

2

A Prática Exploratória como modo de fazer ético e profissional

(...) considero que a Prática Exploratória reinventa a vida em sala de aula, ao ressignificar os professores e os alunos como praticantes do ensino-aprendizagem e como intelectuais transformadores.

Miller (2012)

Exploratory Practice is not intended to be a way of getting research done, within the pedagogy, but a way of getting pedagogy done that enables the participants (both teachers and learners) to develop their own understandings of what they are involved in. But it will require planning.²

Allwright (1996)

Neste capítulo, proponho destaque à Prática Exploratória como um olhar ético para o ensino, mais especificamente, no contexto de formação de professores. Faço uma revisão bibliográfica dos autores da área, que são também praticantes/pesquisadores exploratórios. Discuto questões como o posicionamento da pesquisa a partir de um fazer exploratório, assim como a questão da validade e da sustentabilidade dessa forma de fazer pedagógico e investigativo.

2.1

Ensino, Aprendizagem e Pesquisa: a formação de um ciclo integrado

Investigação, ensino e aprendizagem constantemente caminham juntos em sala de aula. Essas práticas estão integradas ao processo de busca de entendimentos sobre o que acontece em sala de aula, bem como fora desse contexto. Essa busca de entendimentos é justamente o que distingue a Prática Exploratória de outras formas de fazer pesquisa, uma vez que a busca por

² Minha Tradução: A Prática Exploratória não se propõe a ser uma maneira de fazer pesquisa dentro da área da pedagogia, mas uma maneira de fazer pedagogia, que habilita os participantes (tanto professores como alunos) a desenvolver seus próprios entendimentos sobre aquilo em que estão envolvidos. Mas isso requer planejamento.

resultados e soluções e respostas para um problema (Allwright e Hanks, 2009) passa a ser a busca por entendimentos. Para Allwright, os entendimentos não configuram uma maneira inovadora de fazer pesquisa, mas sim “pôr o foco de um trabalho de pesquisa no entendimento” (Allwright e Hanks, 2009, p. 151). Dessa forma, a mudança nas ações pode acontecer como consequência dos entendimentos, ou seja, pelo envolvimento do pesquisador-professor com questões que lhe instigam e lhe movem nos contextos educacionais.

A partir desse viés, a busca de entendimentos se encaminha como um ciclo, sem que sejamos capazes de identificar o início ou o fim do mesmo. Subimos e descemos degraus e, muitas vezes, esbarramos em questões já levantadas anteriormente pelos participantes, pois assim se constrói a vida na sala de aula – de forma integrada e cíclica. Analogamente, vejo esse movimento retratado na litografia *Escada acima e escada abaixo* de Escher³

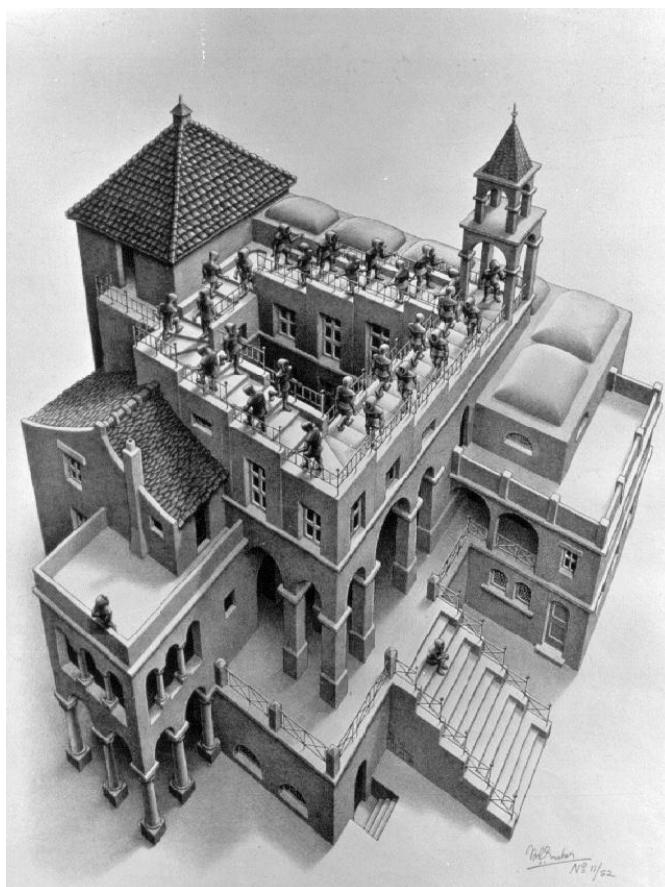


Figura 1 – Escada acima escada abaixo (M. C. Escher, 1960)

3

Nesta obra, o artista busca representar o ilimitado e o infinito.

Inspirada por essa figura, vejo o contexto da sala de aula representado pelas escadarias em movimento, pelas quais professores e alunos podem escolher subir ou descer em busca de seus entendimentos. Embora o cenário não se modifique, as experiências vividas ao longo do tempo de subidas e descidas se constroem a partir de perspectivas distintas, que fazem com que os participantes tenham olhares diferentes para as questões que, antes, eram conhecidas ou familiares. Os participantes estão, sob esse prisma, constantemente envolvidos em práticas investigativas que levam a entendimentos em níveis de capacidade diferentes (Allwright e Hanks, 2009).

Portanto, incorporar “a perspectiva de pesquisa propriamente para dentro da sala de aula” [minha tradução] (Allwright, 2004, p. 6) é um dos princípios norteadores da Prática Exploratória. Essa busca de entendimentos, da qual participam todos os praticantes – professores, aprendizes, a família e demais membros da escola que estejam envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, constitui, sob o olhar da Prática Exploratória, uma “ação para entender” ao invés de uma “ação para mudar” (Miller *et alli*, 2008, p. 153).

Voltando à metáfora da litografia de Escher, ascender e descender fazem parte do mesmo processo de entendimento conjunto daquilo que acontece em nossas práticas pedagógicas. Não é possível definir qual dessas direções acontece primeiro, mas sim refletir sobre essas atividades como processos sem fim, além de proporcionar, para cada um dos participantes, um entendimento diferente, pois as lentes e as posições em que cada um se encontra serão igualmente diversas, dependendo do seu “ângulo de repouso” (Lincoln e Guba, 2006, p. 186).

A ação colaborativa dos praticantes do contexto social contribui para essa reflexão constante e conjunta acerca dos processos envolvidos nas questões que já fazem parte do trabalho do educador, isto é, do seu cotidiano. Essa forma de olhar para o contexto educacional abre caminho para que a vida dentro e fora da sala de aula (Miller *et alli*, 2008) torne-se parte das ações para entendimentos mais profundos de questões comuns dos participantes, que envolvem o subir e o descer degraus, em busca da construção conjunta de conhecimentos (Vygotsky, 1998). Se a arte imita a vida, a vida em sala de aula pode ser entendida como retratada pela arte, por esta arte, do artista das construções impossíveis.

A sala de aula é, muitas vezes, entendida como o *loco* do impossível, da fantasia, da utopia. Porém, esse impossível pode ser real, quando o movimento em busca de entendimentos envolve os praticantes em ações relevantes para todos, local e eticamente. Esse tipo de prática pedagógico-investigativa inclui alunos e professores buscando desenvolvimento mútuo, sem uma preocupação com as diferenças entre os níveis de conhecimento ou um sentimento de constrangimento por não saber. A Prática Exploratória se constrói pelo trabalho cooperativo e conjunto, diferentemente da pesquisa que trata alunos e professores como informantes, em uma prática “parasítica” (Allwright e Hanks, 2009, p. 152), na qual os pesquisadores se “alimentam” das informações e não retornam para contribuir para a qualidade de vida daquelas pessoas.

Segundo Allwright (2006, p. 15), a “Prática Exploratória vê os praticantes como pessoas que buscam alcançar *entendimentos* locais úteis e não *novos saberes*”. Portanto, esse princípio nos remete ao fato de que os entendimentos locais são aqueles que são familiares, em que o olhar precisa ser refinado, tanto por professores quanto por alunos, pois esses são vistos também como “praticantes em busca de entendimento” (Allwright, 2006; Moraes Bezerra, 2007; Miller, 2012). A investigação parte da necessidade e do desejo dos participantes de entender determinada questão instigante – *puzzle*⁴ – da vida na sala de aula, como uma busca de encaixes ou peças que podem impulsionar os praticantes a subirem e descerem degraus constantemente, o que se assemelha também à teoria sociocultural à qual Vygotsky (1998) [1978] está vinculado, que vê o aprendizado construído na interação sócio-discursiva, em que o cognitivo e o social estão integrados. Isso quer dizer que a pesquisa em si não seria a finalidade principal do olhar exploratório, mas o ensino e a aprendizagem que são viabilizados e desenvolvidos a partir dessa perspectiva.

Desenha-se, assim, a diferença entre a pesquisa acadêmica *per se* e a pesquisa dos praticantes, em que o aprendiz é também fazedor de seu saber (Allwright, 2006, p. 15), através do trabalho em conjunto com os outros participantes do contexto social da sala de aula, com um objetivo comum de buscar o entendimento e ser agente de seu próprio saber. Allwright (1991)

⁴ Optei pelo uso do termo “puzzle” para me referir a essas questões instigantes de professores e alunos, ainda que tenha conhecimento dos termos, em português, usados em trabalhos acadêmicos da área. Considero o termo em inglês mais representativo da Prática Exploratória.

referiu-se, inicialmente, a esse fazer/entender na sala de aula como *Exploratory Teaching* (“Ensino exploratório”), sem a intenção de que se tornasse acadêmico esse trabalho conjunto de professores e seus alunos. Miller (2012, p. 321) descreve a transição entre esse termo e a Prática Exploratória:

Foram, precisamente, a integração do fazer investigativo com a prática pedagógica bem como o reconhecimento das agentividades dos alunos e dos professores que deram origem ao nome Prática Exploratória (cf. *Exploratory Practice*), como ela é conhecida até o presente.

Uma questão central, portanto, é a de que não só professores são considerados agentes no processo de ensino/aprendizagem, mas também os alunos, considerando seus conhecimentos, estratégias de aprendizagem e suas experiências de vida. A Prática Exploratória propõe que se olhe para o aluno/aprendiz como praticante, colocando o aluno “no papel central, ao lado dos professores” (Allwright e Hanks, 2009, p. 1) e não só como “alvos do ensino” (Allwright e Hanks, 2009, p. 02). Miller (2012, p. 320) destaca essa forma solidária de pesquisar *com* alunos e colegas como uma busca de entendimentos colaborativa, a partir de experiências vividas em conjunto e de maneira integrada.

Para a realização desse trabalho de pesquisa, portanto, as professoras-orientadoras e os bolsistas do projeto integram o espaço de trabalho nessa atmosfera de agentividade, em que todos são convidados a sugerir a agenda de leituras para o grupo, a propor atividades ou a refletir sobre *puzzles* gerados no grupo ou individualmente acerca das experiências vividas dentro e fora da universidade, que têm, em geral, como temática o fazer docente ou questões que envolvem a vida do professor e do aluno. O olhar investigativo/exploratório nasce ao longo do desenvolvimento de um trabalho entre professores e alunos. Nas palavras de Miller (2012, p. 325),

Na Prática Exploratória, a investigação é considerada um amplo ‘trabalho para entender’ as questões relevantes para os agentes e que se realiza de forma integrada à própria prática profissional e de forma conjunta, com outros praticantes envolvidos.

Ao olharmos para as nossas ações dessa forma, torna-se claro que os praticantes exploratórios veem o *trabalho* como parte da *vida* e a *vida* como parte do *trabalho*, completamente integrados (Gieve e Miller, 2006, p. 20). Entretanto,

ao direcionarmos nosso olhar para as pesquisas da área, cujo foco é a sala de aula, o quadro que se desenha é a *vida* sendo negligenciada em favor do *trabalho* que se desenvolve, como se fosse possível separar essas duas faces do cenário ou como se um desses lados pudesse ser considerado mais relevante ou importante do que outro ou, ainda, como se um ocorresse no movimento de subida e outro de descida. Mas qual desses movimentos ocorre em primeiro lugar no grupo de iniciação à docência? Isso não é possível definir, uma vez que o trabalho para entender impulsiona as ações do grupo, influenciando a vida do mesmo.

De fato, o que buscamos, a partir da perspectiva exploratória, é priorizar a qualidade de vida dos participantes desse contexto social, onde a expressão *qualidade de vida* refere-se não à qualidade positiva apenas, mas implica na noção sobre a “natureza da vida em sala de aula” (Gieve e Miller, 2006, p. 20), com suas complexidades, ideologias, realidades e afetos. Esse se configura como um dos princípios da Prática Exploratória, talvez o mais abrangente de todos, propostos por Moraes Bezerra e Miller (2006), apresentados adiante. Segundo Moraes Bezerra (2007, p. 45),

Seus princípios lhe atribuem o aspecto ‘multicolorido’ por permitirem uma miríade de possibilidades de se lidar com as cores e os desenhos que podem representar a vida em sala de aula e no grupo de reflexão: afetividade, cognição, relação com o outro, crenças, poder, etc.

Esse trabalho reflexivo, portanto, objetiva permitir que esses aspectos humanos da vida de cada um dos participantes possam contribuir para os entendimentos das ações do grupo e do desenvolvimento pessoal e profissional dos mesmos. Assim, os desenhos da vida do grupo se formam como figuras que preenchem regularmente um contexto social, tal como a figura *Dia e Noite*⁵, que leva o olhar do observador para direções diferentes, levado por seu desejo de ver e de se surpreender:

⁵ *Dia e Noite* é uma gravura de M. C. Escher, do período das Metamorfoses. Esta gravura pode ser considerada como o ponto culminante deste período (1938). Aqui todos os sinais característicos se encontram presentes: é uma metamorfose, ao mesmo tempo um ciclo, e podemos ainda observar a passagem de formas bidimensionais (campo lavrado) para tridimensionais (aves). Fonte: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/seminario/escher/obra2.html>

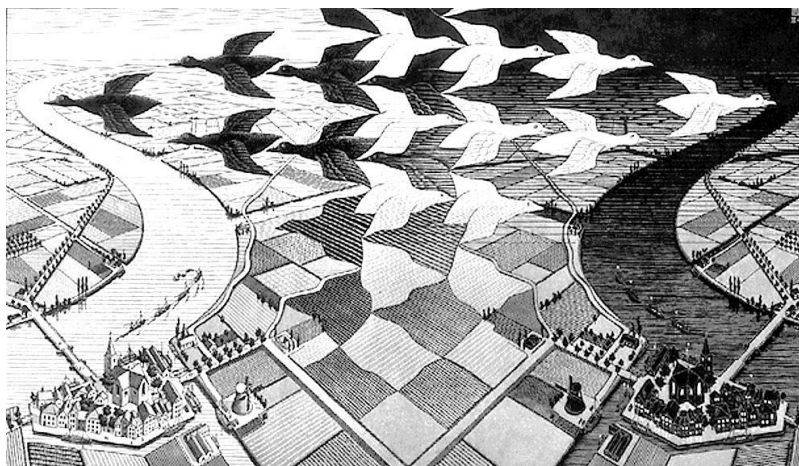


Figura 2 – Dia e Noite (M. C. Escher, 1938)

Além disso, a reflexão sobre o *estar* e o *fazer* em um contexto pedagógico leva o olhar do pesquisador-participante às diversas experiências subjetivas de vida ali presentes – tanto de aprendizes quanto de professores (Gieve e Miller, 2006) e como essas podem agir mutuamente na busca de entendimentos. Cada participante é um ser humano que traz para o grupo, no caso deste estudo, um projeto de Iniciação à Docência, suas crenças, saberes (relacionados ou não ao contexto educacional específico), relações afetivas e traços idiossincráticos. Todas essas experiências formam a figura que preenche o cenário de um contexto pedagógico, social e interacional, onde o outro tem participação central na construção de um ambiente propício para que ensino e aprendizagem se integrem.

Vida e trabalho encontram-se tão imbricados que, muitas vezes, vivenciamos experiências em que a emoção e o afeto (Moraes Bezerra, 2012; Barcelos e Moraes, 2011) tomam o lugar que, em tese, seria voltado exclusivamente para o desenvolvimento acadêmico. Nos encontros reflexivos, a conversa sobre um texto teórico ou mesmo a narração de momentos da vida privada surgem como uma maneira de lidar com a experiência com seus pares, em um contexto de busca de entendimentos compartilhados. Torna-se complexo, na maioria das vezes, encontrar meios adequados para transcrever e analisar o que, na realidade, é vivido e sentido.

Essa noção das experiências vividas se aproxima do conceito de agir em conjunto, que está diretamente ligado ao conceito de coconstrução de conhecimento e de mediação de Vygotsky (1998) (Daniels, 2002). É possível estabelecer uma comparação entre os princípios da Prática Exploratória e algumas

características da abordagem cultural-histórica da qual Vygotsky é representante. Cole (1996, apud Daniels, 2003, p. 24) apresenta tais características da seguinte maneira:

- salienta a ação mediada num contexto;
- procura basear sua análise em eventos da vida cotidiana;
- pressupõe que os indivíduos são agentes ativos em seu próprio desenvolvimento
- rejeita a ciência explanatória de causa-efeito, estímulo-resposta, em favor de uma ciência que enfatiza a natureza emergente da mente em atividade e reconhece um papel central para a interpretação em sua estrutura explanatória.

Essas características apresentam em comum a preocupação com o fazer cotidiano, isto é, a mediação estabelecida a partir da interação social entre os sujeitos envolvidos e a natureza interpretativa das ações sociais. Segundo Vygotsky, o desenvolvimento de atividades envolve a cooperação social por meio de signos verbais, especialmente, a fim de se construir o “pensamento consciente” (Freitas, 1996, p. 89). Esse princípio da cooperação social se alinha com a visão de colaboração e *trabalho para entender* em conjunto proposta pelos praticantes da Prática Exploratória. Assim como aponta Moraes Bezerra (2007, p. 50) “por ser fundamentada em um processo coletivo de geração de entendimentos, todo esse processo não é apenas intrapessoal ou individual. É, antes de tudo, inter pessoal ou social (...)”. Portanto, a ação reflexiva entre professores e alunos na busca de entendimentos, a partir do olhar da Prática Exploratória, dialoga com a perspectiva vygotskiana de interação mediada, pois o foco recai na atividade dos participantes com o objetivo de entender e interpretar a situação (*puzzle*), mediada pela prática discursiva, que caracteriza o ser humano como único. Daniels (2002, p. 35) destaca a visão de Vygotsky sobre a centralidade da linguagem para os seres humanos:

Vygotsky enfatiza a necessidade de identificar o mecanismo que permite o desenvolvimento de processos psicológicos no indivíduo por meio da aquisição da experiência social e cultural. Naqueles primeiros artigos, Vygotsky identificou a linguagem e a interação social que ela medeia como a chave para esse problema, afirmando que a linguagem é o mecanismo comum tanto ao comportamento social quanto aos processos psicológicos que são exclusivos dos seres humanos.

Os entendimentos que emergem dessas atividades humanas são, de fato, baseados e relativos ao contexto específico e particular; são entendimentos advindos de quem está inserido no contexto, em vez de propor explicações elaboradas a partir da observação externa. Esse outro tipo de investigação oferece, diferentemente da investigação participatória, a visão de quem olha a situação, mas não sente e nem vive a experiência de estar naquele contexto, desenvolvendo relações inter e intrapessoais e tornando-se agentes ativos do processo de aprendizagem social e discursivamente.

Partindo dessa perspectiva, apresento, a seguir, os princípios norteadores da Prática Exploratória, a fim de discutir de forma mais detalhada de que maneira a colaboração e a reflexão contribuem para o entendimento e desenvolvimento de aprendizes e professores no contexto pedagógico.

2.2

Princípios norteadores da Prática Exploratória: foco na vida em sala de aula ou em contextos institucionais

Surge a Prática Exploratória como uma forma de professores e alunos buscarem entendimentos em conjunto, em sala de aula (Allwright, 2001). A Prática Exploratória foi, inicialmente, orientada para o trabalho cotidiano da sala de aula, em vez de estar voltada exclusivamente para a pesquisa científica. Entretanto, foi adquirindo outros moldes, pelo engajamento de professores e alunos e refletindo a inspiração ideológica no meio acadêmico por professores/pesquisadores (Miller, 2001; Sette, 2006; Moraes Bezerra, 2007). Ao refletir sobre a inserção da Prática Exploratória no meio acadêmico, Miller (2012) destaca o caráter híbrido dessa prática investigativa por apresentar pontos de contato com outros tipos de pesquisa qualitativa, como a pesquisa-ação e a pesquisa colaborativa. Esta tese é mais um exemplo desse movimento de mudança de paradigma de pesquisa em estudos da linguagem, que valoriza aspectos pedagógicos, filosóficos e éticos (Miller, 2012).

O contexto institucional em que esta pesquisa é realizada é, portanto, um contexto profissional e pedagógico, do qual participam seres humanos capazes de pensar sobre as questões que lhes interessam em relação à formação docente, e

não apenas de reproduzir ações e métodos de ensino, teoricamente de fácil implementação em sala de aula. Professores em formação inicial tornando-se agentes de seu aprendizado e de sua formação profissional – esse é o cenário no qual esta pesquisa surge e se desenvolve.

Uma pesquisa cujo foco está na ação para entender (*action for understanding*) e que se baseia na reflexão e na agência (Miller, 2012) é considerada inovadora e inclusiva, uma vez que envolve alunos e professores na ação investigativa em torno de questões (*puzzles*) que mobilizam a todos porque estão imbricadas em suas vidas. Esse fazer investigativo se caracteriza como “uma reinvenção da vida na sala de aula” (Miller, 2012, p. 323), voltada para a busca de entendimentos locais entre professores e alunos, de maneira integrada, o que contribui para a formação da figura da “pesquisa do praticante” (Miller, 2012; Allwright e Hanks, 2009; Moraes Bezerra, 2007).

Com o passar tempo, os encontros da Prática Exploratória vêm se configurando como espaços de trocas e de desenvolvimento mútuo, que, por sua vez, vêm se desenhando e se transformando na medida em que seus participantes se engajam em práticas docentes, acadêmicas e investigativas. Ainda que não seja esse o objetivo desse grupo de professores e alunos, a Prática Exploratória vem ganhando o espaço acadêmico, em um movimento cuja direção parte da experiência da sala de aula para a tentativa de entender e contribuir para a construção e a valorização de uma forma de investigação ética, inclusiva e solidária (Miller, 2010; 2012; Allwright e Hanks, 2009).

A busca de entendimentos em conjunto gera oportunidades de aprendizagem (Allwright, 2005) para todos que se envolvem discursivamente nessa ação de “conversar exploratório” (Miller, 2010). O desenvolvimento dessa prática cotidiana é feito a partir de atividades pedagógicas voltadas para esses entendimentos. São atividades pedagógicas cotidianas planejadas com o objetivo de entender determinada questão ou de envolver todos nesse processo de entendimento, chamadas de *atividades pedagógicas ou profissionais com potencial exploratório - APPE* (Allwright, 2003; Moraes Bezerra, 2007; Allwright e Hanks, 2009; Miller et al., 2008).

Orientados pelos princípios da Prática Exploratória, o grupo de praticantes no projeto de Iniciação à Docência vivencia essa atmosfera reflexiva e inclusiva ao mesmo tempo em que desenvolve o trabalho em seu contexto de

atuação, cujo foco está na produção de material de leitura em inglês. Nesse contexto, assim como os praticantes exploratórios na sala de aula, estamos *todos*, alunos-professores e professoras formadoras em conjunto para entender questões que nos convidam à reflexão, bem como nos fazem repensar e ressignificar nossos papéis e posições na interação. Ali, somos um grupo de praticantes e aprendizes capazes de “levar o aprendizado a sério” e “capazes de tomar decisões” (Allwright e Hanks, 2009). Aos poucos, nossos alunos-bolsistas se tornam também responsáveis pelo planejamento das atividades de leitura e, muitas vezes, pela condução das tarefas acadêmico-discursivas durante os encontros semanais do grupo. O que vemos é que há uma coconstrução de responsabilidades e um compartilhamento de ações e experiências, diluindo ou minimizando as relações de poder na interação, ou, como afirma Miller (2010: 112),

O compromisso ético com uma formação de professores norteada pela PE enriquece, por um lado, a complexidade das relações interpessoais entre os vários agentes da universidade e da escola, mas cria, também, oportunidades para discuti-las sistematicamente.

Esta é uma prática que, de fato, favorece as relações entre os participantes porque valoriza o humano e a sua capacidade de trabalhar em conjunto. Nesse trabalho para entender está a noção de integração da pesquisa ao trabalho em sala de aula, “de forma inclusiva, ou seja, *com* outros praticantes” (Miller, 2012, p. 324), criando oportunidades para que os praticantes possam “pensar *com* o outro” (Miller, 2012, p. 325), enquanto desenvolvem suas atividades cotidianas, tais como a elaboração de material didático, por exemplo, no caso do grupo de Iniciação à Docência.

Esse trabalho para entender com o outro é inspirado em princípios éticos, detalhadamente apresentados e discutidos por Moraes Bezerra e Miller (2006) e Moraes Bezerra (2007) e frequentemente revisitados pelos praticantes da Prática Exploratória. Esses princípios foram descritos da seguinte maneira:

Priorizar a *qualidade de vida*
Trabalhar para *entender* a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais
Envolver *todos* neste trabalho
Trabalhar para a *união* de todos
Trabalhar para o *desenvolvimento mútuo*

Integrar este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais
Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam *contínuos*
(Miller et. al. 2008: 153)

Tais princípios norteiam o trabalho da Prática Exploratória em contextos pedagógicos e contribuem para a definição ética e epistemológica deste tipo de prática pedagógica e investigativa, distanciando-se das abordagens tecnicistas de pesquisa (Allwright, 2006). Ter como princípio básico a priorização da qualidade de vida ilustra e localiza a ação pedagógica em um paradigma de pesquisa que valoriza o ser humano e a maneira como este interage socialmente em busca de entendimentos e da construção de sentidos sobre a vida social.

Além da busca de entendimentos de forma integrada, a Prática Exploratória se desenha como uma modalidade de pesquisa que valoriza e enfatiza a questão da *agência* (Miller, 2010), uma vez que o trabalho para entender é uma ação de todos – professores e alunos, voltados para questões que dizem respeito à vida do grupo, assim como seu trabalho, seus questionamentos (*puzzles*) e até mesmo suas questões de experiências bem sucedidas, afastando-se, portanto, da ideia negativa de *problema*, pois as questões “podem focar em aspectos positivos de nossa prática que nos surpreendem ou que não conseguimos entender sem pensar mais sobre elas” (Miller, 2012, p. 325).

Quanto aos princípios norteadores, vale discuti-los mais detalhadamente para que a relação desses com o trabalho desenvolvido no projeto de Iniciação à Docência possa ser compreendida de maneira mais ampla. No entanto, vale dizer também que explicações são, por vezes, insuficientes para descrever ou tornar vivível o que se vivencia na prática. É importante ressaltar e chamar atenção para o fato de que esses princípios não são fixos ou, ainda, que não são pré-determinados, mas que “surtem com a articulação do ‘fazer’ da Prática Exploratória, são constantemente reformulados” (Grupo de PE do Rio de Janeiro, 2009), considerando-se a complexidade dos contextos pedagógicos. Não podemos esquecer que trabalhamos com o ser humano em interação, em um contexto social permeado por todos os aspectos envolvidos nessa interação, os quais incluem seus saberes e emoções, suas dúvidas e curiosidades, suas marcas históricas e sociais.

O primeiro princípio **Priorizar a qualidade de vida** está relacionado não só à promoção do *saber acadêmico*, mas também à promoção do *sucesso social* (Allwright, 1996, p. 2), que se constrói na interação, considerando-se todas as complexidades do ambiente de sala de aula ou outro ambiente institucional ou pedagógico. É importante ressaltar que, nesse processo, aprendizes e professores estão envolvidos em uma relação em que não há aquele que será mais ou menos beneficiado pelas oportunidades de aprendizagem. Entretanto, não se pode pensar que todos estarão necessariamente engajados e com o mesmo desejo de aprender, pois se pode encontrar o aprendiz em um *continuum* que representa níveis e posições diferentes no processo de ensino/aprendizagem, como representado por Allwright (1996).

Portanto, *qualidade de vida* não está ligada à alta qualidade do trabalho que professores e aprendizes desenvolvem em um contexto pedagógico, mas sim à qualidade da vida que os leva aos entendimentos locais (Gieve e Miller, 2006), a partir de práticas discursivas e sustentáveis diversas, com foco no trabalho e no desenvolvimento mútuo, pessoal ou profissional.

Esse princípio é norteador do trabalho investigativo-reflexivo-pedagógico, uma vez que prioriza a vida em vez do trabalho institucional (Gieve e Miller, 2006), “redefinindo noções tais como motivação, ansiedade, disciplina, crenças de aprendizes e professores, ou padrões de interação em sala de aula, em termos de *vida*, em vez de *trabalho*” (Gieve e Miller, 2006, p. 19).

A busca de entendimentos nesse contexto, assim como a aprendizagem constituem, de acordo com esses especialistas, a vida, tornando impossível uma análise isolada ou medição de níveis de eficiência de um ou de outro aspecto da experiência. Isso ocorre porque somente aquele que passa por determinada experiência é capaz de senti-la ou de saber o que significa (Gieve e Miller, 2006). Sob essa perspectiva, alunos e professores não assumem apenas esses papéis sociais, mas são também seres humanos que partilham suas vidas em sala de aula (Gieve e Miller, 2006), o que normalmente é visto de forma negativa em contextos institucionais que consideram que deve haver uma distinção ou separação dos âmbitos pessoal e profissional.

Assim como os demais princípios, o segundo, **Trabalhar para entender a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais**, está relacionado ao trabalho que é realizado por professores e alunos ao mesmo tempo em que

realizam suas práticas cotidianas. A vida na sala de aula não pode apagar os saberes, as dúvidas, os questionamentos da vida social. Duas décadas de PE nos mostram que a vida da sala de aula é também a vida dos participantes daquele contexto e, assim como as questões que não compreendemos na vida social, temos questões sobre a vida da sala de aula (ou fora dela) que precisam ser discutidas e levantadas pelos membros dessa comunidade de prática. Desenvolver um olhar exploratório na sala de aula é olhar através de um *cristal*, um prisma, que permite variadas possibilidades de visões e interpretações para o ser humano. Por isso, o *trabalho para entender* as questões – *puzzles* – da sala de aula é central para os praticantes da PE, pois *entender* é, analogamente, ver a situação a partir de um ângulo diferente, o que pode tornar o trabalho no contexto pedagógico mais claro, mais fluido, bem como pode aproximar as relações entre os participantes, além de aguçar a capacidade reflexiva de todos.

É importante dizer que o trabalho para entender não está focado na resolução dos problemas da sala de aula, ou, ainda, na implementação de mudanças no contexto. Assim como enfatizam Miller *et alli* (2008, p. 153),

Sem apagar a característica de intervenção que um trabalho desta natureza acarreta no contexto, não é o foco da Prática Exploratória trabalhar para implementar mudanças. Na verdade, a questão da mudança é resignificada, uma vez que mudanças podem acontecer, mas não em consequência de uma ‘ação para mudar’, especialmente quando esta ação não for precedida de uma ‘ação para entender’.

A mudança é, portanto, um processo natural, uma consequência do processo reflexivo. Esta pode acontecer, sem o controle ou a influência direta de um ou mais participantes. Ao se tornar parte do trabalho, o processo reflexivo e os entendimentos vão sendo, cada vez mais, aprofundados e refinados. Tudo isso vai estar atrelado aos interesses do grupo (Miller *et alli*, 2008) e à maneira como os entendimentos são construídos em determinado contexto pedagógico. Essa busca de entendimentos move os participantes e pode impulsionar ou não a mudança. Assim como discute Moraes Bezerra (2007, p. 7),

(...) não é preciso modificar as ações pedagógicas com as quais o professor(a) está acostumado(a) nem mudar as atividades de ensino, uma vez que, para entender a sala de aula e avaliar se alguma modificação deve ser feita, o docente precisa entender seu universo da forma como ele

se apresenta. Se algo não vai bem e é foco de seu interesse, não adianta propor mudanças sem buscar entender o porquê de sua questão.

Alinhado a esse entendimento, as ações com as quais o grupo de Iniciação à Docência já estavam familiarizados continuaram em andamento ao longo do processo investigativo que minha proposta ajudava a intensificar. A autoavaliação e reflexão que fazíamos dessas ações e das nossas *performances* e práticas pedagógicas passaram, no entanto, a assumir um lugar central no grupo, fazendo com que, gradualmente, tomássemos consciência da coconstrução de saberes e identidades⁶ que acontecia naquele contexto social e histórico. Assim, o trabalho para entender, quando integrado às práticas cotidianas, não se constitui apenas no espaço institucional, mas, especialmente, no espaço das relações inter e intrapessoais.

Abordarei em conjunto os três princípios seguintes ***Envolver todos neste trabalho, Trabalhar para a união de todos e Trabalhar para o desenvolvimento mútuo***, pois os três estão relacionados à noção de *collegiality*, que é a base para um trabalho exploratório. O trabalho para entender só se configura quando professores e aprendizes se envolvem colaborativamente em torno da busca de entendimentos sobre questões locais e do desenvolvimento de *todos* (professores e alunos). Assim, no contexto de formação inicial de professores de línguas, desejamos:

- a) integrar nossos saberes como formadoras e os dos nossos alunos-professores de línguas;
- b) compartilhar com nossos licenciandos o prazer que encontramos no *peer teaching* (ensino colaborativo com mais de um professor em sala);
- c) praticar a inter/transdisciplinaridade, procurando 'indisciplinar' as fronteiras das disciplinas, os saberes compartimentados.

(Miller *et alli*, 2008, p. 154)

Minha intenção, ao buscar integração dessas ações com a minha prática, a prática da professora Isabel e dos alunos-professores, no projeto de Iniciação à

⁶ Ao tratar de identidades, utilizo o conceito plural e pós-moderno de identidades sociais, definidas histórica e socialmente, como afirma Hall (1990, p. 13): “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós, há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”.

Docência⁷ é de vivenciar, de fato, essa colaboração no trabalho, de ver se desenvolver esse espírito solidário e integrado que se pode ver no trabalho para entender. Embora não seja esse um contexto de ensino propriamente dito, já que não estamos em uma sala de aula tradicional, nossa experiência com *peer teaching* também tem sido rica e tem oferecido espaço para o desenvolvimento mútuo. Por exemplo, o fato de estarmos – Isabel e eu – partilhando a orientação de um único grupo de bolsistas já configura uma prática de *peer teaching* que agrega princípios que convergem com aqueles da Prática Exploratória, como os que se referem à integração de todos e ao desenvolvimento mútuo.

Pessoalmente, posso afirmar que tem sido uma experiência muito particular em minha carreira, com a qual me identifiquei, pois o ato de descompartmentalizar os saberes tem tornado possível, para mim, ver além dos limites da sala de aula ou do contexto da pesquisa; tenho empreendido esforços para não aceitar placidamente o estado de coisas (Bauman, 2009) do meu trabalho ou da minha vida, mas tenho avaliado a minha habilidade e força para os meus objetivos pessoais e profissionais. Se pensarmos como Bauman (2009), que “a vida é uma obra de arte”, nos veremos como “um artista capaz de criar e moldar coisas, tanto quanto pode ser” (Bauman, 2009, p. 72).

O que chama a atenção nesse trabalho de inspiração exploratória é o fato de que não é preciso interromper ou alterar uma agenda de trabalho para que a investigação seja desenvolvida. Este é o sexto princípio: ***Integrar este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais***. A partir dessa visão, a agenda ou o cronograma de uma prática pedagógica são o próprio espaço para que a ação reflexiva sobre a qualidade de vida do grupo aconteça. As atividades podem incorporar um desenho que permita que professores e alunos se engajem, juntos, na busca de entendimentos, uma prática que “abre espaços discursivos que promovem a coconstrução do que denominamos de ‘conversar exploratório’” (Miller, 2010, p. 120).

Essas atividades podem ser “levemente adaptadas” (Miller, 2010, p. 120) para proporcionar um ambiente propício para a reflexão conjunta. São denominadas *Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório* (APPE) (Allwright, 2003; Moraes Bezerra e Miller, 2006; Allwright e Hanks, 2009; Miller *et alli*, 2008). Tais atividades podem ser de tipos diferentes, de acordo com o

⁷ A partir daqui, usarei a abreviação ID para me referir ao projeto de Iniciação à Docência.

propósito do grupo (pedagógico ou profissional). As configurações dessas atividades são variadas. No grupo de ID, por exemplo, fazemos sessões reflexivas sobre uma atividade elaborada pelos bolsistas a fim de que o processo reflexivo aconteça no grupo, estimulando a visão crítica de cada um e propondo um olhar diferente para o material. No entanto, essa intervenção não tem o objetivo de criar a competição entre os membros do grupo, mas sim possibilitar a colaboração e a partilha de conhecimentos e de experiências, em práticas discursivas diversas, sejam elas reuniões do grupo ou relatórios escritos, por exemplo. Tudo isso se torna uma oportunidade de criar, entre os participantes, “um *ethos* de confiança, respeito, afeto e coleguismo” (Miller, 2010, p. 123), algo que nos enriquece como seres humanos, acima do papel profissional que desempenhamos.

Esse princípio reflete a relação de interdependência entre as ações investigativas para a busca de entendimentos com o trabalho realizado em sala de aula, normalmente. Com isso, o ato de pesquisar não se vê isolado do ato de ensinar e de trabalhar. Essa perspectiva da pesquisa integrada ao trabalho é inovadora, considerando o paradigma de pesquisa a partir do qual construí minha experiência acadêmico-investigativa.

O último princípio, ***Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam contínuos***, aborda uma questão central da Prática Exploratória, que é a sustentabilidade. Assim como defende Allwright (2006), o trabalho para entender as questões relativas à vida, seja na sala de aula ou não, deve ser contínuo, bem como a vida o é, em vez de proporcionar a sensação de completude ou de finalização, o trabalho reflexivo propõe a continuidade como condição para sua existência orgânica e dinâmica. Finalizo esta discussão sobre os princípios sublinhando as palavras de Miller (2010, p. 125):

Com o foco no trabalho para entender, buscamos manter a *continuidade* da postura reflexiva, que se sustenta em virtude da integração com as práticas pedagógicas ou profissionais e entre as pessoas. Ao refletir sobre o dilema de entendermos os princípios da Prática Exploratória como a articulação do ‘fazer’ da Prática Exploratória e não como um conjunto de ideias prescritas *a priori*, coconstruímos o que Marcondes (2007, p. 10) considera o “sentido reflexivo” da ética.

Esse é o nosso desafio na formação de professores: construir *com* os aprendizes, futuros professores, essa postura reflexiva contínua, bem como

desenvolver com eles a responsabilidade ética de integrar vida e trabalho. Pensar sobre a própria prática pedagógica é manter a vida da sala de aula orgânica; é conceber o ser humano como um agente em transformação, que faz escolhas, as avalia e confronta com seus pares, sem que, para isso, se sinta preso a ideias pré-concebidas.

2.3

O lugar deste estudo na Linguística Aplicada (LA)

Nesta seção, dedico-me a localizar esta pesquisa como inserida na área da Linguística Aplicada, dada a preocupação com o discurso como constitutivo de nossas práticas sociais.

A necessidade de buscar entendimentos para os *puzzles* que orientam este estudo me levou a visitar áreas de conhecimento que orientassem a compreensão dos diferentes pontos de vista, como a psicologia de Vygotsky, a pedagogia de Paulo Freire, a própria Linguística Aplicada, através dos estudos de Moita Lopes e Fabrício, por exemplo, a filosofia, como o pensamento de Danilo Marcondes e outros pensadores da Educação, como os estudos de John Dewey e da Filosofia da Linguagem, como Mikhail Bakhtin. Esse caráter interdisciplinar/transdisciplinar da investigação a posiciona no conceito de Linguística Aplicada mestiça (Moita Lopes, 2006).

Da mesma forma como propõem os pesquisadores que se vinculam a esta vertente da LA, acredito que esta pesquisa busca compreender um grupo de sujeitos sociais em seu ambiente de ação, isto é, um contexto pedagógico de orientação de bolsistas. Essa busca de entendimentos sobre o que acontece nesse contexto pedagógico se mostra como uma preocupação ética e inclusiva (Miller, 2012), abrindo possibilidades para que ouçamos as “vozes dos que estão à margem” (Moita Lopes, 2006, p. 86), assim como acontece com as vozes de muitos professores e alunos em seus diferentes contextos de atuação. Quero me propor a aguçar meus ouvidos para a voz dos alunos licenciandos, que, no papel de futuros professores, fazem sentido de sua prática, assim como levam esse aprendizado a sério (Allwright e Hanks, 2009).

Considero como contexto pedagógico o grupo do projeto de Iniciação à Docência ao qual estou vinculada como coorientadora. Tal contexto apresenta uma natureza complexa, pois é composto de um grupo de professoras-orientadoras e futuros professores (licenciandos) em uma prática pedagógica que não é igual àquela que se configura em uma sala de aula, mas que, no entanto, em determinados momentos, se mostra bastante semelhante a esta. Por exemplo, dentre as ações dos participantes do projeto estão: a) discutir textos teóricos de áreas diversas (advindas da Psicologia, Linguística, Linguística Aplicada, Pedagogia etc.); b) elaborar material instrucional com foco no desenvolvimento da compreensão de textos escritos em inglês; e c) elaborar e apresentar trabalhos em eventos acadêmicos com o objetivo de compartilhar com outros estudantes e professores da área seus conhecimentos e sua produção.

Para construir entendimentos acerca das ações envolvidas nesse contexto, são necessários conhecimentos provenientes de áreas de conhecimento que vão além da Linguística, pois, embora a linguagem seja central, o arcabouço teórico de outras áreas das Ciências Sociais torna-se fundamental para dar conta de aspectos tais como a interação social entre os participantes, a dimensão sócio-histórica da aprendizagem e a perspectiva ética que orienta nossas atividades. Isso aponta para a vinculação desta pesquisa na Linguística Aplicada Indisciplinar, como defende Moita Lopes (2006).

A Prática Exploratória converge com a Linguística Aplicada na medida em que busca entendimentos sobre questões instigantes, ou *puzzles*, sobre a sala de aula ou outros contextos fora desta. Similarmente, Moita Lopes (2006, p. 20) ressalta que “a LA procura problematizá-los ou criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas”. Portanto, arrisco-me a incluir a busca de entendimentos de *puzzles* entre professores e alunos, mediados pela linguagem, a partir de ações iluminadas pela PE dentro da área da LA mestiça e indisciplinar. Inspirados pelos princípios que norteiam a Prática Exploratória, é possível dizer que o trabalho para entender as questões do grupo está focado na integração, na inclusão, no fazer solidário e na ética. O vislumbamento de alternativas ocorre a partir do próprio grupo, como destacado por Moraes Bezerra (2007, p. 50): “O trabalho de busca de entendimentos do consultor e de cada participante deve estar focado no partilhar de *insights* que tenham sido gerados pelo grupo de reflexão”. Nesse

caso, a pesquisadora era também consultora do grupo, o que, no caso específico desta pesquisa, é semelhante às professoras-orientadoras do projeto de Iniciação à Docência.

Não se pode deixar de lado que a compreensão de uma situação de ensino-aprendizagem passa por uma compreensão da vida social, do sujeito social inserido nessa modernidade, com suas marcas históricas, sociais e individuais, além de ser imerso em práticas sociais e discursivas sobre as quais é construído para reproduzir padrões e/ou crenças sem passar por um processo reflexivo prévio. Portanto, a partir de uma pesquisa dessa natureza não se pode generalizar resultados ou concluir fatos, uma vez que a busca de entendimentos sobre o trabalho docente e sobre a formação docente é o que se almeja, em primeiro plano.

Essas marcas históricas e sociais vão constituir também o processo investigativo do qual os participantes do grupo, os alunos-professores, não são sujeitos de pesquisa, mas são praticantes. Essa não é apenas uma nomenclatura, mas uma forma de ver e vivenciar as ações desses praticantes, que caminham na direção de atuações mais autônomas e emancipadas (Moraes Bezerra, 2007) em seus contextos institucionais e profissionais.

2.3.1

Questões epistemológicas da LA: diálogo com a Prática Exploratória

Pontuo, nesta subseção, o posicionamento de que fazer pesquisa em um contexto social hoje nos leva a discutir questões da vida contemporânea, que apontam para uma mudança de época e de práticas sociais e discursivas cada vez mais complexas, múltiplas e aceleradas.

Fabício (2006, p. 47) chama a atenção para o momento contemporâneo em que notamos a “velocidade da circulação de discursos e imagens disponibilizados em tempo real pela TV ou pela internet”. Estamos vivendo os efeitos dessa velocidade em nossas práticas sociais e discursivas na escola, no trabalho e na vida social. Vivemos um momento de imediatismo em que as pessoas são levadas a responder *e-mails* a qualquer hora, atender telefones

celulares onde estiverem e enviar mensagens pelo *twitter* ao mesmo tempo em que assistem a um filme ou a uma aula.

Os entendimentos que buscamos acerca de nossos *puzzles* nessa época são igualmente complexos. Aliás, nossos *puzzles* também se transformaram, pois é preciso refletir sobre a mudança, “estabelecendo um diálogo com a tradição, não para encontrar correspondências, mas para entender de onde viemos e de qual patamar movimentamos saberes e articulamos o novo” (Fabrício, 2006, p. 46).

Em meio a essas mudanças de perspectiva, os linguistas aplicados também se propuseram a revisar as bases epistemológicas em que a pesquisa em LA se ancora. A seguir, as questões que fazem parte dessa compreensão epistemológica:

- se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva;
- nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social;
- há na contemporaneidade uma multiplicidade de sistemas semióticos em jogo no processo de construção de sentidos. (Fabrício, 2006, p. 48)

Portanto, ao estudar as práticas discursivas das quais participamos no projeto de Iniciação à Docência, estarei fazendo escolhas ideológicas acerca da cultura daquele grupo, inserido em determinado espaço e instituição. Devo levar em conta, ainda, os múltiplos jogos de linguagem no processo de coconstrução de sentido em que estão todos os participantes envolvidos, localizados em diferentes relações de poder na interação.

2.3.2

Conexões metodológicas da LA contemporânea: PE como um caminho filosófico-investigativo

Considerando as questões da contemporaneidade apontadas anteriormente, faz-se necessário pensar nas conexões metodológicas que orientam a pesquisa em LA. Para desenvolver uma investigação cujo foco na linguagem é central e para que os entendimentos sejam locais e particularizados,

qualitativamente tratados, Fabrício (2006) destaca o que chama de “procedimentos metodológicos”, inspirados em pensadores como Nietzsche, Foucault e Wittgenstein. Alguns destes dialogam bastante com a proposta de pesquisa orientada pelos princípios da Prática Exploratória. A seguir, destaco aqueles que identifiquei como análogos às escolhas metodológicas feitas pelos praticantes da PE:

- Inserir o objeto de estudo em amplo campo de problematizações, contextualizando-o local e globalmente no momento contemporâneo.
- Mapear a rede semântica e a episteme em jogo, necessariamente sustentadas por uma multiplicidade de vozes, sistemas de valoração, discursos e regimes de verdade.
- Estranhar sentidos essencializados e dogmas mumificados construídos na cultura com relação ao objeto.
- Ter ciência de que nossas descrições e observações de eventos não são neutras e não podem ser feitas de fora de nossa linguagem nem da rede de significações que compõem o nosso repertório, não nos sendo facultada a capacidade de dela nos abstrair para produzir conhecimento sobre algo.
- Pensar, operando em uma dimensão ética, nos possíveis efeitos e consequências do caminho percorrido pelo pesquisador, interrogando-nos a quem eles podem atingir/beneficiar/prejudicar, e de que forma.
- Problematizar a compreensão produzida acerca do objeto/fenômeno que nos intriga, fazendo-o dialogar com outras perspectivas e abordagens e verificando quais são os regimes de verdade por elas chanceladas.
- Reexaminar o trabalho, submetendo-o não só à crítica de nossos pares, como também à crítica daqueles que pensam diferentemente de nós.
- Engajar-nos no embate de ideias como troca argumentativa e exposição de razões, evitando a simples refutação de pensamentos divergentes.
- Revisitar posições e reavaliar nossas escolhas. (Fabrício, 2006, pp. 59-60)

Levando-se em conta as semelhanças entre os procedimentos metodológicos da pesquisa na Linguística Aplicada contemporânea e os da pesquisa orientada pelos princípios da Prática Exploratória, proponho, a seguir, ações que descrevem, a investigação desenvolvida neste estudo e que tem como

foco a busca de entendimentos em conjunto, conduzida por seus participantes/praticantes exploratórios. São eles:

- Definir seu(s) *puzzle(s)*, questões instigantes que emergem do contexto pedagógico e dos participantes, contextualizando-os local e socialmente;
- Buscar subsídios teóricos e conhecimentos construídos a partir da experiência vivida, incluindo as diferentes visões dos participantes inseridos no contexto estudado, para iluminar os entendimentos dos *puzzles*;
- Estranhar situações que lhes parecem familiares, conduzindo a reflexão, a fim de entender o que está acontecendo no próprio contexto de trabalho;
- Olhar para o discurso como uma prática social, interacional e constitutiva de nossas identidades e das nossas ações;
- Vislumbrar uma pesquisa inclusiva, buscando “formas solidárias de pesquisar – com alunos, com colegas de trabalho ou com membros de uma comunidade de prática” (Miller, 2012, p. 320)
- Ter compromisso ético e respeito aos entendimentos construídos por todos os participantes (Miller, 2012), valorizando seus conhecimentos e suas visões de mundo;
- Partilhar os entendimentos do trabalho de pesquisa com os praticantes, integrando-os ao processo de busca de entendimentos sobre os dados gerados a partir do contexto de trabalho e estudo;
- Conduzir a investigação em contextos pedagógicos baseada no conceito de “planejar para entender” (Allwright, 2003; Miller, 2012);
- Integrar o estudo e a busca de entendimentos sobre os *puzzles* com o trabalho pedagógico, sem alterar o cotidiano do trabalho, provocando uma sobrecarga mínima de trabalho para professores e alunos;
- Ter consciência de que os entendimentos não são fixos ou finitos, mas estão em constante resignificação, já que a postura reflexiva e investigativa permeia o trabalho do professor e de seus alunos.

2.4

A qualidade de vida de professores e alunos: uma reflexão sobre os desafios e perspectivas para formadores e professores em formação

Os princípios norteadores da Prática Exploratória apresentados transparecem o foco na qualidade de vida do ser humano. Quando pensamos em

qualidade de vida no trabalho, é preciso pensar em fatores essenciais para que o trabalho não se torne apenas um meio de sobrevivência ou um apêndice da vida que nada tem a ver com prazer e afetividade, mas com competências, qualidade técnica e preocupação com a competitividade no mercado de trabalho.

Não estou sugerindo que trabalhamos apenas pelo prazer, mas acredito que o professor, pela natureza do seu trabalho e pela proposta ética de sua atividade, está, naturalmente, pessoal e afetivamente engajado nessa atividade de ensinar e aprender. Em determinados momentos e contextos, essas questões relativas à qualidade de vida se sobrepõem às questões relativas à qualidade do ensino. Para Allwright (2008), isso é uma questão de julgamento profissional, que é variável de acordo com o tempo e o espaço.

Ao priorizar a qualidade humana na sala de aula, Allwright (2006; 2008; Miller, 2012) discute um dos principais desafios que os professores atualmente têm enfrentado: a pressão que sofrem a ponto de abandonar a profissão em consequência do esgotamento causado pela natureza da qualidade de vida. A carga horária acumulada em diferentes instituições para complementar a renda tornou-se uma realidade irrefutável para a maior parte dos professores brasileiros e estrangeiros.

Além da questão do *burnout* discutida por Allwright e Miller (2012), tenho vivenciado um iminente colapso da carreira do professor de perto, ao trabalhar com o Estágio Supervisionado, por exemplo, ou ao ter notícias de ex-alunos que já ingressaram no mercado de trabalho, que está relacionado também com as condições adversas nas quais esse professor precisa trabalhar. Os relatos desses professores recém-formados incluem desilusões e frustrações com o ambiente de trabalho e a falta de estímulo e reconhecimento institucional e social.

Esses sentimentos, por vezes, levam esses professores a buscarem caminhos diferenciados para lidar com a realidade da sala de aula e, outras vezes, os leva a desistir do sonho de ser professor. Eles se sentem traídos pela universidade, que não os preparou para a “vida real” do professor. O discurso de professores recém-inseridos no mercado incluem os relatos de questões como, por exemplo, alunos que apresentam problemas de naturezas diversas (cognitivos, sociais, interpessoais, familiares etc.), falta de suporte especializado para lidar com questões inusitadas em sala de aula, barreiras institucionais e governamentais que dificultam a ação do professor, turmas numerosas, que impossibilitam a

realização de um trabalho de qualidade, distanciamento da relação família/escola, entre outros.

Tais questões tem causado insatisfação entre os professores ao perceberem que suas expectativas foram frustradas, mas podem ser uma maneira de conscientizá-los da necessidade e da relevância de nossas ações discursivas para talvez mudar essa realidade.

Esse retrato da profissão que vem se desenhando atualmente torna mais forte o meu desejo de entender outros *puzzles* e a buscar novos entendimentos para que eu possa contribuir para a formação dos meus alunos licenciandos e também meus alunos da educação básica. Destaco, por exemplo, os seguintes *puzzles* que surgiram a partir da minha reflexão sobre a continuidade e a relevância da minha atuação como professora e formadora:

- ▶ Por que essas questões que afligem professores e alunos não são discutidas na formação?
- ▶ Por que alunos e professores não se unem para entender o que está acontecendo na escola?
- ▶ Por que o professor se sente só nesse ambiente escolar, ao ponto de desistir de sua escolha?

Esses *puzzles* poderiam ser considerados secundários aos *puzzles* que orientam toda a tese, no entanto, chamo-os de *puzzles emergentes*, pois é assim que eles surgem, emergem da busca de outros entendimentos, o que reflete a natureza infinita e circular do processo reflexivo.

Ao mesmo tempo em que me dedico aos entendimentos dos dados gerados para esta tese, dou continuidade ao processo reflexivo de ensinar e aprender com mais sensibilidade e curiosidade. Ao longo desses quatro anos de doutoramento, percebo que amadureci como formadora de professores e sinto-me responsável por estimular a reflexão constante com meus alunos e contribuir para que a nossa profissão se mantenha viva em suas mentes, do ponto de vista afetivo e produtivo.

Segundo Allwright (2008, p. 128), a qualidade de vida é central para o ensino e aprendizagem de línguas “para ambos os professores e os alunos; não só para a felicidade, mas também para a eficiência e a produtividade”. Dessa maneira, considero que o contato com a Prática Exploratória e sua forma de ver e

estar na sala de aula com seus participantes tem sido uma mola propulsora de ações importantes para a minha formação profissional e ética.

Allwright (2006) discute questões envolvidas nesse tipo de trabalho ético e reflexivo, como a vulnerabilidade do ser humano. Ao buscar a qualidade de vida a partir das experiências dentro e fora da sala de aula, o professor lida com a construção dessa atmosfera, na qual aquele ser é considerado vulnerável e, portanto, precisa se envolver em práticas sociais e discursivas com seus pares para construir entendimentos sobre suas ações.

2.5

Os *puzzles* que movem e instigam o meu olhar para a formação de professores

Destaco, a seguir, mais uma vez, as questões instigantes que surgiram das ações do grupo de iniciação à docência. São inquietações, questionamentos que, ao longo do tempo em que trabalhamos juntos no projeto, foram se desenhando no processo reflexivo sobre o que estávamos fazendo e onde pretendíamos chegar com aquele encaminhamento do trabalho. Tais questões são chamadas de *puzzles* e foram sendo desenhadas não só por mim, mas pelo que li e ouvi nos encontros do projeto, movida pela curiosidade e pela vontade de entender a natureza do meu trabalho e do meu papel naquele contexto e como todos nós estamos interagindo para contribuir para a formação daqueles professores e de nós, professoras orientadoras.

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

Em busca de entendimentos sobre esses *puzzles*, no meu papel de praticante-pesquisadora, observei no trabalho desenvolvido no nosso grupo de ID, nossas interações e ações a partir de uma perspectiva analítica, reflexiva e ética. Embora a mudança não seja a meta a ser alcançada, os participantes envolvidos – seres humanos, sociais e interacionais – se engajam, naturalmente, em um ciclo reflexivo-discursivo que os impulsiona a transformar suas práticas porque seus entendimentos provocam mudanças de modos de ser e estar no mundo. Tais mudanças de posicionamentos ocorrem como consequência de práticas discursivas das quais participamos constantemente em nosso contexto de trabalho.

2.6

A formação de professores de línguas com foco na reflexão, na pesquisa e na qualidade de vida

Esta seção tem como objetivo principal contribuir para a construção de um panorama acerca da maneira como o professor em formação tem sido apresentado ao ensino de línguas. A maneira como essa questão crucial da formação do profissional de Letras vem sendo vivenciada em diferentes contextos, e momentos históricos me interessa, em especial, por estar engajada em dois contextos diferentes em que se pensa na formação desse profissional que vai, em um breve futuro, estar em uma sala de aula de uma escola ou de um curso particular de línguas. Pretendo refletir sobre o caminho que vem sendo trilhado

por profissionais que trabalham com a formação de professores e como estes têm avaliado as possíveis mudanças e ressignificações que ocorrem em torno dessa questão atualmente.

Não pretendo fazer um histórico sobre as origens dos cursos de formação de professores, mas sim, buscar inteligibilidade sobre as diferentes visões que estudiosos da área de Linguística Aplicada apresentam, considerando suas experiências e olhares críticos. Além disso, alinho-me à perspectiva sócio-histórica-cultural para fazer essa reflexão. Tenho convicção de que sem essa reflexão, continuaremos a tratar a formação de professores como uma capacitação de profissionais a partir da replicação de metodologias e técnicas de ensino, sem desenvolver com os licenciandos uma reflexão sensível ao contexto de sala de aula, suas questões mais específicas, as crenças de alunos e professores sobre o ensino e a aprendizagem (Barcelos e Abrahão, 2006), a relação afetiva entre professores e alunos, o senso de plausibilidade (Phrabu, 1990) em relação às escolhas feitas em sala de aula ou no momento do planejamento e, ainda, as diferentes oportunidades de aprendizagem (Allwright, 2005) que se apresentam para professores e aprendizes.

Considero a necessidade de pensar a formação a partir de uma perspectiva ética e reflexiva, ou seja, pensar sobre a construção do futuro professor como alguém que pensa, que sente e que vive a sala de aula junto com seus alunos.

Essa forma de pensar inclui também o planejamento para entender (Allwright, 1996; Allwright e Hanks, 2009; Miller, 2012), diferentemente de planejar com o objetivo de apresentar ao aluno um determinado conteúdo de forma sequencial, sem que a natureza social e histórica do contexto educacional e a sócio história dos aprendizes sejam levados em conta, bem como sua motivação e o afeto (Minick, 2002).

Ao assumirmos a responsabilidade de formar um professor, é crucial que estejamos conscientes de nosso papel de instigadores e provocadores da reflexão, que se constitui como um processo contínuo e de mão dupla, pois ambos, formadores e professores em formação estão em construção. Allwright (1996, p. 7) afirma que: “não há dúvida de que ser um ‘praticante reflexivo’ não é um projeto de curta duração, algo para se tentar por um instante e depois deixar para que você possa voltar e se concentrar exclusivamente no ensino”.

Ao refletirmos sobre nossa prática docente, nos vemos mais sensíveis a questões que, no dia-a-dia da sala de aula podem tornar-se secundárias em virtude do tempo e do planejamento a ser seguido. Tais questões envolvem o afeto, uma questão que é constitutiva do processo de ensino-aprendizagem e que surge no discurso de aprendizes e professores, quando observamos a interação com o olhar mais aguçado.

Rosiek (2003, p. 402) apresenta o conceito de andaimes emocionais como “o uso pedagógico de analogias, metáforas e narrativas para influenciar a resposta emocional dos alunos a aspectos específicos do assunto, de forma a promover o aprendizado”. A análise das interações entre os participantes do grupo de ID revelaram algumas construções de andaimes emocionais por parte das professoras-orientadoras e dos alunos-professores, nos ajudando a entender melhor a formação do profissional reflexivo e a priorizar a qualidade de vida do grupo, em vez da eficácia das ações ou soluções para problemas.

A construção desse sentimento de pertencimento a um grupo de professores reflexivos se constrói a partir da interação e do trabalho colaborativo (Barcelos e Moraes, 2011). Segundo esses autores, os aprendizes nesse contexto colaborativo se sentem mais comprometidos com a aula e com o aprendizado, o que é também apontado por Allwright e Hanks (2009), quando propõem as ideias sobre os aprendizes.

Ao ingressar na faculdade de letras, o aluno acredita ser esse o lugar que vai prepará-lo para ser um bom professor. Ele espera encontrar modelos e orientações que lhe permitirão entrar no mercado de trabalho apto para exercer a profissão. Esta é uma das muitas crenças que permeiam a formação de professores de línguas. O que seria preparar um bom professor? Muitos alunos (futuros professores) acreditam que precisam aprender as teorias e aplicar as metodologias de ensino de línguas as quais foram apresentados. Isso seria, talvez, bem menos complexo do que formar um professor que reflete sobre essas teorias, ou que tem uma atitude investigativa em relação às mesmas, mas talvez também fosse uma maneira de encobrir tudo o mais que está envolvido nesse contexto complexo, diversificado e heterogêneo, que é a sala de aula.

Se, ao aplicarmos determinado método de ensino, obtivéssemos um resultado satisfatório, de maneira uniforme, para todos os alunos, estaríamos comprovando a crença de que é possível formar um bom professor a partir do

ensino e treinamento, usando metodologias e teorias previamente determinadas. Entretanto, vemos cada vez mais frequentemente o professor recém-formado desestimulado, muitas vezes amedrontado, com as situações que precisa enfrentar em sala de aula, sem ter tido o “treinamento” adequado ou sem que ele tivesse tido a oportunidade de refletir e discutir sobre tais questões em sua formação. Essas situações vão desde a indisciplina até a violência na escola. São inúmeras as circunstâncias inesperadas, que levam a dificuldades na tomada de decisões em sala de aula e, às vezes, fora desta, pois lidamos com vidas, que não se restringem aos muros da escola. Muitas vezes, esse professor se questiona acerca de sua formação, conforme exemplifico a partir dos *puzzles* abaixo:

Por que as metodologias que foram ensinadas na faculdade não se aplicam na prática?

Por que eu não me preparei para essas situações diferenciadas com as quais não consigo lidar?

Por que não consigo ensinar esses alunos a falar inglês?

Alguns de meus ex-alunos do curso de licenciatura em letras já retornaram com essas questões, que os levaram, em alguns casos, a desistir da profissão ou, em outros casos, a reproduzir atitudes autoritárias em sala de aula para conseguir cumprir seu papel naquele contexto. O trabalho, nesses casos, passa a ter uma conotação negativa, sob diversos ângulos – o afetivo, o social, o interpessoal e o intrapessoal. A qualidade de vida na sala de aula em situações de ensino/aprendizagem com essas características pode ser inalcançável.