

**‘AFINAL, O QUE É UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA – CdP?’  
(RE)PENSANDO O(S) CONCEITO(S) E A CONSTRUÇÃO DE UMA CdP NO E  
PARA O ÂMBITO EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**'AFTER ALL, WHAT IS A COMMUNITY OF PRACTICE - COP?'  
(RE)THINKING THE CONCEPTS AND CONSTRUCTION OF A COP IN AND TO  
THE EDUCATIONAL FRAMEWORK FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHERS  
EDUCATION**

**Patrícia Fabiana Bedran – UNESP/IBILCE<sup>1</sup>**

**Selma Maria Abdalla Dias Barbosa UFT<sup>2</sup>**

**Resumo:** Este artigo tece considerações sobre Comunidade de Prática – CdP, buscando relacioná-la com o processo de formação de professores de língua estrangeira, em uma tentativa de (re)pensar conceitos, definições e a configuração da CdP no âmbito educacional. Para tanto, relacionamos e articulamos conceitos e perspectivas teóricas sobre CdP (WENGER, 1998; WENGER; SNYDER, 2000; BARAB; DUFFY; 2003; WENGER; ROWE, 2005) e formação de professores (VIEIRA-ABRAHÃO, 2014; JOHNSON, 2009), bem como tecemos um panorama sobre as principais pesquisas realizadas na área em contexto nacional (PERIN, 2009; GIMENEZ, 2010; HALU, 2010; BARBOSA, 2014; BARBOSA; BEDRAN, 2016), situando as questões investigadas e contempladas pelos trabalhos que utilizam a CdP como uma oportunidade para o desenvolvimento da formação de professores de língua. Nesse processo, evidenciamos a inviabilidade de uma transposição direta de conceitos trazidos pelos estudiosos de CdP para o âmbito educacional, sem que haja uma compreensão adequada de definições, princípios e das características da CdP para que o formador possa assumir uma postura crítico-reflexiva, atenta às necessidades do contexto no qual atua. Ademais, ressaltamos a importância dos trabalhos até então desenvolvidos e entendemos ser necessário o desenvolvimento de mais pesquisas que dialoguem entre si de forma a expandir a literatura da área.

**Palavras-chave:** formação de professores; tecnologia e ensino de línguas; chat.

**Abstract:** This article makes considerations about Community of Practice - CoP seeking to relate it to the process of foreign language teachers formation, in an attempt to (re)think concepts, definitions and the configuration of the CoP in the educational scope. To do so, we

<sup>1</sup> Professora Assistente Doutora da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/IBILCE. Atua na área de Linguística Aplicada, com ênfase na formação de professores de línguas, e é responsável pela orientação e supervisão dos Estágios Curriculares Supervisionados em Língua Materna no Curso de Letras – Licenciatura da UNESP/IBILCE. E-mail: patbedran@gmail.com

<sup>2</sup> Professora Adjunta da Universidade Federal do Tocantins (UFT), docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura (PPGL) e PROFLETRAS (Mestrado Profissional). Atua na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Formação de professores de línguas. E-mail: selmaabdalla@uft.edu.br

relate and articulate theoretical concepts and perspectives on the CoP (WENGER, 1998; WENGER; SNYDER, 2000; BARAB; DUFFY, 2003; WENGER; ROWE, 2005) and teacher education (VIEIRA-ABRAHÃO, 2014; JOHNSON, 2009), as well as an overview of the main research carried out in the area in a national context (PERIN, 2009; GIMENEZ, 2010; HALU, 2010; BARBOSA, 2014; BARBOSA; BEDRAN, 2016) to the issues investigated and covered by the work that uses the CoP as an opportunity for the development of language teacher formation. In this process, we demonstrate the impossibility of a direct transposition of concepts brought by the CoP scholars to the educational scope, without there being an adequate understanding of definitions, principles and characteristics of the CoP so that the teacher can assume a critical-reflexive attitude attentive to the needs of the context in which it operates and, as we seek to place the reader on the researches carried out, we emphasize the importance of the works have been developed and we believe that it is necessary to develop more research that dialogues with each other in order to expand the literature of the area.

**Keywords:** teacher education; technology and language teaching; chat.

## Introdução

Desde a antiguidade, as Comunidades de Prática (doravante CdP) já eram comuns. Na Grécia Clássica, por exemplo, as “corporações” de trabalhadores (oleiros, operários que trabalhavam com metais, entre outros) já se reuniam por motivos sociais e trabalhistas, cultuavam deuses, celebravam feriados, treinavam aprendizes para o trabalho que realizavam e buscavam inovações. Da mesma forma, isso se repetia na Idade Média por toda a Europa com as corporações de artesãos. Na atualidade, as CdPs se diferenciam dessas relatadas principalmente por se desenvolverem dentro de grandes organizações, ao invés de estarem restritas a grupos trabalhando para si próprios, como em épocas anteriores (WENGER; SNYDER, 2000). Esse conceito, proposto pelos autores, nos remete à questão de limites da CdP, trazidos por Wenger (1998). Para o autor, essas comunidades não podem ser consideradas isoladas do resto do mundo ou compreendidas independentemente de outras práticas porque os membros que delas participam não estão isolados, bem como o que eles produzem ou realizam. A história que trazem e suas relações são interconectadas com o resto do mundo e, por isso, mesmo quando há o desenvolvimento de limites, as comunidades desenvolvem meios de manter relações com o resto do mundo.

Na mesma perspectiva de Wenger (1998), Barab e Duffy (2003) acreditam que a CdP vai além de um simples estar junto, uma vez que apresenta herança histórica e cultural comum, que parcialmente captura o significado negociado socialmente. Os indivíduos tornam-se parte de algo mais amplo ao trabalharem dentro de um contexto e tornarem-se interconectados a uma

comunidade, ajudando a produzir e dar sentido a um objetivo e a construir uma identidade para o indivíduo e para a comunidade. Além da herança histórica e cultural comum e do fato dos indivíduos tornarem-se parte de algo mais amplo, os autores apresentam ainda, como fator indispensável na constituição da CdP, a sua capacidade para reprodução, quando membros engajam-se em práticas maduras com novos parceiros. Barab e Duffy (2000) defendem ainda que o conceito chave de uma CdP está atrelado à união dentro da sociedade, ou seja, é indispensável dar aos indivíduos legítimos papéis enquanto parte de uma CdP.

Para os autores, as experiências compartilhadas em uma CdP constituem uma base de conhecimento coletivo que é continuamente negociado por meio de cada interação entre indivíduos que se tornam parte de algo mais amplo e trabalham ao lado de outros, muitas vezes, mais competentes. Tal experiência tende a ser (re)significada e/ou (re)pensada com a inventividade do mercado de tecnologias, que dá origem a novos e diferentes recursos para as comunidades. Para Wenger e Rowe (2005), a tecnologia muda o que se pensa sobre comunidades, enquanto que as comunidades, por sua vez, desafiam a tecnologia, em um processo de mão dupla. Apesar de oferecer uma variedade de possibilidades e caminhos, o uso de novas tecnologias depende não apenas da necessidade da comunidade, mas também da experiência de seus membros com a tecnologia, em uma combinação de acessibilidade, habilidades, preferências e, acrescentamos ainda, necessidade por parte dos membros da comunidade, conforme pontuam Wenger, White e Smith (2009).

Diante dessa velha e ao mesmo tempo nova forma de organização, quando pensamos em sua origem na antiguidade, em sua relação e sua reconfiguração advindas da invenção de novos recursos tecnológicos ao longo da história, levando-se em consideração o seu potencial no que se refere à contribuição com a área educacional, visualizamos uma necessidade de (re)pensar o conceito, a construção e a configuração de CdPs no processo de educação de professores de língua. Tal empreitada, a qual este artigo se propõe realizar, embora necessária, torna-se tarefa no mínimo árdua e, por que não, de certa forma pretenciosa, quando pensamos que inicialmente a CdP foi pensada para e no âmbito empresarial e administrativo. Os estudos começam a ser desenvolvidos e delineados ainda de forma tímida no âmbito da formação de professores de LE, gerando muitas lacunas e/ou falta de clareza na conceituação e compreensão das CdPs. Por outro lado, convém ressaltar que a pretensão é também tímida porque não tencionamos trazer definições rígidas e/ou resolver os problemas e lacunas existentes. O objetivo volta-se para a problematização, (re)flexão, bem como apresentação e sistematização

do que vem sendo feito na área, de forma a contribuir e instigar o desenvolvimento de mais pesquisas na área.

## **1 Comunidade de Prática: (re)definindo conceitos e repensando o processo de formação dos professores**

O conceito “Comunidade de Prática” foi cunhado pelos teóricos organizacionais Etienne Wenger e Jean Lave (1991) como reunião de grupo de pessoas, de maneira informal, que apresenta interesses e paixões em comum e que, coletivamente, pode aperfeiçoar algo que faz junto. Distante de ser somente um clube ou reunião de amigos, ou mesmo uma rede de conexões entre as pessoas, uma CdP apresenta três características peculiares - *domínio, comunidade e prática* -, as quais, de acordo os autores, distinguem-na de outros tipos de comunidade. A CdP apresenta uma identidade que é definida por *domínios* de interesses compartilhados entre os membros que apresentam competências que os distinguem das demais pessoas e, por apresentar interesse nesses domínios, os membros engajam-se em discussões, interagem e aprendem juntos, o que caracteriza a *comunidade*. Além disso, são vistos como praticantes que sustentam interações e desenvolvem um repertório de recursos, tais como experiências, histórias, instrumentos, modos para resolver problemas, ou seja, compartilham uma *prática* de maneira mais ou menos consciente.

Em publicação posterior, Wenger e Snyder (2000) diferenciam CdP de outras formas de organização, como Grupos Formais de Trabalho, Grupo de Projeto e Rede Informal. Para os autores, o principal propósito da CdP é desenvolver a capacidade dos membros, além de construir e desafiar conhecimento: os membros se autosselecionam e, movidos pela paixão, confiança e identificação com as pessoas do grupo, permanecem juntos pelo tempo que julgarem necessário. No quadro a seguir, Wenger e Snyder (2000, p.142) sintetizam as características das três organizações citadas, além da CdP, permitindo visualizar mais claramente a diferença entre elas.

### **Quadro 1: Diferenciação entre Comunidade de Prática, Grupo de Trabalho Formal, Grupo de Projetos e Redes Informais<sup>3</sup>**

---

<sup>3</sup> Esta e outras traduções ao longo do artigo são de nossa autoria.

	Qual o propósito?	Quem pertence?	O que os mantêm juntos?	Quanto tempo dura?
<b>Comunidade de Prática</b>	Desenvolver a capacidade; construir e desafiar conhecimento.	Membros se autosselecionam.	Paixão, confiança e identificação com os demais participantes.	Enquanto houver interesse em manter o grupo.
<b>Grupo de Trabalho Formal</b>	Entregar um produto ou serviço.	Todos que reportam ao líder do grupo.	O trabalho e os objetivos em comum.	Até a próxima reorganização.
<b>Grupo de Projeto</b>	Realizar uma tarefa específica.	Empregados são designados por uma administração sênior.	A constituição de projetos e objetivos.	Até o projeto ser finalizado.
<b>Redes Informais</b>	Para coletar e passar informações no trabalho.	Amigos e relacionamentos de trabalho.	Necessidades mútuas.	Enquanto as pessoas tiverem motivo para se conectar.

(Fonte: Wenger e Snyder, 2000, p.142)

Ao diferenciar CdP de grupo de Trabalho Formal, Grupo de Projetos e Redes Informais, Wenger e Snyder (2000) não concebem a comunidade dentro de um contexto específico como o de formação de professores de línguas. A CdP é conceituada de maneira a abranger diversas áreas, principalmente a empresarial, esfera de estudos dos autores. Se considerarmos o âmbito da formação, faz-se necessária, tendo em vista o contexto observado e investigado e a especificidade da área, uma redefinição da definição de CdP, levando-se em consideração as características que fazem parte do Grupo de Trabalho Formal, do Grupo de Projeto e das Redes Informais. Isso não significa tornar a CdP equivalente as outras três formas de organização, mas repensá-la tendo em vista a peculiaridade de um contexto específico de formação, de forma a considerar seu propósito de ‘desenvolver a capacidade; construir e desafiar conhecimento’ (Quadro 1).

Por outro lado, entendemos também que esse propósito pode ser ajustado, tendo como pressuposto a concepção sobre o que é conhecimento e de como o conhecimento é ensinado e aprendido, bem como do conceito que se tem sobre formação de professores. Se tomarmos como pressuposto a formação realizada a partir de uma perspectiva sociocultural, que, de acordo com Vigotski (1987; 1998; 1999; 2010) e Friedrich (2012), prioriza o social como mecanismo imprescindível para o desenvolvimento social e cognitivo do indivíduo, entendemos que o conhecimento não é construído, mas coconstruído em função do contexto e

também das relações sociais que são estabelecidas (VYGOTSKY, 1987; 2010; JOHNSON, 2009; JOHNSON; GOLOMBEK, 2016). O ensino e aprendizagem passam a ser concebidos, portanto, como práticas socialmente situadas, o que faz com que o processo de formação de professor seja revisto para além de uma prática de aculturação já existente e passe a ser concebido como um processo de construção, ou melhor, coconstrução de práticas, tendo em vista as peculiaridades e necessidades tanto do indivíduo como do contexto em que se está inserido (VIEIRA-ABRAHÃO, 2014).

Embora sejamos seres essencialmente sociais e participemos ativamente de diversas comunidades (família, trabalho, escola, entre outras, ou de diversos Grupos ou de Redes Informais, conforme apontado pelos autores, ou mesmo de uma CdP), o pensamento que impera na sociedade tende a estar voltado para uma aprendizagem individualista de aquisição de informação<sup>4</sup>. Segundo Wenger (1991), isso se traduz em dois mitos, compreendidos na aquisição de informação e no aprendiz individual, sendo que ambos têm sua origem no berço da civilização. Esse pensamento, enraizado na sociedade, por vezes direciona as instituições de ensino que, por sua vez, reforçam esse pensamento e tipos mais individualistas de aprendizagem, tornando-os processos naturais. Percebe-se, portanto, a presença de um ciclo: há o reforço e sustentação pela sociedade e pelas instituições de ensino de práticas que caminham na contramão de um processo de aprendizagem concebido como fenômeno social.

Para exemplificação, Wenger (1991) cita escolas que “sequestram” estudantes de sua vida social, programas de treinamento que realmente não produzem engajamento em uma verdadeira prática real, tecnologias que ignoram comunidades de usuários, ou seja, adota-se a concepção de que a aprendizagem não é parte da vida diária dos aprendizes. Na contramão dessas práticas, a tendência, de acordo com Wenger (1998), é olhar de maneira promissora para as CdPs como uma forma de engajar aprendizes em práticas significativas, fornecendo recursos que aumentem sua participação, abrindo os horizontes para que eles possam engajar-se em práticas significativas de aprendizagem, incentivando ações e suscitando discussões e reflexões. Esse trabalho, a nosso ver, deve começar a ser desenvolvido nos cursos de formação de professores em pré-serviço para incentivar a coconstrução de conhecimento, de maneira

---

<sup>4</sup>Informação é definida de maneira mais concreta: algo que pode ser arquivado, historiado, armazenado e movido de um lugar para outro. Por outro lado, conhecimento é um ato humano, produto de pensamento, criado no momento presente. O adquirimos ao participarmos das comunidades, uma vez que ele é produto das comunidades e circula por meio delas, em diferentes caminhos (McDERMOTT, 1991). Convém ressaltarmos, porém, que, a nosso ver, o conhecimento não é *adquirido*, mas *(re)construído* no interior das CdPs.

colaborativa, e evitar a perpetuação de conceitos e formas de aprendizagem individualistas, descontextualizadas e de transmissão de informação.

Tendo como enfoque o processo de aprendizagem e indo ao encontro dos pressupostos de formação de CdP e da perspectiva sociocultural, no que se refere à (co)construção do conhecimento, Wenger (1998, p. 5) define quatro componentes fundamentais para uma teoria social de aprendizagem: *significado* - traduz a capacidade de experimentar a vida e o mundo de maneira significativa; *prática* - associada aos recursos históricos e sociais compartilhados, *frameworks* e perspectivas que asseguram o engajamento em determinada ação; *comunidade* - refere-se a configurações sociais, nas quais nossos empreendimentos são definidos pelo mérito e nossa participação é reconhecida como competência; e, por fim, *identidade* - diz respeito à mudança que a aprendizagem pode causar, já que ela pode mudar quem somos e criar histórias pessoais apropriadas ao contexto das comunidades. Vejamos como são representados esses componentes na figura abaixo.

**Figura 1: Componentes de uma teoria social de aprendizagem**



(WENGER, 1998, p. 63)

De acordo com o Wenger (1998), os quatro componentes (figura 1) estão interligados e se definem mutuamente, isto é, os interagentes do grupo desenvolvem relacionamentos de amizade, engajando-se mutuamente e estabelecendo formas de interação e negociação de significados para que a aprendizagem aconteça. Nesse sentido, os membros desenvolveriam um senso comum de identidade, por meio do sentimento de pertencimento ao grupo social. Quando pensamos no âmbito educacional, sob uma perspectiva sociocultural, entendemos que

esse processo de aprendizagem é mediado pelas ações e procedimentos utilizados pelos envolvidos e, principalmente, pela figura do professor-mediador, uma vez que partimos do pressuposto de que, conforme pontua Johnson e Golombek (2016), o desenvolvimento da experiência de ensino, de tornar-se professor, é melhor realizada quando há atividades mediacionais desenvolvidas por educadores engajados.

Para as autoras, tem-se a necessidade de uma educação que envolva mais do que um *delivery* de currículo ou aquisição de habilidades, pois, ao invés disso, é imprescindível uma educação que proporcione a “construção de agênciamento de professores, fortalecendo-os em sua capacidade de manipular um repertório de recursos lingüísticos, culturais, pedagógicos e interacionais que permitem apoiar a aprendizagem produtiva dos alunos”<sup>5</sup> (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016, p.8). A mediação deveria estar sempre em sintonia com o desenvolvimento do aprendiz, sendo graduada, negociada e contingente, conforme as necessidades surgem. Assim sendo, o papel do mediador, exercido pelo par mais competente, que não é fixo e, portanto, pode ser representado pela figura do professor e, em outros momentos, a depender da atividade, pela figura do aprendiz, teria como função contribuir com o processo de aprendizagem dos envolvidos, capacitando-os na internalização de conceitos (BEDRAN; BARBOSA, 2016).

## **2 CdP: participação, imaginação e identidade – breves reflexões no âmbito educacional**

Para descrever a experiência de viver no mundo, em relação aos membros de comunidades sociais e ao envolvimento em práticas sociais de maneira ativa, Wenger (1998) traz o conceito de participação como um complexo processo pessoal e social que combina fazer, falar, sentir e pertencer, incluindo corpo, mente, emoções e relações sociais. Diferentemente de colaboração, participação envolve conflitos e harmonia, competitividade e cooperatividade, além de ter um potencial transformativo duplo: é capaz de mudar nossas experiências e também a própria comunidade. Participação refere-se a um processo ativo, que vai além do engajamento em atividades específicas, uma vez que implica definição de identidade.

Não concebemos participação como um conceito oposto à colaboração e, a nosso ver, nem Wenger a define assim. A participação está mais relacionada à atuação e ao envolvimento

---

<sup>5</sup>“(...) building of teacher agency by strengthening teacher’s knowledge of and ability to manipulate a repertoire of linguistic, cultural, pedagogical, and interactional resources that enable to support productive student learning.”

do membro em sua CdP. O autor usa o termo participação para descrever a experiência social de se viver no mundo, enquanto membro de comunidades sociais, e de se envolver em atividades sociais de maneira ativa. Entendemos, portanto, que a participação está prioritariamente relacionada ao comprometimento, à postura e ao envolvimento dos membros de uma CdP e vai além do simples engajamento em comunidade ou em uma atividade dentro da CdP, uma vez que envolve identificação e construção de identidade (BARBOSA; BEDRAN, 2016; BARBOSA, 2014, 2015). Desse modo, trata-se de uma nova forma de pensar e agir como membro de uma CdP que, no âmbito pedagógico, deve vir acompanhada de uma (re)significação do papel do aluno, do professor, da relação entre ambos e do processo de ensino e aprendizagem.

Distanciando de uma simples agregação de pessoas, definidas por algumas características, a CdP é definida e delineada por três dimensões: engajamento mútuo (*mutual engagement*), iniciativa conjunta (*joint enterprise*) e repertório compartilhado (*shared repertoire*) (WENGER, 1998, p.73). A comunidade se define pelo *engajamento mútuo* que é estabelecido entre os participantes, o que envolve comprometimento e contribuição com ideias e ações de todos os participantes, caracterizados pela heterogeneidade, tornando a comunidade ainda mais produtiva. Com relação à *iniciativa conjunta*, trata-se do resultado coletivo de todo um processo de negociação que ocorre constantemente e reflete a complexidade do engajamento dos participantes, criando uma relação mútua de responsabilidade entre eles. Já o terceiro componente, *repertório compartilhado*, inclui rotinas, palavras, instrumentos, modo de fazer as coisas, histórias, símbolos, gêneros, ações e/ou conceitos que a comunidade tem produzido ou adotado no curso de sua existência.

Comunidades de prática produzem contextos privilegiados para negociação de significado, mas, segundo o autor, não podemos encarar isso de uma maneira romântica. As práticas compartilhadas não significam total harmonia ou colaboração e nem sempre se traduzem como força emancipatória. A produção inerente da prática faz com que as CdPs sejam lugares de realizações criativas e sujeitos a falhas, de resistência à opressão, de reprodução dessas condições e, ainda, “(...) o berço do ser, mas a jaula potencial da alma”<sup>6</sup> (WENGER, 1998, p.85). Ao produzir negociação de significado das experiências, os participantes da comunidade constroem sua identidade, a qual é vista por uma perspectiva social, o que não significa negar a individualidade, mas vê-la como pertencente à prática de comunidades

---

<sup>6</sup>“(...) *the cradle of the self but also the potential cage of the soul.*”

específicas. Não há uma dicotomia ou separação entre o social e o individual, mas uma relação intrínseca entre eles. De acordo com Wenger (1998), cada ato de participação ou reificação, do mais público ao mais privado, reflete essa constituição mútua entre individualidade e coletividade. Todas as nossas práticas refletem as relações sociais estabelecidas, delineando e moldando nossas identidades sociais, profissionais e pessoais (BARBOSA, 2014).

Varghese, Morgan, Johnston e Johnson (2005, p.22), em uma só voz, mostram que identidade é “transformacional, transformadora, limitada ao contexto, e construída, mantida e negociada através da linguagem e do discurso”. Na tentativa de entender melhor tanto o ensino quanto seus atores, Varghese et al (2005), trazendo preceitos que corroboram essas considerações sobre construção de identidade, focam a atenção em dois importantes aspectos ou abordagens de análise no que se refere à identidade: *identidade-no-discurso* e *identidade-em-prática*. À luz de suas teorias, entendemos que identidade-em-prática refere-se à participação do indivíduo em práticas sociais, que pode ser melhor sistematizada em torno da criação de uma CdP, obedecendo a uma abordagem orientada à (re)construção de sua identidade conforme suas tarefas, atividades e experiências, como aluno e professor em formação, que vão sendo realizadas no interior de determinada comunidade. A identidade-no-discurso tem como pressuposto que a identidade é (re)construída e constitutiva do e no discurso, ou seja, ela se dá principalmente por meio da e na linguagem, a partir de negociações nas relações e posições de poder do sujeito no discurso.

Segundo Wenger (1998), construímos as nossas identidades não somente pelas práticas em que engajamos, como também pelas práticas em que não nos engajamos, ou seja, nossas identidades são construídas pelo que somos e pelo que não somos. Para o processo de formação dessas identidades, bem como da aprendizagem, o autor considera três distintos modos de pertencer: o *engajamento*, que significa um envolvimento ativo em processo de negociação de significado; a *imaginação*, que está relacionada à criação de imagens e conexões pelo tempo e espaço de uma maneira que vai além da própria experiência; e, por fim, o *alinhamento*, que envolve a coordenação de energia e atividade em direção a outras comunidades, permitindo olhar além dos limites de uma comunidade particular.

Com relação à educação e à aprendizagem, no que diz respeito ao modo de pertencer a uma CdP, o autor acredita que devem ser considerados os objetivos educacionais em termos de seus efeitos na formação das identidades dos envolvidos, sendo que, para tanto, estudantes necessitam de um lugar para engajamento, materiais e experiências para poderem construir imagens de si e do mundo, bem como meios para produzir mudanças no mundo e tornar suas

ações materiais (WENGER, 1998, p.270). Assim, o ensino nas CdPs pode funcionar como um recurso para criar oportunidades de aprendizagem mais amplas, uma vez que estão engajadas em verdadeiras práticas funcionais e conectadas ao mundo. Isso não significa ver a comunidade como origem ou causa da aprendizagem, mas como oferta de oportunidades e recursos para que a aprendizagem ocorra.

É fundamental, portanto, o engajamento dos aprendizes, embora esse engajamento não seja suficiente quando se pensa na preparação de estudantes, no nosso caso trata-se da preparação de professores em pré-serviço, indo além do desenvolvimento de capacidades específicas. Quando pensamos em uma formação contemporânea de cidadãos conscientes que apresentem uma postura crítico-reflexiva, de questionamentos e de conscientização, torna-se fundamental recorrer ao conceito de imaginação, proposto por Wenger (1998). Nessa perspectiva, o autor acredita que estudantes “devem ser capazes de explorar o que eles são, o que eles não são, e o que deveriam ser. Eles devem ser capazes de questionar de onde eles vêm e para onde eles vão” (WENGER, 1998, p.272).<sup>7</sup>

### 3 Os princípios de uma CdP

A partir da experiência em trabalhos com CdP, Wenger, McDermott e Snyder (2002) descrevem sete princípios para seu desenvolvimento, os quais, distantes de serem prescrições, deveriam ser vistos como fatores estimulantes para a evolução natural da CdP, a saber: projetar a CdP de prática objetivando sua evolução; abrir um diálogo entre as perspectivas externas e internas; convidar pessoas de diferentes níveis de participação; desenvolver comunidades, ambas públicas e privadas; focar no valor da comunidade; combinar familiaridade e entusiasmo; e criar um ritmo para a comunidade. Convém ressaltar que tais características não foram pensadas para a área específica de formação de professor, o que ressalta a necessidade de revisão e reconsideração, tendo em vista a peculiaridade dessa área.

O primeiro princípio, *projetar a CdP objetivando sua evolução*, baseia-se na dinâmica de sua evolução. Conforme a comunidade é formada, novos membros trazem novas ideias interessantes e podem projetar o foco da CdP em diferentes direções, desde que seja permitido

---

<sup>7</sup> “They must be able to understand where they come from and where they can go.”

o envolvimento de novas pessoas. Assim sendo, diferentes tipos de atividade e diferentes formas de orientação devem ser realizadas.

Com relação ao segundo princípio, *abertura de diálogo entre as perspectivas externas e internas*, os autores acreditam que projetar uma CdP requer compreensão de seu potencial para se desenvolver e gerenciar conhecimento. Isso requer considerar as perspectivas não só daqueles que fazem parte da comunidade, mas também dos que estão do lado de fora da comunidade e podem visualizar melhor as possibilidades.

O terceiro princípio é definido por Wenger, McDermott e Snyder (2002) como *convite para pessoas de diferentes níveis de participação*. De acordo com esse princípio, consideram-se os diferentes níveis de participação dos envolvidos - periférico, ativo e central - e encoraja-se a atuação de todos os membros da comunidade, aceitando que a participação de cada membro possa ser diferente, assim como as atividades realizadas e o apoio que deve ser dado a eles. Isso, a nosso ver, implica, uma nova forma de avaliar, no âmbito educacional, e um novo enfoque para a construção do conhecimento, de modo a evidenciar diferentes formas de aprender e participar, levando-se em consideração os diferentes tipos de participação e atuação dos aprendizes envolvidos.

O quarto princípio, *o desenvolvimento de comunidades públicas e privadas*, revela que as comunidades são mais ricas quando a conexão acontece em lugares públicos – encontros, *website*. Os eventos chamados de públicos são assim denominados porque são abertos a todos os membros da comunidade, embora sejam geralmente fechados para outras pessoas que não fazem parte da comunidade. Quando transpomos isso para a formação do professor no contexto acadêmico, entendemos que talvez haja necessidade de delimitar a participação, tornando-a privada, tendo em vista a necessidade de mediar de maneira mais pontual um dado grupo de professores em formação que podem, por exemplo, estar cursando determinada disciplina na área.

Com relação ao quinto princípio, *foco no valor*, os autores acreditam que valores são criados a partir de problemas e necessidades dos membros da comunidade, que podem e vão emergindo e se modificando a partir de seu desenvolvimento. Em vez de se esforçar para determinar seu provável valor, comunidades deveriam criar eventos, atividades e relações que ajudem seu valor potencial emergir e motivem a descoberta de novos caminhos para desenvolvê-lo. Tal valor tende a estar em sintonia com os objetivos do professor-formador com relação à aprendizagem dos alunos e podem ser (re)ajustados e criados conforme as

necessidades do grupo de aprendizes, enquanto alunos em formação, e de acordo com suas experiências em situações de ensino de língua.

O sexto princípio, *combinar familiaridade e entusiasmo*, é importante porque, na medida em que se obtém familiaridade na CdP e entusiasmo, devido aos eventos e às atividades realizadas, cria-se um nível de conforto e de motivação do participante que o convida para as discussões. Para os autores, a rotina pode trazer estabilidade para a CdP, diferentemente de eventos mais motivantes, que podem surgir até mesmo de novas ideias que tendem a desafiar o pensamento dos participantes, ajudando-os a tornarem-se mais motivados e engajados. Tais ideias podem partir tanto do professor-formador quanto dos aprendizes.

Com relação ao último princípio, *criação de um ritmo para a comunidade*, os autores acreditam que CdPs vibrantes têm um ritmo. O coração da comunidade é a relação estabelecida entre os membros, porém, o tempo de suas relações é fortemente influenciado pelo ritmo que a comunidade apresenta. Sendo assim, eventos regulares podem incentivar as pessoas a continuarem engajadas na CdP, fazendo com que elas não se distanciem gradativamente.

Na perspectiva dos autores, acreditamos que as CdPs desenvolvem-se naturalmente, porém, o planejamento pode ser útil e apropriado para sua evolução, de maneira a ajudar os envolvidos a identificar conhecimento, eventos, funções e atividades que catalizam o crescimento da comunidade. Para tanto, faz-se necessário atentar para os princípios, relatados anteriormente, que caracterizam e estimulam o desenvolvimento da comunidade e que permitem uma melhor compreensão de seu funcionamento. Familiarizar-se com tais princípios torna-se fundamental para que o professor-formador possa revê-los, de maneira crítica e reflexiva. Além disso, pode fazer as alterações que julgar necessárias e pertinentes, tendo em vista o contexto de sua formação, de forma a impulsionar a criação da CdP, bem como sua configuração e manutenção.

#### **4 CdP em tempos de tecnologia digital**

A tecnologia, em uma comunidade que dela depende para se desenvolver, passa a exercer um papel primordial que vincula três momentos de inventividade por meio dos quais nota-se sua necessidade em uma CdP: a inventividade do mercado da tecnologia - *the inventiveness of the technology market*, a invenção de servir à perspectiva da comunidade - *the inventiveness of serving the community perspective* e a inventividade do uso - *the inventiveness of use* (WENGER; WHITE; SMITH; ROWE, 2005). A inventividade do mercado da

tecnologia compreende todas as inovações produzidas pelo mercado da tecnologia que culmina em novos recursos para as comunidades. A invenção de servir à perspectiva da comunidade diz respeito à visão desse mercado, a partir da perspectiva da vivência na comunidade para selecionar e produzir tecnologia adequada a atividades específicas. Por fim, a inventividade do uso corresponde ao auxílio ao modo como a comunidade utiliza os recursos tecnológicos, atentando para a invenção dos membros no uso da tecnologia e para descobertas de necessidades ainda não identificadas.

Para os autores, o crescente uso da tecnologia no auxílio às comunidades tem provocado necessariamente um olhar mais cuidadoso na dinâmica da comunidade e encorajado uma combinação da invenção social e técnica, o que força um olhar para instrumentos válidos no mercado de forma mais profunda e inovadora. De acordo com Wenger, White e Smith (2009), a relação entre tecnologia e comunidade é de mão dupla: a tecnologia tem capacitado comunidades a formar e interagir em novos caminhos e as comunidades têm exercido um papel crítico na invenção de novas tecnologias. Muitas das tecnologias e práticas são resultados de pensamentos que ocorreram em específicas CdPs, enquanto outras foram consequência do reconhecimento da necessidade em uma comunidade não específica.

A tecnologia muda o que se pensa sobre comunidades. As comunidades, por sua vez, desafiam o uso da tecnologia. A resistência quanto à introdução de novos instrumentos tecnológicos é, portanto, justificável. Novas tecnologias podem modificar a estrutura de poder, podem fazer com que pessoas novas e/ou desconhecidas tornem-se membros da comunidade e ainda podem ser vistas como uma distração, ou seja, a tecnologia acaba expandindo e reestruturando a organização das comunidades, seus limites e suas relações (WENGER; WHITE; SMITH; ROWE, 2005, p.14).

Nessa perspectiva, evidenciamos, portanto, como fundamental, de acordo com Wenger, White e Smith (2009), entender a comunidade e seu desenvolvimento para ser capaz de responder às necessidades no que diz respeito ao uso da tecnologia, o que requer uma combinação de envolvimento direto com a comunidade, observação e diálogo com os seus membros. Com a perspectiva da comunidade em mente, o próximo passo é ter consciência de que o desenvolvimento tecnológico é válido e possível, reconhecendo relevantes oportunidades, a fim de iniciar explorações. A união entre a compreensão da comunidade e a conscientização tecnológica conduz a escolhas informadas sobre a tecnologia. Ao selecionar a tecnologia, deve-se adotar um olhar crítico para constantemente cuidar da comunidade por meio do processo de adoção ou rejeição de tecnologias. Para tanto, faz-se necessário integrar o uso da tecnologia na

prática do dia-a-dia da comunidade e/ou, acrescentamos, criar uma CdP a partir do uso da tecnologia.

Os autores apresentam um desafio que conduz a comunidade a adotar a tecnologia como pares de conceitos que eles denominam de “polaridade”: ritmo (junção e separação), interação (participação e reificação) e identidade (individual e grupo). Comunidades usam a tecnologia para manter um encontro a distância, para fazer gravações, para incluir pessoas que não podem estar presentes fisicamente, enviar arquivos e manter contato. Quando não se conta com a presença física, junção e separação são expressos em termos de instrumentos síncronicos e assíncronos. Membros participam de diversas atividades, com conversações e reflexões, contando com outras formas de participação pessoal na aprendizagem da comunidade e, por outro lado, produzindo artifícios conceituais e físicos.

A tecnologia, por sua vez, contribui com ambas, participação e reificação, uma vez que produz novos caminhos de participação, de conexão e de união com outras pessoas, além da reificação, já que produz, armazena, compartilha, organiza documentos, arquivos, mídia, *links* e outros artifícios que são individual ou coletivamente criados. A tecnologia também contribui com o engajamento individual e coletivo, que configura a construção da comunidade. Mais especificamente, colabora com a tensão entre o individual e a comunidade, uma vez que instrumentos tecnológicos produzem várias oportunidades para serem usados individual ou coletivamente.

O desenvolvimento tecnológico oferece uma crescente variedade de caminhos para conexões por meio do tempo e do espaço. As experiências nesse meio tornam-se uma mistura dinâmica de relações físicas e virtuais, síncronas e assíncronas, em que se tem uma união que é ao mesmo tempo transitória e contínua/constante. Assim, conforme mencionamos anteriormente, o uso de tais recursos e inovações depende não apenas da necessidade da comunidade, mas também da relação e da experiência dos membros com a tecnologia (WENGER; WHITE; SMITH, 2009).

## **5 Pesquisas sobre formação de professores de língua e CdP: breve panorama em contexto nacional.**

A aprendizagem, a partir de uma perspectiva sociocultural, fundamenta-se no engajamento em prática social como requisito necessário e fundamental para aprender e também para construir uma identidade. Significa, de acordo com Gimenez (2010), engajar-se progressivamente em ações negociadas no interior de CdPs, uma vez que é na interação com

outros colegas que a autora vê a possibilidade de se criar condições para a aprendizagem, pois as relações tornam-se mais horizontalizadas. Nessa mesma perspectiva, Warriner (2010) também reitera a necessidade de participação ativa em CdPs como uma forma de construir relações sociais e identidades na interação com o outro.

Barab e Duffy (2000) defendem ainda que o conceito chave de uma CdP está atrelado à união dentro da sociedade, ou seja, é indispensável dar aos estudantes legítimos papéis enquanto parte de uma CdP. A nosso ver, em um contexto de formação de professores de língua, cabe ao professor-formador, ao menos em um estágio inicial de formação, propiciar e promover o desenvolvimento dessa prática, com a colaboração dos professores-aprendizes e também das escolas. Passada a fase inicial, cabe também aos professores-aprendizes e aos professores em situação pré-serviço apresentarem autonomia e engajamento para buscarem uma formação baseada nesses preceitos.

Tendo como base a ideia de que deve haver uma aproximação entre a formação do professor e a escola, Gimenez (2010) descreve dois programas governamentais de formação de professores, o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, em âmbito federal, e PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional, em âmbito estadual (Paraná), os quais oferecem oportunidades para o desenvolvimento de CdPs. O PIBID tem como principal objetivo antecipar o vínculo entre os futuros professores e a sala de aula, enquanto o PDE, em linha semelhante, busca trazer o professor para a universidade, objetivando o aprimoramento de todos os professores da rede. Ambos os programas oferecem oportunidades para que os laços entre escola e universidade sejam estreitados por meio da constituição de comunidades, a partir de uma perspectiva sócio-histórica-cultural, conforme aponta a autora.

Por outro lado, apesar de apresentarem-se como projetos pertinentes e adequados, ainda é escasso o desenvolvimento de pesquisas que se voltam para a construção, manutenção e investigação das CdP nesses contextos, bem como em outros contextos, visando a uma formação contemporânea do professor de língua materna e/ou estrangeira. Dentre os poucos trabalhos realizados na área, merece destaque o projeto de pesquisa “Aprendizagem e participação em uma comunidade de prática de formadores de professores de inglês”, em que Gimenez (2010) buscou identificar oportunidades de aprendizagem sobre formação de professores de inglês a partir de interações *on-line* e presencial, entre os anos de 2008 e 2009. O objetivo foi realizar reflexões que ajudassem a esclarecer as características de comunidades com base em Lave e Wenger, atentando principalmente para a compreensão das relações de poder apresentadas no interior da CdP (GIMENEZ, 2010).

Com o projeto, Gimenez deu continuidade ao trabalho de doutorado voltado para a CdP na formação de professores (PERIN, 2009), orientado por ela, o qual buscou compreender como se dava o desenvolvimento de formadores de professores de inglês em contexto brasileiro sob a ótica de participação em CdPs. A realização desse estudo objetivou caracterizar a emergência e desenvolvimento da comunidade a partir de uma análise qualitativa e quantitativa dos relatórios dos cinco eventos presenciais, dos documentos produzidos pela comunidade ENFLOPI – Encontro de Formadores de Professores de Língua Inglesa, da *homepage* e das mensagens do *egroup* (entre 2003 e 2007). De acordo com a autora, os formadores engajaram-se no ENFLOPI, criando sentido de pertencimento e construindo identidades. Entretanto, apesar de reconhecerem que suas práticas se transformaram com a participação na comunidade, seria necessária maior disponibilidade de tempo para engajamento em iniciativas conjuntas, tendo em vista o enriquecimento das interações entre os participantes e facilitação do desenvolvimento de projetos coletivos que viabilizem o compartilhamento de pesquisas e práticas.

Dando continuidade aos trabalhos voltados para a formação de professores em uma CdP, a partir do estabelecimento de projetos envolvendo universidade e escola, Gimenez e Caprioli (2014), partindo dos conceitos de CdP (WENGER, 1998) e de modalizações no discurso (FAIRCLOUGH, 2003), objetivaram compreender as trajetórias que os indivíduos traçam no interior de comunidades a que pertencem ou querem pertencer a partir das relações de poder manifestadas no interior de uma CdP formada em um grupo do projeto de extensão “Construindo o currículo de língua inglesa para escolas públicas de Londrina”, com duração de abril de 2011 a julho de 2013. Convém destacar também dois outros trabalhos de doutorado orientado pela professora Gimenez: o primeiro, “Reflexões sobre uma comunidade de prática constituída a partir das interações de formadoras de professores de inglês em um grupo de estudos”, teve como principal objetivo analisar e compreender a participação de formadoras de professores, atuantes em um Grupo de Estudos, caracterizado como uma CdP, no que tange ao processo de negociação do empreendimento conjunto, aos sentidos de participação e às representações de aprendizagem (CALVO, 2013); e o último, “Emergência e construção de uma comunidade de formadores de professores de inglês” (PERIN, 2009), que objetivou compreender como se daria o desenvolvimento profissional de formadores de professores de inglês em contexto brasileiro sob a ótica de participação em CdPs, ao caracterizar o ENFOPLI como uma CdP. Posteriormente, buscando contribuir com o desenvolvimento de pesquisas na área, Calvo (2013), em parceria com outras pesquisadoras, lança uma coletânea de artigos que

abordam a formação do professor e a construção de CdP em programas de formação dos professores de língua, na obra intitulada *Comunidades de Prática: aspectos da formação de professores de língua em foco* (CALVO et al, 2014).

Além dessas pesquisas encabeçadas e/ou orientadas pela professora Telma Gimenez, na Universidade Estadual de Londrina, e pela professora Luciana Calvo, na universidade Estadual do Paraná, há outras pesquisas expressivas, como o trabalho de doutorado, realizado recentemente por Barbosa (2014), intitulado “A formação inicial de professores de inglês como espaço para a (re)construção de identidades”. A pesquisa, que teve como principal objetivo compreender como se dava a (re)construção de identidades profissionais, sociais e culturais de professores em uma universidade do extremo norte do país, evidencia maior recorrência de construção da identidade profissional nas interações no interior da CdP na plataforma Moddle. A continuidade desse estudo de doutorado, realizado na Universidade Estadual Paulista, sob orientação da professora Maria Helena Vieira-Abrahão, permitiu um olhar mais acurado para o discurso e as relações de poder na (re)construção da identidade profissional no processo de aprendizagem de língua na CdP no meio digital (BARBOSA; BEDRAN, 2016).

Tendo como campo de pesquisa um núcleo de extensão que atuava na formação continuada de formadores e professores de línguas estrangeiras, o NAP – Núcleo de Assessoria Pedagógica da Universidade do Paraná, Halu (2010), ao realizar sua pesquisa também de doutorado, sob orientação de Clarissa Menezes Jordão, na Universidade Federal do Paraná, buscou concentrar-se em atividades de um grupo de tutoras na área de língua inglesa de forma a investigar uma comunidade de questionamento conceitual, conforme concebida a partir das propostas de Wenger e Lave sobre comunidades de prática, de Cochran-Smith e Lytle sobre comunidades de questionamento e de Jordão e Andreotti sobre uma abordagem pós-metodo, tendo em vista a formação de professores e formadores baseada nos pressupostos do letramento crítico. Segundo a autora, considerando esse contexto de pesquisa, desenha-se uma concepção de formação continuada baseada na possibilidade de aprendizagem pela participação em uma comunidade engajada em questionamentos conceituais sobre língua, conhecimento e educação, apoiados no respeito pelas diferenças (HALU, 2010).

Nas considerações finais, resumimos o conceito e a construção de CdPs no e para o âmbito educacional de formação de professores de língua estrangeira.

### **Considerações Finais**

De forma a tecer considerações no que se refere ao conceito e à construção de CdPs no e para o âmbito educacional de formação de professores de língua estrangeira, buscamos, com o desenvolvimento deste artigo, (re)definir conceitos e características sobre CdP, levando em consideração a especificidade da área educacional, bem como (re)pensar o processo de formação de professores a partir de novas práticas que podem ser propiciadas pela construção e configuração de uma CdP. Nesse processo, evidenciamos que não pode haver transposição direta das definições e conceitos trazidos por pesquisadores de CdP, como Wenger (1998), Wenger e Snyder (2000), para a área de formação de professores de língua, sem que haja consideração sobre a especificidade da área e dos objetivos do trabalho do professor, o que, conseqüentemente, pode conduzir a uma reformulação conceitual da CdP, podendo abarcar características do Grupo de Trabalho Formal, Grupo de Projeto e das Redes Informais (WENGER; SNYDER, 2000).

Apesar de não assumirmos uma definição rígida, torna-se essencial atentar-se para os princípios da CdP elencados por Wenger, McDermott e Snyder (2002), os quais deveriam ser vistos como fatores estimulantes para a evolução natural da CdP. Ao discorrer sobre cada princípio ao longo do artigo, buscamos relacioná-los com a prática de formação de professores sob uma perspectiva mais contemporânea. A compreensão adequada, bem como o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva do professor diante de tais princípios tende, a nosso ver, a impulsionar a configuração e manutenção da CdP nos contextos de formação de professores. Além dos princípios, imprescindíveis para constituição de uma CdP, buscamos evidenciar e trazer à baila os conceitos de identidade, imaginação e participação (WENGER, 1998), fundamentais para compreender um trabalho que se fundamenta em uma perspectiva de construção e negociação de conhecimento e significado em CdPs, o que conseqüentemente exige uma reformulação e (re)significação do papel do aluno e do professor. A exigência de (re)significação de papéis e funções abarca não apenas a compreensão de uma nova forma de se relacionar, negociar e construir conhecimento, mas também gera a necessidade de conscientização tecnológica no que diz respeito às escolhas informadas sobre a tecnologia que pode e deve ser propícia para a formação da CdP, se levarmos em consideração diversidade de recursos e aplicativos tecnológicos na atualidade, tendo em vista o alcance dos objetivos educacionais propostos.

Por fim, ressaltamos a necessidade de realização de mais pesquisas na área, que busquem compreender a formação de professores realizadas a partir da constituição de CdP. Ao tecermos uma revisão bibliográfica sobre algumas das pesquisas que foram desenvolvidas

até então, podemos observar que os trabalhos, em termos quantitativos, ainda são tímidos e se voltam, principalmente, para a formação do professor de língua inglesa. Isso revela a necessidade de mais estudos na área que dialoguem com os trabalhos já realizados, de forma a expandir a literatura da área, e de estudos que investiguem a formação de professores, não apenas de língua inglesa, mas das demais línguas, materna e estrangeiras modernas.

## Referências

BARAB, S. A.; DUFFY, T. From Practice Fields to Communities of Practice. In: JONASSEN, D. H.; LAND, S. M. (eds). *Theoretical foundations of learning environments*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

BARBOSA, Selma Maria Abdalla Dias. A formação inicial de professores de inglês como espaço para a (re)construção de identidades. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)- Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto, São Paulo, 2014.

\_\_\_\_\_. A Formação Inicial de Professores de Inglês como Espaço para (Re)construção de Identidades. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v.2, n.1, p.1-23, 2015.

\_\_\_\_\_; BEDRAN. P. F. Discurso e relações de poder na (re)construção da identidade profissional de professores de língua em uma comunidade de prática no ambiente digital. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 15, n.1, p.117-149, 2016.

CALVO, L. C. S. *Reflexões sobre uma comunidade de prática constituída a partir das interações de formadoras de professores de inglês em um grupo de estudos*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Londrina, 2013.

\_\_\_\_\_. et al (Org.). *Comunidades de prática: aspectos da formação de professores de língua em foco*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2014.

FRIEDRICH, J. *Lev Vigotsky: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

GIMENEZ, T.; CAPRIOLI, B. Relações de poder em comunidades de prática: um estudo com professoras de inglês. *Metalinguagens*, v. 1, p. 49-65, 2014.

\_\_\_\_\_. A formação de professores de línguas estrangeiras nos programas governamentais: integrando universidade e escola em comunidades de aprendizagem. In: DALBEN, Angela; DINIZ, Julio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: alfabetização e letramento*. Ensino de línguas estrangeiras. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

HALU, R. C. *Formação de formadoras de professores de inglês em contexto de formação continuada (NAP- UFPR)*. Tese de Doutorado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2010.

JOHNSON, K. E. *SecondLanguageTeacherEducation: a sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009.

\_\_\_\_\_.; GOLOMBEK, P. R. *Mindful L2 Teacher Education: A Sociocultural Perspective on Cultivating Teachers' Professional Development*. New York :Routledge, 2016.

PERIN, J.O.R. *Emergência e construção de uma comunidade de prática de formadores de professores de língua inglesa*. Tese de Doutorado. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Sessões Colaborativas na formação inicial e em serviço de professores de inglês. *Horizontes em Linguística Aplicada*, ano 13, n.1, p.15-39, 2014.

VIGOTSKI, L. V. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jefferoson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. Tradução de José Cippola Neto et al. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010

WARRINER, D. S. Competent performances of situated identities: Adult learners of English accessing engaged participation. *Teaching and Teacher Education*, n.26, p.22-30, 2010.

WENGER, E. Communities of practice: where learning takes place. *Benchmark Magazine*, 1991. Disponível em: <<<http://www.ewenger.com/pub/index.htm>>>. Acesso: julh 2010.

\_\_\_\_\_. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

\_\_\_\_\_; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston, Massachusetts: Harvard Bussiness School Press, 2002.

\_\_\_\_\_; WHITE, N.; SMITH, J. D.; ROWE, K. Technology for communities. Communities of practice. CEFRIO Book Chapter, 2005. Disponível em: <<[http://technologyforcommunities.com/CEFRIO\\_Book\\_Chapter\\_v\\_5.2.pdf](http://technologyforcommunities.com/CEFRIO_Book_Chapter_v_5.2.pdf)>>. Acesso: 19 out 2010.

\_\_\_\_\_; SNYDER, W. M. Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Review*. Jan/fev 2000. Disponível em: << <http://www.ewenger.com/pub/index.htm>>>. Acesso: julh 2010.

\_\_\_; WHITE, N.; SMITH, J. D. *Digital Habitats: stewarding technology for communities*. United States of America: CPsquare, 2009.

*Recebido em 15 de agosto de 2017.  
Aprovado em 23 de outubro de 2017.*