

Considerações finais

Na contemporaneidade, a pesquisa reflexiva é considerada mola propulsora para a aprendizagem em geral e para a formação inicial, ou continuada do professor, com vistas à formação do professor crítico, reflexivo e ético. Portanto, precisamos investigar mais os espaços e os processos de formação do aluno-pesquisador em geral e, mais especificamente, do licenciando-pesquisador.

Miller (2013)

O desenvolvimento desse estudo teve 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.

A fim de desenvolver essas reflexões e análises, em princípio, propus-me a buscar entendimentos acerca de alguns dos *puzzles* que refletiam meus questionamentos em relação à formação de professores de línguas e, posteriormente, considerando esses objetivos, ao longo do período de desenvolvimento desta tese, outros *puzzles* surgiram como complementares ou emergentes. Portanto, este capítulo é orientado para apresentar algumas considerações e entendimentos desses *puzzles*, que compõem as seções a seguir.

6.1

Os *puzzles* principais – questionando as práticas e as questões que instigam o meu olhar para a formação de professores

Os *puzzles* que denomino “principais” constituem questionamentos que surgiram ou a partir da observação de discursos de professores e alunos nos contextos institucionais do qual participo como professora ou a partir da vivência

com o grupo de Iniciação à Docência. São questões frequentes entre aqueles que desenvolvem a prática docente e que se sentem motivados a pensar sobre maneiras de priorizar a qualidade de vida no trabalho, bem como motivados a pensar sobre sua própria formação docente como um caminho possível para desenhar formas diferentes de fazer no contexto da sala de aula ou no contexto de orientação e formação de professores, como este que é o foco deste estudo. Considero a busca da qualidade de vida no trabalho como uma das motivações mais relevantes para um professor, pois esta qualidade de vida, uma vez esquecida, ou minimizada, leva à formação de um profissional infeliz e incompleto, do ponto de vista das condições de satisfação e plenitude no trabalho docente e na vida. Pesquisadores da área de Linguística Aplicada, tais como Celani (2003), Moita Lopes (2002), Allwright (2006), Gieve e Miller (2006) e Miller (2010) já sinalizam, há algum tempo, que é preciso refletir sobre a formação de professores de línguas para buscarmos formas de lidar com questões, tais como a desmotivação, a frustração, a formação deficiente, a falta de consciência do papel social que esse profissional deve desempenhar, o lugar de seu trabalho na sociedade e, ainda, as relações de afeto e respeito que constroem em sala de aula.

A seguir, discuto as reflexões sobre esses *puzzles* que o grupo de ID me proporcionou no decorrer deste estudo, com base na fundamentação teórica apresentada e buscando relações com essas questões cruciais que vem sendo apontadas por pesquisadores e professores-formadores.

Puzzle 1

Por que professores e alunos normalmente associam a formação eficiente a treinamento ou à apropriação de técnicas de ensino eficazes?

A questão do treinamento sempre me instigou na formação de professores. Isso sempre foi, para mim, motivo de dúvida, pois, embora minha formação tenha sido orientada para a escolha de uma metodologia de ensino, minha prática me apresentou a uma realidade em que uma única e fixa metodologia não era suficiente para lidar com questões que emergiam dos alunos, suas necessidades e desejos de aprender.

A análise das práticas do grupo de Iniciação à Docência contribuiu para que eu vivesse uma nova forma de orientar o trabalho docente, baseado em objetivos, na interação social, no desenvolvimento mútuo e no entendimento de que não é possível prever e controlar o processo de ensino-aprendizagem a ponto de negar ao aprendiz a possibilidade de fazer escolhas, de desenvolver-se como agente desse processo e de refletir sobre a sua prática.

Essa tendência contemporânea de pensar sobre a formação do professor de línguas como processo de desenvolvimento (Miller, 2013), vem de encontro a um pensamento anterior, tradicionalmente marcado pelo treinamento. Através deste estudo, entendo que a noção de treinamento se afasta do viés criativo e colaborativo da prática pedagógica, uma vez que é baseado na ideia de que uma técnica pode ser aplicável em qualquer contexto educacional, desconsiderando o aprendiz e suas marcas idiossincráticas, por exemplo, e apostando no sucesso do ensino das técnicas como solução para os problemas da formação do professor. Entretanto, concordo com Miller (2013), quando afirma que, ainda hoje, há formadores e professores que buscam pelo “melhor método”, visão esta que precisa ser problematizada nos cursos de formação de professores.

Assim como afirma Celani (2002, p. 20), “[A]s próprias representações que os alunos, futuros professores, traziam consigo evidenciavam a expectativa equivocada de que aprender a ser professor de inglês significava aprender a usar técnicas (Celani, 1988)”. Como discutido na análise dos discursos de Thamiris, Rodrigo e dos demais participantes do projeto, essa noção de uso de técnicas não chegou a ser uma questão relevante para o grupo, uma vez que, já na base teórica que fundamentava a elaboração de material didático, havia um encaminhamento para a formação como uma construção colaborativa entre alunos e professores, sem que fosse possível determinar um padrão de procedimentos, e sim um padrão de reflexão e de encaminhamentos de discussão para o desenvolvimento mútuo.

Fiquei mais consciente, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, que formar um profissional é envolver-se com ele em um processo investigativo, inclusivo e ético para entender melhor o processo de ensino-aprendizagem que integramos como coaprendizes e colaboradores.

Puzzle 2

Por que não levamos em conta a qualidade de vida no contexto pedagógico?

Ainda atrelada à questão da formação do professor baseada em ensino de técnicas, destaco a preocupação com a qualidade de vida em sala de aula, pois, com base na minha experiência, vejo que esta não se configura como uma prioridade na formação de professores de línguas. No papel de uma das participantes do grupo de Iniciação à Docência, estive intrinsecamente envolvida com as questões que emergiam do grupo e que se desenrolavam ali mesmo, tais como questões afetivas ou problemas de ordem privada que culminavam dentro do grupo, por razões diversas. Essa é uma questão que poderia passar despercebida em um contexto de formação de professores, por ser este exclusivamente voltado para o desenvolvimento de estratégias e técnicas. Entretanto, essa não era a realidade daquele grupo, pois, em prol da qualidade de vida ali (re)desenhada, nós criávamos espaço para a externalização de questões que nos moviam como seres humanos construindo relações interpessoais, além das relações profissionais.

Priorizar a qualidade de vida é favorecer a atmosfera de ensino-aprendizagem para que os agentes se posicionem e participem das interações de forma integrada a fim de desenvolver as múltiplas dimensões que compõem a vida: teoria e prática; vida e trabalho (Gieve e Miller, 2006), com foco nos entendimentos construídos nessas interações. O discurso de Rodrigo, por exemplo, ao dizer em seu relatório de 2010, “sinto-me confiante de que sou capaz de ajudar a construir um contexto em sala de aula que nos ajudará a entender um pouco melhor de que modo e para que fins a língua é usada” reflete sua preocupação em priorizar a qualidade de vida no seu trabalho de construir um contexto na sala de aula, com foco no entendimento.

Puzzle 3

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?

Na reflexão sobre o *puzzle* 1, desenvolvi entendimentos sobre o papel do formador de professores e um desses entendimentos é de que ser professor no mundo contemporâneo significa mais do que a aplicação de estratégias e técnicas de ensino-aprendizagem de línguas. É preciso estar sempre em contato com novas práticas, novos entendimentos e saberes para que a certeza não ocupe o lugar da dúvida e da reflexão crítica sobre o fazer docente. Tornar-se professor é uma prática circular e infinita, que precisa de diálogo e de práticas interacionais para alimentar-se de desejo de aprender e de entender melhor o que se faz.

A respeito do lugar da reflexão na formação de professores, Paulo Freire (1997, p. 43-44), afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Portanto, refletir criticamente é pensar que o processo de ensinar e aprender não está limitado a um modelo rígido e finito de ações e práticas, mas é um processo contínuo, dinâmico, orgânico e criativo, tal como a dimensão humana o é, especialmente na contemporaneidade, época em que a rapidez e a dinamicidade das coisas salta aos olhos e constrói um falso retrato do professor e da formação do professor em bases tradicionais.

Professores críticos e reflexivos podem construir suas práticas e reformular teorias com base na “desconstrução de representações tradicionais que têm uma sólida base em uma pedagogia que entende ensino-aprendizagem como transmissão e devolução de conhecimentos” (Magalhães, 2004, p. 47).

No grupo de ID, a construção da representação do professor é feita a partir das experiências vividas nas atividades do projeto, tais como a leitura e discussão de textos sobre a atividade docente, teorias de ensino-aprendizagem e de abordagens mais híbridas, como a Prática Exploratória. As interações analisadas demonstram que há um movimento em direção a uma prática mais democrática, em que os alunos-professores se tornam agentes do fazer docente de elaboração de material didático, por exemplo.

Puzzle 4

De que forma o trabalho para entender questões do grupo de Iniciação à Docência nos leva a refletir sobre nossas próprias ações como orientadoras?

Ao nos engajarmos como professoras-formadoras, nós estávamos assumindo também uma posição de responsabilidade pela formação docente de licenciandos que criavam expectativas em relação à experiência que aquele projeto poderia lhes proporcionar. Entretanto, é interessante notar que essa experiência nova ocorria também para as professoras-orientadoras do projeto, uma vez que essa prática também não nos é ensinada ou adquirida em treinamento, mas sim construída na interação com os nossos pares – os licenciandos e os outros professores com os quais compartilhamos dúvidas e experiências. Por este projeto de ID, que já está em atividade há sete anos, já passaram diversos bolsistas e também professores convidados, em alguns encontros. Cada experiência com esses grupos de pessoas contribuiu para entendimentos sobre o nosso papel de orientadoras, seja pela discussão sobre as atividades feitas pelos alunos ou pelos diversos tipos de interações das quais participamos.

Acredito que o fator mais relevante para a minha prática docente de orientadora foi a oportunidade de aprender com a minha colega, também orientadora, Isabel, e com os alunos, que, por sua participação, me fizeram ver a minha prática sob uma perspectiva crítica e reflexiva. Hoje, poderia dizer que sou uma professora-formadora mais segura, mais consciente do meu papel social na instituição, pois tive a chance de olhar para a minha prática e a prática de Isabel e dos alunos com olhos de quem quer entender o processo de coconstrução de saberes. Ver os alunos-professores como agentes, tomando decisões e levando seu aprendizado a sério (Allwright e Hanks, 2009) me impulsiona a posicionar-me de maneira diferente, hoje, em sala de aula, pois me vejo também como agente nesse processo, com maior propriedade a partir dos entendimentos alcançados.

Puzzle 5

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

Enfim, o *puzzle 5* traz, na verdade, um olhar abrangente sobre essas questões aqui levantadas e discutidas, uma vez que considera a mudança do cenário da formação de professores como uma possibilidade já real nos cursos de formação nos dias de hoje porque, assim como no grupo de ID que estudei, há possibilidades de construção de saberes, práticas e relações entre os participantes,

com foco na qualidade de vida desse grupo intrinsecamente e desse grupo em suas salas de aula futuramente, no sentido mais amplo.

Para enfatizar a necessidade de se trabalhar na perspectiva ética e inclusiva na formação de professores, reitero as palavras de Miller (2010, p. 112), ao discutir sobre o trabalho com o Estágio Supervisionado norteado pelos princípios da PE:

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.

Assim, sinto-me como uma profissional agente nesse processo de construção de práticas reflexivas e éticas, em conjunto com Isabel, contribuindo para a formação de professores de línguas, a partir de nossas próprias experiências, em contato e, muitas vezes, em confronto, com outras experiências, práticas e crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem, com os quais é preciso agir socialmente e interagir discursiva, social, crítica e reflexivamente, buscando entendimentos que contribuam para a formação docente tanto inicial quanto continuada.

Certa de que há um longo caminho a ser trilhado nessa direção e de que esse processo é circular, penso que esta tese tornar-se-á fomento para outras reflexões sobre as questões que envolvem a formação do professor e o ensino-aprendizagem de línguas.

A análise do discurso gerada no processo de formação, baseada nos construtos da Sociolinguística Interacional foi essencial para esse processo de busca de entendimentos, uma vez que contribuiu para a sensibilização do meu olhar para a dinâmica das interações, me ajudando a ver o contexto familiar de interação com os olhos de pesquisadora-participante, ou seja, “dentro” do processo (*insider*) e não com o olhar de quem está “fora” do ambiente de ensino-aprendizagem (*outsider*).

Além disso, entendo que interagir discursivamente com o grupo nos possibilita oportunidades de aprendizagem que não podemos prever. A centralidade do discurso nas interações indica uma dimensão da formação de professores como um processo dialógico e sociointeracional. Partilhar a

elaboração de material em conjunto, por exemplo, significou, para o grupo, desenvolver o processo criativo e a consciência da seriedade e da responsabilidade do professor com o conhecimento teórico e a prática pedagógica. Essas oportunidades nos fizeram refletir e problematizar conceitos cristalizados sobre a formação tecnicista do professor (Miller, 2013), bem como nos fizeram pensar sobre a importância de desenvolver o olhar investigativo do professor-pesquisador.

Vivenciamos, ainda, a partir das interações, a dimensão afetiva que compõe o contexto de formação (Moraes Bezerra, 2012), da qual estou hoje mais consciente. Esse viés afetivo se construiu no grupo de Iniciação à Docência e constitui parte do trabalho, uma vez que já é parte da vida da sala de aula e de outros contextos institucionais.

Esses entendimentos direcionam para uma visão da formação de professores, tanto na sala de aula de formação quanto em contextos de orientação para a pesquisa e para a docência, como uma prática que busca integrar, incluir, refletir e entender. Tenho vivido, sentido e aprendido a fazer a prática formadora inspirada na experiência sociointeracional, histórica e exploratória deste trabalho investigativo.

Defendo, em concordância com Miller (2013), que a reflexão crítica e a ética vivenciadas no trabalho ajudam professores em formação inicial e professores formadores a se desenvolverem e a realizarem seu trabalho de maneira mais consciente.

6.2

Refletindo sobre as oportunidades de aprendizagem vividas no grupo

Ao longo deste estudo, procurei vivenciar e entender de que maneira os princípios da PE (Miller, et ali, 2008) e as ideias sobre os aprendizes, propostas por Allwright e Hanks (2009), se materializam interacional e discursivamente no grupo de Iniciação à Docência.

Do ponto de vista interacional, chamam a minha atenção a organização e dinâmica de tomada de turnos em encontros, cuja finalidade era de proporcionar a discussão de conceitos teóricos a partir da leitura de textos acadêmicos, ou que

tinham por objetivo fazer a discussão, em conjunto, do material elaborado. Nessas interações, os alunos-professores vão, ao longo do tempo, desenvolvendo sua confiança e agentividade. Assim, se constroem como professores. A relação assimétrica entre professoras-orientadoras e alunos-professores é suavizada pelas oportunidades de aprendizagem e de inclusão geradas para todos no grupo.

No que concerne o material elaborado, ou seja, a prática pedagógica, os licenciandos mostraram-se mais participativos, agindo discursivamente para sugerir, criticar e relacionar o material aos fundamentos teóricos estudados.

A partir da perspectiva discursiva, por sua vez, é importante ressaltar a maneira com que os participantes verbalizam a teoria, materializando, no discurso, seus entendimentos e seu desenvolvimento como aprendizes autônomos e que levam seu aprendizado a sério. Eles já se apropriaram de termos-chave da área de ensino de línguas sob a ótica sociodiscursiva e exploratória, tais como “coconstrução”, “desenvolvimento” e “reflexão”.

Tivemos oportunidade de vê-los apresentar seus pôsteres nos eventos acadêmicos e percebemos como eles se posicionavam em relação ao saber, através da linguagem da reflexão e do ensino-aprendizagem como processo em curso.

Isso nos faz pensar no desenvolvimento mútuo como um dos princípios mais presentes e que acompanha nossas ações no Projeto de Iniciação à Docência, pois todos demonstraram uma mudança de olhar para a prática pedagógica, como uma busca pela qualidade de vida do grupo.

Desejo terminar esta tese com as vozes de Thamiris e Rodrigo, quando procuram expressar seus entendimentos sobre nosso trabalho conjunto. Minha intenção é de que esses depoimentos emoldurem o trabalho reflexivo desses participantes, incluindo a questão afetiva, interacional, social e histórica que nos acompanha e que nos constitui como profissionais em constante formação:

“Eu acho que sim, a gente sempre, eu sempre tive muita clareza do que eu queria, do que era proposto, de como eram as relações, o que podia ser dito e o que ... não era e tal, então sempre foi bem tranquilo, a gente aprendia muita coisa junto, nada era imposto, apesar das relações serem sempre ... uma relação de poder. A gente aprendeu muito, botou muita coisa em prática, produzimos muita coisa... foi muito bom!” [Thamiris]

“Eu acho que hoje eu só tenho um discurso assim... mais ... substancial, não sei... só domino bem o discurso da área que eu me proponho a trabalhar, justamente porque houve esse espaço, houve esse espaço de fazer isso aqui que aconteceu aqui na interação (refere-se à interação transcrita), acho, que é partir pra gente também” [Rodrigo]