizamos as seguintes vozes docentes mais salientes na *Análise*:

- A voz do outro: *a voz de personagem: professora-regente;*
- A voz de si: *a voz de personagem: futuro professor, a voz de autor empírico: professora-estagiária, a voz de autor empírico: professores estagiários e a voz de autor empírico: professora.*

A VOZ DO OUTRO: A PROFESSORA-REGENTE QUE APRENDE E ACOLHE

A voz interiorizada da professora-regente (doravante PR) emerge nos cinco fragmentos analisados nesta seção. Como já dito, as vozes nos textos são constituídas por frases e por itens lexicais, a saber, verbos *dicendi*, verbos subjetivos, dêiticos de pessoa, adjetivos, formas pronominais e grupos nominais (destacados em itálico nos fragmentos analisados). Seguindo essas pistas, foi verificado que nos Relatórios ecoa claramente a *voz de personagem*: PR, convocada tanto por meio do agir linguageiro, indiciado por verbos como *parabenizou, disse, segundo ela, explicou, mencionou, conversava*, quanto por meio do agir mental, marcado por *apreciou, decidiu repensar, pode perceber, aprendeu*, como pode ser visto nos três fragmentos abaixo:

1. Uma das coisas que me marcou no trabalho da professora regente, momento que serviu de aprendizagem para a minha formação, foi a forma de avaliação que *ela* usou. Após a realização da prova, como alguns alunos não tinham atingido a nota necessária, *ela* deu a oportunidade para eles refazerem a prova. *Ela explicou* que o objetivo principal era a formação deles e não a nota. (Eva)
2. Outro fato que merece destaque foi o *acolhimento da professora regente*. *Acredito* ser essencial nessa relação entre escola e universidade. Normalmente, ao final de *suas aulas ela conversava conosco a respeito de suas dificuldades e progressos*. (Eva)
3. O interessante é que *ela mencionou que também aprendeu com a nossa aula, pois de fora como observadora ela pode perceber* que barulho não significa bagunça, pois o barulho que havia na aula demonstrava o interesse dos alunos na atividade. (Eva)

Nos trechos supracitados, por meio do discurso indireto, se faz presente a voz de PR (indiciada por nominalizações, formas pronominais e verbais), uma voz docente que incentiva os estagiários de diversas maneiras, mas, principalmente, constrói uma relação simétrica, onde todos são professores, todos são aprendizes – há uma troca entre todos os participantes, posicionados como profissionais docentes. No fragmento 1 ouvimos que as explicações da PR sobre avaliação formativa marcaram a professora-estagiária (doravante PE); no fragmento 2, podemos perceber que os professores-estagiários são reposicionados como colegas, há um permanente diálogo com a PR e importantemente, como pontuado acima pelo verbo subjetivo *Acredito* e pela nominalização *acolhimento*, a PR é vista como uma profissional que *acolhe*. Dessa forma, tem um impacto vital na parceria colaborativa escola- universidade, vê-se que o trecho sublinha a delicada (e em outros casos, tensa) relação entre todos os docentes envolvidos para que uma vivência de estágio realmente funcione (isto é, uma parceria entre professora-regente, professora-supervisora e professor-estagiário), pois afinal de contas, uma parceria universidade-escola envolve, antes de tudo, o fortalecimento de redes entre docentes de instituições diversas, enfim, redes entre todos nós, trabalhadores da educação, engajados em coconstruir o agir profissional. O fragmento 2 também pontua que a PR *conversava* abertamente com os PEs sobre suas *dificuldades e progressos* e no fragmento 3 a PR menciona que *também aprendeu* com a aula ministrada pelos PEs, compartilhando a percepção que o *barulho não significa bagunça*, ou seja, um impedimento objetivo, do mundo físico, é reconfigurado. Apontamos que esse trecho dialoga com o fragmento 4 a seguir, presente na *Análise* da PE Gabi, onde a voz da PR também trata da sua aprendizagem com a produção textual e a questão do barulho:

4. A professora-regente *apreciou tanto nossa aula que decidiu repensar* sobre o fato de os alunos também produzirem, ela-

borou um trabalho bem parecido com *o nosso* para aprofundar o gênero com os alunos. *A PR disse que aprendeu muito, principalmente em relação à produção e ao fato de observar que o barulho que os alunos às vezes causam faz parte da produção.* (Gabi)

Na voz supracitada da PR é sinalizada, sutilmente, uma possível reconfiguração socioprofissional, em relação à escrita na sala de aula. No fragmento abaixo, por meio das nominalizações *elogio* e *produção direta*, como também das formas verbais *apreciou*, *parabenizou*, *aprendeu*, é dito na voz docente constituída pela PR que a aula ministrada pelos PEs foi inspiradora:

5. Mas no final recebemos bastantes elogios por parte *da professora-regente que nos parabenizou e disse que aprendeu muito nos observando, segundo ela o momento de produção direta foi algo que ela não havia feito e que passará a adotar nas suas aulas.* (Gabi)

Em outras palavras, ao observar o trabalho dos estagiários envolvendo os alunos com produção textual, PR se dá conta que além de trabalhar com gêneros textuais e compreensão leitora, outros eventos de letramento envolvendo a produção escrita são viáveis em seu contexto – atividades que não realizava e que pretende adotar. Essa voz sinaliza uma ressignificação do trabalho docente na direção do *professor como agente de letramento*, ou seja, aí percebemos que a rede de professores se configura como uma força motriz desencadeando processos de formação continuada. Percebe-se claramente o potencial do entrelugar ocupado pelos PEs, que forjam pontes articulando os mundos da escola, da academia e do trabalho, dinamizando práticas de letramento escolar, formação identitária profissional e gênero profissional, em um movimento permanente de *re/des/co/construção*. Como esclarece Lousada (2011, p. 90), “[é] o diálogo e a negociação com as diferentes vozes,

com concordâncias e discordâncias, que determinarão o agir do professor e seu desenvolvimento”.

A seguir, será examinada a *voz de autor*, identificada em oito fragmentos nos Relatórios dos PEs Eva, Gabi e João.

VOZES DE SI: O PROFESSOR-ESTAGIÁRIO QUE PODE OUVIR, PODE PERCEBER, PODE APRENDER

Em termos das vozes docentes/de si ecoando em oito fragmentos nos Relatórios, ressoa (i) a *voz de personagem: futuros professores*, (ii) a *voz de autor empírico: professor(es)-estagiário(s)* e (iii) a *voz de autor empírico: professora*, conforme ilustrado no seguinte quadro:

Vozes enunciativas	Vozes docentes	Fragmento
No relatório de João: <i>voz de personagem</i> <i>voz de autor</i>	<i>Futuros professores</i> <i>Professor estagiário</i>	nº 6 nº 7
No relatório de Eva: <i>voz de autor</i>	<i>Professores-estagiários</i> <i>Professora-estagiária</i> <i>Professora</i>	nº 8 e 9 nº 10 nº 11
No relatório de Gabi: <i>voz de autor</i>	<i>Professora estagiária</i>	nº 12 e 13

Quadro 4. Vozes de si inscritas na *Análise*

Cabe lembrar que as diversas vozes de si *coexistem*, falam de vários lugares sociais. As vozes de si se situam (i) no grupo de trabalho (coletivo sinalizado pelos itens lexicais *nós, nos, nossos, tínhamos, iríamos*), (ii) na turma de estágio (um coletivo maior,

sinalizado por *podemos, podíamos, reuníamos, nosso, nossas*) e (iii) na escola básica (voz marcada por *eu, para mim, trabalhamos, nossa sintonia*, por exemplo). Percebemos que a voz de si transita pelo eu singular e eu plural, se constituindo no tecido coletivo²³.

É relevante salientar que as *vozes de si* são convocadas por meio do agir linguageiro (*dei um tempo limite, quero mencionar*) e, em especial, por meio do agir mental (*acredito, me marcou, aprendizagem para a minha formação, nos esforçamos, estava ansiosa e preocupada, refletindo, aprendi, gostei, estava preocupada, nunca sabemos tudo, pude aprender, creio, minha ansiedade, questionamentos*). Avaliações e comentários são realizados acerca dos mundos subjetivos e sociosubjetivos por meio de verbos subjetivos (*gostei da nossa aula*, por exemplo), nominalizações (*ansiedade e preocupação*) e formas verbais modalizadas (*pude perceber e pude aprender*), sinalizando possibilidades sobre novas maneiras de dizer, fazer e ser.

No fragmento 6 a seguir, extraído do Relatório de João, entra em cena a *voz de autor: professor-estagiário*, que avalia positivamente a experiência em grupo, indiciada pelo grupo nominal *experiência incrível* e pelos verbos subjetivos (modalizados) *gostei muito e pude perceber*:

- 6 Realmente foi uma *experiência incrível* em grupo. *Gostei muito* da experiência desse trabalho; e *pude perceber* que os alunos também gostaram muito também (sic) por causa de seus comentários. (João)

No próximo trecho emerge a *voz de personagem: futuro professor*, comentando que as *nossas vidas como futuros professores* serão, de alguma maneira, *sempre* acompanhadas pelas experiências vividas no estágio. As práticas de letramento do estágio (sinalizadas pelas nominalizações *aulas, textos e questionamentos*) são retratadas

23 Ver Gimenez (neste volume) sobre *comunidades de prática*.

como vivências marcantes, impactando na apropriação do gênero profissional docente:

- 7 *As aulas, os textos, os questionamentos sobre como preparar para essa etapa de nossas vidas como futuros professores vão sempre nos acompanhar de alguma forma (João)*

Nos quatro fragmentos seguintes, presentes no texto de Eva, podemos ouvir a voz da PE situada em contextos diferentes, conforme mencionado anteriormente – no grupo de trabalho, na turma de estágio, na sala de aula da escola. Nos fragmentos 8 e 9, focalizando o planejamento da aula, podemos notar a questão do trabalho coletivo e diálogo, as decisões a serem tomadas. Verificamos, na voz de PE, a emergência de uma situação profissional com a qual professores frequentemente se deparam, a saber, decisões cruciais acerca dos gêneros textuais que circularão na sala de aula e das práticas sociais de uso da escrita situada. Como pontua Kleiman (2007, p.14), “a escolha do gênero como conteúdo relevante para o ensino não significa que o gênero deve constituir-se no elemento estruturante das práticas sociais mobilizadas [...], sob o risco de reduzir o objeto de ensino e o trabalho escolar aos seus aspectos formais e analíticos [...]”. Enfim, percebemos a seguir a negociação em torno da prática com gêneros textuais, as *dúvidas e incertezas* em relação às escolhas no âmbito do trabalho do professor, como pode ser visto abaixo:

- 8 *Tínhamos a oportunidade de trocar ideias, negociar, ouvir e aprender com o outro. Essa heterogeneidade possibilita a construção e reconstrução de significados. Várias vezes paramos para discutir qual gênero textual iríamos trabalhar com a turma [na escola], decisão difícil de tomar. (Eva)*
- 9 *Além de podermos compartilhar essa experiência com as pessoas do nosso grupo, reuníamos semanalmente com a*

turma de estágio. Nesse momento *podíamos ouvir os colegas, expressar nossas dúvidas e incertezas e refletir sobre essa prática* (Eva)

No próximo trecho verificamos que a PE lança um olhar retrospectivo sobre a aula ministrada, marcada pelos itens lexicais *atividade e tempo* – isto é, a *voz da profissão* pode ser ouvida, encapsulando questões coletivas do gênero profissional: essa voz docente, denominada *voz do métier* por Lousada (2011, p. 83), representa o senso comum docente e indica “condutas pertencentes ao gênero profissional do *métier* de professor, que parecem estar na memória impessoal e coletiva do *métier* (CLOT, 1999, 2001)” (LOUSADA, op.cit.), como vemos a seguir:

10 *Eu dei um tempo limite para essa atividade, mais foi necessário mais tempo do que o esperado. Enquanto eles trabalhavam circulávamos pela sala ajudando-os quando precisavam. Nesse momento eu estava ansiosa e preocupada. Será que a atividade estava muito solta e não era significativa para os alunos?* (Eva)

Endereçada principalmente a si mesma, vale dizer que a pergunta lançada acima pela PE parece ser respondida, parcialmente, pelo supracitado fragmento 6, quando emergem imagens dos alunos em trechos modalizados, como em *pude perceber que os alunos também gostaram muito também (sic) por causa de seus comentários* e também no fragmento 12 adiante, *os alunos também pareciam engajados e interessados na aula. Eles participavam, manifestavam suas ideias*.

Já no trecho seguinte, notamos que se constitui a *voz de si:professora*, sinalizada pela coexistência do eu singular e plural (*nós nunca sabemos, sempre aprendendo, sempre imagino, pude aprender*); também chama a atenção o que é dito sobre *a observação das aulas*, pois esta fase é bem destacada, assim como *a paixão* da PR pelo que faz, impactando na forma como a PE se vê:

- 11 *Como professora, nós nunca sabemos tudo estamos sempre aprendendo a cada aula sempre imagino o que poderia ser melhor. Entretanto em relação a esta experiência quero mencionar em especial a observação das aulas da professora regente. É no outro profissional que nos vemos, e eu pude aprender muito com as aulas da professora regente. Suas atividades eram sempre muito bem elaboradas. A paixão que ela tem pelo que faz e seu compromisso me encorajaram.* (Eva)

No fragmento abaixo, extraído do texto da PE Gabi, a voz docente que emerge é a de uma PE satisfeita com a aula ministrada, engajada com o grupo de trabalho e com os alunos na escola básica. A voz da PE também é marcada pela coexistência do eu singular e plural, alternados: *eu gostei, na nossa aula, nós 3 ministramos, trabalhamos, nossa sintonia, todos engajados, para mim, ministramos, eu estava preocupada, por não sermos a professora titular*, como vemos abaixo:

- 12 *O que eu gostei na nossa aula foi a forma como nós 3 ministramos a aula – trabalhamos em grupo, a nossa sintonia, todos engajados ao mesmo tempo. Além disso, os alunos também pareciam engajados e interessados na aula. Eles participavam, manifestavam suas ideias e isso foi uma surpresa para mim porque como essa era a primeira aula que ministramos, eu estava preocupada que eles não reagissem ou não quisessem participar por não sermos a professora titular.* (Gabi)

Assim como nos supracitados fragmentos 11 e 12, no próximo trecho a voz de si:PE também é orquestrada como eu singular e eu plural (*acredito, creio, nossa aula*), sugerindo, na forma como *eu/nós* se alternam, que a voz do professor em formação se constitui no âmago do trabalho coletivo, como podemos ver a seguir:

- 13 *Acredito que este foi o ponto mais positivo em nossa aula, fazer os alunos produzirem um gênero comum e bastante presente no cotidiano, como é o gênero sinopse. Ou seja, creio que a nossa aula atravessou ao campo de mera compreensão textual, chegando à produção e aplicação do gênero por parte dos alunos. (Gabi)*

Sobre a coexistência dos dêiticos eu/nós, como já dito, é relevante lembrar as palavras de Silva e Matêncio (2005, p. 253), salientando que a emergência da identidade “se dá no processo mesmo da objetivação do eu, o que significa dizer que a (trans) formação do eu é um processo pelo qual o sujeito vai ‘narrando a si mesmo’”, processo que se constitui no Relatório de Estágio, sinalizando vozes de professores em form/ação engajados em práticas de letramento situado. Em suma, tendo dialogado ao longo deste texto com a questão norteadora *o que dizem as principais vozes docentes que ecoam na seção de ‘Análise’ dos Relatórios de Estágio - e de que maneira sinalizam (re)configurações identitárias?*, acredito que as vozes docentes mais salientes entrecruzando os textos de três graduandos em Letras Estrangeiras se reconfiguram como *coatores e coautores do gênero profissional* e apontam para a constituição do *professor em form/ação como agente de letramento*.

BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS: EU, PALAVRA

Neste estudo sobre vozes enunciativas, formação identitária e gênero profissional, sublinhamos a importância do estágio como prática de letramento docente, problematizando a escrita e a formação socioprofissional, como também reiteramos a relevância da investigação sobre reconfigurações identitárias com foco no Relatório de estágio supervisionado de Letras Estrangeiras. Consoante com Kleiman (2006, p. 90), este estudo salienta que “a representação

do professor como agente de letramento põe em relevo a agência humana, a agência institucional e a prática situada da escrita, três elementos relevantes para a construção identitária que decorre do processo de socialização profissional”. Eu, palavra. Finalizamos este trabalho ressaltando que nossa análise sugere que reposicionamentos docentes constituem e são constituídos pela língua(gem), catalisados pelo/no uso da palavra escrita e sinalizados pela distribuição de vozes enunciativas nos Relatórios – vozes de outro e de si que apontam para a *coautoria do gênero profissional* e a *constituição do professor em form/ação como agente de letramento*.

Falando do entrelugar constituído pela disciplina de estágio, frisamos a necessidade do fortalecimento de parcerias colaborativas universidade-escola, tecidas com nossas palavras e nossas relações sociais. Nesses termos, concluímos este capítulo com o enunciado de Eva, reafirmando *o acolhimento da professora regente*, apontado como *essencial nessa relação entre escola e universidade* e que, sem dúvida, possibilitou a trama coletiva e a revitalização de práticas de letramento, formação identitária e gênero profissional docente.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 5. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: WMF/Martins Fontes, [1992], 2010. 476 p.
- BAKHTIN, Mikhail/VOLOSHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem, Trad. M. Lahud e Y.F. Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1999.196 p.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. (orgs.). *Situated literacies: reading and writing in context*. London and NY: Routledge, 2000, p. 7-15.

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. (orgs.). *Situated literacies: reading and writing in context*. London and New York: Routledge, 2000. 222 p.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. RJ: Jorge Zahar, 2005. 110 p.

BRASIL, 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professor da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação (CNE) CP. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002:MEC, 2002.

BRONCKART, Jean Paul. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Trad.: Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2008. 208 p.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2006. 258 p.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999. 353 p.

BUENO, Luzia. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. 2007. 205f. (Doutorado em Linguística Aplicada). LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Tradução de Adail Sobral. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 222 p.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção de identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 2005. 343 p.

FAIRCHILD, Thomas. O professor no espelho: refletindo sobre a leitura de um relatório de estágio na graduação em Letras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG, v.10, n.1, p. 271-288, 2010.

FOERST, E. *Parceria na formação de professores*. São Paulo: Ed. Cortez, 2005;

GIMENEZ, Telma; PEREIRA, Fabiana Mendes. Relação universidade/escola na formação de professores de inglês: primeiras aproximações. IN: GIMENEZ, Telma (org.). *Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês*. Londrina: UEL, p.97-111, 2007. 181 p.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª edição. Rio de Janeiro, DP&A, 2011, 102 p.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (dis)curso*, v.8, n.3, p.487-517, set./dez. 2008.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo*, v.32, n.53, p.1-25, 2007.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORREA, M.; BOCH, F. (orgs.). *Ensino de língua: representação e letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006, p.75-91.

KLEIMAN, Angela B.(org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre as práticas sociais da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B.; MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. (orgs.). *Letramento e formação de professores: práticas discursivas, representações e construção do saber*. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

LIMA, Nilvânia Damas Silva; PESSOA, Rosane Rocha. Problematizando o estágio supervisionado de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG, v.10, n.1, p. 249-269, 2010.

LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. Relatórios de estágio: opacidade e vaguidão na análise do agir do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p.221-236. 288 p.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. A emergência da voz do métier em textos sobre o trabalho do professor. In: MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange (orgs.). *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p.61-96.

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.95-108, ago./dez.2009. Acesso em 23/10/2011. Disponível em <http://formacao docente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/5/1>

MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004. 325 p.

MAINGUENAU, Dominique. (1998). *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília p. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 238 p.

MOITA LOPES, L.P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos*. S. Paulo: Ed. Contexto, 2009, p. 11-24.

MOTT-FERNANDEZ, Cristina; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. A tessitura do gênero profissional docente revelada em narrativas de aprendizagem. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Estudos da linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008, p.145-161.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gênero textual e letramento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG, v.10, n.2, p.325-345, 2010.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela B. *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal/RN: EDUFRN, 2008.

REICHMANN, Carla Lynn. Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de Letras Estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG, v.12, n.4, no prelo.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tomo 3. São Paulo: Papirus, 1997.

RODRIGUES, Maria Anunciada Nery. *As (re)configurações sobre o trabalho docente em relatórios de estágio*. 2011. 216 f. Tese. (Doutorado em Linguística). PROLING/UFPB, J. Pessoa, 2011.

STUTZ, Lidia. *Modelos didáticos, sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês*. 2011. 343 f. Qualificação (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, 2011.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra . *Construção do conhecimento sobre a futura prática pedagógica: reflexões de alunos-professores sobre um projeto de prática de ensino de língua inglesa*. In: João Telles (org.). *Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, p. 167-181.

VÓVIO, Claudia Lemos; DE GRANDE, Paula Bacarat. *O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente*. In: VÓVIO, Claudia L.; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula Bacarat (orgs.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em LA*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p.51-70.

ANEXO

Orientações referentes ao tópico *Análise da Prática de Ensino* (adaptado de SZUNDY, 2009, p.175), integrando o *Roteiro para elaboração do Relatório de Estágio*.

2.4 Análise da Prática de Ensino: Deve pautar-se em uma análise teoricamente fundamentada da prática de ensino vivenciada e desenvolvida na escola-campo em parceria (professor-estagiário, professor-regente e professor-orientador), com base nos portfólios reflexivos (com fotobiografias, observação das aulas, textos teóricos relevantes, documentos oficiais relevantes, por exemplo); nas discussões em sala de aula; como também nas notas de observação na escola-campo da professora-orientadora de Estágio Supervisionado; e nas 3 fichas de observação, ou

seja, da professora-regente, da professora-orientadora e da autoavaliação do estagiário. Espera-se uma reflexão entrecruzando as diversas vozes envolvidas – por exemplo, os documentos oficiais, a academia, os alunos do ensino médio, os estagiários, a professora-regente na escola-campo, a professora-orientadora na universidade. Ou seja é importante fazer remissão ao aporte teórico, e focalizar em aspectos relevantes – planos de aula, textos circulando na sala de aula, e sempre que possível, ilustrar com trechos de atividades desenvolvidas pelos alunos (apêndices e anexos). Em suma, se espera uma reflexão crítica sobre as ações vivenciadas com base em concepções teóricas discutidas nas disciplinas de estágios (lembrando as discussões anteriores sobre os PCN-LE, OCEM-LE, Referenciais da Paraíba, teorias de gêneros textuais e ensino-aprendizagem, por exemplo).

GÊNERO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO INICIAL: POSSIBILIDADES E CONTRADIÇÕES NA ANÁLISE DA ATIVIDADE DOCENTE

Francieli Freudenberger Martiny
Universidade Federal da Paraíba

INTRODUÇÃO

A atividade docente tem se consolidado como um foco de investigação privilegiado na Linguística Aplicada, especialmente no que tange ao papel das práticas languageiras na formação, tanto inicial quanto continuada, dos professores. Nesse sentido, têm sido reveladoras as contribuições oferecidas pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) a esse campo, especialmente quando combinadas à perspectiva da Clínica da Atividade, conforme proposta por Clot (2007, entre outros). Dentre essas contribuições, é de particular interesse para a presente investigação a noção de ensino como trabalho (MACHADO, 2004), especificamente o reconhecimento de que o trabalho docente forma um corpo organizado de atividades, recursos e rotinas próprias, o que pode levar a sua caracterização como um gênero profissional ou gênero da atividade²⁴.

É nesse sentido que este capítulo objetiva discutir a maneira como se configura o gênero profissional docente representado por professores em formação inicial, quando da realização de seu estágio supervisionado obrigatório em um Curso de Letras. Para tanto, serão investigados que elementos do gênero profissional são

24 Esses dois termos serão tomados como sinônimos, a exemplo do proposto por Souza-e-Silva (2004).

representados por esses estagiários após a observação do trabalho do professor regente da turma e também após a realização de sua própria regência.

Estabelecer uma relação entre formação inicial de professores e suas representações sobre o gênero profissional pode revelar-se bastante profícuo, à medida que há um esforço desses estagiários por compreender as ações dos professores mais experientes, a fim de avaliá-las, criticá-las ou incorporá-las à sua própria prática. Assim, elementos desse gênero que, em outros contextos e com outros participantes, ficam implícitos ou até mesmo apagados, podem ganhar visibilidade e relevância para os professores iniciantes. De acordo com Clot (2007, p. 40), “é apenas quando se prepara uma reavaliação [...] que as *regras do gênero*²⁵ aparecem. É no momento que é perturbado que o gênero é visto”. Tal perturbação é aqui compreendida como a intenção dos estagiários em compreender e, porventura, fazer parte do gênero da atividade docente.

Para tanto, serão debatidos a seguir o conceito de gênero profissional e seus elementos constitutivos, ou seja, subsídios que permitem sua observação e o reconhecimento de suas características. Essa discussão será acompanhada por considerações a respeito do profissional iniciante quando em contato com esse gênero. Logo em seguida, será apresentado o contexto de realização desta pesquisa, bem como dos participantes nela envolvidos e dos procedimentos adotados para geração dos dados. A análise destes privilegiará o reconhecimento, por parte dos estagiários, da dimensão genérica no trabalho docente.

25 Ênfase consta no original.

GÊNERO PROFISSIONAL E PROFESSORES INICIANTES²⁶: UMA RELAÇÃO A SER INVESTIGADA

A investigação da atividade docente como trabalho implica, entre outras questões, o reconhecimento de que há uma diferença entre tarefa e atividade ou entre aquilo que é prescrito e o que é realizado / real. Neste último, está igualmente imbricado aquilo que o sujeito faz e aquilo que ele deixa de fazer (seja por impedimentos externos ou decisão própria). Assim, a partir da análise de uma determinada situação de trabalho e da prescrição referente a ela, o professor mobiliza diferentes dimensões e recorre a algumas delas a fim de realizar sua ação. De acordo com Amigues (2004, p. 40), “[é] nessa tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal”. Esses conflitos devem ser levados em conta na análise da atividade docente que se proponha compreensiva.

A importância de tal reconhecimento se dá quando levado em consideração o fato de que qualquer atividade humana apresenta ao sujeito uma variabilidade infinita de opções. Segundo Faïta (2004, p. 61), “[a] atividade apresenta-se sob a forma de uma sucessão de momentos que oferecem aos atores problemas a serem resolvidos, sempre inéditos no todo ou em parte”. Dentre as diversas virtualidades oferecidas pelo meio, o sujeito deve decidir por aquela que considera mais adequada (mesmo que essa escolha não seja consciente ou explícita), ponderando sobre a tarefa que lhe foi prescrita, as diversas possibilidades de realizá-la, as exigências e consequências dos atos escolhidos e, eventualmente, efetivados no curso de sua ação. Com frequência, apesar das possibilidades de ação serem numerosas e bastante distintas, os trabalhadores

26 Defende-se, neste trabalho, que muitas das características atribuídas aos professores iniciantes podem ser encontradas na atividade dos professores em formação inicial, especialmente em seu período de estágio supervisionado.

acabam compartilhando entre si formas de fazer, que os une em uma categoria sócio-profissional com uma atividade comum (FAÏTA, 2004). É nesse sentido, então, que se pode falar de um gênero da atividade, de modo análogo ao definido pelo Círculo de Bakhtin como gênero do discurso.

Clot (2007, p. 49) define os gêneros da atividade da seguinte forma: “[e]xistem tipos relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um meio profissional através das quais o mundo da atividade pessoal ‘se realiza, se esclarece, em formas sociais que não são fortuitas, nem se dão num só momento, que têm uma razão de ser e certa perenidade’ (DARRÉ, 1994, p. 19)”. O autor enfatiza, desse modo, o fator coletivo e histórico da constituição dos gêneros profissionais, uma vez que não se constroem individualmente em um momento específico. Por outro lado (mas não de maneira contraditória), é essa dimensão coletiva que dá sentido às ações individuais de cada profissional. Cabe ainda ressaltar que o gênero profissional não depende das prescrições para se formar, mas acaba por completá-las, à medida que estabelece convenções sociais que têm o caráter de pré-ordenação da ação.

Nesse ponto estabelece-se uma diferença crucial no papel ocupado pelas prescrições e pelo gênero profissional no desenvolvimento da ação individual de cada professor. Enquanto as primeiras são elaboradas previamente à ação, objetivando antecipar e fixar o agir, a partir de um ponto de vista institucional (BARRICELLI, 2011), o segundo implica em uma organização prévia da ação a partir de regras não explícitas e sempre passíveis à modificação, inclusive durante a realização da ação. Souza-e-Silva (2004) refere-se ao gênero como convenções que funcionam simultaneamente como coerções e recursos para o agir, resultado de um pré-trabalho social realizado pelos próprios trabalhadores.

Essas convenções, regras e pré-ordenações não são claramente formuladas e dificilmente podem ser encontradas escritas

e sistematizadas. Elas formam a parte subentendida da atividade e são elaboradas coletivamente. Clot (2007) defende que os gêneros constituem “subentendidos sociais indispensáveis à realização do trabalho” (p. 47), sem as quais a situação de trabalho não poderia existir, uma vez que a própria elaboração das regras implícitas é o meio do coletivo se constituir. Para o autor, “um grupo não é uma coleção de indivíduos, mas uma comunidade inacabada cuja história define também o funcionamento cognitivo coletivo” (p. 38).

Há, desse modo, uma dimensão genérica na ação individual de cada profissional, ou seja, ainda que as regras subentendidas de um gênero da atividade sejam impessoais, elas atuam como recursos e instrumentos que possibilitam e significam a ação de cada sujeito. Os antecedentes de determinada atividade formam uma memória impessoal e coletiva que acaba por reunir um repertório de atos adequados ou deslocados para determinada atividade. Uma vez elaborados esses atos, fixam-se expectativas e alternativas para dada situação (SOUZA-E-SILVA, 2004). Por fim, são esses pressupostos sociais que dão conteúdo e sentido à ação de cada sujeito, integrando seus gestos a um todo coerente.

É a dimensão genérica da atividade que oferece ao profissional restrições, obrigações, recursos para enfrentar o real da atividade e fronteiras entre aquilo que é considerado aceitável ou não. A pertinência a um grupo profissional é definida, desse modo, à medida que cada sujeito sabe portar-se no mundo e sabe como agir (CLOT, 2007). Ainda segundo o autor, o gênero

não é senão o sistema aberto das regras impessoais não escritas que definem, num meio dado, o uso dos objetos e o intercâmbio entre as pessoas; [...] um sistema flexível de variantes normativas e de descrições que comportam vários cenários e um jogo de indeterminação que nos diz de que modo agem aqueles com quem trabalhamos, como agir ou deixar

de agir em situações precisas; [...] regras de vida e de ofício destinadas a conseguir fazer o que há a fazer, maneiras de fazer na companhia dos outros, de sentir e de dizer, gestos possíveis e impossíveis dirigidos tanto aos outros como ao objeto (CLOT, 2007, p. 50).

Fica evidente nessa caracterização a natureza dialógica que possui o gênero profissional (assim como os gêneros do discurso). Portanto, o gênero somente existe quando em relação com outro, em uma situação que leva sua coerência a se manifestar. É a avaliação do outro quanto à pertinência de determinada ação que valida uma seleção efetuada pelo profissional dentre aquelas oferecidas ou exigidas pelo meio e identifica, assim, o gênero (FAÏTA, 2004).

Nesse sentido, Clot (2007, p. 41) argumenta que “um gênero sempre vincula entre si os que participam de uma situação, como co-atores que conhecem, compreendem e avaliam essa situação da mesma maneira”. Pode-se compreender a partir daí que a ação profissional nunca é estritamente individual, uma vez que ela sempre ocorre em relação a outros participantes de uma dada situação, estejam eles presentes ou não²⁷. Isso implica que o gênero recebe um acabamento sempre provisório e temporário, relativo à determinada situação de interação com o outro.

É a partir do olhar do outro que as ações individuais são avaliadas e reguladas. Esse conjunto de avaliações compartilhadas acaba por sedimentar-se, o que as leva a fazer parte constitutiva das ações posteriores, uma vez que atuam como “moldagem da atividade mental” (FAÏTA, 2004, p. 68). Ou seja, há uma transmissão das avaliações pressupostas e subentendidas de uma geração a outra, apreendidas através da ação, já que essas avaliações e regras são invisíveis e não formalizadas. Clot (2007) fala a esse respeito em

27 Na atividade educacional, Machado (2007) defende que sejam considerados, como outros do professor, os alunos, os pais, os colegas, a direção e os outros interiorizados.

termos de um “prolongamento das atividades conjuntas anteriores” e “precedente para a atividade em curso” (p. 44). Esse precedente estabelece expectativas (conforme discutido anteriormente) das quais a ação individual extrai seu sentido e é avaliada.

Essas constatações a respeito da configuração do gênero da atividade podem levar a questionamentos com relação à maneira como essas avaliações, restrições, expectativas e regras são transmitidas aos trabalhadores iniciantes. Como esses elementos se dão a conhecer para professores em formação inicial ou no início de suas carreiras? Em que medida a dimensão genérica da atividade docente pode ser percebida e utilizada por esses professores no decorrer do seu agir? Essas e outras inquietações precisam ser investigadas e esclarecidas em busca de desenvolvimento e melhoria nos processos formativos iniciais²⁸.

Já foi tratado que uma formalização das regras e dos implícitos do gênero profissional somente é apreendida na ação, uma vez que ela é invisível e impalpável, criada pela fala e pelas trocas interacionais entre os sujeitos. Isso implica em dizer que há uma dimensão da atividade docente que fica oculta aos professores iniciantes, a qual eles devem buscar decifrar, à medida que se inserem nesse gênero. Clot (2007) determina que há um universo de signos no qual o trabalhador iniciante se insere e ele deve aprender a perceber e a interpretar, muitas vezes sem muitas explicações por parte dos colegas mais experientes.

Ainda assim, todos os trabalhadores (inclusive os iniciantes) não conseguem agir sem possuir ao menos uma suposição sobre o gênero a que determinada atividade pertence. Essas suposições, com frequência, são criadas a partir do questionamento e da contestação das práticas dos professores mais experientes, dentre tantas outras origens. De acordo com Faïta (2004, p. 65), os

28 Cabe enfatizar que este trabalho, devido a suas limitações, não se propõe a responder a esses questionamentos, mas, tão somente, a auxiliar na compreensão do problema e na sua formulação.

jovens mestres definem formas comuns de trabalhar que consistem em reforçar ou em dar uma importância maior a determinadas práticas que são menos centrais para os professores experientes, e até mesmo, eventualmente, colocando em questão, contestando a pertinência ou a eficácia de certas escolhas destes últimos.

Em sintonia com a argumentação exposta, Saujat (2004) argumenta que os professores iniciantes parecem ter um controle apenas parcial dos gêneros, o que os leva a desenvolver e mobilizar recursos distintos daqueles utilizados por professores experientes. Isso pode implicar que professores no início de sua atividade docente percebam de maneira distinta os elementos que compõem o gênero profissional docente.

Investigando professores em formação inicial, e com o objetivo principal de analisar as (re)configurações construídas sobre o trabalho docente em relatórios de estágio, Rodrigues (2011) utiliza-se da caracterização do gênero da atividade para investigar os modos de agir da professora observada e da estagiária que produziu o referido relatório. Quanto aos elementos do gênero, são apontados no texto analisado determinantes externos que atuam como impedimentos e dificuldades para o desenvolvimento da ação do professor. São evidenciadas, ainda, motivações e finalidades, tanto na prática da professora quanto da estagiária, a fim de organizar um meio de aprendizagem dos alunos. Por fim, o relatório de estágio investigado apresenta a estagiária e a professora como agentes e protagonistas²⁹ das ações realizadas, atribuindo aos alunos o papel de beneficiários dessas ações.

Também em contexto de formação inicial de professores, Freudenberg (2011), em uma investigação a respeito das

29 Para uma discussão dos protagonistas representados no texto e suas funções sintático-semânticas, conferir Bronckart e Machado (2004).

representações de uma professora iniciante sobre o trabalho docente e o processo de sua inserção nesse gênero profissional, demonstra que a dimensão coletiva dessa atividade era pouco considerada pela professora. Durante a análise de sua própria atividade docente³⁰, a dimensão coletiva foi apenas reconhecida enquanto instância que estabelece regras e padrões aos quais a professora não se identificava no momento da pesquisa. Sua atividade era representada como dirigida apenas aos alunos e ao controle de sua participação em aula.

Cabe o questionamento sobre quais elementos seriam percebidos e explicitados durante a análise do trabalho de um colega mais experiente, quando comparado à sua própria atividade, aspecto que a presente pesquisa busca investigar. Para tanto, serão utilizados os pressupostos teórico-metodológicos do ISD para realizar a análise dos dados gerados. Devido a limitações de espaço, tais pressupostos não serão apresentados neste texto, sendo apenas explicitados, na seção subsequente, as categorias e os procedimentos que guiarão sua análise.

CONTEXTO E PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa foi realizada com a participação de duas professoras em formação inicial, aqui chamadas de PFI1 e PFI2, ambas concluintes do curso de Letras – habilitação Língua Inglesa da Universidade Federal da Paraíba. PFI1, à época da geração dos dados (segundo semestre de 2011), tinha 23 anos de idade. Como experiência docente ela possuía a atuação em dois cursos livres, em um deles como professora regente, durante um semestre, e em outro como monitora, durante outro semestre. Já PFI2, com 26 anos de idade, era licenciada em Ciências Biológicas e sua experiência docente

30 Foi utilizado o procedimento de Instrução ao Sósia para geração dos dados na referida pesquisa.

se resumia ao estágio supervisionado obrigatório dessa licenciatura. PFI2 trabalhava no setor administrativo da Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa no período da realização desta pesquisa.

As duas estagiárias investigadas eram alunas matriculadas na disciplina de Estágio Supervisionado (ES) VI, a qual prevê observação, colaboração e regência de aulas em turmas do Ensino Médio (EM), tendo como docente supervisora esta pesquisadora. PFI1 e PFI2 realizaram suas atividades de estágio na mesma turma de 1º ano do EM em uma escola estadual da cidade de João Pessoa. Portanto, as duas tiveram a oportunidade de observar as mesmas aulas ministradas pelo mesmo professor.

Durante o período de observação e colaboração, a professora supervisora da disciplina de ES foi até a escola a fim de realizar uma discussão sobre os aspectos percebidos pelas estagiárias na atividade docente do professor regente. Durante a conversa, foi solicitado que elas descrevessem a aula que haviam acabado de observar e também foi questionado quais aspectos elas apontariam como sendo positivos e negativos na prática do professor, além de solicitado quais elas modificariam caso fossem ministrar aquela mesma aula posteriormente. Essa primeira conversa foi gravada em áudio, com autorização de PFI1, PFI2 e do professor regente e será referida nesta pesquisa como Seção 1.

Procedimento similar foi adotado logo após a regência supervisionada de cada uma delas, contando com a participação do professor regente nessas seções. Por questões de limitação de espaço, será apresentada aqui apenas a análise realizada da conversa gravada após a regência de PFI1, denominada Seção 2.

A análise dos dados se fundamenta no estudo da arquitetura textual das duas seções de conversa sobre a atividade docente, especificamente a análise da semiologia do agir, conforme proposto por Bronckart e Machado (2004). O termo agir é definido no campo do ISD como qualquer ocorrência de intervenções dos

seres humanos no mundo, assim como apresentadas nos textos produzidos em diferentes situações. Esse agir pode ser representado como tendo origem em um ator, quando ao actante (tomado como termo neutro que se refere a qualquer pessoa implicada no agir) são atribuídos motivos, intenções, recursos e capacidades. Já quando esses aspectos não lhes são atribuídos, ele é denominado agente (BRONCKART, 2006). É possível, desse modo, por meio da análise do texto produzido, identificar como é representada a relação do professor (neste caso específico) com o agir.

A análise apresentada a seguir procurou identificar se, nas Seções de conversa após a observação e a regência, são encontrados: i) no plano motivacional, a explicitação de motivos para o agir ou de determinações externas idealizadas por um coletivo; ii) no plano da intencionalidade, a explicitação de intenções e objetivos individuais ou finalidades coletivamente avaliadas para o agir e iii) no plano dos recursos, a explicitação de artefatos, instrumentos ou capacidades (recursos mentais) para o agir.

Essas categorias foram selecionadas porque se assemelham à caracterização proposta por Clot (2007) da atividade humana. Segundo o autor, toda atividade “*importa* um objeto imediato, que, para alcançá-lo, é *suportada* ou *transportada* por um segundo objeto e que ela se *reporta* a um terceiro objeto ao qual se remete”³¹(p. 158). O primeiro aspecto se refere ao objetivo ou a intenção da ação, uma representação do resultado a atingir. O segundo é materializado nas técnicas e procedimentos de realização da ação e o terceiro remete aos motivos da ação, estabelecendo relação próxima às motivações de outros sujeitos.

Os principais aspectos da análise realizada que podem contribuir para o entendimento das perguntas inicialmente colocadas neste texto serão apresentados a seguir.

31 Grifos no original.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Serão analisadas e discutidas primeiramente as representações dos elementos do gênero profissional presentes no texto produzido durante a Seção 1, de debate a respeito do trabalho do professor observado. Em seguida, serão apresentadas as discussões presentes na Seção 2, referente à conversa sobre a atividade docente de uma das professoras em formação inicial.

SEÇÃO 1: OBSERVAÇÃO COMO FERRAMENTA DE ANÁLISE DA ATIVIDADE DOCENTE

Na conversa a respeito da atividade do professor regente predomina, no discurso das estagiárias, movimentos de descrição de seu agir observável. Desse modo, elas reportam as rotinas de condução e gerência das aulas (passos seguidos, início da aula, realização da chamada e conteúdos trabalhados). É possível notar, por parte das professoras em formação, certa dificuldade em atribuir motivos e intenções a esses atos e, portanto, em reconhecer o professor regente enquanto verdadeiro ator, ainda que figure como principal protagonista da aula. Os excertos apresentados a seguir³² podem ilustrar essa interpretação.

Excerto (1) PFI2: Eh, inicial- eh ele sempre no início da aula ele faz ele retoma um pouquinho do que ele viu nas aulas anteriores (.) então ele falou que a gente tava vendo, tava fa-, tava abordando o tempo futuro, que já tinha começado a estudar só com o *will* e agora tava continuando com o futuro com *going to*. Eh ressaltou a diferença entre o uso do dos dois futuros né.

32 Por se configurar em discurso oral, os mesmos temas e discussões acontecem de forma recorrente ao longo da conversa. Para fins de análise, trechos que tratam do mesmo aspecto foram agrupados, ainda que não tenham acontecido na sequência.

Excerto (2) PFI2: Ele cita apenas os assuntos que ele já trabalhou, até alguns assuntos do do início do ano letivo, só que assim, é de forma breve ele vai dizendo “não, nós trabalhamos o passa:do”

PFI1: Só pra situar mesmo.

Excerto (3) PFI2: É, exatamente, é pra acho que (.) porq- na verdade a gente pressupõe que os alunos eles esquecem muito rápido as aulas então só pra ter aquela seq- eles retomarem uma sequência na cabeça né.

Sup.: E vocês acham bom, essa revisão?

PFI2: Porque não houve revisão em si, eu acho que é só mesmo pra o aluno lembrar “olha hoje a aula é sobre futuro” é só essa retomada, não é uma revisão mesmo.

Pode-se perceber que o primeiro excerto apresenta exclusivamente uma descrição das ações observáveis realizadas pelo professor em sua aula. O trecho apresenta predomínio dos verbos no tempo passado (*viu, falou, tinha começado, ressaltou*) e de pronomes de terceira pessoa, usados de maneira anafórica, além de organizadores temporais (*sempre, então, agora*) e pode ser caracterizado como uma narrativa autônoma³³ da ação do professor. Este é representado como protagonista dessas ações, ainda que não como verdadeiro ator, uma vez que seus motivos e intenções não são aparentemente considerados no discurso das duas observadoras.

O caráter rotineiro dessas ações é evidenciado nos outros dois excertos, que apresentam a decisão do professor de retomar os assuntos já trabalhados como uma constante (predomínio dos verbos no tempo presente). Essa constatação é acompanhada do reconhecimento de possíveis intenções que o professor possa ter (situar os alunos na sequência dos conteúdos apresentados e lembrá-

33 Para uma classificação dos tipos de discurso, conferir Bronckart (1999).

los do conteúdo daquela aula). Há, portanto, uma representação a respeito dos objetivos que ele procura atingir, caracterizando-o como protagonista e ator. Essa caracterização é também acompanhada do reconhecimento das possíveis razões que o levam a agir de tal forma (*os alunos esquecem as aulas*). A ação do professor depara-se, assim, com um impedimento externo e precisa buscar alternativas para contorná-lo.

Cabe ressaltar, ainda no Excerto (3), que a suposição sobre o comportamento dos alunos é compartilhada por PFI2, uma vez que ela se insere nesse coletivo (*a gente pressupõe*). Pode-se inferir que o gênero profissional docente se constitui, para essa estagiária, a partir da interação com os alunos (co-atores da ação) e suas capacidades mentais, havendo uma expectativa de dificuldades nessa relação. Outro co-ator é representado nos excertos a seguir.

Excerto (4) PFI1: Agora, ele citou que olhou num livro, não foi? Foi a primeira vez que- ele nunca tinha falado sobre isso. “Que no livro de vocês eh tava tava falando alguma coisa sobre futuro”.

Excerto (5) PFI2: É porque tipo, é porque assim, eu achei interessante porque ele sempre falou pra gente que não usava o livro pra preparar aula e por um momento ele disse que olhou o livro então pelo menos ele deve fazer alguma coisa breve com o livro, alguma coisa assim, pra pesquisar, então assim eu deduzi que de alguma forma eh ele (.) planejou um pouco a aula, se ele disse que pelo menos olhou o livro.

Excerto (6) PFI1: Foi. Acho que ele conversa também com a outra professora né, do livro mesmo ele não pega nada (.) assim [...] Mas não tem não [tempo] futuro naquele livro (..) é, acho que ele conversa com a outra professora.

A outra professora mencionada no Excerto (6) também ministra aulas para o 1º ano na mesma escola e possui mais experiência do que o professor observado. Ela é representada por PFI1 como participante da ação do professor, à medida que motiva suas decisões de sequenciamento dos conteúdos a serem ministrados (ensino do tempo futuro naquele momento do ano letivo). Pode-se notar, assim, uma representação sobre a constituição de um coletivo de trabalho, que discute seus planejamentos e toma decisões coletivamente. Esse *outro* a que a ação do professor observado se remete, segundo a representação de PFI1, parece atuar como fonte de recursos, ou talvez de restrições ou imposições, mas ainda assim, figura como um determinante externo do agir do professor. Estaria assim representada uma dimensão genérica na ação individual do docente, conforme percebido por PFI1.

Esses excertos também apresentam as representações de PFI1 e PFI2 quanto ao uso que o professor faz do livro didático. Elas reportam que havia uma compreensão de que o professor não fazia uso desse artefato, característico do gênero profissional docente. No entanto, a partir de um comentário feito por ele durante a aula, elas parecem inferir que o livro didático figura como um instrumento de fato utilizado, mesmo que apenas como fonte de pesquisa para seu planejamento da aula. Fica implícita nessas falas uma expectativa, por parte de PFI1 e PFI2, de que faz parte desse gênero da atividade o uso do livro didático, se não em sala de aula, pelo menos como recurso para seu preparo. Assim, ao perceber o comentário feito pelo professor observado, elas têm essa expectativa confirmada e, talvez, tenham retomado a confiança de que conhecem minimamente esse gênero profissional ao qual pretendem pertencer.

Quanto à compreensão dessas duas professoras em formação inicial a respeito do gênero profissional docente representada nesses excertos, parece haver um reconhecimento da ação do professor à medida que utiliza recursos externos (o livro didático), com

uma finalidade clara (pesquisar e planejar a aula), a partir de uma determinação externa que, aparentemente, passa a ser internalizada (a conversa com a outra professora). Também passa a ser reconhecida a importância dos colegas de trabalho, além da figura dos alunos, como *outros* aos quais cada ação individual é dirigida e reportada. Essas dimensões, como não poderia deixar de ser, são sempre representadas a partir da própria compreensão do que constitui o gênero profissional, conforme expresso nos excertos a seguir.

Excerto (7) PFI1: Ele, é o tempo todo eh centrado no professor (.) *teacher talking* (..) e aí a gente vai tentar trazer deles assim perguntar mais porque (.) como né assim no jeito que a gente vai levar

PFI2: É fazer com que os alunos participem mais, é fazer mais questionamentos ao aluno e não só esse questionamento assim (.) com resposta

PFI1: com resposta de trazer assim tão controlada também

Excerto (8) PFI2: Tem uma questão também que ele sempre lembra: “olha na prova vai tá assim, na prova (.) é dessa forma, vocês vão encontrar questões na prova sobre isso.” E a gente não vai fazer isso, né? (.) A prova é sobre (.) eh o que a gente vai eh os assuntos que a gente vai abordar.

A leitura do excerto (7) permite uma percepção da maneira como PFI1 e PFI2 representam a interação do professor com seus alunos. Pelos seus comentários, é possível inferir que a aula é centrada no professor, que assume o papel de realizar perguntas, na maior parte das vezes retóricas, aos alunos. A participação desses fica restrita a responder tais questões. Não é possível perceber, novamente, intenções ou motivos atribuídos ao professor para a tomada dessas decisões. Entretanto, ficam explícitas nesse trecho as intenções que as estagiárias têm com relação à sua regência (levar os

alunos a um engajamento e a uma participação maior na aula). Isso implica, de certo modo, um questionamento ao trabalho realizado pelo professor, o que pode ser considerado, conforme Faïta (2004), característico da relação entre professores iniciantes e experientes.

Outra crítica à atividade do professor pode ser percebida no excerto (8), dirigida ao uso que ele faz de outro artefato pertencente ao gênero profissional docente: a prova. PFI2 parece construir uma apropriação distinta desse artefato, mesmo não questionando seu uso. Segundo ela, essa compreensão é compartilhada com PFI1, o que pode ser evidenciado pelo uso de *a gente*, nos dois excertos, para caracterizar as ações planejadas e projetadas pelas estagiárias. Dessa forma, se no excerto (3) o uso desse recurso linguístico agregava as professoras em formação e o professor regente em um mesmo coletivo que compartilhava as mesmas expectativas, não há continuidade dessa representação nos outros trechos analisados. Especialmente nesses dois últimos parece haver uma contraposição à ação do professor, marcada pelo uso do pronome *ele* para se referir ao professor, em oposição a *a gente* para remeter a elas próprias. Pode-se inferir, assim, que há uma representação de que esses professores pertencem a grupos distintos com características divergentes. Essa divergência parece acompanhar a análise que PFI1 e PFI2 fazem da aula regida pela primeira, ainda que implicitamente, conforme demonstrado a seguir.

SEÇÃO 2: A PERCEPÇÃO DOS LIMITES DA ATIVIDADE DOCENTE

A principal mudança que pode ser percebida na Seção 2, de análise da regência de PFI1, em relação à Seção 1 é a predominância de falas explicitando intenções e, principalmente, motivos para as decisões tomadas por essa estagiária. Os excertos apresentados a seguir fazem referência às intenções e expectativas que PFI1

declara ter antes do início da aula e também indica (re)formular ao decorrer dessa.

Excerto (9) PFI1: não depois que (.) começou a aula eu já deixei rolar assim (.) mas não sei (.) eu toda vez quando eu tenho aula eu sinto como tipo como deve ser como é que eh eu não sei se eles (.) eu vou meio hoje me dedicar pra ver se eles entenderam a estrutura, que era que eu queria atingir entendeu? A estrutura do *scrap* (.) mas

Excerto (10) PFI1: É. Mas pelo menos eles tavam empenhados, teve gente que quis ir além das direções que eu dei, então, então tá bom. Se motivaram a escrever mesmo.

Sup.: E se você fosse dar de novo essa aula, o que você faria de diferente?

PFI1: Planejaria mais o tempo assim porque eu acho que (.) eh: teria sido legal por exemplo se o colega pudesse responder o bilhete do outro, entendeu? Daí seria legal, mais significativo, mas pelo menos (.) e teria acompanhado mais se eles realmente leram do colega né. Porque eu não vi direito essa parte. Eu pedi pra eles fazer mas não tenho (.) é só isso.

O excerto (9) apresenta claramente a principal intenção colocada por PFI1 para a realização de sua aula: que os alunos compreendessem a estrutura textual de um *scrap*, texto característico da rede social *Orkut*. Isso pode indicar que sua ação estava voltada ao objetivo de criar um meio de aprendizagem para os alunos. Outro aspecto a ser percebido nesse trecho é a menção a uma preocupação que a professora parece ter: assegurar-se que os alunos compreendam o conteúdo trabalhado e consigam realizar as tarefas por ela propostas. Essa preocupação não apenas estava presente na aula sendo debatida (verbos no tempo passado: *começou*, *deixei*, *queria*) como também a acompanha em outras situações (verbos no tempo presente: *tenho*, *sinto*, *sei*), o que caracteriza esse texto como sendo uma sobreposição dos tipos discursivos de relato e

discurso interativos. Da mesma forma, a predominância dos verbos em primeira pessoa indica a tomada de responsabilidade de PFI1 de seu agir, veiculando em seu texto uma representação de si mesma tanto como protagonista do agir quanto como ator. Também os alunos são representados como protagonistas, uma vez que há a intenção de levá-los à compreensão do conteúdo.

O excerto (10) complementa a análise do excerto anterior, uma vez que nele também está presente a intenção de levar os alunos a compreender o conteúdo e de controlar seu cumprimento da tarefa. Tanto professora quanto alunos são novamente representados em papéis agentivos, responsáveis por suas ações. O questionamento feito pela supervisora de estágio levou PFI1 a mudar o foco de sua fala: deixou de descrever o trabalho realizado e passou a referir-se ao trabalho real, aquele que foi impedido de acontecer. Parece ter havido limitações externas que impossibilitaram a estagiária de alcançar com sucesso aquilo que havia intencionado, ou seja, controlar a participação dos alunos nas tarefas por ela prescritas. Essas limitações podem se relacionar ao tempo escasso da aula (40 minutos apenas) e também ao número de alunos com os quais ela teve que trabalhar (cerca de 45 alunos). Esses fatores parecem ter sido considerados por PFI1 quando ela diz que teria planejado melhor o tempo de aula.

Essa relação com o planejamento de aula em ambientes adversos (salas numerosas e com pouca carga horária) pode ser interpretado como um recurso mental (capacidade) ainda não desenvolvido por essa professora em formação inicial. Pode-se perceber que a falta de domínio sobre esse recurso pode ter levado à frustração quanto ao seu trabalho, uma vez que ela aponta que realizada de outra forma, a tarefa teria sido mais significativa e mais satisfatória para si própria, pois teria condições de acompanhar o envolvimento dos alunos nela. A dimensão do trabalho real aparece

novamente no excerto a seguir, relacionado aos motivos que PFI1 declara possuir.

Excerto (11) PFI2: Eu acho que no início porque eu ach- o prof- o aluno ele tem que sentir a importância e se sentir importante no que ele fala

PFI1: é.

PFI2: Então eu acho que no início ela poderia ter repetido as respostas dele deles ou talvez até colocado no quadro.

PFI1: Eu escrevi só as redes sociais [no quadro] mas não sei, é justamente por causa da zoada aí eu fiquei meio assim, sabe? Eh eh eu não sei, eu acho que é da minha cabeça também. Eu fiquei meio assim. Mas realmente eu devia “oh, não sei quem disse isso isso” e tal.

Assim como aconteceu no excerto 10, é o comentário de outra pessoa que leva PFI1 a considerar a dimensão do trabalho real e as outras possibilidades de agir encontradas no gênero profissional docente. PFI2 chama atenção para o trabalho com a motivação dos alunos a participarem das discussões propostas em sala de aula. Parece ser considerado o fato de que o agir do professor é direcionado e afetado pelo agir dos alunos, que novamente figuram como o *outro* a que a atividade docente se remete. Essa interação com esse *outro* se dá na dimensão de um aluno genérico (*o aluno tem que sentir*), o que pode indicar a origem dessa regra de ação no repertório de elementos que configuram o gênero profissional docente para PFI2.

Como resposta ao comentário da colega, PFI1 apresenta a razão que a levou a não inserir o discurso dos alunos na sua fala durante a aula: a conversa generalizada que se seguiu aos seus questionamentos iniciais e o barulho originário disso. Esse motivo parece ter sido conscientemente percebido tanto durante quanto na conversa após a aula, uma vez que é precedido por um marcador

discursivo (*por causa de*). Percebe-se também que a estagiária não consegue verbalizar a maneira como interpretou a conversa dos alunos ou como se sentiu a partir disso (*eu não sei [...] eu fiquei meio assim*). Fica claro, no entanto, que seus planos de ação foram transtornados (conforme evidenciado também nos excertos 9 e 10) e isso parece ter gerado uma perda da eficácia (nas palavras de SOUZA-E-SILVA, 2004) no seu agir.

Quanto à dimensão genérica em sua atividade docente, PFI1 parece reconhecer o uso do quadro como instrumento de registro dos pontos importantes da aula, uma vez que ela inicia sua aula escrevendo nele, e a influência que os alunos exercem sobre aquilo que havia sido pré-ordenado para sua ação. A conversa e o barulho feito pelos alunos atuaram, nessa situação, como determinantes externos ao agir da professora e causaram mudanças nas suas intenções e na sua ação. A participação dos alunos nas tarefas da aula é foco central de outra reflexão feita por PFI1, transcrita nos excertos que seguem.

Excerto (12) Sup.: Qual foi o ponto forte da tua aula hoje?

PFI1: Eu acho que foi um assunto eh motivante pra eles. Eles ficaram engajados em falar sobre coisas que eles conheciam que era convite essas coisas (.) é acho que foi bom.

Sup.: Ponto negativo?

PFI1: Isso também (.) ah gente eu to louca. Sei lá da conversa, acho que poderia (.) não sei.

Excerto (13) PFI1: Eu (.) faltou eu organizar mais

Sup: Exatamente. Como administrar isso, como fazer o aluno [participar

PFI1: [e ao mesmo tempo eles começaram a contar uns pros outros. Aí que tá, eu to perguntando e ele tá “minha amiga num sei o que” com os outros. Eu sou

assim, eu já fui assim, mas eu não (.) soube (.) pronto, seria o ponto negativo justamente foi bom porque aí eu vi que isso né eu não pude notar (.) digamos na minha aula.

Os excertos (12) e (13) são registros do conflito no qual PFI1 estava envolvida durante a verbalização da análise que faz de sua aula. Isso é evidenciado pelas expressões de surpresa (*eu to louca e aí que tá*) e pela sobreposição de turno com a fala da supervisora, o que pode indicar que a tarefa de verbalizar sua reflexão sobre a aula ministrada pode ter contribuído para a compreensão de sua ação. O conflito que intriga a estagiária remete-se ao fato de que justamente o aspecto que ela havia planejado e pré-figurado como sendo sua principal intenção da aula (possibilitar a participação ativa dos alunos) acabou se tornando, a seu ver, o ponto fraco de sua ação e fonte de impedimentos para sua plena realização.

Ao ser questionada sobre as qualidades de sua aula, PFI1 toma como critério de análise, a exemplo do que já havia feito no excerto (10), o envolvimento dos alunos na proposta levada a eles, o que foi interpretado por ela como fator motivador. Os alunos são apresentados nesses dois excertos como protagonistas, uma vez que são reconhecidos como fonte de seu agir (*eles ficaram engajados, eles conheciam, eles começaram*).

Ainda no excerto (12) é possível que seja atribuída à professora em formação a capacidade de trabalhar e apresentar aos alunos um assunto interessante e de engajar os alunos em conversas na sala de aula. Essa capacidade pode figurar como um recurso mental utilizado como instrumento simbólico por ela. Entretanto, PFI1 parece ainda não possuir a capacidade de realizar a gerência desta conversa, particularmente quando a situação se apresenta adversa, conforme apontado anteriormente. Essa dificuldade pode ser percebida na fala da professora por meio de uma série de negativas (*faltou, eu não soube, eu não pude*).

A análise dessas questões, levando em consideração a dimensão genérica da atividade docente, revela claramente a provisoriedade e a transitoriedade com que intenções, motivações e recursos são considerados e apropriados por ela. Há momentos em que há uma representação de uma professora que possui capacidades e intenções bastante definidas, mas que precisa lidar com determinantes externos que acabam por dificultar seu agir. Em outros momentos, essa mesma professora se representa como desprovida de recursos mentais e materiais, ao ver que suas intenções são conflituosas e precisam ser reconfiguradas. Essas questões podem ser características desse grupo ao qual PFI1 pertence, que procura, pela ação, desvendar os subentendidos do gênero profissional docente para dele fazer parte. Essa questão será discutida a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das Seções de conversa sobre o trabalho docente revelou que há momentos em que o trabalho de PFI1 e PFI2 é representado como convergente ao trabalho do professor observado e há momentos em que eles são representados como divergentes e até mesmo contraditórios. Os elementos que parecem ter relevância para as professoras em formação inicial para a realização dessa comparação são (i) o papel dos alunos e os padrões de interação estabelecidos em sala de aula e (ii) os impedimentos e conflitos postos à ação docente por determinantes externos.

O engajamento dos alunos nas tarefas da aula parece ser o principal fator de contestação e divergência percebido pelas estagiárias entre sua prática e a atividade do professor. PFI1 e PFI2 representam as aulas observadas como centradas no professor regente, que retém o papel de fazer questionamentos aos alunos e de dar todos os direcionamentos. Ao contrário, ao falar sobre os objetivos de suas aulas, expressam a intenção de levar os alunos a

uma participação ativa e engajada na aula proposta. Isso parece depender, conforme representado por PFI1, de um controle atento da atividade dos alunos. Esse foco no gerenciamento das tarefas da aula confirma o resultado apresentado por Freudenberger (2011), que também detectou uma preocupação constante da professora iniciante em garantir que os alunos realizassem de fato suas tarefas.

Entretanto, essa mesma intenção e a busca por cumpri-la pode ser considerada a principal fonte de conflitos e dificuldades na ação de PFI1. Ela percebe que, ao tentar propiciar um ambiente de interação com os alunos, acaba por incitar diversas conversas paralelas entre eles e gerar um barulho em sala para o qual não estava preparada. O reconhecimento dessa contradição, propiciado pela verbalização de sua reflexão sobre a aula, leva-a a classificar a interação com os alunos tanto como a principal qualidade de sua aula quanto o ponto que gostaria de reformular em uma próxima experiência.

É a partir dessa constatação que as atividades das estagiárias e do professor regente parecem apresentar semelhanças. Na análise da aula desse último, PFI1 e PFI2 apontam que sua ação é direcionada prioritariamente aos alunos e organizada a partir de uma expectativa de que eles se esqueçam dos conteúdos previamente trabalhados. Ou seja, os alunos são representados como co-atores da ação do professor, uma vez que, ao imporem limitações ao desenvolvimento da aula, exigem dele a busca por outros recursos para superá-las.

Problemática similar pode ser apontada na análise da aula de PFI1, apesar de ser mencionada como uma questão de mau planejamento do tempo. No entanto, pode-se identificar uma representação de frustração e pouca eficácia na sua ação, ocasionada por impedimentos impostos pelos alunos e que levaram a estagiária a perceber certa falta de recursos para lidar com eles. Em outras palavras, PFI1 demonstra possuir um domínio apenas parcial do gênero profissional docente, resultado em consonância com a argumentação de Saujat (2004). Esse resultado também corrobora

os estudos de Rodrigues (2011) e Freudenberger (2011) que definem os alunos como principais sujeitos aos quais a ação dos professores iniciantes é dirigida, o que pode, por vezes, atuar como determinante externo gerador de impedimentos.

Por fim, cabe ainda levantar uma discussão a respeito do papel da supervisora e da colega de estágio. Conforme demonstrado na análise dos dados, são os questionamentos e os comentários oferecidos por essas outras participantes das Seções de conversa que levaram as professoras em formação inicial a ampliar sua percepção sobre o trabalho docente. Essa interação, que apresentou as avaliações desses outros participantes da atividade, possibilitou que PFI1 e PFI2 passassem de mera descrição das aulas observadas ou ministradas para uma análise das possibilidades e virtualidades oferecidas pelo gênero profissional. Em outras palavras, foi a intervenção do *outro* que as levou a considerar não apenas o trabalho realizado (e prescrito) mas também o trabalho real.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: Machado, Anna Rachel. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

BARRICELLI, Ermelinda. O trabalho do professor de educação infantil interpretado em textos oficiais. In: Machado, Anna Rachel, et al.. (orgs.). *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: Machado, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FAÏTA, Daniel. Gêneros do discurso, gêneros da atividade, análise da atividade do professor. In: Machado, Anna Rachel. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

FREUDENBERGER, Francieli Martiny. “Eu não sei dar aula”: representações de uma professora iniciante sobre o trabalho docente. In: Medrado, Betânia Passos; Pérez, Mariana. *Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas: Pontes, 2011.

MACHADO, Anna Rachel. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: Guimarães, Ana Maria de Mattos, Machado, Anna Rachel, Coutinho, Antónia (orgs.) *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

RODRIGUES, Maria Anunciada Nery. As (re)configurações construídas sobre o agr do professor em relatórios de estágio. In: Medrado, Betânia Passos; Pérez, Mariana. *Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas: Pontes, 2011.

SAUJAT, Frédéric. *Comment les enseignants débutants entrent dans le métier*. 2004. Disponível em: [http://www.inrp.fr/formation-formateurs/catalogue-des-formations/formations-2006-07/analyse-du-travail-enseignant-en-milieu-difficile-et-developpement-du-metier-1/hep%20saujat%20\(1\).pdf](http://www.inrp.fr/formation-formateurs/catalogue-des-formations/formations-2006-07/analyse-du-travail-enseignant-en-milieu-difficile-et-developpement-du-metier-1/hep%20saujat%20(1).pdf). Acesso em 07 de dezembro de 2009.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. O ensino como trabalho. In: Machado, Anna Rachel. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

TORNANDO-SE PROFESSOR: A COMPREENSÃO DE GRADUANDOS EM LETRAS SOBRE A ATIVIDADE EDUCACIONAL*

Betânia Passos Medrado

Universidade Federal da Paraíba

INTRODUÇÃO

A formação profissional docente e, mais amplamente, a construção do conhecimento teve, por longos séculos, sua reflexão pautada em uma dicotomia, segundo a qual toda competência prática decorreria, direta e, condicionalmente, de uma competência teórica. Esse ponto de vista, até pouco tempo inquestionável, induziu uma hegemonia de construtos teóricos e, por conseguinte, a formalização e disciplinarização de conteúdos sobre a *práxis*. No campo da formação de professores de línguas não foi diferente. Durante décadas, insistimos em formar professores que, antes de *colocar o pé* em sala de aula, teriam que demonstrar, dentre os inúmeros saberes teóricos, o domínio do idioma estrangeiro, dos símbolos fonéticos, das abordagens de ensino etc.

Teorizar a partir da própria prática foi, sem sombra de dúvidas, a virada epistemológica que permitiu, a partir da década de 90 do século XX, dotar o professor de um *status* de pesquisador e, sobretudo, ratificar que formar e ensinar são processos sem data e hora para finalizar. Essa perspectiva resgatou, não apenas

* Este artigo é uma discussão ampliada da comunicação apresentada em mesa-redonda no XI Seminário de Linguística Aplicada e VII Seminário de Tradução na Universidade Federal da Bahia em 2010 e foi desenvolvido no âmbito do Projeto “Práticas Discursivas e Construção Identitária de Professores em Desenvolvimento” (PROLING/ UFPB)

a relevância de se fazer pesquisas a partir do dizer e do refletir do próprio professor, mas também direcionou, aos poucos, um novo olhar para a formação inicial (“o professor para o século XXI”) com uma tendência de estimular a criticidade e a autonomia de futuros profissionais do ensino. Esse contexto desencadeou, no Brasil, uma crescente preocupação com os cursos de licenciatura em Letras e, conseqüentemente, reformas curriculares em várias instituições públicas do país.

As mudanças trouxeram à tona, dentre outras questões, a necessidade de o futuro professor estar, desde o início da sua formação, mais próximo do seu contexto real de atuação, vivenciando experiências singulares que não podem ser simuladas ou reproduzidas na academia.

Nesse sentido, podemos dizer que hoje existe uma univocidade entre pesquisadores e formadores ao conceberem a formação inicial como um espaço para o desenvolvimento não apenas de um pensar crítico, mas de um *aprender (re)fazendo*. Esse viés formativo evidencia, por sua vez, a relevância de auxiliar alunos de graduação a revisitarem suas vivências iniciais; a aprenderem, sobretudo, a interpretar os desafios e dúvidas que surgem em suas primeiras experiências como professores. Essa visada, acreditamos, vai além de uma reflexão sobre a prática, mas alinha-se a uma compreensão do ensino como uma atividade que pode ser reelaborada e avaliada por aquele(a) que a desempenha e, ao avaliá-la ou avaliar-se, aprende ao (re)fazer.

Temos, igualmente, sustentado nossas reflexões em estudos que constataam que ao textualizar essas experiências, o professor em formação, além de registrá-las e organizá-las, atribui-lhes significados (MEDRADO, 2009; REICHMANN, 2007, 2009; ROMERO, 2010; LOUSADA, 2011; MEDRADO e PÉREZ, 2011, dentre outros). Os relatos (assim como outros gêneros) produzidos por professores em formação permite a criação, em sala de aula, de um espaço confortável

– uma espécie de *zona franca* – para a compreensão dessas experiências de ensino, ou seja, do processo de *tornar-se professor*.

Partindo da noção de *gênero profissional* (CLOT e FAÏTA, 2000; CLOT, [1999] 2007), desenvolvida no âmbito das Ciências do Trabalho e divulgada no Brasil, principalmente, a partir dos trabalhos de pesquisadores da Linguística Aplicada que tomam por base teórica o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART [1999] 2003; 2006, 2008; MACHADO, 2004; ABREU-TARDELLI e CRISTOVÃO, 2009; MACHADO et al., 2011, dentre outros), analisamos aqui relatos produzidos por bolsistas de um projeto de licenciatura³⁴, buscando não apenas discutir como professores em formação compreendem a atividade docente, mas, sobretudo, continuar fomentando uma discussão sobre os conteúdos disciplinares e os saberes que estão sendo construídos na formação inicial. Assim, ater-me-ei à seguinte questão de pesquisa: Como os alunos indiciam, em seus discursos, uma apreensão de maneiras de fazer que podem estar relacionadas ao *gênero profissional* da atividade de ensino de línguas?

Este artigo está estruturado em três subseções que objetivam, em um primeiro momento, discutir o conceito de *gênero profissional* ou *gênero da atividade*; em seguida, contextualizar o projeto de formação que serve de cenário para esta reflexão e, finalmente, refletir, à luz do conceito de *gênero profissional*, acerca dos textos produzidos pelos alunos envolvidos no projeto.

FORMAS RELATIVAMENTE ESTÁVEIS DE FAZER

Durante uma década e meia discutimos com os alunos do curso de Letras Estrangeiras Modernas da UFPB questões do tipo:

34 Projeto *Política Educacional e Ação em Sala de Aula: percursos de professores de língua inglesa* (PROLICEN, 2009-2010)

Ensinar é arte ou ciência? O que significa ser um bom professor? Como ensinar uma língua estrangeira? Nunca satisfatoriamente respondidas – nem poderiam ser – essas questões nos rondaram, haja vista que esta pesquisadora é herdeira de uma ciência aplicada que partia sempre da fórmula “é assim que se faz”.

Todavia, entre tantos aspectos desconhecidos sobre ser um *bom professor*, há formas de ser e fazer que mesmo aqueles que nunca ministraram aulas conhecem a respeito dessa atividade. Há elementos ou características da nossa ação diária que reconhecemos, igualmente, na ação de outros: aquilo que nos é comum; que nos agrupa ou congrega como membros de uma mesma *tribo*; que permite a construção de uma identidade profissional. Essas *formas relativamente estáveis de fazer* remetem à noção de gênero, desenvolvida no âmbito do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2000) e, mais recentemente, transposta por pesquisadores da Clínica da Atividade (CLOT, [1999] 2007; CLOT e FAÏTA, 2000) para uma análise do trabalho.

O conceito de *gênero profissional* responde hoje a muitos dos questionamentos que nos inquietaram ao longo da vida acadêmica, haja vista explicar

[...] aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; é o que lhes é comum e que os reúne sob condições reais de vida; o que eles sabem que devem fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário reespecificar a tarefa a cada vez que ela se apresenta. É como uma “senha” conhecida apenas por aqueles que pertencem a um mesmo horizonte social e profissional (CLOT [1999], 2007, p. 41).

Para Clot (op.cit.), existe uma espécie de corpo simbólico que se encontra inserido entre os indivíduos e, igualmente, entre eles e o objeto de suas ações. Esse corpo simbólico (normas, recursos, valores etc.) serve ao indivíduo para que este possa, de alguma maneira, garantir um controle sobre o que não foi planejado, ou seja, a possibilidade de compreender e encontrar soluções para uma situação-problema. Ainda segundo o pesquisador (op. cit, p. 49),

[e]sse interposto social não é apenas uma restrição, mesmo que organize obrigações que se impõem a todos. É igualmente um traço de união e um conjunto de recursos graças aos quais a ação individual é testada e avaliada, constituindo, por conseguinte, um conjunto de forças propulsoras para o seu desenvolvimento. (CLOT, op.cit., p. 49).

Podemos dizer que o *gênero profissional*, assim como entendido por Clot (op. cit.), ao fornecer um padrão para o fazer – uma vez que é produto das atividades coletivas – organiza nossas atividades profissionais.

Dessa forma, se os gêneros do discurso são formas relativamente estáveis de agir discursivamente (BAKHTIN, 2000), organizando a estrutura social e sendo reconhecíveis a partir de uma função comunicativa, é possível afirmar que, analogamente, os gêneros da atividade, como formas relativamente estáveis de *fazer/agir profissionalmente*, são estruturadores de nossas atividades profissionais. Nesse sentido, são reconhecíveis a partir do agir coletivo, já que são desenvolvidos sociohistoricamente e consolidam formas de fazer.

Contudo, o gênero não anula ou inibe ações singulares e criativas, uma vez que deve permitir que o trabalhador teste suas

próprias capacidades e supere seus limites, já que o indivíduo é um ser capaz de agir com intenção própria.

Em suma, o gênero profissional não inibe um fazer diferente, inovador e particular, mas pode provocar um estilo único e pessoal de cada trabalhador.

Nessa linha de raciocínio, e partindo de Marcuschi (2005) que assevera que “[...] quando aprendemos a operar com um gênero, estamos aprendendo um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura” (p. 19), podemos afirmar que aprender uma profissão é, também, aprender a agir socialmente, compreender as normas do fazer e como/quando/se possível contorná-las.

Lembrando Canguilhem (1975 apud FAÏTA, 2004), reiteramos que toda prescrição gera uma necessidade normal de transgressão, assim como a profissionalização decorre de um conhecimento profundo daquilo que se faz (PERRENOUD, 2001; 2002), ou seja, para que professores se tornem profissionais do ensino, é necessário que conheçam muito bem o que devem fazer e como atingir seus objetivos sem se aterem a manuais prescritivos. O professor deve ser capaz, segundo o pesquisador, de adotar uma conduta responsável pelo seu fazer didático-pedagógico, pelas suas decisões em sala de aula, assumindo riscos, libertando-se de diretrizes e modelos prescritos. Para formular e agir mais autonomamente, o professor não deve apenas compor-se com a atualização permanente (saberes teóricos, leituras de textos oficiais etc.), mas deve, sobretudo,

[...] aprender ‘a não se deixar levar’ pela emoção para ter condições de extrair dela os recursos do gesto; é necessário torná-la [a emoção] profissional e, em certo sentido, tudo consiste nisso. É preciso desenvolvê-la, enriquecê-la (CLOT, [1999] 2007, p. 32).

Isso significa dizer que a compreensão da atividade de ensino como um trabalho (MACHADO, 2004) evidencia que há muito na formação inicial a ser apreendido como parte da docência. O *real da atividade*³⁵ (CLOT e FAÏTA, 2000) atesta, definitivamente, a inescapabilidade do “não realizado” e a necessidade de transformar as “emoções” vividas na formação inicial em aprendizado e desenvolvimento profissional.

Talvez a dificuldade de pensarmos no trabalho não realizado resida no fato de que o real da atividade está na dimensão do que não pode ser observado, isto é, daquilo que é invisível aos olhos de quem observa o contexto de sala de aula. Essa noção induz-me a tomar por empréstimo a imagem do iceberg muito utilizada na Linguística Cognitiva (FAUCONNIER e TURNER, 2002). A ponta do iceberg constituindo-se o que podemos perceber em sala de aula como observadores externos. Invisível é, exatamente, o que está submerso, e apenas o professor pode explicar o que está além do que não conseguimos capturar: como contornou as tensões que apareceram em sala; como reorientou seu plano e atividades; e a partir de quais critérios; quais momentos motivaram-no a fazer determinada intervenção ou modificar estratégias etc.

UM CONTEXTO DE IN/TRANS/FORMAÇÃO

O projeto de pesquisa *Política Educacional e Ação em Sala de Aula: percursos de professores de língua inglesa* (PROLICEN/UFPB 2009-2010) parte do pressuposto de que o professor constrói o mundo da prática docente nas leituras que faz das mais diversas experiências (MEDRADO, 2009). Dessa forma,

35 Noção que considera que o trabalho envolve não apenas o que foi, efetivamente, planejado e realizado, mas também o que foi impedido, contrariado.

as vivências tematizadas e organizadas em textos permitem ao professor em formação interpretá-las e avaliá-las com o intuito de compreender como esses alunos estão se apropriando de um gênero profissional.

No contexto desse projeto, objetivamos oferecer um espaço de formação e, por conseguinte, de desenvolvimento profissional a 05 graduandos em Letras Estrangeiras (02 bolsistas e 03 voluntários) que ministraram oficinas de língua inglesa a grupos de alunos de uma escola pública estadual na cidade de João Pessoa.

As oficinas – realizadas semanalmente e com duração de 50 minutos – aconteceram entre os meses de agosto e novembro de 2009 e 2010, sendo ministradas em espaço físico cedido pela escola e horários previamente acordados entre a coordenadora do projeto e a coordenação pedagógica.

As turmas escolhidas para participarem das oficinas (9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio) foram aquelas que, segundo a coordenação, estariam precisando de um maior estímulo para a aprendizagem de língua estrangeira e, cujo desempenho nas avaliações da disciplina indicava um baixo rendimento dos alunos. O projeto envolveu noventa e seis (96) alunos nos dois anos em que as oficinas foram oferecidas. O conteúdo trabalhado foi sugerido pelas próprias professoras das disciplinas de língua inglesa no Ensino Fundamental e Ensino Médio e fazia parte do programa temático e linguístico-discursivo do curso regular para essas turmas. As oficinas, então, tinham o propósito de ser um espaço no qual os alunos pudessem se encontrar para rever, reelaborar e utilizar conceitos, estruturas e vocabulário que estavam sendo ensinados em sala de aula. Esse trabalho foi pensado e desenvolvido com o intuito de não difundir na escola, e entre os alunos, a ideia de que estavam sendo oferecidas aulas de reforço. O objetivo era, primordialmente, oportunizar a esses alunos um maior contato com a língua estrangeira

através do uso diversificado de atividades³⁶. Assim, a expectativa era de que os alunos pudessem ressignificar ideias negativas que tinham em relação à língua inglesa.

Como já enfatizamos anteriormente, entendemos que formar um aluno como profissional do ensino implica encorajá-lo na busca da compreensão do seu próprio agir, para que ele seja capaz de (re)formular propostas, pensar soluções, construindo sua identidade de professor, ou seja, atribuindo sentidos a sua atividade profissional.

Além disso, julgamos que a natureza do projeto que propusemos permitiu que graduandos (bolsistas e voluntários do projeto) se inserissem no contexto de uma escola pública (lugar onde possivelmente atuarão); participassem de todas as etapas de concepção, elaboração e aplicação do material didático, e tivessem a oportunidade de ter contato direto com os alunos, trabalhando com eles no aprofundamento do conteúdo da disciplina de língua inglesa. Assim, julgamos que estávamos nos alinhando a uma proposta de projeto de licenciatura que preconiza a abertura de “caminhos para aprender a ensinar” (PROLICEN/UEPB 2009-2010) ao favorecer a construção e a sedimentação de um conhecimento prático que, muitas vezes, não temos a oportunidade de construir e partilhar durante a formação inicial.

Levando em consideração que as nossas experiências estão (re)configuradas nos textos que produzimos (RICOEUR, 1977; 1985 apud BRONCKART, 2008), o relato é, nessa perspectiva, “produção de linguagem situada” (BRONCKART, [1999] 2003, p. 71) que veicula interpretações e avaliações que o professor em formação está construindo acerca do agir dos outros e do seu próprio agir. Além disso, estamos considerando que

36 As atividades foram pensadas de forma que contemplassem os diferentes estilos de aprendizagem, conforme os alunos haviam explicitado em questionário e conversa com os bolsistas no início do projeto.

a história de vida narrada é, assim, uma mediação de conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a formação (JOSSO, 2008, p. 27).

Para a discussão neste artigo, estamos considerando os relatos que os alunos produziram durante o primeiro ano das oficinas na escola, ou seja, os relatos escritos durante o segundo semestre de 2009. A orientação dada aos alunos é que produzissem os registros das experiências logo depois de cada oficina ministrada e que, em seguida, enviassem-nos por correspondência eletrônica. Nas reuniões semanais com o grupo de participantes do projeto, algumas questões já textualizadas nos relatos eram, novamente, retomadas pelos alunos e discutidas com todo o grupo. Isso fazia com que momentos que julgassem relevantes para sua formação fossem compartilhados, apreciados e interpretados. Alguns dos trechos desses relatos são aqui recuperados para a discussão que nos interessa neste artigo.

TORNANDO-SE PROFESSOR: DO GÊNERO AO ESTILO

Observamos nos primeiros relatos produzidos pelos alunos que esses eram bastante descritivos e pouco interpretativos e/ou avaliativos. Julgamos natural essa postura diante da própria prática que se inicia, haja vista que observamos que a textualização das vivências em sala de aula não é uma atividade fácil, pois demanda do indivíduo um deslocamento necessário para que possa ser observador das suas próprias ações. Assim, constatamos nesses relatos e em outros estudos que já realizamos (MEDRADO,

2008; 2011) que os textos iniciais vêm sempre recheados de expressões que refletem as incertezas do início de uma carreira profissional, deixando registrada a sobrecarga emocional que os envolve:

Frente à semana que deu início as aulas das oficinas de língua inglesa que por um motivo ou outro os alunos não compareceram, continuei a sentir **um pouco de receio** e acima de tudo **curiosidade** sobre as oficinas. Pois o fato de estar pela primeira vez agindo como um professor de/na escola me tomava os pensamentos e **me fez refletir sobre o fato de eu ser professor**. (W/ agosto- 2009)

Dois dias antes da sexta-feira **sonhei literalmente** com o dia em que estrearia minha experiência com alunos adolescentes. Meu Deus como eu estava **nervosa!** Cheguei ao colégio ainda **sem graça e muito nervosa**. Lá já estavam duas meninas as quais B. me apresentou como minhas alunas. **Tive medo de passar uma má impressão**, então logo conversei algo com elas (não me lembro bem o que foi). (M. agosto/2009)

Reorganizei a sala em círculo e coloquei as cadeiras bem próximas e 4 mesas juntas no meio para poder espalhar as figuras e trabalhar com os “rods”, como só foram 4 alunos na primeira turma foi bem fácil de trabalhar. **Comecei** perguntando o que eles se lembravam da aula passada, nenhuma das 3 turmas lembrou muita coisa, mas lembraram das figuras e com elas também lembraram que trabalhamos o conceito de futuro com ‘Will’ e ‘going to’, **perguntei** quando usamos um e o outro e eles lembraram e explicaram. **Mostrei**, então, as figuras que utilizamos para explicar ‘going to’ e os verbos deles, **espalhei** pela mesa e **pedi** para eles tentarem juntar verbo e figurinha, os que eles achavam que ficava certo, como eles não tinham aquele vocabulário foram adivinhando e tentando, eles acharam difícil, mas conseguiram. (K/ setembro 2009)

Os relatos de W e M evidenciam as incertezas e os temores naturais do primeiro contato com o grupo de alunos da escola. A

ansiedade para o primeiro encontro com os alunos fica bem clara ao longo dos textos. Por exemplo, M. recorda ter ficado *sem graça* e fala de um medo de *passar uma má impressão*. Esses sentimentos nos levam a pensar sobre o que representa esse primeiro contato com futuros alunos e sobre a importância de se sentir apoiado. Por outro lado, o relato de K demonstra uma preocupação em fornecer para a coordenadora do projeto todos os passos que orientaram a sua aula. Há, até certo ponto, uma necessidade de evidenciar como sua aula acontecera e como monitorou todas as atividades que foram por ela propostas (*reorganizei, comecei, perguntei, mostrei, espalhei e pedi*). Esse posicionamento discursivo sugere que K entende que suas ações não estão apenas elaboradas e ordenadas, mas centradas, principalmente, no seu próprio agir, no *controle* de toda a situação de trabalho.

Esse posicionamento foi percebido em todos os primeiros relatos dos bolsistas do projeto, isto é, houve uma preocupação em *prestar contas*, haja vista que o planejamento das aulas era coletivo. Dessa forma, os alunos parecem justificar cada ação realizada em sala de aula para que nada saísse do que fora planejado *a priori*.

Por outro lado, alinhamo-nos ao argumento de Clot (2007, p. 29) que, ao discutir a noção de gênero, assevera que as intenções são “[...] sempre resultados transitórios de uma luta que nunca cessa na ação que a tarefa é sempre redefinida em situação”. A instalação dessa arena de conflitos – entre o que era planejado e o que, de fato, ocorria em sala de aula – e que poderia redefinir ações – foi logo evidenciada pelos bolsistas em seus relatos antes da segunda fase das oficinas:

Passei então, por uma **saia justa**, que na hora chamei mentalmente todos os santos e professores possíveis, a primeira foi Betânia. [...] Lembro que, ao pegar na apostila, pensar: “**O que faço? Falo para eles que preciso consultar minha coordenadora?** (K/ setembro 2009)

Nesse momento perguntei se eles gostavam de ir ao F. [casa de show na cidade]. A resposta não podia ter sido outra: “meu pai não deixa por causa da idade”. Não sei onde estava com a cabeça ao perguntar isso, pois também não permitiria que o meu filho de 14 anos fosse ao F. (M. / agosto 2009)

Preocupa-me o fato de querer atingir a todos e **corresponder com suas necessidades**, mas sinto que às **vezes perco o rumo, direção, da aula e acabo por focar uma ou duas necessidades da turma**; em especial os garotos que mencionados anteriormente. (W. – setembro/2009)

Fica manifesto nos relatos dos alunos que o imprevisto ou o inesperado – inerente às ações do indivíduo no mundo – surpreende nos primeiros momentos do contexto de trabalho, como podemos observar também nos trechos a seguir:

Desesperada eu fiquei ao final dessa oficina com o tempo. Afinal, o que tinha dado errado? Por que na primeira tudo correu normal e na segunda não? (K/ agosto 2009)

É importante dizer que eu expliquei as regras que estavam na atividade, porém eu era quem não sabia fazer as mímicas e antes de eu começar os exemplos notei que eles não estavam desenvolvendo bem a atividade. Com o segundo horário eu interagi com o aluno após explicar todos os adjetivos. Primeiro ele me passava um adjetivo sem me dizer qual era, depois eu era quem tentava passar para ele. No geral não gostei muito desse dia. Acredito que foi a oficina menos proveitosa. (M./ setembro 2009).

É necessário que lembremos que um dos aspectos mais recorrentes na memória social do que é ser um bom professor, diz respeito ao fato de este saber cumprir com o planejado, sobretudo, saber começar e finalizar a aula nos horários determinados. Esse

aspecto está bastante presente nas falas dos alunos, surpreendo-nos quanto ao número de vezes que esse dado veio à tona nos relatos:

O tempo parecia ter se alongado, quando vi ainda tinha 15 minutos, fiz perguntas do questionário porque notei que eles não tinham entendido o que ‘Treinando pronúncia’ era, perguntei se tinham alguma pergunta, dúvidas e então liberei. (K/ setembro 2009)

Essa oficina correu tudo bem com o horário, eu estava preocupada por causa da segunda, mas foi tudo tranquilo, eles prestavam bastante atenção em tudo, eram muito prestativos, foi uma delícia, fluiu bem, apesar de eu não saber lidar com a situação da apostila, pergunto-me se agi bem. (K/ setembro 2009)

Expliquei o *Will e going to* **como decisão no planejamento** e pedi que eles fizessem um textinho, frases sobre o futuro deles, a primeira reação foi de um espanto tão grande que achei até engraçado (K/ oficina 7)

Apenas uma aluna compareceu e creio que só ela vá continuar. Perguntei se ela podia trocar o horário, ela falou que iria falar com a mãe, mas que preferia ficar sozinha porque se concentrava melhor. **Como a aula é só dela, o planejado até agora foi sempre cumprido.** (K/ agosto 2009)

Os relatos evidenciam que a apropriação dos gestos da atividade profissional e os posicionamentos (as decisões) ficam, em muitos momentos, restritos à dimensão do prescritivo, do que se espera que um professor faça.

Ainda segundo Clot (2007, p. 49), “o gênero social, ao definir as fronteiras móveis do aceitável e do inaceitável no trabalho, ao organizar o encontro do sujeito com seus limites, requer o estilo pessoal”. Isso significa que apesar da memória e da história coletiva de um determinado grupo de profissionais (afinal, dificilmente uma atividade não faz referência a outras atividades), os gêneros são recriados e transformados durante a ação. Ao mesmo tempo em

que o agir do professor é constituído a partir de outros momentos realizados por ele ou por outrem, o estilo fornece certo movimento ao gênero, fazendo com que decisões não previstas sejam tomadas, não significando com isso uma descaracterização do gênero. Pelo contrário, isso ocorre como resultado de um domínio da tarefa e do gênero por parte do trabalhador e, sobretudo, da natureza maleável ou dinâmica do gênero da atividade, pois “[...] o gênero é sempre o mesmo e outro, sempre velho e novo ao mesmo tempo. É assim que ele garante a continuidade do trabalho” (CLOT, op.cit., p. 51). Assim, as escolhas se nos apresentam todo o tempo e a situação de trabalho constitui-se um espaço no qual nos posicionamos para fazer ou não fazer; solucionar ou postergar situações-problema etc.

Segundo Schwartz (2001 apud FAÏTA, 2004, p. 62), existe uma dimensão entre o indivíduo e o meio que permite a *reelaboração dos valores próprios*. É a ela que o trabalhador recorre para resolver os impasses e os enfrentamentos. Não necessariamente essa dimensão está perceptível para aqueles que não fazem parte de uma determinada categoria de trabalhadores. É necessário sentir-se membro desse grupo, fazer parte da história para que se possa aceitar essas normas ou opor-se a elas ou, ainda, adaptá-las a situações específicas. Perceber essas situações e transformar as emoções faz com que professores em formação possam agir mais autonomamente, almejando um fazer a partir de um elaborar próprio e, assim, desenvolver-se profissionalmente:

Senti a necessidade de criar com eles uma regra de convivência após o celular de um deles ter tocado. **Não lembro se havíamos combinado isso na reunião**, enfim pedi que eles colocassem o celular no silencioso e só atendessem se fosse realmente necessário. Pedi também que não saíssem para beber água ou ir ao banheiro, afinal passaríamos menos de uma hora, mas em relação a isso não tive problemas. Todos concordaram. (M./ setembro 2009)

Mas de qualquer forma **irei propor** aos alunos duas atividades para reforçar o conhecimento que supostamente adquiriram através de um exercício descritivo (do Sr. e Sra. Smith) e também com uma outra elaborada que eles ponham em prática sua escrita. **Acredito que se o conteúdo fixou bem na memória dos alunos poderei retomar o uso do *should***, já que não tive muito êxito na aula em que foi apresentado tal assunto. E uma coisa que achei **bem interessante** foi que os meninos se identificaram muito com o movimento em sala de aula. **Acho que os conheço melhor**, pois no questionário muitos disseram gostar de muitas coisas ao mesmo tempo, mas não deram ênfase em atividades práticas (como o fazer mímica). (W. outubro/ 2009)

E, ao ver o notebook, me perguntou se podia “entrar” no *orkut*, lembrei da atividade que tínhamos conversado no ambiente ao preparar as atividades. Faltava ainda algum tempo depois das atividades desenvolvidas quando eles me pediram para dar uma revisão no assunto da prova, que seria na próxima semana **e eu concordei**. Enfim gostei do dia de hoje. (M. outubro/2009)

Analisando as vozes desses alunos, lembramos de uma assertiva de Tardif (2002) ao desvelar que ensinar “[...] não é fazer alguma coisa, é fazer alguma coisa de si mesmo e, ao longo do tempo, se tornar, a seus olhos e aos olhos dos outros, um professor” (p. 49). Se a formação inicial é o espaço para a *teoria* e a *prática*, precisamos ter em mente a importância de os alunos compreenderem a complexidade que caracteriza a atividade educacional e que extrapola as prescrições, mas que é pautada, na maioria das vezes, no examinar e no avaliar para fazer ou não fazer.

OUTRAS PALAVRAS...

Os professores em formação, participantes desse projeto, ao acompanharem o desenrolar das suas práticas durante as oficinas,

tiveram a oportunidade de percorrer, com a coordenadora, não apenas os caminhos para a composição de um trabalho científico mas, principalmente, de ressignificar saberes teóricos que foram testados na vivência de uma pesquisa realizada em uma escola pública. Ademais, o projeto oportunizou a esses alunos a iniciação à docência ao participarem da concepção, elaboração, aplicação e avaliação de atividades voltadas para alunos do Ensino Fundamental e Médio.

O relato de experiência possibilitou um espaço para o registro de um processo em fluxo (SIGNORINI, 2006) quando permite que os alunos explicitem suas inquietações, mas, principalmente que, ao registrar essas inquietações, busquem respostas para situações inerentes à natureza da sala de aula. Os dados que compõem nosso *corpus* têm oferecido um caminho para a compreensão de como futuros professores vão, aos poucos, atribuindo sentidos à atividade de ensino e, conseqüentemente, apreendendo o gênero profissional com todas as nuances constitutivas desse processo.

Reiteramos aqui a reflexão que vários pesquisadores têm feito nos últimos anos (TARDIF, 2002; LOUSADA, 2011; GIMENEZ, neste volume;) acerca da necessidade premente de ações formativas que permitam aos professores em formação um contato bem mais próximo com contextos reais de sala de aula, acompanhando e colaborando com outros professores, investindo sua formação de um olhar investigativo acerca da escola (pública ou privada), buscando compreender suas tensões e conflitos ao mesmo tempo em que pensa em alternativas.

Ficamos com a certeza, ao final do projeto que, embora as mudanças ocorram lentamente, elas acontecem. Descobrir que o que não aconteceu também deve ser interpretado, pode levar professores em formação inicial a compreenderem a complexidade do gênero profissional e o fato de que toda tarefa prescrita pode ser redirecionada, redefinida ou reelaborada em cada situação de trabalho. Mas como e onde aprendemos a fazer isso? Como

aprendemos a reagir a determinadas situações? O que pode nos motivar a mudar/ transgredir/driblar o plano e a lidar com os imprevistos? Onde e quando aprendemos a “agir na urgência”? (PERRENOUD, 2001) Como e quando aprendemos a lidar com as frustrações em sala de aula? Aprendemos a compreender e a avaliar que nem tudo está planejado, mas que as “ações abandonadas” (CLOT, 2007, p. 34) também atribuem sentido às ações “vitoriosas”? Quando aprendemos?

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2003
- _____. Por que e como analisar o trabalho do professor. In.: BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.) *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 203-229.
- _____. *O Agir nos Discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.
- BUENO, Luzia. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. São Paulo. FAPESP, 2009.
- CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CLOT, Yves e FAÏTA, Daniel. *Genres et styles en analyse du travail*. In.: TRAVAILLER, n. 4, 2000.

DANIELLOU, François. Introdução: questões epistemológicas acerca da ergonomia. In: DANIELLOU, François. *A Ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos*. São Paulo: Edgard Blücher, 2004.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In.: MACHADO, Anna Rachel. (Org.) *O ensino como trabalho*. São Paulo: EDUEL, 2004, p. 57-80.

FAUCONNIER, Gilles e TURNER, Mark. *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In.: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.) *Tendências da pesquisa (auto) biográfica*. Natal: Editora da UFRN, 2008, p. 23-50.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. A emergência da voz do métier em textos sobre o trabalho do professor. In: MACHADO, Anna Rachel et al. (Orgs.). *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. São Paulo: Mercado de Letras, 2011. p. 61-96.

MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho*. São Paulo: EDUEL, 2004.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. et al. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

MACHADO, Anna Rachel (Org.) et. al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 15-29.

MACHADO, Anna Rachel e BRONCKART, Jean-Paul. (Re-) configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo Alter-LAEL. In.: ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes

(Orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MACHADO, Anna Rachel et al. (Orgs.). *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário et. al (Orgs.) *Gêneros textuais: Reflexões e Ensino*. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005, p. 17-33.

MEDRADO, Betânia Passos. Imagens no espelho: reflexões sobre a prática docente. In: PEREIRA, Regina Celi e ROCA, Pilar (Orgs.) *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p.91-111.

_____. Dimensões do agir representado em autobiografias docentes. In.: ROMERO, Tania Regina de Souza (Org.). *Autobiografias na (re) constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo*. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 243-260.

MEDRADO, Betânia Passos e PÉREZ, Mariana (Orgs.). *Leituras do Agir Docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas: Pontes Editora, 2011.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

_____. *A Prática Reflexiva no Ofício d Professor: Profissionalização de Razão Pedagógica*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

REICHMANN, Carla L. Professores-em-construção: reflexões sobre reposicionamento identitário em um diário dialogado. In. *Revista Leitura: Maceió*. n.39, junho/2007, p. 223-240.

_____. Constructing communities of practice through memoirs and journals. In: BURTON, Jill, QUIRKE, P., REICHMANN, C.L., PEYTON, J.K. *Reflective writing: a way to lifelong teacher learning*. (E-book). TESL-EJ publications, 2009, p. 49-62.

ROMERO, Tania Regina de Souza (Org.). *Autobiografias na (re) constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GÊNEROS TEXTUAIS E EDUCAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO*

Vera Lúcia Lopes Cristovão

Rayane Isadora Lenharo

Universidade Estadual de Londrina

INTRODUÇÃO

Muitos são os obstáculos enfrentados pelos professores de língua inglesa no âmbito da sala de aula (MICCOLI, 2007). Este espaço se configura como um local onde é necessário gerenciar e (re)construir conhecimentos apreendidos durante a formação. Assim, diversas pesquisas vêm sendo elaboradas a fim de analisar com que tipo de problemas os professores lidam, e também de que forma eles adaptam suas aulas a fim de contorná-los.

Diante do exposto, o objetivo geral desse trabalho é fazer um levantamento bibliográfico de pesquisas que estabelecem uma relação entre gêneros e formação inicial do professor de inglês, visando contribuir com um panorama dos artigos desenvolvidos sobre o tema até o ano de 2011. Os objetivos específicos de nossa pesquisa são: a) identificar o construto teórico-metodológico em que se ancoram as pesquisas encontradas e b) analisar como elas retratam a abordagem de gêneros na construção identitária do

* Esse artigo é resultado de um projeto de iniciação científica sem bolsa desenvolvido, no ano de 2011, vinculado ao projeto Gêneros textuais e educação inicial do professor de língua inglesa, coordenado pela Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), entre 2008 e 2011. Um recorte dessa pesquisa foi submetido aos anais do XX Seminário do CELLIP (Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná), realizado na UEL de 25 a 27 de outubro de 2011.

professor de inglês em formação inicial. Os questionamentos que nortearam o desenvolvimento dessa pesquisa são: a) Quais pesquisas já foram realizadas sobre essa temática?; b) Quais as características dessas pesquisas?; e c) Quais são as relações entre gêneros textuais e formação do professor de inglês nas pesquisas levantadas?

Uma vez que a questão da formação inicial do professor vem ganhando bastante destaque no meio acadêmico, a presente pesquisa se justifica pela falta de sínteses, como a proposta por este trabalho, da literatura na área. Segundo Reis (2008), pesquisas bibliográficas são situadas e determinadas pelo foco relacionado tanto ao conteúdo temático quanto ao alinhamento teórico. Uma pesquisa bibliográfica se pauta na análise quantitativa e qualitativa dos dados com finalidade de apresentar o cenário delineado e suas características.

Delineadas as justificativas e objetivos da pesquisa, apresentamos, na sequência, uma breve conceituação dos termos que foram palavras-chave na realização do levantamento e, em seguida, descrevemos a metodologia utilizada, os resultados obtidos através da análise dos dados encontrados, e uma breve discussão. Ao final, apresentamos uma reflexão acerca da discussão levantada.

CONCEITO DE GÊNEROS TEXTUAIS

A definição de gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1992, p. 297) está presente na maioria das discussões acerca da conceituação do termo. Marcuschi (2002, p. 26), por exemplo, postula que gêneros são “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”.

A corrente teórico-metodológica do interacionismo sociodiscursivo (ISD, doravante) estuda o funcionamento da

linguagem em textos, considerando que os gêneros são formas de interação social. Desse modo, para toda *ação sociocomunicativa*, há gêneros no arquitexto que podem ser considerados mais apropriados para cada situação. O referencial teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (ISD), corrente teórica que se ocupa do estudo dos textos e como eles auxiliam no desenvolvimento humano, considera o contexto social como parte fundamental anterior à análise textual (BRONCKART, 2006; 2008).

Nos últimos 10 anos, tem se discutido muito sobre o ensino com base em gêneros textuais, principalmente após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para língua materna (BRASIL, 1998), que orientam os educadores a se utilizarem dos gêneros como objetos de ensino.

As Diretrizes Curriculares Estaduais do estado do Paraná (DCE), de 2008, enfatizam que o ensino de língua estrangeira (LE) deve priorizar a disseminação de conteúdos que consideram as diversas formas de interação social, a diversidade cultural, e variadas visões de mundo. Para isso, o documento orienta que uma alternativa para a aprendizagem de línguas seja por meio de gêneros textuais, e utiliza várias noções de Bakhtin (1988, 1992) para fundamentar sua proposta. De acordo com o documento, o ensino de LE na educação básica é confundido com o que se aprende em institutos privados de idiomas, em que o foco é a proficiência na língua e o aprimoramento da comunicação linguística. No entanto, na escola, a meta é propiciar aos alunos uma formação crítica e reflexiva, incentivando-os a desenvolver formas de agir no mundo.

O ensino por meio de gêneros textuais é reconhecido cada vez mais como um instrumento eficaz e necessário para o ensino de línguas, sobretudo na forma de material didático. Citamos, por exemplo, a proposta de construção de modelos didáticos advinda dos estudos realizados por pesquisadores da Universidade de Genebra (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Em relação à importância

da construção do modelo didático de gênero, Cristovão (2005) afirma que:

poder contar com a descrição de um gênero viabiliza a adoção de critérios coerentes para seleção de textos, elaboração ou adaptação de material didático voltado para atingir objetivos e desenvolver competências ao invés de atividades que garantam o simples cumprimento de conteúdo (p. 160).

Assim, entende-se que o uso de gêneros vai ao encontro do que orientam documentos oficiais como os PCN e DCE, já que possibilita o desenvolvimento de capacidades de uma forma contextualizada, levando em conta aspectos do discurso como a prática social e o uso da língua em práticas situadas.

GÊNEROS E FORMAÇÃO

A divulgação de documentos pré-figurativos que preconizavam o ensino de produção escrita por meio dos gêneros suscitou o surgimento de vários estudos que analisavam o uso de gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, os estudos se ocupavam apenas da análise do desenvolvimento de capacidades de linguagem pelos alunos, da conceituação de gênero e do modo como ensiná-lo (MACHADO; LOUSADA, 2010). De acordo com Machado e Lousada (2010), com exceção dos trabalhos de Cristovão (2004) e Magalhães (2004), poucos são os estudos que tentam analisar a relação direta entre o uso de gêneros textuais e a sua contribuição para a formação de professores de língua estrangeira (LE, doravante), sobretudo de língua inglesa.

Na investigação sobre modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores, Cristovão (2002, p. 33), defende “[...] o uso de instrumentos que permitam aos professores

a compreensão e, possivelmente, a transformação de sua prática pedagógica”. Com base nas análises feitas sobre a construção de um modelo didático de gênero, os resultados apontaram para o favorecimento ao processo de reflexão, tomada de consciência e deliberações quanto às relações prática-teoria-prática. O modelo didático é inicialmente construído pela investigação dos contextos didáticos micro (sala de aula) e macro (contexto educacional) que envolvem os alunos, seguido do estudo da literatura disseminada sobre o gênero escolhido e análise de um *corpus* de referência de textos do gênero. Todas essas atividades desenvolvidas com a construção do modelo didático do gênero selecionado puderam deflagrar a discussão de temas relativos ao processo de ensino e aprendizagem bem como puderam criar oportunidades para reflexões e discussões sobre aprendizagens no ensino de leitura, no caso relatado, e ressignificações de representações “sobre o que fazem e o que significa fazer o que fazem” (p. 66).

Segundo Cristovão (2005), a utilização de modelos didáticos de gênero durante a formação inicial possibilita ao aluno-professor “[...] investigação pedagógica relacionadas à pesquisa e fundamentadas em reflexões voltadas para a formação geral do aluno e para a conscientização de seu espaço e papel na sociedade.” (CRISTOVÃO, 2005, p. 160). As atividades inerentes à construção de um modelo didático de gênero proporcionam oportunidades de o aluno-professor refletir sobre a atividade docente, promover introdução à pesquisa, construir conhecimento sobre o contexto e se instrumentalizar para a tarefa de planificar seu trabalho.

Desse modo, nas pesquisas levantadas adiante, considerou-se aquelas que relacionam gêneros textuais e formação inicial do professor de inglês, de modo a estabelecer o estado da arte das pesquisas com essa temática, bem como analisar de que forma elas relacionam os dois conceitos, ou seja, se elas relacionam gênero e formação de forma direta ou não.

METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada por meio da busca de trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e em 10 periódicos nacionais especializados na área, juntamente com uma publicação do periódico Letras nº 40 da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que se trata de número temático – *Gêneros Discursivos e interfaces teóricas*. Os periódicos são classificados com *qualis* A1 e A2, e os resultados foram organizados em um quadro com base na sistematização apresentada nos trabalhos de Gamero (2011) e Quevedo-Camargo e Ramos (2008). Elaboramos um quadro para as teses e dissertações e outro para os periódicos. O levantamento no portal da CAPES foi realizado durante o mês de abril de 2011, enquanto a pesquisa nos periódicos aconteceu nos meses de maio e junho de 2011, levando em conta todos os trabalhos disponíveis até essa data.

Devido à ramificação da terminologia de gêneros entre *gêneros textuais* e *gêneros do discurso*, realizamos duas buscas, cada uma com uma entrada no campo *Assunto* do portal online da CAPES, sem delimitar um período: primeiro, com *gêneros textuais e formação de professores de inglês*, e, em seguida, com *gêneros do discurso e formação de professores de inglês*. Os resultados obtidos foram pequenos em número: 9 com a primeira terminologia e 14 com a segunda, sendo que 5 pesquisas apareceram em ambas as buscas. Porém, dentre esses trabalhos, apenas 3 estabeleciam a relação direta entre o uso de gêneros textuais na formação inicial de professores de inglês. Os mesmos termos entre aspas não apresentaram resultados, em ambos os casos.

<i>Entrada no campo assunto</i>	<i>Quantidade</i>	<i>Total de pesquisas que estabeleciam a relação desejada</i>
Gêneros textuais e formação de professores de inglês	9	1
Gêneros do discurso e formação de professores de inglês	14	2

Quadro 1: Panorama quantitativo dos dados encontrados

A análise dos periódicos foi feita por meio da busca de palavras-chave no título dos trabalhos. A maioria da pesquisa foi realizada em periódicos disponíveis online, porém, alguns periódicos foram consultados manualmente. As palavras buscadas no título foram *gêneros textuais* e *gêneros do discurso*, relacionando-as à *formação inicial* ou *educação inicial*. O número de artigos encontrados foi superior em número em relação às teses e dissertações, porém, ainda assim, não se trata de um número expressivo de trabalhos: sete.

RESULTADOS

Apresentamos a seguir um quadro com as pesquisas encontradas no portal da CAPES, organizado segundo a data de publicação e dividido entre os seguintes termos: Título/Autor; Objetivos; Metodologia; Referencial Teórico; e Resultados.

TÍTULO / AUTOR	OBJETIVOS	METODOLOGIA	REFERENCIAL TEÓRICO	RESULTADOS
1) “O exemplo na aula de inglês como língua estrangeira: simplesmente linguístico ou também ideológico?”. / QUEIROZ (2001) ³⁷	Investigar a formação de professores em um curso de Letras (licenciatura), de uma Universidade Pública, com atenção voltada para questão da veiculação de ideologia hegemônica por meio de exemplo durante as aulas de inglês como língua estrangeira.	A pesquisa, de base etnográfica, foi desenvolvida a partir da análise e transcrições de gravações feitas durante as aulas e práticas da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa, as sessões de orientação com os alunos-professores e durante as entrevistas semi-estruturadas com a professora regente e o aluno-professor da dupla analisada.	As bases teóricas da Análise Crítica do Discurso de Fairclough (q992) (sic), o conceito de gênero, tal como é proposto por Swales (1990) e as “estratégias de legitimação de poder” citadas em Eagleton (1997).	Apesar de haver um meta-discurso crítico por parte da professora regente, nem ela, nem os alunos-professores têm um comportamento que traduz este meta-discurso crítico. A formação de aluno-professores não é tão crítica e questionadora como se pretende que ela seja. Falta ainda um projeto político que possa ser visto como parte integrante e natural da disciplina em questão.

37 THOM, W. R. A escrita por e-mail: influências do interlocutor e do gênero discursivo. 2007. 103p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, 2007.

<p>2) A escrita por e-mail: influências do interlocutor e do gênero discursivo. / THOM (2007)³⁸</p>	<p>a) Discutir uma experiência de produção de textos por computador, via e-mail, para auxiliar o acadêmico de Língua Inglesa na construção da escrita em LE; b) verificar como a interação conduzida pelo computador reflete-se nos textos em LE produzidos pelo aluno.</p>	<p>A coleta de dados ocorreu num período de oito meses e se dividiu em duas fases: a primeira estruturalista e a segunda sociointeracionista. Ambas ocorreram em virtude da posição social da pesquisadora como sujeito dentro do processo de interação, a qual sofreu transformação durante a pesquisa. Dois aspectos se destacaram na análise dos dados: o interlocutor e o gênero.</p>	<p>Sob a perspectiva teórica de Bakhtin (1997 e 2003) e Vygotsky (1988), ancorando-se assim no sociointeracionismo, que vê a língua e seu ensino sob uma perspectiva sócio-histórica.</p>	<p>Os resultados das análises mostram que houve crescimento da pesquisadora e da aluna participante. Como interlocutores, ambas construíram novas posições sociais além de professor-aluno. Quanto ao gênero, a possibilidade da informalidade típica da oralidade proporcionou à aluna participante a oportunidade de desenvolver seu modo de se expressar com naturalidade em Língua Inglesa.</p>
<p>3) Gêneros textuais acadêmicos e ensino da língua inglesa: um caminho para a motivação e a autonomia. / DANTAS (2008)³⁹</p>	<p>Verificar em que medida a aplicação de uma proposta pedagógica composta das fases de apropriação, produção e publicação dos gêneros acadêmicos pode levar à motivação e à autonomia desses graduandos.</p>	<p>Desenvolvi uma pesquisa-ação com uma turma do sexto semestre do curso de Letras-Ingês da UFPA.</p>	<p>Fundamentada na teoria da motivação (D'ORNYEI, 2001a,b; USHIODA, 1996), da autonomia (BENSON, 2001; SCHARLE & SZABÓ, 2000) e dos gêneros textuais na perspectiva sócio-retórica (SWALES, 1990; BAZERMAN, 2006).</p>	<p>Os resultados apresentados procuram oferecer possibilidades de um ensino mais sistemático que prepare o graduando de Letras para uma produção textual mais motivadora e fomentadora da autonomia. Além disso, tendo vivenciado uma experiência produtiva de aplicação de gêneros, espera-se que esses professores em formação lidem com gêneros textuais de forma mais efetiva em suas futuras salas de aula.</p>

Quadro 2: Teses e dissertações do portal CAPES⁴⁰

38 THOM, W. R. A escrita por e-mail: influências do interlocutor e do gênero discursivo. 2007. 103p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, 2007.

39 DANTAS, Larissa. Gêneros textuais acadêmicos e ensino da língua inglesa: um caminho para a motivação e a autonomia. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, 2008.

40 As informações presentes no quadro 2 foram retiradas dos resumos dos trabalhos, selecionadas e organizadas de acordo com a divisão apresentada acima.

Tendo apresentado um panorama geral das pesquisas sobre gêneros e formação, desenvolvo a seguir uma discussão a respeito de características recorrentes nessas investigações, tipos de pesquisa, conceitos subjacentes e resultados relatados em seus resumos.

Em primeiro lugar, o número de pesquisas encontradas revela a falta de investigação sobre o tema na área. Das 18 teses e dissertações encontradas, apenas 3 abordavam a temática visada. Dentre o total de trabalhos, muitos abordavam apenas a questão do uso de gêneros ou de um gênero específico – descrevendo o desenvolvimento de capacidades de linguagem por meio de sequências didáticas aplicadas a alunos da educação básica, por exemplo –, enquanto outros centravam suas discussões em torno da formação, tanto inicial quanto continuada.

Existem pontos de convergência bastante relevantes nas pesquisas analisadas. Para facilitar a análise das pesquisas, elas foram enumeradas segundo a ordem em que aparecem no quadro. Sendo assim, os números 1, 2 e 3 referem-se, respectivamente, aos trabalhos de Queiroz (2001), Thom (2007) e Dantas (2008).

Em relação aos objetivos, todas as pesquisas apresentam objetivos claros, sendo que 2 e 3 estipulam objetivos relacionados ao uso de gêneros para formação de professores, enquanto 1 busca analisar a veiculação de ideologias durante aulas de inglês como língua estrangeira. A natureza da pesquisa aparece apenas em 1 e 3 (pesquisa de base etnográfica e pesquisa-ação, respectivamente), enquanto que 2 descreve o tempo de coleta de dados, informação inexistente nas demais. Em 1 aparece também a descrição das atividades realizadas na coleta de dados: uso de gravações e entrevistas semi-estruturadas.

Nota-se também a divergência de referencial teórico utilizado em cada um dos trabalhos. Enquanto 1 se baseia na análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 1992), 2 está fundamentada na perspectiva teórica de Bakhtin (1997 e 2003) e Vygotsky (1988) pelo viés do ISD,

e 3 utiliza a perspectiva sócio-retórica (SWALES, 1990; BAZERMAN, 2006). Quanto a definição de gênero apresentada, 1 e 3 se baseiam em Swales, enquanto 2 se funda em Bakhtin. Os dados contidos nos resultados apontam para a divergência de foco e, portanto, diferença de abordagem quanto à relação entre gênero e formação. Os resultados de 1 remetem à formação de professores mas não à contribuição do gênero; em 2, no entanto, há a descrição do papel do gênero utilizado para a formação. E, finalmente, em 3, o uso de gêneros é apontado como favorável à constituição identitária do professor e também à sua formação.

A seguir, apresento outro quadro, organizado com os periódicos especializados da área, classificados com *qualis* A1 e A2. Os trabalhos aqui elencados também foram organizados segundo a data de publicação, e seguindo a sistematização presente nos trabalhos de Gamero (2011) e Quevedo-Camargo e Ramos (2008).

TÍTULO/AUTOR	OBJETIVO	REFERENCIAL TEÓRICO	METODOLOGIA	RESULTADOS	PERIÓDICO
1) Gêneros Textuais, Material Didático e Formação de Professores / CRISTOVÃO (2005) ⁴¹	Apresentar uma análise inicial do processo de elaboração de atividades didáticas em torno de gêneros textuais em um projeto de extensão com a participação de professores colaboradores e alunos-professores.	A base teórica e metodológica do trabalho se centra no interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; DOLZ & SCHNEUWLY, 1998) e nas considerações dessa corrente teórica da psicologia sobre aprendizagem de capacidades de linguagem (DOLZ & SCHNEUWLY, 1998).	Interacionismo sóciodiscursivo (BRONCKART, 1999; DOLZ & SCHNEUWLY, 1998).	Além de uma avaliação preliminar de uma primeira unidade didática elaborada pelos participantes do referido projeto, os resultados pretendem apontar para a necessária discussão da relação entre elaboração de material didático e a formação/o desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos.	Signum

41 CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros Textuais, Material Didático e Formação de Professores. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 8/1, p. 173-191, jun. 2005.

<p>2) Sequências didáticas para desenvolvimento da habilidade de leitura em língua inglesa: elaboração e aplicação. / SZUNDY (2007)⁴²</p>	<p>Descrever o projeto <i>Sequências didáticas para a construção da haMidade(sic) de leitura em língua inglesa: elaboração e aplicação</i> Ycpie (sic) esta sendo desenvolvido nas minhas aulas de Prática de Ensino da Língua Inglesa na Universidade Federal do Acre.</p>	<p>Não consta.</p>	<p>As sequências didáticas foram elaboradas pelos graduandos do 8º período sob a minha orientação a partir das diretrizes curriculares postuladas pelos PCNs de língua estrangeira e língua materna e em teorias sobre gêneros discursivos e ensino.</p>	<p>Suscitar a reflexão sobre o processo de formação que pode ser depreendido da análise desses planos de curso.</p>	<p>Signum</p>
<p>3) Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: sequências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. / CRISTOVÃO E SZUNDY (2008)⁴³</p>	<p>Discutir resultados de projetos desenvolvidos em aulas de Prática de Ensino da Língua Inglesa com graduandos do curso de Letras de duas universidades públicas do Brasil.</p>	<p>Não consta.</p>	<p>Análise de atividades específicas de duas SDs desenvolvidas a partir dos gêneros anúncio publicitário institucional e notícia. As SDs são elaboradas pelos graduandos com base especialmente em textos prefigurativos (OCEM, PCN) e em teorias sobre gêneros e ensino.</p>	<p>Não consta.</p>	<p>Revista Brasileira de Linguística Aplicada</p>

41 CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros Textuais, Material Didático e Formação de Professores. *SIGNUM: Estud. Ling., Londrina*, n. 8/1, p. 173-191, jun. 2005.

42 SZUNDY, P. T. C. Sequências didáticas para desenvolvimento da habilidade de leitura em língua inglesa: elaboração e aplicação. *SIGNUM: Estud. Ling., Londrina*, n.10/2, p. 243-263, dez. 2007.

43 SZUNDY, P. T. C.; CRISTOVÃO, V. L. L. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: sequências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 1, 2008.

<p>4) Formação docente no trabalho com gêneros textuais na graduação em Letras: Construindo as relações entra a aprendizagem e o ensino em aulas de línguas./ CASTRO (2010)⁴⁴</p>	<p>Discutir o processo de (re) constituição das representações sobre ensinar e aprender línguas, como práticas sócio-históricoculturais, de futuros professores.</p>	<p>Fundamenta-se teoricamente na perspectiva sócio-históricocultural.</p>	<p>Metodologia de análise: Linguística Sistemico Funcional.</p> <p>Dados: Utiliza relatos reflexivos escritos por futuros professores em uma aula de Inglês de um curso de graduação em Letras.</p>	<p>Os resultados revelam o processo de (re) constituição das representações e valorações dos futuros professores sobre ensinar e aprender línguas, a partir da análise de sua própria aprendizagem à luz das situações de sala de aula vivenciadas, como um processo mediado continuamente por suas avaliações dessas situações, de seus participantes, e de si próprios.</p>	<p>Linguagem em (Dis) curso</p>
<p>5) Gêneros textuais e educação inicial do professor de língua inglesa. / CRISTOVÃO (2010)⁴⁵</p>	<p>Analisar as características de artigos de opinião produzidos por futuros professores e investigar o(s) perfil(is) de profissional que se constrói(em) discursivamente nos textos analisados.</p>	<p>Pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART; MACHADO, 2004; BRONCKART, 2006; GUIMARÃES; MACHADO; COUTINHO, 2007).</p>	<p>Interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART; MACHADO, 2004; BRONCKART, 2006; GUIMARÃES; MACHADO; COUTINHO, 2007).</p> <p>Análise dos conjuntos de textos (de diferentes gêneros textuais), que circulam na formação inicial.</p>	<p>Os resultados apontam para um domínio relativamente baixo do gênero, mas representam importante espaço para reflexão sobre a esfera de atividade profissional escolhida.</p>	<p>Linguagem em (Dis) curso</p>

44 CASTRO, S. T. R. Formação docente no trabalho com gêneros textuais na graduação em Letras: Construindo as relações entra a aprendizagem e o ensino em aulas de línguas. Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 661-681, set./dez. 2010.

45 CRISTOVÃO, V.L.L. Gêneros textuais e educação inicial do professor de língua inglesa. Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 705-734, set./dez. 2010.

<p>6) Modelização didática de gêneros e a formação do futuro professor de língua inglesa: implicações no processo de construção do conhecimento. / SZUNDY (2010)⁴⁶</p>	<p>Discutir a construção do conhecimento sobre a futura prática pedagógica em um projeto de modelização didática de gêneros desenvolvido na disciplina Prática de Ensino da Língua Inglesa em uma universidade pública do norte do Brasil.</p>	<p>Com base na concepção de que a construção de modelos didáticos de gêneros pode se tornar um instrumento significativo na formação pré-serviço do professor ao engajá-lo na reflexão sobre a tríade didática (sujeitos, objeto de ensino e ferramenta), tornando-o um pesquisador da própria prática (CRISTOVÃO, 2002; SZUNDY; CRISTOVÃO, 2008).</p>	<p>A análise é realizada com base em duas fontes de dados: uma SD elaborada por duas professoras em formação em torno do gênero blog e excertos dos relatórios finais escritos pelas professoras após a experiência de aplicação da SD com alunos do ensino médio.</p>	<p>A comparação entre as duas fontes de dados presentes no trabalho indica a relevância da transposição didática de gêneros no processo de formação pré-serviço.</p>	<p>Letras (nº 40)</p>
<p>7) Reflexões e considerações acerca do ensino-aprendizagem do gênero Curriculum vitae na formação docente inicial de língua inglesa. / BORGHI, CALVO E FREITAS (2010)⁴⁷</p>	<p>Discutir dados recortados de uma pesquisa desenvolvida com o gênero Curriculum Vitae (CV), em inglês.</p>	<p>Como aporte teórico, utilizamos a concepção bakhtiniana de gêneros discursivos, a proposta de sequência didática e a discussão sobre lista de controle para correlação da produção escrita dos alunos.</p>	<p>Sequência didática aplicada a acadêmicas do 4º ano do curso de Letras Português/Inglês, da Universidade Estadual de Maringá, em 2009.</p>	<p>Os resultados apontam algumas lacunas observadas no desenvolvimento do trabalho e mostram que, dentre as capacidades de linguagem trabalhadas, as capacidades discursiva e linguístico-discursiva são mais desenvolvidas do que a capacidade de ação na produção final dos acadêmicas.</p>	<p>Revista Brasileira de Linguística Aplicada</p>

Quadro 3: Periódicos especializados na área

- 46 SZUNDY, P.T.C. Modelização didática de gêneros e a formação do futuro professor de língua inglesa: implicações no processo de construção do conhecimento. Letras, Santa Maria, RS, v. 20, n. 40, p. 217-237, jan./jun. 2010.
- 47 BORGHI, C.I.B.; CALVO, L.C.S.; FREITAS, M. A. Reflexões e considerações acerca do ensino-aprendizagem do gênero Curriculum vitae na formação docente inicial de língua inglesa. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 641-666, 2010.

Da mesma forma como no quadro 2, as pesquisas foram enumeradas para facilitar a análise. Desse modo, os números 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 referem-se, respectivamente, aos trabalhos de Cristovão (2005), Szundy (2007), Cristovão e Szundy (2008), Castro (2010), Cristovão (2010), Szundy (2010) e Borghi, Calvo e Freitas (2010).

Com relação aos objetivos, as pesquisas 1, 2, 3, 6 e 7 convergem quanto a discutirem o processo e/ou resultados da elaboração ou aplicação de sequências didáticas (SDs) na formação inicial. Enquanto 1, 2 e 3 analisam o processo de construção de modelo didático de gênero e/ou elaboração de uma SD durante a disciplina de Prática de Ensino em Língua Inglesa, 6 discute a construção de conhecimento dos alunos-professores ao participarem de uma modelização didática de gêneros, e 7 relata os resultados obtidos por meio de uma SD com o gênero *Curriculum Vitae* (CV). A pesquisa 4 busca discutir sobre as representações de futuros professores sobre ensinar e aprender línguas. Já em 5, o foco da pesquisa é analisar tanto os artigos de opinião produzidos por professores em formação, bem como a construção identitária realizada por meio da produção desses textos.

Quanto ao referencial teórico, as pesquisas 1 e 5 deixam claro que se fundamentam no ISD, enquanto que 4 se baseia na perspectiva sociohistórico cultural. Os trabalhos 2, 6 e 7 não deixam claro em que aporte teórico se baseiam, se limitando a informar, no caso de 6, seu embasamento: na concepção de que “a construção de modelos didáticos de gêneros pode se tornar um instrumento significativo na formação pré-serviço do professor ao engajá-lo na reflexão sobre a tríade didática”; na concepção bakhtiniana de gêneros discursivos, no caso de 7; e na concepção de que “as aulas de Prática de Ensino no curso de graduação em Letras devem formar o professor-pesquisador engajado em um processo de reflexão crítica sobre suas próprias ações”, no caso de 2 e 3.

Assim como no construto teórico, a metodologia entre os artigos é divergente. O ISD está presente nas pesquisas 1 e 5, enquanto 4 adota a Linguística Sistêmico Funcional e analisa relatos reflexivos produzidos por futuros professores. Os trabalhos 2, 3 e 7 não mencionam o uso de nenhuma metodologia em específico e 6 apenas cita que utiliza uma análise de SDs produzidas por dois professores em formação inicial.

Dentre as pesquisas citadas, todas apresentam resultados claros, com exceção de 2, que apenas aponta para a reflexão criada a partir da análise do uso de gêneros por futuros professores; e 3, que não menciona os resultados esperados/previstos. Os resultados do trabalho 1 visaram avaliar os alunos e suscitar a discussão sobre a elaboração de material didático com base em gêneros relacionado à formação. Em 4, permitiu-se analisar as representações construídas por professores em formação através da vivência em sala de aula. Já a pesquisa 5, além de apontar para o domínio baixo do gênero por parte dos alunos, propicia a reflexão sobre a esfera profissional do professor. O artigo 6 indica a relevância do uso de SDs para a formação inicial, e 7 descreve as diferenças entre o desenvolvimento de capacidades de linguagem através do gênero proposto para ser trabalhado.

Vale destacar que as pesquisas 2, 3 e 6 foram produzidas por uma autora em comum, portanto, contém similaridades entre si, como objetivos e metodologia. Os trabalhos 1 e 5 também possuem a mesma autoria.

DISCUSSÃO

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (BRASIL, 2002), a formação envolve 3 princípios fundamentais:

- o desenvolvimento de competências relacionadas ao trabalho do professor;
- a coerência entre o que se aprende no curso de licenciatura e a prática esperada em sala de aula;
- o envolvimento com a pesquisa sobre ensino e aprendizagem, de forma a levar o aluno-professor a entender o processo de construção do conhecimento.

Embora as pesquisas levantadas não enfoquem prioritariamente a relação de gêneros textuais e formação inicial do professor, a maioria delas discute um ou mais dos 3 pontos apresentados acima. Ainda que predomine a análise do desenvolvimento de capacidades de linguagem/ conhecimentos/competências pelos alunos-professores, e muitas delas sejam majoritariamente linguísticas, nota-se a preocupação com a apreensão de conhecimentos típicos da prática docente, como as pesquisas dos periódicos de número 1, 2, 3 e 6 – quadro 3, em que os graduandos vivenciam experiências de construção de material a ser aplicado em sala de aula –, e as teses e dissertações de número 2 e 3 (quadro 2). Quanto às demais pesquisas não se observam informação suficiente em seus resumos que possam comprovar o estabelecimento de objetivos relacionados ao desenvolvimento de habilidades próprias do trabalho do professor.

Os trabalhos que descrevem a elaboração de SDs tanto para a educação básica como para outro contexto, estabelecem uma relação (mesmo que sutil) com o tópico da pesquisa proposto pelas Diretrizes, já que para que sua produção requer embasamento teórico-metodológico que ajude no processo de compreensão da relação ensino-aprendizagem.

Há ausência de investigação detalhada sobre o que se espera do professor em relação à formação que ele recebeu. A análise dos conteúdos e das formas de avaliação com que o aluno-professor teve contato durante os anos acadêmicos não apareceu como foco ou ponto importante em nenhuma das pesquisas.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo fazer um levantamento e apresentar um panorama sobre pesquisas que relacionam gêneros textuais e educação/formação inicial do professor de língua inglesa, até o momento. Desse modo, retomamos as perguntas de pesquisa: a) Quais pesquisas já foram realizadas sobre essa temática?; b) Quais as características dessas pesquisas?; e c) Quais são as relações entre gêneros textuais e formação do professor de inglês nas pesquisas levantadas?

A resposta da pergunta A deixa claro que há uma necessidade de se desenvolverem pesquisas que abordem gêneros e formação. Ainda que trabalhos na área de gêneros sejam amplamente criados e discutidos, e que documentos oficiais que prescrevem o agir do professor recomendem o ensino com base em gêneros, pouquíssimas são as pesquisas que se preocupam em refletir sobre a importância de se trabalhar com gêneros textuais já na formação inicial dos futuros professores. Diante desse quadro, surge o seguinte questionamento: a relação entre gêneros e formação inicial está sendo minimizada por aqueles que pesquisam na área, ou os próprios cursos de formação de professores estão relegando um papel secundário ao ensino de gêneros na grade curricular dos alunos-professores?

As pesquisas encontradas adotam referenciais teórico-metodológicos distintos e natureza e estrutura de pesquisas diferentes. Nota-se a inexistência de uma agenda para trabalhos na área. Há também vários trabalhos que mencionam o uso de gêneros na formação, mas não estabelecem uma relação direta entre os dois.

Houve certa dificuldade em delinear as características das pesquisas em função de algumas não apresentarem dados claros, ou informações importantes em seus resumos. Bem como, houve dificuldades na coleta dos dados, em função da organização dos portais *online* em que se encontram as pesquisas. Não parece haver uma preocupação generalizada em manter os *sites* atualizados e com

fácil acesso para a comunidade acadêmica. Dessa forma, a análise apresentada neste trabalho, ainda que tenha sido cautelosa – e até mesmo exaustiva – com cada informação disponível nos resumos dos trabalhos, não tem a pretensão de esgotar o assunto.

Ainda que não sejam focos dos trabalhos em questão, os fundamentos propostos por documentos oficiais como as Diretrizes Nacionais para a Formação (2002) aparecem nas pesquisas, revelando a preocupação em analisar a formação junto ao que é preconizado por aqueles que se dedicam ao estudo do desenvolvimento de profissionais da educação no país.

Constatou-se que, enquanto algumas pesquisas apenas relatam/ avaliam/descrevem o uso de gêneros na educação inicial, outras se focam na contribuição do uso de gêneros para os futuros professores. Seja qual for o foco adotado, faz-se necessário a ampliação de investigações na área, de modo a enriquecer o quadro de pesquisas sobre gêneros e formação, e podendo, assim, abrir novos caminhos que contribuam com o ensino de língua inglesa e da educação de modo geral.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. Os gêneros do discurso. In _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Por M. E. G. Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1953].

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, 1998.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

CRISTOVÃO, V. L. L. Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (orgs). *Gêneros Textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2002. p. 31-73.

_____. A relação teoria e prática na formação de professores. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. Aprendendo a planificar o próprio trabalho: gêneros textuais na formação de professores de língua estrangeira. In: CRISTOVÃO, V.L.L.; NASCIMENTO, E. (orgs.). *Gêneros Textuais: Teoria e Prática II*. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005. p. 153-162.

GAMERO, R. Identidade profissional do professor de inglês: um levantamento de dissertações e teses de 1985 a 2009. In: Simone Reis; Klaas Van Veen; Telma Gimenez. (Org.) *Identidade de professores de línguas*. 1 ed. Londrina: EDUEL, 2011, v.1, p. 83-103.

MACHADO, A.R.; LOUSADA, E. G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, Â. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MICCOLI, L. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. *Linguagem e Ensino*. v.10, n.1, p. 47-86, jan./ jul. 2007

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna*. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Paraná, 2008.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; RAMOS, S. M. Reconsiderando pesquisas sobre a identidade profissional do professor de língua inglesa no contexto brasileiro. *Acta Scientiarum: Language and Culture*, Maringá, v.30, n.2, 2008. p. 189-196.

REIS, S. Pesquisa em Letramento Crítico no Brasil: um levantamento de dissertações e teses de 1987 a 2006. In: Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão; Otávio Goes de Andrade; Simone Reis. (Org.). *Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras*. 1 ed. Londrina: Moriá, 2008, v. 1, p. 51-83.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SZUNDY, P.T.C.; CRISTOVÃO, V.L.L. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: sequências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 8: 115-137, 2008.

ARGUMENTATION: TOOL AND OBJECT IN TEACHER EDUCATION*

Fernanda Coelho Liberali

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

INTRODUCTION

This article discusses the role of argumentation as both tool and object in teacher education. By considering the mediational concept pertaining to the socio-cultural-historic activity theory (VYGOSTKY, 1934/2002, 1930/2002, 1987 and LEONTIEV, 1977) as essential to constructing object-motivated activities, it describes two teacher education projects developed in São Paulo, Brazil and presents argumentation as part of the activity that occurs in these contexts.

The research conducted in these contexts is part of the work done by a larger collaborative research group (LACE⁴⁸) which involves doctors, doctoral students, master students as well as undergraduates in an effort to understand and transform the unacceptable conditions of education in public schools in Brazil. Researchers follow Vygostky's idealistic ideas of creating a "*collaborative investigative project* that entailed the truly collective efforts of a number of scholars committed to the same ideals and goals and dedicated to the same agenda: to develop psychology as

* I thank Sueli Fidalgo, Helena Miascovisky, Valdete Fuga, Tania Romero, Maria Cristina Damianovic and Maria Cecília Magalhães for their important contribution to this article, which was a result of the initial reflections developed for the First ISCAR Congress in Seville, 2005.

48 (Linguagem em Atividades no Contexto Escolar – language in school context activities).

a science that is capable of making a difference in the real world by contributing to the creation of a just and equality-based society” (STETSENKO, 2004).

Besides, it follows an Applied Linguistics concern of studying problems of human life which are permeated by language in order to find ways to help all the participants (including the researchers) overcome problems identified in their work/educational/research environments (MOITA LOPES, 1998, CELANI, 1998, PENNYCOOK, 2004, CAVALCANTI, 2005, BYGATE, 2005, ROJO, 2006, LIBERALI, 2006). In this sense, this applied field, to which this research group is affiliated, aims at studying the language that materializes these problems, and at finding resources in different areas in order to understand and transform situations and experiences.

LACE emphasizes a socio-historical-cultural activity perspective in dealing with problems in education. Specifically, this paper aims at discussing the field of teacher education departing from issues which have become the focus of research in this group (da SILVA, 2005; FUGA, 2003 e 2009, ESTEFOGO, 2005, LIBERALI, 1999-2010; MAGALHÃES, 1994-2010; SCHETTINI et al., 2009; LIBERALI and FIDALGO, 2006; LIBERALI and FUGA, 2008; LIBERALI and MAGALHÃES, 2009; SHIMOURA and LIBERALI, 2007; GUERRA, 2010; SCHAPPER, 2010; OLIVEIRA, 2009; MATEUS, 2009, 2010; BASSO et al., 2011; DAMIANOVIC, 2009; NININ, 2010; SILVEIRA, 2010; MIASCOVSKY, 2008; MEANEY, 2009; ARANHA, 2009; MELLO FREIRE, 2010): how language in teacher educational programs can be organized in order to develop a more **critical way of thinking** about educational problems. The focus is not on the simple understanding and change of the procedures teachers develop in classroom for dealing with everyday contradictions of actions. On the contrary, it emphasizes the collaborative development of **critical ways of thinking** about these situations in order to create possibilities of acting in these real

contexts. In other words, it aims at creating a *ZPD* (zone of proximal development) which may develop possible forms of engagement in the teaching-learning activity for all the participants.

The research group understands that critical thinking involves not only reasoning, but acting in the context in a more ethical manner. This leads to the development of citizenship, here understood as *desirable citizenship* (GENTILI and ALENCAR, 2001), which is context-bound, and seen in opposition to *legal citizenship*, which takes all humans as equal and bearing the same rights and duties.

This paper will be organized to present the theoretical perspective which helps understand the context studied, the two teacher educational programs in which the research is conducted, the analysis and interpretation of some of the actions that organize the activities in focus, and some considerations of the role argumentation in these activities.

THEORETICAL PERSPECTIVE

In order to discuss the role of argumentation in the teacher educational programs involved in this research, the concept of object and tool of the activity will be addressed. Besides, the role of argumentation as a way of critically using language will be focused.

OBJECTS AND TOOLS IN ACTIVITIES

In this paper, the concept of activity is seen as departing from the philosophical concept of mediation as developed by Hegel and Marx for the understanding of the social existence of man. As pointed out by Davydov and Radzikhovskii (1985), Marx's idea of labour activity was the starting point for Vygotsky's analysis

of tool⁴⁹ mediated activity. These activities were ways for men to “purposefully transform natural and social reality” (DAVIDOV, 1990. p. 75) through *a combination of actions* which satisfies a definite need of the subject, is oriented towards the object of this need, disappears as a result of its satisfaction and is reproduced perhaps in different conditions and in relation to a changed object (LEONTIEV, 1977).

According to Stetsenko (2004), social and collaborative activity is the unit of life that combines symbolic, affective, practical, social, motor, and intellectual processes together. As units of life, activities are mediated by an image, the ideal, which guides the subject in the objective world. Subjects act with this image in order to produce the concrete object of their needs. “Such images are conscious images, conscious notions or, in other words, the phenomena of consciousness” (LEONTIEV, 1977, p. 6)

Furthermore, the object is understood as a historical phenomenon. In their ideal and real forms, the objects act as the leading force of activities (LEKTORSKY, 1984). The objects are what distinguish one activity from the other, which indicate its orientation. Besides, they are the motives of the activities (LEONTIEV, 1970).

In Vygotskian terms, humans never react directly to the objects or environment in these activities, but have their relationship with the object mediated by cultural means (signs and material tools). With the development of these means, specific human types of orientation and consciousness emerge, which implies the capability of imagining and planning what the future may hold, i.e., intentionality. That is why Stetsenko (2004, p. 5) points out human freedom, one of Vygotsky’s main ideas of human development, is imbued in “the human ability to act purposefully according to socially meaningful goals and with the help of socially developed

49 In this paper, artifact, instrument and tool are used as synonymous.

tools, thus overcoming the dictates and constraints of nature and environment.”

While animals have only one world, the world of direct objects and situations, mediated only through instinct, humans have the vicarious worlds of other humans that they can invoke into the present through the use of language and material tools. This way, they may bring history into the current activity. Therefore, one should not see tools as simply facilitating mental processes; instead, they should be understood as essential for shaping and transforming those very processes (COLE and WERSTCH, 1996).

Additionally, if one considers revolutionary activities (NEWMAN and HOLZMAN, 1993/2002), tools should not be considered categorically distinguishable from the result (the product) achieved by their use. Tool-for-result is identified and recognized as usable for a certain end, while tool-and-result is seen as a tool which is specifically designed to create what one ultimately wishes to produce (NEWMAN and HOLZMAN, 1993/2002) Thus, the activity with tools-and-results will be revolutionary because it will be defined in and by the process of the production of its objects.

This revolutionary activity that is essentially and specifically human transforms the totality of what there is. If one thinks in terms of the mediation by signs, the idea of tool-and-result becomes essential to the understanding of the production of ideal/real objects and consciousness.

According to Bakhtin (1929/1986), consciousness acquires form and existence in signs created by organized groups in the course of their social relations. Signs recover Marx’s dialectic method in that it is a material element of reality and also depicts or stands for something lying outside itself.

Signs do not have any independent existence outside the joint social activities of human beings; on the contrary, they emerge as a part of human activity within which they indeed are used to

stand for something. According to Leiman (2000, p. 5) humans try to recreate the highly idiosyncratic meaning of their signs by relating them into a sample of public signs, such as words.

Signs should actually be studied not only in their formation and mediatory functions, but also in the developmental context. Leiman (2000) states that the neonate's first movements and cries that are met by the caretakers should be interpreted as meaningful *utterances*. These utterances represent the earliest forms of joint sign-mediated activity. They are the situated acts of dialogic discourse and emphasize sociality or dialogicality in two major concerns: 1) the relation of each utterance to preceding utterances and 2) the addressivity of the utterance, that is, its orientation to the other, and in particular, to the other's responsive understanding.

In this sense, an utterance may acquire different objectives in different contexts. In the context of teacher education, it can be seen as one for collaborative producing critical possibilities of participating in teaching-learning activities. In this sense, it involves the concept of argumentation.

SIGN IN CRITICAL TEACHER EDUCATION

Activities for critical teacher education are involved with an evaluation and reorganization of pedagogical actions that allow participants to discuss, analyze and review the social and historical forces that permeate their actions and that, many times, would have prevented them from transforming the situations they experience (GRIMMETT, 1988). They are seen as

powerful instruments for social mobility because they enable teachers to build new perspectives and to conceive their actions according to democratic ideals and to professional dignity (KINCHELOE, 1997 and FREIRE, 1970).

Mostly these activities seek to achieve critical understanding of one's actions and of their attitudes in social, cultural and political terms.

Seen from this perspective, critical education involves the understanding of what is being discussed (for example, a class event, a method for evaluation, students' behaviour, the content of the curriculum); not the simple use of everyday concepts, but also their connection to more scientific, hierarchically based concepts (VYGOTSKY, 1934/1987). In other words, it implies overcoming the authoritarian and dogmatic perspectives both of common sense and of scientific knowledge by constructing a new dialectical perspective of the object in focus. This dialectical production involves the utterance which materializes the new concepts at work in a specific activity, such as critical teacher education.

According to Bakhtin (1981/1998) diverse voices struggle to influence the consciousness of individual (in the same way as they struggle in the social environment). And, in this sense, "the living utterance, having taken meaning and shape at a particular historical moment in a socially specific environment, cannot fail to brush up against thousands of living dialogic threads, woven by socio-ideological consciousness around the given object of an utterance; it cannot fail to become an active participant in social dialogue" (BAKHTIN, 1981, p. 276).

In critical teacher education, utterances are supposed to be permeated by internally persuasive discourse instead of working with an authoritarian discourse. The authoritarian discourse imposes and demands some kind of recognition and assimilation. It is the discourse of the given and transmitted that demands unconditional recognition, not understanding and free assimilation. An authoritarian discourse enters the verbal consciousness as a compact and indivisible mass (BAKHTIN, 1981).

Contrary to that, the internally persuasive discourse involves ideological transformation of individual consciousness (which is essential in critical teacher education). In this sense, Bakhtin (1981/1998) states that individual consciousness is surrounded by the voices of the others and can only be distinguished from them later when independent selective and experimental thought arises. It is from the realm of authoritarian voices that the internally persuasive voice is constructed in a gradual process into a voice which is half-ours half-someone else's. One could connect this concept to the double construction in Vygostky's terms, referring to the interpersonal processes turning into intrapersonal ones.

This new internally persuasive voice creates the basis for the autonomous thought. This internally persuasive discourse integrates the tense and conflictuous arena with other internally persuasive discourse once it is constitutively articulated with a listener-reader. Thus, personal ideological transformations are expressed in the conflict among differing points of view, in an everlasting conflict of semantic possibilities that generate the feeling of incompleteness. In this sense, an internally persuasive discourse involves: the maximum interaction between the voices of the others with the contexts, a dialogically reciprocal influence, the free and creative development of the voices of others, the graduations of the transmissions, the play of frontiers, the introduction of other's voice by the context, the incompleteness of sense, the possibility of continuity, its creative life in the context of incomplete ideological mind, and the dialogical relationships with it (BAKHTIN, 1981/1998).

In this research, internally persuasive discourse is articulated with Navega's view of the collaborative role of argumentation (NAVEGA, 2005). Argumentation is mostly understood as the attempt to convince and persuade the others of one's view (TOULMIN, 1958; CARRAHER, 1983). According to Navega (2005), however, argumentation may also be used to make ideas interact,

bringing them together in conflicts. In this context, the objective of argumentation is the construction of a dialectical new idea as a result of the construction of knowledge by all those involved. Argumentation, in this case, is related not to the debate of what is true or more logical but to the prospect of creating new possibilities of understanding realities.

If one connects the ideas of argumentation as discussed by Navega to Dolz's (1996) discursive perspective, it is possible to see differences between argumentation in win/lose and in collaborative situations (chart 1). The departure point for win/lose situations is the controversy between people that aim at convincing each other of their opinions. In this process, the interlocutors assume addresser and/or addressee positions in the attempt to make the other think the same way as s/he does. In a different perspective, argumentation in collaborative situations, departs from the conflict of ideas or concepts (senses) and is directed towards the chance of learning and expanding ideas (their major object). In this sense, the participants articulate different positions generating conflicts between positions/ ideas and not between people.

Chart 1: Argumentative situations

	Win/lose Situations	Collaborative Situations
Departure point:	conflict/controversy between people	conflict of ideas/concepts
Objective	persuade/convince	learn and expanding ideas
Object	Opinions	Differing Ideas
Positions	Addresser and addressee	Position 1, position 2, position 3, etc.

(Based on DOLZ, 1996 and NAVEGA, 2005)

Discourse-linguistically speaking (BRONCKART, 1997, DOLZ, 1996, DOLZ, and SCHNEUWLY, 1998), argumentation

is organized through an articulation of: the presentation of points of views/ theses (including the topic studied and the criteria for evaluating it), the argumentative supports, the counterarguments, and the conclusion and/or deal.

The discourse-linguistic aspects of these argumentative organizational articulation in the discourse of critical teacher education (LIBERALI, 2003) can be characterized as follows.

The points of view about class events and other general educational aspects in general are expressed in an exposition of the events confronted by evaluative criteria through the use of present time tense and the logical-argumentative organizers (disjunctions, cause, opposition, analogy, examples) that help present the topic in debate. Besides, the involvement of the interlocutor (teacher or teacher educator) is presented through the use of modalization and evaluative expressions and words that express the position taken.

Argumentative supports are shown through the articulation of descriptions of educational events with their theoretical explanations, in a combination of everyday concepts of practical experience and scientific concepts about topics such as the role of the teacher and students, types of tasks, view of mistakes and type of knowledge construction (LIBERALI, 1999, 2003, 2009).

In order to present the examples of pedagogical actions (everyday concepts), a description of actions is developed through the narrative of episodes. This narration includes verbs that express material, verbal and mental (cognitive and affective) meanings. Besides, the actions are narrated with description words of school contexts or with transcriptions of class discussions, articulated through temporal and sequence connectors. On the other hand, the theoretical world of scientific concepts generalizes and connects specific events of pedagogical actions to ideological and historical contexts. To do this, the events are explained and scientifically described through the use of the generalizing present tense and

theory words (expressions taken from the literature in the area under study) bound to the descriptions of action by the use of explanation connectives.

Similarly, the counterarguments may present descriptions of events explained in a theoretical way just as in the presentation of argumentative supports. However, because these explained events have potential to invalidate the point of view firstly presented, they are discussed as a possible interpretation of the event which helps understand and create new possibilities of considering the pedagogical actions under study. It is the counterargument which creates the possibility of transformation. In this sense, the use of concessive connectors (even though, although) is essential for the introduction of the deal.

In critical teacher education, the deal may be the dialectical form of presenting suggestions for reconstructing pedagogical activities, through the use of narrated possibilities of actions explained scientifically. In the deal, verbs expressing future possibilities, probabilities and suggestions are articulated with evaluative, descriptive and explanatory expression through logical, argumentative, temporal and sequence connectors. This aspect of the discourse of critical teacher education is related to a combination of differing positions through description of actions and explanation to present a new possible point of view.

In this sense it recovers Bakhtin's ideas that language is constituted by different forces, showing meaning and voices, that are marked linguistically in discourse (BAKHTIN, 1975).

THE ROLE OF ARGUMENTATION

Argumentation in critical teacher education activities is thought to be a mediator for the construction of new possibilities for critically acting in school contexts. However, the status of this

mediator should be considered in terms of the difference between tool-for-result and tool-and-result perspective (NEWMAN and HOLZMAN, 1993/2002). In order to develop this position, I will take into account two contexts of teacher education)⁵⁰ in which I acted as teacher educator. These two contexts, understood as activity systems in Engestrom's perspective (1999/2005), are: (1) The module *the role of the multiplier* which was part of the course *Reflection on and in action: the English teacher learning and teaching* and (2) *teachers' pedagogical meetings at schools (HTPC⁵¹)* which was one of the projects in a Program called *Acting as Citizens*. The way we dealt with argumentation in these two activities will serve as a means for explaining the difference between argumentation as object, as tool-for-result and as tool-and-result.

THE MODULE *THE ROLE OF THE MULTIPLIER*

The module *the role of the multiplier*, in 2005, was part of the course *Reflection on and in action: the English teacher learning and teaching*. This was an eighteen-month course for State school teachers who later would become multipliers in their work environments after looking at their pedagogical tools under the light of the theoretical framework they study. This course involved three institutions: a large non-profit language teaching organization (Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa – São Paulo), a university (the Catholic University of São Paulo) and the state of São Paulo public school system, where English teachers, who take part in the project, work. The module *The role of the multiplier in the reflective process*, taught at the end of the course *Reflection on and in action: the English teacher*

50 The data discussed here was collected in 2005.

51 HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo – joint pedagogical work time) - These are pedagogical meetings officially determined by the government for teacher to jointly discuss aspects of their pedagogical activity.

learning and teaching aimed at developing strategies to understand and evaluate classes from the perspective of Citizenship Education (CLOUGH and HOLDEN, 2002 and BOFF, 2003). In the Brazilian context, English teaching in the context of citizenship education is concern with:

1. developing discourse basis for critical engagement in social practices
2. developing critical consciousness about language uses,
3. reflecting about some of the most problematic themes that are part of the Brazilian reality (ethics, work, multiculturalism, environment, sexuality, consumerism, and health) (MOITA LOPES, 2003)⁵²

The module was organized according to some tasks. The task which is focused in this paper was developed through:

1. Discussion of the criteria for the development of critical citizenship;
2. Observation of a film of a class;
3. Discussion of some of the topics about the class: content (focus on language theories); role of teacher and students and procedures (focus on learning-teaching theories) ;
4. Language Capacities Discussion (based on DOLZ and SCHNEUWLY, 1998).

To better understand the role of argumentation in this task, one has to understand how the fourth step of the task was developed. Language capacities according to Dolz and Schneuwly (1998) can be divided in action capacities, discourse capacities and discourse-linguistic capacities. The tasks were designed having each of the

52 These items are part of the official Parameters for English Teaching in Brazil (PCN).

capacities in mind. So for development of the action capacities, the following was done:

- Discussion of the context of production and thematic content;
- Discussion of the reasons for writing an evaluation of the class, of the roles of the student-teacher and the teacher-researcher, and of the important topics and criteria to be used in the evaluations;
- Choice of criteria and topic to analyze: e.g.: development of discursive engagement and view of language/content
- Organization of the table with the contents

As an example of the way teachers developed this task, here is a summary of the discussion that was part of one of the teachers' notes.

Context of production:

- **Type of situation:** *Teacher continuing education, focus on analysis, criticism and transformation of teaching practices with emphasis on citizenship education*
- **Roles of interlocutors:** *teacher educator (responsible for the development of collaborative scenario) and student-teacher (analyst of his and his colleagues' classes)*
- **Objectives:** *analyze, interpret and propose ways to transform a class observed. It is also a way to build knowledge about how to understand and transform one's own class and about how to help others do the same with theirs.*

In this example, the teacher described the context of production by presenting some characteristics of the situation in which they were supposed to write a class evaluation. She took into account the roles they would perform and the objectives set for the task as part of what they needed to attend to.

Besides the teachers also discussed the class observed and chose some topics and criteria to evaluate it. In the chart below (created with excerpts from two different teachers' chart), one can see the topic and criteria they used and how they tried to follow the concerns for English teaching in Brazil presented above⁵³. 32

Thematic Content:

<i>Teacher</i>	<i>Fact</i>	<i>Explanation</i>	<i>Criteria</i>
EC ⁵⁴	<i>Students write sentences with actions in the present continuous below a picture of a person doing an action</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Students participation; • Use of linguistic structure (verb tense) – no context is used – mechanical use 	<i>There is no discourse basis because the students simply worked on the structure and did not connect to the context of use. Students do not question the use of the structure or the implications for the social practice.</i>
VMF	<i>Teacher draws a clock on the board and teaches the expressions past, to and what time is it?, with examples.</i>	<i>Teacher presents the model so that students may repeat. The speeches are automatic, the social practice is not part of the discussion</i>	<i>Only a linguistic basis is developed and there is no discursive engagement.</i>

Following this discussion about the action capacities, there was a task that emphasized discourse and discourse – linguistic capacities. The steps for this task were:

for Discourse Capacities

- Definition of the thesis: topic and point of view (using the criteria)
- Choice of arguments to support and to oppose – description of facts and generic explanations, using theoretical background

53 It is important to mention that all these steps, including the use of those criteria, were part of the instructions given by the teacher educator.

54 The letters correspond to teachers' initials.

- Differentiation between getting to a conclusion (persuading) and getting to a deal (collaborative synthesis)

for Discourse-Linguistic capacities

- Discussion of the textualization mechanism (nominal and verbal connecting)
- Discussion of the evaluative mechanisms (voice distribution and modalization)

As a result of these discussions, the teacher-students were supposed to write a class evaluation piece (which was copied for research purposes). Below are excerpts from some of their writings. In the first example, it is possible to see how teachers present their points of view using the criteria for English teaching in Brazil (in bold)

The class described presents situations in which we can analyze the role of the student in relation to the development of critical consciousness. In some circumstances, it seems to us that the student is involved **with the situation and the subject content is connected to his immediate reality.**" (VMF)

In the following example the teacher offered a counterargument before introducing her view. The concessive connective (underlined) helps present this counter position and the use of theory related words (**bold**) makes it possible to generalize and historically situate the position presented.

“Although the teacher **mediated** the class so that there could be a chance for **interaction**, this occurred in very **mechanical way, lacking spontaneity.**" (MATFS)

In the example below, the teacher presented supports for the point of view she wanted to discuss about the class observed. In the first paragraph, she described the actions and procedures

taken in class. The cognitive and verbal verbs (underlined) helped visualize what the actions were.

“Firstly, the teacher decided beforehand the places where his brothers and sisters lived and it was about these places that the students were supposed to talk about, as if they were the teacher’s brothers and sisters. They were supposed to convince the teacher’s parents to live with them by presenting the qualities of these places.” (LMST)

In the second paragraph, the teacher explained the meaning of the actions in terms of pedagogical choices presented to the students. It is seen through the use of the relational verb in the present tense (underlined) and the cause-effect connective (underlined). She also presented alternatives to what happened (the conditioning connective in **bold**).

Limiting and deciding the places, the teacher is also limiting students’ creative power because they could have a better argument to present **if** they knew the places they were supposed to talk about better. However, the teacher did not even ask them **if** they knew these places.” (LMST)

As for a deal, a teacher offered her suggestions (use of modal – **bold**) after accepting the positive aspects of the class (use of concessive – underlined).

“Although this activity promotes communication, it **should** also ask students to research about a city/country side. This way, it **would** create an opportunity for the students to convince their classmates, while developing their critical consciousness.” (FALM)

In the activity of critical teacher education described above, argumentation is dealt with as the object of the activity. The tasks are designed in order to develop the argumentative characteristics of a class evaluation. In this sense, the written evaluation is essential

because it reveals how the teachers understand and present opportunities for changing a class based on broad considerations about English teaching in Brazil. However, the focus of the activity was not the change in the pedagogical concerns of English teaching but in the development of argumentative procedures. Of course, because both the consideration about English teaching and argumentation are connected, we may say that we have a tool-and-result aspect of argumentation in which argumentation was truly considered as the object in focus.

In this case, we consider that argumentation was not constructed by the teachers alone. As pointed out by Leontiev (1978), consciousness and meaning are always formed in joint, collective activity, and in this critical teacher education activity, the teachers constructed a view of how to argumentatively talk about a class through a sequence of actions, collectively performed, that ended in the individual writing of a class observation.

TEACHERS' PEDAGOGICAL MEETINGS AT SCHOOLS (HTPC)

Teachers' pedagogical meetings at schools (HTPC) are part of the Program *Acting as Citizens* – a community-based program whose actions, in 2005, were organized in different fronts, such as:

- *remedial work* aimed at dealing with illiteracy at different school levels;
- *regional state school directorates (DE)*, where teacher-support teams were organized to deal with reading problems in different subject areas;
- The work of *Pedagogical Assistants (ATP)* in the organization of support teams ;
- *Teachers' pedagogical meetings at schools (HTPC)* whose aim is to review and transform classroom actions.

The first *HTPCs*, *focus of this study*, were meetings where pedagogical actions were discussed, based on the criteria for developing citizens as chosen by the teacher from the school.

For this, paper two open group discussions were analyzed. They differ in the way argumentation is used and help understand the difference between argumentation as tool-for-result and tool-and-result.

OPEN GROUP DISCUSSION 1

In the sequence of five *HTPCs* which the group of researchers (acting as teacher educators) was organizing, the motives leading the group were the development of forms of analyzing and preparing pedagogical tasks, aiming at developing the ideal concept of the students that teachers would like to collaborate to develop in the school. For the first two meetings, teachers analyzed their context, discussing the needs and the interest of the school community. After that, they developed a concept that would guide their interpretations of the actions that took place in the school: *The school should aim at the development of citizens who can construct knowledge in an active way and who are willing to actively participate in the real world*. For the third *HTPC*, focus of this section, the following tasks were designed:

- Review of the discussion about the kind of student that teachers would like to collaborate to develop;
- Presentation of three different classroom events for the teacher to analyze and evaluate if they could contribute to the development of the student they described before;
- Group work discussion about the events;
- *Open group discussion*;
- Rounding up by the researchers.

In the *Open Group Discussion* (which was recorded and transcribed for research purposes), the following phases were recurrent:

- Researcher questions about the tasks;
- Teacher presentation of point of view with weak supports;
- No explanations presented or requested;
- No counter-arguments;
- New presentation of point of view with weak support by a different teacher;
- No explanations presented or requested;
- No connection to the previous point of view.

In the example below, the researcher posed the question that created a controversy. The teachers had seen three examples of classroom events and discussed them in small groups, using the criteria they had chosen for school (development of citizens who can construct knowledge in an active way and who are willing to act in the real world). The question asked by the researcher aimed at connecting this criteria (**bold**) to the topic (class events – underlined) presented so that teacher could present an opinion about the appropriateness of those class events in the school context. When the researcher posed the question, she first reminded the teachers that they should justify their answers (underlined)

R1 – Ready? Ok. Now, I will ask you the following. I want some of you (those who want) to talk about each of the lessons. I would like you to justify, ok? To say why you think what you are saying, as you are talking about them, ok?

R2- So, was the question understood? Would each of these lessons **educate this critical citizen that might actively construct knowledge and act in the world?**

Following the question, a teacher (D) decided to present her group position. According to her group the three events were coherent with the criteria. In order to present her opinion she used a relational verb in the present to generalize her position as if it were a universal truth. It is interesting to see that the teacher did not use a modal for the presentation of her position but the universal present (bold). However, she did not indicate any argumentative support and used *methods* instead of class events. So the researcher asked for clarification in terms of the topic being discussed (underlined).

When the teacher reassured her position in D2, she again used the universal present (bold) and gave some examples to support her position (italics). Although the teacher presented descriptions of actions with material and cognitive verbs (bold), she did not present the explanations for these descriptions. So she ended up using only the everyday knowledge to support her position. In this case, she presented support but she did not generalize nor did she see the events as historically situated way. Her interpretation was superficial and she could not attend to the social-cultural implications of those actions. Besides, the use of the universal present led to considerations of the authoritarian discourse of the common sense.

D1 – This is only because...the three methods **follow** that, they **directly put** the student in contact with the teaching process, with reading and with, with speech.

R3 – do you mean the three methods? What do you mean? The three lessons?

D2 – Exactly, the three lessons, the three lessons **work**. The child **reads** the text, *seeks the theme, the question*. The other one tries to **write** a letter (is that so?). These are all means for the student. It is a way for them to deal with this, if they, for example, want **to write** *a letter of complaint*, they will do what they **think should be written in a letter**, they will be more careful.

In the sequence, the researcher did not ask any question in order to contribute to the construction of a theoretical explanation for the examples given. On the contrary, the researcher moved to the next group, posing the same controversial question again, but trying to see if there was any counterpoint to what was said by the first group (bold). A teacher from another group (F) offered a different point of view. According to her group, only two class events corresponded to the criteria chosen. In order to present their view, F used a modal (underlined) to present what she thought connected to the criteria and the universal present for what she considered inappropriate (bold). Although F referred to some events (*italics*) with some attempt to situate them historically (*italics-bold*), this was done very superficially because no expansion of the ideas is done. F restated her position in a kind of conclusion using the effect connector (*so*) and the concessive *but*.

Instead of asking for further explanation or clarification, the researcher asked the question to the group again in order to get more opinions from different groups.

R4 – **Does everyone agree with this?** Do the three types of lessons educate a critical student? One that acts in the world? Yes, girls.

F1– We think that the first and the second lessons do. The student is interacting with the world, but in the third one, they, are more **limited** in this part which talks about *the exercises in the course book*. They are **not bringing anything from the outside world**. So we think that the third one is a little bit more limiting; the first and the second aren't. They open up a large variety of possibilities, *but* the third, we think, doesn't...

R5 – Anyone else?

In this first open group discussion, argumentation seems to be used mostly as tool for result. The task was designed for teachers

to present their opinions and suggestions in order to create a group of parameters for evaluating and designing tasks for classrooms which aim at developing the major concerns of the school. In this sense, the construction of actions for the development of these concerns would be the object of the activity of critical teacher education. The analysis of the activity exemplified by the excerpts presented here shows argumentation as the tool for the construction of this evaluation.

However, this tool should be considered as a tool-for-result once the researcher, who was responsible for conducting the tasks in the activity, did not develop questions for deepening the argumentative position presented. Teachers showed their position (using argumentation as a tool) and generated part of the object in focus. Yet, this was not a revolutionary activity intended for the construction of argumentation as the tool for teacher' participation in the process of the activity. Participants used argumentation as they could and knew. In this sense, the tool-for-result characterized this activity. In this case, each individual position could be taken as an authoritarian voice (BAKHTIN, 1981/1998) imposed on the whole with a common sense perspective. When using the language to present their opinions, the teachers were not necessarily aware of the implications of what or how they presented their positions so they could not really have the power to understand if they were producing what they wished to. Besides, though they agreed and sometimes disagreed with their colleagues, there was no integration between what they said in a conflict of ideas that could lead to a new revolutionary one.

In the closing up part of the meeting, when the researchers finally recovered the ideas discussed and tried to connect them, there was a chance for teachers to see the interfaces and contradictions between their ideas. However, this was done

as a conclusion by the researcher and the deal, the dialectical moment was reached only through the help of the researchers. In this sense, an internally persuasive discourse was constructed by the voice of the researcher, not in the process of presenting opinions.

OPEN GROUP DISCUSSION 2

In the fourth *HTPC*, similar types of tasks were proposed. The aim was for teachers to analyze a transcription of a class and find reasons to say if that class could help to construct the object that they had imagined for their school activity. In reality, the whole activity the group was involved in intended to make the motive of the activity in the school clear for all and to change it according to the analysis and interpretations teachers made of actions that were very common in the school. So, the object of the teacher education activity was both to recreate the ideal object imagined for the school activities and to help teachers and researches to collaboratively find ways of constructing and analyzing the contradictions they found in their own every day actions.

The tasks of the fourth *HTPC* were designed as follows:

- review of the objectives for teaching in the school (*development of citizens who can actively construct knowledge, and who are willing to actively participate in the real world*);
- small group discussions about a transcription of a class;
- *open group discussion*;
- rounding up.

In the Open Group Discussion (which was also recorded and transcribed for research purposes), the following phases were recurrent:

- Researcher recovers objectives of teaching in the school and questions the class transcribed;
- Teacher presents point of view with weak supports;
- Researcher requests explanations;
- Teacher presents explanations;
- Researcher requests examples;
- Teacher presents examples;
- Researcher requests another group's opinion in relation to the previous one;
- Researcher suggests possible actions.

In the excerpt below, the researcher recovered what had been said before the teachers were separated into groups. In order to do that, she gave some examples of what the ideal object could be in concrete everyday action (*italics*). After that, she questioned the transcription. When she noticed that a teacher was shaking her head, she questioned her reasons for thinking that the class did not help develop critical citizens. In this moment she started a movement in order to make the teacher expand her ideas, using supports to present her opinion. In this case the interrogative pronoun (*why*) helped to create a chance for the teacher to voice her ideas.

R1– Well, in order for us to know what you have seen, as C had said before, this critical citizenship perspective is not necessarily the fact that the person knows how to speak, or knows how to criticize things, or is against whatever is presented. It is about taking a *critical stand facing knowledge, information, reading; it is about understanding what is being presented in a text (...)*. So, in this lesson, is there any aspect

that you could say that may contribute for student development of this critical reading basis?

(a teacher shakes her head saying “no”)

R2 – Why do you think there isn't?

In her attempt to present her opinion, the teacher used the universal present followed by a pause (*italics*). In a kind of afterthought she explained that some aspects would justify the position taken by the group. In using the group (we), she gave support to what she was saying, proving that her opinion was the result of a conclusion taken not only by her but also by a group of other teachers. Besides, in stating that she would present some aspects (underlined) she told her listeners that they did not have to believe her but should take her supports as voices to be analyzed. This showed an instance of an internally persuasive discourse in which the teacher was preparing the others to think and construct their own ideas collaboratively.

Furthermore, taking opposing views into consideration (**bold**), she acknowledged the possibility of differing ideas and states that her focus were the negative ideas. To support her negative views, she generalized the actions analyzed by mentioning the limiting characteristics of the way the observed teacher (in the transcribed class) worked with the text. Even though she presented supports to her position. These supports were not exemplified or more explicitly explained. So the researcher questioned the word *limits* used by the teacher. In her exposition, the teacher used the word in a common sense way without bringing into discussion the scientific concepts which connect the individual actions to the historical and cultural activities of teachers in general.

T1 – *it isn't critical*:: we talked about these aspects. **There are actually some positive aspects in this lesson**, but we had looked at the negative ones. Because it is very limiting; the students are very limited to the text.

R3 – Why do you think they are limited to the text?

When explaining her position, the teacher pointed to the reactions of students towards questions that escape the scope of the text read. In these cases, according to the teacher, the students got lost. The use of the explanation connective (*italics*) with the conditional (**in bold**) created a connection between what happened in the class and what normally occurs in a class. In this sense, there was an initial relationship between the individual action analyzed and the generic possibilities of action. Still, there was no exposition or explanation based on theoretical concerns about teaching and learning.

Although the teacher had presented a support for the opinion presented, the researcher requested examples of what is being generalized. Using an interrogative pronoun (*where* – underlined), the researcher posed another question. The teacher referred to a line in the transcription but the researcher still repeats the teacher's answer (R5 – *italics*) indicating that she would like the teacher to explain the example. As a response, the teacher explained the passage from the transcription.

T2 – *Because if there was any question outside the text, they [the students] won't know how to answer.*

R4 – Where did you see that?

T3 – Have a look at line 3

R5 – *At line 3?*

T4 – When she asks about the disease. The girl, she doesn't know what to say because they er:: they were er:: getting sick.

Finally, in T5, the teacher concluded the ideas of her group, first by presenting a contrasting position (*italics*). Again, she accepted the conflict of voices that constitutes our way of interpreting the world. However, she restated her position (*in bold*) and with even more supports (*italic and in bold*). These examples created a basis for the persuasion and for the conflict of voices and interest in participating and articulating ideas. In a sense, the teacher was aware that her speech, also spoke to future possible utterances.

T5 – So, this is it; we thought that *idea of using the text may be a good idea*, but when we get away from something, **there is no way...** First the teacher is bound to that idea. If anyone gets away from it, like the *boy did by telling the story of his life rather than looking at the answer there, his information she leaves out; it cannot be [used]. And he asks to get up and he can't either.*

As a result of these conflicting ideas and examples, another teacher (E) took the turn to present his position, by agreeing with his colleague and by presenting a new example (*italics*). Again, the researcher posed a subtle question (with a pause) so that E could expand his position in relation to what T had said. It is possible to see that E constructed his opinion as an active responsive understanding (BAKHTIN, 1986, p. 94). He was not a passive listener, nor a receiver of a ready-made message, but rather a co-participant who was simultaneously taking a stand.

E1 – ... *and when she asks about the camping site, the question is not in the text.* So, I mean, how far is this valid?

R6 – So//

E2 – you can't repeat outside and the teacher had tried to say...

This discussion took most part of the meeting and in the final minutes of the session, the researcher summarized the opinions. In order to do so, she wrote the different examples on the board for the teachers to say which view of teaching and learning supported those actions and to conclude if they could correspond to the object of their school activity. This was done very quickly once the teachers had already discussed this topic and the time for their lunch-meeting had expired.

In this *open group discussion*, argumentation was used mostly as tool-and-result. Exactly as in the other *open group discussion* presented, the task was designed for teachers to evaluate tasks for classrooms which aimed at developing the major concerns of the school. However, in this case, argumentation was not simply a means for teachers to present their opinions. When they presented their view and gave supports, the researcher emphasized the need for expansion of ideas, for integration between generic and specific knowledge. In this sense, a persuasive perspective of discourse could be stressed. Besides, the teacher, themselves, were more aware of the type of procedures to use in order to analyze the class, so they could present more differing positions and felt more confident to interfere while the other was giving his/her opinion.

In a Vygostkian perspective (1934/1987), it can be noted that much of what was discussed actually recapitulates shared social experiences and meanings. When teachers integrated their ideas they created a spectrum of possibilities for all of them, a collective ZPD.

CONCLUDING REMARKS

The discussion in this paper indicates that the role of argumentation in the two activity systems studied can be understood in different perspectives. In the first system, exemplified by the excerpts from the module *The role of the multiplier*, argumentation

was used as the object of the activity system of teacher education. Learning how to argue as a means to think about school activities was the motive that guided the actions assumed in the module (the teacher education activity). In this sense, teachers did not have a chance to actively participate in the reorganization of their classroom activities but worked in the construction of an instrument for this activity. However, these class activities should also be included as part of the program for teacher education – the activity system, in case, effective changes in public schools are expected. Simply designing tools do not change the system. It is the effective use of this tool to construct the realities of the subjects to attain their ideal objects that may really move our educational system.

In the second activity system for teacher education, exemplified by the excerpts from the open group discussion in the pedagogical meetings (*HTPC*), argumentation was seen as tool-for-result and as tool-and-result. In the first example from the third meeting, argumentation was used to achieve the goal of constructing knowledge of how to evaluate class episodes based on the principles for citizenship determined by the teachers. The motive which directed the actions of the activity was mainly the understanding that the participants should have a chance to understand the class events in terms of the principles created. No emphasis was given to the conflict of ideas and to the possibility of reconstructing these views, which still were not collective meanings but an amorphous group of differing senses about what citizenship education in the school could be.

In the fourth meeting, argumentation was mostly used as tool-and-result. This could be said once the subjects (teachers and researchers) were involved in trying to negotiate the senses they had so that they could create a common meaning to collectively construct the object of their school activity. Because of this, they posed questions and expressed their positions. As a result, argumentation

was not simply a tool. On the contrary, through the questions posed by the teacher educator and the counterargument presented by the teachers, it could also become part of the object in construction. The teacher education activity system was revolutionary in the sense that, through it, the subjects managed to use argumentation and, at the same time, learn how use it, in the construction of means of analyzing, designing and transforming school actions according to collectively defined principles.

These conclusions indicate the importance of the study of argumentation for teacher education activities. The construction of power and voice for participants in different activity systems changes the possibilities of participation, the rules, the division of work and mainly constructs more collectively idealized objects. This is so, once the new meanings are permeated by the differing ideas (senses) of the unique subjects who struggle to learn together and to devise new options for the future. In this sense, argumentation seems to be an effective mediator for revolutionary activities, which is of great concern for teacher educators.

Thus, if researchers are involved with education in unfair social conditions, a shared interest in the transformation of these conditions has to be a motive guiding their revolutionary activities of school education. For those concerned with Vygotsky's ideals, this is far more than a demand in teacher education. It is the position they take in many choices they make. It is their taking a stand too.

REFERENCES

- ARANHA, E. *O papel do diretor escolar: uma discussão colaborativa*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP, 2009.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo, Hucitec/Unesp, 1993, 3a. edição, 1975.

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6a edição. São Paulo: Hucitec, 1929/1992.
- BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de Estética - a teoria do Romance*. 4ª edição. São Paulo: Unesp, 1981/1998.
- BAKHTIN, M. The Problem of text in linguistics, philology, and the human sciences: An experiment in philosophical analysis. In M. M. Bakhtin. *Speech Genres & Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press. 1986. p. 103-131.
- BASSO, A. P. ; MATEUS, Elaine ; AUDI, L. C. C. . *Aprendendo colaborativamente por meio de ferramentas eletrônicas: uma prática para a formação de docentes*. Travessias (UNIOESTE. Online), v. 10, p. 350-365, 2011.
- BOFF, Leonardo. *Ethos Mundial*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio discursivo*. São Paulo: EDUC, 1997/1999.
- BYGATE, Martin. Some current trends in applied linguistics: Towards a generic view. In.: S. M. GASS and S. MAKONI (Eds.) *World Applied Linguistics*. ALA Review. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, vol. 17, 2005, p. 6-22.
- CARRAHER, D. W. *Senso Crítico: do dia-a-dia às ciências humanas*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1983.
- CAVALCANTI, M. C. Applied Linguistics – Brazilian perspectives. In.: S. M. GASS and S. MAKONI (Eds.) *World Applied Linguistics*. AILA Review. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, vol. 17, 2005, p. 23-30.
- CELANI, Maria A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: Inês Signorini, e Marilda C. Cavalcanti. (orgs.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 129-142.
- CLOUGH, N. & HOLDEN, C. *Education for citizenship: ideas into action*. London: Routledge Falmer, 2002.

COLE, Michael; WERTSCH, James. Beyond the individual-social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 39, 1996. p. 250-256

DAMIANOVIC, M. C. C. C. L. Vygotsky: um estrategista para gerenciar conflitos. In: Schettini, Rosemary H; Hawi, Mona; Szundy, Paula. (Org.). *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. 1 ed. São Paulo: Andross, 2009, v. 01, p. 105-130.

DAVYDOV, V. V. & RADZIKHOVSKII, L. A. Vygotsky's theory and the activity and the activity-oriented approach in psychology. In.: J. V. WERTSCH (Org.) *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 35-65.

DAVYDOV, Vassily V. On the place of the category of activity in modern theoretical psychology. In: V. P. Lektorsky (ed.). *Activity: the theory, methodology and problems*. Orlando: Paul M. Deutsch Press. Inc., 1990-a, p. 75-81.

DOLZ, J. & SCHENEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. Paris. ESF éditeur, 1998.

DOLZ, J. *Learning argumentative capacities: a study of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 year old children*. *Argumentation*. 10. Netherlands. Kluwer Academic Press. 1996.

ENGSTRÖM, Yrjö. Communication, discourse and activity. In: Georg Rückriem (ed.). *Developmental Work Research: expanding activity theory in practice*. Berlin: Lehmanns Media, 1999/2005, p.139-157

ESTEFOGO, Francisco. *O papel da linguagem em atividades de formação e de atuação crítica do multiplicador*. Tese de doutorado inédita. PUC – SP, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1970/1987.

FUGA, V. *O movimento do significado de grupos de apoio na cadeia criativa de atividades no programa ação cidadã*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

FUGA, Valdete Pereira. “*Eu não sabia*” – *Um estudo sobre a tomada de consciência*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GENTILI, P e ALENCAR, C. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2001.

GRIMMETT, Peter P. The nature of reflection and Schön's conception in perspective. In: Peter P. Grimmett e Gaalen L. Erickson (eds.). *Reflection in Teacher Education*. New York: Teachers College Press, 1988. p. 5-15.

GUERRA, M. G. *Formação de educadores: produzindo conhecimento e possibilitando mudanças sociais na comunidade* (Tese de doutoramento em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o Pós-Moderno*. Trad.: Nize Maria C. Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993/1997.

LEIMAN, M. *De Saussure's and Bakhtin's Semiotic Conceptions: contrasting positions for understanding the nature of psychotherapeutic discourse*, 2000. Texto disponível em: < <http://evans-experientialism.freewebspace.com/leiman.htm>>. Acesso em: 08/09/2005.

LEKTORSKY, V. A. *The Dialectic of Subject and Object and some Problems of the Methodology of Science*, 1984. Texto disponível em: <http://communication.ucsd.edu/MCA/Paper/leontev/essay_77.htm>. Acesso em: 12/12/2003.

LEONTIEV, A. N. *Activity and Consciousness*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1977. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>.

LEONTIEV, A. N. *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1978.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. 1. ed. São Paulo: Moraes, 1970.

LIBERALI, F. C. & FIDALGO, S. S. (Org.) . *Ação Cidadã: por uma formação crítico-inclusiva*. 1. ed. Taboão da Serra, SP: UNIER, 2006. v. 1. 170 p.

LIBERALI, F. C. . Formação de Professores de Línguas: rumos para uma sociedade crítica e sustentável. In: Telma Gimenez; Maria Cristina de Góes Monteiro. (Org.). *Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social*. 1 ed. Campinas: Pontes, 2010, v. 4, p. 71-92.

LIBERALI, F. C. ; FUGA, V. P. . Spinoza and Vygotsky in the Production of the Concept of Reading. In: Riikka ALANEN; Sari PÖYHÖNEN. (Org.). *Language in Action: Vygotsky and Leontievian Legacy Today*. 01 ed. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2008, v. 01, p. 101-124

LIBERALI, F. C. ; MAGALHÃES, M. C. C. . O Interacionismo Sócio-Discursivo em Pesquisas com Formação de Educadores. In: FIDALGO, S.S. , SHIMOURA, A. da Silva. (Org.). *Pesquisa Crítica de Colaboração Um Percurso na Formação Docente*. 01 ed. São Paulo: Ductor, 2007, v. 01, p. 169-177.

LIBERALI, F. C. Cadeia Criativa na Educação Infantil: a intencionalidade na produção de objetos compartilhados In: *Diálogos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias*. 1 ed. Niterói : Editora da UFF, 2010, v.1, p. 41-60.

LIBERALI, F. C. *Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais*. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. 2 ed. Campinas : Pontes, 2010.

LIBERALI, F. C. School Teachers in Favela Contexts: Metaphors and Metonymies they live by. In: Mara Sofia ZANOTTO; Lynne CAMERON; Marilda C. CAVALCANTI. (Org.). *Confronting Metaphor in Use. An applied linguistic approach*. 01 ed. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008, v. 01, p. 267-285

LIBERALI, F. C. Creative Chain in the Process of Becoming a Totality / A cadeia criativa no processo de tornar-se totalidade. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso.*, v.02, p. 01-25, 2009.

LIBERALI, F. C. Researchers Learning by Intervention Research: The “Acting-as-Citizens” Program as a joint Production between Researches and Deprived Communities in Sao Paulo In: *Culture and*

Emerging Educational Challenges: A Dialogue with Brazil/ Latin America (International Cultural-historical Human Sciences - ICHS).01 ed. Berlim: Lehmanns Media, 2009, v.30, p. 75-96

LIBERALI, F. C. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

MAGALHÃES, M. C. C. Narrative and argument in teacher and researcher interactions on classroom discourse: different ways of organizing salient and problematic action. In: M. Hedegaard (ed.). *Learning in Classroom: historical approach*. Aarhus University Press, 2001.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico*. Mercado de Letras, Campinas, SP: 2004.

MAGALHÃES, M. C. C. A narrativa na formação de professores numa perspectiva reflexiva-crítica. In: Tania Regina de Souza Romero. (Org.). *Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: O olhar crítico-reflexivo*. Campinas/ SP: Pontes, 2010, v. 3, p. 23-36

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: A zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: Schettini, E. H; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M.M.; SZUNDY, P. T. C. (Org.). *Vygotsky: Uma revisita no início do século XXI*. 1 ed. São Paulo: Andross, 2009, v. 270, p. 53-78.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa Crítica de Colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: Léa Stahlschmidt Pinto Silva e Jader Janer Moreira Lopes. (Org.). *Diálogos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias*. Editora da UFF: Niterói, RJ., 2010, v. , p. 20-40.

MAGALHÃES, M. C. C. 1994. *Teoria Crítica e desenvolvimento de professor*. XXIII Anais de Seminário do GEL, v.1. Ribeirão Preto, p. 66-73.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* (Impresso), v. 10, p. 773-797, 2010.

MATEUS, E. F. . Para além do espelho: reflexão como produção de novas práticas sociais. In: Solange Maria de Barros; Ana Antônia de Assis-Peterson. (Org.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010, p. 27-39.

MATEUS, Elaine . Torres de babel e línguas de fogo: Um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* (Impresso), v. 9, p. 307-328, 2009.

MEANEY, M. C. 2009. *Argumentação na formação do professor na escola bilíngue*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP.

MEC/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetro Curriculares Nacionais: 3º. e 4º. Ciclos do Ensino fundamental: Língua Estrangeira*. Brasília, MNEC/SEF, 1998.

MELLO-FREIRE, G. A. B. 2010. *Conhecer, vivenciar, desejar: “Perejivanie” no ensino em francês*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP.

MIASCOVSKY, H. W. 2008. *A Produção Criativa na Atividade Sessão Reflexiva em Contextos de Educação Bilíngue*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: Inês Signorini e Marilda C Cavalcanti. (orgs.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 113-128.

NAVEGA, S. *Pensamento Crítico e Argumentação: Vença suas batalhas pela força das palavras*. São Paulo: Publicações Intellwise, 2005.

NEWMAN, F. & HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky – Cientista revolucionário*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 1993/2002.

NININ, Maria Otilia Guimarães . *O Fio da Meada: descortina-se a prática da observação*. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. v. 1. 126 p.

OLIVEIRA, W. 2009. *A colaboração crítica no desenvolvimento de uma atividade de formação de professores a distância*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP.

PENNYCOOK, A. Critical Applied Linguistics. In.: DAVIES, A. & ELDER, C. *The Handbook of Applied Linguistics*. Australia: Blackwell Publishing, 2004, p. 784-396.

ROJO, R. H. R. . Fazer linguística aplicada em perspectivas sócio-histórica: Privação sofrida e leveza de pensamento. In: Moita-Lopes, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2006, v. único, p. 253-276.

SCHAPPER, I. S. *O fluxo do significado do brincar na cadeia criativa: argumentação e formação de pesquisadores e educadores*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP.

SCHETTINI, R.H. (Org.) ; DAMIANOVIC, M. C. C. L. (Org.) ; HAWI, M. M. (Org.) ; SZUNDY, P. T. (Org.) . *Vygotsky: uma (re)visita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009. v. 500. 293 p.

SHIMOURA, Alzira. ; LIBERALI, F. C. Material Didático para construção da formação crítica: alguns passos para a realização da reunião pedagógica. In: DAMIANOVIC, Maria Cristina. (Org.). *Material Didático: Elaboração e Avaliação*. 1 ed. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007, v. 1, p. 251-267.

SILVEIRA. M. H. 2010. *O Glossário como Instrumento de Desenvolvimento em Contexto de Ensino de Matemática*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUC-SP.

da SILVA, A. 1997. *Era uma vez... o gênero conto de fadas no ensino aprendizagem de língua estrangeira para crianças*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUC-SP.

STETSENKO, A. Introduction to “Tool and Sign in the Development of the Child”, in Vygotsky, Rieber, Robinson, & Bruner, *The essential Vygotsky*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers. Scientific, Legacy, 2004, p. 501-12.

TOULMIN, S. *The Uses of Argument*. Cambridge University Press, Cambridge, 1958.

VYGOTSKY, L. S. *Collected works* (vol. 1). New York: Plenum, 1987.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1987.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6 ed./5 tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2002.

VYGOTSKY, L. S. *Imaginação e criação na infância* – apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 1930/2009.

SOBRE OS AUTORES

Amparo Clavijo é doutora em Educação pela Universidade do Arizona. Atualmente é professora titular em Linguagem e Letramento no Departamento de Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Universidade Distrital de Bogotá, Colômbia. É Editora do *Colombian Applied Linguistics Journal*, um periódico de livre acesso do Projeto de Conhecimento Público (PKP). Seus interesses de pesquisa se concentram em multiletramentos, ensino centrado na comunidade e formação de professores de línguas, Pesquisa Qualitativa, Tecnologia e ensino-aprendizagem de línguas. Seu endereço eletrônico é aclavijoolarte@yahoo.com e o periódico encontra-se disponível em: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/calj>

Betânia Passos Medrado é doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2006) e Mestre em Letras pela Universidade Federal da Bahia (1993). Atualmente é Professora Adjunto do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB. Seus interesses de pesquisa estão voltados para a formação docente com foco na construção identitária de professores de línguas. Atua, também, nas seguintes áreas: linguística aplicada, gêneros textuais e ensino de LE, pesquisa autobiográfica, metodologias do ensino de LE e análise do trabalho do professor à luz do Interacionismo Sociodiscursivo e das Ciências do Trabalho. Membro do Grupo de Estudo em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT-CNPq). betamedrado@gmail.com

Carla Lynn Reichmann é doutora em Letras pela Pós-Graduação em Inglês, UFSC (2001), mestre em TESL pela School for International Training, EUA (1992) e graduada em Comunicação Social pela PUC-SP (1984). Atualmente realiza estágio pós-doutoral sob supervisão da Profa. Dra. Angela Kleiman (UNICAMP). É professora na UFPB no curso de Letras Estrangeiras Modernas e no Programa de Pós Graduação em Linguística. Coordenou entre 2010-2012 o atual GT Formação de Educadores na Linguística Aplicada, vinculado à ANPOLL, e desenvolve pesquisas com ênfase nos seguintes temas: letramento e trabalho docente, formação identitária de professores de línguas, histórias de vida, estágio supervisionado, ensino-aprendizagem de língua inglesa. Membro do Grupo de Estudo em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT-CNPq). carlareichmann@gmail.com

Dilma Maria de Mello é graduada em Letras pelo Centro Universitário Nove de Julho (1993), Mestrado (1999) e Doutorado (2005) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com passagem pela Universidade de Alberta-Canadá, para realização de doutorado sanduiche e de pós-doutorado. Atualmente é professora da Universidade Federal de Uberlândia e atua na área de Linguística Aplicada, formação de professores, novos letramentos e tecnologias, ensino inclusivo e pesquisa narrativa. mello.dilma@gmail.com

Fernanda Coelho Liberali possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestrado e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atua como professora do Departamento de Inglês e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2. De 2008 a 2011, foi a representante brasileira da *International Society for Cultural and Activity Research* (ISCAR) e hoje participa do Projeto Internacional *Global Perspectives on Learning and Development with Digital Video-Editing Media*, financiado pelo Marie Curie Actions. É uma das líderes do Grupo de Pesquisa *Linguagem em Atividade no Contexto Escolar* e coordenadora dos Grupos de Estudos sobre Educação Bilingue (GEEB), sobre Gestão (GREG) e sobre Letramento e Alfabetização (GELA). Atua como coordenadora geral do Programa de Extensão Ação Cidadã e como consultora para a Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo e para algumas escolas particulares. liberali@uol.com.br

Francieli Freudenberger Martiny é Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB/2015) e Professora Adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atua na área de Linguística Aplicada com foco na formação inicial de professores, no trabalho docente e no ensino de línguas adicionais. francieli.freuden@gmail.com

Judy Sharkey, Ph.D., é professora associada de Educação na Universidade de New Hampshire (EUA) e dirige o programa de formação de professores no campus urbano da universidade em Manchester. Ex-voluntária do *Peace Corps* e ex-bolsista *Fulbright*, seu trabalho de pesquisa focaliza linguagem

e letramento, formação e saberes docentes em escolas e comunidades plurilíngues. Atualmente trabalha no projeto “Formando professores de línguas responsivos à comunidade em um mundo transmigrante”. É co-editora do número temático *TESOL Quarterly: Repensando Questões de Linguagem, Cultura e Poder e Revitalização de um currículo para alunos em idade escolar*. judy.sharkey@unh.edu

Phil Quirke é Diretor das faculdades Madinat Zayed/Ruwais, Institutos Superiores de Tecnologia nos Emirados Árabes Unidos. Há quinze anos ocupa posições de liderança na área de ensino de inglês, sempre procurando levar uma abordagem qualitativa para avaliação do corpo docente. Tem publicado nas mais diversas áreas, tais como face, pesquisa-ação, avaliação e diários. Mantém um *site* de apoio para professores prosseguindo em seus estudos de pós-graduação: <http://www.philseflsupport.com>. Seu livro, *An Exploration of Teacher Knowledge*, teve larga distribuição, e seu livro mais recente, sobre escrita reflexiva (co-organizado com Jill Burton, Joy Peyton e Carla Reichmann), encontra-se disponível em <http://www.tesl-ej.org/wordpress/books/.pquirke@hct.ac.ae>

Rayane Isadora Lenharo é Mestre em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) (2016). Graduada em Letras – Língua Inglesa e Respectivas Literaturas pela UEL (2013). Possui experiência como professora de língua Inglesa em institutos de idiomas e no ensino superior, tendo atuado nos cursos de Secretariado Executivo Trilíngue, Turismo e Letras – Inglês. Atualmente, trabalha como professora na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus Apucarana. Possui interesse nos seguintes tópicos de pesquisa: gêneros textuais, música como ferramenta para o ensino de inglês, (multi)letramentos e tecnologias digitais de informação e comunicação. raylenharo@hotmail.com

Sandra Maria Araujo Dias é doutora e mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente, é professora da área de Língua Inglesa na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) – Campus Caraúbas, onde leciona tanto na graduação como na pós-graduação. Coordena o grupo de estudos em Letramentos, Identidade e Formação Docente (GELF/UFERSA/CNPq) e desenvolve pesquisas na

área de Linguística Aplicada, com ênfase nos seguintes temas: letramentos, estágio supervisionado, gêneros textuais e ensino de inglês na escola pública. mildsandra@hotmail.com

Solange Teresinha Ricardo de Castro (in memoriam) – Licenciada em Letras pela Universidade de São Paulo (1974), mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994) e doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999). Diretora da Unidade de Ensino de Ciências Sociais e Letras (2008-2011) e professora assistente doutor no curso de Letras, concursada na disciplina Língua Inglesa. Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (2011-2012, 2002-2008) e Coordenadora do curso de especialização em Língua Inglesa: Tópicos em Ensino e Aprendizagem desde 1997. Coordenadora do subgrupo de trabalho em Formação de professores, vinculado ao grupo de trabalho em Linguística Aplicada da ANPOLL (2005-2010). Área de atuação e interesse: linguística aplicada, nas linhas de pesquisa em formação de professores de línguas, ensino e aprendizagem de inglês, linguística sistêmico-funcional, e linguagem verbal e não-verbal no ensino e aprendizagem de inglês.

Telma Gimenez é professora associada da Universidade Estadual de Londrina, doutora pelo Department of Modern English Language, Lancaster University, Inglaterra. Realizou também estágio na Kettering Foundation, Estados Unidos, onde desenvolveu estudos sobre escola pública e democracia. Atua no programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem orientando pesquisas no campo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e formação de professores e na graduação com orientação de estagiários e Linguística Aplicada. É bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq. tgimenez@uel.br

Vera Lúcia Lopes Cristovão tem mestrado, doutorado e pós-doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUC-SP, com doutorado-sanduíche na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Atualmente é professora associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL), membro do Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL) e líder do grupo de pesquisa Linguagem e

Educação (desde 2002). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: gêneros textuais, formação de professores, ensino de língua estrangeira e linguagem e sociedade. É bolsista de Produtividade em Pesquisa pela Fundação Araucária desde 2008. veraluciacristovao@gmail.com

U

Este livro foi diagramado pela Editora da UFPB em 2017, utilizando a fonte Minion Pro.

O conjunto de trabalhos deste livro apresenta um panorama da pesquisa de um grupo que se dedica, há mais de uma década, a estudar a sua própria prática de formação de professores de línguas. Trata-se de um programa de pesquisa louvável, que tem como um de seus efeitos, como os textos deixam transparecer, o fato de permitir que, além das vozes acadêmicas, já mencionadas, sejam ouvidas as vozes dos alunos em formação. Visando conhecer esse coro de vozes, essencial para planejar as práticas de ensino e aprendizagem situadas, os autores tentam também definir, ou redefinir, o que é ser professor de Língua Estrangeira no Brasil hoje.

(da Apresentação de Angela B. Kleiman)

ISBN 978-85-237-1256-3



9 788523 712563