



A FORMAÇÃO DE IDENTIDADES DOCENTES NA PARTICIPAÇÃO EM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Carla Cristina de Souza (1); Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro (2)

(1) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, carla.souza@ifrj.edu.br; (2) Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, elza.ribeiro@ifrj.edu.br

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo analisar a construção de identidades no relato gravado em vídeo de uma professora sobre seu estágio em uma escola de ensino médio e técnico, participando de aulas de Inglês para Fins Específicos, que se caracteriza como uma comunidade de prática. A arquitetura teórica fundamenta-se na perspectiva socioconstrucionistas de identidades relacionados à construção de identidades e na proposta de Wenger retomada por Kiely para a investigação da formação de identidades docentes considerando as comunidades de prática em que o professor se insere. O relato foi transcrito com base em critérios da análise da conversa e examinado com vistas a tentar entender o estágio sob o ponto de vista de um professor em formação. Os resultados apontam que o período de estágio e a participação na comunidade foram momentos de reinterpretação de experiências e reconstrução de crenças e práticas, constituindo-se, portanto como essenciais nas mudanças no percurso identitário da autora.

Palavras chave: Identidades, Formação de Professores, Comunidade de Prática.

1. Introdução

O estágio supervisionado é um momento muito profícuo para refletir sobre identidades e práticas docentes, o que tem atraído muitas pesquisas na área de Linguística Aplicada (MILLER, 2015). Entretanto, ainda são poucos os estudos sobre construção de identidades e sua relação com a prática em sala de aula a partir da visão de licenciandos sobre o estágio supervisionado, fato que instigou a presente pesquisa. Visando trazer uma contribuição para a área de formação de professores, este trabalho tem como objetivos investigar que construções identitárias emergem no relato videogravado de uma ex-licencianda sobre seu estágio em uma escola da rede federal a partir de sua participação em uma comunidade de prática.

Acreditamos que trazer à tona essas identidades imbricadas no discurso para discussão pode criar oportunidades de reflexão sobre o estágio e de aprendizado para os professores participantes dessa prática, considerando-se que todos estão sempre em formação e desenvolvimento profissional. Para tanto, seguimos uma abordagem teórica e metodológica qualitativa e interpretativa (DENZIN e LINCOLN, 2006) para analisar o relato de uma professora formada em Letras Português/Inglês sobre o seu estágio em uma escola pública de ensino médio e técnico. Tal relato foi gravado em vídeo pela própria participante da pesquisa e transcrito por nós com base em critérios da Análise da Conversa (ATKISON e HERITAGE, 1984) acrescidos de símbolos sugeridos por Schiffrin (1987).



Além do arcabouço teórico sobre identidades, por entender a aprendizagem na formação de professores a partir de uma perspectiva sociocultural, incluímos algumas considerações sobre Comunidades de Prática (WENGER, 1998 e 2003; WENGER & SNYDER, 2000; KIELY, 2015), já que o estágio se dá como um processo de coconstrução de conhecimentos por meio da participação dos licenciandos nas atividades em tais comunidades. Portanto, entendemos que a aprendizagem na formação de professores é construída não só pela teoria na universidade, mas também por meio do engajamento nas atividades do estágio e que a interação com as pessoas e na utilização dos instrumentos (materiais, signos e símbolos culturalmente construídos) desse ambiente.

Estudos sobre identidades têm crescido exponencialmente, contando com contribuições de diferentes áreas do conhecimento. Segundo De Fina (2011, p. 264), nos últimos anos, houve uma mudança de perspectiva sobre identidades, que pode ser atribuída não só aos desenvolvimentos dentro dos estudos do discurso, mas também pelas crescentes influências de linhas de pensamento e movimentos que vêm de diversas disciplinas. Como a autora, assumimos uma definição de identidades com base no socioconstrucionismo, que as descreve como plurais e complexas, pois negociadas nas nossas interações e ações no mundo, sendo assim dependentes das diferentes variáveis situacionais, sócio-históricas e culturais que fazem parte do nosso dia-a-dia.

Usando a linguagem, construímos a nós mesmos e aos outros e mostramos a nossa visão da realidade a partir de quem estamos sendo em um determinado momento. Resumindo, as identidades não são prontas e fixas, mas múltiplas, fragmentadas e fluidas (MOITA LOPES, 2003), nos permitindo adaptação nas diferentes práticas discursivas, mas, ao mesmo tempo, são influenciadas pela complexidade do contexto sócio-histórico e cultural do qual fazemos parte.

Com o objetivo de investigar a construção de identidades docentes, nós nos apoiamos principalmente em Kiely (2015), que aborda essa questão no desenvolvimento de professores de inglês falantes de outras línguas. A fim de sugerir caminhos para que os professores possam se desenvolver pessoalmente e profissionalmente, de forma que seu trabalho seja mais satisfatório, reconhecido e efetivo, Kiely (2015) propõe que seja investigada a dimensão de aprendizagem da identidade desses profissionais, tomando como arcabouço teórico a Linguística Aplicada e a estrutura de comunidades de prática de Wenger (1998). Segundo a autora, no que tange o desenvolvimento pessoal-profissional, os professores precisam explorar seu papel como agentes criativos, reflexivos e investigadores de sua própria prática. Ademais, quanto ao contexto de trabalho, é necessário um senso de comunidade que estabeleça uma cultura de colaboração conjunta entre professores. Uma estratégia para que essas capacidades sejam desenvolvidas é o foco nas identidades desses profissionais.

Kiely (2015), com base em Butler (1997), parte do princípio de que a identidade não é algo fixo ou atribuído, e sim algo imaginado, dinâmico e expresso por meio de performance. A performance pode envolver alinhamento com normas estabelecidas ou resistência a elas para articular novos sentidos



imaginados, posicionamento também adotado neste trabalho. Ao mesmo tempo, partindo da premissa de que estamos continuamente aprendendo e nos transformando, Kiely corrobora o conceito de identidade proposto por Wenger, já que ele se mostra muito produtivo para entender como esses profissionais podem se desenvolver. De acordo com Wenger (2003), a noção de identidade profissional provém da associação de um grupo particular e da participação em atividades, a fim de articular e desenvolver essa sociedade.

Comunidades de Prática são grupos de pessoas que compartilham experiências, interesses e preocupações relativas aos mesmos temas e atividades. Seus membros apresentam diferentes níveis de conhecimento e habilidades, mas todos podem ganhar com a troca de experiências e saberes por meio das interações (WENGER, 1998 e 2003; WENGER, MCDERMOTT & SNYDE, 2002). São quatro as dimensões essenciais na teoria social da aprendizagem proposta por Wenger, a saber: prática, comunidade, identidade e significado. A **prática** é o que faz com que conhecimentos e experiências sejam partilhadas, já que aprendemos enquanto nos engajamos em atividades, quando nos esforçamos para um objetivo comum, quando há envolvimento mútuo em ação. É na **comunidade** em que definimos quem somos e podemos entender qual é a nossa participação nas atividades. Aprendemos construindo um sentido de pertença, trabalhando juntos e trocando informações enquanto realizamos tarefas (CUDDAPAH & CLAYTON, 2011). As **identidades** surgem da forma como a aprendizagem transforma quem somos e como constrói nossas histórias pessoais no contexto das nossas comunidades. O **significado**, ou o entendimento de atividades e papéis, é construído na interação e determinado pelo senso de propósito em um certo contexto, que guia nossa participação e investimento. Segundo Kiely (2015), o esforço mútuo proporciona apoio emocional e esclarecimentos conceituais aos diferentes membros, fazendo-os analisar melhor suas práticas e sugerir e implementar mudanças quando necessárias.

Consideramos que o grupo de professores regentes de inglês do estágio forma uma comunidade de prática, um contexto muito profícuo para aprendizagem não só pela reflexão, mas também pelas oportunidades de ação, e que tem grande impacto na construção das identidades dos futuros docentes (BEDRAN, 2012). Segundo Wenger (1999) as comunidades de prática têm como núcleo os chamados membros centrais (pessoas plenamente engajados, os líderes e facilitadores, experientes nos fazeres e utilização dos instrumentos e responsáveis por conduzir as atividades); outros que são membros ativos totais (praticantes com alto grau de envolvimento e conhecimento); e membros periféricos (que pertencem a comunidade, mas ainda são novatos). O autor também cita a participação transacional (pessoas de fora da comunidade que ocasionalmente interage com ela) dentre os quais existem aqueles que têm acesso passivo aos instrumentos ou artefatos criados pelos membros.

Um aspecto importante dessa visão é a noção de participação periférica legítima, “o processo pelo qual os novos participantes são incluídos na comunidade de prática” (WENGER, 1998, p. 100), que é o que acontece com os licenciandos que vão estagiar no instituto. Assumimos, portanto, que nas trocas entre estagiários e os professores regentes de ESP e os instrumentos da comunidade de prática ocorre a



aprendizagem, que pode progressivamente fazer com que o aluno-professor, um membro inicialmente muito periférico, se torne cada vez mais experiente e, conseqüentemente, mais orientado para o centro na comunidade.

2. Metodologia

O presente estudo, de caráter qualitativo e interpretativo (DENZIN e LINCOLN, 2006), foi desenvolvido a partir de relatos de licenciandos e ex-licenciandos em Letras Português/Inglês sobre seu estágio supervisionado. Tais relatos foram preparados para serem exibidos em um simpósio composto por estagiários e seus professores regentes no 20º. InPLA (20º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada) nos quinze últimos minutos, ocupando o espaço do grupo de licenciandos que não puderam viajar e fazer sua apresentação. Tais detalhes se tornam importantes para entender para quem os vídeos foram feitos: para os ouvintes (professores e estudantes de outras instituições) interessados no tema do simpósio e para os próprios professores regentes, também apresentadores de comunicações orais.

Cada ex-estagiário gravou seu vídeo com um celular individualmente em suas casas. Inicialmente, a ideia era que cada vídeo não durasse mais de dois minutos, mas alguns deles passam desse tempo. A experiência como professores de cursos de idiomas desde antes do estágio é uma característica que todos os sete participantes têm em comum. Além disso, seis deles nunca tinham entrado em uma escola pública antes do estágio e nenhum tinha experiência com inglês para fins específicos (doravante aqui referido pela sigla ESP, do inglês English for Specific Purposes).

Dos sete vídeos gravados, escolhemos analisar aqui o de uma professora que já terminou a licenciatura e atua no mercado de trabalho há mais de seis meses. Tais especificações interessam a essa pesquisa por permitir que ela traga também as suas experiências atuais exercendo a profissão. A ex-estagiária também começou a trabalhar em cursos de inglês como professora antes do estágio e não teve qualquer contato prévio com a prática na abordagem de ESP.

O estágio foi desenvolvido em uma escola de ensino médio e técnico, citada neste trabalho como “instituto” ou “escola”. Também foram alterados os nomes de todos os participantes (ex-estagiários, professores regentes e demais envolvidos) bem como quaisquer informações que possam identificá-los, por questões éticas. Assim, a autora do relato analisado é chamada de Helena e a professora regente, a quem ela se refere no vídeo, ganhou o nome de Lídia. A análise foi feita a partir de trechos das transcrições com foco em dois pontos:

1. Transformações no percurso identitário - A autora descreve suas experiências destacando três momentos: o antes, o durante e o depois do estágio, que não se apresentam necessariamente nesta ordem em suas falas. Em cada um desses momentos, ela se constrói em seus textos de formas distintas.



2. A participação na comunidade de prática durante o estágio - Pode-se perceber que, nesse momento intermediário, há grande enfoque nas práticas, no engajamento em atividades, no fazer dentro da comunidade, onde o aprendizado e o questionamento de algumas crenças acontece.

3. Resultados e Discussão

Helena inicia seu texto se apresentando e se identificando como ex-estagiária do instituto, bem como já nomeando sua professora regente, que a acompanhou durante todo o processo. Pode-se notar que, logo depois de sua apresentação e de uma avaliação muito positiva quanto ao período de pré-serviço, Helena introduz o ponto que vai conduzir toda a sua fala: a diferenciação entre suas concepções prévias sobre a prática docente, sobretudo relacionadas à comunidade de prática dos professores de inglês no instituto, e como elas foram desconstruídas até o final do estágio. Em outras palavras, ela se apoia principalmente na dicotomia entre crenças anteriores e a sua reformulação após a prática experienciada, como pode ser visto no trecho 1.

Trecho 1

1. oi, meu nome é helena e eu estagiei no instituto no primeiro semestre
2. foi é: um período muito interessante para mim. eu aprendi bastante.
3. talvez a parte mais interessante tenha sido comparar as concepções que eu já trazia (.) né?
4. com o que realmente era feito na prática. então eu fui estagiária da professora lidia
5. e:: quando eu entrei basicamente eu não tinha noção de... é: o que seria, né?

Para tanto, ela se mostra antes do estágio como alguém que desconhecia o trabalho feito com ESP, mas que carregava algumas crenças sobre essa prática. Outro ponto mencionado que marca a mudança de concepções e identidades é a identificação de Helena com um tipo específico de professor, que tinha como papel “passar” seu conhecimento para os alunos. Essa visão do professor como autoridade, detentor do conhecimento e do aluno como “depósito de informações” é retomada em sua fala como assunto discutido da universidade, mas tal discussão parece não tê-la afetado a ponto de ocorrer uma alteração identitária como aconteceu em sua prática no estágio. Esse modelo de professor é o que muitos de nós tivemos em nossa experiência como alunos e inevitavelmente essa vivência tem influência em quem estamos nos tornando, o que pode aparecer em nosso discurso e nos surpreender, como aconteceu com Helena. Para ela, a transformação começou a acontecer logo no início do estágio, quando os licenciandos são apresentados a uma forma totalmente “diferente de ver a relação aluno-professor”, que desestabilizou a certeza sobre seus papéis. Segundo ela, o estágio teve papel essencial em sua formação identitária como “alguém que negocia os conhecimentos com os alunos, que não são proficientes em inglês, mas muitas vezes sabem mais sobre química, biotecnologia ou farmácia do que nós”.



Quanto ao ESP, Helena diz que acreditava que o trabalho desenvolvido poderia se basear apenas na habilidade de leitura e que, por isso, essa abordagem de ensino não seria completa. A ex-estagiária menciona que ela e seus colegas estranharam muito os primeiros dias de estágio porque não encontraram na prática em sala de aula o que tinham sido ensinados brevemente na universidade sobre a abordagem. Segundo a autora, os principais pontos de desencontro, questionamento e reformulação para os estagiários foram o ensino das quatro habilidades (que negava o foco somente na leitura, como visto na universidade) e o papel multifuncional do professor de ESP (que não é o “provedor de conhecimento”, mas o mediador, elaborador de materiais, pesquisador, organizador das atividades, avaliador, etc.).

A total quebra de expectativas e a observação de sua falta de conhecimento sobre os procedimentos naquele ambiente e sobre as disciplinas específicas dos alunos fez com que os estagiários ficassem muito angustiados e temerosos. Segundo o relato, esses sentimentos foram se dissipando no dia-a-dia, pois os estagiários foram convidados pelos professores regentes a participar das aulas, a pesquisar/estudar sobre ESP e conversar sobre as experiências no estágio. Portanto, o engajamento nas atividades da comunidade de prática proporcionou o “apoio emocional e esclarecimentos conceituais” (KIELY, 2015) aos membros.

Ao relatar o que aconteceu durante o estágio, percebemos que Helena se insere como membro periférico da comunidade de prática, contrastando suas crenças anteriores com o que realmente aprendeu sobre o fazer do professor de ESP nas atividades propostas no estágio, procurando até mesmo usar os termos eleitos pela comunidade para falar sobre o que fazem, como pode ser visto das linhas 7 a 14, por exemplo:

Trecho 2

07. conhecer esse projeto, conhecer essa maneira de dar aula né?
08. é essa essa abordagem né?
09. mais do que uma metodologia, uma abordagem
10. foi bastante interessante porque além da prática
11. que nós tivemos em sala de aula com a professora Lídia
12. que participamos bastante, nos envolvemos enfim,
13. houve também toda a parte é teórica na qual estudamos os textos
14. e começamos a entender o que embasa aquela prática em sala de aula que está sendo feita ali, né?

Cabe salientar que a leitura dos textos teóricos não foi tarefa pedida pela professora da universidade dos licenciandos, mas fazia parte do conjunto de procedimentos daquele grupo de professores do estágio. Algumas atividades características dessa comunidade de prática citadas pelos estagiários são: a) a leitura teórica sobre ESP, bem como pesquisa e discussão sobre suas salas de aula; b) a elaboração contínua de materiais e o compartilhamento dos mesmos; e c) o aproveitamento constante das contribuições dos alunos, que muitas vezes sabem mais do que o professor de inglês sobre os temas das matérias técnicas, que servem de base para a preparação das aulas. Essas atividades são descritas no relato com surpresa e parecem ter tido um grande impacto nas identidades dos professores em formação autores dos relatos (ver trecho 3).



Por um lado, algumas instâncias de avaliação no texto de Helena marcam um ponto de vista individual e pessoal da autora, construindo-a como alguém que refletiu sobre suas experiências. Entretanto, ao mesmo tempo, Helena se representa (tanto no trecho 1 como na maior parte de seu relato) como parte de um grupo para descrever suas ações, como podemos perceber pelo uso dos pronomes e pela conjugação dos verbos (como em “a prática que **nós** tivemos” “**participamos** bastante”, “**nos envolvemos**”, “**estudamos** os textos e **começamos** a entender” e “**a gente** aprendia muito com eles”). Ela segue seu texto reiterando sua identidade como parte de um grupo, a de estagiários, parando apenas em um momento, logo depois em que ela avalia a experiência como se fosse representante desse grupo e tenta, por isso, oferecer uma explicação nas linhas 19 e 20, como mostra o trecho 3.

Trecho 3

18. e foi realmente um processo muito interessante pra nós
19. pelo menos eu posso falar por mim
20. mas acredito também pelos meus colegas que estagiaram comigo

Notamos também que Helena reforça a ideia de que ela e seus colegas eram membros ativos no estágio: participaram, se envolveram, estudaram, trocaram experiências com os professores e alunos, entre outros. Lidia, a professora regente, é citada como alguém que os orientou, atendeu, escutou e mostrou os passos a seguir como membro mais experiente. Esse acolhimento dos estagiários na comunidade de prática é apontado pela licencianda como essencial na formação docente, posto que, segundo ela, se sentir parte do grupo e poder trocar conhecimentos a fez refletir sobre as práticas docentes “de dentro da experiência” e se transformar como professora.

Trecho 4

21. ver como esses alunos se desenvolviam
22. e como a gente aprendia muito com eles
23. como havia essa troca entre os conhecimentos que eles possuem da área deles
24. e os conhecimentos da língua que a gente traz pra eles
25. então acho que essa troca é muito interessante
26. e a professora lídia fazia isso a todo momento
27. e realmente foi muito proveitoso pra mim
28. como experiência que eu com certeza vou levar
29. pra minha vida profissional daqui pra frente

Helena termina seu relato dizendo explicitamente que mitos e concepções anteriores foram modificados, como também sua postura e sua visão quanto ao papel do professor e dos alunos. Essa ideia foi sendo construída desde a abertura de seu texto: retornando ao momento de avaliação ainda no início de seu relato, podemos perceber que Helena retrata o estágio como “um período muito importante e interessante” para ela, adjetivos repetidos por todo o texto para mostrar como aspectos do estágio a afetaram. Ela



complementa essa avaliação ao dizer que ela aprendeu bastante (linha 2), que o estágio foi uma experiência proveitosa (na linha 27), e ao afirmar que vai levar todo o aprendizado compartilhado no período de pré-serviço para sua vida profissional dali para frente (linhas 28 e 29 da transcrição de seu vídeo). Portanto, o estágio com a participação efetiva na comunidade de prática constitui-se agora como parte das identidades docentes de Helena, transformando-a em uma nova professora.

4. Conclusões

Os estagiários que são recebidos no instituto são convidados a fazer parte da comunidade de prática de professores de ESP da escola de estágio. Eles começam na primeira semana como observadores e, com o passar do tempo e de diversas intervenções dos professores regentes, eles se aproximam cada vez mais do centro até o final do período de pré-serviço.

Nesta pesquisa, observamos a transformação identitária de Helena a partir de seu próprio ponto de vista por meio de um relato videogravado. Helena identifica a participação na comunidade de prática como um processo de muito aprendizado e essencial em sua formação docente, principalmente pela oportunidade de refletir sobre suas concepções não só sobre a abordagem utilizada (ESP), mas também sobre os papéis de professores e alunos. Segundo a autora, o objetivo do estágio foi cumprido, pois ela teve a chance de fazer parte do processo, não apenas observando, mas negociando suas identidades, crenças e práticas com os alunos e os membros mais experientes daquela comunidade.

Referências bibliográficas

- ATKINSON, J. Maxwell & HERITAGE, John. Transcript notation. IN: ___ Structures of social action. Studies in conversation analysis. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.p.ix-xvi
- BUTLER, J. Excitable Speech: A Politics of the Performative. New York: Routledge. 1997.
- CELANI, M. & MAGALHÃES, M. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P. & BASTOS, L. (Orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p.319-37.
- CUDDAPAH, J.; CLAYTON, C. Using Wenger's Communities of Practice to Explore a New Teacher Cohort, *Journal of Teacher Education*, v. 62, n. 1, 2011, p. 62-75.
- DE FINA, A. Discourse and identity. In T.A. Van Dijk (ed.) *Discourse studies: A multidisciplinary introduction*. London: Sage, 2011. p.263-282
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MILLER, I.K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99- 121.
- MOITA LOPES, L. P. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: _____. (Org.) *Discurso de identidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

KIELY, R. (2015). English Language Teacher Identity: A Framework for Teacher Learning and Professional Development. In: Evans, D. *Language and identity*. London: Bloomsbury Publishing.

SCHIFFRIN, D. Intonation and transcription conventions. IN: ____ Discourse markers. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1987. p. ix-x

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

WENGER, E; MCDERMOTT, R.; SNYDE, W. *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

WENGER, E. Communities of practice and social learning systems. In: NICOLINI, D.; et al. *Knowing in Organizing: A Practice-Based Approach*. New York: M.E. Sharper, 2003.

WENGER, E.; SNYDER, W. M. *Communities of practice: the organizational frontier*. Harvard Business Review, v. 78, n. 1, p. 139-145, 2000.