

**EVERTON VARGAS DA COSTA**

**PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL EM UM INSTITUTO  
CULTURAL BRASILEIRO NO EXTERIOR**

**PORTO ALEGRE**

**2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA  
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM NO CONTEXTO SOCIAL**

**PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL EM UM INSTITUTO  
CULTURAL BRASILEIRO NO EXTERIOR**

**EVERTON VARGAS DA COSTA**

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. MARGARETE SCHLATTER**

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

**PORTO ALEGRE  
2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA  
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM NO CONTEXTO SOCIAL**

**PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL EM UM INSTITUTO  
CULTURAL BRASILEIRO NO EXTERIOR**

**EVERTON VARGAS DA COSTA**

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. MARGARETE SCHLATTER**

**BANCA EXAMINADORA:**

**Profa. Dra. Clóris Porto Torquato  
Universidade Estadual de Ponta Grossa**

**Prof. Dra. Juliana Roquele Schoffen  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

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

*Para meu pai, Clélio Granja da Costa, pela força e  
educação que me deu sempre. Eu sei que ele se  
orgulharia muito por ver esta etapa da minha vida  
concluída.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que acompanharam meu percurso acadêmico e minha vida, em especial, no período de concepção, reflexões, mudanças e processo de escrita desta dissertação. De modo especial agradeço:

- a Profa. Dra. Margarete Schlatter, minha orientadora, que desde 2004 vem me inspirando com suas ideias sobre educação, me ensinando a ser um melhor profissional e me mostrando que é possível confiar em mim mesmo. Meu carinho e admiração sempre.

- aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Luciene Juliano Simões, Pedro Moraes Garcez, Simone Sarmento; e do Programa de Pós-Graduação em Educação Rosa Maria Fischer.

- a CAPES, pela bolsa de estudos.

- a Simone Carvalho e Andrea Mangabeira por terem sido amigas, orientadoras, psicólogas, mães, irmãs, autoras e coautoras da minha vida nesta trajetória.

- a Gabriela Bulla, Letícia Bortolini e Melissa Fornari pela grande amizade e por fazerem de cada encontro um evento de formação sobre a vida.

- ao Fredy Lobato por todo o sacrifício e amor para que eu fizesse este mestrado. Com todo amor, este trabalho também é teu.

- a minha mãe, Estela, meu pai, Clélio (in memoriam), minha irmã, Edna e meu cunhado, Bruno, por sempre me darem apoio e me emocionarem com grandes lições de vida.

- a Silvana, minha tia querida, irmãona, amigona, por tudo que passamos juntos e todo o apoio mútuo em todos estes anos.

- à *tchurma* querida: Melissa Fornari, Daniel Sasso, Ramiro Simões, Bruno Moura, Tanara Zingano, Simone Carvalho, Letícia Bortolini, Gabriela Bulla, e Andrea Mangabeira por todos os encontros que deram um gás na vida.

- aos participantes desta pesquisa, pelos anos que compartilhamos o espaço de ensino do Instituto trocando experiências e transformando o exercício do ensino em uma grande aprendizagem.

- às colegas de pós-graduação Raquel Leão Luz, Andreia Kanitz, Camila Dilli, Fernanda Lemos, Walkiria Sidi, Bruna Morelo, Márcia Viegas e Paola Salimen pelas discussões inspiradoras.
- aos amigos do Programa de Português para Estrangeiros André Fuzer, José Coelho e Janaína Vianna.
- à equipe de corretores do exame Celpe-Bras, em especial, a Juliana Schoffen, Leandro Diniz, Henrique Leroy e Alex Simões.
- a Morgana Kretzmann, Jimi Joe, Maria Fernanda Orquera e Rodrigo Monteiro por terem feito estes dois anos morando em Porto Alegre possíveis, agradáveis e aconchegantes.
- aos grandes amigos Liandro Lindner, Patrícia Costa, Clarisse Gravina, Andresa Sulzbach, Ismael Ohlweiler, Claudia de Quadro, Vanessa Lobato, Oscar Garcia, Agustín Garcia, Cândida Johann, Michele Zgiet, João Pedro Perassolo, Cibele Torres, Rômulo Torres, Vicky Torres, Gerson Carvalho e Judeci da Silva.

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo descrever como acontece a formação de professores de Português como Língua Adicional em um Instituto Cultural Brasileiro, situado na capital de um país sul-americano. Entende-se formação de professores como ações inerentes às práticas cotidianas nas quais os participantes se envolvem no espaço escolar. Desde a perspectiva da racionalidade prática, prioriza-se os conhecimentos produzidos na prática do professor, e não unicamente a ampliação de seus conhecimentos técnicos (Pérez Gómez, 1995). As noções de *conhecimento-na-ação* e de *reflexão-na-ação*, propostas por Schön (2000), oferecem um paradigma da formação profissional a partir das práticas que possibilita compreender as ações do professor com seus pares e no seu local de ensino como geradoras de conhecimento a partir do diálogo reflexivo dos profissionais com situações problemáticas. Com base nesses aportes teóricos, a pesquisa aqui relatada empreendeu um estudo etnográfico de 22 dias de observação participante das atividades desenvolvidas pela equipe de professores em reuniões pedagógicas e intervalos entre as aulas. A geração de dados foi feita através de anotações, gravação em áudio de conversas entre os participantes e de registro fotográfico. A coleção de dados analisada reúne 30 eventos de formação, que são definidos como eventos sociais envolvendo dois ou mais participantes orientados para tópicos de ensino, com o propósito de solucionar problemas emergentes de sua prática pedagógica. As ações dos participantes envolvem explicações sobre conteúdos de gramática, como ensiná-la e avaliá-la, relatos de experiências de sala de aula e respostas a pedidos de ajuda sobre questões do seu dia a dia na sala de aula. A análise revela que o tópico tratado nas interações é essencial para o propósito de formação e que, nesses eventos, as participações como formador e formando se definem com base na experiência que os participantes têm com a situação problemática em foco. O trabalho identificou ainda que há diferentes momentos e espaços no Instituto onde os eventos de formação são construídos, e que os modos de participação são distintos, dependendo de onde e quando acontecem. Com base na descrição desses eventos de formação, ou seja, de eventos propícios para aprender a ensinar neste Instituto, espera-se contribuir para os estudos sobre formação de professores alinhados com a perspectiva de que aprender a ser professor significa usar o conhecimento de maneira significativa de acordo com demandas locais e situadas.

Palavras-Chaves: Formação de Professores – Português como Língua Adicional – Prática Social

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación es describir la formación de profesores de Portugués como Lengua Adicional en un Instituto Cultural Brasileño, ubicado en la capital de un país sudamericano. El marco teórico que sustenta el análisis de los datos está basado en una visión de formación de profesores como acciones inherentes a las prácticas cotidianas en las cuales los participantes se involucran en el espacio escolar. Desde la perspectiva de la racionalidad práctica se priorizan conocimientos producidos en la práctica del profesor, y no únicamente la ampliación de sus conocimientos técnicos (Pérez Gómez, 1995). Las nociones de *conocimiento-en-la-acción* y de *reflexión-en-la-acción* propuestas por Schön (2000) ofrecen un paradigma de la formación profesional a partir de las prácticas lo que posibilita comprender las acciones del profesor con sus pares y en su local de trabajo como generadoras de conocimiento partiendo del diálogo reflexivo de los profesionales con las situaciones problemáticas. Basado en ese marco teórico, la investigación que aquí se relata emprendió un estudio etnográfico de 22 días de observación participante de las actividades desarrolladas por el equipo de profesores en reuniones pedagógicas e intervalos entre clases. La generación de datos fue hecha por medio de apuntes, grabación en audio de conversaciones entre los participantes y de registro fotográfico. La colección de datos analizada integra 30 eventos de formación, los cuales son definidos como eventos sociales que involucran dos o más participantes orientados para tópicos de enseñanza, con el propósito de solucionar problemas emergentes de su práctica pedagógica. Las acciones de los participantes involucran explicaciones acerca de contenidos de gramática, como enseñarles y como evaluarlos, relatos de experiencia de salón de clase y respuestas a pedidos de ayuda acerca de cuestiones de su día a día de clase. El análisis de los datos muestra que el tópico tratado en las interacciones es esencial para el propósito de formación y que, en tales eventos, las participaciones como formador y aquel que forma, se definen con base en la experiencia que los participantes tienen con la situación problemática que está en foco. El trabajo identificó asimismo, que hay diferentes momentos y espacios en el Instituto donde los eventos de formación son contruidos y que los modos de participación son distintos a depender de donde y cuando suceden. Basado en la descripción de esos eventos de formación, es decir, eventos propicios para aprender a enseñar en este Instituto, se espera aportar para los estudios acerca de formación de profesores en una perspectiva de que aprender a ser profesor significa usar el conocimiento de modo significativo de acuerdo con las demandas locales y situadas.

Palabras-Clave: Formación de Profesores – Portugués como Lengua Adicional – Práctica Social

## ABSTRACT

This research aims to describe how the education of teachers of Portuguese as an additional language takes place in a Brazilian cultural institute, situated in the federal capital of a South American country. Teacher education is here understood as events that take place in their daily practices in school. From a practical rationality perspective (Pérez Gómez, 1995), instead of fostering only technical knowledge, teacher education values knowledge produced by teachers in their teaching practice. The notions of *knowledge-in-action* and *reflection-in-action*, proposed by Schön (2000), offer a paradigm for professional education emerging from practice that can help conceive teachers' actions with peers in their work place as actions that generate knowledge grounded in their reflective dialogue about problematic situations. Based on these theoretical frameworks, an ethnographic research was carried out in a Brazilian cultural institute for 22 days through participant observation of the teachers' practices during weekly pedagogical meetings and daily afternoon breaks. Data were generated through field notes, audio recordings of conversations among the participants, and photographs. The data collection analyzed gathers 30 teacher education events, which are defined as social events involving two or more participants who interact about a topic concerning language teaching, with the purpose of solving problems that emerge from their pedagogical practice. The participants' actions involve explanations regarding grammar contents (teaching strategies and assessment), narratives on classroom experiences and responses to help requests regarding classroom issues. The analysis reveals that the topic brought up in the interactions defines the purpose of the teacher education event and that acting as educator or learner is related to the experience that the participants have regarding the topic brought up by them. The study also identified different moments and spaces in which teacher education events take place in the institute, and distinct ways to organize participation are described depending on where and when the events occur. The results of this study contribute to the studies of teacher education aligned to the perspective that learning how to be a teacher means using knowledge in a meaningful way in order to respond to local and situated demands.

Keywords: Teachers' Education – Portuguese as an Additional Language – Social Practice

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>1. INTRODUÇÃO</b> .....  | 14  |
| <b>2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....   | 20  |
| 2.1 Concepções de formação de professores .....   | 21  |
| 2.2 A perspectiva prática de formação segundo o paradigma de Schön.....                               | 25  |
| 2.3 Modelos de formação segundo a perspectiva de António Nóvoa.....                                   | 30  |
| 2.4 A experiência como base para as práticas colaborativas .....                                      | 39  |
| <b>3. METODOLOGIA</b> .....   | 43  |
| 3.1 A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico .....   | 43  |
| 3.2 Objetivos e perguntas de pesquisa .....   | 48  |
| 3.3 O trabalho de campo: das reflexões prévias ao processo de geração de dados .....                  | 50  |
| 3.4 Procedimentos de Análise e Triangulação dos Dados .....   | 62  |
| 3.5 O cenário da pesquisa .....   | 65  |
| 3.5.1 As políticas de difusão de PLA .....  | 66  |
| <b>4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS PRÁTICAS</b> .....  | 75  |
| 4.1 Eventos de formação: um modo de olhar para as práticas de formação de professores .....           | 75  |
| 4.2 O tópico como integrante da ação em eventos de formação.....                                      | 94  |
| 4.3 Formar e se formar: a participação de atores mais e menos experientes em eventos de formação..... | 110 |
| 4.4 O espaço e o momento para os eventos de formação .....  | 121 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>5. CONCLUSÕES</b> .....                                    | 134 |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....                       | 143 |
| <b>ANEXOS</b> .....   | 148 |
| ANEXO 1 - Quadro Organizador da Observação Participante ..... | 148 |
| ANEXO 2 - Foto 1 Calendário Anual .....                       | 156 |
| ANEXO 3 - Páginas 80 e 81 Livro Avenida Brasil 2 .....        | 157 |
| ANEXO 4 - Anotações e Grade Prova Oral .....                  | 159 |
| ANEXO 5 - Consentimento Informado (Professores).....          | 161 |

## ÍNDICE DE QUADROS, FOTOS, MAPAS FÍSICOS E EXCERTOS

### QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1: Tendências teóricas nas abordagens de formação continuada de professores (FCC, 2011)..... | 37 |
| Quadro 2: Etapas da pesquisa/ Geração de dados .....  | 53 |
| Quadro 3: Horários de observação participante nos intervalos entre as aulas.....                    | 55 |
| Quadro 4: Síntese da geração de dados .....   | 60 |
| Quadro 5: Organização dos eventos de formação .....   | 64 |
| Quadro 6: Eventos de formação observados no Instituto .....   | 77 |

### FOTOS

|  |     |
|--|-----|
| 1. Foto 1: Calendário anual de aulas.....                          | 56  |
| 2. Foto 2: Lisiane, Priscila, Lúcia e Bianca na cozinha maçã ..... | 82  |
| 3. Foto 3: Página 80 do livro didático Avenida Brasil .....        | 84  |
| 4. Foto 4: Página 81 do livro didático Avenida Brasil .....        | 84  |
| 5. Foto 5: Lisiane e Sônia na sala 5 .....                         | 87  |
| 6. Foto 6: Sônia mostra material para professores na sala 3.....   | 97  |
| 7. Foto 7: Anotações prova oral .....                              | 107 |
| 8. Foto8: Grade de correção Prova Oral .....                       | 107 |
| 9. Foto 9: Karen, Caroline e Flávia na sala 3 .....                | 113 |

## MAPAS FÍSICOS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1: A reunião do dia 16/03/12..... | 96 |
|--|----|

## EXCERTOS

|  |     |
|--|-----|
| Excerto I: “Vamos ver então as dúvidas da Priscila, para que todos aprendam” .....   | 82  |
| Excerto II: “Então quer dizer que eu posso explicar isso assim?” .....   | 87  |
| Excerto III: “Aproveitei e expliquei os possessivos pra eles” .....  | 89  |
| Excerto IV: “Porque não é só saber as regras gramaticais, de acentuação, mas como que eu vou passar isso de uma maneira que isso seja menos árduo” .....                     | 96  |
| Excerto V: “Quem tem que saber as regras bem somos nós, certo?” .....  | 97  |
| Excerto VI: “Alguém aqui sabe a resposta? Então fica de lição pra casa.” .....   | 101 |
| Excerto VII: “Você pode também falar algumas coisas, dizer ‘olha, gente, da mesma maneira que no espanhol, a grande maioria das palavras em português são paroxítonas” ..... | 102 |
| Excerto VIII: Ditado .....   | 105 |
| Excerto IX: “Pergunta assim ó: ‘qual o tipo de roupa que você tá usando? o que você está vestindo?’” .....   | 106 |
| Excerto X: “Então, gente, vamos nos dividir.” .....  | 112 |
| Excerto XI: “Vou separar os livrinhos com as fotinhos.” .....  | 113 |
| Excerto XII: “E desde quando tem os preparatórios, Flávia?” .....  | 115 |
| Excerto XIII: “Como é feita a prova do Celpe? Tem a parte escrita e depois tem a parte oral.” .....  | 116 |
| Excerto XIV: Sistema Educativo do Brasil .....   | 118 |
| Excerto XV: “Por que Maria não tem acento?” .....  | 124 |
| Excerto XVI: “Então, gente, vamos nos dividir.” .....  | 126 |
| Excerto XVII: “Tem outras coisas que é de trabalho que eu acho que são mais urgentes.” .....   | 127 |
| Excerto XVIII: “Como é que faz um texto de apresentação prum guia?” .....  | 131 |

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo compreender como acontece a formação de professores de Português como Língua Adicional (PLA) em um Instituto Cultural Brasileiro, situado na capital de um país latino-americano. Para cumprir com tal objetivo, empreendo uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico em que acompanho, durante 22 dias, as atividades dos professores durante reuniões pedagógicas e intervalos entre as aulas, no intuito de descrever eventos sociais em que a formação de professores integra os propósitos que os participantes realizam por meio de suas ações. Por meio das descrições busco oferecer uma visão local de formação de professores, conforme a perspectiva da etnografia (Hammersley & Atkinson, 1995) e de autores da área de Educação como António Nóvoa (1995, 2007), Angel Pérez-Gómez (1995) e Donald Schön (2000), para quem a formação de professores é integrante das práticas cotidianas das equipes e dos lugares onde as ações ocorrem.

Os Centros e Institutos Culturais Brasileiros são órgãos de representação internacional cuja função é a difusão da língua e da cultura do Brasil. Os Centros são órgãos diretamente subordinados administrativa e financeiramente às embaixadas brasileiras em cada um dos países em que atuam. Já os Institutos gozam de maior autonomia financeira e administrativa, se comparados aos Centros, o que lhes garante ao mesmo tempo liberdade de atuação, diversificação de atividades, e maior responsabilidade em questões tributárias e laborais. O cenário da presente pesquisa é um Instituto Cultural Brasileiro que se encontra em um país latino-americano e que atualmente se sustenta com seus próprios recursos financeiros, recebendo poucos subsídios do governo brasileiro.

No atual cenário de crescente interesse pelo Brasil no exterior, essas instituições exercem um relevante papel no ensino do idioma. De fato, o ensino de português é a principal atividade ali desenvolvida, além disso, realizam-se festas típicas, divulgação de filmes, disponibilização de bibliotecas e shows de música brasileira. Os cursos de português são o que sustenta economicamente, por exemplo, o Instituto que analiso nesta dissertação. Uma análise apresentada recentemente em um evento na área de PLA (Salvado, em preparação) informa que, em seis anos, o número de matrículas no Instituto sextuplicou, um percentual notável para o ramo do ensino de língua adicional em curso livre. Com tal demanda por aulas de português, uma figura é central: a do professor de 'português como língua adicional'.

Kunzendorff (1989), Ferreira (1995) e Grannier (2001) apontam que, no exterior, a situação de formação dos professores enfrenta a falta de formação inicial, e propõem que seja priorizada a formação específica na área de ensino de língua no momento de contratação de

professores. Esses trabalhos, apesar de inseridos em uma década em que o crescimento econômico do Brasil não tinha as implicações para a política externa que hoje se observa, não levam em conta que de fato não há profissionais formados na área de ensino de português no exterior para atuar nessas instituições. Some-se a isso uma política externa com uma história de investimentos mais centrados na difusão cultural do que de ensino do português. Isso quer dizer que, ao longo de mais de 50 anos de existência desses Centros e Institutos Culturais Brasileiros, a não formação inicial dos professores que atuam em ensino é quase uma regra nesses contextos, o que, no entanto, não impede que os participantes construam meios de adquirir métodos, técnicas e conhecimentos para ministrar aulas de português para falantes de outras línguas.

Meu interesse por empreender esta pesquisa relaciona-se com diversas questões: o aumento da demanda por aulas, a falta de profissionais formados e a experiência pessoal de participar formando e sendo formado na prática em um contexto no qual atualmente ainda não se tem como priorizar a formação inicial em ensino de línguas para a contratação de professores. Em abril de 2004, foi neste contexto que me encontrei pela primeira vez com a sala de aula: estudante dos semestres finais da Licenciatura em Letras, habilitação Português e Inglês, me afastei da faculdade para fazer um intercâmbio no Instituto. Naquela época, eu era estudante e nunca havia lecionado. Foi com a ajuda de colegas formados e não formados na área que aprendi a conduzir uma aula de português. Nessa trajetória foi que me tornei um professor daquele Instituto, um profissional capaz de fazer o trabalho que, naquele cenário, se entende como ser professor. Em 2005, de volta a Porto Alegre integrei-me ao Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPE/UFRGS), experiência decisiva na minha vida profissional, especialmente no que se refere à importância de ter acompanhamento teórico em discussões sobre sala de aula.

Em 2006 voltei ao Instituto, então como contratado, e dei início a uma série de reflexões e observações sobre como meus colegas e eu nos tornávamos professores. Tais reflexões foram primeiramente inerentes às ações: elaborar materiais didáticos conjuntamente, participar de reuniões pedagógicas, conversar informalmente sobre a prática com algum colega enquanto tomava café. A materialização de tais reflexões como um projeto de mestrado aconteceu durante todo o ano de 2010.

Um dos aspectos complicadores para quem participa da formação dos professores nesses Institutos é o alto índice de rotatividade de professores, o que pode implicar em trabalhos rápidos de preparação de um professor, que, por sua vez, não permanece por muito tempo no Instituto. No caso do Instituto onde desenvolvi a pesquisa, há professores com mais

de 20 anos de atuação na área, e há outros com cinco meses de experiência. Durante minha trajetória como participante dessa equipe em diferentes momentos, observava que a formação ocorria de alguma forma e que o trabalho dos professores tinha implicações para o sucesso do ensino nessa instituição, especialmente considerando os resultados do exame Celpe-Bras, mostrando quase 100% de aprovação entre os candidatos alunos do Instituto. Em cinco anos, entre os quais outros intercambistas do PPE também integraram o quadro do Instituto, muito se realizou em conjunto: elaboração de materiais didáticos e de novos instrumentos de avaliação, discussões sobre o construto teórico do Celpe-Bras, criação de novos cursos. A participação nessas atividades nunca foi privilégio daqueles que haviam tido oportunidade de uma formação inicial na área, e sim de todos os que se interessavam em contribuir com seus relatos de experiência visando a qualificar o trabalho e a busca de soluções para os problemas emergentes da prática do dia a dia de ser professor.

Nessa convivência com meus colegas e nesse contexto de formação emergencial de profissionais de outras áreas para o ensino, tive a ideia seminal deste trabalho: compreender as crenças dos professores não formados na área sobre o que é ensinar uma língua, partindo de uma hipótese de que diferentes perspectivas tinham um papel fundamental para o modo como se tornavam professores. Em 2010, escrevi um pré-projeto de mestrado, em que propunha a análise do sistema de crenças dos professores não formados na área sobre o que é língua, ensino e aprendizagem, e como as crenças orientavam seus modos de agir na prática. A elaboração do pré-projeto representou a primeira aprendizagem de fazer um mestrado acadêmico em Linguística Aplicada: a busca por bibliografia na área e a necessidade de delimitação do tema da pesquisa para uma dissertação. O pré-projeto hoje tem esse significado, o de uma primeira formação para participar das práticas sociais de ser pesquisador. Também marca o início de uma trajetória pessoal de aprender a construir um novo olhar para as atividades que me eram tão conhecidas e cotidianas.

Com a entrada no curso propriamente, em 2011, novos desafios se interpuseram como aprender a elaborar perguntas de pesquisa e a olhar as ações dos participantes ao se engajarem em diferentes eventos sociais (ao invés de priorizar o seu discurso sobre o que fazem). No projeto final, após um ano cursando disciplinas, formulei mais claramente o objetivo da pesquisa como “descrever práticas de formação” e a pergunta norteadora para gerar essa descrição: “Como é a formação de professores no Instituto?”. O objetivo geral deste trabalho, portanto, é oferecer uma perspectiva etnográfica de como ocorre a formação de professores no Instituto, por meio da descrição de eventos sociais em que a formação se torna relevante para os participantes, o que denomino *eventos de formação*. As características dos eventos

analisados também tornaram relevante discutir as modalidades de formação em diferentes momentos de encontro entre professores, focalizando diferentes espaços onde ocorrem e como isso se relaciona com os modos de os participantes interagirem e produzirem conhecimento significativo para a sua atuação no Instituto.

Os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa têm como base essencialmente estudos que procuram entender a formação de professores como integrante das práticas cotidianas das equipes e dos lugares onde as ações ocorrem. O estudo que teve especial impacto na definição dos novos caminhos desta pesquisa e que me fez superar a preocupação inicial com as crenças dos professores foi o relatório *Formação Continuada de Professores: Uma Análise das Modalidades e das Práticas em Estados e Municípios Brasileiros*, realizado pela Fundação Carlos Chagas, por encomenda da Fundação Victor Cívita, publicado em 2011. Nesse documento, a perspectiva teórica de formação de professores adotada mostrava que o que acontecia no Instituto poderia ser um caso de interesse para os estudos sobre formação de professores: o trabalho de colaboração entre professores com base em suas práticas como grande potencial para formação.

Autores como António Nóvoa e Ángel Pérez Gómez defendem que a formação de professores vá para (ou parta de) onde o professor está, e não o contrário. Ambos os autores partem do princípio de que a formação, tanto inicial como continuada, como se tem pensado, segue uma lógica da racionalidade técnica, e defendem um modelo orientado pela racionalidade prática. A racionalidade prática vê nos problemas situações problemáticas únicas e que muitas vezes não se enquadram no que a teoria e a técnica podem prever (Pérez Gómez, 1995). É para a resolução de problemas que os professores podem criar redes de formação que priorizem trocas de experiências e partilha de saberes, e, neste contexto, formador e formando acabam por se tornar categorias dinâmicas, assumidas por diferentes participantes (Nóvoa, 1995). Essa perspectiva inspira-se fortemente nas ideias de Donald Schön, que desenvolveu o paradigma do profissional prático-reflexivo. Para o educador estadunidense, o conhecimento é construído na ação e na *reflexão-na-ação*, e é na prática inerente à profissão que os profissionais se formam. Formar-se, neste sentido, está relacionado com agir na prática, visando à realização de propósitos específicos tornados relevantes pelos participantes nas práticas sociais.

Ao tomar um referencial teórico que prioriza uma visão de formação de professores que vê nas práticas sociais as oportunidades constantes de formação, é necessária a adoção de uma perspectiva metodológica coerente com tal aporte teórico. A presente pesquisa adotou princípios da pesquisa qualitativa (Mason, 1996) e da etnografia (Hammersley & Atkinson,

1995; Heath & Street, 2008) como ferramentas de geração e análise de dados que possibilitassem a descrição do que denomino “eventos de formação”. Um evento de formação, conforme defendo, é um encontro entre dois ou mais participantes, no qual os propósitos da interação entre eles dizem respeito a resolver uma questão relevante para a sala de aula.

O trabalho de geração de dados foi realizado durante uma viagem de 50 dias à cidade onde o Instituto está localizado. Foram realizadas, no total, 22 visitas para observação participante, nas quais acompanhei os professores em intervalos e reuniões pedagógicas. Um caderno de notas, um gravador de áudio e a câmera de fotos de um celular foram utilizados durante toda a observação. Diariamente, após o período de observação participante, dava início ao registro das notas, gravações e fotos em diários de campo, que incluem descrições minuciosas do cenário e das interações, assim como transcrições de conversas entre os participantes quando gravadas. O trabalho de geração de dados incluiu um desafio a mais: observar um grupo de colegas de trabalho, amigos, e treinar o olhar necessário para adotar uma postura etnográfica. Uma estratégia para lidar com essa situação foi a entrada gradual no campo de pesquisa e, por isso, o período de 50 dias foi necessário. Na primeira semana de observação, por exemplo, realizei apenas uma visita ao Instituto para observar as atividades realizadas nos intervalos das aulas e, nos dias subsequentes, dediquei-me à escuta do material de áudio, revisão das fotos e das notas, em uma espécie de treinamento para voltar a olhar para o contexto analisado.

Com 22 diários, em torno de 25 horas de áudio e mais de 200 fotos, o processo de seleção e segmentação dos dados levou mais de quatro meses de voltas constantes ao material gerado e de leituras teóricas procurando entender “*o que está acontecendo aqui*” do ponto de vista dos participantes. Numa primeira etapa de seleção de dados, a realização de um quadro com todos os eventos gerados que tratavam de algum aspecto de sala de aula foi fundamental. Pude observar que dois critérios adotados para orientar a geração de dados também tornaram-se relevantes para a sua análise: o espaço e o momento de ocorrência do evento de formação, isto é, *onde* ocorrem e se acontecem nos intervalos ou nas reuniões pedagógicas. Como veremos mais adiante, o lugar e o momento em que os eventos ocorrem podem ser relacionados com a maneira como os participantes organizam-se para construir a formação.

Na segunda etapa de análise, dos 107 eventos que havia listado, organizei uma nova seleção focalizando eventos levados a cabo por dois ou mais participantes, tratando de algum tópico referente à sala de aula e que envolviam explicações, modelagem de estratégias para ensinar em aula, relatos de como haviam ensinado, pedidos e ofertas de ajuda. Os dados que

compõem o capítulo de análise desta dissertação foram considerados representativos de um universo dos 30 eventos selecionados nessa etapa. Com base na análise dessa coleção, defendo que nos eventos de formação os participantes se engajam para cumprir o propósito de resolver conjuntamente uma situação problemática relacionada a sua atuação como professor no Instituto em questão e orientam-se para um tópico relacionado à sala de aula, aproximando a racionalidade técnica e prática. As narrativas sobre a experiência vivida com a situação problemática são relevantes para a definição de quem forma e quem está sendo formado, e o lugar e o momento de ocorrência do evento se relacionam com diferentes modos de participação.

No capítulo 2, apresento e discuto os princípios teóricos sobre formação de professores que sustentam a pesquisa, focalizando, primeiramente, a distinção entre concepções técnicas e práticas e suas implicações para um modelo de formação de professores. Além disso, apresento o conceito do profissional reflexivo de Donald Schön e sua relação com noções de prática social de outros autores e com a proposta de formação de professores de António Nóvoa. A relação entre experiência e formação é tratada no final do capítulo 2 pela perspectiva do educador espanhol Jorge Larrosa.

No capítulo 3, apresento os princípios metodológicos que guiaram a pesquisa, a relação do tema do trabalho com a minha trajetória como professor e pesquisador, o trabalho de geração de dados e os procedimentos de análise. Por último, apresento o contexto onde o trabalho foi realizado, os participantes e suas rotinas.

O capítulo 4 trata da análise dos dados. Início apresentando meu entendimento sobre o que é um evento de formação neste Instituto. A seguir, analiso mais detalhadamente os tópicos tratados pelos participantes e, na seção seguinte, discorro sobre como a experiência dos participantes é tornada relevante nos eventos de formação. Por último, retomo os critérios que orientaram inicialmente meu foco de análise para discutir como o espaço e o momento em que ocorrem os eventos se relacionam com os modos de participação.

Para finalizar, no capítulo 5, retomo as perguntas de pesquisa e teço algumas considerações sobre as limitações e contribuições deste trabalho para as áreas de Educação e Linguística Aplicada.

## 2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores tem sido tema de preocupação dos especialistas da área de Educação, e as discussões e ações, nesta área, pouco a pouco, têm avançado para perspectivas mais sociais e situadas. No relatório *Formação Continuada de Professores: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*<sup>1</sup> (doravante FCC, 2011), afirma-se que, com os resultados de avaliações censitárias e com a proliferação de programas de formação continuada que visam a suprir os déficits da formação inicial, proliferaram-se também as constatações de que a formação de que hoje se dispõe não prepara os professores para o ensino de qualidade no Brasil. Dentro deste panorama, muitas vezes pessimista, também há especialistas que procuram compreender o que significa formação de professores (Nóvoa, 1995), e, conforme expliquei na introdução deste trabalho, o grupo de professores que participou do presente estudo constitui um caso peculiar de prática profissional, o que requer ajustes da lente com a qual se olha para a formação de professores, especificamente de português como língua adicional.

A área de Português como Língua Adicional (doravante PLA)<sup>2 3</sup> tem produzido trabalhos sobre formação de professores, e uma visita cuidadosa às publicações nesse campo aponta tendências sobre as concepções do que seja formação, quando se trata de docentes de PLA. Existe um consenso em trabalhos como Kunzendorff (1989), Grannier (2001), Coitinho (2007), Blatyta (1999), Xavier Dos Santos (2002) e Furtoso (2009) quanto à necessidade de que o professor de PLA tenha uma formação inicial específica, e, em não havendo a oferta de

---

<sup>1</sup> O Relatório “Formação Continuada de Professores: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros”, realizado pela Fundação Carlos Chagas, por encomenda da Fundação Victor Civita, no de 2011, apresenta os resultados de uma pesquisa que objetivou identificar a configuração atual das ações de formação continuada de professores em distintos estados e municípios brasileiros, além das modalidades por meio das quais são implementadas e os processos de monitoramento e avaliação empregados. A discussão teórica sobre formação de professores empreendida no referido documento será focalizada na seção 2.3 do presente trabalho, quando discuto especificamente ações de formação.

<sup>2</sup> A adoção da terminologia língua adicional, neste trabalho, se dá a partir da definição de Schlatter e Garcez (2009). Os autores adotam o termo língua adicional, ao invés de língua estrangeira, justificando tal escolha por diversas razões: primeiramente, “pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa” (p. 127). Os autores defendem o entendimento que na escola assim como na vida, os sujeitos podem dispor de mais de uma língua para a realização dos propósitos sociais e interlocuções em que se engajam, e isso, por exemplo, acontece no contexto brasileiro com o inglês e espanhol que são línguas transnacionais, que se fazem úteis e necessárias entre os brasileiros. Assim, a opção pelo termo língua adicional pretende, segundo os autores, convidar os estudantes e professores a orientar-se para o uso das línguas como forma de participação na sua própria sociedade (p.128). É por entender que as línguas fazem parte de um repertório que os sujeitos compartilham com seus pares e que aprender uma nova língua significa incrementar tal repertório com vistas a novas formas de participação social que, no presente trabalho, faço a opção terminológica por língua adicional ao invés de língua estrangeira, e conseqüentemente, por português como língua adicional.

<sup>3</sup> Utilizo o termo língua adicional em letras minúsculas quando me refiro à língua e em letras maiúsculas quando me referi á disciplina ou à área.

licenciatura nesta área, propõe-se que pelo menos o professor seja da área de Português Língua Materna ou de Línguas Adicionais, ou ainda, de ambas. Tais trabalhos se dividem em duas tendências: a abordagem prescritiva e a descritiva de formação de professores. Kunzendorff, (1989) Grannier (2001) e Coitinho (2007), por exemplo, integram um grupo que prescreve o que entendem por boas práticas, enquanto Blatyta (1999), Xavier Dos Santos (2002) e Furtoso (2009) discutem crenças dos professores quanto a ensinar e aprender português como língua adicional. As duas tendências revelam concepções mais profundas do que seja formação: no primeiro caso, tem-se por base que a formação inicial é o principal fator contribuinte de um processo, enquanto que, no segundo, leva-se em consideração o professor em seu contexto. Ao iniciar este trabalho, já estive alinhado a uma e depois a outra perspectiva: primeiro, buscando propor orientações para a formação pedagógica dos professores e, depois, visando a entender suas perspectivas sobre linguagem, ensino e aprendizagem. Conforme o que apresento ao longo deste trabalho, atualmente posicione-me como um observador de um contexto específico em que atuam professores de PLA, para buscar compreender as práticas de formação construídas pelos participantes desde uma perspectiva etnográfica.

Portanto, a revisão de conceitos e de ações de formação que empreendo neste capítulo pretende levar o leitor a compreender que a formação de professores, como hoje vem sendo discutida na área de PLA, necessita de uma aproximação com as discussões sobre prática social no intuito de privilegiar as ações locais como inspiradoras para a elaboração de políticas de formação. Busco também oferecer ao leitor ferramentas teóricas para acompanhar a análise dos dados etnográficos sobre as práticas de formação dos professores que desenvolvo mais adiante, no capítulo 4.

## **2.1 Concepções de formação de professores**

A discussão sobre formação de professores sempre envolve uma questão de concepção, não só do que é formar, mas também do que é escola, ensino, aprendizagem, currículo e conhecimento. Cada época traz diferentes visões das funções do professor, sendo comum encontrar metáforas como a do professor como “transmissor de conhecimentos, como técnico, como executor de rotinas, como planejador, como sujeito que toma decisões ou resolve problemas” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 96). Em termos de concepções, Pérez Gómez chama a atenção para duas abordagens distintas nas intervenções educativas, sobretudo, nas atividades docentes, focalizando o profissional: primeiramente, há uma visão de que o

professor é um técnico-especialista, que trabalha rigorosamente baseado em regras derivadas do conhecimento científico, e, por outro lado, como “prático autônomo, como artista que reflete, que toma decisões e que cria durante a sua própria ação” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 96). Ambas as concepções estão baseadas em linhas de racionalidade distintas, a técnica e a prática.

A abordagem de formação de professores baseada na racionalidade técnica pressupõe que a atividade profissional é instrumental, baseada na resolução de problemas, mediante o cumprimento de orientações teóricas e aplicação de técnicas cientificamente comprovadas. Nesta perspectiva, os professores enfrentam os problemas de sua prática aplicando conhecimentos e princípios científicos advindos da pesquisa. Para efeitos práticos, há uma separação em níveis de trabalho, o que aponta para uma espécie de hierarquização na relação dos profissionais com a produção de conhecimento.

A racionalidade técnica impõe, pela própria natureza da produção do conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento, ao mesmo tempo que as condições para o isolamento dos profissionais e para a sua confrontação corporativa. (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 97)

Por subordinar os conhecimentos práticos dos professores aos conhecimentos técnico-científicos, tal modelo enfraquece o protagonismo do professor em relação às decisões sobre a sua prática. Por não participar da concepção de currículo e de conteúdos, por exemplo, o professor fica alienado de grande parte do que constitui suas atividades. Isso terá consequências para o cumprimento das metas e para a resolução de problemas emergentes da prática, já que a noção instrumentalizada de prática prevê consensos quanto a o quê e como fazer. Dito de outra forma, essa perspectiva procura o estabelecimento das metas com base em conhecimentos técnico-científicos, os quais proporcionariam certezas no momento de resolver um problema emergente. Na perspectiva da racionalidade técnica, a realidade social é concebida como procedimental ou taxonômica, e busca-se neutralizar a incerteza, a instabilidade, a singularidade e os conflitos de valores. Contra esta posição Pérez Gómez (1995) postula:

Os problemas da prática não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha ou aplicação de meios e procedimentos. De um modo geral, na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes. Por essa razão, o profissional prático não pode tratar estas situações como se fossem meros problemas instrumentais, suscetíveis de resolução através da aplicação de regras armazenadas no seu próprio conhecimento científico-técnico. (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 100)

A racionalidade técnica tem na formação inicial<sup>4</sup> o momento de formação profissional por excelência, estabelecendo ordens de importância que vão desde as ciências básicas até as ciências aplicadas, sendo que as ciências aplicadas apoiam-se nas ciências básicas, estabelecendo uma relação hierárquica dos conhecimentos, e a prática é a etapa final. Para a formação continuada, a racionalidade técnica também tem implicações, especialmente, por tratar a formação continuada como reciclagem ou atualização. Mizukami et al (2003) criticam o espaço que muitas universidades têm tomado na formação de professores na modalidade continuada, pois na visão tecnicista, na universidade, se produzem conhecimentos que os professores reproduzem, aplicam, transpõem, o que acaba potencializando a dicotomia teoria/prática. Segundo as autoras, as políticas vigentes seguem propondo esse mesmo modelo.

Por outro lado, a racionalidade prática busca superar a relação que a racionalidade técnica estabeleceu entre o conhecimento científico-técnico e a prática de sala de aula. O modelo prático parte da análise das práticas dos professores e o enfrentamento com os problemas que a vida escolar traz. Pérez Gómez (1995) vê a complexidade de tais problemas no modo como os professores usam o conhecimento científico, resolvem situações incertas ou desconhecidas, elaboram e modificam rotinas, na experimentação de hipóteses de trabalho, na utilização de técnicas e instrumentos conhecidos e na recriação de estratégias e invenção de procedimentos e recursos.

Parte-se do princípio de que o professor é um sujeito social que interfere em um meio ecológico complexo, psicossocial, mutável e, nesse cenário, defronta-se com problemas oriundos, sobretudo, da prática, desafios que podem estar relacionados com situações individuais de aprendizagem ou a modos de comportamento dos grupos com os quais convive. Todos esses elementos que compõem o ecossistema dos cenários escolares requerem, por parte dos professores (e de todos os envolvidos, mas dos professores de maneira central), um tratamento singular a tais situações complexas, de caráter individual ou coletivo e com características contextuais e históricas do grupo de professores e de turmas de alunos enquanto grupo social:

---

<sup>4</sup> Por formação inicial me refiro ao período de formação nos cursos de magistério ou licenciaturas. Para Imberón (2000, apud MIZUKAMI et. al, 2003), o papel da formação inicial é fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado por ser o começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas. No presente trabalho, não trato de formação inicial conforme a concepção apresentada, e sim dialogo com os estudos que se ocupam com a formação continuada em um contexto específico onde atuam professores de PLA, conforme já apresentei brevemente na Introdução desta dissertação, e como apresento em detalhe no Capítulo 3.

A vida cotidiana de qualquer profissional prático depende do conhecimento tácito que mobiliza e elabora durante a sua própria ação. Sob pressão de múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o professor ativa os seus recursos intelectuais (...) (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas), para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos. (...) A maioria dos recursos intelectuais que se ativam na ação são de caráter tácito e implícito. (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 102-103)

Cabe salientar que ambas as abordagens lançam mão dos mesmos conhecimentos teóricos e práticos necessários para a formação do professor, que incluem um repertório de saberes técnicos e procedimentais desejáveis para a atuação competente. O que as distingue é a perspectiva quanto à valorização e ao uso desses conhecimentos: a racionalidade técnica priorizando e valorizando o que supostamente seria generalizável, homogêneo e uniforme e que poderia ser aplicável a qualquer contexto, e a racionalidade prática buscando valorizar os conhecimentos construídos situadamente e a reflexão sobre eles. Conforme veremos mais adiante, os dados que analiso no capítulo 4 sugerem que as fronteiras entre a racionalidade técnica e a prática talvez não sejam tão claras. O que se observa é que os eventos em que a formação está relacionada à prática dos participantes também apresentam aportes técnicos, caracterizando, assim, um entrelaçamento entre as duas perspectivas.

Apesar de ser uma taxonomia produtiva para a reflexão que empreendo neste trabalho, o modo como Pérez Gómez (1995) apresenta o tema parece dar um status autônomo a cada uma das racionalidades, entendimento talvez construído sem o amparo de dados concretos. Uma pesquisa etnográfica, como a que desenvolvo aqui, ao trazer a perspectiva do participante para a construção de eventos de formação, pode trazer novos olhares para essa questão. Como veremos nos dados analisados aqui, tanto a racionalidade prática como a técnica são mobilizadas e se entrelaçam, o que sugere que uma perspectiva de análise ancorada em uma racionalidade técnico-prática possa também ser produtiva para estudar cenários de formação de professores. A formação profissional por um viés integrador da técnica e da prática encontra profundidade de análise no trabalho de Donald Schön, que prega como modelo de formação efetivo o paradigma do profissional reflexivo, segundo o qual, a formação pode ser entendida como um processo de *reflexão-na-ação* ou diálogo reflexivo com situações problemáticas concretas, conforme veremos na seção seguinte.

## 2.2 A perspectiva prática de formação segundo o paradigma de Schön

Schön (2000), com base na lógica da racionalidade prática, formula o conceito de profissional reflexivo ao propor uma epistemologia da prática, da reflexão e do *conhecimento-na-ação*. O autor realiza em sua abordagem comparativa uma série de paralelismos entre urbanismo, gestão, terapia e design. A partir da comparação, evidencia mecanismos comuns entre os profissionais no processo de aprendizagem encontrando ressonância em diversas áreas profissionais. O paradigma do profissional reflexivo baseia-se em três definições: a) *conhecimento-na-ação*, b) *reflexão-na-ação* e c) *reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação*.

O *conhecimento-na-ação* trata do saber fazer, da ação inteligente orientadora de toda atividade humana, e é construído, mesmo que por esquemas automáticos ou rotineiros, a partir da experiência ou reflexões passadas. Neste caso, o conhecimento está relacionado ao saber fazer e não necessariamente ao saber explicar o que se faz, sendo essas capacidades intelectuais distintas. A primeira envolve um tipo de conhecimento primário que supõe uma espécie de diálogo com as situações problemáticas para intervenções concretas, enquanto que a segunda é uma espécie de metac conhecimento na ação. O *conhecimento-na-ação* é observável, por exemplo, em performances físicas “como andar de bicicleta”, em uma esfera mais pública, ou, em âmbito privado, na análise instantânea de uma folha de balanço (SCHÖN, 2000). Nesses casos, o ato de conhecer é revelado pela ação e é observável pela aproximação ao evento social.

Schön (2000) argumenta que, em toda ação inteligente na qual nos engajamos, conhecimentos são mobilizados e revelam-se por meio do caráter procedimental de nosso desempenho. O autor compara esse tipo de conhecimento tácito ao talento artístico, apelidando-o de *talento artístico profissional*: “uma variante poderosa e esotérica do tipo mais familiar de competência que todos nós exibimos no dia a dia, em um sem número de atos de reconhecimento, julgamento e *performance* habilidosa” (SCHÖN, 2000, p. 29, grifo do autor). Tal tipo de conhecimento se materializa em experiências visuais, táteis, auditivas e está envolvido em um processo constante de reconhecimento e apreciação, que podem tomar forma de julgamentos normativos. É assim que se atribui os valores do tipo “certo” e “errado” no nosso dia a dia, e é esse conhecimento que, no campo profissional, nos possibilita a tomada de decisões por meio de tais julgamentos.

Por meio da observação e reflexão sobre nossas ações se faz possível descrever o saber tácito implícito nelas, e essas descrições podem variar a depender dos propósitos e das linguagens disponíveis para isso. A explicitação desses conhecimentos pode incluir

sequências de operações e procedimentos, indícios de regras seguidas, valores atribuídos, estratégias e pressupostos que fazem parte de nossas teorias pessoais de ação. As descrições do *conhecimento-na-ação*, ou tentativas de realizá-las, configuram-se como construções que explicitam simbolicamente um tipo de inteligência, primariamente tácito. Para Schön (2000, p. 32), “conhecer sugere a qualidade dinâmica de *conhecer-na-ação*, a qual, quando descrevemos, convertemos em *conhecimento-na-ação*”. Como veremos mais adiante, nesta pesquisa, o conceito de *conhecimento-na-ação* é relevante para descrever e explicar certas práticas, no Instituto, de compartilhamento de conhecimentos produzidos situada e historicamente com o fim de integrar outros participantes.

A *reflexão-na-ação* significa pensar sobre o que se está fazendo ao mesmo tempo em que se faz: “pensamos retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de *conhecer-na-ação* pode ter contribuído para um resultado inesperado” (SCHÖN, 2000, p. 32). Refletir na ação pode supor rigor, sistematização e distanciamento, mas principalmente “a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 104), e envolve o profissional na situação problemática que pretende resolver, o que o torna sensível aos obstáculos e resistências a sua intervenção. Um profissional flexível e aberto às complexidades da interação prática tem na *reflexão-na-prática* o melhor instrumento de aprendizagem<sup>5</sup>: “No contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 104).

Apesar de tentativas de descrever a *reflexão-na-ação* como um conjunto de ações observável, Schön (2000) reconhece que os momentos de reflexão raramente são claros e não são facilmente relacionáveis, e as experiências podem ser as próprias interpretações levadas a cabo. Conhecer e refletir na ação não apresentam fronteiras claras, pois são processos interdependentes:

A distinção entre os processos de *reflexão-na-ação* e de *conhecer-na-ação* pode ser sutil. Alguém que executa habilidosamente uma tarefa ajusta suas respostas às variações nos fenômenos. Nessa apreciação momento a momento de um processo, o indivíduo coloca em ação um vasto repertório de imagens de contextos e ações. (SCHÖN, 2000. p. 34, grifos do autor)

Um exemplo de como esses processos estão entrelaçados trata do modo como jogadores de beisebol e tênis alteram suas ações conforme a interpretação que fazem do

---

<sup>5</sup> Autores como Schön e outros com quem dialogo neste trabalho não problematizam a noção de aprendizagem que empregam. Muitos deles tratam aprendizagem e formação como sinônimos. No capítulo 4, tratarei dessa questão.

adversário. Ou seja, um profissional habilidoso pode integrar suas reflexões na tarefa em andamento. Os músicos de jazz são outro exemplo de *reflexão-na-ação* fluente, a julgar pelo caráter de improvisação do gênero musical. Ao escutar um ao outro e a si próprios, percebem e sentem para onde a música está indo, e de acordo com isso, ajustam seu desempenho. Para Schön (2000), a partir do exemplo dos músicos de jazz, pode-se entender a improvisação como um processo complexo de *reflexão-na-ação* ao mostrar que diferentes ações (variar, combinar, recombina) são desempenhadas dentro de um esquema coerente, o que possibilita novas compreensões sobre a música que executam: “refletem-na-ação sobre a música que estão produzindo coletivamente, ainda que isto não se dê, é claro, através de palavras” (SCHÖN, 2000, p. 35). Conforme veremos mais adiante, os dados da presente pesquisa sugerem que as explicações que um professor oferece a outro, no intuito de promover o ensino em sala de aula, constituem momentos de reflexão importantes para todo o coletivo, pois tais momentos são interpretações e reinterpretações das práticas em andamento no Instituto.

A terceira definição que compõe o paradigma do profissional prático-reflexivo de Schön é a *reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação* que é considerada a análise que o profissional vai realizar posteriormente sobre as características da sua própria ação. Neste caso, o conhecimento é utilizado para descrever, analisar e avaliar suas memórias de intervenções anteriores. Sem os condicionamentos da situação prática, o profissional pode distanciar-se para compreender e reconstruir sua prática. Em termos de formação profissional, refletir sobre a prática é permanente e fundamental, pois é assim que “são postas à consideração individual ou coletiva não só as características da situação problemática, mas também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e de definição do problema, a determinação de metas, a escolha de meios” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 105), entre outros processos cognitivos que contribuem para a conscientização acerca de certas situações. Esse seria então um conhecimento de terceira ordem: ao analisar o *conhecimento-na-ação* e a *reflexão-na-ação*, chega-se ao estabelecimento de relações com a situação problemática e seu contexto.

*Conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação* funcionam em autocomplementação e constituem o que Schön (2000) classifica como pensamento prático profissional, com o qual os profissionais enfrentam e procuram solucionar situações problemáticas. Para ampliar nossa compreensão sobre essa perspectiva, é mister entender o que o autor entende como “prática” e como dialoga com outros autores a

respeito desse conceito fundamental para seu modelo epistemológico de pesquisa sobre formação profissional.

Para Schön (2000, p. 36) “uma prática é feita de fragmentos de atividade, divisíveis em tipos mais ou menos familiares, cada um dos quais sendo visto como vocação para o exercício de certo tipo de conhecimento.” Em uma teoria mais abrangente dos fenômenos sociais, práticas são as atividades em que nos engajamos, hábitos, costumes, coisas que fazemos em um sentido geral, ou seja, são modos centrais de organização da atividade social cotidiana, sendo que as práticas de linguagem são um conjunto de práticas fundamental para a organização social diária (PENNYCOOK, 2010). Schön (2000) entende a prática profissional como um dos domínios que uma comunidade de profissionais compartilha, uma espécie de domínio de tradições de uma vocação, na qual são compartilhadas convenções de ação que incluem meios e ferramentas operantes em tipos específicos de ambientes institucionais. Os profissionais, para desenvolver e ter acesso a conhecimentos especiais recebem mandatos para exercer controle social em questões que sua especialização domina:

Assim, em uma íntima associação com a própria ideia de profissão, encontramos a ideia de uma comunidade de profissionais cujo conhecimento especial coloca-os à parte de outros indivíduos, em relação aos quais eles têm direitos e privilégios especiais. (SCHÖN, 2000, p.36).

Em uma perspectiva complementar, Lave & Wenger (1991) consideram as práticas um conjunto de relações entre pessoas, atividade, e mundo, em relação com outras comunidades de práticas tangenciais e sobrepostas. Prática, segundo os autores, é uma condição intrínseca para a existência do conhecimento, que não só fornece o suporte necessário para fazer sentido de sua herança, da estrutura social dessas práticas, de suas relações de poder e condições de legitimação que definem as possibilidades para a aprendizagem.

Para Wenger (1998), “prática” é a própria experiência do significado, que emerge da negociação de significado, combinando tanto participação quanto reificação – conceitos, imagens, classificações, esquemas e palavras. O conceito de prática tem a ver com fazer, mas não só com o fazer em si, e sim um fazer histórica e socialmente contextualizado, que dá estrutura e significado ao que se faz. Para o autor, prática é sempre prática social. O conceito inclui aquilo que é explícito e aquilo que é tácito, o dito e o não dito. Inclui a linguagem, ferramentas, documentos, imagens, símbolos, papéis sociais, critérios, procedimentos, regulamentos, sendo que tudo isso também inclui relações implícitas, noções sutis. Para Wenger (1998), prática é o significado entendido como uma experiência do cotidiano e é “um

processo pelo qual nós podemos ter a experiência do mundo e de nosso engajamento com este mundo como algo significativo”<sup>6 7</sup>(WENGER, 1998, p. 51).

O que procuro descrever por meio da noção de evento de formação, conforme explico mais detalhadamente no capítulo 3, compreende as ações de profissionais de áreas diversas que estão atuando como professores de português em uma determinada instituição e que compartilham de modos diversos conhecimentos sobre a sua prática. Esses eventos configuram-se como uma formação que acontece no fazer diário, situadamente, em ocorrências que estão de acordo com as necessidades contingentes desses indivíduos como professores, bem como das demandas da instituição e de seu público-alvo, os alunos do Instituto. Nesse sentido, Wenger (1998) afirma:

Trabalhadores organizam suas vidas com seus colegas imediatos e clientes para fazer seu trabalho. Fazendo isso, eles desenvolvem ou preservam um senso de si mesmos com o qual podem viver, se divertir, e cumprir os requerimentos dos empregadores e clientes. Não importa qual seja a descrição oficial do trabalho, eles criam uma prática para fazer o que é necessário ser feito. Embora trabalhadores possam ser contratualmente empregados por uma grande instituição, na prática do dia a dia, eles trabalham com – e, de certo modo, para – um conjunto muito menor de pessoas e comunidades. (WENGER, 1998, p. 6)<sup>8</sup>

Para Schön (2000), o *conhecimento-na-ação* de um profissional está enraizado no contexto social institucionalmente estruturado que uma comunidade de profissionais compartilha. A prática do *conhecer-na-ação* dá-se nos ambientes institucionais particulares da profissão. Esses ambientes são organizados em unidades de atividades características e seus tipos familiares de situações práticas (SCHÖN, 2000), limitados ou facilitados pelo repertório - comum e compartilhado - de conhecimento profissional dos participantes e de seu sistema apreciativo<sup>9</sup>.

A postura de Schön (2000) coloca os sujeitos no centro de qualquer processo de formação, ou seja, o que propõe prevê interações entre os sujeitos sociais de modo a permitir acesso a e construção de conhecimentos. Nóvoa (2007), baseado nas ideias do educador estadunidense, postula que enquanto há hoje um consenso discursivo sobre o protagonismo do professor em relação a sua formação, nas ações políticas não se encontra a repercussão

<sup>6</sup> “a process by which we can experience the world and our engagement with it as meaningful.”

<sup>7</sup> As traduções das citações originariamente em inglês e espanhol são de minha responsabilidade.

<sup>8</sup> “Workers organize their lives with their immediate colleagues and costumers to get their jobs done. On doing so, they develop or preserve a sense of themselves they can live with, have some fun, and fulfill the requirements of their employers and clients. No matter what their official job description may be, they create a practice to do what needs to be done. Although workers may be contractually employed by a large institution, in day-to-day practice they work with – and, in a sense, for – a much smaller set o people and communities.”

<sup>9</sup> Schön (2000) se refere ao repertório comum dos profissionais também como “sistema apreciativo” (p. 37): “conjunto de valores, preferências e normas em termos dos quais elas (*as pessoas*) compreendem situações práticas, formulam objetivos e diretrizes para a ação e determinam o que constitui uma conduta profissional aceitável.”

desejada. Nóvoa (2007), a partir da premissa de que há consenso, propõe que: 1) é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão; 2) é preciso promover novos modelos de organização da profissão; 3) é preciso reforçar a presença pessoal e pública dos professores.

Essas propostas também encontram inspiração em um estudo de Lee Shulman<sup>10</sup> no qual explica o acompanhamento da rotina diária de um grupo de estudantes e professores médicos num hospital escolar. Nóvoa (2007, p. 6) advoga por um sistema semelhante para a formação de professores: “estudo aprofundado de cada caso, sobretudo, dos casos de insucesso escolar; análise coletiva das práticas pedagógicas; obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; compromisso social e vontade de mudança”.

Nóvoa (2007) também defende a importância de reforçar as comunidades de prática: espaços conceituais construídos coletivamente pelos educadores comprometidos com a pesquisa e com a inovação, nos quais se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos. Para o autor,

através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito (NÓVOA, 2007, p. 7).

### **2.3 Modelos de formação segundo a perspectiva de António Nóvoa**

Com base no paradigma do profissional prático reflexivo, que tem em Schön seu principal expoente, Nóvoa (1995) propõe que a formação de professores na atualidade seja baseada em três perspectivas que orientem as modalidades de ação de formação: a)

---

<sup>10</sup> Lee Shulman observou um grupo de estudantes de medicina trabalhando junto a pacientes, sendo cada um considerado uma lição, e a redação de relatórios sobre cada um dos pacientes, análises conjuntas e discussões guiadas pelo médico mais experiente. O fechamento da rotina diária do grupo era sempre com um debate sobre questões mais globais. Segundo o que descreveu Schullman, o hospital-escola é uma instituição que reflete coletivamente sobre o seu trabalho, mobilizando conhecimentos, vontades e competências. O autor afirma que esse modelo constitui não só um importante processo pedagógico, mas também um exemplo de responsabilidade e de compromisso.

<http://www.carnegiefoundation.org/perspectives/excellence-immodest-proposal>, consultado em: 10/10/11

*desenvolvimento pessoal dos sujeitos; b) desenvolvimento profissional; e c) desenvolvimento organizacional da escola.*

O *desenvolvimento pessoal dos sujeitos* aborda a formação como estímulo a uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo, facilitador “das dinâmicas de autoformação participada” (NÓVOA, 1995, p. 25). Isso sugere que estar em formação significa entrega pessoal, trabalho livre e criativo com vista à construção de uma identidade pessoal e profissional, isto é, a produzir a vida do professor. Sendo o professor a pessoa, parte integrante da pessoa é ser professor. Nesse sentido, para Nóvoa (1995), é mister promover espaços de interação entre dimensões pessoais e profissionais, o que levaria o professor a relacionar significativamente sua formação com sua história de vida. Essa formação não se constrói por acúmulos de conhecimentos de ordem técnica, mas por meio de um processo constante de reflexividade sobre as práticas juntamente com a construção da identidade pessoal. Assim, a formação dá um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1995). A formação não estaria engessada pela pedagogia e pela prescrição dos especialistas, mas seria um processo dinâmico, que vai e vem, relacionado ao conhecimento que compõe a identidade pessoal.

Desse modo, a formação está diretamente atrelada ao local e à vida dos profissionais, entendendo o conhecimento como um processo ativo construído ao longo da vida, não necessariamente produzido somente em nível formal, como na escola, por exemplo. Na maioria das atividades humanas, conhecimentos são produzidos e reproduzidos constantemente, e a experiência passa, nessa visão, a um status de pedagogia, mais interativa e dialógica. Apesar de o foco desta perspectiva ser a história pessoal e a experiência profissional, o indicativo pontual é a prática cotidiana como lócus de saberes construídos constantemente. A proposta de Nóvoa (1995) aponta para a seguinte abordagem de formação de professores:

é importante a criação de redes de (auto) formação participada que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando. (NÓVOA, 1995, p. 26)

É assim que o diálogo entre professores passa a ser parte fundamental no processo de formação. Através dos encontros dialogados, se consolidam saberes emergentes da prática profissional, constituindo-se também em um fator decisivo de socialização profissional e afirmação de valores próprios de ser um profissional professor: “o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que

deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente” (NÓVOA, 1995, p. 26). Para o autor “a formação está indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida” (NÓVOA, 1995, p. 26).

A segunda modalidade de práticas de formação de professores referida por Nóvoa (1995) privilegia *o desenvolvimento profissional* e toma como referência as dimensões coletivas para a independência profissional e a consolidação da profissão como autônoma em produzir saberes e valores. Nóvoa (1995) apregoa que a formação deve estimular o desenvolvimento profissional favorecendo a autonomia em cada contexto de atuação. Para o autor o importante é formar profissionais reflexivos, capazes de se tornarem responsáveis por sua própria formação, e que se habilitem a participarem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

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

Segundo o autor, tais práticas de formação opõem-se ao que se tem feito tradicionalmente desde a pedagogia científica. Esta tem desvalorizado os repertórios de saberes que os professores construíram ao longo de suas vidas, esforçando-se na imposição do saber dito “científico” (NÓVOA, 1995, p. 27) numa lógica guiada pela racionalidade técnica sempre oposta “ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva” (NÓVOA, 1995, p. 27). Autores como Perrenoud e Schön também defendem que a orientação na formação de professores seja a racionalidade prática antes da racionalidade técnica. A posição dos autores não despreza o conhecimento técnico científico produzido nos centros de investigação, e sim propõe que se projetem planos de formação a partir das práticas locais. Nesse sentido, Nóvoa (1995) afirma:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1995, p.28).

A terceira modalidade referida por Nóvoa (1995) é baseada no *desenvolvimento organizacional*, relacionado diretamente com a produção da escola como espaço integral de formação. Para o autor, formação tem a ver com transformação e mudança, e isso significa

transformar e mudar práticas pedagógicas e também organizações escolares e seu funcionamento. Assim, formação pode ser vista como um investimento educativo dos projetos políticos pedagógicos. Para Nóvoa (1995), há uma oscilação muito polarizada entre as decisões macro, em um nível mais global nas instituições, ou micro, focadas no universo da sala de aula.

Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais. (NÓVOA, 1995, p. 29)

A escola passa a ser o território de ações colaborativas, de formação mútua em âmbitos relevantes para todos os envolvidos, desde a organização das modalidades de formação, consolidação da profissão e a realidade unívoca de cada sala de aula. Como veremos mais adiante nos dados gerados para o presente trabalho, nas reuniões pedagógicas, foi possível perceber o engajamento dos professores participantes<sup>11</sup> também em questões administrativas como a mudança de edifício, a reestruturação de práticas de avaliação e a alteração de conteúdos curriculares. Esses eventos, que analisaremos no capítulo 4, nos sinalizam que, no contexto estudado, os participantes constroem diferentes modalidades de formação por meio do compartilhamento de conhecimentos relacionados à questão de ensino que tanto propõe transformações pessoais e profissionais quanto institucionais.

Um exemplo interessante do que propõe Nóvoa (1995) é a iniciativa da Expedição Pedagógica Nacional (EPN)<sup>12</sup>, desenvolvida na Colômbia. Esse projeto parte do

---

<sup>11</sup> A noção de engajamento que adoto para este trabalho é de Wenger (1998). Para o autor, nas comunidades de prática há necessariamente três dimensões em mobilização: engajamento mútuo, empreendimento comum e repertório compartilhado. Em uma comunidade de prática, cada participante encontra um lugar único e ganha uma identidade única, ambos tornando-se mais integrados e mais definidos no curso do engajamento na prática. As identidades dos participantes se tornam imbricadas e articuladas umas com as outras por meio do engajamento mútuo, mas não se fundem. Relações mútuas possibilitam a emergência tanto da diferenciação quanto da homogeneização. O engajamento mútuo, portanto, envolve as competências individuais e as competências comuns que levarão ao andamento das práticas sociais. A constituição da prática social se dá em uma dinâmica de compartilhamento e reserva das competências que são exibidas no processo de se engajar, que podem ser o que se sabe e o que não se sabe, mas demonstrando habilidade de se conectar significativamente com o que está acontecendo naquela comunidade, orientado pela noção do que seja o empreendimento comum a todos os envolvidos. A noção de engajamento tem implicação direta com noções de participação. Schulz (2007), evocando Frederick Erickson, conclui que participação é um processo histórico, social e político, que é construído ao longo do tempo. O contexto macropolítico e social é o que propicia a participação efetiva dos membros de uma determinada comunidade ou grupo. Mas participação também se constrói por meio das ações dos sujeitos nas interações.

<sup>12</sup> Expedición Pedagógica Nacional (EPN): estratégia alternativa de formação permanente em serviço que surge na Colômbia fundamentada primeiramente na insatisfação dos professores com os mecanismos tradicionais de formação que não levam em consideração as práticas e as experiências dos docentes e na inadequação de determinadas prescrições dos especialistas para a realidade de sala de aula. A ideia é uma alternativa aos

reconhecimento de que os professores são sujeitos de saber e sujeitos políticos, corresponsáveis por seu processo de formação (VEZUB, 2005). A EPN se propõe a ser um espaço de construção coletiva do conhecimento pedagógico com participação ativa dos professores, de modo não hierárquico, nem subordinado, com relação aos especialistas. O foco da proposta está no conjunto de experiências e desenvolvimentos baseados em redes.

As redes são grupos ou coletivos de docentes convocados por algum problema em comum e no qual cada membro participa em relações horizontais simétricas e de colaboração com seus pares com o propósito de resolver um problema, trocar experiências e gerar novos conhecimentos. Constituem-se deste modo comunidades discursivas, de prática e aprendizagem, nas quais se alteram as bases da profissionalidade dos docentes, permitindo seu “empoderamento”. Uma das características das redes é que colocam no centro da cena o professor e suas práticas. As redes permitem superar o isolamento e o trabalho individual dos docentes ao aumentar o intercâmbio com outros colegas. (VEZUB, 2005, p. 19) <sup>13</sup>

Não se pode deixar de refletir que, partindo dos três eixos da proposta de formação de António Nóvoa, o que temos são três dimensões importantes de ser levadas em consideração na formação de professores: o pessoal, o profissional e o organizacional. O propósito de formação seria, neste caso, baseado no desenvolvimento de um indivíduo frente a sua profissionalização, inserido em um determinado contexto espacial e institucional. É necessário, então, reconhecer o papel da escola enquanto contexto do exercício profissional e da construção dos saberes dos professores (AMBROSETTI & RIBEIRO, 2005), se o que se busca é uma formação de professores que esteja no âmbito da profissionalização. Os espaços e situações de trabalho promovem a socialização e a identificação profissional, e tal exercício leva à construção de saberes que, muitas vezes, não são levados em conta no desenho de programas de formação.

Para Ambrosetti & Ribeiro “é o exercício da profissão docente que constitui verdadeiramente o quadro de referência tanto da formação inicial e contínua como da pesquisa em educação” (AMBROSETTI & RIBEIRO, 2005, p. 39). Nessa perspectiva, a construção de conhecimentos e o desenvolvimento profissional são vistos como prática coletiva, construída conjuntamente por grupos de professores de uma determinada instituição

---

modelos de formação também denominados como atualização, treinamento, aperfeiçoamento, melhoramento ou reciclagem de professores, no plano da racionalidade técnica (VEZUB, 2005).

<sup>13</sup> “Las redes son grupos o colectivos de docentes convocados por algún problema en común y en el cual cada miembro participa en relaciones horizontales, simétricas y de colaboración con sus pares con el propósito de resolver un problema, intercambiar experiencias y generar nuevos conocimientos. Se constituyen de este modo comunidades discursivas, de práctica y aprendizajes, en las cuales se alteran las bases de la profesionalidad de los docentes, permitiendo su ‘empowerment’. Una de las características de las redes es que colocan en el centro de la escena, al maestro y a sus prácticas. Las redes permiten superar el aislamiento y el trabajo individual de los docentes al incrementar el intercambio con otros colegas.”

escolar, enquanto o exercício da docência é uma prática social institucionalizada que tem como empreendimento comum preparar crianças, jovens ou adultos para a vida, garantindo-lhes acesso aos conhecimentos culturais e de sistemas simbólicos do grupo social a que pertencem. Ensinar faz com que o professor mobilize todas as práticas comunicativas, ordens e valores, sentimentos e hábitos envolvidos em interação ativa, numa instituição com dinâmica própria.

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

Com base no exposto, pode-se perceber que a compreensão de formação de António Nóvoa é uma aprendizagem territorial, sendo a escola o ambiente primário de tais processos, individual ou coletivamente, o que faz da formação “uma construção humana e social, na qual, os diferentes intervenientes possuem margens de autonomia na condução dos seus projetos próprios” (NÓVOA, 1995, p. 30). A formação, assim entendida, é um processo histórico de instauração de dispositivos de parceria entre todos os atores sociais, profissionais e institucionais. Para esse autor:

A aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional. Mas o contrário também é verdadeiro: a concepção de espaços coletivos de trabalho pode construir um excelente instrumento de formação. (NÓVOA, 1995, p. 30)

A visão de formação como aprendizagem local e colaborativa, considerando a dinâmica do indivíduo e do coletivo implica mudanças nos ambientes educativos, e é necessário um investimento nas experiências inovadoras que já estão em andamento nesses espaços. O contrário pode levar à resistência ou à passividade de muitos dos atores envolvidos nos processos educativos. Assim, para Nóvoa (1995), é preciso conjugar a ‘lógica da procura’ (definida pelos professores e pelas escolas) com a ‘lógica da oferta’ (definida pelas instituições de formação), não esquecendo nunca que a formação é indissociável dos projetos profissionais e organizacionais. Nóvoa (2007), incisivamente, propõe que o professor seja o centro da formação de professores.

Segundo o Relatório *Formação Continuada de Professores: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*, na literatura sobre formação de professores, despontam duas abordagens que se alinham às propostas de Nóvoa (1995). A primeira tendência teórica é a que vê a formação continuada como desenvolvimento do sujeito professor, e a segunda tendência vê a escola como *locus* de desenvolvimento de equipes pedagógicas e a formação de comunidades colaborativas de aprendizagem (FCC, 2011, p. 15). No quadro 1, a seguir, sintetizo alguns desdobramentos das duas tendências.

**Quadro 1: Tendências teóricas nas abordagens de formação continuada de professores (FCC, 2011)**

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

O mesmo relatório traz o resultado de um estudo que procurou verificar quais são as ações mais comuns nos estados e municípios brasileiros, em termos de formação continuada, verificando nas Secretarias de Educação analisadas que duas perspectivas são mais recorrentes: Individualizadas e Colaborativas. Segundo análise dos especialistas responsáveis pelo relatório, os resultados apontam para um tipo “clássico” de formação, instrumentalista e que não leva em consideração os saberes dos professores em grande parte das Secretarias de Educação, sobretudo naqueles contextos em que se observou predominância da perspectiva individualizada:

A perspectiva individualizada busca valorizar o próprio professor, sanando suas dificuldades de formação relativas ao domínio de situações atuais da escola ou ligadas à prática pedagógica. Essa perspectiva é adotada, ainda, quando se faz necessário divulgar mudanças pedagógicas ou implementar novos programas ou políticas das Secretarias de Educação. Predominam aí vários formatos: cursos de curta e longa duração, oficinas e ações mais pontuais (como a oferta de palestras, frequência a congressos, seminários, jornadas e encontros pedagógicos), além de ações formativas que consideram o ciclo de vida e o desenvolvimento profissional. (FCC, 2011, p. 65)

Esse tipo de ações traz implicitamente a ideia de que a formação inicial é deficitária, e que o especialista pode prover os professores com os saberes que necessitam (MIZUKAMI et al, 2003). É importante lembrar, no entanto, que as práticas de formação que promovem demonstrações e/ou simulações de práticas vividas pelos professores podem ser significativas caso logrem ir além da fase de explicação. Segundo o relatório, há nisso a implicação de que haja acompanhamento e retorno aos professores para que eles possam viabilizar, em sua prática pedagógica, a inovação difundida na formação continuada.

A perspectiva colaborativa centra-se mais especificamente em atividades realizadas nas escolas como grupos de estudos, produção coletiva de materiais didáticos, envolvimento dos professores nos processos de planejamento, implementação e sua própria avaliação, elaboração de projetos pedagógicos relativos ao currículo ou a problemas identificados em sala de aula, além da formação de redes virtuais de colaboração entre comunidades escolares. Segundo o relatório,

Existem vários aspectos interessantes nessa modalidade de formação continuada: o incentivo ao estudo coletivo na escola, com acompanhamento sistemático e criterioso; a possibilidade de valorização do conhecimento e do estudo; a construção de um projeto coletivo no lócus da escola, espaço de trabalho por excelência do professor, pois é nele que ocorrem as situações problemáticas específicas que cada um deles vive. (FCC, 2011, p. 75)

Na perspectiva colaborativa, o que se observou nas Secretarias de Educação é uma expectativa de que haja maior cumplicidade entre formadores e professores, atuando como

parceiros para alcançar as mudanças na prática e como retorno para o grupo de professores. Também se vê no coordenador pedagógico a responsabilidade de envolvimento na sala de professores para agregar a participação de todos e acompanhar e apoiar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes. Nas escolas que investem em práticas colaborativas, observou-se a preocupação com que se respeite sempre a autonomia de cada escola em decidir quais são as demandas para uma ação de formação. Nestes contextos, muitos dos participantes da pesquisa, professores e diretores, parecem ver na escola um espaço rico de formação. Uma estratégia muito utilizada nas escolas que adotam a perspectiva colaborativa é o estudo sistemático de questões que emergem da prática dos professores, que passam a constituir temas de cursos de formação.

Em resumo, em termos de modalidades formativas mais utilizadas nas Secretarias de Educação que fizeram parte da investigação empreendida pela FCC (2011), constatou-se a presença de dois modelos que orientam as ações de formação. O primeiro investe na pessoa do professor, em sua vontade de aprender e em seu compromisso com os seus alunos. O segundo vê nos problemas, nos embates e nas virtudes do contexto de trabalho oportunidades de aprendizagem docente, uma explícita referência ao seu caráter situado. Nesse segundo modelo, assume-se, de um lado, que os professores são afetados pelo contexto de trabalho e, de outro, que este é o melhor espaço de aprendizagem, pois há interação com pares (LAVE & WENGER, 1991).

Pensando o indivíduo, a profissão e o espaço escolar como três pilares de desenvolvimento do professor, e o diálogo construído entre os participantes de um dado contexto situado historicamente, a observação das experiências produzidas e compartilhadas entre os participantes passam a ter valor decisivo para compreender como acontece a formação de professores. Nesse sentido, justifica-se a opção feita aqui de privilegiar dados etnográficos para observar como acontece a formação de professores em um instituto cultural brasileiro no exterior. Antes de detalhar a metodologia adotada neste trabalho, no próximo capítulo, entendo que seja necessário ainda esclarecer o leitor quanto à noção de experiência como parte importante da formação de professores.

#### **2.4 A experiência como base para as práticas colaborativas**

Alinhada à perspectiva colaborativa referida pelo relatório da FCC (2011), Ribetto (2011) nos propõe pensar a formação de professores desde a noção de experiência de Larrosa (2002). Para Larrosa (2002), a experiência é o caráter próprio do ser humano de viver

situações únicas, de ser ponto de partida e chegada do que lhe acontece, a própria disposição para a transformação. A formação, então, é vista a partir dos eventos do dia a dia, e está baseada nas experiências que a convivência constrói, em contraposição a um modelo de formação prescritiva, detentora, impositora e transmissora de saberes. Ribetto (2011) concebe formação como:

Uma possibilidade de estar juntos, como a possibilidade de convivência, uma convivência que não aponte necessariamente para uma harmonia, uma evitação de conflitos, um acordo instantâneo, uma plena satisfação... mas, talvez, um estar que seja *pura ambiguidade*. (RIBETTO, 2011, p. 109, grifos da autora)

Para Larrosa (2002), formação é entendida da seguinte forma:

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

A posição do autor se assemelha àquela de Nóvoa (2007) ao defender que a formação está para além da prescrição, colocando os sujeitos-professores e suas ações e experiências no foco de uma reflexão sobre formação.

Para Ribetto (2011), um tema em termos de conteúdo de um curso de formação de professores, por exemplo, pode ser ajustado ao que os professores já sabem ou podem fazer ou pensar, constituindo-se em uma espécie de formação com experiência possível, com sentidos possíveis. A formação passa a ser entendida como uma produção situada de sentidos, perspectiva à qual me afilio nesta pesquisa: formar-se vai além dos conteúdos específicos que se espera que um professor de PLA saiba por fazerem parte do que historicamente tem sido construído como repertório dessa profissão. Formar-se passa por tais conteúdos, mas de maneira contextualizada, levando o professor a dar novos significados ao fato de ser professor e de ser um professor preparado para ensinar em um contexto específico. Assim, a formação como a experiência pode ser entendida também como uma busca de relações significativas entre o que se está vivenciando e o que está acontecendo e sendo produzido ao redor.

Pensá-la como um tipo particular de relação, como uma relação de produção de sentido, (...) a formação implica, necessariamente, nossa capacidade de escutar (ou de ler) isso que as coisas (textos, filmes, notícias, pessoas, objetos, animais, cotidiano, etc.) têm a nos dizer. (LARROSA, 2002, pg. 115)

Priorizar as ações e interações envolvendo formação (e não somente o conteúdo da formação) alinha-se a uma tradição etnográfica que procura entender desde uma perspectiva

êmica as interpretações que os sujeitos fazem de suas ações em coletividade (HAMMERSLEY & ATKINSON, 1995). Para Ribetto (2011), a relação com a formação é de ordem reflexiva, interiorizada, subjetiva, implica no que é o sujeito e naquilo que transforma esse mesmo sujeito, dando novos contornos ao que já se é. De acordo com a autora, “a experiência é uma relação em que algo passa de mim para o outro e do outro para mim e, nessa passagem, os dois sofremos efeitos: somos afetados” (RIBETTO, 2011, p. 113). Conforme veremos mais adiante, a experiência a que refere-se a autora é observável neste estudo por meio das narrativas que os professores fazem uns aos outros com base no que interpretam como relevante do que foi vivido para aquele momento específico em que estão orientados para sua formação.

Desse modo a formação como experiência se afasta dos planejamentos estritamente técnicos, constituindo-se em algo frequente e previsível, como uma espécie de acontecimento que se produz “em certas condições de possibilidade” (LARROSA, 2002, p. 143). Tal perspectiva aponta para o caráter local da formação como uma prática social que se constrói em torno de certos propósitos e em determinadas condições. Essa perspectiva nos leva a pensar na formação como algo cotidiano, uma formação da contingência, baseada nas necessidades locais, nos modos de funcionamento da instituição e nas interações entre seus participantes. As narrativas que os participantes constroem com base em experiências consideradas relevantes de serem compartilhadas quando estão engajados em eventos de formação são um traço constitutivo do modo de ver formação de professores neste trabalho. É esse entendimento de experiência que está na base da reflexão sobre os dados apresentados no capítulo 4.

Neste capítulo, procurei expor a perspectiva de formação de professores que orientará a análise de dados do presente trabalho. Partindo da distinção entre racionalidade técnica e prática, primeiramente apresentei o que Pérez Gómez (1995) traz como aporte para a discussão sobre formação de professores: uma formação baseada nos problemas práticos, que considere a univocidade das situações problemáticas como foco da formação, orientada pela racionalidade prática. Tal postura foi complementada pelo paradigma do profissional prático de Schön (2000), que postula que o conhecimento é produzido nas ações e pela reflexão-*na-ação*, constituindo um paradigma prático de análise. A discussão sobre formação de professores proposta por Nóvoa (1995) e pelo relatório FCC (2011) nos mostram possibilidades de ação, e ambos os textos postulam a colaboração no espaço escolar como modo de formação significativo para os professores. Por último, apresentei a noção de

experiência, que, a meu ver, contribui para delinear uma perspectiva que entende a formação situadamente por meio do compartilhamento de relatos do vivido para a resolução de problemas oriundos da prática.

O objetivo da presente pesquisa é compreender e descrever a formação de um grupo de professores de PLA com formações iniciais diversas em um Instituto em um país latino-americano. Para levar a cabo tal objetivo, realizo a descrição de eventos sociais em que a formação é parte integrante dos propósitos dos participantes. O arcabouço teórico que mobilizei aqui será usado para alicerçar a formulação do conceito de evento de formação, unidade observável nas interações entre participantes com propósitos de resolução de problemas emergentes da prática. A constituição de um evento de formação a partir das ações e das práticas sociais, a produção e compartilhamento dos conhecimentos, as ações dos participantes mais ou menos experientes e do espaço e momento nos eventos de formação serão analisados em maior profundidade no capítulo 4. No capítulo seguinte, apresento a metodologia do trabalho.

### 3. METODOLOGIA

Neste capítulo apresento a metodologia de pesquisa adotada, os princípios da pesquisa de cunho etnográfico, os objetivos e as perguntas de pesquisa, os procedimentos adotados no trabalho de campo, na geração e na análise de dados, além das implicações do tipo de pesquisa que empreendo para a área de formação de professores. Posteriormente, apresento o cenário de pesquisa e seus participantes.

#### 3.1 A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico

O presente trabalho de pesquisa adota os princípios metodológicos da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, primeiramente, porque entende que uma investigação sobre as práticas de formação de professores em um contexto específico precisa acompanhar o que os participantes fazem e como interpretam suas ações, de acordo com a perspectiva teórica sobre formação de professores discutida no capítulo 2. Privilegia-se, neste tipo de pesquisa, as perspectivas dos participantes (perspectiva êmica) para poder oferecer explicações que contribuam para o entendimento do que acontece naquele contexto, possibilitando, assim, ao pesquisador responder *O que está acontecendo aqui?*. Em segundo lugar, poucos são os trabalhos na área de PLA que focalizam a formação de professores procurando entender a perspectiva dos participantes na construção de sua formação<sup>14</sup>. A maioria dos trabalhos consultados sobre o tema analisa as ações de formação na perspectiva do pesquisador e propõe orientações sobre o que os participantes deveriam fazer em sua prática<sup>15</sup>.

Para Mason (1996), a pesquisa qualitativa ancora-se numa posição filosófica que se centra no interpretativismo, e que busca, assim, interpretar o mundo social, como ele pode ser entendido, experienciado ou produzido. Nessa perspectiva, os métodos de geração de dados são flexíveis e sensíveis ao seu contexto social, e os métodos de análise e explicações se constroem a partir da complexidade, detalhamento e contextualização, privilegiando uma visão holística no processo de análise. A autora afirma que a pesquisa qualitativa deve ser conduzida de maneira sistemática e rigorosa, sem que isso signifique estruturação rígida na abordagem adotada, ou seja, sem que implique em perda de flexibilidade para mudanças contingentes nas diferentes etapas. A condução deve ser estratégica, flexível e contextualizada, o que implica que as decisões sobre a pesquisa devem estar adequadas às

---

<sup>14</sup> Ver, por exemplo, Bлатыта (1999) e Furtoso (2009) como exemplos de pesquisas que buscam compreender a formação desde a perspectiva dos participantes.

<sup>15</sup> Ver Kurzendorff (1989), Almeida Filho (1995), Coitinho (2007).

especificidades do contexto pesquisado. Isso exige do pesquisador uma atitude autocrítica e uma reflexividade ativa, o que implica em uma atenção redobrada sobre suas próprias ações e o que está acontecendo no desenvolvimento da pesquisa. O fato de não partir de hipóteses e sim de perguntas de pesquisa já impõe ao pesquisador uma atitude constante de reflexividade e a constante revisão de suas interpretações para chegar a aproximações de respostas.

Esse tipo de pesquisa envolve a produção de explicações sociais para um quebra-cabeça intelectual (Mason, 1996). Deste modo, parte-se do desejo de explicar algo sem fazer meras descrições, mas sim descrições exploratórias que envolvam uma seleção de visões que auxiliem na interpretação. Tais explicações nunca chegarão a ser neutras, objetivas ou totais, elas oferecerão modos de olhar para o mundo social que se procura explicar que podem ser defensáveis com base em interpretações do contexto micro da pesquisa em diálogo com os contextos macro. As interpretações passíveis de ser sustentadas através dos dados poderão conferir validade à pesquisa como fonte de explicações sociais sobre um determinado fenômeno social.

Em muitos sentidos a etnografia é a forma mais básica de pesquisa social ((HAMMERSLEY & ATKINSON, 1995), podendo ser considerada como um método concreto ou um conjunto de métodos. Sua principal característica é que o etnógrafo participa, abertamente ou encoberto, da vida diária das pessoas por um período de tempo, observando o que acontece, escutando o que se diz, fazendo perguntas, realizando a geração de dados disponíveis que sirvam para lançar luz sobre o tema da pesquisa. A observação participante, o método aqui adotado, é uma das formas fundamentais de geração de dados em etnografia, pois, como observadores participantes, podemos vivenciar a cultura das pessoas que estamos estudando, podemos interpretar o mundo da mesma forma que estas o fazem, e assim aprender a compreender seu comportamento e os fenômenos em foco. No caso concreto da presente pesquisa, foi preciso aprender a olhar para o mundo conhecido com um novo olhar, interessado em compreender o fenômeno da formação de professores como algo novo. Foi preciso olhar para esse mundo e vê-lo estranho.

O valor da etnografia como método de investigação social baseia-se na existência de variações nos modelos culturais das sociedades e na compreensão dos significados construídos pelos participantes para um entendimento dos processos sociais. A etnografia explora a capacidade que todo ator social possui para aprender novas culturas e o funcionamento dessas culturas. Inclusive pesquisando um grupo familiar ou um ambiente familiar, ao observador se pede que o trate como se fosse antropologicamente estranho, em um esforço de fazer explícitos os pressupostos que ele deu por certo como membro de tal

cultura. Deste modo, se espera que a cultura se converta em um objeto suscetível de ser estudado (HAMMERSLEY & ATKINSON, 1995). De fato, a principal finalidade é a descrição de culturas e a produção de explicações sobre ela. Renuncia-se à busca de leis universais em favor das descrições detalhadas da experiência concreta da vida dentro de uma cultura particular, e das regras ou padrões sociais que a constroem.

Desta forma, neste trabalho, dois são os princípios etnográficos que guiaram o processo de geração e análise dos dados: o estranhamento e a reflexividade. O estranhamento para Erickson (1984) implica em um esforço sistemático de estranhar o que é familiar, isto é, tornar o familiar estranho. Um pesquisador possui uma história, um repertório que envolve o campo de pesquisa e seus participantes, e olha para estes por meio de certos esquemas de interpretação. Sua tarefa será então, procurar entender a interpretação dos participantes da pesquisa e confrontá-los com seus próprios esquemas. Jung (2009) sugere que se estabeleça uma relação dinâmica entre as perguntas de pesquisa e o trabalho de campo, procurando distanciar-se para que se possa olhar para a realidade social do campo de pesquisa apoiado no referencial teórico e nos procedimentos metodológicos.

Assim como na pesquisa empreendida por Jung (2009)<sup>16</sup>, este trabalho tem no seu pesquisador um participante da comunidade analisada. Como professor do Instituto, me vi numa situação de aprendizagem, a aprendizagem de estranhar o que me era tão familiar: como participante da comunidade de professores do Instituto por cinco anos, ganhei status de colega, amigo, de aquele que ajuda e é ajudado. Olhar para os participantes como “estranhos” não foi uma aprendizagem fácil e só tornou-se possível pelo modo como se desenhou a pesquisa, como explicarei mais adiante.

A reflexividade, segundo Hammersley & Atkinson (1995), implica em que as orientações dos pesquisadores envolvem sua localização sócio-histórica, incluindo valores, interesses e posturas epistemológicas dentre tais orientações. O que isso representa é uma negação da ideia de que a investigação social é, ou pode ser, realizada em uma espécie de território autônomo isolado da sociedade e da biografia particular do pesquisador, no sentido

---

<sup>16</sup> Em uma pesquisa de cunho etnográfico, Jung (2009) relata a construção de identidades sociais de gênero, étnico-linguísticas e religiosas em uma escola de ensino fundamental em uma comunidade multilíngue. Com o objetivo de descrever as identidades sociais construídas na escola, a autora analisa eventos de letramento por meio de observação participante, realizando sua pesquisa em um contexto que para ela é familiar, pois já havia sido colega de alguns dos professores da escola, o que, segundo seu relato, trouxe vantagens, mas também dificuldades. Situação semelhante é discutida por Eckert (1989) em seu trabalho “Jocks and Burnouts”, sobre identidades sociais em uma escola norte-americana. Durante sua pesquisa, a autora acabou por perceber que sua identidade como estudante que fora passava a ser relevante para o modo como ela olhava para a realidade social dos participantes. Em outras palavras, o que quero chamar a atenção aqui é que nossas experiências anteriores com os participantes e o contexto de pesquisa focalizados exigem um constante e muitas vezes árduo movimento de estranhamento do que é conhecido e normalizado e, por isso, inicialmente preconcebido a partir dessa vivência.

de que suas conquistas possam ficar a salvo dos processos sociais e das características pessoais.

De certo modo, todas as investigações sociais tomam a forma de uma observação participante, e isso implica a participação no mundo social, no papel que for, e nos produtos dessa participação. Assim, a equação que se coloca na operacionalização de uma pesquisa etnográfica confronta reflexão, produção de conhecimento novo e senso comum. Para Hammersley & Atkinson (1995), deve-se procurar fugir do senso comum:

Há uma pequena justificativa para negar todo conhecimento baseado no senso comum, assim como há para tratá-lo como *válido em si mesmo*: não dispomos de um padrão externo, absolutamente conclusivo com que julgá-lo. Mas podemos trabalhar com o *conhecimento* de que dispomos, enquanto que reconhecê-lo pode ser errôneo e acarretar uma indagação sistemática onde as dúvidas pareçam justificadas, e fazendo isso podemos nos basear na razoável suposição de que estamos tentando descrever os fenômenos tal como são, e não meramente como os percebemos ou como gostaríamos que fossem.<sup>17</sup> (HAMMERSLEY & ATKINSON, 1995, p. 32, grifos no original)

A pesquisa etnográfica, ou de cunho etnográfico, é um processo ativo, no qual as descrições sobre o mundo se produzem mediante a seletiva observação e a interpretação teórica do que se vê, fazendo perguntas concretas e interpretando as respostas, escrevendo notas de campo e transcrevendo gravações de áudio e vídeo, bem como escrevendo as conclusões da investigação. Com base em tais premissas, uma das características mais marcantes da pesquisa qualitativa é ter no pesquisador o seu instrumento de pesquisa por excelência. A premissa de que o comportamento e as atitudes variam com frequência dependendo do contexto e o fato de que o pesquisador pode desempenhar um papel importante na configuração desses contextos se tornam centrais para a análise, devendo-se levar em consideração esses fatores em todo o processo: o etnógrafo deve estar aberto para o que está acontecendo e nunca esquecer que, se está estudando algo, é porque já se sabe algo a respeito (HEATH & STREET, 2008).

A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico impõe ao pesquisador a necessidade de ser rigoroso com a condução do trabalho, especificamente no tocante ao tratamento dado aos participantes. Modos de assegurar os procedimentos eticamente coerentes se baseiam em informar os participantes sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, usar pseudônimos e

---

<sup>17</sup>“Hay una pequeña justificación para negar todo conocimiento basado en el sentido común, así como la hay para tratarlo como ‘válido en si mismo’: no disponemos de un estándar externo, absolutamente conclusivo con el que juzgarlo. Pero podemos trabajar con el ‘conocimiento’ del que disponemos, mientras que reconocerlo puede ser erróneo y conllevar una indagación sistemática allí donde las dudas parezcan justificadas; y haciendo esto podemos basarnos en la razonable suposición de que estamos intentando describir los fenómenos tal como son, y no meramente como lo percibimos o como nos gustaría que fueran.”

requisitar consentimentos informados dos sujeitos autorizando gravações em áudio ou vídeo, fotos, anotações, coleta de documentos. Este trabalho esclarece os métodos que possibilitaram a condução ética da pesquisa no decorrer deste capítulo.

Conforme dito anteriormente, o presente trabalho tem como objetivo central compreender as práticas de formação de professores de PLA em um Instituto Cultural e, para isso, realiza a descrição de eventos sociais observados nas rotinas do Instituto em que os participantes se orientam para aspectos relevantes para sua formação. No capítulo anterior explicitarei minha posição neste trabalho sobre formação de professores. Resumidamente pode-se dizer que entendo aqui formação como produção de sentidos e de conhecimentos para a resolução de problemas emergentes das interpretações e dos relatos de experiências práticas em um cenário institucional em que um dado grupo de participantes interage.

Para poder descrever as práticas de formação, a noção de evento é pertinente como foco analítico, já que, em termos de formação de professores, conforme explicado anteriormente, “na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes” (PÉREZ GÓMEZ, 1995). Os cenários institucionais requerem por parte dos professores (e de todos os envolvidos, mas dos professores de maneira central) um tratamento singular das situações complexas, de caráter individual ou coletivo, já que essas são determinadas por características contextuais e pela história do grupo de professores como grupo social.

A opção por descrever eventos sociais nos quais os professores do Instituto estudado (re)atualizam os significados sobre sua prática, também se baseia nas propostas de Nóvoa (2007) relativas à importância de colocar a figura do professor no centro das ações de formação, conforme a discussão apresentada no capítulo anterior. Para Ribeiro e Garcez (1998), evento ou evento social é

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

Para os autores, há uma diferença entre situação e evento no que concerne às normas de interação. Um evento é determinado pelo cumprimento de determinadas normas, mesmo que eventos ocorram em um mesmo lugar envolvendo os mesmos participantes. Assim, dois professores reunidos discutindo uma reformulação no sistema de avaliação em uma escola segue determinados padrões de fala, ao passo que propor à coordenadora pedagógica as

implementações de novas formas de avaliar os alunos pode envolver, por exemplo, outras maneiras de abrir e fechar a conversação.

A opção pela noção de evento como foco de análise também se baseia nos estudos sobre letramento. Autores como Heath (2001) e Jung (2009) caracterizam os eventos como episódios concretos e observáveis que emergem de práticas e são por elas moldados, além do forte caráter situado, podendo ser moldados por mudanças temporais e espaciais. Os eventos de letramento<sup>18</sup> são ocasiões em que a escrita constitui parte essencial dos empreendimentos em uma dada situação. Para Kleiman (2003), eventos de letramento são situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas. A noção de evento de letramento inspira o que aqui denomino “evento de formação”: momentos em que, reunidos, professores se orientam para a resolução de uma questão pedagógica, construindo na interação uns com os outros sua própria formação. Os modos de participação e configuração de um evento de formação como unidade descritível de práticas de formação continuada constituem foco central na análise do presente trabalho, conforme veremos no capítulo 4.

### **3.2 Objetivos e perguntas de pesquisa**

De acordo com Corbin & Strauss (2008), a escolha do tema da investigação costuma ser uma questão complicada, e no caso da presente pesquisa, posso afirmar que, apesar de ser um participante do cenário onde a pesquisa foi realizada, focalizar um problema foi uma tarefa árdua. Segundo os autores, há alguns problemas maiores que podem orientar a escolha do problema que se tornará objeto da pesquisa: problemas determinados por um orientador ou mentor, derivados da literatura ou do conhecimento técnico, da experiência profissional e pessoal, e os que emergem da própria pesquisa. No caso do presente trabalho, o problema emergiu da minha própria experiência pessoal e profissional, como um participante que se formou e formou colegas para realizar o trabalho de ser professor dentro daquele Instituto.

Corbin & Strauss (2008) chamam a atenção que muitas pesquisas preocupadas com problemáticas que emergem da experiência profissional frequentemente estão calcadas em julgamentos de que a prática profissional é menos “efetiva, eficiente, humana, ou igualitária” (p. 23) do que deveria ser, o que acaba por se tornar a grande motivação do pesquisador. No

---

<sup>18</sup> O termo foi inicialmente proposto por Heath (1983) ao observar diferentes padrões de comportamento familiar com relação ao texto escrito em três comunidades nos Estados Unidos.

meu caso, sempre me preocupou a formação dos meus colegas, assim como a minha, e no início do desenho do projeto, quando a preocupação principal era rastrear as crenças dos professores não formados em Letras, mas que atuavam juntamente comigo, possivelmente havia a motivação de apontar que suas crenças eram um problema. Certamente, hoje ainda persiste o desejo de oferecer melhorias ao sistema, mas com a revisão de literatura sobre formação de professores (NÓVOA, 1995; PÉREZ GÓMEZ, 1995; SCHÖN, 2000), percebi que no Instituto havia um sistema local de formação, e não cabia a minha pesquisa julgá-lo como bom ou ruim, mesmo que eu, fazendo parte do grupo de professores, tivesse opiniões a respeito. Entendi que não caberia, de antemão, a minha pesquisa oferecer soluções ou apontar problemas relacionados à formação inicial dos participantes, e sim que poderia me propor a entender as práticas sociais, procurando me colocar numa posição de quem olha para o que acontece buscando compreender essas práticas. Por ser um participante do lugar, enfrentei desafios que não previa, especialmente no processo que se seguiu após a geração dos dados, sendo necessário afastar-me dos dados por determinados períodos de tempo, para retornar à literatura especializada como forma de treinar meu olhar, esforço que empreendi desde a geração dos dados.

Tal percurso me levou a enfrentar um problema interno do estudo a que me propus: o fechamento de perguntas de pesquisa. Inicialmente meus principais questionamentos eram: Como é a formação de professores em um Instituto Cultural binacional? Os professores se engajam em eventos de formação? Onde e quando acontecem tais eventos? Essas perguntas me permitiram organizar a observação participante. Com os dados gerados, e mais de 300 páginas de diários de campo, a releitura dos diários e o exame cuidadoso das fotos e registros de áudio, novas perguntas, provenientes daquelas originalmente formuladas, emergiram. A seguir apresento os objetivos e perguntas de pesquisa construídas ao longo dessa trajetória.

### **Objetivo Geral:**

- ✓ Compreender as práticas de formação de professores de PLA em um instituto cultural no exterior.

### **Objetivos Específicos:**

- ✓ Descrever eventos sociais em que a formação é relevante para os participantes, buscando, assim, subsídios para compreender as práticas de produção de conhecimento entre os professores;

- ✓ compreender a relação existente entre a natureza dos eventos e as modalidades de formação vigentes no Instituto;
- ✓ verificar quais são os tópicos que orientam a formação de professores no Instituto.

Da pergunta geral “Como acontece a formação de professores de PLA no Instituto?”, derivei as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Há diferentes modalidades de formação de professores vigentes no Instituto? Quais?
2. Como são as reuniões pedagógicas?
  - 2.1 Elas apresentam diferentes modos de organização?
  - 2.2 Diferentes tópicos são abordados?
3. Os intervalos entre aulas podem ser considerados momentos propícios para a formação de professores?
  - 3.1 Se sim, como se organizam tais momentos? Onde acontecem? Quando? Quem participa?
  - 3.2 Sobre o que tratam?

As perguntas desta pesquisa levantam questões relacionadas ao modo como os participantes lidam com a noção de formação em suas práticas, como organizam sua participação, focalizando possíveis eventos que propiciam a formação compreendida situadamente, conforme apresentei no capítulo 2. Oferecer a descrição de tais eventos, relacionando participação e produção de conhecimento entre professores, dentro do espaço de trabalho, é uma das principais contribuições que esta pesquisa pretende oferecer às áreas de Educação e Linguística Aplicada. Os estudos que discuti no capítulo 2 oferecem uma visão de formação que privilegia os sujeitos, dentro do espaço institucional da escola, como os atores que articulam as práticas de formação com base em suas próprias necessidades, e o que pretendo mostrar aqui, desde uma perspectiva etnográfica, é como isso acontece.

### **3.3 O trabalho de campo: das reflexões prévias ao processo de geração de dados**

A escolha do campo para esta pesquisa deu-se por razões biográficas. Trabalhei por cinco anos consecutivos neste Instituto, e entender a formação de professores de PLA em

contextos no exterior era uma questão profissional por muito tempo pulsante nas minhas reflexões pessoais. Em princípio, optar pelo meu ambiente de trabalho parecia óbvio, já que do modo como vejo o mundo, não era possível cindir minhas práticas: o Everton mestrando e o Everton professor não constituem unidades divisíveis. Daí que selecionar o Instituto em que trabalhava para ser o foco da minha pesquisa foi uma escolha natural.

Outra razão para esta escolha foi meu desejo de dar voz aos professores que trabalhavam comigo. Eu vinha observando que a maioria dos professores do Instituto não possuía formação inicial em Letras, e que os resultados de seu trabalho apresentavam qualidades comprovadas. Conforme o relato de Salvado (em preparação), o número de aprovação no exame Celpe-Bras de alunos do Instituto é de 100%, o que é índice de sucesso de ensino no Instituto e que pode ser considerado como resultado também do trabalho dos professores. Para mim, no entanto, o trabalho de muitos de meus colegas não apresentava apenas resultados positivos, apresentava qualidade e especialização, e entendia que era importante que essas práticas vigentes fossem foco de análise mais sistemática para dar visibilidade ao que acontecia no Instituto. Sem formação inicial, profissionais de diversas áreas iam se especializando localmente como professores de PLA junto àqueles formados na área de línguas. Ter vivenciado diversas situações que entendia como formadoras e também ter sido interlocutor para a discussão das demandas muitas vezes urgentes dos colegas sobre como ensinar me instigou a observar mais de perto as práticas de tornar-se professor de português nesse Instituto.

A literatura especializada na área esteve sempre presente nas minhas decisões relativas ao andamento deste trabalho. Como já mencionei, minha preocupação inicial era a análise das crenças de professores sobre ensinar português, e tal interesse se deu pelo contato com textos acadêmicos de autoras como Barcelos (2004), Frank (2007), Furtoso (2009), Xavier dos Santos (2002) e Pirovano (2001) no ano de 2010. Influenciado por tais estudos, meu projeto inicial preocupava-se focalmente com concepções de ensino, aprendizagem e língua dos professores não formados na área. Após entrar no mestrado, em 2011, novas leituras associadas a discussões nas aulas e com colegas em momentos informais, trouxeram novos olhares para a formação de professores de PLA naquele contexto que eu queria investigar. Os estudos sobre letramento ideológico, como Heath (2001), Street (2003), Jung (2009), Bortolini (2009), e os trabalhos orientados pelo arcabouço teórico da Análise da Conversa Etnometodológica, como Schulz (2007), Bulla (2007) e Abeledo (2008), começaram a sinalizar que as explicações que eu estava buscando não se resolveriam em uma pesquisa sobre crenças. Novos interesses surgiram, novos desafios intelectuais se interpuseram.

Com a disciplina “Seminário de Aquisição da Linguagem: uso da linguagem por crianças e adolescentes – interação, letramento e variação linguística”, ministrada pela professora Luciene Juliano Simões, o interesse pelo tema das práticas sociais e etnografia tornou-se determinante para as decisões sobre o projeto definitivo de mestrado. No início de 2012, meus objetivos estavam centrados em questões de descrição de eventos sociais focalizando participação e identidade dos professores. Foi com o trabalho de campo que algumas dúvidas sobre a teoria começaram a se esclarecer: a descrição de práticas por si só me daria suficiente trabalho para um mestrado e deixaria caminhos abertos para futuros trabalhos. Daí que os objetivos e perguntas de pesquisa foram redirecionados para os momentos em que as práticas de formação são levadas a cabo.

O processo de decisões prévias ao campo e geração de dados está sintetizado no quadro a seguir:

**Quadro 2: Etapas da pesquisa/ Geração de dados**

| <b>Etapa</b>                                 | <b>Data</b>  | <b>Atividade</b>   | <b>Métodos</b>  |
|--|--|--|---|
| Definição do projeto                         | Setembro/<br>Outubro 2011                                    | Redação da primeira versão do projeto  | Revisão bibliográfica e do pré-projeto  |
| Apresentação do projeto (entrada ao campo 1) | 31 de<br>Outubro de<br>2011                                  | Apresentação em PPT do projeto para o diretor e coordenadora pedagógica do Instituto. Assinatura de consentimentos informados por parte de ambos.  | Gravação em áudio da apresentação com consentimento verbal dos participantes. Apresentação em PPT. Notas de campo, após apresentação. Diário de campo.  |
| Projeto final                                | Dezembro de<br>2011/ Janeiro<br>de 2012                      | Redação final do projeto.  | Revisão Bibliográfica.  |
| Apresentação do projeto (entrada ao campo 2) | 10 de<br>Fevereiro de<br>2012                                | Apresentação em PPT do projeto aos participantes da pesquisa. Entrega dos consentimentos informados a todos os participantes (funcionários e professores).   | Apresentação em PPT. Notas de campo, diário de campo.   |
| Trabalho de campo/ geração de dados          | De 14 de<br>Fevereiro de<br>2012 a 30 de<br>Março de<br>2012 | Observação participante das rotinas dos professores do Instituto fora de sala de aula. Conversas informais com professores, coordenadora, diretor e funcionários. Entrevista com coordenadora pedagógica. Revisão de documentos. | Notas de campo. Diários de campo. Gravação em áudio de eventos observados, conversas informais e entrevista. Fotos das interações entre participantes e da casa. Levantamento documental, fichamento dos documentos e fotos dos mesmos. |

Para Mason (1996) o período de trabalho de campo é tratado como geração de dados, opção terminológica distinta daquela que utiliza coleta de dados. Para a autora o pesquisador não colhe dados prontos e sim participa do seu processo de construção. Na pesquisa qualitativa, a observação toma forma de uma observação participante, na qual o pesquisador é o principal instrumento de geração de dados, ao imergir em um cenário de pesquisa sistematicamente, observando as dimensões desse cenário, interações, relacionamentos, ações,

eventos, etc. O observador entra em campo com base em uma posição ontológica e epistemológica, e tal posição vai interferir diretamente nos modos e nos produtos gerados como dados, já que é a orientação do olhar do pesquisador. Seguindo um conjunto de orientações feitas pela autora, minha pesquisa configurou-se como observação participante, sendo que em vários momentos eu, como membro daquele lugar, participava antes de observar. A decisão sobre quais atividades do Instituto focalizar nas observações se baseou no meu foco de pesquisa (eventos de formação entre os participantes do Instituto) e em minha vivência como professor da instituição, e por isso me concentrei em momentos de encontros entre professores em determinados horários que descrevo mais adiante.

A primeira aproximação ao campo, como pesquisador, aconteceu no dia 31/10/11. Viajei para a cidade onde está localizado o Instituto (a capital de um país sul-americano), por motivos pessoais, e apresentei o projeto de pesquisa, ainda em andamento, ao diretor do Instituto e à coordenadora pedagógica. Recolhi consentimentos informados de ambos. Em fevereiro de 2012, viajei ao país para permanecer por dois meses com o objetivo de realizar a geração de dados. No dia 10 de fevereiro, apresentei para todos os participantes o projeto definitivo e recolhi os consentimentos informados. A opção de apresentar o projeto em duas etapas se deveu ao fato de que eu desejava manter os participantes informados sobre como tudo funcionaria e que pudessem acompanhar, embora de modo indireto, o desenvolvimento da pesquisa. Também sentia ser necessário negociar uma identidade de pesquisador, em contraponto àquela de colega professor, e as duas apresentações formais do projeto exerceram um papel importante nessa redefinição de papéis e na aceitação da pesquisa, bem como para a seriedade do processo em todos os seus momentos. A geração dos dados iniciou-se deste modo, no dia 31/10/11, pois a apresentação do projeto deu origem ao primeiro diário de campo. A observação propriamente dita começou no dia 14 de fevereiro de 2012.

Para a geração de dados utilizei dois cadernos de anotações, um gravador SONY, e uma câmera fotográfica de um celular. Os registros das notas de campo foram feitos no caderno com base, inicialmente, em tudo que eu via acontecendo. Todas as interações verbais entre professores eu procurava registrar com o gravador, tirava fotos de várias cenas que me pareciam interessantes para o assunto formação de professores. Após duas semanas, essa ambição começou a tornar-se impraticável devido ao modo minucioso como tomava notas. A redação dos diários de um período de observação participante de 3 horas me tomava, inicialmente, mais de 10 horas. A partir de tal constatação resolvi focalizar mais em eventos nos quais havia mais de um participante envolvido e em que o tópico versasse sobre questões de sala de aula ou assuntos relacionados à profissão.

No total foram gerados 22 diários de campo (322 páginas), 26 horas de gravação e 263 fotos, que compuseram o material que serviu para a exploração, análise e triangulação, etapa que iniciei quando retornei para Porto Alegre. Para organizar a geração de dados, elaborei uma agenda de registros de tudo que fazia, e os diários eram redigidos tão logo chegava em casa, vindo do Instituto. O período de observação era de 15h até 18h30 nos dias de aulas, e de duas horas no horário da reunião pedagógica. O horário de observação dos dias de aulas foi sugerido pela coordenadora pedagógica, pois este é o período no qual todos os professores circulam pelo Instituto; é o horário em que há grande procura de aulas e, portanto, várias turmas em andamento. As células hachuradas no quadro abaixo mostram os horários de observação de segunda à quinta.

**Quadro 3: Horários de observação participante nos intervalos entre as aulas**

|                           |                                      |                        |  |                        |
|---------------------------|--------------------------------------|------------------------|--|------------------------|
| Cursos de<br>13h30- 15h15 | Intervalo<br>15h15-16h<br>Observação | Cursos de<br>16h-17h45 | Intervalo<br>17h45-18h15<br>Observação | Cursos de<br>18h15-20h |
|---------------------------|--------------------------------------|------------------------|--|------------------------|

Programei a geração de dados para acontecer durante dois meses e, no total, realizei 22 visitas ao Instituto, registradas, respectivamente, em 22 diários. Os diários contêm descrições minuciosas de eventos interacionais entre os participantes e transcrições de conversas entre eles. A seleção do que transcrever ou descrever foi feita sempre que eu considerava o que aconteceu como formação, por exemplo, conversas sobre o livro didático, relatos sobre alguma experiência de sala de aula que os participantes consideravam relevante, discussões sobre avaliação, aspectos de gramática, questões trabalhistas, elaboração de tarefas pedagógicas, eventos esses que discutirei no próximo capítulo. Muitas dessas decisões foram aprendizagens sobre como pesquisar e há registros nos próprios diários sobre a dificuldade de decidir sobre o que apenas descrever e o que transcrever. Mais adiante apresento detalhadamente o que considerei evento de formação.

O período de observação, fevereiro e março, foi escolhido por alguns fatores: era preciso realizar o trabalho de campo com certa antecipação para poder escrever a dissertação com tempo, e apesar de não coincidir com um período completo de um curso, consegui acompanhar o final de um período e o início de outro, período que, como um dos excertos na

análise mostra, é frutífero para trabalhos conjuntos em que os novos professores aprendem sobre a prática. A foto abaixo mostra o calendário de cursos do Instituto para o ano de 2012.

**CALENDÁRIO DOS CURSOS INTENSIVOS/2012**  
Aulas de segunda a quinta, 1h40m / 28 aulas de 1h40m e 1 aula de 1h = 50 horas

| I Intensivo/2012  |  | FEVEREIRO                      |  |
|---|--|--------------------------------|--|
| JANEIRO   |  | 1-2-3 (sexta)                  |  |
| 11 (quarta)-12  |  | 6-7-8-9                        |  |
| 16-17-18-19-20 (sexta)                                      |  | 13-14-15-16                    |  |
| 23-24-25-26   |  | 22-23                          |  |
| 30-31   |  | 27-28-29                       |  |
| Período de Matrícula Regular: até 9 de Março (sexta-feira)  |  |                                |  |
| II Intensivo/2012   |  | ABRIL (5-6 Páscoa)             |  |
| MARÇO   |  | 2-3-4                          |  |
| 12-13-14-15   |  | 9-10-11-12-13 (sexta)          |  |
| 19-20-21-22   |  | 16-17-18-19                    |  |
| 26-27-28-29   |  | 23-24-25-26                    |  |
|   |  | 30                             |  |
| Período de Matrícula Regular: até 11 de Maio (sexta-feira)  |  |                                |  |
| III Intensivo/2012  |  | JUNHO                          |  |
| MAIO (24 Batalha de Pólvora)                                |  | 4-5-6-7                        |  |
| 9 (quarta)-10   |  | 11-12-13-14                    |  |
| 14-15-16-17   |  | 18-19-20-21                    |  |
| 21-22-23-24   |  | 25-26-27                       |  |
| 28-29-30-31   |  |                                |  |
| Período de Matrícula Regular: até 10 de Julho (terça-feira) |  |                                |  |
| IV Intensivo/2012   |  | AGOSTO (10 Independência)      |  |
| JULHO   |  | 1-2                            |  |
| 11 (quarta)-12  |  | 6-7-8-9                        |  |
| 16-17-18-19   |  | 13-14-15-16                    |  |
| 23-24-25-26   |  | 20-21-22-23                    |  |
| 30-31   |  | 27-28-29                       |  |
| Período de Matrícula Regular: até 6 de Setembro             |  |                                |  |
| V Intensivo/2012  |  | OUTUBRO                        |  |
| SETEMBRO  |  | 1-2-3-4                        |  |
| 10-11-12-13   |  | 8-9-10-11                      |  |
| 17-18-19-20   |  | 15-16-17-18                    |  |
| 24-25-26-27   |  | 22-23-24-25                    |  |
|   |  | 29                             |  |
| Período de Matrícula Regular: até 3 de Novembro             |  |                                |  |
| VI Intensivo/2012 (25 aulas de 2h00)                        |  | DEZEMBRO (5-6 Festas de Quiró) |  |
| NOVEMBRO  |  | 3-4                            |  |
| 5-6-7-8   |  | 10-11-12-13                    |  |
| 12-13-14-15   |  | 17-18-19                       |  |
| 19-20-21-22   |  |                                |  |
| 26-27-28-29   |  |                                |  |

**Foto 1:** Calendário anual de aulas afixado na secretaria do Instituto. Dia 14/02/12 - tamanho original no Anexo 2

A geração de dados envolveu a observação das atividades e interações dos professores durante os intervalos, acompanhando-os nos corredores, na cozinha, em algumas salas de aula onde se concentravam para trabalhar em conjunto ou sozinhos, na secretaria geral e na mesa da secretária do diretor, além da área de serviço, biblioteca e cantina do Instituto. A opção de registrar em vídeo foi descartada por mim porque as atividades eram variadas, em locais diferentes e, muitas vezes, conforme registrado nos diários, aconteciam com os professores caminhando ou movimentando-se de um lugar para outro. O trabalho de seguir os professores também exigiu a constante tomada de decisões sobre o que observar, já que buscava eventos sociais que tivessem como propósito discutir a formação dos professores. Preferi sempre privilegiar a observação de eventos que envolvessem interações entre dois ou mais participantes e cujo tópico, como já referi anteriormente, dissesse respeito a alguma questão sobre aulas. Muitos eventos nos corredores e outros espaços aconteciam simultaneamente e tive que lidar com a difícil tarefa de escolher apenas um para observar. Minha presença nesses momentos era vista frequentemente como motivo de gracejos pelo modo como eu me

comportava. Muitos participantes comentavam ou faziam galhofa com minha postura observadora, antagônica com aquela que conheciam. Além disso, o fato de que eu procurava pessoas e, às vezes, as seguia me garantiu um apelido, “o sombra”. Tudo isso me preocupou, pois, afinal, saber se se está fazendo certo é sempre dúvida constante para o neófito em pesquisa qualitativa. As três primeiras semanas foram as mais complicadas nesse sentido. Depois, comecei a me sentir mais tranquilo e entender que minha presença como observador era de certa forma anômala naquele contexto, que eu trazia ameaças ao funcionamento prático e exitoso das rotinas. Era a primeira vez que alguém realizava um trabalho de pesquisa dentro do Instituto, e por ser uma observação participante intensiva, houve desconforto com a presença de um pesquisador, além de instabilidade para o que acontecia normalmente. A vida no Instituto com alguém com um caderno e um gravador na mão não era a mesma sem tal presença<sup>19</sup>. Com tal consciência, me senti mais relaxado, e creio que isso contribuiu para que os próprios participantes também se sentissem mais à vontade comigo como pesquisador.

Nas reuniões pedagógicas, eu tive a oportunidade de observar os eventos de forma mais sistemática, principalmente naquelas em que o grande grupo ficava reunido. Nas reuniões organizadas em pequenos grupos de trabalho, a decisão a tomar era qual grupo acompanhar e, novamente, minhas decisões tiveram que se basear em intuições do que eu imaginava parecer mais produtivo para o tema da formação. No capítulo de análise discuto mais sobre o modo de decidir sobre os grupos a serem observados e as razões para as decisões tomadas. No entanto, com o grande grupo a dificuldade era conseguir acompanhar as discussões, especialmente pelo modo como, em geral, as reuniões de professores se organizaram: vários temas em discussão, várias contribuições dos professores ao mesmo tempo, e inclusive minha própria participação em alguns momentos em que não conseguia somente observar e acabava por me engajar em alguma discussão, ou em que era convocado por algum participante a opinar sobre alguma questão. Busquei anotar o máximo possível do que observei sobre ações, disposição dos participantes no ambiente, reflexões que ia fazendo sobre o que observava e insights do pesquisador. As gravações em áudio e as fotos foram fundamentais para retomar o que tinha presenciado para redigir os diários de campo. Diariamente, após vivenciar todos os eventos, em casa eu tinha a oportunidade de reconstruí-los e dar-lhes forma.

Outra decisão que tomei foi entrar gradativamente em campo. Na primeira semana, fiz apenas uma visita de observação de rotinas nos intervalos. Na semana seguinte, uma visita

---

<sup>19</sup> Eckert (1989), Hammersley & Atkinson (1995), Jung (2009) e Bortolini (2009) trazem exemplos do mesmo tipo de incômodo entre os participantes mediante a presença do observador participante.

numa quarta-feira e uma reunião pedagógica. No final do período visitava diariamente o Instituto. Isso foi pensado para que os participantes tivessem tempo para me interpretar como pesquisador e para que eu pudesse me entender nesse papel. Também foi fundamental para a redação dos diários, algo novo, que aprendi fazendo e que demandou tempo, especialmente nos primeiros dias de pesquisa.

O primeiro diário de uma observação extensiva, a do dia 14 de janeiro, me tomou em torno de dez horas para redigir. A análise cuidadosa das notas, a audição simultânea das gravações em áudio comparadas às notas, o exame das fotos, além da luta para ler o que tinha escrito, foram alguns dos grandes desafios e aprendizagens desta pesquisa para mim. A redação de um diário é o momento de construção de significados para a pesquisa. Na verdade, a escrita do diário é um processo analítico profundo, pois muitas das descrições que eu construí são repletas de interpretações e análises. Por ter me dedicado exclusivamente à geração de dados nesse período, pude manter a escrita dos diários em dia até a última semana (quando houve acúmulo de trabalho para a primeira semana de abril). Abaixo um excerto da introdução do diário 5, onde descrevo o tipo de desafios que enfrentava quase todos os dias.

Hoje observei a primeira reunião pedagógica do Instituto, uma reunião pela qual os professores recebem uma remuneração de 60 dólares mensais por sua participação. Na época em que trabalhei aí, de 2006 a 2010, e poderia incluir também o estágio de nove meses em 2004, essa reunião já se realizava nas sextas-feiras, ou de manhã ou de tarde. Atualmente a reunião se realiza às 10 da manhã. Eventualmente a reunião não acontece, ou muda de dia, mas há uma tradição de que seja na sexta-feira, pois não há aula regular nesse dia para que os professores possam participar da reunião, embora, sendo às 10 da manhã, não interfira com os horários de aulas. Cheguei ao Instituto com expectativa de poder acompanhar a reunião de maneira mais sistemática do que venho fazendo até agora nos dias de aula, observando os encontros dos professores. No entanto, o diário da observação que realizei hoje deve ser um dos mais complicados, se não o mais, até agora. Além de que a reunião se configurou em grupos de trabalho com diferentes objetivos, e até em salas diferentes, muitas questões minhas como professor e ex-professor, ou professor afastado do Instituto, vieram à tona. Houve muita dificuldade em tomar nota de tudo o que estava acontecendo, necessidade de decisões contingentes sobre quem acompanhar e em que momento, como direcionar o gravador, certa insegurança em tirar fotos, desejo de participar, de interferir, o que, ao final de alguns eventos, acabei fazendo, irritação com a postura de alguns participantes. Enfim, foi sem dúvidas, uma experiência de crescimento pessoal e profissional, além de um momento de intensa reflexão sobre a pesquisa, momento que, em sua composição, alternou insegurança quanto às perguntas de pesquisa, sobre a postura teórica que assumo, sobre o que é formação de professores afinal. Às vezes me vejo buscando a descrição do que é trabalhar como professor, do que é fazer ser professor, e encontro consolo quando penso que definir formação não é fácil, e essa definição talvez esteja no que as pessoas estão fazendo. Esse é o primeiro diário em que faço essa introdução, e o faço, pois como em qualquer situação que envolve o encontro das pessoas é um momento único e histórico. Talvez no próximo eu, como pesquisador, não veja a necessidade de fazer esta prestação de contas que agora faço. Esta observação gerou 28 páginas de notas de campo, duas horas e meia de gravações e 29 fotos. (Diário 5, p. 1 – Observação participante 24/02/12 – Reunião Pedagógica)

O desenho do trabalho de campo contribuiu para que eu pudesse organizar os diários. Os períodos de observação das rotinas dos professores, a saber, das 15h15 às 16h e de 17h45 às 18h15, correspondem a dois intervalos que os participantes têm entre os cursos. Isso me possibilitou um período de 1h45, entre um horário e outro, de reflexão, anotações, e redação de diário, por vezes, também feita em campo, ocupando o computador da biblioteca do Instituto, conforme anotação a seguir:

Os professores estão em suas salas, duas funcionárias na secretaria, e outras duas na cozinha. Decido retomar as observações com notas de campo após s 17h30. Sinto um enorme cansaço. Sento e penso sobre a exaustão que uma pesquisa desse tipo causa. Reflito sobre o que vi até então e desconfio ter visto algo importante. (Diário 3 p. 20: Observação participante, 14/02/12)

Durante a geração de dados, além da observação sistemática que procurei levar a cabo, muitas vezes me permiti conversar livremente com os participantes, e essas conversas se mostraram muito reveladoras sobre o modo como os professores veem sua própria formação e como a constroem. Também algumas conversas foram programadas, como quando a participante Jaqueline me pediu para que nos reuníssemos para que ela me mostrasse uma apostila elaborada por ela para o nível avançado.

Apenas uma entrevista semiestruturada foi realizada, no final do período de geração de dados, com a coordenadora pedagógica, Sônia. Com base em uma série de observações, listei alguns pontos sobre os quais gostaria de ouvir a coordenadora se posicionando. Os horários de observação acabaram não sendo exatos conforme havia programado, e muitas vezes, cheguei mais cedo do que o previsto no Instituto ou acabei saindo mais tarde por razões de praticidade, por exemplo, estar próximo ao local ou também por desconfiar de que algo interessante poderia estar acontecendo antes do horário que eu havia decidido. Por essa razão, também decidi um dia observar as rotinas na parte da manhã. A seguir apresento um quadro que sintetiza as atividades desenvolvidas durante o período de geração dos dados:

**Quadro 4: Síntese da geração de dados**

| <b>Visita</b> | <b>Data</b> | <b>Total de horas de observação</b>                   | <b>Atividades do Pesquisador</b>  | <b>Métodos</b>   |
|---------------|-------------|---|---|--|
| 1             | 31/10/11    | 45 minutos  | (1) Apresentação do projeto para diretor e coordenadora pedagógica; (2) acordo sobre horários de observação; (3) entrega dos consentimentos informados. | Apresentação em PPT, gravação em áudio da apresentação, diário de campo.   |
| 2             | 10/02/12    | Em torno de 3 horas                                   | (1) Participação nas decisões sobre organização do Carnaval; (2) apresentação do projeto aos participantes; (3) entrega de consentimentos informados.   | Apresentação em PPT, diário de campo, fotos.                               |
| 3             | 14/02/12    | Em torno de duas horas. Total de 4 horas no Instituto | (1) Observação participante das rotinas dos professores, notas de campo; (2) conversas informais com os participantes.                                  | Notas de campo, gravações em áudio, fotos, diário de campo e transcrições. |
| 4             | 22/02/12    | Em torno de 2h. Total: 4h 30 no Instituto             | (1) Observação participante das rotinas dos professores; (2) conversas informais.   | Notas de campo, gravações em áudio, diário de campo e transcrições.        |
| 5             | 24/02/12    | 2h30  | (1) Observação participante da reunião pedagógica e dos trabalhos em grupos.  | Notas de campo, gravações em áudio, diário de campo, fotos e transcrições. |
| 6             | 28/02/12    | 2h, total de 4 horas no Instituto.                    | (1) Observação participante das rotinas nos intervalos; (2) conversas informais com os participantes.   | Notas de campo, gravações em áudio, diário de campo, fotos e transcrições. |
| 7             | 02/03/12    | 1h30, total de 3 horas no Instituto                   | (1) Observação participante da reunião pedagógica.  | Notas e campo, gravações áudio, fotos, diário de campo.                    |
| 8             | 07/03/12    | 2 horas   | (1) Observação participante da reunião em grupos de trabalho; (2) conversas informais com os participantes.   | Notas de campo, diário, áudio, transcrições.                               |
| 9             | 12/03/12    | 1h30 horas de observação, total de 5h30 no Instituto  | (1) Observação participante das rotinas; (2) conversas informais com os participantes.  | Notas de campo, diário, áudio.   |
| 10            | 14/03/12    | 1h 40 de observação, total de 3h no Instituto         | (1) Observação participante das rotinas; (2) conversas informais com os participantes.  | Notas de campo, gravação de áudio, transcrições, diário.                   |
| 11            | 16/03/12    | 2h30 de observação da reunião pedagógica              | (1) Observação participante da reunião pedagógica; (2) conversas informais com participantes.   | Notas de campo, diário de campo, áudio, transcrições, fotos.               |
| 12            | 16/03/12    | 2h de observação do Clube de Conversação              | (1) Observação participante da preparação para o Clube de Conversação; (2) conversas informais.   | Notas de campo, diário de campo, fotos.                                    |
| 13            | 19/03/12    | 1h40 de observação participante, de um total          | (1) Observação participante das rotinas dos professores; (2) conversas informais com os participantes.  | Notas de campo, diário de campo, transcrições, fotos.                      |

|    |          |                             |  |   |
|----|----------|-----------------------------|--|---|
|    |          | de 3h30 no Instituto        |  |   |
| 14 | 20/03/12 | Manhã: 6 horas no Instituto | (1) Observação participante das rotinas dos professores; (2) conversas informais com os participantes.                               | Notas, diário, fotos, fotos de documentos.  |
| 15 | 21/03/12 | 1h30, 3 horas no Instituto  | (1) Observação participante das rotinas dos professores; (2) conversas informais com os participantes.                               | Notas, diário, áudio, transcrições, fotos, documentos.  |
| 16 | 23/03/12 | 4 horas.                    | (1) Observação participante da reunião pedagógica; (2) visita a um prédio com alguns professores, onde poderá funcionar o Instituto. | Notas, diário, áudio, transcrições, fotos, documentos.  |
| 17 | 23/03/12 | 2 horas                     | (1) Observação participante das rotinas e do clube de conversação; (2) conversa informal com participantes.                          | Notas, fotos, diário, transcrições, entrevista.   |
| 18 | 26/03/12 | 1h30, 3 horas no Instituto  | (1) Observação participante das rotinas; (2) conversa informal com participantes.  | Notas, gravação em áudio, seleção documental, fotos, diário e transcrições.                     |
| 19 | 27/03/12 | 3 horas                     | (1) Observação participante das rotinas dos participantes; (2) conversas informais.  | Notas de campo, diário de campo, seleção documental.  |
| 20 | 28/03/12 | 5 horas                     | (1) Conversa com Jaqueline; (2) observação participante das rotinas dos participantes.   | Notas de campo, gravação em áudio, fotos, diário de campo, transcrições.                        |
| 21 | 29/03/12 | 3h30                        | (1) Entrevista semiestruturada com Sônia; (2) conversas informais; (3) observação participante das rotinas dos professores.          | Notas, esquema de entrevista semiestruturada, gravação em áudio, diário de campo, transcrições. |
| 22 | 30/03/12 | 3h                          | (1) Observação participante da reunião pedagógica. (2) visita a um novo local onde poderá funcionar o Instituto                      | Notas, gravação em áudio, fotos, diário de campo, transcrições.                                 |

Uma versão ampliada do Quadro 4 encontra-se no Anexo 1, incluindo a identificação de todos os eventos observados que considere inicialmente relevantes para a formação de professores, após a análise dos diários, fotos e áudios. Sobre esta etapa trato mais detidamente na próxima seção.

### **3.4 Procedimentos de Análise e Triangulação dos Dados:**

Segundo Hammersley & Atkinson (1995), a pesquisa etnográfica é um processo interativo, uma interação dialética entre o dado gerado e a análise que se produz a partir dele. Para os autores, o trabalho inicial de análise é encontrar conceitos que possam dar sentido ao que acontece de acordo com os eventos documentados. A análise, por esse viés, não é necessariamente um esforço por explicar razões de porque certos eventos ocorrem; antes, é um modo de oferecer uma nova perspectiva sobre o fenômeno tratado.

Os autores recomendam que o processo de análise comece com uma leitura cuidadosa da informação gerada até o ponto de nos familiarizarmos estreitamente com ela. É nessa etapa que questões significativas devem emergir, assim como a identificação de características estáveis que possibilitem a comparação entre dados com vistas à validação das afirmações sobre o que está acontecendo. Assim se chega a categorias analíticas, e o próximo passo é trabalhar nas categorias que parecem fundamentais para a própria análise, visando a esclarecer seu significado e estabelecer relações com outras categorias.

Partindo das orientações de Hammersley & Atkinson (1995), as etapas subsequentes à geração de dados incluíram: 1) fechamento da redação de diários; 2) leitura e releitura de todos os diários, seleção de fotos relevantes e revisão das transcrições; 3) segmentação e indexação dos dados; 4) redação do relatório etnográfico. Após meu retorno do trabalho de campo, dediquei, primeiramente, uma semana de trabalho para concluir a redação e sistematização dos diários, já que nas duas últimas semanas a observação foi mais intensiva e houve acúmulo de notas, gravações e fotos para organizar com vistas à redação do diário. Em seguida, comecei a leitura sistemática dos diários com o objetivo de identificar possíveis índices de análise que emergissem do material gerado; ao mesmo tempo, fui revisando as fotos e selecionando aquelas que fossem representativas de trechos destacados inicialmente nos diários. Paralelamente, as transcrições foram revisadas com base em nova audição dos arquivos de áudio. As transcrições se encontram dentro dos diários e aparecem cronologicamente no texto, conforme os eventos ocorridos.

A primeira tentativa de estabelecer índices sinalizou a necessidade de limitar mais meu escopo teórico e os propósitos da pesquisa, o que me levou ao fechamento do arcabouço teórico que apresentei no capítulo anterior. Portanto, definir formação de professores foi um passo decisivo para a análise dos dados. Com base no que eu já conhecia do campo, e no que tinha visto durante a geração de dados, estava claro que um enfoque de formação não poderia ser aquele que privilegiasse apenas a dicotomia do continuum formação inicial e continuada. No Instituto, essa divisão não parecia ser interpretada assim por seus participantes, e talvez não fizesse sentido para aquele contexto defini-las. Como vimos, no paradigma resultante do diálogo entre Pérez Gómez, Schön e Nóvoa, a formação é vista como um conjunto de ações colaborativas que leva os envolvidos ao acesso às práticas, conforme o que cada contexto gera como necessidade de desenvolvimento. Também foi necessário limar a preocupação em categorizar identidades de professor formado e não-formado. Por um lado, a categorização apriorística não faria sentido na perspectiva teórico-metodológica adotada; por outro, focalizar a construção conjunta dessas identidades não era o foco da pesquisa e exigiria outro aporte teórico. Optei, assim, por focalizar a descrição de eventos sociais de formação construídos pelos participantes e buscar compreender como a relação entre eles era construída a cada vez. O que acabou se salientando é que questões de identidade permeiam as descrições, pois, por seu caráter situado sócio-historicamente, os eventos não se dissociam das identidades produzidas neles. No entanto, o foco de análise foi determinado como a descrição do evento social entre dois participantes ou mais, com um propósito explícito de discutir um tema relacionado ao trabalho dos professores que sinalizasse a troca de interpretações acerca de experiências e a colaboração para a aprendizagem sobre a profissão.

Após uma nova rodada de leitura dos diários, audição das gravações e exame das fotos, passei a organizar um quadro com todos os eventos selecionados nos diários. No total indexei 107 eventos no quadro. Identificam tais eventos, primeiramente, a interação entre dois ou mais participantes com o propósito de discutir qualquer tópico relacionado com o exercício da profissão. O quadro em que organizei todos os eventos elenca discussões e pedidos de ajuda sobre como explicar gramática, relatos de boas práticas de sala de aula, dúvidas e discussões sobre como avaliar a escrita e produção oral dos alunos, organização de propostas de trabalho em grupo, dúvidas pontuais de uso lexical, questões relacionadas à cultura brasileira com vistas ao ensino, organização do Carnaval do Instituto, a aquisição de um novo prédio para o Instituto, a comemoração dos 50 anos do Instituto, a legalização de contratos

trabalhistas. Abaixo ilustro como organizei o quadro utilizando dois dos dados selecionados para a análise<sup>20</sup>:

#### Quadro 5: Organização dos eventos de formação

| Nº do evento | Diário/<br>Data/<br>Arquivo<br>de áudio                     | Evento<br>(título descritivo)  | Onde<br>ocorre   | Quando<br>ocorre    | Quem participa   | Método de<br>geração                      |
|--------------|---|--|------------------|---------------------|--|---|
| 7            | Diário 3:<br>14/02/12<br>PG. 15,<br>16, 17, 18<br>Áudio 1:  | Priscila reúne-se com Lúcia para resolver dúvidas sobre o Infinitivo pessoal, enquanto Alberto e Bianca as observam e ocasionalmente participam. Lisiane entra e também participa. | Cozinha          | Por volta das 15h50 | Priscila, Lúcia, Bianca, Alberto e Lisiane.  | Foto, áudio, transcrição, diário e notas. |
| 21           | Diário 5:<br>24/02/12,<br>pg. 5.<br>Áudio 1:<br>Minuto 9-10 | Sônia divide os professores em grupos de trabalho para reelaboração de provas e sugere que Caroline esteja no mesmo grupo que Flávia e Karen.                                      | Sala 5 (reunião) | Por volta das 10h10 | Todos os presentes na reunião. (Sônia, Lisiane, Flávia, Caroline, Karen, Lúcia, Augusto, Jaqueline, Alberto) | Diário, notas, áudio.                     |

A produção deste quadro foi fundamental para confirmar minha percepção inicial de que havia eventos de formação tanto no espaço formal da reunião pedagógica quanto no convívio dos professores em outros momentos e espaços no Instituto. Depois de inúmeras visitas ao quadro e aos trechos de diário, fotos e gravações, cheguei ao número de 30 eventos que considerei relevantes para a discussão sobre formação de professores dentro do Instituto, que apresento aqui. Tais eventos envolveram sempre dois ou mais participantes, em conversas e/ou em trabalhos coletivos, em momentos em que identifiquei explicações, perguntas, comentários, discordâncias, pedidos de ajuda, orientação de trabalho. Na seção 4.1, explicarei mais detalhadamente o conceito de evento de formação que serviu de unidade de análise.

Assim, organizei a seguinte categorização inicial dos eventos: 1) eventos observados nas reuniões pedagógicas e 2) eventos observados nos intervalos. Os tópicos e os modos de participação das reuniões permitiram que o item 1 fosse novamente categorizado em dois tipos: a) reunião com todos os participantes orientados para o mesmo propósito e para os mesmos tópicos; e b) reunião em pequenos grupos de professores com um propósito

<sup>20</sup> O Quadro organizador dos eventos observados no Anexo 1 traz a relação de todos os eventos observados, apresentados de forma breve.

específico de trabalho. Quanto ao item 2, foi possível identificar nos dados: a) pedidos de ajuda de um professor a outro para resolução de problemas da sala de aula; e b) eventos em que os professores questionam os modos de abordar a formação no Instituto.

Dos 30 eventos selecionados, 17 são eventos oriundos de reuniões pedagógicas, e 13 de intervalos, e os excertos de diário e transcrições discutidos no próximo capítulo são representativos desta coleção. Os eventos analisados aqui também ilustram a recorrência dos tópicos tratados. O principal tema gerador de ações de formação foi a gramática, tanto relacionada a materiais didáticos e a estratégias de ensino como conceitualmente. Isso pôde ser observado tanto nas reuniões como nos intervalos. Também a avaliação, com prioridade para o Celpe-Bras como orientador de práticas de produção de instrumentos de avaliação, a utilização do livro didático e o ensino de cultura foram temas recorrentes nos eventos de formação. O que está em pauta nas interações (entender as regras de acentuação, modos de ensinar algum ponto gramatical, como elaborar uma tarefa pedagógica, etc.) é entendido aqui como o tipo de conhecimento produzido pelos participantes.

Os dados etnográficos que sustentam esta pesquisa são todos provenientes de diários de campo. Os diários como já comentei são documentos analíticos e interpretativos do contexto pesquisado. É neles que se encontra toda a reflexão realizada *in loco* pelo pesquisador. As fotos serviram para facilitar a triangulação e a memória do pesquisador sobre os dados, e as transcrições de diálogos entre professores que foram incorporadas aos diários, constituem material fundamental para entender como se constrói a formação de professores no Instituto.

### **3.5 O cenário da pesquisa**

Nesta seção apresento o cenário da pesquisa, o Instituto Cultural, sua história e importância no território do país sul-americano onde está localizado como difusor da língua e da cultura do Brasil, o espaço onde se localiza e o estatuto que rege a administração. Além disso, apresento os participantes da pesquisa, procurando enfatizar o quanto o perfil de cada um é representativo para compreender como é hoje o regime de atuação de docentes de PLA no exterior. Finalmente, apresento um panorama geral sobre como são as rotinas de trabalho e convivência no Instituto com base nos dados gerados, mas também com base na minha própria história como professor da instituição. Uma descrição de um Instituto, de seu funcionamento e participantes, contribui também para entender como se constituem

atualmente as políticas de difusão da Língua Portuguesa, portanto, começo localizando os institutos dentro de uma rede de políticas brasileiras historicamente estabelecidas.

### 3.5.1 As políticas de difusão de PLA

O interesse por aprender português como língua adicional tem crescido nos últimos anos graças ao papel assumido pelo Brasil no cenário econômico e político internacional, bem como pelo anúncio da realização de eventos esportivos internacionais como a Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas no Rio de Janeiro, em 2016 (VEJA, 2012<sup>21</sup>, FOLHA DE SÃO PAULO, 2011<sup>22</sup>). Trabalhos acadêmicos em Linguística Aplicada voltados para a área de PLA observaram a relação entre interesse pelo português e o impacto político-econômico do Brasil já nos anos 90 com a conformação do MERCOSUL (ver, por exemplo, FERREIRA, 2005), e desde então os estudos voltados a entender como o português é ensinado, aprendido, relacionando métodos, materiais didáticos, cultura e avaliação vêm crescendo consideravelmente.

As instituições públicas e privadas passam a exercer relevante papel nesta nova configuração. No Brasil, onde os estudantes aprendem a língua em situação de imersão, muitas universidades públicas e privadas são as encarregadas de oferecer cursos de português para o público estrangeiro (UFRGS, UNICAMP, UnB, PUCRS são só alguns exemplos), além de escolas e cursos privados. Para Diniz (2008):

Em meados da década de 90, também apareceram iniciativas para a formação de professores em PLE, destacando-se a criação do primeiro curso de *Licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua*, na Universidade de Brasília (UnB), em 1997. No âmbito da academia, fortaleceram-se disciplinas já existentes nos cursos de Letras, e criaram-se novas disciplinas em programas de graduação e pós-graduação *stricto sensu*. Além disso, multiplicaram-se as publicações e os eventos científicos centralizados nessa temática, tendo ocorrido, inclusive, a criação de comunidades como a *Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira* (SIPLE), fundada em 1991. Por fim, multiplicaram-se, no âmbito privado, os projetos editoriais de reedição e elaboração de materiais didáticos brasileiros de PLE. (DINIZ, 2008, p. 22)

O aumento da procura por PLA gera a necessidade de professores competentes para dar conta da demanda existente hoje no mercado. Como bem observa Diniz (2008), o Estado

---

<sup>21</sup> “O Brasil aos Olhos do Mundo”, Revista Veja, Edição 2250, 4 de janeiro de 2012, p. 66-77.

<sup>22</sup> “O crescimento do Brasil leva estrangeiros a aprenderem português”, Folha de São Paulo, 16 de outubro de 2011. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/991439-crescimento-do-brasil-leva-estrangeiros-a-aprenderem-portugues.shtml> , consultado em 23/07/2012.

brasileiro começa a tomar iniciativas a partir do Tratado de Assunção em 1991 para instrumentalizar e institucionalizar a língua portuguesa internacionalmente. Por iniciativa do próprio Ministério de Relações Exteriores (MRE), já nos anos 60, os Centros de Estudos Brasileiros são criados para atuação, sobretudo, na América Latina. Essas instituições, hoje denominadas Centros Culturais Brasileiros, tiveram como objetivo a difusão da cultura brasileira, atuando, sob a tutela das embaixadas em cada país. Hoje muitos dos centros passaram à condição de institutos culturais<sup>23</sup>, devido a questões de autonomia econômica, e são órgãos emblemáticos da difusão cultural brasileira e de ensino de português nos países onde existem.

Segundo a página web do Ministério de Relações Exteriores da República Federativa do Brasil<sup>24</sup>, os centros são organismos diretamente subordinados ao chefe da missão diplomática no país de atuação, constituindo o principal meio de difusão da cultura brasileira no exterior. Entre as atividades que desempenham, de acordo com o MRE, estão aulas sistemáticas de Língua Portuguesa na variedade brasileira, além de eventos de difusão da cultura brasileira. Segundo o *site* do Centro Cultural Brasil-Chile:

O êxito dos centros e institutos tem sido indiscutível, superando todas as expectativas pelo interesse despertado pelo número crescente de alunos que agregam. Além da aproximação que se dá naturalmente pelo intercâmbio comercial, diplomático e acadêmico, os alunos latino-americanos parecem procurar os cursos de Português com uma curiosidade espontânea, decorrente da própria atração exercida pela cultura brasileira<sup>25</sup>.

Tal êxito pode se relacionar também com políticas de cooperação do estado brasileiro como os Programas de Estudante Convênio para Graduação (PEC-G) e Estudante Convênio para Pós-Graduação (PEC-PG)<sup>26</sup>, duas linhas de cooperação acadêmica em nível de graduação e pós-graduação que privilegiam, sobretudo, países em vias de desenvolvimento. Ademais, uma política linguística como o exame Celpe-Bras<sup>27</sup> (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), aplicado em postos do Brasil e do exterior pode ter um impacto no sistema de ensino de PLA, tanto no Brasil como no exterior. Os centros e institutos desempenham um papel importante nesse processo, pois aí se realizam as

<sup>23</sup> Alguns exemplos: Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro (ICUB), Instituto Brasileiro-Equatoriano de Cultura (IBEC), Instituto Brasil-Colômbia (IBRACO), Instituto Cultural Brasil-Venezuela.

<sup>24</sup> <http://www.dc.mre.gov.br/lingua-e-literatura/centros-culturais-do-brasil>, visitado em 18/02/10.

<sup>25</sup> <http://www.centroculturalbrasilchile.cl/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=7>, visitado em 18/02/10.

<sup>26</sup> Edital PEC- PEC-PG 2009 in: [http://www.dce.mre.gov.br/..%5CPEC-PG%5C1\\_PECPG.htm](http://www.dce.mre.gov.br/..%5CPEC-PG%5C1_PECPG.htm), visitado em 18/02/10.

<sup>27</sup> O Celpe-Bras é obrigatório para os candidatos ao PEC-G e PEC-PG, com pelo menos nível intermediário de proficiência.

inscrições, homologações, cursos preparatórios e a aplicação das partes coletiva e individual do exame.

Pelo fato de o exame Celpe-Bras ser de natureza comunicativa e baseado em tarefas (Manual do Candidato. BRASIL, 2006), é importante a preparação específica para o exame por parte dos candidatos, bem como do professor de PLA, no sentido de atuar como orientador e aplicador do Celpe-Bras. Para Scaramucci (2004) o Celpe-Bras está entre várias iniciativas que procuram consolidar o ensino de PLA. Para a autora, a importância de um exame de proficiência não se restringe somente à avaliação, mas principalmente aos efeitos retroativos que pode exercer na(s) comunidade(s) envolvida(s) no processo, estimulando reflexões sobre e possivelmente modificações no fazer pedagógico e na preparação dos candidatos. Trabalhos como os de Ohlweiler (2006) e Ye (2009)<sup>28</sup>, por exemplo, discutem como o Celpe-Bras tem redimensionado o ensino de PLA no exterior e a preparação para o exame por conta de seu construto teórico. Tendo por base uma visão de linguagem como “ação conjunta de participantes com um propósito social” (CLARK, 2000) e a noção *bakhtiniana* de gêneros do discurso, a proficiência em língua portuguesa é avaliada por meio de tarefas que testam o uso da língua, isto é, os candidatos são solicitados a ler, escrever, ouvir e falar projetando diferentes propósitos e interlocutores, lançando mão de recursos linguísticos adequados para a situação de comunicação em foco. Segundo Scaramucci (2004), o exame Celpe-Bras é inovador e redirecionador por propiciar que as salas de aula de PLA que preparam candidatos se transformem em cenários de aprendizagem sobre a fundamentação sócio-interativa do exame, priorizando o uso da língua ao invés de conteúdos gramaticais e lexicais isolados.

Como, no presente trabalho, o foco é a formação dos professores de português de um Instituto no exterior, sendo que dentre eles, alguns não contam com formação inicial na área

---

<sup>28</sup> Ohlweiler (2006) descreve o desenvolvimento de um projeto pedagógico de elaboração de um jornal por alunos de um instituto cultural brasileiro. A proposta pedagógica e a própria pesquisa foram motivadas, entre outros, pelo desafio de preparar os estudantes para o exame Celpe-Bras, cujo construto teórico também orientou as tarefas pedagógicas e os critérios de avaliação utilizados no projeto. Ye (2009) acompanhou a preparação de três candidatas chinesas ao Celpe-Bras e concluiu que, em grande medida, o desafio de preparar-se para o exame é compreender a visão de linguagem adotada pelo exame e a necessidade de engajar-se em atividades de uso da língua para ampliar sua proficiência (em oposição, por exemplo, ao estudo da gramática ou à memorização de lista de palavras). Ambas as pesquisas tratam de possíveis efeitos retroativos do exame Celpe-Bras no ensino e na preparação de candidatos. Os dados gerados para este trabalho poderiam sustentar uma discussão interessante sobre essa questão na formação de professores, considerando os tópicos específicos sobre o Celpe-Bras e os diferentes tratamentos dados à gramática pelos participantes nos eventos de formação, conforme veremos mais adiante. No entanto, optei por não aprofundar tal questão devido ao enfoque do trabalho e também por limitações de espaço e tempo. Para o leitor interessado, indico dois trabalhos em que discuto possíveis efeitos retroativos do exame na formação de professores: Costa e Carvalho (em preparação) e Costa (2005).

de línguas e advêm de diversas áreas exatas ou sociais, é importante estar atento para como os participantes lidam com a formação necessária para preparar os alunos para o exame. No entanto, um trabalho sobre os efeitos retroativos do exame necessitaria lançar mão de um arcabouço teórico que não estou mobilizando nesta pesquisa. Mesmo não sendo foco desta pesquisa, julgo ser importante ir para o campo de pesquisa consciente de que os participantes podem ter, entre suas atribuições, preparar candidatos para o Celpe-Bras, o que pode demandar dos professores do Instituto conhecimentos específicos sobre os procedimentos de avaliação adotados e também um preparo pedagógico para orientar os alunos para obter aprovação no exame. Nesse sentido, o exame Celpe-Bras poderia ser entendido como um instrumento político de difusão da língua portuguesa que pode gerar impactos nos sistemas educativos de instituições de ensino de PLA e também na formação do professor para atuar nesses locais.

#### **a) O Instituto**

O Instituto Cultural, cenário da presente pesquisa está situado na capital de um país sul-americano, e foi originalmente criado com o nome Centro de Estudos Brasileiros em 13 de fevereiro de 1962, passando à designação de Instituto no ano de 1997, devido a seu crescimento e conseqüente autonomia financeira<sup>29</sup>. Segundo a página web do Instituto, este é uma instituição sem fins lucrativos e tem como objetivos o ensino da língua portuguesa, a divulgação da cultura brasileira e a promoção da aproximação entre os povos dos dois países.

O Instituto é regido por um conselho diretor e um estatuto que define seus objetivos, figuras administrativas e seus membros, proibições aos membros, presidência honorária, assembleias gerais e atuação do diretor executivo. Este estatuto<sup>30</sup>, que data de 1996, determina que os objetivos do Instituto são estimular e promover iniciativas e trabalhos de natureza cultural e educacional, com ênfase na projeção e ensino da língua portuguesa, assim como a difusão das artes, cultura, literatura, ciências e outros aspectos das culturas brasileira e do país onde atua. Para o cumprimento de tais objetivos se orienta que se organizem cursos regulares, intensivos e extraordinários de língua portuguesa, promoção de eventos relacionados à arte, manutenção de uma biblioteca e assessoria a professores, estudantes e empresários

---

<sup>29</sup> Com a mudança, o Instituto passou a ter status de instituição binacional, sob o regimento das leis do país onde está localizado, tanto tributárias como administrativas e trabalhistas

<sup>30</sup> O estatuto do Instituto é um dos documentos a que tive acesso durante a geração de dados, graças à autorização expressa do diretor executivo. Como fiz a opção de não revelar a identidade da instituição e dos participantes, e por ser um documento de circulação restrita, não referirei o estatuto na seção de referências bibliográficas desta dissertação, apesar de ele ser a base para as afirmações que faço no parágrafo no qual consta a presente nota de rodapé.

interessados pelo Brasil. O estatuto não aborda, no entanto, a relação com os professores de PLA que se estabelecerá para cumprir seu principal objetivo. De fato, os professores do Instituto não recebem nenhuma menção no referido documento.

No período de geração dos dados da presente pesquisa, o Instituto funcionava em um amplo sobrado de um bairro de classe média alta da cidade. O sobrado, originalmente uma residência, foi adaptado para receber ali um instituto cultural. A casa conta com seis salas de aula em dois andares e uma sala de aula em uma construção exígua ao prédio no pátio traseiro. Além disso, conta com salas amplas que abrigam exposições (e por vezes, aulas, devido à procura por cursos de português), com uma biblioteca, cozinha, uma secretaria na entrada com um grande balcão para a recepção do público. No andar inferior, uma espécie de desnível do primeiro andar, saindo para o pátio atrás da casa, há uma cantina e um espaço coberto amplo, com uma piscina, coberta por uma espécie de tatame.

São oferecidos seis cursos de língua portuguesa organizados por níveis, e normalmente oferecidos de segunda a quinta-feira em diferentes horários com duração de 1 hora e 45 minutos, somando quatro encontros semanais, resultando em 50 horas de curso em sete semanas. Os mesmos cursos são oferecidos aos sábados, manhã e tarde, com duração de 4 horas por encontro, e mais recentemente também às sextas-feiras com 3 horas de duração por encontro. O livro didático adotado é o Novo Avenida Brasil 1, 2 e 3, acompanhado dos CDs da coleção, e materiais de apoio sobre temas de gramática e cultura não abordados pelo livro. Existem também aulas de capoeira e samba, oferecidas periodicamente. O Instituto oferece duas atividades extracurriculares gratuitas para os estudantes e comunidade em geral nas sextas-feiras, o “Clube de Conversação” e a “Sessão de Cinema Brasileiro”. O Instituto também realiza anualmente festas de Carnaval e de São João abertas à comunidade.

O Instituto é o único posto aplicador do exame Celpe-Bras no país, e oferece cursos preparatórios para o exame um mês antes de as provas serem aplicadas. Além disso, presta assessoria aos estudantes que se candidatam aos programas PEC-G e PEC-PG, realizando orientação quanto a documentos e à vida no Brasil e facilitando contatos. O número de candidatos ao exame Celpe-Bras vem crescendo exponencialmente, acompanhando a disparada no interesse pelo português nos últimos anos. Segundo Salgado (em preparação), o número de alunos do Instituto sextuplicou na última década, e o rendimento dos alunos em termos de proficiência tem sido satisfatório:

Com base nas análises estatísticas de matrículas, observa-se que, nesta última década, o número de matrículas sextuplicou, contrastando com o quadro docente inalterado. Há falta de profissionais com uma formação adequada para atender à demanda do mercado. Em 2002 registramos 533 matrículas; em 2005, 1.149; em

2010, 1.869 e em 2012, até o momento, o número é de 3.184. (SALVADO, em preparação)

[...]

apesar de a maioria dos professores não ser formada na área de Letras, seu desempenho tem se demonstrado satisfatório, a julgar, por exemplo, o resultado do exame CELPE-Bras, sendo o Instituto a única instituição autorizada a aplicar este exame no país. Nossos estudantes têm 100% de aprovação no CELPE. (SALVADO, em preparação)

## **b) Os participantes da pesquisa**

Inicialmente, esta pesquisa se preocupou em observar todas as pessoas que trabalham no Instituto. Parti do princípio de que todos poderiam ter participação nas práticas de formação, conforme o modelo que adotei para entender o que é formação de professores. Portanto, diretor, coordenadora, professores, secretárias, contadora, faxineiras, seguranças e zeladores receberam pedidos de consentimento<sup>31</sup>. Após a análise dos diários de campo, percebi que os professores e a coordenadora pedagógica constituíam os participantes em foco na análise. No entanto, foi válido ter envolvido todos com a ideia da pesquisa, pois todos estavam formalmente informados do que estava acontecendo. O consentimento informado foi redigido em português, e não tive o cuidado de traduzi-lo para o espanhol, e por isso me vi, em alguns casos, requisitado a ajudar alguns funcionários na leitura do documento.

A validade de envolver todos os participantes e observar a todos também está no aprimoramento do pesquisador enquanto etnógrafo. Parti do princípio de que era fundamental levar em consideração a participação de todos como indissociável dos eventos. Para os fins práticos desta dissertação, no entanto, não vou abordar o modo como a afetividade, por exemplo, é produzida dentro do Instituto. A relação entre os professores e funcionários poderia talvez ser um aspecto a analisar nos modos como a formação se organiza nos intervalos. Os diários de campo produzidos sinalizam, por exemplo, que a presença das secretárias é importante nas rotinas dos professores, pois desempenham um papel administrativo que envolve organização de folhas de horas, encaminhamento de pagamentos de salários, fornecimento de cópias de materiais didático, além de atuarem como confidentes de alguns professores, conforme alguns trechos dos diários demonstram.

---

<sup>31</sup> Evidentemente, também os alunos, em sua relação cotidiana com os professores, têm papel importante na formação. No entanto, desde o início da trajetória de pesquisa, interessava-me observar a interação entre os professores e entre professores e coordenação pedagógica no local de trabalho e quando eles estavam fora da sala de aula. Nas interações observadas aqui, quando houve a participação de alunos, isso será explicitado no excerto. Outro estudo seria necessário para acompanhar também os eventos de formação durante as aulas.

Além disso, pude lidar com memórias que me acompanham todo o tempo sobre as pessoas que ali trabalham. Há alguns anos, quando alguns estagiários da UFRGS estavam trabalhando no Instituto, eram comuns as reuniões dos professores para elaboração de material didático. Certo dia, uma das senhoras que trabalha na limpeza estava sentada junto à secretária e me chamou para mostrar algo. Tratava-se de uma série de recortes de jornal, vários quadrinhos com previsão do horóscopo, retiradas de um jornal local, com alguns desenhos que os acompanhavam. Ela me explicou que poderia ser divertido usar na aula de português esse tipo de material. Eu lhe expliquei que trabalhava com esse tipo de texto, mas que nunca havia associado a leitura de textos de horóscopo com a produção de desenhos em sala de aula. Esse não foi o único episódio daquela época envolvendo a referida funcionária. Lembranças como essa não foram ignoradas por mim na hora de decidir sobre quem incluir na pesquisa e, por isso, todos foram informados e, ao assinarem o consentimento informado, me autorizaram a observar suas rotinas. Como já mencionei, ao organizar os dados com o propósito de responder às perguntas de pesquisa, os eventos selecionados somente envolvem professores e a coordenadora pedagógica.

Segundo o site, o Instituto conta com professores de diferentes regiões do Brasil e com grande experiência no ensino de português. No entanto, segundo Salgado (em preparação), o cenário não é exatamente assim. A autora revela algumas das características mais marcantes atualmente nos institutos binacionais e centros culturais do Brasil no exterior:

Ser brasileiro, usuário competente da língua portuguesa e ter formação superior não garante (*sic*) um trabalho eficiente na sala de aula. Entretanto, devido à realidade da Instituição e do país, estes são requisitos importantes para a contratação de professores. Não há, no mercado de trabalho, currículos disponíveis, razão pela qual devemos contratar brasileiros sem uma formação adequada na área de ensino-aprendizagem da língua portuguesa para estrangeiros. (SALGADO, em preparação)

Os participantes focais desta pesquisa foram 12 professores, incluindo a coordenadora pedagógica, que também atua como professora, e o pesquisador. São dez mulheres e dois homens, com idades entre 27 e 50 anos. As formações iniciais variam, havendo formados em Letras, língua estrangeira moderna e/ou língua materna (4), Turismo (1), Pedagogia (2), Geografia (1), Administração (1), sem formação superior completa nas áreas de Direito, Marketing e Mídias Digitais (3). Alguns desses professores estão há mais de 20 anos trabalhando no Instituto (3); outros, em torno de 10 anos (1); outros, 5 e 10 anos (3); e outros, há menos de 5 anos (4). Uma participante não formada em Letras relatou ter trabalhado como professora de inglês no Brasil antes de se mudar para o país onde está o Instituto. Os participantes focais receberam os seguintes pseudônimos: Alberto, Augusto, Bianca, Caroline,

Flávia, Jaqueline, Karen, Lisiane, Lúcia, Priscila, Sônia e Stela. Além desses, também participam das interações discutidas aqui o diretor do instituto e funcionários, a quem atribuí os seguintes pseudônimos: João, Eli, Guilherme, Iva, Lourdes, Edna, Silvana, Adélia e Aline.

Como já referido na nota de rodapé acima, os alunos do Instituto foram excluídos da pesquisa por questões de escopo, e de fato, procurei não registrar eventos em que algum aluno estivesse envolvido. No entanto, há trechos dos diários em que questões decisivas para a formação dos professores estão sendo discutidas e há presença ou mesmo participação de alunos, e há também o caso em que os professores fazem menção a alguns alunos. Nestes casos, também utilizarei pseudônimos para referir-me aos alunos.

### **c) As rotinas dos professores**

Em um dia de aula rotineiro no Instituto, as atividades começam antes das sete da manhã. Antes, no entanto, alguns professores se preparam para entrar em aula. Os cursos iniciam às 7 horas e terminam às 8 horas e 45 minutos. Alguns professores entram nesse horário e só terminam sua jornada às 20 horas, como Bianca e Lúcia. A cozinha e a secretaria são os dois espaços em que os professores se encontram quando chegam ao Instituto. O fluxo de chegada de alunos não é intenso, comparado com a saída, quando há aglomeração de pessoas na secretaria entre alunos e professores. Na cozinha se faz um lanche, se toma café da manhã, se conversa, se compartilha problemas pessoais e do trabalho. Muitas das observações que realizei revelam um grupo de pessoas em constante troca de informações sobre temas variados como filhos, saúde, estética, moda, cinema, religião, política e sala de aula. A cozinha, a secretaria e a área de serviço são os espaços onde tais reuniões acontecem.

Às 9h30, começam alguns grupos com duração de 2 horas e 30 minutos, terminando ao meio-dia. Algumas professoras, como Lúcia, Flávia e Bianca, almoçam na cozinha, e às 13h30 dão aulas para outros grupos. Entre 15h15 e 16 horas, a maioria dos professores circula pelo Instituto. Enquanto há aulas, a maioria fecha as portas de suas salas, e eventualmente as abre alegando calor. No entanto, mesmo com portas fechadas se ouvem as vozes de alguns professores explicando tópicos de gramática. Entre 16h e 17h45, para mim, eram momentos de reflexão, pois com todos em sala de aula, eu aproveitava o relativo silêncio que pairava no Instituto para organizar as primeiras notas de campo e iniciar a redação do diário de campo. Entre 17h45 e 18h15, os corredores, a secretaria e a cantina estão repletos de alunos circulando. É muito comum que os professores desçam à cantina neste horário, pois aí a professora de samba vende salgados típicos brasileiros, como coxinhas e pastéis, e é um

momento de conversas sobre o cotidiano e sobre a sala de aula. Muitas das discussões relevantes para a aprendizagem sobre as práticas dos professores que observei ocorreram aí. Às 18h15 alguém sempre diz a hora, todos pegam seus materiais e se dirigem às salas. Nesse horário, parece haver certa tolerância com a pontualidade, pois todos estão mais relaxados.

Na sexta-feira, nas manhãs, acontece a reunião pedagógica, em geral na sala 3 ou 5. As reuniões, como se verá mais adiante, por vezes são feitas em grande grupo e outras vezes em pequenos grupos de trabalho. Na reunião também a coordenadora pedagógica dá muitos recados sobre o que aconteceu administrativamente na semana do Instituto ou trata de assuntos a pedido de João, como a festa de 50 anos do Instituto e a procura por um novo prédio para o Instituto, devido ao comunicado de que o sobrado havia sido posto à venda pelo proprietário. É na reunião que se decide também quem se responsabiliza pelo clube de conversação e pela sessão de cinema brasileiro por um período de pelo menos um mês (há rodízio dos professores nessa função).

Na sexta-feira à tarde, o professor (ou professores) designado comanda o Clube de co/Conversação das 17h às 18h, e acompanha os espectadores durante a exibição de um filme brasileiro, que ocorre das 18h às 20h. O professor é remunerado por essas atividades, e, como tive oportunidade de acompanhar, o Clube de Conversação pode servir para que professores menos experientes acompanhem os mais experientes com certos propósitos de formação. Em um dos dois clubes de conversação que acompanhei, Lisiane acompanhou Flávia para entender como os elementos provocadores<sup>32</sup> do exame Celpe-Bras podem ser usados em uma aula de conversação.

Neste capítulo, explicitarei os princípios metodológicos que nortearam a presente pesquisa, relatei como foram gerados os dados e expus os procedimentos de análise e triangulação dos dados. Também apresentei o cenário de pesquisa: o Instituto enquanto cenário institucional de difusão da cultura do Brasil, o espaço, os participantes e as rotinas, detalhando algumas decisões sobre o modo de me referir aos participantes na análise dos dados. No capítulo seguinte, parto para a análise dos dados, e nesta etapa o leitor poderá acompanhar como a formação de professores se configura no Instituto. Para isso, selecionei uma coleção representativa de dados que são tratados como eventos de formação: primeiro conceituo o que entendo por evento de formação e então discuto as ações envolvidas em um evento, os tópicos tratados, os modos de participação e os espaços onde tais eventos ocorrem.

---

<sup>32</sup> Os elementos provocadores do Celpe-Bras são pequenos textos, fotos, cartuns sobre atividades e interesses do candidato e sobre assuntos de interesse geral (BRASIL, 2006).

## **4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS PRÁTICAS**

Neste capítulo, descrevo e analiso a formação de professores em um Instituto Cultural Brasileiro por meio da noção de eventos de formação. Inicialmente, conceituo o que estou entendendo por evento de formação e na seção 4.2 discuto a relevância do tópico tratado entre os participantes em eventos de formação. Na seção 4.3, focalizo as ações dos participantes mais e menos experientes na formação de professores no contexto analisado, e finalmente, na seção 4.4, descrevo os momentos e espaços em que ocorrem os eventos de formação e as implicações para os modos de participação.

### **4.1 Eventos de formação: um modo de olhar para as práticas de formação de professores**

A noção de evento de formação procura oferecer um modo de olhar para a formação de professores fundamentando-se nos princípios da pesquisa qualitativa e da etnografia. Como vimos no capítulo anterior, a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico se caracteriza pela observação da realidade e pela consequente descrição e explicação de como os padrões culturais de um grupo social se inter-relacionam, configurando-se como uma espécie de observação participante, na qual o pesquisador participa procurando não interferir nas práticas locais, pelo menos não como objetivo central da pesquisa. A noção de evento de formação que apresento como foco da análise deste trabalho é uma tentativa de descrever como a formação de professores acontece no Instituto analisado, e também de contribuir com futuras pesquisas sobre formação de professores que adotem a etnografia como fundamento metodológico. Como apontei anteriormente, os eventos sociais são atividades de fala que se desenvolvem a depender de oportunidades e restrições proporcionadas pela mudança dos participantes e/ou objeto da interação. Para o desenvolvimento dos eventos, o tópico tem papel central e contam com rotinas de abertura e fechamento mais ou menos estáveis, o que as torna reconhecíveis (Ribeiro & Garcez, 1998). As ações de fala, as restrições e as oportunidades que a participação de alguns impõe ao evento e a centralidade do tópico são, assim, aspectos a serem observados para a definição de formação que proponho aqui.

Com base na análise dos dados, afirmo que um evento de formação é um evento de ensino, isto é, tem o propósito de resolução de problemas da prática pedagógica relacionados

a uma gama de tópicos específicos tornados relevantes pelos participantes, tais como modos de explicar uma regra gramatical, de organizar atividades em sala de aula ou de elaborar um instrumento de avaliação, podendo ser baseados no compartilhamento de relatos de experiências.

Para compreender a noção de evento de formação que propus acima, proponho inicialmente olhar para a coleção de eventos representativos das atividades que acompanhei ao longo da minha observação participante no Instituto. No quadro 5 elenco os 30 eventos selecionados para compor o foco deste trabalho, dos mais de 100 observados durante a geração de dados que, em minha análise, se relacionavam com formação. O esquema que apresento mostra como o evento está organizado no diário de campo (Localização do evento), apresenta uma descrição sucinta do que foi observado (Descrição do evento) e ainda traz o local, a hora e os participantes, bem como os métodos que foram utilizados na geração de dados.

**Quadro 6: Eventos de formação observados no Instituto**

| <b>Localização do evento</b>                                  | <b>Descrição do evento</b>   | <b>Local</b> | <b>Hora</b>               | <b>Participantes</b>  | <b>Métodos de geração</b>                   |
|---|--|--------------|---------------------------|---|---|
| Diário 5: 24/02/12, p. 5.<br>Áudio 1, minuto 9-10             | Sônia <b>organiza</b> os professores em grupos de trabalho para <b>reelaboração de provas</b> e <b>sugere que Caroline</b> forme grupo com Flávia e Karen. | Sala 5       | Por volta das 10h10       | Sônia, Lisiane, Flávia, Caroline, Karen, Lúcia, Augusto, Jaqueline e Alberto. | Diário, notas de campo, áudio.              |
| Diário 5: 24/02/12, p. 7.<br>Áudio 1 minuto: 18               | Jaqueline <b>explica como elaborar</b> questão em <b>prova</b> de primeiro nível para Augusto.   | Sala 5       | Por volta das 10h20       | Jaqueline, Augusto e Alberto.   | Diário, áudio.                              |
| Diário 5; 24/02/12, p. 9 até 18<br>Áudio 1 minuto: 30-1h      | Flávia, Karen e Caroline se reúnem para <b>selecionar elementos</b> provocadores do Celpe-Bras para aplicar na Prova Oral do Instituto.                    | Sala 3       | Por volta das 10h30 – 11h | Flávia, Karen, Caroline, Priscila e Alberto.                                  | Diário, notas de campo, áudio, transcrição. |
| Diário 5: 24/02/12, p. 19-20                                  | Sônia <b>explica</b> a Evelyn <b>regras de contrações</b> preposição+artigo com base na resolução de um exercício.   | Sala 5       | Por volta das 11h30       | Sônia, Lisiane e Alberto.   | Diário, áudio.                              |
| Diário 5; 24/02/12, p. 21 até 25<br>Áudio 1, minuto 1h17-1h26 | Sônia <b>analisa prova</b> elaborada por Augusto, Jaqueline, Stela e Bianca.   | Sala 5       | Por volta das 11h45       | Sônia, Augusto, Stela, Bianca, Lúcia e Alberto.                               | Diário, áudio, transcrição.                 |
| Diário 7: 02/03/12, p.12<br>Áudio 1, 1h20-                    | Bianca, Augusto e Stela <b>relatam como foi trabalhar com o Novo Avenida</b> Brasil nos níveis iniciais.   | Sala 3       | Por volta das 11h20       | Sônia, Bianca, Augusto, Stela, Karen, Lisiane, Caroline e Alberto.            | Diário, áudio.                              |
| Diário 8: 07/03/12, pg. 11-14<br>Áudio 3: minuto 26-32        | Karen, Priscila, Lúcia, Caroline e Augusto <b>analisam, selecionam e discutem material</b> didático para quarto nível.                                     | Sala 6       | Por volta das 10h40       | Karen, Priscila, Lúcia, Caroline, Augusto e Alberto.                          | Diário, áudio, transcrição.                 |
| Diário 8: 07/03/12, p. 16-20<br>Áudio 3: 42- 60               | Karen, Priscila, Lúcia, Caroline e Augusto <b>discutem aspectos de gramática em materiais</b> selecionados e <b>se ajudam a resolver dúvidas</b> .         | Sala 6       | Por volta das 11h         | Karen, Priscila, Lúcia, Caroline, Augusto e Alberto.                          | Diário, áudio, transcrição.                 |
| Diário 11: 16/03/12, p. 4, 5, 6. Áudio 1, minuto 17-23        | Sônia <b>propõe o tópico da reunião: acentuação gráfica e elaboração de um material didático</b> sobre o tema.   | Sala 3       | Por volta de 10h25        | Sônia, Bianca, Caroline, Lisiane, Augusto, Flávia, Karen, Stela e Alberto.    | Diário, áudio, transcrições.                |
| Diário 11: 16/03/12, p. 6<br>Áudio: minuto 23-28              | Sônia <b>relata como trabalha em sala de aula com acentuação</b> gráfica e pede aos outros que <b>relatem experiências</b> de ensino com o tópico.         | Sala 3       | Por volta das 10h30       | Sônia, Bianca, Caroline, Lisiane, Augusto, Flávia, Karen, Stela e Alberto.    | Diário, áudio, fotos.                       |

| <b>Localização do evento</b>                              | <b>Descrição do evento</b>   | <b>Local</b> | <b>Hora</b>         | <b>Participantes</b>  | <b>Métodos de geração</b>                 |
|---|--|--------------|---------------------|---|---|
| Diário 11: 16/03/12, p. 7.<br>Áudio: minuto 30            | Sônia <b>orienta os professores</b> sobre como usar um <b>material didático sobre acentuação</b> e exemplifica como os participantes podem recorrer ao material e a explicações verbais. | Sala 3       | Por volta das 10h30 | Sônia, Bianca, Caroline, Lisiane, Augusto, Flávia, Karen, Stela e Alberto.            | Diário, áudio, fotos                      |
| Diário 11: 16/03/12, p. 7, 8.<br>Áudio: minuto 32         | Sônia <b>dá exemplos</b> de como explicar <b>regras de acentuação</b> enquanto pede que os outros definam o que incluir no material  | Sala 3       | Por volta das 10h35 | Sônia, Bianca, Caroline, Lisiane, Augusto, Flávia, Karen, Stela e Alberto.            | Diário, áudio, fotos.                     |
| Diário 11: 16/03/12, p. 9,10.<br>Áudio 52                 | Sônia <b>mostra como explica nome dos países e acentuação</b> em nível inicial.  | Sala 3       | Por volta das 10h40 | Sônia, Bianca, Caroline, Lisiane, Augusto, Flávia, Karen, Stela, Jaqueline e Alberto. | Diário, áudio, fotos.                     |
| Diário 11: 16/03/12. P. 11,12. Áudio 1, 1h16-1h22         | Sônia <b>faz um ditado</b> com os participantes.   | Sala 3       | Por volta das 11h00 | Sônia, Bianca, Caroline, Lisiane, Augusto, Flávia, Karen, Stela, Jaqueline e Alberto. | Diário, áudio, foto                       |
| Diário 16. 23/03/12, p. 4.<br>Áudio 1, minuto 11          | Sônia <b>explica como usar material de acentuação</b> do professor e material do aluno a Flávia e Lisiane.   | Sala 3       | Por volta das 10h   | Sônia, Flávia, Lisiane e Alberto.   | Diário, áudio, transcrição.               |
| Diário 16. 23/03/12, p. 5,6<br>Áudio 1, minuto 20-25      | Sônia <b>dá uma aula de acentuação</b> aos demais participantes da reunião.  | Sala 3       | Por volta das 10h20 | Sônia, Flávia e Lisiane, Bianca e Alberto.  | Diário, notas, áudio.                     |
| Diário 16. 23/03/12, p. 6<br>Áudio 1, minuto: 27- 31      | Sônia <b>dá a aula de acentuação usando quadro e propõe um desafio</b> aos demais participantes.   | Sala 3       | Por volta das 10h20 | Sônia, Flávia e Lisiane, Bianca e Alberto.  | Diário, notas, áudio, fotos.              |
| Diário 3: 14/02/12<br>Pg. 5 e 6<br>Áudio 1, minuto 21- 23 | Bianca <b>relata</b> a Jaqueline sua <b>experiência de uso</b> do Novo Avenida Brasil.   | Mesa de Iva  | Por volta das 15h10 | Bianca, Jaqueline. Alberto, Sônia e Flávia  | Notas, diário, transcrição e foto.        |
| Diário 3: 14/02/12<br>PG. 15, 16, 17, 18<br>Áudio 1,      | Priscila <b>pede ajuda</b> a Lúcia para resolver dúvidas sobre o <b>Infinitivo pessoal</b> . Alberto, Bianca e Lisiane participam.   | Cozinha      | Por volta das 15h50 | Priscila, Lúcia, Bianca, Alberto e Lisiane  | Foto, áudio, transcrição, diário e notas. |

| <b>Localização do evento</b>   | <b>Descrição do evento</b>   | <b>Local</b>                | <b>Hora</b>         | <b>Participantes</b>                  | <b>Métodos de geração</b>                  |
|--|--|-----------------------------|---------------------|---------------------------------------|--|
| Diário 3: 14/02/12<br>Pg.28, 29, 30, 31, 32<br>Áudio 2: a partir do minuto 20. | Karen e Priscila <b>discutem elaboração de uma prova</b> de quarto nível.  | Secretaria                  | Por volta das 18h10 | Karen, Priscila e Alberto.            | Diário, áudio, transcrição.                |
| Diário 4: 22/02/12, p. 7, 8, 9, 10   | Karen, Flávia e Lúcia <b>discutem a reformulação de provas orais</b> com base no modelo do Celpe-Bras. As professoras decidem como organizar o trabalho. | Secretaria                  | Por volta das 15h55 | Karen, Flávia, Lúcia e Alberto.       | Diário, notas, fotos e áudio, transcrição. |
| Diário 6: 28/02/12, p. 3 a 7<br>Áudio 1, minuto 0-6                            | Lisiane <b>explica</b> a Caroline <b>como entrevistar os alunos em uma prova oral</b> de terceiro nível.   | Sala 3                      | Por volta de 15h45  | Lisiane, Caroline e Alberto.          | Diário, notas, áudio, transcrição, fotos.  |
| Diário 6: 28/02/12, p. 9<br>Áudio 2. Áudio 3: 0-2                              | Priscila <b>pede explicações</b> sobre <b>orações reduzidas</b> para Lúcia na área de serviço  | Área de serviço             | Por volta das 16h   | Lúcia, Priscila e Alberto.            | Diário e áudio, foto.                      |
| Diário 9: 12/03/12, p. 5.<br>Áudio 2: minuto 1m56 – 3m 25                      | Stela <b>pede sugestões</b> de <b>revisão</b> para o primeiro dia de aula a Lúcia e Bianca.  | Área de serviço             | Por volta de 15h40  | Bianca, Lúcia, Stela e Alberto.       | Diário, áudio.                             |
| Diário 10: 14/03/12, p. 6,7<br>Áudio 1, 15m52 – 17m13                          | Bianca e Lúcia <b>relatam</b> a Alberto como é a <b>experiência de troca de material didático.</b>   | Mesa de Iva                 | Por volta das 15h40 | Bianca, Lúcia e Alberto.              | Diário, transcrição, áudio.                |
| Diário 13: 19/03/12, p. 6.<br>Áudio: minuto: 0:00 – 6:00                       | Caroline <b>pergunta</b> a Alberto <b>o significado de vocabulário</b> em português de Portugal.   | Cozinha                     | Por volta das 18h   | Caroline, Alberto, Lisiane e Augusto. | Diário, notas, áudio.                      |
| Diário 13: 19/03/12, p. 6,7,8.<br>Áudio: minuto: 8h40-26m                      | Karen e Lúcia <b>perguntam</b> a Alberto sobre como <b>ensinar a escrever um texto de apresentação</b> para uma fundação (Tarefa do Celpe)               | Cozinha/<br>Área de serviço | Por volta das 18h10 | Karen, Alberto e Lúcia.               | Diário.                                    |
| Diário 14: 20/03/12, p. 7,8  | Karen <b>relata</b> para Alberto que não aplicou <b>tarefa do Celpe</b> por não se sentir segura.  | Mesa de Iva                 | Por volta das 12h.  | Karen e Alberto.                      | Diário, notas.                             |
| Diário 15: 21/03/12, p. 2,3,4.<br>Áudio 1, 0:00- 3:45                          | Flávia <b>explica</b> para Bianca como trabalha com <b>possessivos.</b>  | Cozinha                     | Por volta das 15h30 | Flávia, Bianca e Alberto.             | Diário, notas, áudio, transcrição.         |
| Diário 15: 21/03/12, p. 2,3,4.<br>Áudio 1, 4:38- 4:55                          | Flávia <b>relata</b> a Bianca trabalho com <b>música</b> para ensinar <b>possessivos.</b>  | Cozinha                     | Por voltas 15h30    | Flávia, Bianca e Alberto.             | Diário, notas, áudio, transcrição.         |

Conforme podemos observar nas descrições dos eventos que considerei representativos das atividades de formação no Instituto durante o período da pesquisa, os participantes se engajaram em situações em que foi preciso solucionar problemas práticos, sendo que em alguns dias (14/02, 24/02, 16/03), por exemplo, há maior ocorrência de eventos do que em outros. As situações geradoras dos eventos se relacionam entre si na medida em que foi possível identificar em todas o propósito de ensinar algo específico relacionado às práticas pedagógicas. Além disso, eventos de formação ocorrem em diferentes espaços e horários, e participam dessas interações todos (e não apenas alguns) os docentes do Instituto.

A partir da análise desses eventos sociais recorrentes no Instituto, nos quais os participantes compartilham entre si relatos de suas experiências e questionamentos do fazer sala de aula, pude detalhar a definição de evento de formação com base nas ações desempenhadas pelos participantes e nos tópicos tratados. Portanto,

- a) Um evento de formação se organiza em torno de **ações que os participantes desempenham conjuntamente**:
  - ✓ apresentar modelos e estratégias de ensino;
  - ✓ relatar experiências de sala de aula;
  - ✓ responder perguntas sobre questões de sala de aula;
  - ✓ oferecer ajuda quando solicitada.<sup>33</sup>
  
- b) O **tópico tratado** nas interações em eventos de formação **tem relação com as práticas de sala de aula** e constitui o foco específico de ensino em pauta entre os participantes. Os tópicos mais recorrentes foram:
  - ✓ estratégias para o ensino de gramática;
  - ✓ elaboração de instrumentos de avaliação;
  - ✓ elaboração de materiais didáticos.

A formulação do conceito de evento de formação acima descreve os padrões de formação que acontecem no Instituto, os quais são orientados pela combinação de ações com tópicos de relevância para a prática de sala de aula. O argumento central, no entanto, é de que

---

<sup>33</sup> Adoto a noção de pedido e oferta de ajuda de Garcez e Salimen (2011), que caracterizam: “‘Pedir ajuda’ como a ação de um participante direcionar um turno de fala a outro pedindo ajuda para fazer algo que não consegue ou não quer fazer sozinho. O outro participante, então, pode prover ou não a ajuda solicitada”, enquanto a oferta de ajuda se caracteriza quando “um participante oferece ajuda sem que a ajuda tenha sido solicitada” (GARCEZ & SALIMEN, 2011, p. 99).

um evento de formação, além de ser em si um momento em que os participantes se orientam para aprender com o outro, é um momento que tem como foco o ensino, já que as ações e os tópicos orientam-se pela necessidade de ensinar, em uma lógica de racionalidade técnico-prática<sup>34</sup>. Dito de outra forma: aprender a ensinar certos conteúdos é o propósito geral dos eventos descritos neste trabalho. Além disso, todas as ações dos participantes aqui analisadas caracterizam-se pela narratividade: articular e apresentar o que consideram uma experiência relevante para o tópico em foco é o modo de sustentar as ações que constroem o evento de formação. Em outras palavras, em um evento de formação recorrer às narrativas do vivido é parte constitutiva das ações dos participantes. A seguir explico como os dados sustentam o conceito de formação defendido aqui.

O primeiro dado que apresento ocorre na cozinha. Por ser um espaço para atividades variadas, como conversar, comer e também discutir sobre gramática, avaliação e métodos, quem estiver presente pode participar. O tópico para discussão, no dado abaixo, são explicações de gramática, com base no uso do livro didático. No excerto, Lúcia procura responder a Priscila dúvidas sobre o Infinitivo Pessoal, com a ocasional contribuição de Alberto. Bianca está sentada na mesa com as pernas cruzadas, ao lado de Lúcia. Priscila começa a folhear e procurar algo entre as folhas do fichário. Bianca e Alberto as observam.

---

<sup>34</sup> Chamo a atenção para o fato de que na definição do que é um evento de formação, os tópicos são uma combinação do que poderíamos chamar de “conteúdos técnicos” (gramática, avaliação e materiais didáticos) e as ações que designam o uso desses conhecimentos (apresentar, modelar, relatar, elaborar). Isso aponta para uma caracterização do evento numa perspectiva de racionalidade técnico-prática, ao invés de racionalidades técnica e prática separadamente, conforme proposto na taxonomia de Pérez Gómez (1995), discutida anteriormente. Embora não seja objetivo deste trabalho discutir a distinção entre conhecimento técnico e conhecimento prático, considero importante chamar a atenção para essa decisão, fruto da análise dos dados gerados, e reconhecer que essa questão merece aprofundamento em futuros trabalhos.

**Excerto I<sup>35</sup>: “Vamos ver então as dúvidas da Priscila, para que todos aprendam”**



**Foto 2:** Lisiane, Priscila, Lúcia e Bianca na cozinha, dia 14/02/12

**Bianca:** Priscila! Tem alguém te procurando. (Priscila volta para a cozinha, aproxima-se e cumprimenta Lúcia. As duas se debruçam sobre o material)

**Lúcia:** Vamos ver.

**Bianca:** Vamos ver então as dúvidas da Priscila, para que todos aprendam.

**Priscila** (para Lúcia): Lembra que tu tava me mostrando aqui a história de por não ter o sujeito antecedendo aqui o verbo no infinitivo, então ele não é flexionado de acordo, não é?

**Lúcia:** uhum

**Priscila:** Muito bem. Aqui, por exemplo, elas não entraram porque não tinham convite, aí é aquela mesma história né, por não ter convite elas... Como era aqui?

(Ambas observam a frase escrita a lápis em uma folha de caderno solta no fichário)

**Priscila:** Como é que transforma aqui essa frase, por exemplo, elas não entraram por não ter convite. Seria assim? Seria isso?

**Lúcia:** aham, a frase era, eles não entraram porque não tinham convite

**Priscila:** (em sobreposição) Certo, elas não entraram por não ter convite.

**Lúcia:** Aí a gente achou a conjunção, e a conjunção virou .

**Priscila:** Aí, lógico, se eu coloco a oração no início, não é, então, por não ter convite, elas não entraram?

**Lúcia:** uhum.

**Priscila:** Né? Eu poderia ter “por não terem convite, elas não entraram”?

(Lúcia observa. Bianca e Alberto acompanham atentamente)

**Priscila:** Porque eu tava olhando essa meleca aqui...

**Lúcia** (lê na folha): Nas orações com infinitivo...

**Priscila** (acompanha a leitura): Sujeito expresso...

(Lisiane entra na cozinha. As duas seguem lendo as explicações no material fotocopiado. Bianca fala com Lisiane)

**Lúcia:** “Elas não puderam entrar porque não tinham convite”.

(Priscila mexe na folhas)

**Priscila:** Aí não é o mesmo exemplo?

<sup>35</sup> As transcrições utilizadas nesta dissertação seguem um modelo bastante simples, procurando não marcar usos coloquiais da língua portuguesa e sem detalhamento microanalítico dos turnos de fala. Algumas convenções utilizadas são: () parênteses contêm descrições das ações não verbais dos participantes e / ... / reticências indicam pausa na fala. Letras maiúsculas no meio de uma palavra significa elevação de voz, e vogais repetidas significam alongamento da pronúncia da sílaba.

- Lúcia** (lê): “Elas não puderam entrar porque”... não ...ai, “por não terem con...” ai ai, agora eu não sei.  
(Lúcia. mexe os ombros, movimenta o corpo, direciona o olhar para Alberto)
- Priscila:** Pois é. Também me confundi.
- Lúcia** (lendo rápido): “Por não ter convite elas não puderam entrar”, “Elas não puderam entrar porque elas não tinham convite”. “Elas não puderam entrar por que não”.  
(Priscila lê uma explicação em uma página do material fotocopiado)
- Lúcia:** Ai, não entendi, não. Essa aí eu não sei agora, vamos ter que perguntar.  
(Lúcia olha para Alberto)
- Alberto:** Qual é?
- Bianca:** Tu tinha me ensinado isso, Lú.  
(Lúcia lê novamente)
- Lúcia:** Mas essa aqui ó: “por não ter convite elas não puderam entrar” e “por não terem convite elas não puderam entrar”.
- Alberto:** É o mesmo sujeito, né?
- Lúcia:** Mas por que um é “ter” e a outra é “terem”?
- Alberto:** Aí é facultativo, né?  
(Silêncio, Bianca, Lúcia e Priscila olham a frase no material. Lisiane, que aquece algo no microondas, também observa)
- Alberto:** Quando o sujeito é o mesmo nos dois verbos aí ele fica facultativo.
- Bianca:** Eu posso tanto usar “por não ter” e “por não terem” que significa o mesmo?
- Alberto:** Isso, por exemplo...
- Lúcia:** mmmmm.
- Alberto:** “Elas saíram por não estarem se sentindo bem” ou “elas saíram por não estar se sentindo bem”.
- Lúcia:** Ok.
- Alberto:** Por que é o mesmo sujeito.
- Bianca:** Isso, porque é o mesmo sujeito das duas?
- Alberto:** É, exatamente.
- Priscila:** Que é o mesmo sujeito. To entendendo.
- Lúcia:** (incompreensível)
- Priscila:** Agora, por exemplo... (interrompe para observar as frases no material)
- Bianca:** É a mesma história daquilo que a Sônia nos passou que os presentes aplaudiram...
- Lúcia:** (em sobreposição) Aqui poderia ser assim ó: por,
- Bianca:** Ou “convido os presentes a aplaudirem”?
- Alberto:** Aplaudirem.
- Lúcia:** “Não terem convite” também poderia ser, os dois?
- Alberto:** Aplaudirem.
- Alberto:** Não, não, é porque o sujeito é diferente.
- Lúcia:** Aqui são dois sujeitos.
- Priscila** (para Lúcia): Então o segundo caso, quando é um sujeito, a transformação é facultativa, aqui.
- Lúcia:** É.
- Priscila:** Certo, com o mesmo verbo.
- Lúcia:** E essa aqui é diferente porque são dois sujeitos com duas orações diferentes.  
(Priscila folheia o material em busca de algo.)
- Priscila:** Aqui
- Lúcia:** Pode ser “para ter certeza necessitamos informações” ou “para termos certeza precisamos de mais informação”. aqui ó (lendo e apontando o dedo para o material): em todas as frases abaixo o uso é opcional.
- Priscila:** Então elas saíram da sala sem...
- Alberto:** uhm?
- Priscila:** Sem pedir licença
- Lúcia:** Ou sem pedirem licença.  
(Diário 3, p. 15 e 16: Observação participante, 14/02/12.)

Priscila apresenta sua dúvida para Lúcia, apontando para uma folha com frases escritas e com a apostila (fotocópia do livro Avenida Brasil 2 – EPU, 1992) aberta sobre a mesa. Priscila descreve qual é sua dúvida (“lembra que tu tava me mostrando aqui a história de por

não ter o sujeito antecedendo aqui o verbo no infinitivo”) e direciona uma pergunta para Lúcia (“então ele não é flexionado de acordo, não é?”), que por sua vez observa atentamente. As duas professoras leem duas frases idênticas, uma delas com o infinitivo pessoal e procuram inferir qual é a razão pela dupla possibilidade de flexão do mesmo verbo. A informação “sujeito expresso” não é interpretada imediatamente como a resolução para a dúvida. As duas frases estão tanto no livro didático como na folha que Priscila traz consigo. No material há a descrição da regra. A seguir, a página do livro didático discutida pelas participantes.

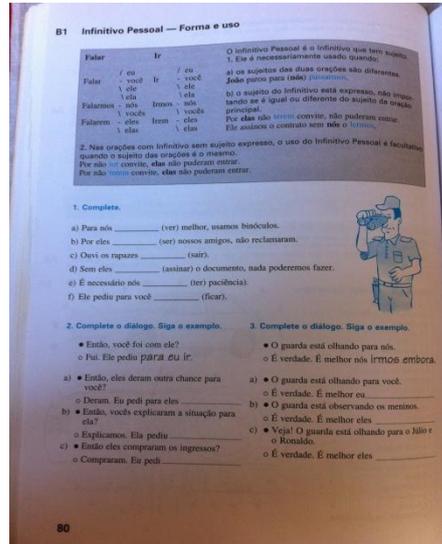


Foto 3: Página 80 do livro didático Avenida Brasil (Lima et al, 1992) – tamanho original no Anexo 3

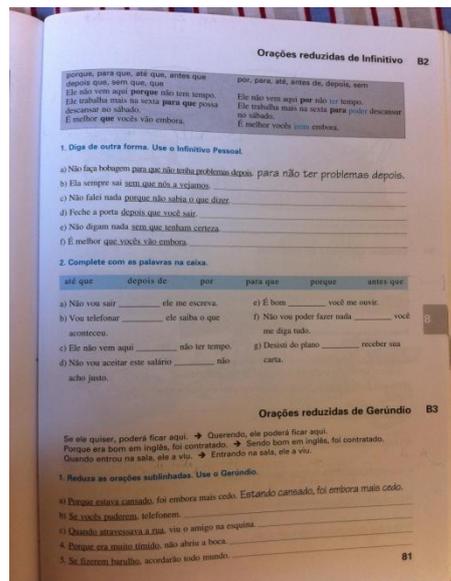


Foto 4: Página 81 do livro didático Avenida Brasil (Lima et al, 1992) – tamanho original no Anexo 3

O espaço de tempo entre a chegada de Lúcia à cozinha e o início do período de aulas das 16h e a atividade na qual se engajam os participantes nesse período, que inicia com a formulação de uma dúvida sobre como explicar a regra gramatical do infinitivo pessoal (“Aqui, por exemplo, elas não entraram porque não tinham convite, aí é aquela mesma história né, por não ter convite elas... Como era aqui?”) e segue com diferentes propostas de explicação e de exemplificação para resolver a questão, constroem o que estou chamando de evento de formação: uma ocorrência em uma faixa de tempo, envolvendo dois ou mais participantes, na qual os propósitos da interação entre eles dizem respeito a resolver uma questão relevante para a sala de aula. Esses eventos são, assim, potenciais formadores de professores neste Instituto. A base para afirmar que há potencialidade de formação (embora use diretamente o termo “formação”) está no fato de que os eventos selecionados apontam para uma prática de aprender a ensinar. As ações que as participantes desempenham se centralizam nas perguntas de Priscila a Lúcia, o que caracteriza um pedido de ajuda neste caso, visto que Priscila necessita formular a explicação em aula. Lúcia, por sua vez, procura prover respostas às inquietações da colega, com olhares direcionados para a folha manuscrita e para a apostila. Tanto o comentário inicial de Bianca, “Vamos ver então as dúvidas da Priscila, para que todos aprendam”, como a introdução do problema por Priscila, “Lembra que tu tava me mostrando aqui a história de por não ter o sujeito antecedendo aqui o verbo no infinitivo, então ele não é flexionado de acordo, não é?”, e ainda o comentário “Tu tinha me explicado isto, Lú”, feito mais adiante por Bianca, retomam outras situações semelhantes vivenciadas por elas anteriormente, sinalizando que esses eventos fazem parte das práticas sociais neste Instituto. Trocam-se relatos de experiências e explicações e nesses eventos pode-se aprender com a dúvida e o conhecimento do outro, o que confere centralidade para a experiência na formação de professores.

Neste evento, Lúcia e Priscila estão reunidas em torno do material de quinto nível, e Priscila tem uma demanda que gera um pedido de ajuda: como explicar o uso do infinitivo pessoal, sua preocupação é com uma regra que possa esclarecer para os alunos como utilizar essa forma gramatical da língua portuguesa, mas também que ela mesma entenda tal regra. O trabalho interacional das duas professoras consiste em uma análise conjunta de frases soltas, que são aquelas que o livro traz, visando à resolução de um problema prático: a explicação da matéria em sala de aula. Bianca, Lisiane (que entra na cozinha depois que a explicação se inicia) e Alberto observam as duas colegas e mais adiante se engajam na resolução do problema. Pelo fato de a pergunta ser dirigida à Lúcia e ela responder a essa solicitação, a ela é atribuído o status de mais experiente no quinto nível, mas isto não significa que ela também

não possa ter dúvidas, como de fato ocorre. A orientação de olhar de Lúcia para Alberto é interpretada como um pedido de ajuda, que ele atende. A explicação de um terceiro participante é assim autorizada para a resolução do problema em foco.

O conteúdo apresentado no livro didático e a iminência de ter que ensiná-lo originam e justificam o evento de formação. A partir do que o livro propõe, a professora Priscila procura Lúcia, pois o livro não traz orientação suficiente que possibilite entender uma maneira clara de explicar o conteúdo gramatical. Esse fato sinaliza que a formação continuada acontece a partir do que se torna relevante no aqui e agora das práticas docentes, o que inclui o livro didático e a linguagem usada por ele. Certos tópicos de gramática oferecem dificuldades de compreensão aos participantes, especialmente, se desvinculados de seu uso. As professoras neste evento lidam com o tipo de linguagem que o livro propõe, e que é aquela com a qual o aluno também se confrontará. O propósito em questão é o ensino exitoso de um conteúdo gramatical, e, para tratar disso, Lúcia tem experiência para poder ajudar quem ainda não teve tais experiências, conforme lembra Bianca. Com a dúvida ainda não resolvida, outros participantes são autorizados a intervir, como é caso de Alberto, que contribui com algumas explicações: “quando o sujeito é o mesmo nos dois verbos aí ele fica facultativo”.

A participação em um evento como este é estruturado em torno do esforço de responder às dúvidas do outro, oferecendo modos de explicar um tópico específico, integrante da grade curricular que os participantes devem ensinar em suas aulas. Há uma base que possibilita o desenho das ações desempenhadas em um evento de formação: a cultura de que se compartilha o que se sabe. A colaboração pode ocorrer por meio da oferecimento de respostas às dúvidas ou da oferta de uma explicação com base na relevância desta para a prática de outro participante. A relevância da ajuda provida pode ser vista no modo como a participação segue, ou em sinalizações verbais de que se entende o propósito de uma oferta de ajuda.

No excerto a seguir, Sônia e Lisiane estão sentadas lado a lado em carteiras e utilizam folhas de uma prova com exercícios de lacunas. O evento transcorre durante uma reunião pedagógica, na qual Sônia organiza a divisão de pequenos grupos de trabalho indicando que trabalhará com Lisiane. Após alguns minutos, ela senta-se ao lado de Lisiane.

**Excerto II: “Então quer dizer que eu posso explicar isso assim?”**



**Foto 5:** Lisiane e Sônia na sala 5. Dia 14/02/12

Sônia agora está com Lisiane e lê questões de uma prova em voz alta, e diz que em certos usos de preposições com artigo a contração é obrigatória:

**Sônia** (referindo-se às contrações, lendo): “por Alice, pela Alice”.

**Lisiane:** É opcional?

**Sônia:** Aqui não diz “A Alice seguiu um coelho branco”, diz simplesmente “Alice seguiu um coelho branco.” (inaudível)

**Lisiane:** Pode ser “por Alice”?

**Sônia:** Serve também (inaudível)

**Lisiane:** (inaudível)

**Sônia:** É que por+o é obrigatório que se transforme em pelo. Certo?

**Lisiane:** Ahnn!!!

**Sônia:** Em espanhol tu pode dizer por el perro. Em português não. Cadê teu caderno, tá aí? (pausa) Então Aqui ó, então, sempre que (inaudível) vai ser obrigatoriamente “pelo”, e aqui pela. Certo? Isso aqui não é opcional, isso aqui é de caráter obrigatório.

**Lisiane:** Então quer dizer que eu posso explicar isso assim?

**Sônia:** Isso aqui tu tem que explicar. Se fosse... aqui é com os artigos definidos, com os indefinidos não. Com os indefinidos vai ficar “por um”, entende?

**Lisiane:** Aham.

**Sônia:** O que que acontece no quadro dos artigos, deixa eu ver... então. Quando eles começam no primeiro nível vão estudando “de” e estudando “em”...

(Diário 5, p. 20 – Observação participante 24/02/12 – reunião pedagógica)

As ações de Sônia e Lisiane decorrem da tarefa de preencher um exercício e conferir se as respostas estão corretas. A ordem do dia para a reunião pedagógica é o trabalho em pequenos grupos para a produção e revisão de instrumentos de avaliação. Sônia utiliza lápis e folhas, escreve, completa as lacunas levantando possibilidades de preenchimento de uma resposta que envolve o uso gramaticalmente correto da contração “pelo, pela”. Num primeiro momento, Lisiane não faz perguntas, mas logo em seguida começa a perguntar. Sônia levanta opções (por Alice, pela Alice), Lisiane então profere a primeira pergunta (“é opcional?”), que se refere à possibilidade de aceitação de diferentes respostas para um exercício desse tipo. Sônia exemplifica para Lisiane como explicar tais possibilidades levando em conta a presença ou não dos artigos no exercício. No exercício, o artigo feminino não é usado antes do nome

(Alice), o que apontaria para uma única resposta correta, e Sônia chama a atenção para a obrigatoriedade da contração em português (por+o/a = pelo/pela), diferente do espanhol, oferecendo uma possível explicação a ser feita em aula para os alunos falantes de espanhol.

Ao justificar porque uma resposta é correta ou não, Sônia oferece a explicação “é que por + o é obrigatório que se transforme em pelo, certo?”, e assim traz à tona regras que a professora de PLA pode fornecer aos alunos. Lisiane pede uma confirmação: “Então, quer dizer que eu posso explicar assim?”, e Sônia confirma. Neste contexto, o professor de PLA precisa lidar com um conjunto de regras sobre a língua, e tais conhecimentos sobre o objeto de trabalho são valorizados. É importante saber que certos usos são opcionais, mas certas regras são obrigatórias. A explicação de Sônia para Lisiane lança mão de um método bastante difundido em contextos de ensino de línguas próximas: a análise contrastiva. Sônia aponta que em espanhol se separa preposição de artigo e em português não. O pedido de confirmação de Lisiane (“Então, quer dizer que eu posso explicar assim?”), respondido por Sônia afirmativamente e com mais uma regra relacionada (uso de preposição com pronomes indefinidos), revela que, além da aula de gramática, Sônia também ensina como ensinar/explicar em aula. Neste evento, Lisiane tem a oportunidade de aprender as regras e como ensiná-las com base no modelo de explicação proposto por Sônia.

Apresentar regras de gramática e modelar estratégias de explicação de tais regras é uma prática recorrente de formação de professores neste Instituto. No dado apresentado acima, Lisiane não pede ajuda publicamente a Sônia, que no início da reunião aponta que trabalhará com Lisiane, propondo uma situação de orientação. Sônia utiliza um exercício de lacunas para fazer perguntas e respondê-las, oferecendo a Lisiane modos de explicar contrações em sala de aula. O foco desse evento é como explicar regras em sala de aula, o que é compreendido por Lisiane se levarmos em consideração seu pedido de confirmação sobre poder explicar de um determinado modo a regra. Sônia ensina a regra, mas não há evidências de que Lisiane não saiba usar essa regra em português. O que está em foco, portanto, não é ensinar a usar, mas sim ensinar a explicar como se usa ao aluno.

Em eventos de formação existe a possibilidade de que os participantes compartilhem uma série de conhecimentos já produzidos localmente e que os próprios participantes consideram úteis para os demais. Neste caso, o domínio das explicações gramaticais por diferentes ângulos, a intimidade com a língua do aluno e a compreensão dos propósitos a que estão a serviço os materiais didáticos constituem um arcabouço teórico-prático aos quais os participantes precisam ter acesso para desempenhar adequadamente suas funções.

A análise dos eventos de formação apresentados sugere que eles apresentam características que podem ser relacionadas às perspectivas da racionalidade técnica e da racionalidade prática. Se entendermos, conforme Pérez Gómez (1995), que a racionalidade técnica impõe ao professor um modelo de formação que subordina sua prática a conhecimentos científicos vistos como prescrições, um dos modos de formar professores no Instituto oferece precisamente isso: os conhecimentos técnicos necessários para que ele possa dar aula de português. Por outro lado, a formação toma como base o uso situado do conhecimento, diferenciando-se do modelo de formação inicial tradicional, no qual um conjunto de saberes técnicos é ensinado ao futuro professor sem que este conheça o ambiente onde possivelmente fará uso desses saberes. Por “uso situado do conhecimento” entendo conhecer o campo de aplicação imediata dos conhecimentos aprendidos, possibilitando o tratamento singular desse conhecimento, adaptando-o às situações complexas e específicas determinadas por características locais e pela história do grupo de professores e de turmas de alunos enquanto grupo social. Sônia assume a orientação de Lisiane e oferece à colega a compreensão sobre como as coisas funcionam nas aulas. A aparente perspectiva utilitária das explicações ganha dimensões mais profundas ao ativar um conjunto complexo de conhecimentos aos quais ela tem acesso por ser uma participante que os produz socialmente e historicamente. É em um momento planejado em uma reunião de professores, proposto por ela e realizado pelos participantes que a formação em conjunto com os pares mais experientes toma forma, sendo este momento complexo, único e relevante para os participantes o que denomino “evento de formação”.

A seguir apresento outra característica de eventos de formação no Instituto, momentos em que os participantes compartilham a realidade de sala de aula com base em relatos sobre explicações gramaticais como modo de assegurar que as suas práticas sejam coerentes com as dos outros colegas. No excerto seguinte, Flávia e Bianca, na cozinha, conversam sobre modos de explicar os pronomes possessivos e sobre a inclusão do tema em um instrumento de avaliação, no dia em que Flávia substitui Lúcia.

### **Excerto III: “Aproveitei e expliquei os possessivos pra eles”**

**Flávia:** Tá então eu amanhã eu faço isso, e aplico a prova na sexta-feira, porque, por exemplo, são duas horas e meia de aula, se eu gastar uns quarenta, quarenta e cinco minutos, ainda dá tempo pra eles fazerem tranquilamente a prova...

**Bianca:** uhm.. (come)

**Flávia:** Eu mudei algo da prova.

**Bianca:** O quê?

**Flávia:** Aquela prova que a Sônia fez, eu ... ah.. cada um vai fazendo tudo da sua maneira, então eu fiz umas modificações.

**Bianca:** Passa pra gente depois.

**Flávia:** E eu não concordo que tenha naquela prova os pronomes possessivos, aquilo se vê na terceira, é um absurdo, eu achei...

**Bianca:** Sim, é verdade...

**Flávia:** Eu não acho correto, pelo menos não foi dado, não foi visto no material ainda, possessivos, e como eu não tinha percebido, eu já tinha tirado a cópia, e não tive tempo de tirar aquilo, aí hoje eu acabei explicando os possessivos...

**Bianca:** (inaudível)

**Flávia:** Eu dei a música pra eles “Tudo que é seu meu bem é meu, é meu, é meu”, e já aproveitei e expliquei os possessivos pra eles...

**Bianca:** É que eu já tinha dado, porque os caras começaram a trabalhar: “minha perna, meu braço”...

**Flávia:** Mas eu não explico, eu só explico “meu” “minha”, “seu” “sua”, e acabou, e eu não fico explicando né, “meu cabelo”, “meus olhos”, né, “minha boca”, o que que eu vejo: “meu” e “minha”, não fico, não fico dizendo... não explico direito, entende? Me dá uma (Bianca come bolachas de aveia, o que gera ruído na gravação, pelo barulho do plástico da embalagem)... e inclusive na prova tem “dele” e “dela” (alarmada, Bianca também se alarma, Flávia movimentou os braços) pra completar, eu tive que explicar tudo isso hoje.

**Bianca:** Sim.

**Flávia:** Mas eu vou tirar depois, na próxima eu trago pra você (inaudível) e não vou ficar explicando antes... porque, por exemplo, eu fui explicar contrações, pra eles, e acho que ficou legal, porque eu expliquei justamente no momento que apareceu no livro, e eles (faz um som de estalo com os dedos), e aparentemente pegaram rápido, eles parecem já estar mais maduros, já têm um pouco mais de bagagem, de vocabulário, e pareceram entender numa boa, pelo menos aparentemente, vamos ver na prova... fizeram as perguntas. Eu senti muito mais perguntas do que quando você dá no começo, tá, senti isso porque eu achei melhor dar depois do que antes.

**Bianca:** Claro, os caras já tem outra bagagem...

**Flávia:** Então... eu fiz assim, sem consultar com ninguém, mas... eu, por exemplo, a Lúcia, fui dar aula pra ela hoje, e ela me pediu pra dar contrações antes, e eu dei, ela me pediu pra fazer isso, eu fiz, mas eu falei pra ela, “eu não fiz isso assim”, mas ela falou “a Bianca tá fazendo assim”, aí eu falei “você é que sabe, é seu grupo”.

**Bianca:** É que tem coisas que já explico porque depois os caras até chegar lá... boa né? (aponta para a bolacha que Flávia come.)

(Diário 15, p. 3 e 4 – Observação participante 21/03/12)

Flávia comenta com Bianca que fará modificações na prova de primeiro nível por discordar com a inclusão de questões sobre pronomes possessivos. Bianca comenta que modificou sua aula em função da prova, combinando o tema de tais pronomes com outros momentos da aula. Flávia argumenta que as provas podem ser diferentes, já que devem refletir o que cada um faz em aula. Bianca pede que Flávia socialize quando tiver a nova versão da prova. Flávia passa a relatar como usa uma música para trabalhar com os possessivos. A explicação de Flávia sobre como aborda o tema em aula se divide em duas partes, como faz quando não está programada, para que o aluno não tenha surpresas na prova, apenas apresentando uma lista de pronomes, e quando o conteúdo é trabalhado conforme seu cronograma, ela utiliza uma música, contextualizando o uso dos itens gramaticais.

A partir da mudança que pensa implementar na prova de primeiro nível, Flávia relata a Bianca como trabalhou com os pronomes possessivos, explicando minúcias das explicações e materiais didáticos utilizados relacionando-os com o que deve ser cobrado na avaliação. Relatar sua aula e especificar em que momento trabalha cada item de gramática é um modo de

esclarecer por que as modificações na prova fazem sentido. Bianca não pergunta, mas também compartilha posições a respeito do tema avaliação. Ambas discordam da inclusão dos possessivos na prova. O evento em si não tem formação como propósito, mas permite que Flávia recrie sua aula para Bianca, e o resultado é que ambas refletem conjuntamente sobre a validade da avaliação de gramática. A avaliação é um guia no sentido de que as participantes tornam relevante elaborar provas baseando-se no que foi necessariamente trabalhado em aula.

O relato de Flávia sobre sua aula não é requisitado por Bianca, o que não impede que a primeira interprete o encontro casual com a colega na cozinha durante o lanche como uma possibilidade de relatar como está sendo sua aula em um momento de mudanças. Como mencionei no capítulo 3, o material didático havia sido recentemente modificado na época da geração dos dados, e a substituição do antigo Avenida Brasil 1 e 2 pelo Novo Avenida Brasil 1, 2 e 3 foi gradual, iniciando pelos níveis básicos. O relato de Flávia está relacionado a essas mudanças, pois a prova ainda traz elementos da organização curricular anterior, o que demanda reflexões sobre mudanças nas práticas de ensino de conteúdos que já não são ensinados no mesmo momento do curso como antes se fazia. A troca do livro didático motiva deste modo o evento de formação que acompanhamos, e compartilhar experiências de como se faz ou como se pode fazer para lidar com o problema criado por essa troca passa a ser o propósito da interação entre as colegas e a oportunidade para aprender com o outro.

Nóvoa (1995) enfatiza que as experiências dos professores compõem a pedagogia essencial da formação, e Flávia ao relatar sua aula, suas explicações e suas perspectivas sobre avaliação a Bianca, estabelece um diálogo entre a sala de aula na qual ela ensina com a da outra professora, configurando o evento de formação como um espaço de recriação da sala de aula por meio de relatos. Além disso, há problemas a solucionar, que emergem de uma gama de especificidades da prática: com a mudança de livro, a cronologia das aulas se altera, o que impõe novos momentos, e logo, novas formas de dar explicações e a readequação das provas. Conforme o que autores como Pérez Gómez (1995) e Perrenoud (2002) propõem, seria desejável que a formação de professores priorizasse a resolução de problemas oriundos da prática, e é isso que ocorre aqui. Além disso, em eventos de formação, os problemas não são necessariamente expostos, discutidos e resolvidos em um único evento, mas eles incorporam ações que podem promover a resolução de problemas em uma ou diversas etapas. No caso do evento em que Flávia e Bianca conversam na cozinha, outros participantes são mencionados como possíveis participantes das mudanças, como Sônia, autora da prova que apresenta o problema de conteúdo identificado por Flávia. Os eventos de formação passam assim a incorporar a projeção de novos problemas a serem solucionados no futuro.

Algumas questões devem ser levantadas quanto à proposição de que são os eventos de formação o lócus onde a formação se desenvolve no Instituto. Primeiramente, os eventos de formação descritos aqui, representativos de uma coleção de 30 eventos selecionados de uma coleção mais ampla, sinalizam elementos de formação que poderiam ser entendidos como inicial e continuada, devido ao tratamento dado aos tópicos pelos participantes, tema que será aprofundado na seguinte seção. No excerto em que Sônia discorre sobre o modo de explicar as contrações de preposição+artigo, há o tratamento técnico do tema (a compreensão de uma regra e de sua aplicabilidade), o que em geral é tratado pelos autores como parte da formação inicial, mas há também a topicalização da prática (como ensinar na situação específica dos participantes), que muitos educadores sugerem como característica da formação continuada, pois as participantes se orientam para a realidade de sala de aula onde atuam, espaço que, para elas, é o espaço de saber explicar quando se é professor. Os limites entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática são difusos, ou mesmo inexistentes, nos dados analisados aqui. O fato de todos os eventos acontecerem no local de trabalho dos participantes e pela demanda sempre presente de uso imediato do conhecimento, uma possível ênfase no tratamento técnico de algum problema logo passa a ser contextualizado e adaptado às necessidades prementes do aqui e agora.

Em segundo lugar, seriam necessários mais estudos para confirmar que são as perguntas o que move os eventos de formação. Pelo que podemos ver nos dados até aqui, perguntas são fundamentais, e configuram pedidos de ajuda a participantes legitimados como os mais experientes. No entanto, trabalhos que analisassem a troca de turnos entre os participantes com o foco em aprendizagem poderiam contribuir para uma conceituação mais robusta de eventos de formação, no sentido de incluir na caracterização do evento, além do momento propício para aprender, a evidência de que houve aprendizado. Para os fins desta pesquisa, em razão dos objetivos a que me propus e também por não desenvolver uma microanálise das interações, limito-me à caracterização dos momentos propícios para ocorrer aprendizagem buscando compreender o que está acontecendo nos eventos observados e relacionando-os com o contexto mais amplo das práticas do Instituto. Nesse sentido, é possível afirmar que os participantes se organizam em eventos de formação e sabem que certos espaços são propícios para sua ocorrência, além de que são os próprios participantes os atores que iniciam e sustentam tais interações, dando vida aos eventos descritos.

Procurou argumentar que eventos de formação são eventos em que os participantes têm o ensino como foco de suas ações. Os eventos analisados sugerem uma visão dos participantes sobre ser professor neste Instituto: o professor é um profissional que conhece as

regras gramaticais e está preparado para explicá-las, elabora provas coerentes com os conteúdos trabalhados em sala de aula e lança mão de estratégias de ensino (no excerto apresentado, usar uma canção para ensinar os pronomes possessivos). Os eventos de formação podem ser vistos assim como momentos propícios para aprender a ser professor nesse local de trabalho. Estudiosos como Schön e Nóvoa, fundamentais para a conceituação de formação de professores que adotei neste trabalho, não diferenciam aprendizagem de formação, e usam os termos em algumas situações como sinônimos. Nos dados reunidos aqui discutidos, a relação entre ensinar e aprender a ser professor parece ser bastante estreita, pois, como vimos, as explicações sobre regras e sobre como explicá-las, a apresentação de modelos de como fazer ensinar, os relatos do que foi feito são motivados por problemas comuns e que demandam o uso imediato desse conhecimento para seguir adiante no que os participantes estão fazendo e no futuro muito próximo e concreto das próximas aulas. Os próprios participantes sinalizam essa possibilidade de uso do conhecimento (“Então quer dizer que eu posso explicar isso assim?”). Cabe lembrar, no entanto, que neste trabalho não planejei acompanhar o professor em sala de aula para analisar como ele coloca em prática esses conhecimentos após a reflexão conjunta com os pares e como os adapta às contingências de sua sala de aula, o que traria novos dados sobre o que foi aprendido e como o conhecimento foi mobilizado na prática.

Garcez e Salimen (2011), em um estudo microanalítico sobre o trabalho de encenação em grupos em sala de aula de língua adicional, tratam centralmente da relação entre pedir e oferecer ajuda com as ações de *fazer ensinar* e *fazer aprender*. Para os autores, quando um participante pede ajuda (através de perguntas ou de direcionamento de olhar, por exemplo), o participante que pede a ajuda torna relevante ser ajudado para poder continuar sua participação no cumprimento dos propósitos sociais que estão em andamento. Ao prover a ajuda solicitada, outro participante promove a continuidade da participação. Neste caso, poder continuar participando é essencial para a noção de aprendizagem, que naquele estudo se entende como resultante da ação conjunta, feita por mais de uma pessoa no momento em que interagem. Nesta relação entre o pedido e o provimento da ajuda se concretiza o que os autores denominam *fazer aprender*, ou seja, os participantes se engajam na promoção da participação de um deles, o que torna o item solicitado fundamental para o prosseguimento das ações, tornando-se significativo, e assim objeto de aprendizagem.

Por outro lado, ofertar ajuda sem esta ter sido solicitada está na esfera do que os autores classificam como *fazer ensinar*. A ação de ofertar pode não ser relevante para todos os participantes e aquele que realiza a oferta concretiza *ensinar*. Para compreender a relação entre interação, participação e aprendizagem, é fundamental analisar o modo como os

participantes pedem e oferecem ajuda: nessas interações podemos perceber quando o conhecimento se torna significativo e ocorre aprendizagem. Desde essa perspectiva, para que a aprendizagem possa ocorrer, o conhecimento ser relevante para os participantes é condição fundamental. Embora o presente trabalho não tenha entre seus objetivos estudar em que momentos nos eventos de formação se poderia afirmar que o que está acontecendo é *fazer aprender* ou *fazer ensinar*, em uma perspectiva etnográfica (não microanalítica), a contingência de uso do conhecimento no aqui e agora dos eventos de formação e a demanda pelo uso no logo mais da sala de aula parecem indicar que a condição para a aprendizagem esteja presente nesses eventos. Por isso considero os eventos de formação discutidos aqui como propícios para que a aprendizagem ocorra.

Nesta seção, procurei apresentar a noção de evento de formação: um evento propício para aprender a ensinar, cujo propósito é compartilhar saberes oriundos das experiências para a resolução de problemas da prática pedagógica relacionados a uma gama de tópicos específicos tornados relevantes para os participantes, tais como modos de explicar uma regra gramatical, de organizar atividades em sala de aula ou de elaborar um instrumento de avaliação. Para isso, discuti nos dados apresentados duas dimensões dos eventos: as ações em que se engajam os participantes para cumprir esse propósito e os tópicos tratados pelos participantes durante o período em que fiz a pesquisa. Por fim, expus uma reflexão sobre a relação entre os eventos de formação como momentos propícios para aprender a ser professor neste Instituto. Na seguinte seção, discuto mais centralmente o papel dos tópicos em eventos de formação no contexto do Instituto Cultural Brasileiro.

#### **4.2 O tópico como integrante da ação em eventos de formação**

Nesta seção, discuto os modos como os tópicos são tratados nos eventos de formação, e qual a relevância de tais tópicos para os participantes e para suas práticas. Ao refletir sobre as concepções de formação de professores, Pérez Gómez (1995) procura dar status de importância às questões cotidianas enfrentadas pelos docentes. Para o autor, na prática ocorrem situações problemáticas: casos únicos e complexos, com tênue relação com as categorias genéricas que a técnica e a teoria identificam. Isto leva o autor a argumentar que não seria desejável que o profissional prático tratasse as situações problemáticas instrumentalmente, como uma aplicação de regras armazenadas pelo conhecimento científico-técnico. O autor propõe assim que a situação problemática deva ser tratada como uma

ocorrência unívoca, de tratamento singular, o que exige que se mobilizem os conhecimentos, tanto os técnico-científicos como aqueles que se produzem na prática. Uma perspectiva somente técnica pode ignorar uma gama de conhecimentos que participantes de um determinado contexto produzem diariamente.

Já a perspectiva prática vê o conhecimento produzido nas ações. Como vimos anteriormente, para Schön (2000), o *conhecimento-na-ação* tem a ver com saber fazer, com a ação inteligente que orienta toda atividade humana, esquemas automáticos ou rotineiros que emergem por meio de relatos de experiências ou reflexões passadas. Neste caso, o conhecimento está relacionado ao saber fazer e não necessariamente ao saber explicar o que se faz. Saber fazer trata-se de um conhecimento que supõe interagir com as situações problemáticas para intervenções concretas, enquanto saber explicar o que se faz é um metac conhecimento sobre a ação. Ambos propulsionam o que o autor entende por *reflexão-na-ação*. Refletir envolve sistematização e distanciamento, mas, sobretudo, “a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 104). Nesse sentido, a *reflexão-na-ação* envolve o profissional na situação problemática a ser resolvida, justifica a busca por conhecimentos para sua resolução e, ao mesmo tempo, o torna sensível aos obstáculos para intervir e às resistências à sua intervenção.

Com base na análise dos eventos de formação que compõem a coleção apresentada no Quadro 6 (seção 4.1), já apresentamos os tópicos mais recorrentes que motivaram a *reflexão-na-ação* dos participantes em foco. Vimos que todos os eventos partem da necessidade de resolução de problemas emergentes da prática de sala de aula e que têm como meta aprender a ensinar. O tratamento dos tópicos mostra modos de produção de conhecimentos orientados pela experiência. Retomo aqui os saberes colocados em pauta nos eventos de formação analisados (estratégias para o ensino de gramática, elaboração de instrumentos de avaliação e elaboração de materiais didáticos), discutindo como emergem e como são tratados pelos participantes.

No excerto a seguir, a participante Sônia discorre sobre como vê a formação de professores no Instituto. Para ela, há espaços institucionais para a formação, a qual é tratada como emergente das necessidades específicas que a prática dos professores impõe.

**Excerto IV: “Porque não é só saber as regras gramaticais, de acentuação, mas como que eu vou passar isso de uma maneira que isso seja menos árduo”**

**Sônia:** Nos últimos tempos, a gente tem muito mais necessidade de, de, de conteúdos gramaticais do que própria, embora, quando a gente trabalhou acentuação, a gente tá vendo a melhor maneira de explicar aquilo na sala de, tá tudo misturado, entende?

**Alberto:** aham.

**Sônia:** Não é só a parte de gramática, é ver, “gente, qual é a melhor maneira de a gente passar isso pros alunos... qual é a técnica, qual é a metodologia que vai se utilizar”, mas o que eu tenho notado também (ri) no últimos, o que temos é que também a gente precisa trabalhar conteúdo, trabalhar gramática em ...

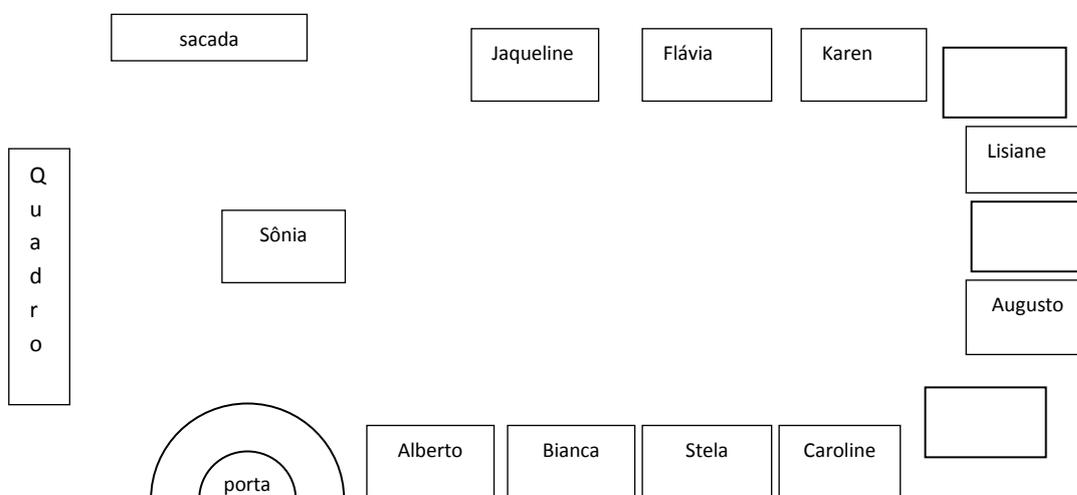
**Alberto:** É, eu vi exatamente isso

**Sônia:** Mas precisa trabalhar as duas, porque não é só saber as regras gramaticais, de acentuação, mas como que eu vou passar isso de uma maneira que isso seja menos árduo, menos difícil, e que eles assimilem melhor, e que utilizem melhor, entende, tem que juntar essas duas coisas.

(Diário 21, p. 10 – Observação participante 29/03/12 – Conversa com Sônia)

Sônia vê o professor de Português como um profissional que sabe conjugar conhecimentos técnicos com a técnica de explanação desse conhecimento. Conteúdos linguísticos (e como explicá-los) constituem tópicos dos espaços de formação porque há reconhecimento de alguns participantes de que isso faz parte das atribuições de ser professor de Português neste Instituto. Uma reunião pedagógica, por exemplo, é um espaço para ter contato com os conteúdos, mas principalmente para conhecer estratégias de explicação de tais conteúdos. O seguinte excerto traz um evento de formação ocorrido na reunião pedagógica do dia 16/03/12. Sônia introduz uma pauta de gramática a ser tratada na reunião e justifica aos demais participantes por que saber sobre o tema é relevante para a prática de sala de aula.

**Figura 1: A reunião do dia 16/03/12, na sala 3**



**Excerto V: “Quem tem que saber as regras bem somos nós, certo?”**



**Foto 6:** Sônia mostra material para professores na sala 3, dia 16/03/12

**Sônia:** Gente, vamos tentar montar aí o material de acentuação gráfica, certo? Eu já tirei cópia do que tinha no sexto nível, trouxe o que tinha... aquele material que se usava antes que era pros próprios alunos descobrirem as regras, tentarem ver como funciona, que era só (Karen fala, Sônia olha para ela, e segue falando), ahn, tem um material aqui, da Flávia, que é um material aqui pra nós, professores, né, ahn, porque, porque é muito, tem muitas regras, muitas regrinhas, que pros alunos a gente já viu que não adianta, não adianta tá trabalhando com tanta regra.

**Bianca:** Eu separei também um material, o Alberto tava revisando aqui comigo com as novas regras, mas é digital e é pra gente, não é pra passar pros alunos.

**Sônia:** É, porque

**Bianca:** Se vocês quiserem eu posso passar pra vocês este material com as novas regras.

**Sônia** (em sobreposição): Então, vamos só falar rapidamente o que que tem acontecido, qual é a importância da acentuação, né, pra gente montar um material que seja bem prático, certo? Pra gente poder trabalhar em sala de aula, que vocês se sintam a vontade.

[...]

**Sônia:** A primeira coisa, o que que a gente já viu que acontece com eles em acentuação. Lembra que eu comentei com vocês que tinha aluno que não acentuava, me lembro de um deles, e ficou com certificado avançado, na parte escrita, então, tipo assim, se um brasileiro, vê a palavra “médico” escrita sem acento ele não vai ler “meDico”, vai continuar lendo “médico” igual. Então os alunos ou nós mesmos quando estamos fazendo uma correção, né, uma correção de um texto e tem palavras que não estão acentuadas, você vai descontar alguma coisa? Desconta, mas não vai ser o mesmo se ele utilizou uma palavra, ahn, ... tem erros muito mais sérios porque geralmente a parte de acentuação, em raríssimas palavras vai prejudicar a compreensão do texto. Se não acentuou “herói”, ele vai continuar compreendendo, não vai prejudicar a compreensão deste material. Mais,

**Augusto:** É, desculpa, e no Celpe, eles

**Sônia:** Ah, o que que a gente diz, eu vi uma vez um candidato que não colocou acento e ficou com avançado.

**Augusto:** Mas por que os corretores

**Sônia:** É porque

**Augusto:** Os que corrigem não se importam tanto?

**Sônia:** Não, eu acho que não é que não se importam tanto, o Alberto depois até pode falar, eu acho que sim importa

**Caroline:** Eu acho que o peso (Inaudível: Sônia, Augusto e Caroline falam ao mesmo tempo), mas como texto foi coeso, coerente, ele fez as estruturas todas do texto, né, o que que é uma acentuação gráfica?

**Sônia** (em sobreposição): Não prejudica tanto, tanto ali a parte de compreensão. Por exemplo, no primeiro nível quando, quando eles começam a botar “e” e “é”. Ele põe assim: “ela e alta” ou “é não sei o quê”, aí sim, isso é um erro complicado porque ele tá mudando de classe de palavra, e pode dificultar um pouquinho a compreensão. Mas o que o nós já vimos também: que dar regras pra ele não adianta muito. A primeira coisa que eles dizem em sala de aula é “ah, eu não acentuo nem em espanhol”.

**Lisiane:** Meu marido já falou isso pra mim.

**Sônia:** Isso é comum, escutar este tipo de coisa.

**Lisiane:** (Inaudível).

**Sônia:** Então, o que a gente tem que fazer? Temos que trabalhar acentuação? Acho que sim. Vamos trabalhar, vamos cobrar em prova, em coisas assim, vai ter um peso maior até, porque é isso que a gente tá trabalhando, mas a gente tem que encontrar uma maneira de fazer com que eles entendam isso de uma maneira mais fácil, pra que eles não se desesperem tanto também porque não sei se já aconteceu com vocês, mas a gente trabalha acentuação e parece que ficou tudo bem, e daí de repente eles começam a acentuar tudo.

**Augusto:** Claro, na dúvida, eles

**Sônia:** Escreve “Êle” com acento.

**Caroline:** (inaudível)

**Augusto:** Claro. (Inaudível)

**Sônia** (em sobreposição): Então eles se preocupam demais. É importante acentuar? É, mas também agora as pessoas escrevem tudo no computador já corrige os acentos.

**Bianca:** Por isso não aceito no computador.

**Sônia:** Pra nós é terrível isso de trabalho no computador, porque eles não têm os acentos adequados, eles não têm cê cedilha. Então gente, o que a gente tem que fazer é, quem tem que saber as regras bem somos nós, certo? Nós temos que saber bem isso (fala pausadamente), mesmo porque sempre vai ter um ou outro aluno na sala de aula, a gente tem muito aluno professor, que vai estar cravando aí uma perguntinha e outra, né? Então, nós temos que dominar muito bem o tema, mas não precisamos passar pra eles as regras, regrinha por regrinha, eles não vão ter que memorizar.

(Diário 11, p. 4 e 5 - Observação participante IBEC 16/03/12 - reunião pedagógica)

No trabalho de gerenciamento do evento de formação, Sônia desempenha uma série de ações: explicita o propósito da reunião, que é elaborar materiais para trabalhar acentuação gráfica<sup>36</sup>, apresenta o que já produziu e mostra para os participantes um material direcionado ao aluno e um ao professor e coloca em discussão a importância de incluir tal conteúdo no curso. Sônia explica que saber acentuar palavras é importante, mas não é decisivo, por exemplo, para conseguir uma boa certificação no exame Celpe-Bras. Com base em uma vivência profissional, a de ter acompanhado o caso de um aluno do Instituto que atingiu certificado avançado, mas que, segundo ela, tratava-se de um aluno que não acentuava palavras, Sônia justifica o valor atribuído a esse conteúdo e compartilha as histórias e o jeito de fazer do Instituto. Além disso, a participante utiliza a estratégia de dar exemplos práticos sobre as relações que procura estabelecer: de que há situações em que a acentuação não vai

<sup>36</sup> Embora não esteja explicitada neste excerto analisado aqui, a motivação para este e outros eventos de formação em reuniões pedagógicas em grande grupo que trataram pontualmente sobre acentuação gráfica foi o Novo Acordo Ortográfico (Decreto nº 6.583, de 29 de setembro de 2008). Isso pôde ser constatado em outros eventos observados e listados no quadro organizador da observação participante (Anexo I): nas visitas 4, 11, 16, 19 e 22 houve eventos que justificam a relação que estabeleço entre acentuação gráfica, tratado em algumas reuniões em grande grupo, e a política de Estado do Novo Acordo Ortográfico.

interferir na compreensão, mas há outras em que ela pode se tornar importante. Os exemplos são relacionados com as práticas de avaliação do exame Celpe-Bras: há erros mais e menos graves considerando a interferência que pode causar na compreensão do texto, e a correção (e quanto será descontado) deve levar em conta isso.

As ações de Sônia suscitam perguntas e comentários de outros participantes. Augusto quer saber mais sobre a correção do Celpe-Bras, e Sônia aponta para Alberto, sugerindo uma futura explicação sobre as práticas dos corretores do exame. Caroline sugere uma explicação para a acentuação não ser tão importante: “como o texto foi coeso, coerente, ele fez as estruturas todas do texto, né, o que que é uma acentuação gráfica?”. Sônia amplia a reflexão proposta por Caroline, apontando a mudança de classe de palavras como o problema mais sério relacionado à acentuação e expressando, em seguida, que faz parte das atribuições do professor no Instituto trabalhar com e avaliar acentuação no curso mesmo com o reconhecimento público de que acentuar corretamente pode não ser sempre relevante, nem para os corretores do Celpe-Bras, nem para os estudantes.

Assim, este evento se organiza em torno da meta comum de construção de um material didático, de explicações e de entendimentos sobre por que incluir um aspecto de gramática entre os conteúdos de ensino e de avaliação. Os participantes se engajam em ações como perguntar, responder, relatar, comentar, explicar, objetivando sua própria formação, que, em uma perspectiva local, significa preparar-se para ensinar, neste caso, saber justificar a inclusão de um conteúdo no curso (no ensino e na avaliação).

Leffa (2001), após empreender vasta pesquisa bibliográfica sobre o tema formação, argumenta que treinamento e formação são diferentes. Para ele, a formação e o treinamento se contrapõem. Treinamento seria entendido na literatura especializada como "ensinar técnicas e estratégias de ensino que o professor deve dominar e reproduzir mecanicamente, sem qualquer preocupação com sua fundamentação teórica" (LEFFA, 2001, pg. 335). O treinamento estaria relacionado com a familiarização com técnicas a serem aplicadas em sala de aula. Já formação tem sido tratada na literatura como uma preparação "mais complexa do professor, envolvendo a fusão do conhecimento recebido, com o conhecimento experimental, somados a uma reflexão sobre esses dois tipos de conhecimento" (p. 335). Nosso entendimento é de que um evento de formação envolve o tratamento de um tópico específico para a resolução de situações problemáticas por meio de encontros dialogados entre aqueles que fazem a instituição de ensino. Nesse sentido, as ações que os participantes no Instituto desempenham na reunião pedagógica apontam para o que Leffa (2001) denomina formação. A acentuação gráfica é uma questão relevante no ensino de língua portuguesa para os

participantes deste cenário, e ela é tratada em toda sua complexidade no momento em que os participantes se orientam para refletir sobre esse tópico: é preciso entender por que acentuação é conteúdo para a sala de aula e para a avaliação, e compartilhar experiências vividas para construir uma justificativa conjunta estabelece parâmetros comuns que poderão orientar as práticas na sala de aula.

Ainda em relação a este excerto, cabe observar a referência ao exame Celpe-Bras como um parâmetro que a comunidade de professores toma para avaliar a relevância dos conteúdos. Sônia explica que este não é um conteúdo importante para a obtenção de certificado avançado (talvez antecipando um argumento do próprio grupo de professores ou de um aluno para não precisar ensinar/estudar as regras de acentuação), mas ao responder a pergunta de Augusto (“mas por que os corretores... os que corrigem não se importam tanto?”) com a colaboração de Caroline, ambas esclarecem que é uma questão de pesos atribuídos, sendo que a acentuação não deve possuir um peso muito grande na avaliação do exame. Embora o construto do exame não aponte o conhecimento descritivo de uma determinada regra como elemento fundamental para a produção de um texto, Sônia reforça que é importante saber a regra. As razões de Sônia para trabalhar acentuação seguem uma lógica de que há saberes técnicos que todo professor deve ter, já que estes podem garantir uma boa explicação em sala de aula, garantindo boas práticas de ensino sustentadas em saberes consolidados. Saber as regras é para o professor. Sônia lembra que alunos podem lançar perguntas que requeiram conhecimento específico do professor, e este tem o compromisso de ser um profissional que domina a matéria e por isso pode se sair bem em situações de perguntas dos alunos. As perguntas dos alunos nesta parte do excerto requerem o acionamento da memória dos participantes para relacionar o que lembram de experiências em que alunos fizeram perguntas com o professor ter de estar preparado para elaborar e oferecer uma resposta adequada e satisfatória.

As memórias de experiências dos participantes são levadas em conta na hora de apresentar razões pelas quais o professor deve estar preparado: os professores já passaram por situações de sala de aula com perguntas difíceis dos alunos. No excerto a seguir, Bianca e Priscila, relatam algumas de suas estratégias para lidar com as perguntas dos alunos.

### **Excerto VI: “Alguém aqui sabe a resposta? Então fica de lição pra casa.”**

Bianca relata que deu aula para o quinto nível e que todo dia queria morrer, e por isso todos os dias rezava antes da aula com Lúcia. Riem. Priscila relata que às vezes os alunos fazem perguntas difíceis de responder, e que teme isso. Mas que agora já tem mais jogo de cintura. Bianca diz que da próxima vez Priscila já vai se sentir mais preparada. Alberto pergunta se as perguntas dos alunos têm a ver com as explicações ou são fora do tema da aula. Priscila diz que às vezes têm a ver e às vezes não. Alberto insiste em saber se ela não poderia em alguma situação dizer ao aluno que não sabe uma resposta. Ela responde que não diria dessa forma aos alunos. Então, Bianca e Priscila começam a simular possíveis respostas para uma situação em que o aluno pergunta e que elas não sabem responder.

**Priscila:** “Boa pergunta! Eu vou ver aqui.”

**Bianca:** “Alguém aqui sabe a resposta?” Ri. “Então fica de lição pra casa.”

**Alberto:** Isso é uma estratégia.

**Bianca:** “Todos vão pra casa hoje e vão buscar isso, e amanhã vamos ver a resposta de cada um”.

Riem. Bianca está sentada na mesa e faz caretas enquanto fala. Ela fala alto. Bianca complementa: “E a professora obviamente é a primeira a chegar e entrar no computador e ver o que é.” Alberto concorda rindo. Comenta que as dúvidas parecem ser de gramática. Bianca completa dizendo que são de estruturas gramaticais que os alunos veem em aula e confundem com outra e por isso o professor também se confunde. Bianca agrega, que às vezes, por não entender o que o aluno quer saber, e muitas vezes nem ele sabe e todos se confundem.

(Diário 3, p. 13 – Observação participante 14/02/12)

De acordo com Bianca e Priscila, é recomendável estar preparado e compartilham técnicas para responder ao aluno caso não souberem como explicar. De certa forma, o que Bianca e Priscila afirmam temer corrobora a ênfase de Sônia sobre o que se espera do professor nesse contexto: saber os conteúdos para poder responder as perguntas dos alunos em aula. As professoras Bianca e Priscila, no entanto, lidam com conhecimentos estratégicos. Para elas, o professor é um sujeito que sabe lidar com a complexidade da sala de aula, no sentido de que consegue contornar dificuldades. Explicações como as propostas por Bianca e Priscila compõem um repertório de conhecimentos produzidos historicamente como estratégias de sala aula para administrar situações problemáticas, tais como a pergunta do aluno que pode exigir um repertório de conhecimentos que as professoras não têm. Para isso, tanto Sônia como Bianca e Priscila dispõem de conjuntos de técnicas e estratégias que dão alicerce ao professor em sala de aula que, segundo a perspectiva de Schön, são conhecimentos oriundos da prática.

A formação definida e pensada a partir das experiências aponta para um modelo socialmente e historicamente situado de formação de professores. Os participantes em suas ações e interações demonstram compreender que as interpretações que têm de suas experiências são um bem valioso construído com o passar do tempo, e é na experiência vivida que pode estar um repertório importante para a formação de professores. No início do excerto acima, Bianca acalma Priscila, pois afinal a primeira vez que se enfrenta um grupo novo tem o significado de uma preparação para o futuro. A experiência de sala de aula é a base para

aprender a ensinar. O excerto abaixo mostra como Sônia explica estratégias de ensino para os outros participantes.

**Excerto VII: “Você pode também falar algumas coisas, dizer ‘olha, gente, da mesma maneira que no espanhol, a grande maioria das palavras em português são paroxítonas’”**

- Sônia:** ele vai chegando às conclusões dele e você vai guiando, antes disso também não é só chegar, largar a folha e dizer “vamos descobrir as regras”, você poderia, aqui já tá dividido ó, oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Você pode também falar algumas coisas, dizer “olha, gente, da mesma maneira que no espanhol, a grande maioria das palavras em português são paroxítonas.  
(Karen repete junto com Sônia)
- Sônia:** né, por que, você já vai ter trabalhado aqui, a parte tônica aqui. Ele já vai saber que oxítona tem acento na última, paroxítona na penúltima, isso aqui acho que a gente poderia colocar aqui também, né, tonicidade.  
(muitos falam mas só se escuta Sônia)
- Sônia:** acento na última e na penúltima colocando nesta folhinha aqui (com a folha na mão, aponta para a folha e olha para os professores).
- Flávia:** só um minutinho... eu não pus isso aí no material, mas quando eu vou entrar pra dar esta (inaudível) eu começo assim “nós podemos classificar as palavras, como nós podemos classificar as palavras? De duas maneiras. Uma maneira é quanto à quantidade de sílabas que esta palavra tem, então elas podem ser... então, e o lugar onde se encontra a sílaba tônica”, e aí explicar “vocês lembram o que era sílaba tônica?” aí, “tá, então, dependendo do lugar onde está a sílaba tônica aí sim nós vamos classificar em oxítonas, paroxítonas”.
- Sônia:** claro. Mas isso aqui já pode estar aqui...  
(Sônia vai definindo o que entra no material, e Flávia dita o que acabou de dizer. Bianca comenta que a nomenclatura relaciona à acentuação já aparece e se trabalha no primeiro nível. Sônia ressalva que é muito rápido no primeiro nível. Jaqueline entra na sala e se desculpa pelo atraso).
- Sônia:** (levantando a voz) então, gente, no momento em que se vai trabalhar, no momento em que estamos nesta página anterior, eu já vou fazendo ele se dar conta, eles se darem conta do que, então, que a maioria das palavras na língua portuguesa como no espanhol são paroxítonas, se eu pego na sala de aula e digo “quAAAdro, mEEEsa, carpEEEte, tapEEEte”, então gente, Lâmpada, aí eu já passei pra proparoxítona.  
(Flávia repete junto)
- Sônia:** mas de tudo que eu disse, um caiu fora desta área (mostra o quadrinho na folha onde estão as paroxítonas), então ele já vai se dando conta. E estas palavras terminam como? Em A, E, O, então, a maioria das palavras no português, como no espanhol, não são acentuadas, então ele já vai se dando conta. Então eu dou esta introdução toda e passo pra cá (mostra outro quadrinho).  
(Diário 11, p. 7 e 8 – Observação participante 16/03/12 - reunião pedagógica)

Com base na perspectiva de que o professor tem que saber as regras para conseguir lidar com as perguntas dos alunos, Sônia exemplifica o modo de explicar as regras de acentuação. Sonia organiza sua fala e orienta passo a passo seus interlocutores quanto aos procedimentos de explicar as regras, organizar e trabalhar com o material. Nesse percurso,

Flávia também contribui com uma alternativa, recitando as falas que usa para dar a explicação.

A demonstração das regras e dos modos de explicá-las em sala de aula privilegia um método dedutivo para estimular o aluno a compreender o conteúdo. No trecho em que Sônia levanta a voz, ela mobiliza um conjunto de conhecimentos oriundos da sua sala de aula e do compartilhamento de relatos de outros professores. Ao repetir palavras, e sugerir que os professores também o façam, ela se baseia no sucesso que obteve e modela para os demais uma forma de ensinar. A formação constitui-se nas ações de dizer e ouvir, demonstrar e imitar, as quais, para Schön (2000), são operações complexas bastante comuns nos processos de formação profissional. Para o autor, pode-se aprender o conteúdo das operações técnicas no mesmo tempo que se aprende os procedimentos para desenvolvê-las, e entendendo o modo de produzi-las, aprende-se a desenvolvê-las na prática e demonstrá-las para que outro aprenda. Para contribuir para o entendimento do professor em formação e considerando os desenvolvimentos posteriores desejados, o formador se vale da demonstração. Um formador pode demonstrar partes ou aspectos de um dado procedimento “para ajudar o aprendiz a entender o que ele crê que ele precisa aprender e, ao fazê-lo, atribui-lhe uma capacidade para a imitação” (SCHÖN, 2000, p. 90). O autor afirma que, apesar de aparentemente corriqueira, a imitação é um processo complexo de construção seletiva das características da atuação a serem reproduzidas, as quais não são óbvias na demonstração: o aprendiz infere tais características e adapta ao seu modo de operação. Sônia e Flávia expõem como preferem explicar, mas cada um vai interpretar seu modelo de uma maneira única, selecionando o que entende como essencial ou possível a partir do que elas demonstram. “A reconstrução pela imitação de uma ação observada é um tipo de processo para a solução de problemas” (SCHÖN, 2000, p. 91) que será verificado pelo sucesso posterior dos participantes. “A solução de problemas pode tomar a forma de sucessivas diferenciações de um gesto global, ou de aprender a juntar ações componentes” (idem). Sônia afirma que há coisas que o professor precisa saber e que o aluno precisa saber, explicita esses saberes e oferece demonstrações de como explicar em aula baseando-se em um modelo advindo de suas próprias memórias de experiências.

A perspectiva de Schön (2000) e o modo como Sônia conduz o evento de formação têm em comum procedimentos muitas vezes adotados na formação inicial de professores de língua. Tanto em contextos acadêmicos como em cursos de formação de escolas de língua, uma das estratégias utilizadas para formar futuros professores de línguas adicionais é através da encenação de situações que estes poderão encontrar na prática da profissão. Neste sentido,

a aula dada poderá ser imitada pelo professor em formação, não só em termos de conteúdos, mas nos modos de explicar, problematizar e induzir seus futuros alunos à compreensão do item ou da habilidade em pauta. Na verdade, as demonstrações de aulas iniciam desde o primeiro dia que entramos em uma sala de aula como alunos. Nesse sentido, torna-se fundamental que o formador reflita sobre a aula que dá, como a apresenta e qual é a mensagem implícita que sua performance pode enviar a seus aprendizes, futuros professores. Schlatter & Garcez (2012), ao destacar a importância de a tarefa pedagógica sinalizar ao aluno o que o professor entende por aprendizagem, refletem, neste mesmo sentido, que

é bom ter em conta que muito do que propomos tradicionalmente aos alunos resulta de repetirmos com eles as propostas que tivemos na nossa experiência como alunos. A longa formação como professores, que na verdade começa pela observação de modelos que tivemos desde o início da nossa carreira escolar como alunos, pode configurar uma rotina da qual nem sempre é fácil afastar-se. Afinal, não é exagero dizer que os professores têm o estágio profissional mais longo entre todas as profissões. Nesse longo estágio, muitas vezes nem sequer pudemos refletir sobre o que as propostas dizem em relação a nossa visão acerca de como se pode aprender uma língua adicional ou de como se poderia engajar outras pessoas em experiências positivas de aprendizagem. (SCHLATTER & GARCEZ, 2012, p. 98)

A situação problemática no evento de formação que o dado acima descreve coloca a gramática como um dos focos centrais das práticas de formação vigentes no Instituto. Os *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul* (FILIPOUSKI et al, 2009) apontam que, apesar das críticas ao ensino da gramática, ela tem um lugar fundamental no ensino desde a perspectiva do uso da linguagem visto que faz parte dos recursos necessários para ler, escrever, ouvir e falar em uma determinada língua. Além disso, os autores do referido documento reconhecem que historicamente o professor de língua tem uma ligação muito estreita com o ensino de gramática que remete a sua própria identidade profissional:

[...] entre os mais fortes motivos para a insistência da questão sobre o ensino da gramática, está a identidade do professor, que se reconhece como professor de português quando vê, na aula que propõe, a herança cultural que dá forma à sua atividade docente e está fortemente ligada às aulas de gramática. Não se trata de negar que um dos objetivos destes Referenciais é contribuir concretamente para que os professores de língua se reconheçam como tais, ainda que proponham aulas diferentes das que tiveram quando alunos e das que já construíram em suas práticas de professores de gramática. Mas não há como renovar sem que o professor de língua perceba que os conteúdos que sempre ensinou adquiriram nova configuração de aula, pois não se constrói uma pedagogia sem partir dos saberes do professor. (FILIPOUSKI ET AL, 2009, p. 71-72)

Sônia advoga por uma aula que não se baseie somente em nomenclatura (“então, nós temos que dominar muito bem o tema, mas não precisamos passar pra eles as regras, regrinha por regrinha, eles não vão ter que memorizar” – no excerto V.), que explore o potencial que

os alunos têm de compreender a gramática do português (“eu já vou fazendo ele se dar conta, eles se darem conta do que, então, que a maioria das palavras na língua portuguesa como no espanhol são paroxítonas” – no excerto VII). No seguinte excerto, ao final, da mesma reunião pedagógica, Sônia propõe testar os conhecimentos dos professores a partir do que foi trabalhado. Após discutir a formulação de um material para trabalhar acentuação gráfica em sala de aula, o instrumento de avaliação para avaliar foca o conhecimento de regras de acentuação por parte dos participantes. Sônia utiliza um ditado de palavras, método estrutural para o ensino de língua com o fim de testar conhecimento ortográfico.

### **Excerto VIII: Ditado**

Sônia senta-se e inicia o ditado. Os professores riem e imitam crianças incomodando a professora. Sônia inicia: “Número 1, Ideia”. Sônia agrega que deverão corrigir com “o colega do lado” e gargalha, dobrando-se sobre suas pernas. Os professores estão mais silenciosos, mas fazem perguntas uns aos outros em voz baixa. Sônia: “Vou repetir duas vezes”. As palavras seguem: “2. joia, 3. geleia, 4. heroico, 5. anéis, 6. heróis” Stela comenta em voz alta que “anéis” ainda tem acento, e Sônia reclama imitando outra voz que não a dela: “Não repitam por favor, que vocês acabam prejudicando o companheiro.” Gargalhada. “7. voo, 8. enjoo, 9. deem, 10. veem, 11. leem. 12. ele mantém, 13. eles mantém. É facilzinho. Ai de vocês se me errarem essas palavras aí.” Alguns riem nervosamente, especialmente Augusto. Bianca diz: “Não se ensina com ameaças, não é assim que se trabalha.” Sônia volta a rir: “14. isso convém, 15. feiura, 16. baiuca.” Augusto não sabe o que é uma baiuca. Sônia explica, com ajuda de Bianca. “17. saúde, 18. frequência, 19. tranquilo, 20. minissaia”. Sônia lembra que o caso do hífen é complicado e por isso traz os exemplos para depois discutirem. “21. anti-inflamatório, 22. bem-vindo, 23. caju e 24. uma palavra que eu vi que um professor escreveu errado por aí: exceção”. Sônia divide o grupo em duplas para a correção. O resultado do trabalho em duplas é que todos perguntam as respostas para Sônia, e há várias divergências. Anoto no caderno “Aprendo umas regras”. Sônia aborda o novo acordo ortográfico, e parece que sabe de memória tudo o que mudou. (Diário 11, p. 11 e 12 – Observação participante 16/03/12 - reunião pedagógica)

O tom entre todos os participantes é bastante descontraído no início do ditado, e imitam crianças incomodando a professora. Fazer um ditado é reconhecido pelos participantes como uma atividade para alunos, não para professores, ao mesmo tempo todos se engajam em realizar a atividade. Sônia compartilha esse clima e se diverte com a posição de professora. Os participantes realizam uma autoparódia. Bianca brinca de ser orientadora de Sônia, reproduzindo conselhos sobre a postura do professor. Todos estão engajados na tarefa delineada por Sônia: ouvir, escrever, refletir sobre as regras, tomar decisões e corrigir, comparando respostas com os colegas. Os participantes reproduzem um simulacro de sala de aula, experimentando lugares sociais, especialmente o lugar de aluno. A formação se constitui assim em um processo que dá lugar a *reflexão-na-ação*, segundo o que propõe Schön (2000), e se constrói a partir das práticas histórica e socialmente construídas pelos participantes. A perspectiva de Sônia é a de que é preciso colocar-se na posição de aluno para compreender a

importância de, como professor, saber bem os conteúdos. Para ela é importante ser um usuário competente daquilo que as regras dispõem, é importante saber usar a nomenclatura apropriada para descrever a regra, é preciso desenvolver modos de explicar a regra para os alunos não focalizando apenas a nomenclatura e, finalmente, é preciso ter uma técnica, uma dinâmica para propor exercícios para a prática e a avaliação do conteúdo em pauta.

O ditado integra um exercício para a prática das regras que tem culminância na avaliação: parte-se do objetivo de que os professores precisam estar cientes das regras de acentuação, e para isso é preciso saber usá-las. O ditado também sinaliza aos participantes que é preciso avaliar o conhecimento dos alunos e que, para isso, também há métodos, estratégias que a história do ensino de línguas construiu. A avaliação passa a integrar a aula. De fato, como veremos, avaliar também é tema recorrente entre os professores: é preciso saber gramática e explicar bem as regras, mas também é importante avaliar os alunos, ser coerente na avaliação e obedecer a parâmetros. No excerto abaixo, Lisiane explica a Caroline alguns critérios de avaliação oral e como proceder durante a entrevista (anotar erros de produção oral do aluno) e como fazer perguntas para uma prova oral.

**Excerto IX: “Pergunta assim ó: ‘qual o tipo de roupa que você tá usando? o que você está vestindo?’”**

(Na sala 3, Lisiane e Caroline estão de pé, próximo a uma mesinha.)

**Lisiane:** Pronúncia: mejor,

**Caroline:** aham

**Lisiane:** Mucho.

**Caroline:** Sim.

**Lisiane:** Então tu vai anotando, tu vai anotando aqui.

**Caroline:** Tá, sim.

**Lisiane:** Ok?

**Caroline:** Anotando... ah, tá, anoto as palavras.

**Lisiane:** Anota as palavrinhas. (lendo) Adequação gramatical, veja, “dois irmão”, já tá errado.

**Caroline:** Tá já entendi.

**Lisiane:** “Sua clima”. Erradíssimo.

**Caroline:** Beleza.

**Lisiane:** (lendo) adequação lexical, mira, sufi...negro, ellos, hermanos, trato de dizer, então já é (Caroline emite interjeições de concordância) tá errado aqui. E compreensão, o que ele realmente tá, se compreende, se ele tá compreendendo bem tudo o que você tá falando.

**Caroline:** Beleza.

**Lisiane:** Então, no terceiro nível, você sabe que o primeiro é? Roupa.

**Caroline** (olha fixamente para Lisiane): uhum.

**Lisiane:** O segundo nível?

**Caroline:** Não, primeiro nível é outro.

**Lisiane:** Não, lição 9?? (olha questionando Caroline) é roupa. (Caroline: roupa). 10? (pausa longa)

**Caroline:** Tá aqui (folheia a apostila)

**Lisiane:** Também não lembro.

(As duas olham para a apostila e Lisiane segue)

**Lisiane:** 11? É, é

**Caroline:** Não faz pergunta difícil (ri, e Lisiane ri mais alto)

**Lisiane:** Porque a gente praticamente tem que fazer pergunta do nível da gente, do terceiro nível. OK?

**Caroline:** Isso, tá.



diferente daquele que ministra o nível. É comum que os professores combinem trocas de grupos, por exemplo, o professor do terceiro nível aplica a prova de segundo e vice-versa. A entrevista é realizada com base nos temas do livro didático que são transformadas em perguntas diretas que o aluno deve responder, demonstrando a proficiência necessária para avançar ao nível seguinte. Lisiane explica a Caroline como proceder na aplicação da prova. Ela indica a sua colega o que considerar como erros e, para isso, aponta para a uma grade já utilizada para demonstrar à colega como avaliar a proficiência oral do aluno. Usa a exemplificação como modelo procedimental para ofertar ajuda, e estabelece relações com o livro didático, que vai guiar a elaboração de perguntas, assim como outras atividades desenvolvidas em sala de aula como o trabalho final do terceiro nível, neste caso, uma apresentação sobre aspectos culturais das regiões brasileiras.

Eventos em que os participantes compartilham relatos de suas experiências podem ser mais ou menos planejados visando à formação, e acabam por gerar oportunidades de reflexão e confrontos de perspectivas a respeito de tópicos localmente relevantes sobre as práticas de sala de aula. É importante esclarecer neste ponto que não acredito que a formação de professores deva ser pensada como algo que ocorre livremente e sem planejamento. Acredito que bons planejamentos de formação de professores devam levar em conta os contextos locais e os conhecimentos produzidos por participantes com histórias singulares. Os eventos de formação que observei são parte importante para o desenvolvimento dos professores deste Instituto, e o acompanhamento de tais momentos pode sugerir pautas interessantes para reuniões coletivas com foco na formação de maneira planejada. Os dados mostram com frequência a saliência dos tópicos de gramática e como explicá-los e avaliá-los, o que revela possíveis pontos de dificuldade para os professores do Instituto.

Com base nos dados analisados até aqui (seção 4.1 e 4.2), em eventos de formação no Instituto, os saberes de gramática são discutidos com base no conhecimento técnico sobre uma regra e/ou estratégias de ensino (usar exercícios de lacunas, usar ditado, modelos de explicação, métodos dedutivos para fazer o aluno chegar à regra), e as ações dos participantes apontam para dimensões do saber gramática que seria desejável o professor ter: saber que esse é um conteúdo da aula de língua e saber justificar sua inclusão, saber usar a regra na prática, saber nomeá-la, saber como explicá-la de maneira clara e usando metalinguagem, saber fazer tarefas pedagógicas e de avaliação sobre esse conteúdo específico e saber criar uma dinâmica para envolver os alunos nas atividades propostas em sala de aula. Os saberes sobre avaliação revelam reflexões sobre questões técnicas dos professores como a elaboração e aplicação adequada de um instrumento de avaliação e os procedimentos de avaliação (peso de diferentes

critérios). Os eventos de formação em torno do tópico avaliação revelam preocupações dos participantes em conferir validade à avaliação da produção oral e escrita dos alunos, isto é, o que se avalia deve ser tratado em aula, e os instrumentos devem ser coerentes com os parâmetros do exame Celpe-Bras. A elaboração de materiais didáticos é realizada em conjunto levando em consideração o que cada um julga ser relevante trabalhar em sala de aula, os conhecimentos oriundos da vivência em sala de aula que os participantes possuem sobre os modos de utilizar tais materiais ou outros que trazem à discussão e explicações concretas sobre regras de gramática.

Saber pode ser entendido como a habilidade de alcançar o que foi proposto, de resolver problemas práticos, de demonstrar competência e experiência no exercício de uma atividade artística ou intelectual. Grande parte dos problemas tratados por um profissional não figura nos livros e não pode ser resolvida apenas com a ajuda de saberes teóricos e procedimentais (PERRENOUD, 2002), o que nos leva a tratar os conhecimentos produzidos localmente como decisivos para a prática dos professores, pelo menos no contexto que aqui está em estudo. Perrenoud (2002) defende que na profissão docente é comum “aprender fazendo a fazer o que não se sabe fazer” (p. 18), pois o professor enfrenta, quando já está no campo de trabalho, situações problemáticas como ter que dar orientações para evitar mal-entendidos e elaborar instrumentos de avaliação que sejam válidos e práticos para corrigir, controlar o tempo de uma atividade, entre outras muitas situações. Para o autor, a explicitação de tais saberes é um ato comum entre os professores, e isso se dá no compartilhamento com os outros: “para garantir esse tipo de funcionamento, é preciso, acima de tudo, conversar” (PERRENOUD, 2002, p. 51).

Nesta seção discuti o papel central que o tópico tem em eventos de formação. Vimos que os tópicos abordados são relevantes para a prática de sala de aula dos participantes, que há diferentes modos de compartilhar conhecimentos produzidos com base nas experiências vividas e compartilhadas sobre os conteúdos mobilizados, e que versam, no Instituto, em torno de uso e ensino da gramática, avaliação, elaboração de materiais didáticos, estratégias de ensino. Os tópicos são mobilizados nos eventos por meio de perguntas e respostas, relatos, explicações e apresentação de modelos. Na próxima seção focalizo a noção de experiência como fundamental para a configuração de papéis de formador e formando no Instituto.

### **4.3 Formar e se formar: a participação de atores mais e menos experientes em eventos de formação**

Nos dados que discuti até aqui, a experiência que alguns participantes possuem em situações específicas se mostra relevante para o modo como os participantes se organizam nos eventos, e há uma orientação para que o mais experiente se encarregue de ensinar a outro(s), baseando-se em uma série de vivências, que aqui também trato como experiência.

O conceito de experiência tem sido amplamente discutido na filosofia, e aqui tomarei a acepção de Larrosa (2002), que afirma que experiência é o que nos passa e não o que se passa, ou seja, é somente o acontecimento que realmente toca os sujeitos. Entendo tocar os sujeitos como a vivência significativa que encontra reflexo em novas vivências e, por isso mesmo, são ativadas para promover o cumprimento dos propósitos sociais nos quais se engajam os participantes. Sem discordar que a experiência seja um fenômeno individual, como propõe Larrosa (2002), desde uma perspectiva etnográfica é possível afirmar que uma experiência (no nosso caso o relato de uma experiência) só ganha reconhecimento quando é compartilhada e tornada pública e, no caso deste trabalho, atualizada nos eventos de formação.

Conforme os dados analisados, a interpretação que cada um tem de suas experiências é um valor reforçado pelos participantes e em eventos de formação constitui a fonte básica para o compartilhamento e a construção de conhecimentos. O que se vive em sala de aula é parte de um repertório de práticas de ensino, e por meio de relatos, possíveis modelos de ensino e ofertas de ajuda, ou seja, um conjunto de experiências que podem se tornar relevantes para a resolução de uma situação problemática a partir de seu compartilhamento com os colegas. Para todos os fins práticos, pelos modos como os participantes lidam com a construção do conhecimento, faz diferença ser mais experiente para oferecer ajuda na formação de um colega, do mesmo modo como o menos experiente faz perguntas, pedidos de ajuda, e agenda encontros para pedir ajuda para a resolução de situações problemáticas de sala de aula. A experiência é um valor que se relaciona com haver tido vivências específicas que possam ser mobilizadas e reativadas nos momentos em que o grupo busca resolver determinada situação problemática no ensino. Nóvoa (1995) afirma que a formação dá um estatuto ao saber da experiência, e que esta não estaria engessada pelas prescrições da pedagogia, mas em constante dinâmica com os conhecimentos relacionados com a própria identidade dos participantes. Deste modo, para o autor, a experiência, via compartilhamento dialogado, permite uma formação dialógica e interativa:

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando. A formação está indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida. (NÓVOA, 1995, p. 26)

Quando um participante pode ofertar respostas e modelos a problemas considerados relevantes no Instituto, um evento de formação passa a se constituir como evento propício para aprender a ensinar. É na relação construída entre os participantes para buscar soluções que alguns participantes são formadores e/ou formandos no Instituto. Conforme a análise dos dados, o participante experiente:

- ✓ apresenta modelos e estratégias de ensino;
- ✓ relata experiências de sala de aula;
- ✓ responde perguntas sobre questões de sala de aula;
- ✓ oferece ajuda quando solicitada; e
- ✓ solicita que se faça alguma coisa.

A experiência funciona como um critério tácito na formação no Instituto, isto é, em certas ocasiões algum participante pode orientar o trabalho dos outros visando à oportunidade de formação que participantes menos experientes possuem em um determinado tópico. No excerto abaixo, os participantes estão em uma reunião pedagógica. Sônia propõe que a reunião seja em pequenos grupos, pois há demandas a serem resolvidas, especialmente relacionadas à adoção do livro didático. O Instituto adotou por muitos anos o livro Avenida Brasil 1 e 2, o qual, com sua divisão de doze lições em cada um, em um total de vinte e quatro, possibilitou a divisão do curso em seis níveis, cada um com quatro lições. Deste modo, entre o terceiro e o quarto nível, os professores passavam a adotar um novo livro. Com a adoção do Novo Avenida Brasil 1, 2, 3, a estrutura dos níveis mudou, e cada um passou a ter apenas três lições até o quarto nível e quatro lições nos níveis finais. Além disso, a nova edição do Avenida Brasil modificou a disposição de algumas lições, o que acarretou a necessidade de readequação das provas que os professores utilizavam. É neste contexto que nesta reunião a pauta se relaciona com a revisão e a reelaboração de instrumentos de avaliação.

### **Excerto X: “Então, gente, vamos nos dividir.”**

Sônia propõe que os professores se dividam em grupos para trabalhar com as provas: “Então, gente, vamos nos dividir. Lisiane, você começa pegando uma folha pra você anotar as respostas, todas as respostas possíveis, começa fazendo isto e vai verificando, (inaudível), Karen e Flávia vão trabalhar o quê? Com os elementos do Celpe pra (inaudível) as provas?” Jaqueline e Augusto também são designados como um grupo. Jaqueline e Augusto discutem como trabalhar. Sônia e Augusto discutem sobre quais itens devem integrar uma prova escrita de primeiro nível. Caroline segue falando com Alberto e também com Karen. Sônia está de pé falando com Augusto e Jaqueline. Circula um cartão de aniversário para uma funcionária, que os professores vão assinando. Sônia pergunta se Caroline trouxe suas provas. Caroline informa que esqueceu. Há uma profusão de vozes, todos falam ao mesmo tempo. Alguns riem. Sônia dá instruções a cada um sobre o que fazer na reunião: alguns vão elaborar uma prova de primeiro nível, outros vão corrigir provas. Sônia circula pelas carteiras dos professores verificando o que cada um trouxe para determinar o que irão fazer. Designa Flávia e Karen para trabalharem com elementos provocadores do Celpe-Bras. Pergunta a Caroline se ela já conhece os elementos, e como essa responde que não, Sônia solicita que trabalhe com Flávia e Karen. Flávia pergunta desde qual edição do Celpe deve trabalhar. Sônia sugere as mais recentes. Lúcia corrige provas em um canto da sala.

(Diário 5, p. 5 – Observação participante 24/02/12 – reunião pedagógica)

Sônia está gerenciando a reunião e designa pequenos grupos de trabalho para o cumprimento de diferentes tarefas. Sônia, como vimos na seção 4.1, ajudará Lisiane a resolver um exercício de lacunas. Sônia pede confirmação à Flávia e Karen sobre o que vão trabalhar, e ela mesmo confirma, os elementos provocadores do exame Celpe-Bras para utilização destes nas provas orais do Instituto. Jaqueline vai trabalhar com Augusto na elaboração de uma prova escrita. Em meio a um clima bastante descontraído de início de reunião, onde conversas paralelas sobre assuntos variados estão se desenvolvendo e o cartão de aniversário de uma funcionária circula para que todos assinem, Sônia vai gerenciando e designando tarefas. Ela verifica de quais materiais cada um dos professores dispõe, conversa com um e com outro, tira dúvidas de Augusto.

Karen e Flávia trabalham no mesmo grupo, por designação de Sônia, mas não ficarão sozinhas nesse trabalho. Sônia, após verificar que Caroline não trouxe materiais para a reunião, que se depreende tratar de provas escritas dos níveis que ela ensina, designa a professora para trabalhar com as duas colegas. Karen e Flávia têm um trabalho a fazer e uma colega para acompanhá-las. A designação por parte de Sônia tem uma motivação explícita: Caroline não conhece os elementos provocadores do Exame Celpe-Bras. O trabalho específico deste grupo é analisado a seguir.

Na reunião dividida em pequenos grupos, tive que tomar uma decisão sobre o que observar, pois, no total, houve a formação de três grupos, dois trabalhando na sala 5 e um na sala 3. Em um grupo da sala 5 estavam trabalhando Jaqueline e Augusto e, posteriormente, juntaram-se a eles Stela e Bianca, com o propósito de elaborar uma prova de primeiro nível. Na mesma sala, ficaram Lisiane e Sônia. Lúcia foi a única participante a trabalhar sozinha

corrigindo provas na sala 5. Na sala 3, reuniram-se Flávia, Karen e Caroline, e foi este o grupo que decidi acompanhar, por duas razões: ter acompanhado como duas das participantes projetaram o trabalho (ver seção 4.4), e pela designação de Sônia de que Caroline acompanhasse as colegas para conhecer os elementos provocadores do exame Celpe-Bras. Permaneci 30 minutos observando a reunião da sala 3 e depois retornei à sala 5, onde observei outros eventos, como a reunião entre Sônia e Lisiane discutida acima. O excerto a seguir mostra o clima de trabalho na sala 3.

**Excerto XI: “Vou separar os livrinhos com as fotinhos.”**



**Foto 9:** Karen, Caroline e Flávia na sala 3, dia 24/02/12

As três professoras estão ao redor de uma caixa, colocada em cima de uma cadeira. Elas estão observando elementos provocadores do Celpe-Bras, separam alguns, tecem comentários rápidos sobre um ou outro elemento. Flávia pega uma pilha de elementos de dentro da caixa e joga no chão, o que gera um barulho forte e seco, um estrondo pelo impacto da pilha de elementos feitos de papel-cartão e o assoalho de madeira, forrado de carpete. As professoras então se posicionam no chão, de joelhos ou sentadas e se engajam em um trabalho braçal de separação de elementos provocadores por edição do exame Celpe-Bras. Às vezes Karen levanta e pega mais elementos de dentro da caixa. Flávia conta um pouco de sua história como aplicadora do Celpe. Através dos elementos, Flávia lembra alguns episódios. Caroline trata os elementos como “fotinhos”, e cantarola enquanto observa os elementos. Caroline se prontifica a organizar os elementos de 2010 e 2011: “vou separar os livrinhos com as fotinhos”. Karen aprova. Flávia não concorda e aponta para uma pilha de elementos que também devem ser organizados, o que julga mais urgente. Karen explica que entre os de 2010 e 2011 há muitos elementos misturados. Elas procuram elementos pelas edições do exame. Flávia mostra para as colegas quando encontra algum elemento provocador que alguma colega está procurando. Flávia demonstra pessimismo em conseguir dar conta de todo o trabalho ainda hoje. Há muitas pilhas de muitas edições do Celpe.

(Diário 5, p. 9 e 10 – Observação participante 24/02/12 – reunião pedagógica)

Quando chego à sala 5, o trabalho já está em andamento, as participantes estão reunidas em torno de uma caixa de elementos provocadores. Flávia lidera o trabalho e conta anedotas sobre as aplicações orais do exame. O material se encontra desorganizado e é ela quem decide as prioridades. O trabalho de Flávia é cooperativo, pois presta atenção no que as colegas estão fazendo e oferece ajuda quando percebe dúvidas no trabalho das outras. O início do trabalho das professoras centra-se na organização de elementos provocadores. Antes de selecionar, há que organizar; deste modo, Caroline acaba por ter a oportunidade de manusear e observar o que são elementos provocadores e como o trabalho deve ser realizado. A modalidade de reunião pedagógica em grupos de trabalho não necessariamente tem como meta a formação, mas ela vai acontecer para participantes como Caroline, que, neste caso, terá seu primeiro contato com um artefato relevante para as reflexões dos professores do Instituto. Não cabe neste trabalho aprofundar como o exame Celpe-Bras tem um papel formador decisivo no Instituto, o que exigiria uma pesquisa com outro foco analítico. No entanto, é impossível deixar de mencionar que o exame é tacitamente interpretado pelos participantes como um construto de avaliação válido o suficiente para que interfira em suas práticas cotidianas. Toda a reunião é orientada em torno do construto da parte individual do exame. Mesmo que o construto não seja discutido explicitamente, as professoras lidam com o que o exame pressupõe como proficiência oral e com o formato da prova, e sinalizam desejar que tal formato passe a integrar suas práticas de avaliação.

O exame também exerce papel na constituição histórica da professora Flávia como profissional. Ela já é aplicadora da parte oral há muitos anos, e tem muitas vivências nessa função. Relatar a história vivida possibilita a Caroline acesso a um repertório de práticas relevantes para os professores do Instituto. Caroline está engajada no trabalho, compreende que a primeira etapa do trabalho se relaciona com organizar conjuntos de elementos provocadores com seus respectivos cadernos de questões, mesmo que a nomenclatura que as outras professoras utilizem se diferencie da sua

Na seção 4.2, vimos que na reunião pedagógica, ao se tratar de acentuação gráfica, houve relatos de experiências de sala de aula que os participantes consideraram relevantes para cumprir o propósito de elaborar um material didático e para a formulação de explicações sólidas sobre o conteúdo. Numa reunião em pequenos grupos de trabalho, relatar experiências é uma prática reconhecida pelos participantes como frutífera para que alguns tenham contato com a história compartilhada do Instituto. Assim como Lisiane precisa entender como operar com um exercício de lacunas em sala de aula, Caroline poderá ter acesso ao modo como o exame se relaciona com as práticas das colegas. O compartilhamento das histórias que têm

por base as experiências é reforçado por Karen, que, no excerto seguinte, solicita que Flávia dê mais detalhes sobre a história de aplicações do exame Celpe-Bras no Instituto.

### **Excerto XII: “E desde quando tem os preparatórios, Flávia?”**

**Karen:** E desde quando tem os preparatórios, Flávia?

**Flávia:** Ah, acho que desde 2000, se não me engano (ascendente).

**Karen:** O preparatório?

**Flávia:** Qual? O curso preparatório? Não sei.

**Caroline:** O curso preparatório, os meninos pagam a parte?

**Karen:** Sim. (Estrondo, Flávia joga a caixa de elementos no chão).

**Caroline:** E demora quanto tempo?

**Karen:** Duas semanas, depende, porque tem os cursos de sábado e os cursos da semana, mas quem dá... é a Flávia, a Sônia, a Jaqueline, e o Alberto...

**Flávia:** Mas eu só comecei a dar o curso do Celpe só depois que ele foi embora (aponta para Alberto). Eu nunca dava.

**Alberto:** É?

**Flávia:** Eu sempre morria de preguiça de corrigir tanto texto. (todos riem) Eu sempre fugia, eu escorregava mais que lambari ensaboado. (Risos)

**Karen:** E quem dava? A Sônia, O Alberto, o Roberto.

**Flávia:** O Roberto...

**Karen:** A Dina... o Antônio<sup>37</sup> não dava?

**Flávia:** Não sei...

(Enquanto elas conversam seguem dividindo os elementos, que agora começam a se distribuir pelo chão da sala 3, em pequenas pilhas.)

(Diário 5, p. 11 – Observação participante 24/02/12 – reunião pedagógica)

A partir da pergunta de Karen, a história das aplicações é retomada a partir da existência dos cursos preparatórios para o exame Celpe-Bras e da experiência de Flávia com o curso. Os cursos preparatórios são oferecidos normalmente no Instituto um mês antes da aplicação do exame, e há determinados professores que o ministram. A pergunta de Karen leva Flávia a relatar sua própria história como ministrante de cursos preparatórios e abre espaço para a curiosidade de Caroline de saber mais sobre o funcionamento logístico dos cursos oferecidos pelo Instituto. Em eventos como este as perguntas dos participantes provocam relatos e explicações que, por sua vez, podem gerar novas perguntas. Caroline está em contato com as práticas das duas colegas com o conhecimento terminológico sobre o exame Celpe-Bras, e também conhece o significado deste exame dentro do Instituto, por meio de seus desdobramentos, como os cursos preparatórios. Para Flávia e Karen, sua função de formadoras advém da designação de Sônia de colocar Caroline no grupo porque ambas já têm tempo de experiência como examinadoras. A ação de Sônia de colocar Caroline para acompanhar o trabalho de Flávia e Karen revela que há convicção de que o contato com pares mais experientes oferece oportunidade de formação. Karen provoca o relato de Flávia, que, por sua vez, passa a proporcionar a Caroline o contato com a história de preparar para o

<sup>37</sup> Roberto, Dina e Antônio são pseudônimos para ex-professores do Instituto mencionados pelas participantes.

exame e com o próprio funcionamento do Instituto de oferecer curso preparatório e contar com os professores que conhecem o exame para ministrá-lo.

No excerto seguinte, Karen oferece uma explicação sobre a aplicação da parte individual do exame Celpe-Bras, enquanto Flávia se ausenta. Com a volta de Flávia à sala, Karen solicita à colega que observe seu trabalho de explicar para Caroline, tornando-se central o papel da experiência de cada uma para organizar suas participações na interação como formadora mais experiente, formadora experiente colocando à prova seu conhecimento para explicar procedimentos à professora iniciante.

**Excerto XIII: “Como é feita a prova do Celpe? Tem a parte escrita e depois tem a parte oral.”**

**Flávia:** Eu vou lá trazer minhas pastas (levanta e se dirige a porta).

**Karen:** Por que tá...

**Caroline:** A gente vai pegar cada elemento desse aqui e separar por, por, botar os números dos níveis, por exemplo?

**Karen:** É. E aí, deixa eu te explicar, é assim, como é feita a prova do Celpe? Tem a parte escrita e depois tem a parte oral.

**Karen:** Então quando você tem... a Sônia dá todas as explicações, e aí ela explica. A gente lê todos os elementos, e depois as perguntas.

(Priscila entra na sala e cumprimenta as colegas. Senta-se numa carteira que está no meio da sala)

**Caroline:** uhum e antes de aplicar a prova.

(Karen se orienta para Priscila, pergunta como ela se sente, Priscila diz que está melhor. Caroline também pergunta. Karen conta a Caroline que Priscila passou mal ontem)

**Karen:** Então, cada elemento, vem um jogo, um jogo de elementos, e as perguntas.

**Caroline:** vem um jogo de elementos...

**Karen:** Aí nós lemos todas as perguntas e nós pegamos pros alunos, dependendo da ficha do aluno...

**Caroline:** É um elemento pra cada aluno...

**Karen:** Não, cada aluno tem três elementos, essa prova dura 20 minutos, três elementos e cinco minutos de perguntas sobre a vida dele e sobre o questionário que ele responde. Então, vamos lá, vamos pegar um aluno, sei lá, a Valesca, a Valesca?

**Caroline:** A Valesca, uhum...

**Karen:** Ela é...

**Caroline:** A Valesca é fofa (Karen ri)

**Karen:** não, isso não importa.

(Caroline e Karen riem alto pelo comentário de Caroline).

**Karen:** independe se ela é fofa ou não, dá igual (rindo).

(Caroline gargalha alto e agudo)

**Karen:** O que que a Valesca faz? Eu não sei.

Caroline: Eu não sei exatamente.

**Karen:** Nem eu.

**Caroline:** Não sei, também.

**Karen:** Ai, meu deus, to ferrado (baixo). Espera só um pouquinho, Caroline. Então, a Valesca, depois eu vejo isso (baixo). (Karen está folheando algumas páginas, e fica séria olhando as páginas.) depois a gente vê isso, se não a Flávia... tá, vamos fingir que a Valesca é médica. Vamos pegar elementos que tem a ver com a profissão dela, que é mais fácil ela desenvolver.

**Caroline:** Uhum. (está atenta a Karen)

**Karen:** Vou pegar um elemento que...

**Caroline:** Mas você não conhece...

**Karen:** Não, você conhece os alunos porque nós aplicamos o Celpe.

**Caroline:** Sim, mas eu digo pra você.. ah tá...

**Karen:** Então, eu conheço a Valesca...

**Caroline:** Mas se tiver algum aluno que você não conheça?

**Karen:** Eu pergunto pros outros, mas eles respondem a um questionário...

**Caroline:** Ah tá...

**Karen:** E aí com base no questionário dele, eu vou ver ó, (inaudível) Nós fazemos aqui (aponta para o caderno de questões). Um mais ou menos fácil, médio, sei lá a prova de chá verde, Valesca é médica, então vou pegar esse daqui do chá verde.

**Caroline:** O que que é esse aqui?

**Karen:** (inaudível)

**Caroline** (com a lista de elementos de uma edição do exame, na qual ao lado de cada título de elemento está a lápis sinais de menos e mais.): Menos, mais... o que que é isso?

**Karen:** Mais ou menos, mais fácil, menos fácil.

Caroline: ahnm

**Karen:** (inaudível)

(Flávia entra na sala falando alto, mostrando seus fichários recheados de elementos provocadores. Flávia começa a mostrar como estão divididos. Karen e Caroline, que estão agachadas com muitos elementos na mão, olhando, um pouco atônitas para Flávia. Flávia segue explicando a divisão dos fichários por edição do exame. Flávia enfatiza que é uma relíquia e que nem no Instituto tem tudo o que ela tem. Karen pede que Flávia espere um pouco e que acompanhe e explicação que está dando a Caroline para ver se está certa. Flávia acompanha.)

**Karen** (olhando para Caroline): E aí, conforme, vou pegar lá um elemento pra Valesca. (olhando para Flávia) essa é a primeira vez que eu to explicando certinho. (olhando novamente para Caroline) A primeira pergunta (aponta para uma ficha) é obrigatória. Os primeiros cinco minutos ela fala sobre a vida dela, nada pessoal, assim “ah, foi pro Brasil, por que tá fazendo o Celpe” cinco minutos, acabou. Aí você passa pra primeira pergunta, essa é obrigatória, depois você tem essas aqui pra tu seguir, nos próximos cinco minutos.

**Caroline:** uhmmmm

**Karen:** tá certo, né? (olhando para Flávia)

**Flávia:** Se qualquer ideia das perguntas, Caroline... mmm, o aluno tem que falar e ele tem que falar durante cinco minutos.

**Karen:** vinte.

**Flávia:** Não, tem que falar cinco minutos com cada elemento desses. No total a prova é 20 minutos.

(Flávia passa a explicar o que Karen já havia explicado, dando alguns exemplos, de modo muito semelhante ao que Karen já vinha fazendo. Flávia está séria. Retoma os elementos, a ficha do aluno. Flávia fala de como se caracteriza a escolha dos elementos, uma mais fácil, mais difícil, mais fácil, de acordo com a relação do tema do elemento com a vida do aluno.)

(Diário 5, p. 13, 14 e 15 – Observação participante 24/02/12 – reunião pedagógica)

Com a saída de Flávia da sala, Karen passa a se responsabilizar pelo gerenciamento do trabalho. Karen, ao ofertar ajuda, elabora perguntas e as responde, Caroline se engaja, o que se percebe por meio dos recibos que dá a Karen de que está acompanhando as explicações. O treinamento dos professores aplicadores do exame é recriado e reinterpretado por Karen ao desenvolver sua explicação à Caroline. Em sua explicação, Karen descreve o processo de aplicação e treinamento passo a passo (leitura das fichas dos candidatos, leitura dos elementos provocadores, seleção de elementos provocadores para candidatos). Karen procura dar concretude a sua explicação por meio da escolha de um exemplo prático: uma aluna, possível candidata ao exame, para que o processo de escolha de um elemento fique mais claro para Caroline.

Os modos de participação são definidos entre as duas participantes, sendo que Karen gerencia uma explicação e Caroline sustenta isso, e a atividade que se interpõe (as explicações de Karen como funciona o Celpe-Bras) é compreendida pelas participantes como fundamental para o bom cumprimento da tarefa de selecionar os elementos para a prova oral. Karen

reconhece que, para Caroline, é difícil realizar o trabalho com qualidade sem entender precedentes importantes, como a aplicação do exame. O espaço da reunião pedagógica em pequenos grupos propicia viver a experiência dos professores como formadores e formandos. Karen assume uma postura de formadora e Caroline sustenta tal postura assumindo a de formanda. Com a chegada de Flávia de volta à sala, tais papéis se reatualizam, e Karen passa a ser uma formadora em formação, ao solicitar a Flávia que observe suas explicações para avaliar se estão corretas.

Interpretar e narrar a experiência vivida com um dado aspecto que compõe a realidade deste Instituto (um posto aplicador do Celpe-Bras) é componente essencial para a formação dos professores com base na prática. A estratégia de Sônia ao escolher os integrantes dos grupos surte efeito pelo modo como os mais experientes gerenciam o trabalho com colegas menos experientes, o que se observa pelo modo como os participantes se engajam em atividades colaborativas para dar acesso ao menos experiente aos modos de funcionamento das práticas vigentes. No excerto seguinte, um grupo de cinco professores negocia a elaboração de um material didático sobre o sistema educativo brasileiro, e o traço de colaboração se evidencia no modo como os participantes constroem um conhecimento novo para aquele contexto. Os participantes estão sentados em um semicírculo na sala 6, Karen tem um folha na mão com um quadro que mostra um esquema do sistema educativo brasileiro. Os participantes iniciam uma discussão sobre o que pode ser considerado ensino superior quando Priscila informa que no Brasil existem cursos superiores com duração de dois anos.

#### **Excerto XIV: Sistema Educativo do Brasil**

**Karen:** aí tá, aí educação superior, graduação, aí tem educação superior, duração variável, os estudos de três a seis... (utiliza uma folha com um quadro)

**Lúcia** (em sobreposição): de três a seis anos. (Lúcia acompanha, enquanto Karen faz anotações no quadro)

**Karen:** não tem curso de graduação de dois anos? Não né?

**Lúcia:** Não.

**Karen:** Aí depois,

**Priscila:** de graduação tem.

**Lúcia:** de dois anos?

**Priscila:** sim, são considerados, são extensivos.

**Karen** (em sobreposição): mas é graduação ou educação profissionalizante?

**Priscila:** não, é educação superior. São os extensivos que o Lula criou. Por que ele não determinou, por exemplo, que as pessoas que... É assim, eu me lembro disso, porque foi um auge. Que que aconteceu? Ele obrigou, ele não obrigou, foi antes do Lula. Obrigaram, o governo federal obrigou a todas as pessoas, a todas as pessoas que estavam ensinando..

**Lúcia:** não foi antes do Lula, porque eu saí e o Lula entrou. E não tinha.

**Karen:** aaaahhh, peráí, peráí, peráí

**Priscila:** obrigou que todas as pessoas que trabalhassem, trabalhava com

**Karen:** com o ensino

**Priscila:** com ensino e que não eram pedagogos

**Lúcia** (em sobreposição): sim, sim.

**Priscila:** ou linguistas, tá entendendo? É aquelas pessoas que faziam o curso normal, as normalistas, lembra que existia a coisa das normalistas

**Lúcia:** do magistério (ri)

**Priscila:** era um curso que, que...

**Karen:** não era colegial, o nosso chama Cetav, eu acho

**Priscila:** era um curso de segundo grau que era magistério.

**Lúcia:** é o magistério.

**Karen:** lembra do magistério que a Mirela<sup>38</sup> tinha?

**Lúcia:** ou então tinha os cursos de auxiliar de enfermagem, de contabilidade

**Priscila:** isso.

**Lúcia:** (inaudível)

**Priscila:** e você escolhia, ou fazia o segundo grau normal, ou fazia o segundo grau

**Lúcia:** técnico.

**Priscila:** Voltado pra pedagogia.

**Karen:** isso.

**Priscila:** e aí isso a gente chamava de normalistas, que foi o que minha mãe fez, normalista. Equivalia como uma pedagoga, não exatamente como

**Karen:** antigamente, claro.

**Lúcia:** e dava aula de educação infantil, e...

**Priscila:** e muita gente que tava ensinando no Brasil, a maioria era gente que nunca fez uma universidade.

**Lúcia:** você terminava o magistério, se inscrevia no ministério de educação e (bate palma) e começava a dar aula.

**Priscila:** então o governo começou a exigir que essas pessoas tivessem nível superior.

**Karen:** isso não era só em São Paulo?

**Priscila:** Não, no Brasil inteiro. E o governo começou a exigir que essas pessoas...

**Lúcia:** aí, eu lembro que o pessoal começou a entrar na faculdade de pedagogia.

**Priscila:** e aí o que foi que aconteceu? Quando o Lula entrou ele criou uma série de faculdades, de universidades, não foi?

**Karen:** sim, que eram nos colégios à noite, eu lembro que tinha um colégio lá no meu bairro que tinha, é verdade.

**Priscila:** e aí, tinham várias instituições, por exemplo, lá em Fortaleza existiam várias instituições que abriram faculdade de Pedagogia, História, Geografia e Letras.

**Karen:** e também enfermagem.

**Priscila:** você pagava 190 reais por mês, 190 reais por mês (Lúcia e Karen conversam enquanto Priscila explica) durante dois anos, você terminava o curso, e aí terminava formado.

**Karen:** então tem, mudamos ou não? E aí mudamos ou não? Educação superior de dois anos.

(Diário 8, p. 11, 12 e 13 – Observação participante 07/03/12 – reunião pedagógica)

Conforme podemos ver no excerto, a produção do conhecimento é local, baseada no repertório de cada um dos participantes e construída na interação entre eles. A partir de uma dúvida trazida por Karen, para tomar uma decisão sobre a inclusão de uma informação no material que estão elaborando sobre o sistema educativo brasileiro torna-se necessário discutir a concepção de curso superior no Brasil. O conhecimento sobre a situação do Brasil em termos de cursos superiores é construída conjuntamente com base nas vivências que cada uma teve. Karen e Lúcia compartilham a ideia de que curso superior de dois anos é ensino técnico profissionalizante, e Priscila discorda. Gradualmente, Karen e Lúcia passam a ativar a memória de experiências e participam com a colega da reconstrução do que seria o sistema escolar brasileiro. Nessa construção conjunta, estão autorizadas as lembranças familiares, da

<sup>38</sup> Pseudônimo para uma ex-professora do Instituto.

época que se morava no Brasil, do bairro onde se cresceu. Com base nessa interação, Lúcia e Karen reconfiguram sua visão sobre o sistema de ensino no Brasil, e a nova informação (que o período de educação superior pode ser de 2 anos) é incorporada no material didático e poderá ser sustentada em sala de aula a partir das lembranças de experiências compartilhadas neste evento.

Priscila, como a participante que explica, intervém no trabalho que está sendo realizado, e, com suas colegas, constrói o espaço de autoformação participada de que nos fala Nóvoa (1995), para quem o desenvolvimento da cultura profissional dos professores está associado à produção de saberes e de valores que se incorporam ao exercício da profissão docente. Para o autor “a formação está indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida” (idem, p. 26). É possível afirmar que no Instituto, a formação está entre as práticas sociais nas quais os professores se engajam: conversar, discordar, discutir pode significar aprender algo que complementa o que já sabem e que poderão usar nas suas aulas logo a seguir. As participantes se engajam no propósito de aprender a ensinar, pois a atividade conjunta poderá resultar numa maneira de abordar o conteúdo em aula. Isso remete à *reflexão-na-ação*, da qual nos fala Schön, que é construída conjuntamente por meio de acordos e desacordos, por meio de ações como a exposição de Priscila das suas lembranças acompanhadas dos comentários e perguntas de Karen e Lúcia.

Segundo o relatório da FCC (2011), as práticas de formação que se mostraram mais exitosas são aquelas que promovem a escola como espaço de formação, a colaboração entre colegas como estratégia e o compartilhamento da experiência do professor como procedimental. No Instituto, pode-se inferir que essas práticas são incorporadas ao cotidiano das reuniões pedagógicas, o que sugere que um modelo de formação de professores de PLA para os participantes que ensinam no exterior, com ou sem formação específica em Letras, pode privilegiar a troca de relatos de experiências entre os docentes, a realidade local e os conhecimentos que já foram produzidos localmente. Para a futura elaboração de políticas de formação para o contexto de Centros de Estudos Brasileiros e Institutos Culturais, os dados deste trabalho sugerem que se conheça a realidade do que se produz nesses espaços, e se ofereça a possibilidade de os professores aprimorarem sua formação sem desconsiderar o que já sabem.

A experiência como recurso de formação de professores em eventos de formação manifesta-se na configuração do participante experiente apresentando o conhecimento, fruto de suas vivências, a outros participantes. O mais experiente identifica a relevância de sua contribuição com base no que está em andamento e passa a contribuir com o que julga

importante para o cumprimento dos propósitos de trabalho conjunto. Um dos participantes oferece, solicitado ou não, algum tipo de explicação e/ou demonstração relevante para o que se está fazendo e, ao ser sustentado pelos demais nessas ações, passa a ser o participante mais experiente sobre o conteúdo tratado. A oferta de ajuda como estratégia de ensino é tornada relevante pelos outros que poderão ou não incorporar tais conhecimentos em suas práticas. Assim, uma vez mais, afirmo que um evento de formação é um evento propício para aprender a ensinar. Autores como Schulz (2007) postulam que aprender é participar, e participar é aprender, e com base no trabalho da autora, é muito provável que as ações de ensino observadas nos eventos de formação neste Instituto habilitem alguns participantes para a participação “mais confiante, responsável e criativa, crítica e atuante” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 24) nas práticas sociais desse lugar.

Na próxima seção, discuto os espaços mais ou menos institucionais em que eventos de formação ocorrem, procurando discutir como diferentes espaços possibilitam diferentes modos de participação.

#### **4.4 O espaço e o momento para os eventos de formação**

Nesta seção discuto a relevância de haver diferentes espaços e momentos de formação de professores no Instituto para o modo como os participantes se engajam em eventos de formação. Conforme vimos, os momentos identificados pela pesquisa como propícios para a formação de professores e que abrigam os eventos de formação, são:

- ✓ Reuniões pedagógicas em grande grupo
- ✓ Reuniões pedagógicas em pequenos grupos de trabalho
- ✓ Intervalos entre aulas

A organização da geração de dados para este trabalho se relaciona diretamente com o fator espacial e temporal no Instituto. Desenhei uma pesquisa que acompanhasse os professores nos intervalos e nas reuniões pedagógicas, pois, como parte do grupo social da pesquisa, eu intuía que, tanto em intervalos quanto em reuniões pedagógicas, a formação estava em pauta. Portanto, esses foram dois critérios que desde o início orientaram minha observação participante. A primeira rodada de análise dos dados confirmou que ocorriam

eventos de formação nos dois momentos (reuniões e intervalos) e em diferentes espaços do Instituto.

A reunião pedagógica é um momento institucionalizado de formação, com remuneração aos participantes e programada no calendário semanal da instituição. Nas reuniões, em geral um participante se responsabiliza pela condução dos trabalhos no grande grupo e na organização de grupos menores quando isso se torna relevante. Os intervalos entre as aulas acontecem em espaços menos institucionalizados, isto é, não são horas remuneradas nem encontros planejados, e não há um participante específico que se responsabiliza pela condução dos trabalhos. Tanto nas reuniões como nos intervalos, o formador e o formando constituem-se na interação dos participantes nas ações de pedir e ofertar ajuda, sendo a oferta observável em relatos, modelagens de estratégias e repostas a perguntas, como vimos na seção 4.3. Em reuniões pedagógicas, no entanto, como veremos na discussão a seguir, as ações de ofertar ajuda, relatar e modelar são desempenhadas com maior frequência por um mesmo participante. Na análise mais detalhada dos dados, outro critério se tornou saliente: a reunião pedagógica às vezes era com o grupo todo, outras vezes acontecia em pequenos grupos de trabalho. Nesses momentos, há um estabelecimento de propósitos específicos diferenciados e diferentes grupos se reúnem para buscarem a resolução de diferentes questões pedagógicas. Nos pequenos grupos, diferentes participantes atuam como formadores, assim como ocorre nos intervalos.

Schulz (2007) postula que a participação se constrói por meio de ações, e microanaliticamente, na tomada de turnos e no acesso ao piso conversacional. A autora também defende que o gerenciamento dos espaços de participação é parte da participação. As práticas de participação ocorrem em conexão com a história e os processos macrossociais com os quais os participante se envolvem. Assim, para Schulz (2007), participação é um processo histórico, social e político, que se constrói ao longo do tempo, o que dá importância aos contornos do contexto macrossocial e oportunidade de participação efetiva. Micronaliticamente, cada vez que se fala se participa e se constrói história, pela ótica interacionista que a autora adota. Neste trabalho a perspectiva adotada propõe uma descrição etnográfica dos eventos de formação que acontecem no Instituto e, portanto, os contornos contextuais são importantes para a descrição de como os participantes se engajam em formação. Neste sentido, o local de ocorrência dos eventos de formação não pode ser ignorado como integrante da explicação que pretendo oferecer.

Para Pennycook (2010), práticas são ações com uma história, o que sugere levar em conta tempo e espaço, história e localização. As práticas são entendidas como um conjunto de

atividades amarradas que são repetidas no tempo: algo já feito antes. Ao mencionar seu caráter local (onde ocorre), Pennycook (2010) refere-se ao local como um cenário de resistência, tradição, autenticidade. Desse modo, práticas pedagógicas são práticas sociais construídas ao longo da história e também localmente. Localizar no tempo e no espaço os eventos sociais que propiciam formação aos professores do Instituto constitui o objetivo desta seção.

#### **a) As reuniões pedagógicas em grande grupo**

Segundo o relatório FCC (2011) sobre a formação continuada de professores no Brasil, e Nóvoa (2007), os ambientes escolares deveriam constituir o espaço fundamental de formação de professores. O relatório FCC (2011) aponta, a partir de constatações de práticas exitosas de formação continuada em algumas secretarias de educação, para a necessidade de que nas escolas seja criada uma cultura de reuniões pedagógicas para que a escola de fato seja esse espaço privilegiado de formação.

Como referido anteriormente, as reuniões pedagógicas no Instituto normalmente ocorrem nas sextas-feiras, às 10 da manhã (somente uma reunião ocorreu em uma quarta-feira, 07/03, durante a geração dos dados). Os cursos intensivos acontecem sempre de segunda a quinta-feira, com raras exceções, para que todos os professores possam participar da reunião pedagógica. A participação nas reuniões é obrigatória para os professores, e eles são remunerados mensalmente para o que é designado em holerite “Preparação de Aulas”, o que também inclui participação nas reuniões. A falta não justificada em um encontro acarreta em descontos no referido valor.

Os propósitos para uma reunião pedagógica são definidos com base em necessidades institucionais, e por institucionais entende-se desde questões de sala de aula, organização de eventos culturais, infraestrutura do Instituto, direitos e deveres do professor, entre outros. Com base nos dados dos diários de campo, observei quais tópicos gerais orientaram as seis reuniões acompanhadas no período de geração dos dados: acentuação gráfica, elaboração de instrumentos de avaliação, elaboração de material didático, operacionalização do livro didático, o novo prédio para o Instituto, plano de carreira dos professores, organização do Carnaval e comemoração dos 50 anos do Instituto. Esses tópicos não constaram de uma pauta formalmente entregue aos participantes previamente, mas foram ou apresentados no início da reunião ou trazidos à pauta no andamento dos trabalhos.

A análise dos dados revelou duas modalidades de desenvolvimento dos trabalhos em eventos de formação dos professores nas reuniões pedagógicas: em grande grupo e em pequenos grupos. A primeira, foco desta seção, pode ser relacionada mais fortemente com a racionalidade técnica, segundo o paradigma de Pérez Gómez (1995), discutido na seção 2.1, e se manifesta com os participantes reproduzindo um ambiente instrucional semelhante a uma sala de aula em que uma das participantes, sentada ou de pé, ocupa uma posição de costas para o quadro e de frente para os demais participantes dispostos em U (ver Figura 1 apresentada anteriormente na seção 4.2), explicando conteúdos, exemplificando com base em narrativas de experiências vividas, lançando perguntas de resposta conhecida, enquanto os outros assumem a posição de alunos, ouvindo, anotando, perguntando e comentando com os colegas. O conhecimento com o qual lidaram nesses momentos partiu de documentos prescritivos sobre regras gramaticais, porém, frequentemente, os conteúdos não deixam de ser relacionados com ações que o professor desempenhará em sala de aula (ver excerto VII, página 100), ou seja, partem do conhecimento técnico mas com vistas a explicar, a lidar com ele na sala de aula, o que aponta para uma racionalidade técnico-prática. No excerto abaixo, que é representativo das atividades desenvolvidas nessa modalidade de reunião pedagógica, Sônia desafia os participantes a descobrirem regras de acentuação.

#### **Excerto XV: “Por que Maria não tem acento?”**

Sônia faz uma pergunta a Bianca: “por que Maria não tem acento?”, e Bianca responde imediatamente que não sabe e que não estava prestando atenção. Sônia ri. Flávia arrisca: “é oxítona”, Sônia desafia: “é Mariá?”. Sônia escreve três palavras no quadro: “sabia, sábia e sabiá”. A explicação de Sônia instiga Alberto, que arrisca respostas: “Paroxítona terminada em ditongo? Hiato? Oxítona?”. Flávia e Bianca pronunciam a palavra “Ma-ri-a”. Sônia se concentra nas palavras “Maria” e “família”, separa as sílabas, escreve apressadamente no quadro. Flávia arrisca respostas. Sônia pronuncia insistentemente as palavras separando as sílabas (a-ca-de-mi-a) tentando demonstrar que palavras como “academia” são paroxítonas. Flávia e Alberto dizem que são oxítonas terminadas em ditongos. Depois de vários outros exemplos de palavras “academia, melancia”, escritas no quadro e pronunciadas pausadamente a cada sílaba e de mais explicações, Alberto declara: “uma vida de autoenganos”. Sônia sorri quando os participantes se dão conta de sua explicação, e comenta: “a coisa é assim, é brutal, mas a gente tem que fazer do jeito que tá fazendo, se não a gente vai chegar na aula e vai passar vergonha. Isso tem que saber.” Flávia declara que não está convencida, e que necessita de outras fontes. Lisiane tenta perguntar, mas Sônia segue falando alto olhando para Flávia. Alberto pergunta: “então ‘tia’ não é um monossílabo? É uma paroxítona terminada em -a?” Sônia confirma, e ele emite um grito como se sentisse dor.

(Diário 16, p. 6, 23/03/12 – Observação participante – reunião/ Visita ao novo Local do Instituto)

A reunião pode se configurar como uma aula<sup>39</sup> de gramática quando Sônia propõe um desafio: explicar por que a palavra “Maria” não tem acento. A participante utiliza estratégias

<sup>39</sup> A noção de aula que adoto aqui é aquela descrita por Garcez (2006) como modelo institucionalmente e socialmente reconhecido como aula. Além dos aspectos físicos na distribuição dos participantes na sala (um

de dedução para que os outros participantes possam entender a regra, escrevendo palavras no quadro, solicitando que as analisem e apresentem suas conclusões. Flávia, Bianca e Alberto participam arriscando respostas, que são utilizadas por Sônia para a ampliação de exemplos e de explicações. O uso da exemplificação é uma estratégia de ensino, pressupondo que a associação entre palavras com a mesma terminação poderiam levar à construção coletiva da regra pelos participantes. Apesar do não convencimento de Flávia com as explicações de Sônia, o que se constrói é uma aula sobre como dar aula de acentuação gráfica, na qual um participante encena o papel do professor modelando uma estratégia para explicar e os outros vivenciam o lugar de alunos. O foco está em entender a regra, mas também é um momento propício para aprender como explicar regras de acentuação em sala de aula.

Em reuniões pedagógicas em grande grupo, os participantes se organizam em uma configuração em que um participante é legitimado como mais experiente e gerencia a participação dos outros tendo em vista à construção ou reprodução de conhecimentos como produto resultante da reunião pedagógica. Sônia conduz a discussão em um momento em que todos estão autorizados a dar sua contribuição para a elaboração de um entendimento de uma regra e, ao se engajarem nesse propósito, juntos constroem um modelo de explicação dessa regra que poderão usar em suas aulas mais adiante. Existem padrões de participação e interação: Sônia está de pé e direciona perguntas e comentários a diferentes participantes, movimenta-se e usa o quadro negro para registrar as respostas de Flávia e Alberto. Todos os demais participam sentados e, pelo que se observa, direcionando falas a Sônia, que assume e é legitimada pelos demais a posição de quem sabe e a quem está formando.

A reunião pedagógica se realiza normalmente nas salas 3 e 5 e é o momento institucional reconhecido e semanalmente novamente construído pelos participantes como um espaço com propósitos formativos e no qual a participação remunerada está a serviço de criar momentos propícios para aprender a ensinar. Sônia propõe o desafio, e Flávia e Alberto colaboram para que o propósito da reunião seja cumprido. Esse caráter colaborativo que pôde ser destacado nos dados das reuniões pedagógicas de grande grupo também acontecem quando a reunião é organizada em pequenos grupos de trabalho.

---

deles de pé e de costas para o quadro, e os demais dispostos em semicírculo, sentados, com olhares direcionados para o participante que está de pé), verifica-se, segundo o autor, um padrão de distribuição dos turnos de fala típico nesse contexto: as sequências de perguntas de resposta conhecida por parte do participante que gerencia de pé a interação. Garcez (2006) explica que a sequência típica Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA) é parte do que socialmente reconhecemos como aula. No excerto analisado, Sônia lança mão da sequência IRA para dar continuidade a suas explicações sobre acentuação.

## **b) A reunião pedagógica em pequenos grupos de trabalho**

O trabalho em pequenos grupos para a resolução de demandas relacionadas às aulas de português no Instituto é a segunda modalidade de reunião pedagógica que se revela a partir da análise. Quando a reunião é organizada deste modo há um produto a ser produzido ou um problema a ser resolvido, e a formação passa a ser resultante das discussões que levam à resolução desses problemas. Na subseção anterior, a partir de um excerto representativo das atividades desenvolvidas nas reuniões em grande grupo, descrevi os modos de organização e de participação para cumprir os propósitos do encontro, e salientei que o gerenciamento da reunião nessa modalidade é predominantemente de um participante. Agora passo a analisar uma modalidade de reunião em que os participantes se reúnem em pequenos grupos. Nesta modalidade, os propósitos para a reunião pedagógica podem ser definidos por diferentes membros da equipe docente durante o horário da reunião ou em intervalos, e os professores vão assumindo as posições de mais e menos experientes de acordo com as ações que desenvolvem em conjunto, conforme já discutido anteriormente.

Nos dois excertos a seguir, podemos acompanhar como os participantes definem os propósitos de uma reunião no formato de grupos de trabalho. O primeiro dado é um excerto do diário de campo número 5 do dia 24/02/12. As atividades descritas acontecem após dez minutos de início da reunião pedagógica. Neste trecho, Sônia propõe que a reunião seja em pequenos grupos, pois há questões a serem resolvidas, especialmente relacionadas à adoção do livro didático. É neste contexto que, nesta reunião, a pauta é construída para dar conta da revisão e reelaboração de instrumentos de avaliação.

### **Excerto XVI: “Então gente, vamos nos dividir.”**

Sônia propõe que os professores se dividam em grupos para trabalhar com as provas: “Então gente, vamos nos dividir. Lisiane, você começa pegando uma folha pra você anotar as respostas, todas as respostas possíveis, começa fazendo isto e vai verificando, (inaudível). Karen e Flávia vão trabalhar o quê? Com os elementos do Celpe pra (inaudível) as provas?” Jaqueline e Augusto são designados como um grupo. Jaqueline e Augusto discutem como trabalhar. Sônia e Augusto discutem sobre quais itens devem integrar uma prova escrita de primeiro nível. Caroline segue falando com Alberto e também com Karen. Sônia está de pé falando com Augusto e Jaqueline. Circula um cartão de aniversário para uma funcionária, que os professores vão assinando. Sônia pergunta se Caroline trouxe suas provas. Caroline informa que esqueceu. Há uma profusão de vozes, todos falam ao mesmo tempo. Alguns riem. Sônia dá instruções a cada um sobre o que fazer na reunião: alguns vão elaborar uma prova de primeiro nível, outros corrigir provas. Sônia circula pelas carteiras dos professores verificando o que cada um trouxe para determinar o que irão fazer. Designa Flávia e Karen para trabalharem com elementos provocadores do Celpe-Bras. Pergunta a Caroline se ela já conhece os elementos, e como essa responde que não, Sônia solicita que trabalhe com Flávia e Karen. Flávia pergunta desde qual edição do Celpe devem trabalhar. Sônia sugere as mais recentes. Lúcia corrige provas em um canto da sala.

(Diário 5, p. 5 – Observação participante 24/02/12 – reunião pedagógica)

Sônia gerencia a reunião e designa grupos de trabalho. Lisiane deve trabalhar em princípio sozinha, verificando respostas e Sônia ajudará a colega a resolver um exercício de lacunas, um pouco mais tarde, conforme vimos na seção 4.1 (Excerto II). Sônia pede confirmação à Flávia e Karen sobre o que vão trabalhar: elementos provocadores do exame Celpe-Bras para utilização destes nas provas orais do Instituto. Jaqueline trabalha com Augusto na elaboração de uma prova escrita. Sônia verifica que materiais cada um dos professores dispõe, passa pela carteira de alguns professores e, finalmente, tira dúvidas de Augusto. Karen e Flávia trabalharão com Caroline, conforme a orientação de Sônia. Tal designação traz por motivação o fato de Caroline não conhecer os elementos provocadores do exame Celpe-Bras. Sônia escolhe os integrantes de cada grupo, e pode-se inferir que a escolha se relaciona com tempo de experiência dos participantes. Conforme o que já foi exposto sobre o funcionamento da formação de professores no Instituto, se espera que uns ajudem os outros com base no que interpretam como suas experiências relevantes para o empreendimento comum em torno do qual se reúnem. A reunião em pequenos grupos é uma forma de solucionar problemas práticos (um novo livro didático foi adotado, logo, as provas precisam ser readequadas) e de oportunizar situações de contato entre pares com diferentes vivências visando à possível formação do menos experiente.

Os professores, em intervalos, também podem definir propostas de pautas para o trabalho em pequenos grupos. No excerto abaixo, três participantes combinam a elaboração de uma proposta de trabalho para a reunião do dia 24/02, em uma conversa entre elas dois dias antes na secretaria (no dia 22/02/12, minutos antes do início das aulas do horário das 16h). Essa proposta é baseada no modo como as professoras interpretam as necessidades dos alunos do Instituto. Flávia, Karen e Lúcia discutem a importância de fazer com que a prova oral do Instituto passe a incorporar o modelo de entrevista do exame Celpe-Bras.

**Excerto XVII: “Tem outras coisas que é de trabalho que eu acho que são mais urgentes.”**

**Flávia:** A ideia seria a gente usar esse material e ir separando pra fazer elemento provocador pras provas orais. E usar isso como elemento na prova oral.

**Karen** (em sobreposição): Então!

**Flávia:** e por último, se não tiver elemento específico

**Karen:** Fazer!

**Flávia:** É a gente fazer.

**Karen:** É, mas então, você tem como falar com ela [Sônia]?

**Flávia:** Não, mas a gente fala com ela na sexta-feira na hora da reunião.

**Karen:** Mas até pegar, já não era melhor já deixar pronto, pra depois começar a trabalhar? Por que pensa bem, essa sexta-feira é nossa última reunião antes do curso. Antes... termina o curso. Pra não acontecer...

(Lúcia comenta sobre a sugestão de Sônia de os professores ler um livro em português, Karen ironiza o comentário e volta ao tema com Flávia)

**Karen:** Mas por que que a gente não fala com ela agora, que pelo menos meia, 30 minutos.

(Flávia comenta algo em voz baixa com Lúcia, que ri enquanto Karen está falando)

**Karen:** Uma hora da reunião. Se ela deixa a gente trabalhar uma hora com isso já, que é pra ficar pronto, porque se não, depois vai, depois tem,

**Lúcia:** A gente... hein, Flávia?

**Flávia:** O que você tá querendo? Trabalhar sem ganhar ou como é que é?

**Karen:** Ué, que a gente saia da reunião e faça isso. Porque é trabalho.

**Flávia:** É trabalho.

**Karen:** Porque quer trabalhar gramática. Tá legal, trabalhar gramática, mas não precisa trabalhar duas horas só de gramática, tem outras coisas que é de trabalho que eu acho que são mais urgentes.

(Diário 4, p. 8 – Observação participante 22/02/12)

Flávia, Karen e Lúcia estão conversando na secretaria do Instituto minutos antes de iniciar as aulas dos cursos das 16 horas. Flávia explica qual é sua ideia para as provas orais do Instituto, que se trata da seleção de elementos provocadores da Parte Individual do Exame Celpe-Bras para aplicar nas provas orais. Tal seleção deverá obedecer a uma lógica temática de acordo com os assuntos tratados nos cursos. Seu projeto de reestruturação da prova oral prevê a possibilidade de desenvolvimento de novos materiais quando os elementos provocadores do Celpe-Bras não contemplarem um tema específico. Karen compartilha da mesma ideia.

Karen tem urgência em definir quando o trabalho poderá ser realizado e solicita a Flávia se ela pode falar com Sônia para ajustar a reunião de modo a conseguirem trabalhar com a proposta no horário da reunião. Flávia não tem a mesma urgência de Karen, e sugere esperar até sexta. Karen não está conformada com essa possibilidade, e insiste que é necessário ter certeza logo de que Sônia autorizará o trabalho. Diante da sugestão de começar mais cedo a trabalhar, Flávia questiona se Karen quer trabalhar sem ganhar dinheiro pelo trabalho. Se elas selecionarem os elementos durante o horário de reunião estarão sendo remuneradas por isso. Karen reconhece que o trabalho deve ser valorizado e que o trabalho como professor vai além do trabalho dentro da sala de aula como ministrante de um curso, também inclui um trabalho intelectual de projetar e desenvolver instrumentos pedagógicos que atendam às necessidades de seus alunos, neste caso, promovendo o contato do aluno com o modelo de prova oral que ele futuramente encontrará ao se submeter ao Celpe-Bras. No intuito de construir uma justificativa para o pedido à Sônia, a noção de que em reunião se trabalha com gramática é reconfigurada para incorporar as demandas urgentes que, neste caso, incluem mudar o modelo de prova oral.

Definir propostas de trabalho para uma reunião pedagógica está no domínio do que o professor pode fazer, mediante comunicados e devidas autorizações de Sônia. Reuniões informais de professores nos intervalos de aulas podem ter um impacto na modalidade da reunião pedagógica de sexta-feira. Karen e Flávia têm uma ideia e uma proposta: trabalhar em um pequeno grupo paralelo à reunião para selecionar os elementos provocadores que passarão a ser instrumentos de avaliação oral dos cursos oferecidos pelo Instituto, e a previsão de que a reunião tratará de tópicos de gramática faz com que antecipem possíveis justificativas para o pedido. Conforme já vimos, esse plano elaborado pelas participantes no intervalo levará a um evento relevante para a formação de Caroline e Karen na sexta-feira seguinte. Por último, pode-se afirmar que as necessidades dos professores e a possibilidade de eles terem suas vozes ouvidas têm potencial de desestabilizar modelos de reunião pedagógica que priorizem a técnica, e aproximam, assim, técnica e prática.

### **c) Os intervalos entre as aulas**

De todos os 39 dados gerados e selecionados como eventos de formação nos intervalos (ver relação completa de todos os 107 eventos observados em campo no Anexo I), 13 envolvem dois ou mais participantes que tratam de uma questão relacionada à sala de aula. Na segmentação dos dados gerados nos intervalos, pude identificar que, nesses eventos, os professores pedem ajuda aos colegas com base em necessidades emergentes da sala de aula, e os pedidos de ajuda se baseiam mais frequentemente nos tópicos “como ensinar gramática” e “como realizar avaliação”.

Nos intervalos observados, os participantes conversaram sobre família, cosméticos, dietas, alimentação, saúde, cinema, música, saudades do Brasil, contaram piadas, comentaram sobre comportamentos de certos colegas, criticaram outros. Nesses momentos, os participantes também comeram, compartilharam lanches, compraram salgadinhos brasileiros na cantina, tomaram café, atenderam alunos, dormiram um pouco, lixaram as unhas. Também mandaram mensagens por celular, deram dicas sobre a vida doméstica, contaram histórias dos filhos. O intervalo era o momento de socialização dos professores. Tais ações observadas não foram listadas no quadro organizador dos eventos observados (Anexo 1) porque não são o foco deste trabalho, mas mencioná-las aqui descortina um pouco o ambiente produzido durante os intervalos. No meio desses assuntos, os professores também discutiram questões relacionadas com as práticas pedagógicas e sobre suas carreiras, dúvidas sobre como ensinar, principalmente tópicos de gramática, e sobre como avaliar. O lugar onde os encontros e as

interações aconteceram majoritariamente foi a cozinha, e o horário de maior ocorrência desses eventos de formação foi o período prévio às aulas das 16 horas.

A principal motivação para empreender um mestrado sobre formação de professores de PLA neste cenário está no fato de que eu participei de muitos momentos de formação enquanto estava em meus intervalos nos anos em que dei aula neste Instituto. De fato, em outra experiência como professor (no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS), apesar de não haver um momento de intervalo tão facilmente detectável como no Instituto, muitos eram os encontros ocasionais entre professores, nos quais, contingentemente, o tema da sala de aula se fazia relevante, e o modo de ver o trabalho e a própria profissão eram ressignificados em tais momentos. O que estou descrevendo neste trabalho, portanto, não é novidade para os professores, e não é novidade para o especialista na área. No entanto, evidencia-se que este contexto é um contexto institucional em que os participantes estão orientados para o ensino e são (ou estão) todos da (na) mesma área, preocupados em se preparar para dar uma boa aula e se sair bem diante dos alunos, um desejo (ou, por vezes, uma angústia) trazido pela voz do professor. Talvez o fato de que alguns participantes não tenham formação inicial na área de Letras ou tenham ainda pouca experiência possa ser responsável pela urgência e, portanto, pela recorrência de eventos de formação nos intervalos que antecedem a aula. O intervalo entre aulas passa a ser um espaço em que avanços podem ocorrer, apesar de não ser programado formalmente, não ser acompanhado por um especialista e não ter um planejamento anterior.

O que afirmo é baseado na minha própria experiência e no que pude observar durante o período da pesquisa, mas outros participantes do contexto deste Instituto já observaram publicamente a formação de professores nos intervalos. Salvado (em preparação), ao discutir a formação de professores no Instituto, menciona o trabalho colaborativo entre colegas nos intervalos como um momento importante:

[...] durante os intervalos das aulas, também ocorrem momentos importantes de conversação e aprendizagem entre os próprios professores. É comum observarmos trocas de experiências e conhecimentos entre os professores. Os mais experientes costumam auxiliar os mais novos. São momentos informais e descontraídos, mas que resultam proveitosos para um melhor desempenho na sala de aula. (SALVADO, em preparação)

Os intervalos constituem momentos potenciais para a formação de professores no Instituto. Conforme afirma Nóvoa (2007), o trabalho conjunto, coletivo, traz a colaboração

intrapares como procedimental. Apesar de não serem planejados, tais eventos possibilitam momentos de confrontação de ideias e compartilhamento de relatos, o que gera trocas que revelam o que os participantes consideram como relevante como experiências. No excerto a seguir, três participantes discutem o trabalho de produção escrita em sala de aula a partir de um texto, parte de uma antiga prova do exame Celpe-Bras.

### **Excerto XVIII: “Como é que faz um texto de apresentação prum guia?”**

Na porta da cozinha, que dá para a área de serviço, Karen e Lúcia conversam sobre a utilização de uma tarefa do exame Celpe-Bras em sala de aula. Lúcia fuma, e Karen chama Alberto à porta da cozinha. Os participantes estão de pé, e Karen tem na mão um exemplar de uma tarefa do Exame Celpe-Bras (Fundação Darcy Ribeiro, de 2006). Eles discutem sobre como operacionalizar uma tarefa como essa em sala de aula.

**Karen:** Texto de apresentação? Para um guia. O formato, qual é?

**Lúcia:** Como é que faz um texto de apresentação prum guia?

**Alberto:** Bom, vocês entendem que não existe uma fórmula pra isso porque isso socialmente vai ser uma configuração, né... o que significa, eu acho né...

Alberto fala sobre o que entende por um guia da cidade, e da importância de dar ao aluno a oportunidade de discutir o gênero numa perspectiva social desse gênero. Karen explica que se trata de um quarto nível, e que isso deve ser ensinado a partir deste ponto do curso. Alberto pergunta se se trata de uma abordagem nova para o quarto nível, e Karen diz não entender o que ele quer dizer com “abordagem”. Ele explica que entende que vai ser a primeira vez que os alunos vão ter contato com esse tipo de tarefa, e Karen confirma que tópicos como “interlocutor”, “propósito” serão tratados mais explicitamente a partir de agora para esses alunos. Ela pergunta como se deve trabalhar em aula com esse tipo de tarefa. Ele diz que o que faria seria primeiramente trabalhar com conhecimentos prévios, fazendo perguntas sobre o tipo de texto, Karen comenta que poderia ser importante falar sobre Darcy Ribeiro. Alberto diz não achar tão importante, e elas argumentam que o texto trata sobre isso, e Alberto argumenta que como conteúdo informativo trabalharia após a tarefa com a biografia e importância de Darcy Ribeiro. Karen comenta que há uma demanda por trabalhar com materiais do Celpe, mas a unidade do livro didático é sobre português no mundo. No entanto, uma tarefa sobre o Museu da Língua Portuguesa já está sendo aplicada no curso preparatório para o exame, e elas não podem utilizar em aula. Elas contam para Alberto que decidiram por essa tarefa por se tratar de algo relacionado à Antropologia. Alberto explica o que entende por gênero, o formato, sobre o tema e como transformar isso numa pré-atividade. Karen escuta atentamente, olha para Alberto e para o material. Ela sugere que se dê um curso sobre gêneros, riem, e comentam que isso tem a ver com os momentos. Alberto enfatiza que é importante ler sobre o assunto. Após uma breve explicação de Alberto sobre a correção da parte escrita do exame, Karen questiona a postura de Sônia em exigir que os professores trabalhem na sala mais questões de gramática e como minimiza a questão da discussão dos gêneros. Ela se dá conta que está muito atrasada e sai correndo para sua sala de aula.

(Diário 13, p. 6,7 e 8 – Observação participante 19/03/12)

Karen e Lúcia lidam com uma situação que o cenário institucional impõe: trabalhar com as tarefas da parte escrita do exame Celpe-Bras a partir do quarto nível. A cozinha serve de cenário para o evento que envolve os três participantes, sendo Alberto requisitado como possível promotor dos esclarecimentos das dúvidas de Karen e Lúcia sobre como trabalhar com um texto de apresentação em sala de aula. O evento ocorre no limite de horário do início de aulas de 18h15, Karen e Lúcia devem entrar em sala de aula em poucos minutos e aproveitam a presença de Alberto para tirar dúvidas, enquanto outros participantes comem na cozinha e Lúcia fuma um cigarro. Karen traz o material em mãos e, com base no construto

teórico do Celpe-Bras, os três empreendem uma sequência de explicações sobre a noção de gêneros discursivos. Alberto procura modelar alguns procedimentos visando à aplicação do texto em sala de aula. Karen procura aprofundar suas dúvidas e finalmente reclama por Sônia não priorizar a discussão sobre gêneros.

O quarto nível do curso de português do Instituto é para alunos de nível intermediário, que demandam uma preparação para o exame Celpe-Bras. O professor dos grupos a partir de quarto nível precisará buscar a formação necessária para trabalhar com tais questões e, se isso não for tratado nas reuniões institucionais, o fará em outros momentos. Não se pode afirmar que a reunião pedagógica em grande grupo nunca trate de gêneros discursivos, embora esse tópico não tenha sido foco das reuniões observadas (a não ser de modo tangencial como no excerto V, página 95). O construto do exame é discutido em uma reunião em pequenos grupos como vimos na seção 4.3<sup>40</sup>. O que gostaria de salientar é que as questões referentes a ser professor neste Instituto são motivadoras da construção de um cenário fértil para encontros que se orientam para aprender a ensinar. Nos intervalos e nas reuniões pedagógicas, em grande grupo ou pequenos grupos, o ensino é discutido, atualizado, produzido e reproduzido pelos participantes, em eventos de formação que constroem oportunidades propícias para aprender a ensinar.

Em resumo, em uma reunião pedagógica em grande grupo, os participantes sustentam estruturas de participação em que um participante protagoniza as explicações, os modelos de como ensinar e faz perguntas de resposta conhecida aos demais. Em pequenos grupos, o tópico é estabelecido por um ou mais participantes e o mais experiente naquele tópico assume a responsabilidade de formar o colega. A participação na reunião pedagógica é parte do Projeto Político Pedagógico do Instituto e prevê remuneração aos participantes presentes. Nos intervalos ocorrem eventos decorrentes da necessidade de resolução de problemas imediatos da sala de aula, em que os papéis de formador e formando (assim como nas reuniões em pequenos grupos) são menos previsíveis. Assim como em reuniões pedagógicas, os eventos de formação nos intervalos unem as perspectivas da racionalidade técnica e da racionalidade prática, confirmando o caráter técnico-prático do conceito de evento de formação aqui proposto (ver, por exemplo, excerto 1, página 80). Como vimos, os eventos de formação aqui

---

<sup>40</sup> No quadro organizador da observação participante (Anexo I), pode-se constatar que o Celpe-Bras é relevante para as práticas dos professores em diversos eventos, sendo que nem todos compõem o que denomino evento de formação, foco deste trabalho. As visitas 3, 4, 5, 7, 13, 14, 16, 17, 20 e 21 trazem descrições breves de momentos em que o exame Celpe-Bras foi tratado pelos participantes como um tópico importante para sua formação. Tais eventos têm potencial para futuros estudos relacionando a formação de professores com o exame Celpe-Bras. Nos eventos de formação relacionados no Quadro 6 (página 76), no entanto, os tópicos tratados (como explicar gramática e como elaborar provas e materiais didáticos) não parecem ter relação direta com o construto do exame.

descritos parecem romper com a dicotomia proposta por Pérez Gómez (1995) e oferecem uma perspectiva de olhar para a formação que entrelaça técnica e prática. Em um contexto em que os conhecimentos técnicos tornam-se relevantes a partir da e significativos para a prática de sala de aula, uma perspectiva de racionalidade técnico-prática pode ser produtiva para compreender como os participantes se engajam em eventos propícios para aprender a ensinar.

No próximo capítulo, retomo as perguntas de pesquisa para apresentar as conclusões deste trabalho e teço algumas considerações acerca de suas limitações e de suas contribuições para a área.

## 5. CONCLUSÕES

Este trabalho teve como objetivo estudar as práticas de formação de professores de PLA em um instituto cultural no exterior e, mais especificamente, descrever eventos sociais em que a formação é tornada relevante pelos participantes em diferentes espaços e atividades que desenvolvem no seu local de trabalho. A observação participante dos eventos de formação construídos pelos professores buscou, assim, trazer subsídios para compreender as práticas dos professores em criar momentos propícios para aprender a ensinar, os tópicos mobilizados por eles nesses eventos e a relação existente entre a natureza dos eventos e as modalidades de formação vigentes no Instituto.

A análise empreendida procurou definir o que são eventos de formação de professores de PLA no Instituto Cultural Brasileiro, considerando as ações, modos de participação, lugares e momentos nos quais os participantes se engajam na sua própria formação. Para dar início à discussão das conclusões deste trabalho, retomo primeiramente as perguntas norteadoras da pesquisa, propondo algumas respostas. Mais adiante discuto algumas contribuições que este trabalho traz para a área de formação de professores, de modo mais geral, e de modo mais específico, à área de formação de professores de PLA, considerando os contextos de ensino da língua portuguesa no exterior. Finalmente, trago o que considere algumas limitações deste trabalho e sugiro futuras pesquisas sobre a formação de professores de PLA.

Este trabalho foi norteado pela pergunta: “Como acontece a formação de professores de PLA em um instituto cultural brasileiro no exterior?”, e para operacionalizar sua resposta, levantei as questões que passo a discutir agora.

### *Há diferentes modalidades de formação de professores vigentes no Instituto? Quais?*

A pergunta referente às modalidades de formação de professores tinha como foco estudar os modelos de formação vigentes no Instituto. O que podemos ver a partir da análise dos dados é que no Instituto as racionalidades técnica e prática se inter-relacionam nas ações construídas pelos participantes em relação a tornar-se professor e quais conhecimentos são necessários para ser um professor dessa instituição. Os saberes técnicos como, por exemplo, conhecimentos linguísticos e metalinguísticos são associados frequentemente ao modo como serão usados em sala de aula, especificamente como explicar tais conteúdos para os alunos, como operacionalizá-los em exercícios didáticos e instrumentos de avaliação. A racionalidade técnica pressupõe que a atividade profissional é instrumental, sendo a resolução de problemas

possível mediante o cumprimento de orientações pedagógicas e aplicação de técnicas que têm uma sustentação teórica e que tenham sido testadas através de pesquisas na área de ensino de línguas. Para Pérez Gómez (1995), esta abordagem vê o conhecimento de modo hierárquico, colocando a prática em uma relação de subordinação ao conhecimento produzido pelos centros de pesquisa. Pode-se afirmar que o modo como os participantes da pesquisa se relacionam, sobretudo, com os conhecimentos de gramática revela uma espécie de subordinação das práticas pedagógicas ao que é proposto pelo livro didático e pela retomada de um repertório metalinguístico construído ao longo dos anos na instituição.

No entanto, a gramática também é tratada no plano prático por meio de modelos e propostas de explicação para os alunos dos participantes, o que revela que a resolução de situações problemáticas não está reduzida a soluções meramente instrumentais, de repetição dos conhecimentos. Como vimos, para Pérez Gómez (1995), “na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes” (p. 100). A busca por soluções relacionadas às demandas locais se evidencia quando cada caso problemático tornado relevante pelos participantes é tratado singularmente, gerando relações com a história das práticas locais por meio das narrativas de experiência, que se incorporam nas ações desempenhadas.

A racionalidade prática propõe a superação da relação que a racionalidade técnica estabeleceu entre o conhecimento científico-técnico e a prática de sala de aula. Pérez Gómez (1995) aponta que a complexidade dos problemas que os professores enfrentam no dia a dia também revelam modos de solucioná-los. Isso quer dizer que a repetição do conhecimento científico, muitas vezes distante das especificidades de um determinado contexto, pode não fazer sentido ou ser suficiente para a resolução de determinado problema. Os conhecimentos gerados nas situações conhecidas e com os pares, que compartilham essas problemáticas, pode resultar em modos de elaborar e modificar rotinas, na experimentação de hipóteses e estratégias de trabalho, na utilização de técnicas e instrumentos conhecidos e na recriação de estratégias e invenção de procedimentos e recursos que sejam úteis e significativos para aquele grupo específico.

Sendo as racionalidades técnica e prática relacionadas, na literatura sobre formação de professores, respectivamente com a formação inicial e a continuada, pode-se inferir que os professores deste Instituto constroem formação inicial e continuada na prática, uma racionalidade técnico-prática. Em cada uma das abordagens, se lança mão de conhecimentos teóricos e práticos necessários para a formação do professor, conhecimentos esses que fazem

parte de um repertório de saberes técnicos e procedimentais desejáveis para a atuação competente. A distinção entre a racionalidade técnica e a prática está na valorização e no uso desses conhecimentos: enquanto a racionalidade a primeira prioriza e valoriza o que seria generalizável, homogêneo e uniforme e que poderia ser aplicável a qualquer contexto, a segunda busca valorizar os conhecimentos construídos situadamente e a reflexão sobre eles. No Instituto, ambas parecem ser valorizadas, e tal conclusão só é possível graças à aproximação do olhar etnográfico às ações dos participantes ao construírem os eventos de formação.

***Como são as reuniões pedagógicas? Elas apresentam diferentes modos de organização? Diferentes tópicos são abordados?***

Vimos que as reuniões pedagógicas estão previstas no calendário das atividades regulares semanais do Instituto, e que a participação dos professores é remunerada e, de acordo com os dados, constituem momento relevante para a formação. Uma reunião pedagógica pode ser em grande grupo ou em pequenos grupos. Ambas tratam de questões pedagógicas, mas diferem principalmente em termos do modo como os participantes se engajam, sendo que, na reunião de grande grupo, as orientações quanto à elaboração de exercícios, as explicações de regras gramaticais e de como ensiná-las (através da encenação da prática sugerida) e as repostas às perguntas são ações levadas a cabo prioritariamente por um dos participantes, que gerencia o cumprimento dos propósitos de aprender a ensinar construídos pelo grupo. Nesse sentido, poderíamos dizer que essas reuniões assemelham-se mais ao que é associado, na literatura sobre formação de professores, à formação inicial de futuros professores que ainda não atuam em sala de aula e a quem são apresentados modelos de como ensinar. Vimos, no entanto, que a contingência de os professores estarem em sala de aula faz com que esses modelos sejam, por um lado, aprender a ensinar da maneira que historicamente se ensina no Instituto, mas, por outro, aprender a reconhecer as situações problemáticas do Instituto e adaptar o modelo para os alunos que ensinam. Nesse sentido, como já mencionamos, se torna difusa a distinção entre o que poderíamos considerar como uma perspectiva de racionalidade técnica e a racionalidade prática.

Nas reuniões pedagógicas em pequenos grupos, o foco está na realização de trabalhos específicos relacionados a demandas geradas nas práticas pedagógicas em curso no período de observação participante. A troca de livros didáticos, por exemplo, gerou a necessidade de revisão dos instrumentos de avaliação, criação de novos instrumentos de avaliação e

elaboração de materiais didáticos. Neste modelo organizacional de reunião, o gerenciamento não é centrado em um único participante, mas pode-se observar o imperativo da experiência exercendo importante papel nas ações que os participantes desempenham. Reuniões em pequenos grupos de trabalho são momentos propícios para a formação de professores no Instituto, sendo que nelas, os participantes que possuem mais experiência no tópico em pauta, e que compartilham relatos e explicações inspirados em tais experiências, podem atuar como formadores dos outros colegas, menos experientes.

A definição do que se trata e como se trata um determinado tópico em reuniões pedagógicas se relaciona com os modos de organização da reunião: em reuniões em grande grupo foi observada a predominância dos tópicos de gramática, os quais são planejados (e propostos com antecedência ou apresentados no início da reunião), e as reflexões a respeito são orientadas e gerenciadas predominantemente por um participante; em pequenos grupos, os tópicos de gramática podem surgir, mas tópicos como cultura, avaliação, a história das práticas do Instituto, relatos sobre as vivências de ensino também são tornados relevantes pelos participantes.

***Os intervalos entre aulas podem ser considerados momentos propícios para a formação de professores? Se sim, como se organizam tais momentos? Onde acontecem? Quando? Quem participa? Sobre o que tratam?***

Os intervalos entre as aulas no Instituto mostraram-se momentos propícios para a formação de professores, especificamente aquela formação com base na resolução de problemas emergentes da sala de aula. Nesses encontros, sem planejamento anterior, os participantes mais experientes em algum assunto de sala de aula podem atuar como formadores de um ou mais colegas.

Os encontros entre intervalos não apresentam um modelo *a priori* de organização, salvo pelo seu horário, e pela recorrência dos espaços onde ocorrem. Os minutos que precedem as aulas das 16 horas e o intervalo entre 17h45 e 18h15 mostram-se produtivos para as discussões em torno de tópicos relacionados com a atuação de um professor, que será logo em seguida ou em futuro próximo. A cozinha, a cantina, a área de serviço, a secretaria, a mesa da participante Iva e eventualmente alguma sala de aula são áreas frequentemente ocupadas pelos professores durante os intervalos. Nesses horários e espaços, os professores que estão no Instituto se engajam em eventos de formação sobre maneiras de explicar gramática, como

avaliar coerentemente, dinâmicas de ensino de alguma tarefa ou exercício do livro didático, estratégias de sala de aula.

Essa dinâmica de encontros entre os professores para tratar questões pedagógicas fora da reunião específica para tal exerce um papel fundamental na relação diária dos profissionais da instituição, e é considerada por Nóvoa (1995, 2007) como uma premissa para a formação de professores. Se entendemos que a formação parte dos sujeitos, da profissão e da escola como equipe, considerar que um intervalo constitua momento relevante para os eventos de formação é coerente. Tal afirmação encontra eco em autores como Schlatter e Garcez (2012) e Simões et al (2012), que, ao proporem orientações sobre o planejamento de projetos pedagógicos interdisciplinares na escola, salientam a importância do convívio cotidiano com os colegas para a execução exitosa de projetos de aprendizagem. Sendo assim, o registro pelo professor de discussões e questionamentos empolgantes para os alunos numa aula quando isto não era previsto e o posterior compartilhamento desse episódio com colegas numa reunião de planejamento; o relato de sucessos ou dificuldades aos colegas na sala dos professores que, a partir dos fatos narrados, podem sugerir projetos futuros; a amizade entre colegas que compartilham experiências na hora do cafezinho ou em um almoço, ou no lanche entre um turno e outro; o desenvolvimento do trabalho conjunto para além da escola que rompa com posturas individualistas; a manutenção de meios estruturados de compartilhamento de ideias como caixa, arquivos ou blogs, todas essas interações constituem momentos que podem dar sustento à vontade de operar transformações no ambiente escolar:

Em todas as alternativas enumeradas, destaca-se a presença do professor que investe profissional e afetivamente nos alunos e acaba reunindo informações em conversas rápidas durante as aulas ou em conversas de corredor, nas reuniões de projetos especiais ou na aula de reforço. Destaca-se também sua capacidade de mobilizar colegas para atender aos interesses assim descobertos ou para atender às necessidades dos alunos que tenham compartilhado suas angústias. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 22 e SIMÕES ET AL, 2012, p. 22)<sup>41</sup>

Nesta dissertação, procurei descrever como o que acontece em diferentes momentos da vida cotidiana de um professor pode ser relevante para sua formação. Assim como pude observar nas ações dos professores no Instituto, os autores reconhecem que na convivência

---

<sup>41</sup> A referência a este trecho é de dois livros porque ambos fazem parte de uma coleção (Coleção Entre Nós) que reúne uma proposta de trabalho interdisciplinar para o ensino fundamental. Os livros de todas as disciplinas que compõem a coleção para os anos finais do ensino fundamental apresentam o mesmo capítulo inicial intitulado “Educação para a vida: o que a escola tem a ver com isso?”

com colegas há momentos propícios para a formação (embora não usem este termo) que possam ocorrer para além de reuniões pedagógicas ou dos cursos de reciclagem e atualização.

O que propomos é inspirado nos fazeres escolares de professores e alunos que diariamente encontram meios e maneiras de conviver e trabalhar juntos, aprendendo e ensinando com empenho, nisso encontrando mais satisfação do que descontentamento. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 15 e SIMÕES ET AL, 2012, p. 15)

A pergunta geral **“Como acontece a formação de professores de PLA no instituto?”** pode ser então respondida com a afirmação de que a formação de professores no Instituto ocorre em eventos de formação, eventos que podem ser interpretados como propícios para aprender a ensinar. Um evento de formação possui características recorrentes que permitem identificá-lo como tal. No contexto estudado, nesses eventos os participantes tratam de tópicos sobre a sala de aula e se engajam em ações conjuntas tais como apresentar modelos e estratégias de ensino, relatar situações vividas em sala de aula, responder perguntas sobre questões de sala de aula e oferecer ajuda quando solicitada. As narrativas com base em interpretações de suas experiências são um recurso reconhecido pelos participantes como constitutivo dos eventos de formação e, além disso, os conhecimentos técnicos e práticos se entrelaçam, o que torna o evento de formação uma empreitada orientada por uma racionalidade técnico-prática.

Outra característica central para o evento de formação é o tópico. Vimos que os tópicos mais recorrentes nos eventos de formação analisados se relacionam diretamente com o fazer sala de aula, com o cotidiano que um professor vive sendo professor de PLA neste Instituto. Nesse cotidiano os tópicos mais relevantes para as práticas de sala de aula e que constituem o foco específico de ensino em pauta entre os participantes são estratégias para o ensino de gramática, elaboração de instrumentos de avaliação e elaboração de materiais didáticos. A emergência desses tópicos aponta para o fato de que é o ofício de ensinar que está na gênese do que os participantes buscam aprender, ou seja, o que um professor naquele Instituto deve estar habilitado a fazer. A esse respeito poderia-se perguntar por que os alunos não são ou raramente são topicalizados nos encontros aqui analisados e nas situações problemáticas construídas pelos professores. Praticamente invisíveis nas discussões, eles por vezes surgem como uma entidade abstrata e imaginária (os alunos fazem perguntas para as quais o professor precisa estar preparado), mas raramente como agentes participantes e motivadores das situações problemáticas que geraram os eventos de formação. Nesse sentido, parece que os eventos de formação observados focalizam prioritariamente as práticas e o fazer

do professor desde a sua própria perspectiva. Ao relatarem suas experiências, os colegas compartilham pontos de vista e estratégias que já usaram ou usariam e que consideram adequadas nesse contexto, podendo, assim, esses relatos constituírem modelos para o trabalho a ser feito e para as práticas valorizadas neste Instituto<sup>42</sup>.

Nesta pesquisa, limitei-me à caracterização dos momentos propícios para aprender a ensinar, buscando compreender o que está acontecendo nos encontros entre os participantes (planejados ou não) e relacionando o que fazem com o que historicamente vem sendo construído no Instituto. Nesse sentido, é possível afirmar que os participantes se organizam em eventos de formação e sabem que certos espaços são propícios para sua ocorrência, além de que são os próprios participantes os atores que iniciam e sustentam tais interações, dando vida aos eventos descritos.

Os eventos analisados também sugerem uma visão dos participantes sobre ser professor neste Instituto: o professor é um profissional que conhece as regras gramaticais e está preparado para explicá-las, elabora tarefas e exercícios específicos para a prática desses conteúdos em sala de aula, constrói provas coerentes com os conteúdos trabalhados em sala de aula e lança mão de dinâmicas e estratégias de ensino e para lidar com momentos difíceis (como não saber responder uma pergunta de um aluno). Os eventos de formação podem ser vistos assim como momentos propícios para aprender a ser professor neste local de trabalho. Conforme mencionei no início deste trabalho, estudiosos como Schön e Nóvoa, fundamentais para a conceituação de formação de professores que adotei aqui, não diferenciam aprendizagem de formação, e usam os termos em algumas situações como sinônimos. No Instituto, a relação entre ensinar e aprender a ser professor parece ser bastante estreita, pois, como vimos, as explicações sobre regras e sobre como explicá-las, a apresentação de modelos de como ensinar, os relatos do que foi feito são motivados por problemas comuns e que demandam o uso imediato desse conhecimento para seguir adiante no que os participantes estão fazendo e no futuro muito próximo e concreto das próximas aulas.

Acredito que este trabalho pode contribuir para os estudos sobre formação de professores na medida em que oferece uma proposta para pesquisar as práticas locais de formação. Os dados analisados sugerem que integrar uma formação que focalize conhecimentos técnicos ao uso desses conhecimentos na prática de sala de aula parece trazer oportunidades significativas para aprender o ofício de ser professor. Pensando, por exemplo,

---

<sup>42</sup> Agradeço à professora Luciene Juliano Simões, que, durante a banca de defesa desta dissertação, chamou a atenção para as raras menções ao aluno nas situações problemáticas que geraram os eventos de formação observados no Instituto.

em cursos de graduação, poderia se pensar em um modelo que associasse o estudo e a discussão de metodologias de ensino com o convívio sistemático com diferentes realidades de ensino desde as primeiras etapas da formação inicial. Isso já se observa, por exemplo, em iniciativas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e, na área específica de PLA, na proposta de formação do PPE/UFRGS, que mencionei no início deste trabalho. Entendo como fundamental que a prática e o conhecimento científico andem juntos desde o início. O estímulo ao trabalho conjunto e às alianças pode ser pensado desde a formação inicial como estratégia de trabalho e de formação continuada. As orientações de Schlatter e Garcez (2012) e Simões et al (2012) sinalizam que os eventos de formação podem ser sistematizados pelos participantes e terem ainda mais impacto na instituição em que atuam porque são gerados e construídos a partir das situações problemáticas e demandas da própria comunidade. Com uma coordenação atenta e interessada no que acontece em volta, os eventos de formação em intervalos podem também passar a integrar efetivamente as práticas de formação mais institucionalizadas.

E para a área de formação específica de professores de PLA, este trabalho busca contribuir com uma análise de uma realidade ainda não explorada, a dos centros e institutos culturais brasileiros no exterior. Não obstante a falta de professores com formação específica nesses contextos, como foi possível observar neste Instituto, existem práticas de formação cotidianas com as quais os participantes se adéquam, algumas planejadas e remuneradas, outras construídas historicamente pelos participantes como modos de tornar-se professor nessa instituição. Outros estudos semelhantes seriam bem-vindos para conhecermos como outros institutos buscam soluções conjuntas para a formação de sua equipe.

Outro estudo que poderia ser desenvolvido a partir deste relatório seria acompanhar os professores em suas salas de aula, o que não pude fazer nesta etapa de pesquisa. Como discuti no capítulo 3, isso fez com que eu optasse por tratar de eventos propícios para aprender a ensinar. Um estudo mais detalhado sobre o uso em sala de aula dos conhecimentos topicalizados e tratados pelos professores nos eventos de formação poderia aprofundar a discussão sobre possíveis relações entre eventos de formação e aprendizagem. Além disso, entendo que a discussão sobre a experiência dos professores como repertório tornado relevante nesses eventos merece um tratamento teórico mais robusto, pois implica em categorias identitárias que não puderam ser aprofundadas aqui.

Como sugestões de novas pesquisas sobre o tema que aqui levantei, poderia se pensar, por exemplo, sobre o que vem depois do evento de formação, ou seja, como os conhecimentos tornados relevantes nesses eventos são mobilizados e atualizados nas dinâmicas de sala de

aula, e também como, em contextos como este, a própria sala de aula podem ser propícios para aprender a ensinar. Outros questionamentos que podem gerar novas pesquisas têm a ver com a relação entre ser formado na área e não ser formado para o modo de participação em eventos de formação. Inicialmente eu pretendia analisar as crenças dos professores não formados, o que, por razões epistemológicas, abandonei. No entanto, um trabalho com o foco nas identidades poderia trazer novos entendimentos sobre possíveis relações entre o que significa ser professor e uma formação em licenciatura na área e/ou diferentes oportunidades de formação continuada nas práticas cotidianas.

Finalmente, é importante destacar o valor que um trabalho como este traz para seu autor. Conforme relatei ao longo da dissertação, este é, em certa medida, resultado do trabalho e convivência social por mais de cinco anos com os participantes da pesquisa, e o processo que envolveu concepção de um pré-projeto de mestrado, o ingresso ao curso, o convívio com pesquisadores da área, a volta ao Instituto, e todas as reflexões que hoje materializam-se no presente texto, representam preciosas lições para mim como pesquisador e professor. Como pesquisador aprendi a olhar para uma realidade com olhos de pesquisa, o que representa o esforço em não priorizar apenas a minha visão, mas procurar entender o ponto de vista dos participantes, mesmo sendo eu um deles. Como professor, fica a lição de que não se trabalha só, de que educar é uma construção conjunta, de muitas cabeças e mãos, e alianças com colegas de trabalho, na conversinha no corredor, na hora de tomar um cafezinho, são momentos de aprender o mais genuíno sobre sua própria realidade. Além disso, tentativas de separar o que é aprender do que é ensinar fazem sentido e são relevantes para uma discussão teórica que leve à organização dos entendimentos, porém na prática cotidiana, podem andar entrelaçados em uma dinâmica de retroalimentação constante de ensinar a aprender a ensinar, como podemos ver neste contexto que me fez o professor e o pesquisador que hoje sou.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABELED, M. de la O. L. *Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula*. Tese (Doutorado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.), *Português Língua Estrangeira Interface com o Espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 13-22.

AMBROSETTI, N. B.; [RIBEIRO, M. T. M.](#) . A escola como espaço de trabalho e formação dos professores. In: *VIII Congresso estadual paulista sobre formação de educadores, Águas de Lindóia-SP. Modos de ser educador: artes e técnicas, ciências e políticas*. São Paulo: UNESP, 2005. P. 38-47

BARCELOS, A. M. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. In: *Linguagem & Ensino*, Vol. 7, No. 1, 2004. p. 123-156

BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas: uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. BONOTTO, R.C.S. *Internet na sala de aula de língua estrangeira: Formação de professores à distância*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade federal do Rio Grande do Sul, 2007.

BORTOLINI, L. S. *Letramento em uma escola de educação bilíngüe na fronteira Uruguai-Brasil*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

BRASIL. *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: Manual do Candidato*. Secretaria de Educação Superior (SESU). Brasília: MEC, 2006. Disponível em [www.mec.gov.br/celpebras](http://www.mec.gov.br/celpebras) (acessado em 15/12/12)

BULLA, G.S. *A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

CLARK, H. O uso da linguagem. In. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, nº 9, p.49-71, 2000. (traduzido por Nelson De Oliveira Azevedo e Pedro Moraes Garcez)

CORBIN, J.; STRAUSS, A. Practical Considerations. In: CORBIN, J.; STRAUSS, A. *Basics of Qualitative Research*, 3 ed. Los Angeles: SAGE, 2008.p. 19-43.

DINIZ, L. R. A. *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2008.

COITINHO, V. P. *A prática docente do professor de português para estrangeiros para uma aprendizagem crítica: a formação do professor de português para estrangeiros*. Dissertação (Mestrado em Letras). Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2007.

COSTA, E. V. *A reconstrução de um teste estrutural em um teste de desempenho: uma proposta de reflexão*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras). Porto Alegre: UFRGS, 2005.

COSTA, E. V.; CARVALHO, S. C. *O efeito retroativo do exame Celpe-Bras e a formação de professores de Português Língua Adicional em um Instituto Cultural no exterior*. Comunicação apresentada no I Simpósio Internacional Ensino de Português Língua Adicional, UFRGS. Porto Alegre, em preparação.

ECKERT, P. *Jocks and Burnouts: Social Identities and Categories in High School*. New York: Teachers College Press, 1989.

ERICKSON, F. What Makes School Ethnography ‘Ethnographic’? In: *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 15, 1984. p. 51-66

FERREIRA, I. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: ALMEIDA FILHO, J.P.C. (Org.), *Português Língua Estrangeira Interface com o Espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 1995. p.39-48.

FILIPOUSKI, A. M. R.; MARCHI, D. M.; SIMÕES, L. J. Língua Portuguesa e Literatura. In: RIO GRANDE DO SUL. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 53-126

FRANK, I. *Culturas de ensino e Aprendizagem de Alunos e Professores de Português como Língua Estrangeira*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Formação Continuada de Professores: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios*. São Paulo: Fundação Vitor Civita, 2011.

FURTOSO, V. B. *Formação de professores de Português para falantes de outras línguas: reflexões e contribuições*. Londrina: EDUEL, 2009.

GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, e produção de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópio*, v. 4, n. 1, p. 66-80, 2006.

GARCEZ, P.M.; SALIMEN, P.G. Pedir e oferecer ajuda para “fazer aprender” em atividades pedagógicas de encenação na fala-em-interação de sala de aula de inglês como língua adicional. In: BARCELOS A.M. (Org.), *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011. p. 97-117

GRANNIER, D. M. Perspectivas na formação do professor de português como segunda língua. Comunicação apresentada no II Encontro Internacional de Português – Língua Estrangeira, em setembro de 2000/USP. In: *Cadernos do Centro de Línguas*, Volume 4, São Paulo: USP, 2001.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Etnografía: Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós, 1995.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: Duranti, A. (Org.) *Linguistic Anthropology: a reader*. Oxford: Blackwell, 2001. p. 318-342.

HEATH, S. B.; STREET, B. *On Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research*. New York: Teachers College Press, 2008.

JUNG N. M. *A (re) produção de identidades sociais na comunidade e na escola*. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2009.

KLEIMAN, A. Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global Editora, 2003. p. 209-225.

KUNZENDORFF, J. C. Considerações quanto ao Ensino de Português para Estrangeiros Adultos. In: ALMEIDA FILHO, J. C.; LOMBELLO, L. C. (Orgs.). *O ensino de português para estrangeiros*. Campinas: Pontes, 1989. p. 19-39.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Leituras SME* Jan/Fev/Mar/Abr, Nº 19. Campinas: UNICAMP, 2002

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press, 1990.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001, v. 1, p. 333-355.

LIMA, E. E. O. F et al. *Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo: EPU, 1991.

\_\_\_\_\_. *Avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros*. 2ed. São Paulo: EPU, 1995.

MASON, J. *Qualitative Researching*. London: SAGE Publications, 1996.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F.; TANCREDI, R. M. S. P.; MELLO, R. R. *Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação*. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2003.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. IN. NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. *O Regresso dos Professores. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia 2007.

OHLWEILER, B. M. D. *Criação de um jornal na sala de aula de português língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras), Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

PENNYCOOK, A. *Language as a Local Practice*. New York: Routledge, 2010.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. IN. NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, P. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PIROVANO, M. V. *Professores de língua inglesa da rede pública estadual de ensino e suas crenças sobre o evento aula*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. *Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: Loyola, 1998.

RIBETTO, A. Pensar a formação de professores desde a experiência e desde o menor da formação. In: *Revista Reflexão E Ação*, Santa Cruz Do Sul, v.19, n2, jul./dez. 2011.

SALVADO, K. *A Língua Portuguesa em um instituto cultural brasileiro: uma demanda crescente*. Comunicação apresentada no I Simpósio Internacional Ensino de Português Língua Adicional, UFRGS. Porto Alegre, em preparação.

SCARAMUCCI, M. Efeito retroativo no ensino/ aprendizagem de línguas: o estado da arte. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 43, n.2, 2004. p. 203-226.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. *Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Espanhola e de Língua Inglesa*. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009.

\_\_\_\_\_. *Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês*. Erechim: EDELBRA, 2012.

SCHÖN, D. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SCHULZ, L. *A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SHULMANN, L. Disponível em: <http://www.carnegiefoundation.org/perspectives/excellence-immodest-proposal> Consultado em: 10/10/12.

SIMÕES, L. J.; RAMOS, J. W.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A. M. *Leitura e Autoria: planejamentos em Língua e Literatura*. Erechim: EDELBRA, 2012.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: *Current Issues in Comparative Education*, Teachers College, Columbia University, Vol. 5(2), 2003.

VEZUB, L. F. *Tendencias internacionales de desarrollo profesional docente. La experiencia de Mexico, Colombia, Estados Unidos y España*. 2005. Disponível em: <[http://www.redmaestrosdemaestros.cl/usuarios/nseve/doc/200911252152150.Tendencias\\_internacionales\\_de\\_desarrollo\\_profesional\\_docente\\_LFVezub.pdf](http://www.redmaestrosdemaestros.cl/usuarios/nseve/doc/200911252152150.Tendencias_internacionales_de_desarrollo_profesional_docente_LFVezub.pdf)>. Consultado em 30/08/2012.

WENGER, E. *Communities of Practice*. New York: Cambridge University Press, 1998.

XAVIER DOS SANTOS, V. M. Aprendendo a Ensinar o Português como Língua Estrangeira. Algumas considerações e reflexões. In: CUNHA, M. J. C. e SANTOS, P. (orgs.) *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília, DF: EDUnB, 2002. p.57-67

YE LI. *A preparação de candidatos chineses para o exame Celpe-Bras: aprendendo o que significa*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009

**Anexo 1: Quadro organizador da observação participante:**

| Visita | Data     | Total de Horas de Observação.                          | Atividades do Pesquisador  | Eventos Observados  | Métodos   |
|--------|----------|--|--|---|---|
| 1      | 31/10/11 | 45 minutos   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do Projeto para Diretor e Coordenadora pedagógica.</li> <li>- Acordo sobre horários e dias de observação.</li> <li>- Entrega dos Consentimentos Informados aos dois participantes.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exemplo descrito por Sônia como evento emergente de formação.</li> <li>- Comentário de Sônia sobre formação de Priscila.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação PPT.</li> <li>- Gravação em áudio da apresentação.</li> <li>- Diário de Campo.</li> </ul> |
| 2      | 10/02/12 | Em torno de 3 horas.                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descoberta de um questionário sobre formação de professores.</li> <li>- Participação nas decisões sobre organização do Carnaval.</li> <li>- Apresentação do Projeto aos participantes (Lúcia e Priscila não participaram, e somente Edna dos funcionários, participou).</li> <li>- Entrega de Consentimentos Informados.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participantes discutem aspectos relativos a suas identidades, seu trabalho e reconhecimento em uma reunião de apresentação de projeto de pesquisa.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação PPT.</li> <li>- Diário de Campo.</li> <li>- Fotos.</li> </ul>                             |
| 3      | 14/02/12 | Em torno de duas horas. Total de 4 horas no Instituto. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação participante das rotinas dos professores, notas de campo.</li> <li>- Explicação sobre o trabalho de pesquisa para Priscila e Lúcia.</li> <li>- Conversas informais com os participantes.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bianca relata o sucesso de uma explicação gramatical de pronomes oblíquos verificada na avaliação a Alberto.</li> <li>- Bianca relata a Jaqueline experiência de uso do Novo Avenida Brasil.</li> <li>- Bianca e Priscila relatam pedidos de ajuda a Lúcia enquanto ministraram/ ministram aulas para o Quinto Nível pela primeira vez, devido a dificuldades com aspectos de gramática, especificamente relacionado a perguntas dos alunos.</li> <li>- Priscila se reúne com Lúcia para resolver dúvidas sobre o Infinitivo pessoal, enquanto Alberto e Bianca as observam e ocasionalmente participam. Lisiane entra e também participa.</li> <li>- Karen e Jaqueline discutem sobre possibilidades de professores para dar Sexto Nível.</li> <li>- Jaqueline relata a apresentação de um trabalho de seus alunos de Quinto Nível para Karen.</li> <li>- Karen e Jaqueline discordam sobre política de reprovação de alunos por faltas.</li> <li>- Caroline resolve dúvida de acentuação com Jaqueline.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Notas de campo, Gravações em Áudio, Fotos, Diário de campo e Transcrições.</li> </ul>                  |

|   |          |   |  |   |  |
|---|----------|---|--|---|--|
|   |          |   |  | - Karen e Priscila discutem elaboração de uma prova de quarto nível.  |  |
| 4 | 22/02/12 | Em torno de 3h. Total: 4h 30 no Instituto | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação Participante das rotinas dos professores.</li> <li>- Conversas Informais.</li> <li>- Primeira geração de documentos</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bianca pergunta a Alberto sobre o VOLP e explica como e porque o utiliza em aula.</li> <li>- Lúcia recorda Flávia e Karen sobre a determinação de Sônia de que cada professor deve ler um livro em português. Karen ironiza exigência.</li> <li>- Karen, Flávia e Lúcia discutem a reformulação de provas orais com base no modelo do Celpe-Bras. As professoras decidem quando fazer, como fazer e vislumbram algumas implicações do trabalho.</li> <li>- Flávia explica para Alberto qual era o propósito da conversa e justifica porque é importante uma prova oral que se pareça com o Celpe-Bras.</li> <li>- Flávia analisa a situação de formação de professores no Instituto.</li> <li>- Karen relata inseguranças sobre seu desempenho como professora e explique necessitar mais orientações.</li> </ul>  | Notas de campo, Gravações em Áudio, Diário de campo e Transcrições.        |
| 5 | 24/02/12 | 2h30                                      | - Observação participante da reunião pedagógica e dos trabalhos em grupos.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sônia questiona e repreende Lisiane sobre o cumprimento de uma tarefa: preencher uma prova com possíveis respostas.</li> <li>- Sônia pergunta se Lisiane á começou a ler um livro sobre leitura para aprender a trabalhar com leitura.</li> <li>- Sônia divide os professores em grupos de trabalho para reelaboração de provas e atenta para que Caroline (menos experiente) esteja com Flávia e Karen (mais experientes)</li> <li>- Karen tem duvidas na correção de textos (tarefas do Celpe) e pede orientação a Sônia, SM observa.</li> <li>- Jaqueline explica como elaborar questão em prova de primeiro nível para Augusto.</li> <li>- Sônia relata a Alberto as dificuldades com a adoção do Novo Avenida Brasil está trazendo para todos.</li> <li>- Sônia ajuda Lisiane a resolver exercícios de lacunas (tudo e todo). (não deixar de ver a página 9 do diário)</li> <li>- Na sala 3, Flávia, Karen e Caroline se reúnem durante a reunião pedagógica para separar elementos provocadores do Celpe-Bras para aplicar na Prova Oral do Instituto.</li> <li>- Sônia, Jaqueline, Augusto e Lisiane discutem a relação entre uso de artigos definidos antes de nomes próprios e de possessivos e graus de formalidade/ informalidade/ estilo.</li> </ul> | Notas de campo, Gravações em Áudio, Diário de campo, Fotos e Transcrições. |

|   |          |                                     |  |   |  |
|---|----------|-------------------------------------|--|---|--|
|   |          |                                     |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sônia ensina a Lisiane regras de contrações preposição+artigo com base na resolução de um exercício.</li> <li>- Sônia analisa prova elaborada por Augusto, Jaqueline, Stela e Bianca.</li> <li>- Augusto questiona publicamente a validade de orientar a elaboração de provas a partir de aspectos gramaticais do livro didático.</li> <li>- Karen questiona a organização do trabalho quando o relaciona com a divisão do curso por níveis e lições do Novo Avenida Brasil.</li> <li>- Karen me entrega folhas com resumos de trabalhos na área de PLA.</li> </ul>  |  |
| 6 | 28/02/12 | 3h, total de 4 horas no Instituto.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação participante das rotinas nos intervalos.</li> <li>- Conversas informais com os participantes.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lisiane explica a Caroline como fazer uma prova oral de terceiro Nível, utilizando materiais escritos.</li> <li>- Caroline e Lisiane me contam sobre sua experiência como professora (de inglês, Caroline) e acadêmica (Lisiane).</li> <li>- Priscila resolve dúvidas sobre orações reduzidas com Lúcia na área de serviço</li> <li>- Karen, Bianca, Priscila relata indignação pelas condições trabalhistas e recebem apoio de Flávia.</li> <li>- Karen e Bianca discutem com Alberto questões relacionadas a formação, práticas, relações interpessoais no Instituto, durante o intervalo na cantina. Aline e Lúcia também participam.</li> </ul>  | Notas de campo, Gravações em Áudio, Diário de campo, Fotos e Transcrições. |
| 7 | 02/03/12 | 2h30, total de 3 horas no Instituto | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação participante da reunião pedagógica.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sônia informa os professores sobre a venda da casa e todos se engajam em discutir sobre um novo lugar.</li> <li>- Os professores discutem sobre contratos, previdência social e vistos. Priscila é criticada por Sônia e defendida por Flávia.</li> <li>- Sônia explica como funcionam as inscrições e cursos preparatórios para o Celpe e os professores anotam e fazem perguntas. Sônia enfatiza que Lisiane e Caroline deve estar atentas para essas informações.</li> <li>- Sônia divide os responsáveis pelo clube de conversação, e coloca Caroline e Lisiane a trabalharem com colegas mais experientes.</li> <li>- Bianca, Augusto e Stela relatam como foi trabalhar com o Novo Avenida Brasil.</li> <li>- Sônia sugere a separação de materiais extras.</li> <li>- Sônia propõe o trabalho em pequenos grupos para selecionar materiais extras.</li> <li>- Sônia me explica o que os professores estão fazendo.</li> </ul> | Notas e campo, Gravações Áudio, Fotos, Diário de campo.                    |

|    |          |   |  |  |   |
|----|----------|---|--|--|---|
|    |          |   |  | - Stela me pede que revise a gramática das respostas de seu questionário de formação. Flávia e Sônia interferem.   |   |
| 8  | 07/03/12 | 2 horas   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação participante da reunião em grupos de trabalho.</li> <li>- Conversas informais com os participantes.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Flávia e Sônia reelaboram material de fonética e a partir disso discutem o uso da palavra "jarro".</li> <li>- Priscila, Flávia e Sônia discutem porque diferenciar "pó" e "poeira" na aula.</li> <li>- Caroline relaciona o fato de trabalhar com terceiro nível com a condição de "café com leite".</li> <li>- Karen, Priscila, Lúcia, Caroline e Augusto analisam e selecionam material didático para quarto nível.</li> <li>- Karen, Priscila, Lúcia, Caroline, e Augusto analisam e selecionam material didático para quarto nível.</li> <li>- Karen, Priscila, Lúcia, Caroline, e Augusto discutem aspectos de gramática em materiais selecionados e se ajudam mutuamente a resolver dúvidas.</li> <li>- Caroline, Karen, Lúcia, Priscila e Augusto discutem participípios e mudança linguística.</li> <li>- Sônia revisa e avalia o trabalho realizado pelos professores.</li> <li>- Caroline, Lúcia e Karen, Augusto e Priscila me explicam o que significa ser "café com leite".</li> </ul> | Notas de campo, Diário, Áudio, Transcrição.     |
| 9  | 12/03/12 | 2h horas de observação, total de 5h30 no Instituto. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação participante das rotinas</li> <li>- Conversas informais com os participantes.</li> </ul>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lúcia, Stela e Bianca conversam sobre os grupos que estão iniciando às 16 e às 18h15.</li> </ul>  | Notas de campo, Diário, Áudio.                  |
| 10 | 14/03/12 | 1h 40 de observação, total de 3h no Instituto       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação participante das rotinas</li> <li>- Conversas informais com os participantes.</li> </ul>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sônia e amiga discutem dúvida lexical de Bianca.</li> <li>- Bianca relata a Alberto sua experiência com o Novo Avenida Brasil, necessidades de alterações nas técnicas e suas percepções sobre o trabalho compartilhado.</li> <li>- Bianca e Lúcia relatam como é a experiência de troca de material didático</li> <li>- Bianca e Lúcia explicam a Alberto como se decide qual professor dá aula para qual nível.</li> <li>- Bianca analisa o perfil de uma professora focalizando o padrão de uso da língua e o comportamento de uma professora em sala de aula e fora dela.</li> <li>- Karen expressa dúvidas sobre usos de um verbo presente em uma lista participípios.</li> </ul>  | Notas, Gravação de Áudio, Transcrições, Diário. |

|    |          |   |  |  |  |
|----|----------|---|--|--|--|
| 11 | 16/03    | 2h30 de observação da reunião pedagógica.                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação participante da reunião pedagógica.</li> <li>- Conversas informais com participantes.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Karen fala sobre sua insatisfação com Sônia.</li> <li>- Bianca apresenta as ferramentas utilizadas para se preparar para as aulas de gramática.</li> <li>- Sônia introduz o tópico da reunião: acentuação gráfica e elaboração de um material didático sobre o tema.</li> <li>- Sônia relata como trabalha em sala de aula com acentuação gráfica e incentiva outros professores a relatarem experiências de ensino com o tópico.</li> <li>- Sônia orienta os professores sobre como aplicar um material didático sobre acentuação e demonstra como os professores podem fazer uso do material e de explicações verbais.</li> <li>- Sônia dá exemplos de como explicar regras de acentuação enquanto pede que os professoras definam o que incluir no material.</li> <li>- Sônia demonstra como explica nome dos países e acentuação em nível inicial.</li> <li>- Flávia relata trabalho com letra de musica e fonética.</li> <li>- Sônia faz um ditado com os professores.</li> <li>- Flávia explica para Caroline como trabalhar com música "Garota de Ipanema" no clube de conversação.</li> </ul> | Notas de Campo, Diário de campo, Áudio, Transcrições, Fotos, Documentos. |
| 12 | 16/03/12 | - 2h de observação por conta do Clube de Conversação.               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação participante da preparação para o Clube de Conversação.</li> <li>- Conversas Informais.</li> </ul>   |  | Notas de campo, Diário de campo, Fotos.                                  |
| 13 | 19/03/12 | - 1h40 de observação participante, de um total de 3h30 no Instituto | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação participante das rotinas dos professores.</li> <li>- Conversas informais com os participantes.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caroline pergunta a Alberto o significado de vocabulário de português de Portugal. Augusto e Lisiane participam.</li> <li>- Karen e Lúcia têm duvidas sobre como ensinar a escrever um texto de apresentação para uma fundação (tarefa do Celpe).</li> </ul>  | Notas de campo, Diário de campo, Transcrições, Fotos.                    |
| 14 | 20/03/12 | *Manhã: 6 horas no Instituto.                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação Participante das rotinas dos professores.</li> <li>- Conversas informais com os participantes.</li> <li>- Levantamento de documentos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jaqueline relata sua insatisfação com a política salarial do Instituto, que segundo ela não estimula os professores a buscarem aperfeiçoamento.</li> <li>- Karen comenta que não aplicou tarefa do Celpe.</li> </ul>  | Notas, Diário, Fotos, Fotos de documentos.                               |
| 15 | 21/03/12 | 3 horas   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação participante das rotinas dos professores.</li> <li>- Conversas informais com os</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Flávia explica para Bianca como trabalha com possessivos</li> <li>- Flávia relata trabalho com musica para ensinar possessivos.</li> </ul>  | Notas, Diário, Áudio, Transcrições, Fotos, Documentos.                   |

|    |          |          |  |  |  |
|----|----------|----------|--|--|--|
|    |          |          | <p>participantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento de documentos.</li> </ul>  |  |  |
| 16 | 23/03/12 | 4 horas. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação participante da reunião pedagógica.</li> <li>- Coleta de documentos.</li> <li>- Visita a um prédio com alguns professores, onde poderá funcionar o Instituto.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sônia apresenta para Flávia e Lisiane os materiais de acentuação gráfica, chamando a atenção para os materiais de alunos e para os professores.</li> <li>- Sônia e Flávia discutem regra de uso do acento agudo e circunflexo, enquanto Lisiane as observa.</li> <li>- Sônia explica como usar material como professor e material para aluno a Flávia e Lisiane.</li> <li>- Sônia explica como usar material como professor e material para aluno a Flávia e Lisiane, explicitando ordem de aplicação em aula./ Flávia questiona a validade do material por ser muito técnico.</li> <li>- Sônia dá uma aula de acentuação aos professores.</li> <li>- Sônia dá a aula de acentuação usando quadro e direciona perguntas aos professores.</li> <li>- Professores discutem casos de ortoepia. (Sônia promete prova para próxima semana).</li> <li>- Sônia recomenda professores a trabalharem com listas de palavras.</li> <li>- Sônia anuncia tópico para futuras reuniões: pronomes oblíquos.</li> <li>- Sônia determina que Lisiane trabalhe com Flávia na conversação para aprender a lidar com elementos provocadores do Celpe.</li> </ul> | Notas, Diário, Áudio, Transcrições, Fotos, Documentos. |
| 17 | 23/03/12 | 2 horas  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação participante das rotinas e do clube de conversação.</li> <li>- Conversa com Lisiane e Flávia.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- No Clube de conversação, Lisiane observa Flávia, que, em intervalos, explica a Lisiane como funciona a Parte Oral do Exame Celpe-Bras.</li> <li>- Lisiane avalia positivamente a prática da observação pra Flávia</li> <li>- Lisiane comenta com Flávia a impressão que teve de algumas aulas que observou.</li> <li>- Lisiane conta quais forma os aspectos que lhe pareceram relevantes de observar durante a conversação: o comportamento dos alunos.</li> <li>- Flávia relata suas expectativas em ter sua aula observada</li> <li>- Flávia fala sobre o que é importante para ser professor no Instituto./ Lisiane relata na pedir ajuda aos colegas por se sentir desprezada.</li> </ul>  | Notas, Fotos, Diário, Transcrições, Entrevista.        |
| 18 | 26/03/12 | 3 horas  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação participante das rotinas.</li> <li>- Conversa informal com Karen e Priscila.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Karen e Priscila, em conversa informal com Alberto, analisam a situação de formação de professores no Instituto.</li> </ul>   | Notas, Gravação em áudio, Seleção                      |

|    |          |         |   |   |   |
|----|----------|---------|---|---|---|
|    |          |         | - Levantamento de Documentos.   | - Priscila conta a Alberto que Sônia tem sugerido leituras, e me mostra os livros que está lendo.   | documental, Fotos, Diário e Transcrições.   |
| 19 | 27/03/12 | 3 horas | -Observação participante das rotinas dos participantes.<br><br>- Conversas informais<br><br>- Levantamento de documentos            | - Stela e Bianca resolvem dúvidas de acentuação e pronúncia com Alberto.  | Notas de campo, Diário de Campo, Seleção documental.  |
| 20 | 28/03/12 | 5 horas | - Entrevista/ Conversa com Jaqueline<br><br>- Observação participante das rotinas dos participantes.                                | - Jaqueline conta sobre o efeito que o questionário aplicado por Sônia causou em suas concepções.<br><br>- Jaqueline respondendo a minha pergunta, relaciona suas percepções sobre as percepções dos colegas com relação ao curso de português do Instituto.<br><br>- Jaqueline relata que o seu material teve impacto nos colegas, que viram a necessidade de se preparar mais nos níveis precedentes ao sexto nível.<br><br>- Lúcia pede ajuda a Jaqueline e marcam uma reunião.<br><br>- Bianca e Stela analisam uma nova prova para segundo nível e discutem como cobrar acentuação na prova.<br><br>- Bianca pergunta a Alberto sobre como se deve avaliar em uma prova, e ele explica sua concepção de avaliação de rendimento. Flávia observa. | Entrevista semi estruturada/ Conversa. Notas de Campo, Gravação em Áudio, Fotos, Diário de Campo, Transcrições. |
| 21 | 29/03/12 | 3h30    | - Entrevista semiestruturada com Sônia.<br><br>- Conversas informais.<br><br>- Observação Participante das rotinas dos professores. | - Entrevista com Sônia sobre o processo de formação dos professores. Temas abordados: Autonomia e responsabilidade da Coordenadora pedagógica em contratações de professores; Falta de profissionais qualificados no Equador para a área de PLA; Critérios de Contratação; Sobre características pessoais como critério; Sobre o processo de formação no Instituto; Sobre o Terceiro Nível; Sobre a ajuda dos mais experientes aos menos experientes nos intervalos; Sobre as biografias dos professores; Sobre o Modo Subjuntivo como demarcador de território para ocupação dos professores mais experientes; O papel do Celpe-Bras no processo de formação; O caso de Priscila; O caso de Caroline; O status institucional do Instituto.           | Notas, Esquema de entrevista semiestruturada, Gravação em Áudio, Diário de campo, Transcrição,                  |
| 22 | 30/03/12 | 3h      | - Observação participante da reunião pedagógica.<br><br>- Visita a um novo local.   | - Na reunião pedagógica Sônia pede que Lisiane relate como foi dar aula de acentuação. Lisiane é reticente.<br>- Professoras se engajam na realização de um questionário entregue por Sônia e no ditado.<br>- Professoras realizam exercício de correção de palavras usadas popularmente (cacoeppia e ortoepia)   | Notas, Gravação em Áudio, Fotos, Diário de campo, Transcrições.   |

Anexo 2 - Foto 1: Calendário anual de aulas afixado na secretaria do Instituto, 14/02/12

**CALENDÁRIO DOS CURSOS INTENSIVOS/2012**  
Aulas de segunda a quinta, 1h45m / 28 aulas de 1h45m e 1 aula de 1h = 50 horas

**I Intensivo/2012**

| JANEIRO                | FEVEREIRO     |
|------------------------|---------------|
| 11 (quarta)-12         | 1-2-3 (sexta) |
| 16-17-18-19-20 (sexta) | 6-7-8-9       |
| 23-24-25-26            | 13-14-15-16   |
| 30-31                  | 22-23         |
|                        | 27-28-29      |

Período de Matrícula Regular: até 9 de Março (sexta-feira)

**II Intensivo/2012**

| MARÇO       | ABRIL (5-6 Páscoa)    |
|-------------|-----------------------|
| 12-13-14-15 | 2-3-4                 |
| 19-20-21-22 | 9-10-11-12-13 (sexta) |
| 26-27-28-29 | 16-17-18-19           |
|             | 23-24-25-26           |
|             | 30                    |

Período de Matrícula Regular: até 11 de Maio (sexta-feira)

**III Intensivo/2012**

| MAIO (24 Batalla de Pichincha) | JUNHO       |
|--------------------------------|-------------|
| 9 (quarta)-10                  | 4-5-6-7     |
| 14-15-16-17                    | 11-12-13-14 |
| 21-22-23-24                    | 18-19-20-21 |
| 28-29-30-31                    | 25-26-27    |

Período de Matrícula Regular: até 10 de Julho (terça-feira)

**IV Intensivo/2012**

| JULHO          | AGOSTO (10 Independência) |
|----------------|---------------------------|
| 11 (quarta)-12 | 1-2                       |
| 16-17-18-19    | 6-7-8-9                   |
| 23-24-25-26    | 13-14-15-16               |
| 30-31          | 20-21-22-23               |
|                | 27-28-29                  |

Período de Matrícula Regular: até 6 de Setembro

**V Intensivo/2012**

| SETEMBRO    | OUTUBRO     |
|-------------|-------------|
| 10-11-12-13 | 1-2-3-4     |
| 17-18-19-20 | 8-9-10-11   |
| 24-25-26-27 | 15-16-17-18 |
|             | 22-23-24-25 |
|             | 29          |

Período de Matrícula Regular: até 3 de Novembro

**VI Intensivo/2012 (25 aulas de 2h00)**

| NOVEMBRO    | DEZEMBRO (5-6 Festas de Quito) |
|-------------|--------------------------------|
| 5-6-7-8     | 3-4                            |
| 12-13-14-15 | 10-11-12-13                    |
| 19-20-21-22 | 17-18-19                       |
| 26-27-28-29 |                                |

## Anexo 3 – Páginas 80 e 81 do Livro Avenida Brasil 2 (LIMA ET AL, 1992), 14/02/12

## B1 Infinitivo Pessoal — Forma e uso

| Falar   |         | Ir    |         |
|---------|---------|-------|---------|
|         | / eu    |       | / eu    |
| Falar   | - você  | Ir    | - você  |
|         | \ ele   |       | \ ele   |
|         | \ ela   |       | \ ela   |
| Falamos | - nós   | Irmos | - nós   |
|         | \ vocês |       | \ vocês |
| Falarem | - eles  | Irem  | - eles  |
|         | \ elas  |       | \ elas  |

O Infinitivo Pessoal é o Infinitivo que tem sujeito.  
1. Ele é necessariamente usado quando:

a) os sujeitos das duas orações são diferentes.  
**João** parou para **(nós)** *passarmos*.

b) o sujeito do Infinitivo está expresso, não importando se é igual ou diferente do sujeito da oração principal.

Por **elas** não *terem* convite, não puderam entrar.  
Ele assinou o contrato sem **nós** o *irmos*.

2. Nas orações com Infinitivo sem sujeito expresso, o uso do Infinitivo Pessoal é facultativo quando o sujeito das orações é o mesmo.

Por não *ter* convite, **elas** não puderam entrar.

Por não *terem* convite, **elas** não puderam entrar.

## 1. Complete.

- Para nós \_\_\_\_\_ (ver) melhor, usamos binóculos.
- Por eles \_\_\_\_\_ (ser) nossos amigos, não reclamaram.
- Ouvi os rapazes \_\_\_\_\_ (sair).
- Sem eles \_\_\_\_\_ (assinar) o documento, nada poderemos fazer.
- É necessário nós \_\_\_\_\_ (ter) paciência.
- Ele pediu para você \_\_\_\_\_ (ficar).



## 2. Complete o diálogo. Siga o exemplo.

- Então, você foi com ele?
  - Fui. Ele pediu *para eu ir*.
- Então, eles deram outra chance para você?
    - Deram. Eu pedi para eles \_\_\_\_\_
  - Então, vocês explicaram a situação para ela?
    - Explicamos. Ela pediu \_\_\_\_\_
  - Então eles compraram os ingressos?
    - Compraram. Eu pedi \_\_\_\_\_

## 3. Complete o diálogo. Siga o exemplo.

- O guarda está olhando para nós.
  - É verdade. É melhor nós *irmos embora*.
- O guarda está olhando para você.
    - É verdade. É melhor eu \_\_\_\_\_
  - O guarda está observando os meninos.
    - É verdade. É melhor eles \_\_\_\_\_
  - Veja! O guarda está olhando para o Júlio e o Ronaldo.
    - É verdade. É melhor eles \_\_\_\_\_

## Orações reduzidas de Infinitivo B2

porque, para que, até que, antes que  
depois que, sem que, que  
Ele não vem aqui **porque** não tem tempo.  
Ele trabalha mais na sexta **para que** possa  
descansar no sábado.  
É melhor **que** vocês vão embora.

por, para, até, antes de, depois, sem

Ele não vem aqui **por** não *ter* tempo.  
Ele trabalha mais na sexta **para** *poder* descansar  
no sábado.  
É melhor vocês **irem** embora.

### 1. Diga de outra forma. Use o Infinitivo Pessoal.

- a) Não faça bobagem para que não tenha problemas depois. *para não ter problemas depois*.  
b) Ela sempre sai sem que nós a vejamos.  
c) Não falei nada porque não sabia o que dizer.  
d) Feche a porta depois que você sair.  
e) Não digam nada sem que tenham certeza.  
f) É melhor que vocês vão embora.

### 2. Complete com as palavras na caixa.

até que      depois de      por      para que      porque      antes que

- a) Não vou sair \_\_\_\_\_ ele me escreva.      e) É bom \_\_\_\_\_ você me ouvir.  
b) Vou telefonar \_\_\_\_\_ ele saiba o que aconteceu.      f) Não vou poder fazer nada \_\_\_\_\_ você me diga tudo.  
c) Ele não vem aqui \_\_\_\_\_ não ter tempo.      g) Desisti do plano \_\_\_\_\_ receber sua carta.  
d) Não vou aceitar este salário \_\_\_\_\_ não acho justo.

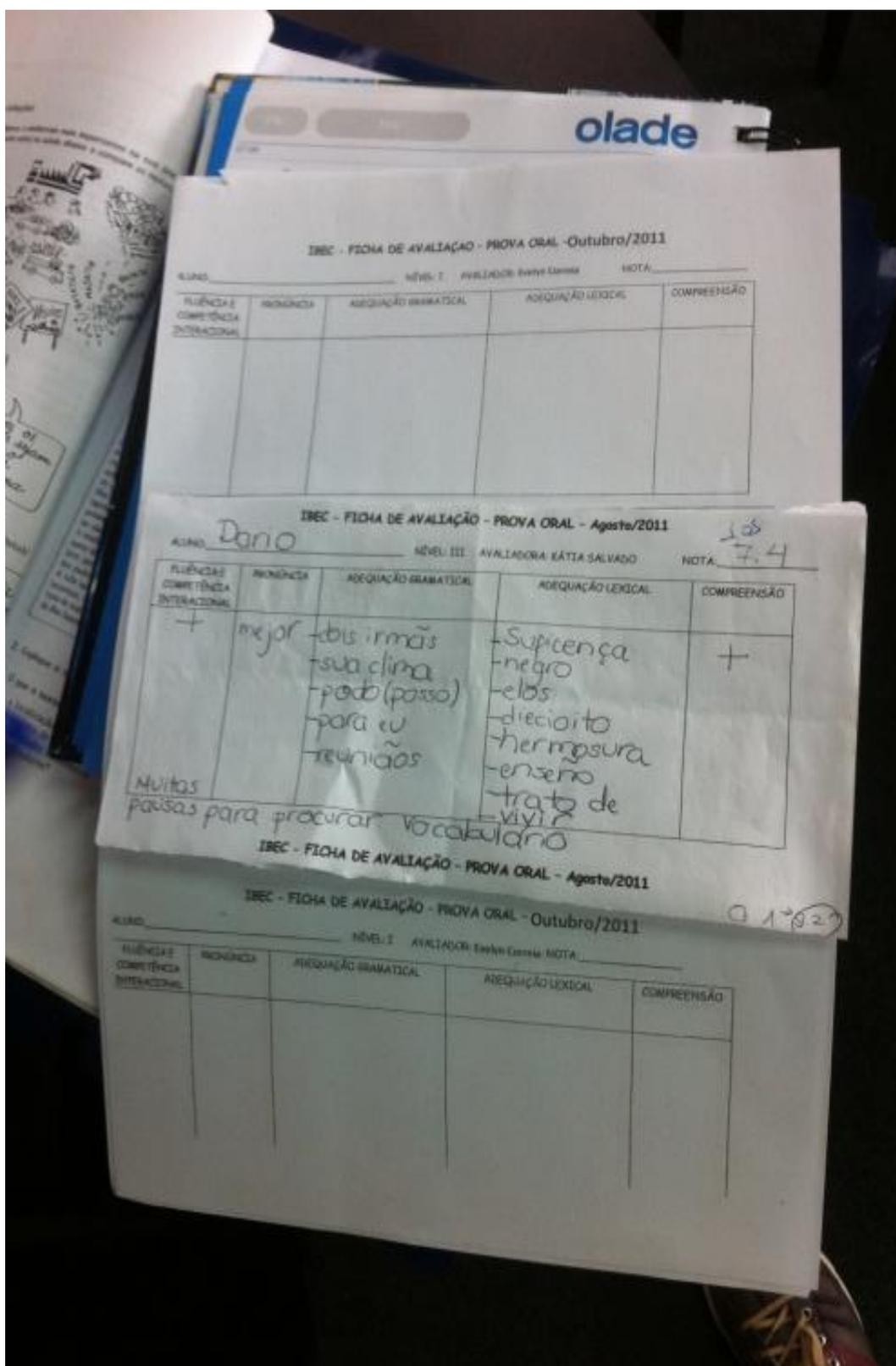
## Orações reduzidas de Gerúndio B3

Se ele quiser, poderá ficar aqui. → Querendo, ele poderá ficar aqui.  
Porque era bom em inglês, foi contratado. → Sendo bom em inglês, foi contratado.  
Quando entrou na sala, ele a viu. → Entrando na sala, ele a viu.

### 1. Reduza as orações sublinhadas. Use o Gerúndio.

- a) Porque estava cansado, foi embora mais cedo. *Estando cansado, foi embora mais cedo.*  
b) Se vocês puderem, telefonem.  
c) Quando atravessava a rua, viu o amigo na esquina.  
d) Porque era muito tímido, não abriu a boca.  
e) Se fizerem barulho, acordarão todo mundo.





## Anexo 5: Consentimento Informado para todos os participantes



Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
 Instituto de Letras  
 Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 217  
 Campus do Vale – UFRGS  
 Av. Bento Gonçalves, 9500 – Caixa Postal 15002  
 91501-970 Porto Alegre, RS  
 Telefone 3308-6690



CIDADE \_\_\_\_\_, 31 DE OUTUBRO DE 2011

Prezado participante,

Sou aluno do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no nível de Mestrado na especialidade Linguística Aplicada. Para a minha dissertação estou realizando pesquisa, orientada pela Profa. Dra. Margarete Schlatter, sobre formação de professores de português como língua adicional. Para esse trabalho, necessito permanecer por um período de até dois meses na instituição na qual o senhor/ a senhora trabalha para a geração de dados, com sua devida autorização.

Gostaria de contar com a sua autorização para tomar notas de campo para realização de diário de campo e de gravações em áudio e vídeo de reuniões pedagógicas e reuniões informais dos professores. As observações serão realizadas, primeiramente, de forma gradual, seguindo-se de acompanhamento diário dos professores da instituição, e os dados gerados serão usados somente para fins de pesquisa pelo autor do projeto ou por outros pesquisadores interessados, mediante solicitação de nova autorização. Alguns segmentos poderão ser oportunamente reproduzidos em apresentações e publicações acadêmicas. Todas as informações sobre suas identidades serão mantidas confidenciais através do uso de pseudônimos. Além disso, os dados não serão disponibilizados para qualquer propósito que não se encaixe nos termos da pesquisa.

Agradeço pela sua colaboração e estou à sua disposição em caso de dúvidas ou necessidade de esclarecimentos pelo e-mail \_\_\_\_\_ ou pelo telefone \_\_\_\_\_.

Atenciosamente,

Everton Vargas da Costa

LI A DESCRIÇÃO ACIMA E DOU MEU CONSENTIMENTO PARA O USO DAS NOTAS E GRAVAÇÕES PARA FINS DE PESQUISA CIENTÍFICA.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

