

A FORMAÇÃO DE COMUNIDADES DE PRÁTICA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Elaine Cristina Medeiros Frossard (UESC)

ecmfrossard@uesc.br

RESUMO

Este trabalho buscou investigar a construção da identidade profissional de professores em serviço matriculados em um curso de licenciatura em língua inglesa oferecido pelo Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR). Esta pesquisa baseia-se, fundamentalmente, nos postulados de Wenger (1998) acerca de comunidades de prática, assim como nas contribuições de Castañeda (2011) e Miller (2008) sobre identidade docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e interpretativista, que contou com os seguintes instrumentos de pesquisa: atividade de reflexão, narrativa e questionário. Os resultados demonstram que os sujeitos da pesquisa construíram comunidades de prática, e essas comunidades foram determinantes para a composição de suas identidades como professores de língua inglesa.

Palavras-chave:

Identidade. Comunidade de Prática. Professor de Língua Inglesa.

1. Introdução

Desde que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi publicada (LDBEN 9.394/96), o ensino de uma língua estrangeira (doravante LE) na Educação Básica brasileira tornou-se compulsório. De acordo com a lei, cada escola seria livre para escolher a LE que integraria seu currículo com base nas necessidades locais; no entanto, devido à importância da língua inglesa (doravante LI) no cenário global, esta foi escolhida para integrar o currículo de quase todas as escolas do país. A partir desse momento, o ensino de LI nas escolas públicas passou a enfrentar um enorme desafio: a falta de professores qualificados.

Hoje, mais de vinte anos depois que o ensino público no Brasil começou a incluir uma LE em seu currículo, o problema é menos dramático, embora escolas de algumas cidades do país ainda contratem professores não licenciados para ensinar LI. Uma das alternativas encontradas pelo Governo Federal para resolver este problema foi a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que tem por objetivo oferecer treinamento para professores em serviço que não possuem as qualificações apropriadas para ensinar disciplinas específicas.

A pesquisa apresentada neste artigo foi motivada pela observação da construção da identidade profissional de um grupo de professores matriculados em um curso de Língua Estrangeira Moderna/Inglês oferecido

pelo PARFOR na Universidade Estadual de Santa Cruz, na cidade de Ilhéus, Bahia, Brasil.

A hipótese que pretendemos confirmar com esta pesquisa é que os esforços conjuntos desses indivíduos para superar os desafios de aprender uma LE e, principalmente, aprender a ser professor dessa língua fizeram com que eles formassem Comunidades de Prática (CoP) e permitiram a construção da identidade que eles procuravam consolidar quando se matricularam no curso: tornaram-se professores de inglês.

Trata-se de uma pesquisa de campo, com abordagem metodológica qualitativa, que parte da apresentação dos conceitos de Comunidade de Prática (WENGER *et al.*, 1991, 1998, 2002) e Identidade (WENGER, 1998; NORTON, 1995; MILLER, 2008; e CASTAÑEDA, 2011) para fundamentar a investigação empírica que consiste na administração e análise de três instrumentos de pesquisa, a saber: uma atividade de reflexão; a composição de uma narrativa descrevendo a prática docente dos participantes antes e depois do curso; e um questionário sobre a formação das Comunidades de Prática.

O objetivo principal desta pesquisa foi, portanto, investigar como o curso influenciou a maneira como os sujeitos de pesquisa se veem e se apresentam como professores de inglês, e verificar a existência e influência de Comunidades de Prática na construção da identidade profissional desses indivíduos.

2. Comunidade de Prática: uma visão geral

Estamos constantemente aprendendo alguma coisa, mesmo sem termos consciência disso. A aprendizagem acontece o tempo todo e em todo lugar; quando estamos sozinhos ou quando interagimos. É inerente à nossa natureza – aprendemos conscientemente ou não.

Algumas das principais teorias modernas sobre aprendizagem afirmam que esta se trata de um evento social³. E essa premissa foi crucial para motivar o conceito de “comunidade de prática” (doravante CoP) como uma reunião de pessoas que compartilham algum interesse por um

³ Um dos exemplos mais notáveis é a teoria sociointeracionista de Vygotsky (1984).

domínio específico e que aprendem a melhorar seus conhecimentos em conjunto (WENGER, 1991)⁴.

Wenger defende que toda prática é social. Na perspectiva da aprendizagem, a dimensão da prática enfatiza a aprendizagem como uma questão de engajamento, como uma questão de experiência adquirida na participação direta.

Wenger (1998) conceitua a ideia de prática a fim de mostrar que essa se refere a um nível de estrutura social que reflete o aprendizado compartilhado e que é principalmente reconhecida se suas três características básicas (envolvimento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado) são identificadas.

Em seu último livro sobre o tema, Wenger et al. (2002) revisa as três características de uma CoP e as nomeia como “domínio”, “comunidade” e “prática”. Mesmo com nomes diferentes, as características básicas de uma CoP ainda estão relacionadas a um interesse comum, um grupo de pessoas que interagem para discutir e desenvolver o conhecimento sobre esse interesse e o conjunto de artefatos produzidos e compartilhados como resultado dessas interações, e é a combinação desses três elementos que possibilita a concepção de Comunidades de Prática.

3. *Identidade*

Incontáveis são as pesquisas que tratam de “Identidade” e é bastante difícil conceituar este termo, especialmente porque existem diferentes orientações para os estudos feitos: alguns focam na identidade do grupo, alguns na identidade individual, outros na identidade de aprendizes etc. Neste trabalho, porém, pretendemos nos concentrar na identidade que emerge de uma Comunidade de Prática. Mais especificamente, buscamos investigar a identidade de professores de inglês que construíram essa identidade ao participar de uma Comunidade de Prática. Então, como já conceituamos “Comunidade de Prática”, vamos começar esta seção falando

⁴ O conceito de Comunidades de Prática evoluiu desde a primeira vez que Lave e Wenger (1991) o introduziram. Algumas características foram sistematizadas e a ideia original foi expandida e desenvolvida. Alguns autores (LI *et al.*, 2009) afirmam que a teoria de Wenger é contraditória em alguns pontos e precisa ser melhor discutida e definida. Nós, todavia, não vamos nos concentrar nessa questão, visto que estamos interessados apenas nos principais fundamentos desse conceito.

sobre a construção de identidades dentro de CoPs e as especificidades da identidade do professor.

3.1. A Construção das Identidades de Professores de Língua Inglesa em Comunidades de Prática

Hall (2004) afirma que o papel desempenhado por outros na construção da identidade de um indivíduo é crucial. Isto significa que a identidade não é apenas uma questão do eu – do seu próprio potencial e sentimentos –, mas também se relaciona com fatores externos que desempenham um papel importante na formação de traços de identidade.

Acadêmicos de diversas áreas, como Sociologia, Sociolinguística, Psicologia, entre outros, estudaram esse tema e prevalecem duas linhas principais: a pessoal e a social.

Cooley (1902), por exemplo, entendeu o eu como resultado de interações interpessoais e percepções de outras pessoas. O que os outros pensam do próprio eu ajuda a formar sua identidade; com sua “Teoria da Face”, Goffman (1980) defendeu a ideia de que cada pessoa tem vários eus, o que introduz uma nova maneira de ver a construção da identidade, já que o comportamento de uma pessoa pode variar dependendo da situação; Erickson (1968), influenciado por outros teóricos, acreditava que a personalidade se desenvolve em uma série de estágios e que a experiência social é decisiva para esse desenvolvimento. Tais estudos mostram que o outro, ou a dimensão social, desempenha um papel importante no processo de construção da identidade, e essa perspectiva também é compartilhada por Wenger (1998) quando diz que a identidade de uma pessoa é construída através da negociação de significados da experiência dessa pessoa como membro de comunidades sociais. Para o autor, ao falar sobre identidade, não devemos negar a individualidade, mas considerá-la como parte das práticas de comunidades específicas. O foco deve estar no processo de constituição da identidade, que é formada tanto pela pessoa quanto pela comunidade.

Nesta perspectiva, aprender e tornar-se estão conectados; conhecimento e conhecedor não podem ser separados. À medida que as pessoas aprendem interagindo com os outros, elas consequentemente definem a si mesmas e “quem é cada um” torna-se claro à medida que as relações entre os membros do grupo são estabelecidas.

Quando esse grupo é formado por professores, um conjunto de elementos pode ser de grande importância para auxiliar a construção dessa identidade, que decorre de experiências individuais, bem como do engajamento em práticas coletivas. Esses elementos podem incluir alguns fatores pessoais ou internos, como crenças, sentimentos, expectativas e alguns fatores sociais ou externos, como avaliação, elaboração de materiais, participação em reuniões de planejamento ou interação em sala de aula.

Segundo Castañeda (2011), no processo de construção da identidade, o pessoal e o social se complementam. O autor ainda enfatiza, com base em estudos realizados por Lorti (1975), Bailey et al. (1996), Borg (2004) e Malderes et al (2007) que, especialmente na formação da identidade docente,

[...] as imagens internas construídas pelos professores, consideradas vitais no desenvolvimento da identidade do professor, vêm de um longo processo que se inicia em suas experiências como aprendizes. [...] Durante esse período, por exemplo, surgem expectativas profissionais, motivações, emoções e crenças fundamentais sobre ensino e aprendizagem. (CASTAÑEDA, 2011, p. 24) (Tradução nossa)

Essas expectativas e crenças são então confirmadas ou desconstruídas quando esses indivíduos se inscrevem em programas de formação de professores ou quando experimentam a prática de ensino. Em ambas as situações, o contato com o outro – alunos, colegas de trabalho ou colegas de sala – é responsável por ajudar a moldar a identidade profissional do professor e a dimensão pessoal e social interagem e se complementam. Somente quando envolvidos em práticas significativas com outras pessoas, como os grupos de pessoas mencionados, os professores podem entender melhor o que realmente significa se tornar professor. Crenças, papéis, expectativas, teorias e conhecimentos são finalmente colocados em ordem à medida que os indivíduos passam pelo processo de reconhecimento de sua identidade profissional, e a formação de Comunidades de Prática geralmente acontece muito naturalmente nesse processo e contribui significativamente para essa construção de identidade. Sobre esta questão, Castañeda (2011) afirma:

Comunidade e prática são construções vitais na compreensão do significado de ser professor e, conseqüentemente, da identidade profissional. Enquanto o ato de pertencer a uma comunidade de professores se traduza em interação direta e na negociação de formas de participação, a prática em sala de aula ajuda os professores a terem uma noção real do papel do professor. Esses domínios gerais evoluem como um processo dinâmico resultante da experiência de se tornar professor: uma trajetória de aprender a ensinar em

que todos os construtos descritos aqui se juntam para moldar o significado e a identidade dos professores. (CASTAÑEDA, 2011, p. 24) (Tradução nossa)

À medida que os indivíduos se envolvem em práticas, ganham experiência e aprendem, sua identidade é transformada. De fato, Miller (2008, p. 174, tradução nossa) afirma que a identidade do professor é vista como “relacional, negociada, construída, representada, transformadora e transitória”. É, portanto, impossível falar em identidades estáticas, uma vez que esse processo é sujeito a mudanças.

Os programas de formação de professores podem desempenhar um papel muito importante na construção da identidade do professor, uma vez que proporcionam aos futuros docentes a oportunidade de aprender alguns conhecimentos muito específicos, proporcionando a reconstrução de concepções e pontos de vista pré-definidos e permitindo o seu envolvimento em novas práticas. No entanto, a maioria dos programas se concentra em preparar os indivíduos para serem professores, em vez de se tornarem professores. Eles geralmente fornecem a dimensão técnica, mas falta fornecer reflexões ou aprendizado cooperativo, por exemplo (CASTAÑEDA, 2011).

Essa ideia de tornar-se, mais do que apenas ser, é o que o grupo de professores que constituem nossos sujeitos de pesquisa buscou ao inscrever-se no curso de Língua Estrangeira Moderna/Inglês - PARFOR. Ao contrário da maioria dos estudantes que ingressam em um programa de formação de professores, esses indivíduos não estavam tendo seu primeiro contato com métodos de ensino - quando entraram, já eram professores, mas não se sentiam professores de inglês, não tinham essa identidade. Como esses professores conseguiram construir essa identidade é o que constitui a seção seguinte desta pesquisa.

4. PARFOR: definição e objetivos

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) foi responsável não só por estabelecer que uma LE deve ser incluída no currículo da Educação Básica no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, mas também por determinar as qualificações mínimas que os professores devem ter para poder ensinar na Educação Básica. De acordo com essa lei, cursos de licenciatura devem ser realizados em instituições de ensino superior como faculdades e universidades, e a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em um trabalho colaborativo, devem oferecer treinamento contínuo para fornecer qualificação aos

profissionais de ensino. (LDB, art. 62, § 1º). A sétima edição 2010/2011 do *World Data on Education* apresenta algumas informações sobre o número de professores que atuaram no ensino fundamental em 2007 no Brasil e mostra o percentual de profissionais que possuíam a qualificação mínima especificada na LDB. O estudo diz que

[...] Havia 1.882.961 professores no ensino básico (primeira infância até o ensino médio) em 2007. [...] Em relação às suas qualificações, o percentual de professores com nível superior era de 68,4% (ou cerca de 1,288 milhão de professores), dos quais cerca de 90% com licenciatura, principalmente nas áreas de pedagogia (29,2%), língua e literatura (11,9%), matemática (7,4%) e história (6,4%). Em relação aos professores com habilitações do ensino básico, 82,1% tinham cursos técnicos. Um total de 119.323 professores (ou 6,3% do total) ainda não possuía as qualificações mínimas exigidas. (UNESCO IBE, 2010, p. 31) (Tradução nossa)

Como é possível observar, o número de professores brasileiros que não possuíam qualificação mínima para lecionar na Educação Básica em 2007 era bastante significativo, de forma que, com o objetivo de fazer cumprir a lei (LDB), e oferecer qualificação adequada a esses professores, o Governo Federal instituiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) em 2009, e passou a oferecer treinamento para professores em serviço que não possuíam as qualificações adequadas para lecionar disciplinas específicas. Como afirmado no Manual de Operação do PARFOR (2009), o objetivo deste plano é

Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no país. (BRASIL, 2009, p. 1)

Os números mostram que a iniciativa está sendo eficaz no fornecimento de educação superior para professores não qualificados. Até 2012, o PARFOR introduziu 1.920 turmas e cerca de 54.000 professores da educação básica já se matricularam em cursos, em 397 municípios diferentes do país.

4.1. Curso PARFOR de Língua Estrangeira Moderna / Inglês

Sinalizamos que a falta de professores com qualificação mínima foi o motivo da implementação do PARFOR pelo governo brasileiro. No entanto, é necessário ressaltar que, como o ensino de uma língua estrangeira tornou-se obrigatório na Educação Básica a partir de 1996, a realidade desse campo é ainda pior que as demais. Com o objetivo de

capacitar esses professores, docentes da Universidade Estadual de Santa Cruz decidiram preparar e implementar um curso PARFOR.

Diferentemente de outros cursos, cujos alunos ainda não são professores quando ingressam na universidade, este se concentra em fornecer aos professores conhecimentos específicos, abordagens e técnicas que possam ser imediatamente utilizadas por eles em sua prática, uma vez que os professores que se inscrevem no curso de Língua Estrangeira Moderna/Inglês precisam não apenas aprender ou melhorar suas habilidades em inglês, mas também aprender como ensinar essa língua de maneira eficaz e como se tornar professores de inglês.

O currículo do curso tentou considerar essas necessidades dividindo os assuntos a serem estudados em quatro “eixos”, a saber: o eixo que articula as competências pedagógicas, sociológicas e filosóficas; o eixo que articula a competência linguístico-comunicativa; o eixo que articula a competência teórico-aplicada; e o eixo que articula a competência profissional. Contudo, é necessário ressaltar que, apesar de ser muito importante, a proposta do curso não foi o único ou o fator mais relevante responsável pela construção da identidade dos professores de inglês. Outro fator desempenhou um papel muito significativo nesta constituição: o contato com outros professores que compartilhavam experiências semelhantes e que tinham os mesmos interesses. A interação entre esses professores fez com que eles formassem comunidades de prática e os ajudou a aprender como superar os desafios que enfrentavam como professores de inglês.

Para explicar como esses professores cresceram e começaram a se ver como professores de inglês e a contribuição das comunidades de prática para essa transformação, apresentaremos, nas próximas seções, o perfil dos sujeitos da pesquisa e os resultados que alcançamos com a ajuda de alguns instrumentos: uma dinâmica de reflexão; uma proposta narrativa; e um questionário

4.2. Perfil dos Sujeitos de Pesquisa

Esta pesquisa investigou trinta (30) indivíduos matriculados no curso de Língua Estrangeira Moderna/Inglês – PARFOR da Universidade Estadual de Santa Cruz, na cidade de Ilhéus, Bahia, Brasil. Este grupo de sujeitos é composto por vinte (20) mulheres e dez (10) homens. Vinte (20) desses indivíduos possuíam uma graduação antes de se matricularem no

curso PARFOR, embora dois deles não possuísem licenciatura; seis (06) tinham apenas cursos técnicos; e quatro (4) pessoas não possuíam graduação prévia ou outro curso específico para o ensino. Esses indivíduos são provenientes de 16 cidades diferentes e ensinam em escolas públicas. Dezoito (18) deles costumavam ensinar inglês antes de ingressar no curso PARFOR, e doze (12) indivíduos costumavam ensinar as matérias para as quais tinham qualificação.

Tivemos contato com esses indivíduos durante os anos de 2011 a 2014, mas os instrumentos de pesquisa foram aplicados durante o último semestre do curso, em 2014.

5. *Análise dos Dados*

5.1. *Atividade de Reflexão: o primeiro instrumento*

Nossa pesquisa foi feita durante o último semestre do Curso de Língua Estrangeira Moderna / Inglês – PARFOR (doravante LEMI-PARFOR). Conversamos com nossos sujeitos de pesquisa para explicar os objetivos do nosso trabalho e verificar se eles concordariam em participar dele. Apresentamos os procedimentos que usaríamos para coletar dados: observação de suas aulas no curso, uma atividade de reflexão, uma narrativa escrita e um questionário.

O primeiro instrumento que usamos para fazer os professores refletirem sobre sua trajetória e a construção de suas identidades como professores de inglês foi uma atividade de reflexão na qual eles tiveram que escrever uma palavra que resumisse a experiência que tiveram no curso e desenhar três figuras representando eles mesmos como professores antes do curso LEMI-PARFOR; no momento da pesquisa (no final do curso); e no futuro.

Os resultados dessa atividade mostraram coerência no ponto de vista dos sujeitos pesquisados. Mais de 65% das palavras usadas para definir a experiência que tiveram no curso denotaram mudança e crescimento (transformação, crescimento, mudança, superação). As outras palavras representaram menos de 35% do total (conquista, sucesso, reinício, determinação e oportunidade).

Em relação às figuras desenhadas para ilustrar a si mesmos como professores de inglês antes de ingressar no curso, 60% mostravam ‘olhos

fechados’, ‘lagartas’, ‘professores pequenos’ e ‘longos caminhos’, o que pode conduzir à interpretação de que se consideravam limitados, como se lhe faltasse algo e tivessem muito a aprender; 30% das figuras mostravam pontos de interrogação que podem ser compreendidos como dúvidas sobre o ensino de inglês antes do curso. As outras figuras (10%) mostravam coisas diferentes, como um professor confiante, professores que não se destacam entre os outros e professores que estavam quase completamente distantes da influência da língua inglesa. Com relação às figuras que representavam os professores no momento da pesquisa, isto é, no final do curso, 85% mostravam ‘borboletas’, ‘olhos abertos’, ‘professores felizes e confiantes ensinando inglês’, ‘professores maiores’, ‘professores cheios de ideias’, o que demonstra que eles se sentiam mais confiantes naquele momento e que começaram a se ver como professores de inglês. As outras figuras (15%) mostravam “muitos caminhos à frente do professor”, “muitas responsabilidades” e “dúvidas”.

A última parte da dinâmica solicitava que os professores desenhassem algo que representasse o futuro. 40% das figuras mostravam “professores estudando e aprendendo coisas novas”, “professores caminhando muito” ou “subindo uma escada alta”, o que deixa claro que esses indivíduos entendem que o curso que estavam concluindo foi um passo em sua qualificação e que eles precisavam de atualização contínua, ou seja, precisavam estar continuamente aprendendo; 28% das figuras mostravam “professores felizes e confiantes”, o que demonstra que eles se sentiam mais preparados para seguir sua carreira como professores de inglês; 20% das figuras mostravam “caminhos diferentes à frente” e “portas abertas”, que podem ser entendidas como as oportunidades que têm pela frente como resultado da qualificação obtida no curso; e, finalmente, 12% das figuras mostravam “professores espalhando conhecimento”, “indivíduos distribuindo frutas” e “sementes sendo disseminadas”, que podem ser interpretadas como a intenção de espalhar o conhecimento que receberam para alunos e colegas.

Portanto, os resultados desta atividade podem ser resumidos desta forma: a maioria dos sujeitos de nossa pesquisa se considerava limitada e carente de conhecimento e confiança para ensinar inglês antes de entrar no curso LEMI-PARFOR; ao final do curso, a maioria se sentia confiante e se via como professor de inglês; e grande parte deles estava ciente da necessidade de continuar estudando para se manter atualizado no futuro.

5.2. Narrativas: as histórias dos sujeitos de pesquisa

Com o objetivo de conhecer as origens, crenças e a opinião dos sujeitos de pesquisa sobre o impacto do curso LEMI-PARFOR em sua prática profissional e na construção de suas identidades como professores de inglês, solicitamos que escrevessem uma narrativa falando sobre sua trajetória de estudo, sua carreira, incluindo preferências metodológicas antes do curso, o motivo da inscrição no LEMI-PARFOR e o impacto desse curso em sua prática. Não pedimos a eles que escrevessem sobre as comunidades que formaram durante o curso neste momento, embora algumas narrativas mencionem isso, como vamos apresentar mais adiante.

A análise das narrativas mostra dados relevantes, e vamos apresentar os resultados dessa análise divididos em quatro informações, de acordo com o que lhes pedimos para escrever: 1. Trajetória de estudo; 2. Carreira e preferências metodológicas; 3. Razões para se inscrever no curso e 4. Impacto do curso em sua prática docente.

Em relação às trajetórias de estudo dos professores, as narrativas mostram que todos estudaram em escolas públicas, da pré-escola ao ensino médio. Quatro deles relataram que não possuíam licenciatura ou outro curso específico que lhes habilitasse a ensinar, uma pessoa formou-se em Comunicação Social, um era graduado em Matemática, um em Educação Física e um em Turismo, três eram graduados em História; nove em Pedagogia; quatro em Letras - Português; e seis tinham apenas cursos técnicos.

Ao descreverem suas carreiras, 10% dos professores relataram ter menos de cinco anos de experiência docente; 47% tinham de 6 a 10 anos de experiência; 33% tinham de 11 a 20 anos de experiência; e 10% tinham mais de 21 anos de experiência. 60% desses professores, que correspondem a 18 pessoas, ensinavam inglês antes de entrar no curso LEMI-PARFOR. Destes, 50% relataram que priorizavam o método de Gramática e Tradução, embora não tivessem conhecimento teórico prévio sobre métodos e abordagens. Eles perceberam a abordagem que utilizavam quando tiveram contato com essas teorias no curso LEMI-PARFOR. 27% desses professores que ensinavam inglês afirmaram que usavam abordagens tradicionais e baseavam suas aulas na prática de antigos professores de inglês; 13% relataram que se concentravam apenas em uma ou duas habilidades, principalmente leitura e escrita; e 10% mencionaram que utilizavam diálogos e repetições para ensinar, características da abordagem audiolingual.

Transcrevemos, abaixo, alguns trechos dessas narrativas que confirmam a prevalência do método Gramática e Tradução nas aulas desses sujeitos:

“Nas minhas aulas, o estudo da gramática e das traduções prevalecia.”

“Minha ação na sala de aula de inglês antes do curso LEMI-PARFOR era instintiva e acompanhava o desempenho de meus alunos. Minha prática era muito mais centrada em atividades gramaticais e escritas, além de vocabulário descontextualizado e traduções ingênuas.”

“Antes, tudo podia ser resumido como gramática e tradução.”

“Antes do curso, a reprodução e a tradução de palavras e pequenos textos prevaleciam. Quase nunca me arrisquei a praticar a habilidade de fala com meus alunos, até porque meu conhecimento da língua era muito limitado.”

Com relação ao motivo que levou esses professores a se inscreverem no curso LEMI-PARFOR, segundo as narrativas, os que costumavam ensinar inglês antes do curso decidiram se inscrever porque seria uma forma de obter qualificação adequada e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de seu trabalho e os indivíduos que não lecionavam inglês antes de ingressar no curso decidiram se inscrever porque se preocupavam com o fato de os alunos das escolas onde trabalhavam não terem aulas de inglês com frequência alarmante por falta de profissionais qualificados.

A última informação que pedimos aos nossos sujeitos de pesquisa para relatar foi o impacto do curso LEMI-PARFOR em suas práticas de ensino. O primeiro impacto foi o percentual de professores que, ao final do curso, estava ensinando inglês em suas cidades. Antes do curso, 60% deles lecionavam inglês; ao final, 90% trabalhavam com essa disciplina. O segundo impacto está relacionado à mudança na maneira como planejavam suas aulas. 33% deles relataram que passaram a contextualizar o conteúdo, tentando relacionar o assunto com a realidade dos alunos, a fim de torná-lo mais significativo. 20% passaram a utilizar diferentes recursos, especialmente tecnológicos, em suas aulas porque aprenderam a usá-los e a produzir material didático relevante. 20% disseram que se sentiam capazes de integrar as quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar) em suas aulas. 27% disseram que se sentiam seguros e capazes de usar metodologias diferentes em suas aulas, relataram que buscavam usar uma abordagem mais comunicativa e disseram que avaliavam constantemente se seus objetivos estavam sendo alcançados para manter a metodologia ou alterá-la. E 100% deles usaram palavras como “criativo”, “dinâmico”, “confiante” e “autônomo” em suas narrativas quando mencionaram a maneira como se sentiam em relação à sua prática de ensino de inglês ao final do curso. Selecionamos alguns trechos de suas narrativas que mostram esse impacto:

“O curso foi um divisor de águas na minha prática profissional. [...] Depois do curso comecei a considerar o contexto e as especificidades de cada grupo de alunos. Eu também comecei a trabalhar com as quatro habilidades.”

“Antes de entrar no curso eu não tinha grandes expectativas sobre o desenvolvimento das quatro habilidades. Hoje, percebo que é possível fazê-lo com uso de novas metodologias e novas práticas pedagógicas.”

“Depois que entrei no curso LEMI-PARFOR, minhas aulas começaram a ser mais significativas e mais contextualizadas. Comecei a trabalhar com as quatro habilidades.”

“Minhas aulas tornaram-se mais dinâmicas e me sinto mais segura para usar o livro didático. Eu procuro trabalhar as quatro habilidades com meus alunos.”

“Eu uso músicas, jogos, diferentes tipos de texto e recursos tecnológicos para tornar minhas aulas mais dinâmicas. Eu gosto da abordagem comunicativa porque dá aos alunos a oportunidade de participar da aula e aprender quando trabalham com seus colegas.”

“Um dos aspectos que mais mudou depois que entrei no curso foi a forma contextualizada de tentar organizar os conteúdos que tenho para ensinar. Antes do curso, achava impossível relacionar o conteúdo com a realidade dos alunos porque era uma língua estrangeira.”

“Com o curso e tudo que aprendi com meus colegas de classe, estou tentando ressignificar minha prática. Comecei a usar recursos diferentes, como projetor multimídia, livros didáticos, estéreo e outros.”

Ao explicarem as mudanças pelas quais passaram após o curso, 40% dos professores mencionaram que o contato com seus colegas - que também buscavam qualificação para melhorar suas aulas de inglês - foi determinante para o seu desenvolvimento. Eles apontaram a importância do compartilhamento de experiências entre eles, o que os ajudou a aprender novas técnicas e maneiras de ensinar o conteúdo. Aqui estão alguns trechos de suas narrativas que mostram isso:

“Não apenas o curso me ajudou no desenvolvimento do meu aprendizado e na maneira como vejo o mundo e as pessoas, mas também o contato com meus colegas, a experiência de compartilhar com eles e a observação das aulas que demos e recebemos.”

“As experiências que meus colegas compartilhavam sobre as técnicas que funcionavam ou falhavam em suas aulas me ajudaram muito a aprender a ensinar inglês.”

“Compartilhar nossas angústias diante de nossas incertezas sobre o ensino de inglês foi importante para nos fazer crescer juntos e saber que não estávamos sozinhos.”

A interação entre os professores/alunos do curso LEMI-PARFOR desempenhou um papel importante em seu desenvolvimento durante o curso, como eles mesmos mencionaram. De modo a entender se essas interações poderiam ser consideradas Comunidades de Prática e verificar se todo o grupo poderia ser considerado uma única CoP ou se várias CoPs

coexistiram, procedemos à administração do terceiro instrumento de nossa pesquisa: um questionário, cujos resultados serão apresentados a seguir.

5.3. Questionário: a criação de CoPs

À medida que observamos as aulas e as interações dos professores/sujeitos de pesquisa durante as aulas e percebendo a importância que deram em suas narrativas para essas interações, pedimos que respondessem a um questionário para esclarecer se essas interações poderiam ser entendidas como Comunidades de Prática. Antes de administrar o questionário, pedimos a eles que lessem alguns textos que definem uma Comunidade de Prática (WENGER, 1998, 2002, 2006; LI, 2009), e explicamos as principais características de uma CoP para eles, apresentando como podemos reconhecer a existência de uma CoP, de acordo com o trabalho de Wenger (1998). Então, ao entenderem o conceito e as principais características de uma CoP, demos a eles um questionário composto de cinco questões abertas:

1. Baseado no conceito de Comunidade de Prática, você considera que faz parte de uma CoP? Se sim, quantas pessoas compõem esta CoP? Justifique sua resposta;
2. Qual é o interesse comum dos membros da sua CoP ?;
3. Como vocês desenvolvem conhecimento juntos?
4. Você acha que sua CoP contribui para a construção de sua identidade como professor de inglês? De que forma?;
5. A CoP de que você participa já produziu algum artefato como resultado do conhecimento que vocês compartilharam? O que foi produzido?

Analisando suas respostas, descobrimos que 100% de nossos sujeitos de pesquisa acreditavam ter formado CoPs durante o curso LEMIPARFOR. Eles mencionaram a existência de uma 'grande' CoP formada por todo o grupo, uma vez que todos eles tinham interesses comuns (proficiência em inglês e se tornarem professores de inglês competentes) e compartilhavam experiências, aprendendo uns com os outros durante as aulas. No entanto, eles relataram que nesta “grande” CoP, alguns membros não eram tão integrados, nem tão ativos, e não contribuíam tanto para seu aprendizado e desenvolvimento. Eles enfatizaram a existência de CoPs “menores” – seis comunidades, mais especificamente – que, apesar de compartilhar interesses semelhantes, se diferenciavam porque seus membros compartilhavam outras características em comum: morar na mesma cidade ou nas cidades próximas; compartilhar valores semelhantes; ou ensinar inglês para os mesmos anos/séries. Estas 'pequenas' CoPs tinham de 3 a 6 membros ativos e, de acordo com os professores, desempenhavam

um papel mais efetivo na construção das suas identidades como professores de inglês, como podemos confirmar pelas suas respostas, que foram resumidas abaixo.

Sobre a primeira pergunta: você considera que faz parte de uma CoP? Se sim, quantas pessoas compõem esta CoP? Justifique sua resposta, 100% dos professores responderam “Sim”, confirmando que formam uma CoP. 30% deles disseram que todo o grupo formava uma CoP, mas também enfatizaram a existência de CoPs “menores”, enquanto 70% mencionaram apenas as CoPs “menores”. 50% dos indivíduos disseram que suas CoPseram formadas por 4 membros; 38% responderam que as suas CoPs tinham 3 membros; e 12% responderam que suas CoPs tinham 5 ou 6 membros. Transcrevemos algumas das respostas abaixo:

“Sim. Temos uma CoP porque socializamos nossas experiências, compartilhamos projetos, atividades e também nossa angústia. Geralmente usamos em nossas aulas ações metodológicas que outros membros de nossa CoP usaram com sucesso em suas aulas. Existem 6 membros na minha CoP.”

“Sim. Formamos uma CoP com nossos colegas no curso - como um grupo que compartilhava os mesmos interesses - e também com pessoas específicas com as quais tínhamos outras características em comum, como morar na mesma cidade. Esta pequena CoP é composta por 3 pessoas.”

A segunda pergunta questionou acerca do interesse comum dos membros das CoP. 37% dos professores apontaram a prática pedagógica como o interesse comum de sua CoP; 25% responderam que seu interesse comum era o desenvolvimento de suas habilidades em inglês; 25% disseram que tinham esses dois interesses em comum - eles compartilhavam práticas pedagógicas e praticavam falar e escrever uns com os outros em inglês e 13% dos professores responderam que seu interesse comum era superar os desafios impostos pelo curso. Seguem, abaixo, algumas das respostas:

“Estamos interessados em nossas experiências relativas às nossas práticas metodológicas. Compartilhamos atividades que deram certo e projetos interdisciplinares.”

“O nosso interesse é tornar as aulas mais atrativas e despertar em nossos alunos o interesse em aprender a língua inglesa, por isso partilhamos atividades e procedimentos interessantes que podemos usar nas aulas com este propósito.”

“O interesse que temos em comum é desenvolver nossas habilidades em inglês, especialmente a capacidade de falar.”

A terceira questão perguntou como eles desenvolviam conhecimento em suas CoPs. Cada professor apontou mais de uma maneira de fazer isso, de modo que porcentagens diferentes podem compreender as

respostas de indivíduos repetidos. 50% das respostas mencionavam que eles desenvolviam conhecimento discutindo sobre temas específicos; 38% mencionavam compartilhar material didático; 38% das respostas disseram que desenvolviam conhecimento compartilhando experiências e falando sobre sua prática; 25% das respostas apontaram para o fato de praticarem a fala e a escrita em conjunto e, assim, desenvolverem seus conhecimentos e fluência em inglês; e 12% responderam que compartilham livros e artigos que poderiam ser úteis para o seu desenvolvimento pedagógico. Algumas de suas respostas seguem abaixo:

“Compartilhamos informações, sugestões de livros importantes para serem lidos e discutimos temas de interesse.”

“Desenvolvemos o conhecimento quando planejamos atividades e projetos juntos e praticamos atividades de conversação e escrita uns com os outros.”

“Compartilhando experiências, compartilhando material de ensino e falando sobre nossa prática.”

Em relação à quarta pergunta: você acha que sua CoP contribui para a construção de sua identidade como professor de inglês? De que forma?, 100% dos professores responderam que acreditavam que sua CoP contribuiu para a construção de suas identidades como professores de inglês. 63% disseram que sua prática mudou devido aos procedimentos metodológicos que aprenderam não só no curso, mas também com os membros de sua CoP, e se sentiam mais capazes de ensinar; 25% deles explicaram que, através da partilha de experiências na sua CoP, tornaram-se mais críticos sobre a sua prática e começaram a avaliar as suas próprias ações, sentindo-se mais confiantes sobre o que faziam na sala de aula; e 12% deles apresentaram outras contribuições de suas CoPs, como ajudá-los a entender os conteúdos estudados no curso. A seguir, estão algumas das respostas:

“Sinto-me um professor melhor por causa da inovação metodológica nas minhas aulas, que é resultado do conhecimento que obtive no curso e da socialização das experiências dos membros da minha CoP.”

“Não tenho dúvidas de que minha CoP contribuiu para a construção da minha identidade como professora de inglês. Através da experiência e compartilhamento de ideias, pude avaliar minhas aulas e verificar a viabilidade de minhas ações como professora.”

A quinta questão perguntou se as CoPs que os professores formaram produziram algum artefato como resultado do conhecimento que compartilharam. 75% deles responderam que já produziram artefatos e mencionaram vários tipos de material didático que foram produzidos juntos e usados em suas aulas de inglês. Desses 75%, 37% disseram que também elaboraram projetos juntos para implementar em suas escolas. E 25% dos

professores disseram que suas CoPs nunca produziram nenhum artefato como resultado do conhecimento que compartilhavam, como podemos confirmar por suas respostas:

“Não.”

“Produzimos atividades, projetos a serem desenvolvidos nas escolas em que trabalhamos. Essa construção aconteceu como resultado de conversas e identificação de necessidades comuns.”

“Sim. Planejamos sequências didáticas, planos de aula e outros materiais didáticos, como jogos.”

Como uma Comunidade de Prática é caracterizada por um grupo de indivíduos que compartilham um interesse comum, aprendem como melhorar seus conhecimentos sobre esse interesse juntos e produzem artefatos como consequência desse conhecimento, podemos entender que os 25% de indivíduos que afirmaram que nunca produziram nenhum artefato podem não ter entendido o que é uma CoP e, portanto, o que disseram ser sua CoP não é mais que uma simples comunidade de aprendizado, ou eles realmente formaram CoPs, mas não adquiriram maturidade suficiente para produzir artefatos.

Apesar de algumas respostas mostrarem algumas contradições, é possível perceber que a maioria das respostas é coerente e nos permite dizer que Comunidades de Prática foram formadas durante o tempo em que os professores estudaram no curso LEMI-PARFOR.

A importância que os professores atribuem ao papel dessas CoPs para seu crescimento e desenvolvimento como professores de inglês é clara em suas respostas e mostra que suas identidades profissionais foram construídas não apenas como resultado do conhecimento que eles construíram no curso – com teorias e aulas –, mas também como resultado das interações significativas entre os membros de suas CoPs.

6. Considerações Finais

Esta pesquisa buscou apresentar uma visão geral do conceito de Comunidade de Prática, segundo Wenger, e apresentar algumas considerações relevantes sobre o papel desempenhado pelos outros na construção da identidade de um indivíduo. Refletimos principalmente sobre a construção da identidade de professores e procuramos deixar claro que uma CoP pode ser essencial nesse processo. A proposta do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi apresentada para

mostrar a falta de professores qualificados, especialmente professores de língua estrangeira, no Brasil. Em seguida, focamos no curso de Língua Estrangeira Moderna / Inglês (LEMI) – PARFOR, no qual nossos sujeitos de pesquisa estavam matriculados.

A análise dos dois primeiros instrumentos de pesquisa mostrou que a maioria dos professores considerou que mudou positivamente desde que ingressou no curso LEMI-PARFOR. Eles relataram que cresceram e passaram por uma transformação que os fez se sentir mais seguros, confiantes e autônomos para ensinar inglês. Eles narraram que mudanças profundas ocorreram em suas escolhas metodológicas e se sentiam qualificados e capazes de planejar suas aulas de maneira mais contextualizada e significativa.

A influência de seus colegas em seu desenvolvimento como professores de inglês foi destacada por parte de muitos professores em suas narrativas e aplicamos um questionário para verificar se eles formaram Comunidades de Prática durante o período em que estiveram no curso.

As respostas ao questionário demonstraram que a maioria deles, de fato, formou CoPs durante o curso, visto que expuseram as características apresentadas por Wenger (1998) para o estabelecimento de uma CoP, como o interesse comum entre os membros da CoP, o desenvolvimento de conhecimento sobre esse interesse e a produção de artefatos como resultado da construção do conhecimento nas CoPs.

Assim, com base nos dados que coletamos e analisamos, é possível afirmar que o conhecimento teórico ministrado no curso LEMI-PARFOR foi realmente importante para o crescimento dos sujeitos da pesquisa como professores de inglês, mas esse conhecimento tornou-se muito mais efetivo devido ao perfil dos alunos – professores em serviço – e, principalmente, pela socialização e construção de conhecimentos práticos entre os membros das Comunidades de Prática criadas durante o curso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Plano nacional de formação dos professores da educação básica – PARFOR presencial – manual operativo. CAPES, 2009.

CASTAÑEDA, J. A. F. *Teacher identity construction: exploring the nature of becoming a primary school language teacher*. 276f. Tese (Faculty of Humanities and Social Sciences School of Education, Communication and Language Sciences). Newcastle University: UK, 2011.

COOLEY, C. H. *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribner's, 1902. 413p

ERIKSON, E. *Identity, youth and crisis*. New York: W W Norton & Company, 1968, 336p.

GOFFMAN, E. A elaboração da face – uma análise dos elementos rituais na interação social. In: FIGUEIRA, S. A. (Org.). *Psicanálise e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. p. 76-114

HALL, D. E. *Subjectivity*. London: Routledge, 2004.

LAVE, J; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation in communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 138p

LI, L. C. *et al.* Evolution of Wenger's concept of community of practice. *Implementation Science*, 2009. Disponível em: <<http://www.implementation-science.com/content/4/1/11>>. Acesso em 25 janeiro 2014.

MILLER, J. Teacher identity. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Ed.). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge, Cambridge University Press, 2008, p. 172-181.

UNESCO IBE, World Data on Education, 7th edition, 2010/11: Brazil. 2010. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Brazil.pdf>. Acesso em 20 janeiro 2014.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente (The social formation of mind)*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press, 1998. 336p

WENGER, E. *Communities of practice: a brief introduction*. 2006. Disponível em: <<http://wenger-trayner.com/theory/>>. Acesso em 05 dezembro 2013.

WENGER, E; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. *Cultivating communities of practice*. Boston, MA: Harvard Business School Press, 2002.

**A HISTÓRIA DA LITERATURA CONTADA E RECONTADA:
COMO ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DO CAP-UNIGRANRIO
“LERAM” JOÃO DO RIO E OLAVO BILAC?**

Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima (UNIGRANRIO) ja-capili.jl@gmail.com

Jéssica Carvalho da Silva (UNIGRANRIO) jessicacarvalhok@gmail.com

Annelise Guedes Ramos (UNIGRANRIO) annelyseguedes@gmail.com

Larissa Lima (UNIGRANRIO) contato.larissalima.rj@gmail.com

RESUMO

Este trabalho é reflexo de pesquisas sobre a Literatura e a História a partir das análises de algumas obras de João do Rio e Olavo Bilac durante os primeiros anos do século XX. Nesta etapa, além de observarmos as questões levantadas pelos autores e suas reflexões sobre a cidade do Rio de Janeiro, evidenciamos como alunos do Ensino Médio do CAP-UNIGRANRIO, na sede Duque de Caxias, apreenderam as categorias levantadas por tais autores a partir de Oficinas de leitura e escrita ministradas para eles. Nossa intenção era compreender a História da Literatura como possibilidade de entendimento da História da Cidade e suas principais indagações.

Palavras-chave:

Oficina de leitura. Olavo Bilac. João do Rio.

1. A história contada pelo professor de história: questões

A realidade precisa ser interpretada, e a Literatura utilizada como fonte para História, pois ambas são modalidades de um exercício imaginário de reconstrução do mundo. Logo a Literatura e a História oferecem o mundo como texto e uma complementando a outra, como por exemplo, a Literatura confirmando fatos para a História. Juntas, compõem uma narrativa que constrói um enredo e desvendam uma trama. Narrativas do passado, realizando configuração de um tempo. Sendo não presente, nem passado, todavia ocupando o lugar do passado, pois o processo de escrita constrói um futuro.

Por isso, a narrativa histórica está interligada a uma busca não pela veracidade, mas por uma relação com a ficção que passa a ser notada como algo que vai além do verdadeiro ou falso, e sim um fundamento do ser,