

# 1 Introdução

A reflexão constante sobre o fazer pedagógico, assim como proponho a partir desta tese, abre possibilidades para que professores e alunos vivenciem a natureza inacabada do ser humano, seja no âmbito profissional ou pessoal. O ambiente pedagógico se configura como um espaço que permite que as discussões e embates acerca de teorias e pontos de vista diferentes não só aconteçam, mas que se imponham como centrais na formação do ser humano – crítico, inserido no mundo social, curioso e criativo, acima de tudo.

Anos de experiência de magistério me fazem crer que é preciso estar sempre em busca de explicações, entendimentos e aprendizagem na relação com o outro. Sublinho as palavras de Freire (1979, p. 27): “Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado”. Em seu sentido mais particular, esta tese representa, para mim, o processo de conscientização sobre a importância de se pensar a formação do professor como uma educação contínua em todos os estágios, envolvendo os participantes nessa reflexão. Além disso, passar por esse processo de doutoramento me possibilitou inúmeras oportunidades de aprendizagem (Allwright, 2005) sobre as diferentes maneiras de estar no papel do formador, sem ser o único responsável pelo controle da formação do professor ou pela finitude desse processo.

Já no sentido profissional, pretendo, com esta tese, lançar olhares a partir de diferentes ângulos para a questão da formação do professor, enfatizando a multiplicidade de formas e a variedade de possíveis co-construções de conhecimento para cada um que participa do processo acadêmico-investigativo de tornar-se professor. Refiro-me a “lançar olhares” porque não acredito que possa identificar ou apontar um único caminho nessa direção, pois alinho-me a uma perspectiva híbrida sobre o fazer pedagógico cujo fluxo contínuo envolve os seres sociais e o contexto social em que essas práticas se desenvolvem. Isso impossibilita a visão de homogeneidade do ser humano e a visão de que é possível direcionar para certezas e estabilidades nesse contexto.

Essa consciência da incerteza e da heterogeneidade de caminhos e possibilidades é fruto de minha experiência de vida em sala de aula e fora dela,

além da minha aproximação do grupo de Prática Exploratória do Rio de Janeiro. Aliados, esses vértices da minha formação contribuem, hoje, para que eu busque desenvolver constantemente um olhar crítico para a minha própria prática pedagógica, que é modificada organicamente, de forma integrada ao processo reflexivo.

Tais questões me possibilitam localizar este estudo no momento histórico e social que vivemos hoje – a pós-modernidade. Conforme afirma Hall (1999, p. 15), “A modernidade, em contraste, não é definida apenas como a experiência de convivência com a mudança rápida, abrangente e contínua, mas é uma forma altamente reflexiva de vida”. Essa é a forma de vida a qual a Prática Exploratória privilegia e prega: a reflexão como uma possibilidade para a busca de entendimentos das questões que nos movem no contexto pedagógico e na vida social, de maneira mais ampla.

Tal busca de entendimentos passa também por essa fluidez da modernidade, essa leveza que permite mobilidade e inconstância (Bauman, 2001). Por serem construídos na relação entre as pessoas, a partir de questões instigantes do grupo, os entendimentos se movimentam rapidamente, se constituem de ações conjuntas, mas que não pretendem, entretanto, apagar “os sólidos e construir um admirável mundo novo livre deles para sempre” (Bauman, 2001, p. 9), mas sim ressignificar práticas pedagógicas e padrões relacionados à formação docente, no caso específico desta tese.

Nessa busca de entendimentos sobre a minha prática, sinto a necessidade de resgatar minha história de vida ao longo desse processo de tornar-me professora. Minha experiência como aluna foi me levando a trilhar o caminho da docência, sem que tivesse muito clara a consciência do porquê. Gostava muito de estudar a língua inglesa e, um dia, me vi professora em uma sala de aula do curso de inglês onde havia me formado. Começava aí, minha longa caminhada como educadora. Há vinte anos, então, pisei em uma sala de aula pela primeira vez, no papel de professora. Momentos de dúvida e de negação foram constantes, mas a relação com o outro foi determinante para que eu entendesse que esse caminho se apresentava como uma oportunidade de aprendizagem para mim e que a relação afetiva com a educação me envolvia e movia.

Essa busca pela educação não é, entretanto, um processo solitário, mas “deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, caso contrário se faria de umas consciências, objetos de outras.” (Freire, 1979, p. 28). Via-me sempre em comunhão com outros seres em espaços sociais diferentes, pessoas que me apoiaram e me incentivaram a cursar Letras, fosse por sua relação profissional e acadêmica comigo ou por relações afetivas e pessoais, que

envolviam mais uma visão a partir da própria experiência de vida daquelas pessoas; depois, cursei uma pós-graduação *lato sensu* na área de Língua Inglesa e, sem intervalo, o mestrado. Hoje, doze anos após a conclusão do curso de mestrado, o programa de doutorado se constrói para mim como uma possibilidade diferente de escolha, uma possibilidade de olhar para o aprendizado e para a docência com lentes de cristal. São fases visivelmente distintas da minha vida que convergem em uma experiência de reflexão sobre meu papel de professora atualmente, ressignificando algumas das minhas identidades - de educadora, de orientadora, de mãe e de mulher.

Ao longo desses anos, trabalhei em escolas públicas (em turnos diurno e noturno), cursos particulares de inglês e universidades públicas e particulares. Foram experiências em contextos bastante díspares e enriquecedores da minha prática. Assim como meus alunos do curso de licenciatura, quando recém-formada, também não sabia o que fazer em uma escola pública, no turno da noite, com alunos adultos cansados do dia difícil de trabalho, tendo que voltar para casa mais cedo por causa das ameaças constantes de violência nas comunidades onde viviam. Essas questões se apresentam como desafios da nossa profissão e não me fizeram desistir, mas buscar maneiras de realizar um trabalho minimamente significativo para aqueles alunos. Considero importante compartilhar essas histórias de vida com os licenciandos, hoje, pois acredito que elas ilustram uma das questões instigantes que motivam o meu olhar como formadora de professores e que ilumina este trabalho também: “Por que a formação de professores é normalmente associada a treinamento?”. Como *treinar*, sem preparar para situações adversas de aprendizagem? Como *treinar* um profissional que vai lidar com seres humanos infinitamente diferentes e em contextos diferentes? É possível replicar formas de ensinar e de aprender?

Atualmente, sou professora do Ensino Fundamental em um Colégio de Aplicação e em uma universidade pública do estado do Rio de Janeiro. Trabalho com ensino de língua inglesa e estou vinculada à formação de professores em ambos os espaços, uma vez que a escola em que atuo, por ser um Colégio de Aplicação, recebe estagiários do curso de licenciatura, tanto para a realização do estágio quanto para disciplinas do próprio curso de licenciatura oferecidas pelo instituto, como disciplinas de Estágio Supervisionado, Avaliação, Metodologia e Planejamento. O campus da universidade em que trabalho é uma Faculdade de Formação de Professores na qual me vinculo à Faculdade de Letras, mais especificamente, ao curso de Português-Inglês.

Portanto, estou integralmente em contato com o outro, em minha constante busca de “ser mais” (Freire, 1979) e tenho muito prazer em realizar este trabalho no contexto de sala de aula. Considerando, novamente, a questão da modernidade, acredito que enfrentamos uma fase diferente nas escolas e universidades, assim como aponta Giddens (1999, p. 13), existem “razões fortes e objetivas para acreditar que estamos atravessando um período importante de transição histórica.” As maneiras de olhar para o outro e para as formas de aprender e ensinar se refletem também nas novas formas de ver a pesquisa em Ciências Sociais. Somos seres sociais em transformação; a vida cotidiana é regida por um momento de redução de formas individualizadas de viver. Somos seres sociais, embora cada vez mais mediados pela tecnologia, pela comunicação eletrônica instantânea (Giddens, 1999), haja vista o *boom* das redes sociais.

É preciso, portanto, olhar também para a pesquisa sobre o que fazemos, isto é, sobre o fazer pedagógico, por essas bases, ou seja, estar atento ao modo como vivemos e como educamos e como formamos educadores hoje, considerando as mudanças do mundo social, incluindo aquelas do mundo físico, afetado pela ação humana. Frei Betto (1997, p. 15) afirma que “estamos vivendo não uma época de mudança, mas uma mudança de época”. Isso me leva a refletir sobre o nosso lugar de educadores e formadores. Estaremos nós acompanhando essas mudanças ou repetindo modelos de uma tradição inventada por um grupo que exercia o poder em determinada época? Seremos nós capazes de transformar tradições ao longo do tempo para acompanharmos essa mudança de época? (Giddens, 1999).

Tais questionamentos me inspiram a refletir acerca de minha vivência acadêmico-profissional no contexto de formação de professores. Há seis anos, tenho feito parte de um Projeto de Iniciação à Docência, como coordenadora, juntamente com outra professora da mesma instituição.

Esse projeto tem como objetivo inicial elaborar com os licenciandos materiais instrucionais para desenvolver a habilidade de leitura e compreensão de textos em inglês. Para que este trabalho de elaboração seja possível, consideramos importante construir conhecimento teórico a respeito da visão de linguagem da qual partimos, a fim de justificarmos nosso posicionamento e nossas escolhas teórico-metodológicas, assim como a concepção de aprendizagem que acreditamos estar embasando esse trabalho.

A partir dessa perspectiva, fazemos encontros semanais com os bolsistas cujas finalidades são diversas. Fazemos, por exemplo, discussão de textos teóricos, nas áreas de Linguística Aplicada, Prática Exploratória, Psicologia e Ciências Sociais. Nesses

encontros, surgem discussões que refletem, na verdade, nossos posicionamentos e crenças acadêmicas e políticas acerca do nosso papel de educadores – tanto aqueles que são responsáveis pela formação de outros professores, como aqueles que estão em processo de formação.

Assim, viver o processo de formação desses alunos de maneira mais próxima, além dos limites das disciplinas em sala de aula tem me proporcionado refletir sobre a minha própria prática pedagógica e sobre a maneira como atuamos discursivamente como professoras-orientadoras desses professores em formação inicial nesse mundo em transformação, visando diferentes formas de agir e pensar *sobre e na* sala de aula. A Prática Exploratória se configura como uma maneira ética de olhar para este espaço de ação discursiva entre alunos-professores e professores com lentes reflexivas, em busca de entendimentos (Allwright, 2003) acerca dos processos e movimentos que ocorrem a partir desses encontros, discussões entre os participantes do grupo e, muito além disso, da vida construída por esse grupo.

Este estudo tem por objetivo rever a trajetória desse projeto como um *continuum* de crescimento acadêmico e profissional dos participantes. As interações entre o grupo, suas histórias, suas percepções sobre o seu processo de formação e seus entendimentos sobre o lugar dessa experiência em suas vidas em sala de aula são elementos que fazem parte da busca de entendimentos sobre a vida desse grupo. É importante que os participantes tenham a chance de perceber que há uma forte integração entre vida e trabalho (Gieve e Miller, 2006), além de tomar consciência do outro como constitutivo do processo de ensino/aprendizagem, localizando esse processo socio-historicamente.

Portanto, o desenvolvimento desta tese foi feito a partir do trabalho que já vem sendo desenvolvido ao longo do tempo com esses participantes, ou seja, minha intenção é fazer também uma reflexão histórica sobre todo o processo envolvido na formação de professores e sobre a elaboração de material para o ensino de leitura em inglês. Interessa-me buscar entendimentos acerca da ação humana e ética no grupo de Iniciação à Docência em busca da “felicidade” aristotélica, ou seja, um “bem-estar em relação a algo que se realiza” (Marcondes, 2007, p. 40). Nesse processo, pretendo compartilhar esses entendimentos e reflexões com os participantes, além de construir entendimentos

com eles, uma vez que os considero, junto comigo, “agentes da busca pelo entendimento” (Allwright, 2003)<sup>1</sup>.

Com base na ideia de Dewey (1910), o pensamento de todos nós, participantes do projeto de Iniciação à Docência, avançava além da sequência de ações desenvolvidas e de observações sobre o que acontecia ao longo daquela experiência, mas atravessava a fronteira de um projeto de Iniciação à Docência. Percebíamos que os nossos alunos bolsistas já estavam se iniciando não só no fazer docente, mas também na ação de tornarem-se pesquisadores, apresentando suas reflexões por meio de trabalhos em eventos acadêmicos, produções autônomas que partiam, na maioria das vezes, da iniciativa e desejo deles. O exercício reflexivo crítico tomava corpo e vida naquele grupo de praticantes também. Percebemos que o desenvolvimento que observamos é mútuo – entre professores formadores e alunos licenciandos – e partilhado, além de sentirmos que nossa integração se configura na coconstrução, no “conversar exploratório” (Miller, 2010, p. 120).

Assim tem sido até hoje, com outros grupos de bolsistas que se renovam a cada ano. Outros processos seletivos já aconteceram e pretendemos continuar o trabalho desse grupo enquanto for frutífera essa contribuição para os participantes, enquanto as relações entre o grupo forem integradas, inclusivas, mantendo a qualidade de vida do grupo como prioridade.

As questões que orientam o nosso olhar de pesquisadores/participantes do grupo para esse contexto são:

- ▶ Por que professores e alunos normalmente associam a formação eficiente a treinamento ou à apropriação de técnicas de ensino eficazes?
- ▶ Por que não levamos em conta a qualidade de vida no contexto pedagógico?
- ▶ Por que a reflexão tem sido apontada, por autores da área de ensino de línguas, como um caminho para a formação de um profissional mais crítico em relação ao seu trabalho?
- ▶ De que forma o trabalho para entender questões do grupo de Iniciação à Docência nos leva a refletir sobre nossas próprias ações como orientadoras?

---

<sup>1</sup> A tradução do inglês para o português das citações empregadas nesta pesquisa foram elaboradas por mim.

- Por que é importante pensar sobre um possível redimensionamento da formação de professores de línguas a partir do cenário educacional contemporâneo?

Essas questões recebem maior destaque no Capítulo 2, dedicado à Prática Exploratória, na seção 2.5, voltada aos *puzzles*.

Esta tese tem como objetivos principais: [1] refletir sobre a formação de professores de línguas a partir da perspectiva ética, inclusiva e colaborativa da Prática Exploratória; [2] pensar a respeito de questões instigantes que surgem ao longo de nossas experiências em contextos educacionais; [3] olhar para o discurso de professoras-orientadoras e alunos-professores em busca de marcas discursivas que contribuem para a coconstrução de saberes e práticas docentes; [4] analisar as interações entre professores e alunos-professores e outros dados complementares à luz dos princípios da PE, as ideias dos aprendizes, associados à teoria sócio-histórica-cultural. Descrevo, a seguir, a organização dos demais capítulos.

No Capítulo 2, apresento a fundamentação teórica que norteia esta pesquisa – a Prática Exploratória. Discuto questões relativas ao fazer pedagógico orientado por um olhar ético e inclusivo para a prática docente e que vem se construindo como prática investigativa, uma vez que professores e alunos se engajam na busca de entendimentos colaborativamente. Além disso, localizo este estudo na área da Linguística Aplicada e busco tratar desta e a Prática Exploratória como áreas afins, cujos construtos e princípios apresentam coerências teóricas importantes para a inserção desta pesquisa.

No Capítulo 3, o discurso é o foco da discussão, pois considero que este nos constitui e constitui as nossas práticas sociais. Apresento alguns construtos da Sociolinguística Interacional que me auxiliam na micro análise das interações.

No Capítulo 4, apresento a metodologia de pesquisa que orientou este olhar investigativo e, conseqüentemente, o desenvolvimento da mesma. Faço a descrição dos participantes, do contexto de pesquisa e das ações que constituem o projeto. Assim, estendo essa descrição para uma análise preliminar, com foco no potencial reflexivo das ações, o que é apresentado em quadros metodológicos.

No Capítulo 5, apresento a análise dos dados, com o objetivo de buscar entendimentos para os *puzzles* principais. Essa análise inclui: [1] a análise de interações do grupo de bolsistas e professoras-orientadoras, organizada em quadros com as transcrições e quadros com uma micro-análise discursiva; [2] a análise de relatórios

escritos pelos bolsistas; [3] análise dos e-mails de Rodrigo; [4] análise dos pôsteres e do curso de extensão.

No Capítulo 6, faço considerações finais acerca dos entendimentos alcançados a partir das análises, apontando para as questões significativas sobre a formação de professores e sobre o trabalho colaborativo entre professoras-formadoras e alunos-professores.

No Apêndice, encontram-se os resumos feitos pelos alunos para apresentação em eventos acadêmicos; os e-mails trocados por nós, durante os dias de implementação do curso e o material do curso.