

2 O contexto teórico que orientou minha pesquisa

Neste momento de minha dissertação apresento as concepções teóricas que utilizo para justificar os procedimentos adotados na busca por entendimentos e na análise dos dados obtidos durante o trabalho que desenvolvi com meu grupo de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa.

Com o intuito de apresentar suporte teórico-metodológico e situar esta investigação na área de pesquisa em sala de aula de língua inglesa em contexto de formação de professores, proponho uma breve revisão bibliográfica dos estudos sobre crenças, situo a formação inicial de docentes, bem como o Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa e apresento os princípios norteadores da Prática Exploratória (PE), já que é à luz desta que organizei todo o meu trabalho e interpreto os dados resultantes deste.

2.1 Estudos sobre crenças: breve revisão bibliográfica

A proposta desta seção é apresentar uma revisão bibliográfica parcial sobre os estudos de crenças. Por uma questão de espaço e foco, certas definições de alguns autores foram simplificadas e foram levadas em consideração as teorizações que se relacionaram diretamente com crenças no contexto de formação de professores.

Segundo Silva (2008: 204), o conceito de crenças não é um conceito específico da Linguística Aplicada (LA), mas amplamente utilizado por outras áreas de estudo como a Sociologia, as Psicologia Cognitiva e Educacional, a Educação e a Filosofia.

Um dos precursores no estudo de crenças especificamente voltadas para a aprendizagem de língua é Honsfeld (1978) que utilizou o termo “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos” (cf. Silva; 2008: 204). Após este estudo, surgiram outros como os de Horwitz (1985) e Wenden (1989) que buscavam

investigar como algumas crenças sobre a aprendizagem de segunda língua (L2) podiam afetar o processo de aprendizagem das mesmas.

Shulman (1986), entretanto, foi um dos precursores nos estudos sobre crenças no ensino. Ele tinha como objetivo central de suas pesquisas descrever “a vida mental do professor, concebido como um agente que toma decisões, reflete, emite juízos, tem crenças e atitudes” (cf. Sadalla; 1998: 25).

Segundo Barcelos, uma referência no estudo de crenças no Brasil, o número desses estudos no contexto brasileiro acentuou-se a partir de 1995. Durante as décadas de 70 e 80, muitos autores e estudiosos estrangeiros acreditavam que as crenças “se caracterizavam por serem estruturas mentais, estáveis e fixas, localizadas na mente das pessoas e distintas do conhecimento.” (Barcelos, 2006: 18) e, tendo como base essa definição, tentavam explicar ou justificar as ações de professores e alunos em seus contextos de atuação.

Diante disto, estudar e entender as crenças que professores desenvolvem sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa é de extrema importância quando se estudam ambientes e fatos educacionais e ajuda a defender a importância que esse conceito tem para a LA. Em contrapartida, Barcelos menciona em muitos de seus trabalhos que o principal problema que o estudo sobre crenças enfrenta até hoje é a falta de coerência em definir o próprio termo.

...encontramos termos como “representações dos aprendizes” (Holec; 1987), “filosofia de aprendizagem de línguas” (Abharam e Vann, 1987), “conhecimento metacognitivo” (Wenden, 1986), “crenças culturais” (Gardener; 1988), “representações” (Riley, 1989, 1994), “teorias folclórico-lingüísticas de aprendizagem” (Miller e Ginsberg, 1995), “cultura de aprender” (Almeida Filho, 1993; Cortazzi e Jin, 1996), “cultura de ensinar” (Almeida Filho, 1993), “cultura de aprendizagem” (Riley, 1997), “concepções de aprendizagem e crenças” (Benson e Lor, 1999), “cultura de aprender línguas” (Barcelos, 1995), “aglomerado de crenças” (Silva, 2005) são empregados para se referir às crenças sobre aprendizagem de línguas (Silva; 2008, 207).

Além dessas definições, Silva (2008) ainda cita Krueger, que define crenças como “representações mentais presentes em nossa subjetividade, exercendo influência em nossa existência pessoal e vida coletiva” (1997), Wenden (1986) que define crenças como “opiniões baseadas na experiência e em opiniões de pessoas respeitadas que influenciam a maneira de agir dos aprendizes de língua”, Horwitz (1987) que concorda com Wenden que as crenças se caracterizariam em processos estáveis e imutáveis e às vezes gerados na mente dos aprendizes de

línguas (2008: 209), e os brasileiros Viana (1993) que define crenças incorretas como “mitos” ou “concepções populares estereotipadas”, e Carvalho (2000), que também se alinha com esta definição, e acrescenta que tais concepções estereotipadas são “às vezes veiculadas pela mídia e passadas de geração para geração sem que as pessoas parem para refletir ou mesmo buscar na literatura especializada elementos que justifiquem ou não esses mitos” (Silva, 2008: 209).

Pagano, entretanto, entende crenças como “todos os pressupostos a partir do qual o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento” (cf. Silva, 2008: 209). Conforme Silva, para o referido autor:

as crenças variam de pessoa para pessoa e estão relacionadas às experiências de cada indivíduo e ao contexto sócio-cultural com o qual interage. Por se tratar de idéias e pressupostos que o aprendiz formula a partir de sua experiência, as crenças são passíveis de mudança, seja pelo próprio acúmulo de vivência do aprendiz, seja pela intervenção deliberada por parte de algum agente (professor, empregador, colega, amigo, membro da família, etc.) no seu processo de aprendizagem (Silva, 2008: 209).

Finalmente, Borg entende crenças como um construto geral, “uma proposição que pode ser consciente ou inconsciente, além de possuir um caráter avaliativo” (2001: 186) e aponta quatro características comuns ao conceito:

(1) o elemento da verdade: a crença para o referido autor seria um estado mental, cujo conteúdo é aceito como verdade pelo indivíduo que a possui; (2) a relação entre crença e comportamento: as crenças guiam o pensamento e a ação dos indivíduos; (3) crenças conscientes versus crenças inconscientes: para Borg (2001), algumas pessoas mantêm a posição de que a consciência é inerente à crença, outros mantêm a posição de que o indivíduo pode ser consciente de algumas crenças e inconsciente de outras; (4) crenças como valores de comprometimento: levando em consideração a premissa, o autor reconhece o aspecto avaliativo do conceito crença. (Silva; 2008: 210)

Essa profusão de termos, segundo Silva (2008: 207), reforça como é difícil conceituar crenças, ao mesmo tempo em que “sinaliza o potencial desse conceito em estudos de LA, motivando-nos a investigar as questões (inter) relacionadas com o complexo processo de ensinar e aprender uma LE”.

2.1.1 Visão adotada sobre crenças

Os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa refletem uma visão de homem como um sujeito social, cultural e historicamente constituído e o discurso como linguagem em uso, situada também em contexto sócio-historicamente constituído. A aprendizagem é vista e entendida por mim como co-construída na interação social entre professor-aluno, aluno-aluno, e sempre em processo colaborativo.

Partindo desse pressuposto, me alinho com a definição encontrada em um dos estudos de Barcelos como a mais adequada para o trabalho que irei apresentar. A referida autora (2006) compartilha com Dewey a sua visão de crenças,

como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídos em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação (ibid: 18).

Os trabalhos iniciais sobre crenças buscavam basicamente identificá-las e investigar até que ponto elas permeavam a prática do professor e a aprendizagem dos alunos, ou provar se influenciavam e/ou impediam o ensino autônomo. Atualmente, os estudos sobre crenças estão indo além. Segundo Barcelos (2006: 25), há uma

tendência nos estudos de procurar por uma compreensão maior da função das crenças na aprendizagem e ensino, seja através da análise do papel que as crenças exercem no ensino reflexivo, na tomada de decisão dos professores, na sua identidade ou em como elas interferem na relação professor-aluno. Além disso, cada vez mais estudos demonstram uma preocupação maior com o contexto, principalmente das escolas públicas – um contexto que diz respeito à realidade brasileira de ensino (de línguas) e merece ser foco de muitas pesquisas.

Como resultado de todos esses estudos que foi possível descobrir e enumerar outras características das crenças que passariam a ser inerentes a sua própria natureza. Para Barcelos, crenças:

- são “dinâmicas”, sujeitas a mudanças num período de tempo;
- são “emergentes”, construídas socialmente e “contextualmente” situadas;
- são “experienciais”, “construções e reconstruções” das experiências;

- são “mediadas”, regulam a aprendizagem como a solução de problemas;
- são “paradoxalmente contraditórias”, pois ao mesmo tempo que são sociais mantêm seu caráter individual, podem agir como instrumentos facilitadores da aprendizagem da mesma forma que podem se transformar em barreiras para a mesma;
- são “relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa” e,
- “não são facilmente distintas do conhecimento”.

Neste mesmo trabalho, Barcelos (2006: 22-25) apresenta nove grandes grupos de concentração de estudos sobre crenças, bem como o nome de alguns autores envolvidos nestas pesquisas. Não me atarei a todos esses grupos por acreditar que minha pesquisa está mais intimamente ligada aos três grupos a seguir:

a) “Crenças e sua relação com o contexto e experiências” (Barcelos, 2000; Conceição, 2004; Pereira, 2005).

Este grupo de concentração busca estudar a influência do contexto e das experiências nas crenças e nas ações dos professores ou alunos. Acredito que quando o professor-aprendiz chega à turma de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa ele já estabeleceu contato com uma infinidade de professores, contextos educacionais e passou por diversas experiências. Tudo isso, somado, constitui seu sistema de crenças que será acionado durante seu planejamento de aulas, toda vez que precisar resolver um problema ou tomar uma decisão. Não obstante, o aluno, também constrói seu sistema de crenças sobre seus professores, sobre como se relaciona com sua aprendizagem e construção de conhecimento.

b) “Crenças e o processo de reflexão” (Castro, 2005; Dutra, 2001; Dutra e Mello, 2001; Freudemberger & Rottava, 2004; Vieira-Abrahão, 2004) e o processo de tomada de decisões dos professores (Woods, 1996, 2003; Buzzo, Vasconcelos, Perin e Gimenes, 2002).

Esse grupo, segundo Barcelos, investiga as crenças como sendo “a base de questionamentos dos professores”, ou seja, os diversos tipos de crenças que os professores trazem para os cursos de formação e como essas crenças afetam sua prática.

O professor é movido pelo que acredita ser o mais adequado para a sua aula (relação causa-efeito) e isto se fundamenta no que ele já experimentou ao longo de todo o seu convívio no contexto escolar, desde seus primeiros anos de escolarização enquanto aluno, até sua chegada ao curso de formação inicial e posterior atuação como docente. O fato de um professor se basear em seu sistema de crenças para preparar suas aulas, para dar um direcionamento à sua prática docente justifica porque muitos professores-aprendizes ou professores em exercício oferecem resistência em aprender algo novo ou utilizar uma metodologia ou técnica diferente em sua sala de aula.

c) “Relação entre as crenças de alunos e professores” (Barcelos, 2000; Pereira, 2005; Lima, 2005; Miranda, 2005 e Belam, 2004).

Estes estudos buscam focar a relação e os conflitos emergentes da relação aluno-professor.

No caso desta pesquisa, é interessante perceber como o sistema de crenças dos professores-aprendizes, no que tange ao planejamento, se distanciava do meu, enquanto professora-formadora. Aproveitei-me deste distanciamento e das diversas maneiras que tínhamos para entender o ato de planejar para propor discussões que pudessem levantar questões mais profundas e, talvez, mais reveladoras sobre como nós todos entendíamos o planejar. Durante o desenvolvimento do trabalho e, graças ao envolvimento de todos, era interessante perceber como professores-aprendizes e eu, professora-formadora, estávamos estendendo essas questões emergentes. O mais importante, a meu modo de ver, é que todos estavam se beneficiando das discussões propostas e/ou surgidas durante o processo de construção do plano de aula e revendo, reformulando ou, simplesmente, entendendo suas próprias crenças e em que estavam pautadas.

Em suma, entendo crenças como construtos socialmente constituídos por meio da interação, apresentando dinamicidade e estreita relação com a ação. Dessa forma, acredito que as crenças influenciam, direta e/ou indiretamente, como os professores-aprendizes planejam suas aulas de língua inglesa, suas concepções sobre ensino e aprendizagem, sobre o ambiente escolar, sobre a sala de aula, suas ações neste contexto e como esses planos de aula são negociados com os professores do Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa e/ou com os professores regentes das turmas onde os estagiários atuam.

2.2 Um olhar sobre a formação docente: linhas gerais

Os cursos de formação de professores de Línguas Estrangeiras (LEs daqui por diante) vêm sendo alvo de constante críticas. Em seminários e congressos é comum ouvir de teóricos e pesquisadores que a formação de base dos futuros professores precisa ser repensada e remodelada para que consiga atender às novas demandas da “sociedade do conhecimento” (Rivero & Gallo, 2004: 9).

Inúmeras são as publicações sobre a formação de professores de LEs, chamando a atenção para a inadequação e ineficácia do “modelo ‘três mais um’ dos currículos dos cursos de licenciatura em Letras” (Vieira-Abrahão, 2007: 155), ou seja, cursos que ainda utilizam o modelo curricular de três anos destinados às disciplinas de conteúdo teórico e metodológico e um ano voltado para a formação do professor propriamente dita – a Prática de Ensino e o Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa.

Segundo esse modelo curricular tradicional e contestado, a prática e o contato do professor-aprendiz com a sala de aula real eram deixados de lado até o último ano de curso. Tanto a Prática de Ensino como o Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa apresentavam carga horária muito reduzida e a vivência prática do professor-aprendiz na escola básica se resumia a poucas horas de observação e regência, o que resultava numa formação prática deficitária, cuja veiculação teórico-prática quase não existia.

Segundo Vieira-Abrahão; a resolução CNE/CP2 de 19 de fevereiro de 2002, responsável por estabelecer a duração e a carga horária dos cursos de Letras

traz uma grata surpresa: aumenta para 800 horas as atividades práticas: 400 horas de prática como componente curricular, a serem vivenciadas ao longo da licenciatura, e 400 horas de estágio curricular supervisionado, a ser desenvolvido a partir da segunda metade do curso (2007: 155).

No entanto, o estabelecimento de uma carga horária maior não é suficiente para assegurar aos professores-aprendizes uma prática e estágio consistente e de qualidade. Torna-se mister problematizar a formação dos professores, repensar novos currículos que dêem conta de discutir questões atuais e problemas que são cada vez mais frequentes em sala de aula de língua inglesa. É importante que os

professores-formadores adotem uma postura mais reflexiva e exploratória, principalmente nas disciplinas que se direcionam para a formação de docentes como a Psicologia, a Didática, a Prática de Ensino e o Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa.

Formação do professor é um tema antropológicamente relevante, pois aponta para características do modo de ser do ser humano, além de ser importante do ponto de vista epistemológico, ético, econômico, social e histórico. Epistemológico por se tratar, necessariamente, de assuntos concernentes ao conhecimento, quer seja do ponto de vista da sua construção, quer seja daquele da produção no âmbito do pedagógico, envolvendo tanto o ensino, quanto a aprendizagem. Ético ao ter como fim a educação de outros, o que envolve aspectos da escolha pelo outro e respectiva responsabilidade, bem como aspectos relativos à interferência na história da sociedade em que o trabalho educador é realizado. Social e histórico na medida em que da formação do professor fazem parte constitutiva a estrutura e o funcionamento da sociedade e toda a história que, por meio da tradição, carrega o ethos de um povo, seus anseios e valores. Econômico pois, em uma visão mais pragmática, a qualidade da formação do professor reflete na formação do cidadão socialmente ativo no âmbito do mundo político e do trabalho (Bicudo, 2003: 10-11).

Pelas palavras de Bicudo, percebe-se o quanto é importante discutir o que se ensina aos professores-aprendizes e apresentar como a figura do professor se faz presente socialmente no decorrer da vida das pessoas, uma vez que ele tem por tarefa levar para a sala de aula conteúdos e discussões que a sociedade ou a comunidade na qual está inserido profissionalmente precisam para se manter. Tudo isso, no entanto, precisa ser feito de modo que os professores-aprendizes entendam que tudo o que eles fazem, planejam e tentam compartilhar com seus alunos durante o Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa e no decorrer de sua vida profissional está imbuído de opiniões pessoais, de crenças construídas ao longo de sua formação, enquanto ser humano e enquanto educador. Os professores-aprendizes precisam oferecer ou criar oportunidades para que seus alunos desenvolvam seus conceitos, suas visões sobre os fatos da vida, da sociedade e de si mesmos, da relação que estabelecem com o ensino e o conhecimento que são motivados a construir. O futuro professor não é um ser construído no vácuo. Ele passou por um processo de formação anterior ao ingresso no curso de formação de docentes. E esse professor precisa se colocar frente a seus alunos de forma receptiva: pronto para aceitar os conhecimentos que eles trazem para a sala de aula, ajudá-los a processar as novas informações e dar

ferramentas e espaço para que tanto o que ele, enquanto professor, já sabe como o conhecimento que seus alunos já possuem possam ser compartilhados.

Por outro lado, os professores-formadores também precisam entender seus professores-aprendizes como sujeitos com crenças e valores construídos sobre o que é ser professor e sobre o que é ensinar. Cabe a estes tentar desvelar o sistema de crenças de seus professores-aprendizes e levá-los a entender como essas visões e crenças se construíram e em que base. Só assim eles serão capazes de revê-las e remodelá-las a partir das discussões que os professores-formadores oferecerão em sala de aula de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa.

O professor de hoje se vê às voltas com críticas à escola reprodutivista que aceitava o conhecimento como algo fixo, estável e também com a crença no poder da educação como transformadora dos seres humanos e, conseqüentemente, do mundo. O professor tem a incumbência de dar conta não só das informações provenientes do desenvolvimento científico e tecnológico vultoso que nem ele mesmo consegue acompanhar, mas também das leis de consumo e dos modos alternativos de vida, a valorização do prazer, dos sentimentos, a autonomia do pensamento, o diálogo, o respeito e a aceitação da pluralidade cultural, por exemplo.

2.2.1 A formação do professor: histórico, problemas enfrentados e novos direcionamentos.

Nesse momento, faz-se necessário situar historicamente o problema da formação de professores. Pode-se dizer que a partir da década de 80 muitos estudos e pesquisas foram e vêm sendo desenvolvidos sobre a formação de docentes, em especial de LEs. Segundo Alvarez, pesquisadora e presidente da Associação de Lingüística Aplicada do Brasil (ALAB), “algumas dessas pesquisas descrevem o processo de ensinar, enquanto outras analisam os processos de formação prévia e de formação em exercício. Mesmo assim, ainda são reduzidas e esparsas” (2007: 192).

Foram várias as propostas e medidas para aprimorar o trabalho de formação e conhecimento do professor. Muitos cursos surgiram voltados para a reciclagem profissional que visavam tratar desde os conteúdos ensinados por estes

profissionais até aspectos mais voltados para a pedagogia do ensino. O grande problema é que estes cursos tentavam resolver o problema do déficit na formação profissional de forma muito superficial. Surge também a idéia de cursos de educação continuada que envolveriam não só os professores em pleno exercício da profissão mas também professores-aprendizes e os recém-formados que estão iniciando sua prática profissional. Passava-se a pensar no problema da desatualização profissional. Mas, mesmo com tantos esforços, essas mudanças não estavam dando conta do problema da formação, pois o problema se encontrava na formação inicial.

A partir de 1988 com a publicação da nova Constituição Brasileira e de 1996 com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) houve uma mudança significativa na estrutura e funcionamento da educação brasileira e na formação dos docentes que nela atuavam. O artigo 61 desse dispositivo legal trata da formação “assentada sobre a associação entre teorias e práticas, via capacitação em serviço e sobre o aproveitamento de experiências na área de formação em instituições de ensino e outras instituições” (Almeida Vianna, 2004: 43). Nessa lei,

O ensino e a aprendizagem criativos são aqui determinados como obrigatoriedade e considerados como fim último para uma auto-realização pessoal, capaz de formar um autêntico, genuíno e original cidadão, capaz de penetrar a realidade confusa e decifrá-la, analisando-a a fim de encontrar seu sentido real, que corresponde ao objeto e pessoal, que diz respeito ao sujeito (Rivero, 2004: 95).

A lei também institui no Brasil a formação do docente para a educação infantil e séries iniciais, preferencialmente em nível superior e, obrigatoriamente para o exercício docente nas séries finais do ensino fundamental e médio.

Torna-se imprescindível formar professores que se vejam e se sintam profissionais bem informados e atualizados e que estejam dispostos a aprender sempre, tornando-se e sentindo-se cada vez mais aptos a ajudar seus alunos no processo de construção de seus conhecimentos. Passa-se a reconhecer a importância do ato de formar, entendido por Bicudo (2003: 23) como “uma denominação que busca explicitar a idéia de que a problemática da educação escolar da contemporaneidade está intimamente ligada à formação do professor”. Leffa, por exemplo,

fala da importância de estabelecer a diferença entre treinar e formar e ressalta que formação tem sido descrita como uma preparação mais complexa do professor que envolve a fusão do conhecimento recebido com o conhecimento experimental, uma reflexão sobre esses dois tipos de conhecimento (cf. Alvarez, 2007: 193).

Segundo Alvarez,

A literatura na área de Linguística Aplicada revela uma tendência entre os pesquisadores em criar um espaço para a revisão dos cursos de formação, pois nota-se que muitos discentes não se sentem suficientemente preparados, nem em condições de tomar decisões sobre qual a melhor maneira de ensinar, portanto recorrem à aplicação em sala de aula das técnicas e procedimentos aprendidos exatamente como foram recomendados por seus manuais de ensino ou por seus professores (Moita Lopes, 1996). No entanto, esses conteúdos têm valor temporário e, portanto, o professor deve atualizar constantemente os seus conhecimentos, pois concordando com Leffa (2001: 334) o conhecimento não é apenas armazenamento de fatos, mas também a reflexão de como esses fatos podem ser obtidos, avaliados e atualizados (2007: 193).

Nesta nova perspectiva, sustentada na contemporaneidade, a aula passa a ser vista como:

sustentação do processo de escolarização e projeção futurista do homem na prática social, por acreditar nela como uma organização onde deve se efetivar a construção do conhecimento, mediatizado pela prática pedagógica e as relações educador-educando. Também a vemos como uma organização social onde os seres humanos que aí convivem são sujeitos atores/atores do processo (Rivero, 2004: 92).

O curso de formação inicial de professores, preconizando e esperando que seus professores-aprendizes se tornem verdadeiros profissionais da educação, precisa oferecer uma formação que os incentive a pesquisar e a se manter sempre bem informados e atualizados. Não porque simplesmente precisam fazer seu trabalho bem feito, mas porque também são cidadãos e como tal precisam se posicionar frente ao mundo, como seus alunos. É preciso, segundo Rivero (2004: 92), que os cursos de formação inicial de docente visem “alcançar um nível de compreensão sobre a importância de permanecer constantemente em estado de criação e de construção/reconstrução permanente de todas as idéias e de todas as práticas educativas”. Essa busca por atualização precisa partir da própria vontade do docente de saber e conhecer mais e de melhorar a qualidade do que leva para a sala de aula: conteúdos sempre atualizados e mais voltados para a realidade do aluno.

Os professores-aprendizes precisam se sentir qualificados e capacitados para propor aulas que visem trabalhar conteúdos de várias maneiras, socializadas e coletivas, utilizando atividades que busquem explorar os conhecimentos que seus alunos já possuem, agregando-os aos conteúdos recém-apresentados, levem os alunos a construir capacidades criativas, possibilitando a abordagem e a identificação mais rápida de questões com potencial exploratório que favoreçam a construção e a formação de atitudes.

Os cursos de formação de professores precisam ser remodelados buscando uma formação voltada para a reflexão e entendimento da prática.

Se ele atua de modo mais consciente, mesmo que na urgência de sala de aula não tenha condições para analisar a priori ou no ato (reflexão) a coerência de cada gesto seu de um ponto de vista teórico acurado, tem a vantagem sim de construir aos poucos um saber justificado, que o leva a identificar a quem determinados procedimentos levam, não aplicando-os ingenuamente em qualquer contexto, como uma camisa de força. Aos poucos esse saber, que jamais é definitivo, o tornará relativamente mais consciente de quais procedimentos são necessários dentro de certos momentos específicos de seus cursos. Reflexão e ação estarão então cada vez mais próximas uma da outra, acontecendo quase que simultaneamente, no que estou chamando de “reflexão” (Blatytta, 2005: 78).

Tão importante quanto tudo o que já foi discutido, está a necessidade de formar professores que vejam o ensino de uma forma mais humanizada, que estimulem atitudes de solidariedade e respeito entre as pessoas que construirão a sociedade do futuro, o aprendiz “de ação e reflexão sobre o mundo que não pode ser compreendido fora de suas relações dialéticas com o mundo” (Freire, 1999: 18). O professor-aprendiz precisa ser capaz de incluir em seus planos de aula atividades que abordem problemas da realidade circundante do aluno e do mundo em geral e que o levem a pensar, imaginar situações ou propostas para solucionar ou minimizar problemas que tanto afligem a sociedade moderna.

Os cursos de Letras precisam formar docentes para um trabalho mais holístico, transdisciplinar e humanizador, não mais pautado na memorização ou repetição de formas e padrões, mas que levem o aluno a hipotetizar, teorizar, refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem e tentar buscar soluções ou ao menos minimizar problemas. Concluo com uma fala de Almeida Vianna que aponta:

que os cursos de formação de docentes para os diferentes níveis de escolarização precisam rever suas estruturas e seu funcionamento, e ter como pressupostos que são apenas o início de um processo que assumirá características e particularidades que dependerão do ambiente sócio-político-cultural e ético, no qual desenvolverão suas funções (2004: 52).

2.2.2 Mudanças de perspectiva na formação do docente de LEs

Frente a todas as demandas de nosso mundo tecnologicamente dependente e ao mesmo tempo de um apelo pela humanização das salas de aula e do saber, faz-se necessário uma remodelação dos cursos de formação de professores de línguas. Para tal, concordo com o que Cardenas (2008: 48) fala sobre as duas perspectivas ou modelos que fundamentam a formação de professores nos dias atuais: o “modelo de treinamento” e o “modelo de processos cooperativos”, um modelo mais atual.

Segundo a autora: “o primeiro se associa com um modelo deficitário ou centrado na necessidade de transmitir informação e arrumar ou melhorar algo que não está bem” (Cardenas, 2008: 46). Este tipo de modelo daria conta da formação para conteúdos acadêmicos que os futuros professores teriam que transmitir, passar adiante, e a capacidade que estes têm para aplicar esse conhecimento. Seriam basicamente os nossos programas tradicionais, como Moita Lopes define:

basicamente requerem que os professores participem de cursos sobre as áreas relevantes no currículo: (língua (uso e descrição), literatura, psicologia, sociologia, etc. (2006: 184).

O segundo modelo, o de paradigma cooperativo, “busca apoiar os docentes na observação de suas próprias concepções e práticas” (Cardenas, 2008: 46). Este modelo além de considerar o domínio básico da língua e das estruturas lingüísticas, que os futuros professores já possuem também compreende outras dimensões da docência: crenças, os conhecimentos e os pensamentos que subjazem a utilização de uma dada língua. O modelo de paradigma cooperativo

cobra importância da reflexão sobre a prática em um contexto determinado, estabelecido um novo conceito de investigação e formação que dá mais relevância aos processos de investigação; que insiste no estudo da vida da aula, no trabalho colaborativo como desenvolvimento da instituição educativa e na socialização do professorado (Cardenas, 2008: 47).

É uma visão que incentiva o fomento à pesquisa partindo do próprio contexto de atuação e a busca por uma aprendizagem mais autônoma na qual o professor-aprendiz traz para si uma maior responsabilidade com a construção do seu próprio conhecimento, e, conseqüentemente, se tornando mais apto a fazer escolhas.

2.2.2.1 A inclusão da pesquisa no curso de formação inicial de professores de língua inglesa

Acredito que se verá cada vez mais pesquisa realizada por professores de línguas apresentada em seus próprios foros de discussão e em congressos, contribuindo inclusive para gerar teorias sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas (Moita Lopes, 2006: 89).

O Parecer CNE/CES 492/2001 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN daqui por diante) de alguns cursos, incluindo Letras, preconiza a inclusão do componente pesquisa no curso de formação inicial de professores de línguas. Mas afinal, o que é pesquisa? É essencial, para fins deste trabalho, apresentar qual abordagem adoto. Para tal, cito Demo:

Como pesquisa não é qualquer coisa, pode-se assumir como definição mínima a noção de “questionamento reconstutivo”, em cujo contexto emerge duplo desafio interconectado: de um lado, o questionamento que aponta para a autoridade do argumento, a habilidade de saber pensar e fundamentar, o compromisso com a desconstrução metódica, já que conhecer é substancialmente questionar; de outro lado, a reconstrução do conhecimento, que será sempre provisória, orientada por sua discutibilidade formal e política. Sumariamente, o aluno precisa desconstruir conhecimento e reconstruir com mão própria, tornando-se neste processo interminável capaz de história própria (2004: 78).

Demo define a pesquisa como uma construção autoral, mas ao mesmo tempo aponta um problema muito comum:

No ambiente escolar e, sobretudo, universitário, reconstruir conhecimento exige traquejo metodológico, já que ciência, em grande medida, é questão de método, mesmo que método seja instrumental e deve estar a serviço da realidade, não o contrário. Não basta, pois, coletar conhecimento ou informação, trazer para a sala de aula revistas usadas, recortes de jornal, copiar da *Internet*, porque isto é apenas material de trabalho. Pesquisar começa quando se questiona esse material, desconstrói-se e reconstrói-se. Segue ainda a necessidade de elaboração própria,

através da qual favorece-se a formação do autor, para além do mero porta-voz (Demo, 2004: 78).

A solução para o problema da banalização da pesquisa pode começar com a forma com que olhamos para ela. Demo propõe um novo olhar para esta atividade: “Embora não exista fórmula pronta para se aprender a pesquisar é importante, primeiro, considerar que não se trata de tarefa especial, muito menos excepcional, porque é parte da vida” (2004: 79), e completa dizendo que “Para que o aluno aprenda a pesquisar, implica que tenha diante de si professor que saiba pesquisar” (Demo, 2004: 79).

Durante anos, valorizou-se a pesquisa realizada por acadêmicos altamente especializados nos mais variados assuntos sobre a sala de aula, mas pouco dessas pesquisas realmente ficou nas escolas. Esses profissionais se inseriam em contextos educacionais, realizavam suas pesquisas e se retiravam, muitas vezes sem informar aos atores pesquisados as conclusões as quais suas pesquisas chegaram. O que se observa hoje é um movimento que valoriza a pesquisa realizada pelo próprio professor em seu ambiente de trabalho, eliminando-se a velha crença de que pesquisa é para pesquisador. Acredita-se que a pesquisa realizada pelos próprios professores só tem a acrescentar ao processo educativo. Ao observar mais profundamente seu contexto de trabalho, o professor acaba compreendendo melhor a sua prática, pois passa a teorizar, a articular suas teorias com o que faz em sala de aula, a avaliar constantemente seu trabalho, livrando-se, muitas vezes, das imposições tanto do livro didático, como dos modismos metodológicos. Sua maneira de planejar muda, pois passa a entender este processo como pautado não somente nas suas necessidades de ensinar um conteúdo, mas nas necessidades mais reais de seus alunos, um processo mais ativo na busca por uma melhor qualidade de vida e de aprendizagem na sala de aula. Como cita Moita Lopes (2006: 89):

...gostaria de lembrar que talvez a grande tendência da pesquisa em sala de aula de línguas hoje esteja relacionada ao chamado movimento do professor-pesquisador em que o professor deixa seu papel de cliente/consumidor de pesquisa, realizada por pesquisadores externos, para assumir o papel de pesquisador envolvido com a investigação crítica de sua própria prática.

Parece ser fácil pesquisar. Porém, vários fatores põem em risco a implementação da atividade investigativa nos cursos de formação inicial de professores de língua inglesa: a rigidez estrutural e curricular de muitos cursos de Letras, a falta de utilização de recursos de formação já disponíveis na maioria das IES e a falta de incentivo a atividades de pesquisa. Outro fator que contribui negativamente para o agravamento deste quadro é, com certeza, o modo como o professor-formador encara a pesquisa. Muitos profissionais não foram expostos a uma formação que focasse a reflexão, mas sim, ao que Moita Lopes chama de “visão dogmática” que, segundo ele:

envolve, basicamente, treinamento no uso de técnicas de ensino, que são tomadas como a última palavra sobre o ensino de línguas e que deverão ser usadas pelo professor em sala de aula exatamente da forma recomendada por manuais de ensino ou pelo professor-formador, como se isso fosse possível. A sala de aula é, então, o lugar de utilizar este conhecimento já pronto sobre o processo de ensino desenvolvido por um pesquisador que, na maior parte das vezes, nada sabe sobre o contexto de ensino em que este conhecimento será usado (2006: 180).

Ainda segundo Moita Lopes (ibid: 180), “O professor-formador, portanto, opera com uma visão de conhecimento como produto que tem que ser incorporado pelo professor-aluno” e não consegue ver a pesquisa como uma ferramenta para proporcionar um ensino mais pautado na reflexão.

Outro problema é que normalmente as IES interpretam a inclusão da pesquisa em nível de tópico dentro de uma determinada disciplina que será estudada às vésperas do aluno se formar. Disciplinas como o Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa, a Didática e Prática de Ensino, ficam incumbidas de ‘fazer pesquisa’, ou seja, se caracterizam no único espaço promotor e incentivador do senso investigativo. Não estou dizendo que isso é ruim. Acredito que a pesquisa possa ter um espaço especial nestas disciplinas. Questiono, entretanto, o pouco espaço que é dado a ela se pensarmos que só se fará pesquisa no último ano de curso, quando na verdade, a pesquisa deveria ter começado muito antes na vida das pessoas.

Por exemplo, é totalmente impróprio aceitar, como se faz entre nós, que pesquisa começa com a pós-graduação, quando, na verdade, começa o pré-escolar, já que reconstruir conhecimento não é tarefa especial para curso especial, mas a função da vida. É totalmente anacrônico propalar que pesquisa não é essencial para o estudo

universitário, supondo-se que os profissionais que aí se formarão não precisam dela (Demo, 2004: 77).

Conclui-se, então, que construir nos professores-aprendizes senso investigativo é algo que demanda tempo e paciência, pois os futuros docentes precisam ver validade e funcionalidade na pesquisa. Por outro lado, como menciona Cavalcanti & Moita Lopes (1991): “Isso requer familiarização com as tradições de investigação em LA, notadamente as práticas voltadas para a investigação em sala de aula”. É necessário apresentar aos futuros professores que a pesquisa oferece a oportunidade de desenvolvimento tanto individual como coletivo próprio e de seus alunos, abre espaço para a discussão e integra saberes: de mundo, que ele mesmo e seus alunos trazem para a sala de aula e daqueles que acontecem em sala de aula. A pesquisa precisa ser entendida como algo que envolve todos visando entender, compreender ou minimizar problemas e intensificar trocas entre esses sujeitos construtores de conhecimento.

2.2.3 O que se espera dos cursos de Letras hoje?

...a formação que os professores recebem não lhes permite fazer escolhas sobre o quê, o como e o porquê ensinar que sejam informados teoricamente (Moita Lopes, 2006: 179).

Formar professores a meu ver é uma tarefa árdua, pois não estamos preparando professores-aprendizes somente para o ensino de conteúdos de língua inglesa, mas profissionais que possam entender as transformações que ocorrem nas sociedades contemporâneas e que tenham competência para levá-las para a sala de aula, agregadas aos conteúdos que ‘obrigatoriamente’ deveriam ensinar. Visto por este prisma, formar professores hoje é formar profissionais que se entendam e se vejam em estado de constante construção, reconstrução, reformulando suas idéias e práticas pedagógicas.

As DCN para os Cursos de Letras levantam a questão do desafio que é formar cidadãos “diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional” (Parecer CNE/CES 492/2001: 29) e concebe a universidade não mais como “produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, como

instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade” (Parecer CNE/CES 492/2001: 29). A universidade, assim entendida, não pode ser o reflexo da sociedade e do mundo do trabalho, mas “um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos” (Parecer CNE/CES 492/2001: 29).

Visto como um curso do grupo das ciências humanas, os Cursos de Letras precisam fazer a ponte entre o “pragmatismo da sociedade moderna” e o “cultivo dos valores humanistas” (Rivero; 2004: 85). A educação das crianças, jovens e adultos da atualidade precisa estar pautada pelas exigências do perfil de cidadão que queremos formar: crítico, que aprende a pensar e a distinguir coisas, que utiliza o que aprende para a sua vida de modo a transformar a comunidade ou sociedade onde vive.

Quando pensamos no ensino, vislumbramos um professor que, ao lado do conhecimento específico de sua área, seja portador de habilidades convincentes de educar e organizar a prática pedagógica que realiza em sua ação docente. Além disso, esperamos ver no professor o reflexo e um profissional comprometido com as mudanças exigidas de cada indivíduo, uma caminhada que o auxilie na organização de suas propostas, para atuar, participar e transformar sua realidade (Rivero, 2004: 85).

Para tal, é necessário que os Cursos de Letras sejam, como as DCN designam, “estruturas flexíveis” que permitam sua remodelação e re-estruturação constantes, que visem aproveitar a diversidade e a heterogeneidade do conhecimento que os professores-aprendizes trazem para a sala de aula universitária. Os Cursos de Letras, assim entendidos, precisam ser estruturas que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio (Parecer CNE/CES 492/2001: 29).

Essa flexibilização curricular pode ser entendida como a possibilidade de:

- eliminar a rigidez estrutural do curso;
- imprimir ritmo e duração ao curso, nos limites adiante estabelecidos;
- utilizar, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior (Parecer CNE/CES 492/2001: 29).

Para que tudo isso ocorra, entretanto, faz-se necessário que as IES e seu corpo docente reconfigurem o conceito de “currículo” que não pode ser somente uma listagem de disciplinas a serem cursadas ao longo de um curso de licenciatura. Há mais por trás disto. Currículo “deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada” (Parecer CNE/CES 492/2001: 29). O currículo passa a ter “natureza teórico-prática, essencialmente orgânica” e “constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar”. Currículo seria “todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso” (Parecer CNE/CES 492/2001: 29).

Essa nova proposta poria por terra cursos de formação docente que ainda valorizam disciplinas convencionais distribuídas ao longo dos cursos de graduação em Letras, dificultando o trânsito pelos mais diversos saberes. Como menciona Gallo (2004: 116):

Os processos de formação docente hoje são ainda essencialmente disciplinares. As licenciaturas preparam aqueles que, nas escolas, ensinarão as diferentes disciplinas. E que, por sua vez, são também ensinados através de um conjunto de disciplinas. Não se estimula o trânsito por ente os saberes, mas sim o respeito às hierarquias e às fronteiras.

Os currículos dos novos cursos de Letras passam a agregar “atividades acadêmicas curriculares”, relevantes para que os professores-aprendizes adquiram as competências e habilidades necessárias a sua formação (cf. Parecer CNE/CES 492/2001: 29). Dessa forma, os Cursos de Letras estariam abrindo espaço para discutir questões que estão no cerne da formação do docente de língua inglesa: critérios de escolha da LE por determinadas comunidades/escolas, bem como sua proposta de ensino, finalidade, objetivos, projeto político pedagógico da escola, a participação do professor de língua inglesa na construção desse projeto e na atuação enquanto formador/educador de novas gerações e os conteúdos mais coerentes de serem ensinados.

O processo de ensino e de aprendizagem, propostos pela nova legislação, está centrado em uma aprendizagem significativa e construtiva, embasada pela moderna psicologia cognitiva, materializada a partir de uma prática docente criativa e bem fundamentada, desenvolvendo práticas pedagógicas, procedimentos e métodos de acordo com uma inventividade latente nos docentes (Rivero, 2004: 95).

Segundo Alvarez (2007: 194):

Os cursos de formação precisam fornecer subsídios para que o profissional tenha autonomia, discernimento e capacidade de refletir a respeito dos problemas com os quais se depara em sua prática e assim possa construir alternativas teórico-metodológicas adequadas e não somente aplicar técnicas pré-estabelecidas.

Outro ponto importante que as DCN citam é o objetivo principal do curso de Letras que prevê “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (Parecer CNE/CES 492/2001: 30), ou seja, independente da modalidade que o professor-aprendiz escolha:

o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente (Parecer CNE/CES 492/2001: 30).

O Curso de Letras também terá a responsabilidade de formar cidadãos que possam atuar interdisciplinarmente, profissionais que tenham “a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras” (Parecer CNE/CES 492/2001: 31). Para tal, os Cursos de Letras devem contribuir para o desenvolvimento de diversas outras competências e habilidades:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;

- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (Parecer CNE/CES 492/2001: 30).

O que se espera das IES e, principalmente, dos professores-formadores é que estes possam formar ‘profissionais’, docentes aptos a pesquisarem mesmo fora das IES, que saibam teorizar e buscar conhecimentos, procurando se atualizar. Cabe aos cursos de Letras, especialmente nas disciplinas de Prática de Ensino, Didática e Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa, desenvolver um trabalho focando a formação integral destes futuros professores, não somente pautada em conteúdos diretamente relacionados ao domínio do uso da língua ou línguas objetos de seus estudos, mas um professor que possa refletir criticamente sobre o que aprende, porque aprende e como irá tratar esse conhecimento quando estiver em sua sala de aula com seus alunos. Em suma, um professor que teve em sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, a oportunidade de observar, opinar, criticar, pensar e de fazer as suas escolhas enquanto futuro professor.

2.3 Prática Exploratória (PE): um recurso para uma formação mais reflexiva do professor de Língua Inglesa

Uma vez que os cursos de formação de professores de língua inglesa se mostram, às vezes, incapazes de vincular a teoria com a prática faz-se necessário discutir a inclusão da PE nestes cursos como um meio de proporcionar uma visão mais crítica e reflexiva do processo ensino-aprendizagem, tanto dos professores-aprendizes, se iniciando na carreira do magistério, como dos seus futuros alunos.

2.3.1 O que é a PE?

A PE pode ser compreendida como um ‘trabalho para entender’ (*work for understanding*, cf. Allwright, 2003), que pode se realizar tanto na sala de aula entre professores e seus alunos, como em outros contextos, como reuniões de reflexão entre professores e seus pares e Grupos de Estudo, enfim em momentos em que sejam necessários buscar entendimentos partindo de *puzzles*, de questionamentos dos próprios envolvidos no processo.

A vantagem de se optar por utilizar a PE em contextos de trabalho, ou seja, de sala de aula, é que este trabalho para entender (*practitioner research*, cf. Allwright, 2003) leva os participantes da situação, os praticantes, a ficarem mais atentos a tudo o que acontece em sala de aula. Qualquer comentário ou ação, tanto do professor como do aluno, podem virar um objeto de investigação, de uma reflexão mais profunda. Segundo Alvarez:

Os professores devem investigar sua prática, interagir com seus alunos, aceitar as sugestões e opiniões deles tentando construir juntos o significado social. A sala de aula tida sempre só como um ambiente de ensino, hoje se transformou num contexto de pesquisa, rico em dados que podem nos levar a descobrir nossas próprias falhas, a refletir sobre nossas crenças, ações e atitudes para melhorar a qualidade de ensino (2007: 223).

Se entendermos a escola e a sala de aula como dois ambientes vivos, altamente influenciados por tudo o que acontece nela e fora dela, não é difícil imaginar praticantes discutindo questões de suas vidas que perpassam a sala de aula. São essas questões que, às vezes, se caracterizam em *puzzles* e discuti-las é fundamental para promover um melhor entendimento do que está acontecendo.

Não se pode, entretanto, esperar que a PE ofereça soluções prontas para tudo o que se quer entender, pelo contrário, às vezes não encontramos a solução para um problema que afligia o grupo. Mas só o fato de se parar, discutir o problema, integrando, se possível, essa discussão às aulas de língua inglesa e tentar achar as causas ou formas de minimizá-lo já se caracteriza no que chamamos de “ação para entender”. O trabalho por meio da PE busca, prioritariamente, o entendimento de uma questão. Se ocorrerá mudança depois que as discussões foram conduzidas ou depois que o trabalho para entender foi realizado, isso será uma consequência dos

entendimentos gerados. Na verdade, a PE visa mais um posicionamento frente ao problema, do que a resolução propriamente dita.

A PE tem como princípios norteadores:

Priorizar a “qualidade de vida”.

Trabalhar para “entender” a vida em sala de aula ou em outros contextos profissionais.

Envolver “todos” nesse trabalho.

Trabalhar para a “união” de todos.

Trabalhar para o “desenvolvimento mútuo”.

“Integrar” esse trabalho com as práticas da sala de aula ou com outras práticas profissionais.

Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam “contínuos” (Moraes Bezerra, Miller, & Cunha, 2007: 194).

Estes princípios norteiam o trabalho de muitos professores que buscam compreender questões emergentes de seus contextos de trabalho, sem se lançarem de imediato a uma busca frenética por pseudo-soluções. Ao tentar entender certas questões, que já são problemas de sala de aula ou podem se caracterizar em problemas ou conflitos no futuro se não abordados num determinado momento, o professor exploratório desenvolve trabalhos com seus alunos e encontra nestes possibilidades coletivas e éticas de “melhorar” o entendimento da vida da sala de aula. Desta forma, professores e alunos podem perceber a longo prazo melhora na qualidade de vida e nos relacionamentos que estabelecem entre eles.

2.3.2 A PE no contexto de formação de professores

A PE defende que a formação do professor deve estar pautada na tentativa de busca por entendimentos e não de soluções propriamente ditas. Por meio da reflexão integrada às práticas pedagógicas ou profissionais e praticada em conjunto por alunos e professores ou colegas, seria possível “entender mais profundamente” questões relacionadas aos conflitos ou problemas, antes de chegar a respostas ou soluções precipitadas. A PE entra nessa discussão como “uma maneira indefinidamente sustentável em que professores e alunos, dentro de suas salas de aula e enquanto trabalham no processo de aprender e ensinar, se engajam para desenvolver o seu entendimento da vida na sala de aula” (Miller et al, 2008: 146). O professor exploratório passa a não acreditar em pseudo-soluções

e deixa de fingir que nada está acontecendo em seu ambiente de trabalho. Ele precisa entender a necessidade de abrir espaços em seu plano e sala de aula para que as questões surjam naturalmente e trabalhar conjuntamente com seus alunos para chegar a entendimentos ou meios de promover melhor qualidade de vida no seu ambiente de trabalho. A proposta da PE é integrar o trabalho investigativo à rotina de sala de aula, enriquecendo os conteúdos que estão sendo trabalhados. Segundo Miller e Moraes Bezerra (2004:3), “É uma proposta que oferece a professores e alunos oportunidades de transformarem-se em agentes da construção de entendimentos sobre a vida na sala de aula, enquanto trabalham no processo de ensinar e aprender”.

A PE no contexto de formação de professores visa torná-los mais conscientes de seu papel enquanto facilitadores e mediadores da reflexão e do processo de construção do conhecimento. Para a PE, o conhecimento se constrói a longo prazo e a várias mãos, *puzzle by puzzle*¹, por meio da interação entre seus praticantes, sejam estes alunos e professores, alunos e alunos ou professores e colaboradores. Assim entendida, a PE também apresenta uma proposta de desenvolvimento profissional, pois leva o professor-aprendiz a observar o processo de ensinar e aprender e a re-significar alguns termos fundamentais do contexto pedagógico, partindo dos papéis que ocupam, professor e aluno, e a entender melhor as relações interpessoais no seu espaço de trabalho.

Por outro lado, não se pode pensar em ser humano sem pensar que este não possa ser exploratório. A curiosidade, o desejo de conhecer algo e de saber sempre mais sobre esse algo é uma característica latente no homem. Desde muito cedo, crianças atormentam seus pais ou os adultos que as cercam com os intermináveis e infundáveis porquês. É incessante a busca por conhecer mais e por encontrar soluções ou formas de harmonizar e minimizar problemas da vida cotidiana.

A escola, muitas vezes, destrói essa busca por respostas, essa curiosidade de saber e aprender mais. Muitos professores, com medo de não terem respostas imediatas e satisfatórias para tudo, sufocam essa necessidade que crianças têm de saber o porquê de tudo e não permitem que seus alunos questionem as informações por eles apresentadas. Existem professores que não compreendem

¹ Questão por questão

que, às vezes, é necessário os alunos saber por que precisam aprender algo para aprender melhor.

É normal que, neste cenário, professores tenham medo de ser exploratórios, assim, assumida e explicitamente. Primeiro, porque muitas vezes eles estão inseridos em contextos escolares que ainda privilegiam o conteudismo como prática pedagógica principal, ferramentas de controle como provas e testes elaborados por coordenadores/equipe pedagógica que têm como objetivo principal testar alunos para verificar se todos os conteúdos curriculares sugeridos foram trabalhados em sala de aula pelo professor-regente.

Segundo, é natural que professores se sintam inseguros em verem os alunos tendo questões autênticas que podem ser do professor também e, o que é pior, passíveis de ficar sem respostas. Por séculos, professores foram considerados como os ‘detentores’ de todo o saber. Eles eram responsáveis por ‘passar’ o conhecimento para cada aluno. Por isso, muitos professores ainda se afligem com a possibilidade de um aluno levantar uma questão que não possa ser respondida por ele num momento de aula.

Mas quando os professores conhecem a PE e optam por uma atitude mais reflexiva, exploratória, em sala de aula, estes profissionais começam a entender que o conhecimento pode ser construído conjuntamente e este processo de construção pode levar a entendimentos muito mais sólidos sobre uma determinada questão.

Introduzir a PE na sala de aula de cursos de formação de professores, mais especificamente, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, é uma forma de resgatar a exploratoriedade de cada um, muitas vezes esquecida ou posta de lado, é “incentivar a curiosidade, a coragem e a criatividade do futuro professor” (Miller & Moraes Bezerra, 2004).

A PE nos cursos de formação de professores visa formar profissionais de ensino que sejam capazes de observar suas práticas e seus contextos de atuação e teorizar a partir delas. Caracteriza-se por ser um outro caminho possível de se refletir, um pouco distinto da Pesquisa-Ação ou Pesquisa Colaborativa, pois não adota uma postura tecnicista voltada apenas para os resultados. A PE pode ser entendida como uma forma de ensinar e aprender de maneira investigativa ou uma forma de se fazer pesquisa em conjunto com seus próprios alunos e partindo de uma questão, que tanto o aluno como o professor, buscam investigar. Nesta

investigação buscam-se os entendimentos das causas ou da situação e neste trabalho costumam minimizar tensões e ou problemas surgidos no convívio de sala de aula. Esse tipo de pesquisa passa a ter validade para todos aqueles envolvidos porque podem criar, gerenciar, construir, acompanhar e analisar o processo e ver a pesquisa se desenvolver. É uma forma de construir conhecimentos conjuntamente, de se sentir mais prazer no que está fazendo e de assegurar que esses conhecimentos perdurarão para além da sala de aula, pois são construções mais sólidas uma vez que pautada em situações de interesse de todos no grupo. É ver nas suas ações uma nova forma de aprender. Blatyta também defende uma aprendizagem pautada em ações: “O professor, tanto quanto seus alunos, para aprender mais, para aprender sempre, precisa ver em suas ações uma transcendência, precisa sentir que o que faz é importante para além do que se constrói em sala de aula” (2005: 79).

A PE na sala de aula passa a ser “um espaço discursivo exploratório-pedagógico” no qual questionamentos e trabalhos para o entendimento vão surgir. O professor passa a ser um mediador do conhecimento e do desenvolvimento afetivo dos alunos, tentando ajudá-los a se tornarem autônomos na construção de seus próprios conhecimentos. Nos cursos de formação de professores, a PE mostra-se também como ferramenta de pesquisa, visando formar professores-aprendizes mais críticos, reflexivos e atuantes no processo de ensino-aprendizagem.

2.4 Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa: bases legais, implicações teóricas e novos direcionamentos

As DCN para os Cursos de Letras apontam que os cursos de formação de professores não podem continuar formando indivíduos aptos pura e simplesmente para o exercício do magistério. Há a necessidade de uma formação holística e mais voltada para a humanização da docência. Fica claro que é de responsabilidade dos cursos de Letras oferecerem uma formação inicial que esteja, de alguma forma, vinculada e articulada não somente a questões voltadas para os conteúdos ou a forma como esses conteúdos serão tratados em sala de aula, mas também à questões ou problemas que os professores-aprendizes possivelmente

enfrentarão em sua prática futura: questões relacionadas ao contexto de seus alunos, de caráter afetivo e emocional, identificação de problemas de aprendizagem, visões relacionadas ao conhecimento e à aprendizagem e ensino de sua própria disciplina.

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro (Parecer CNE/CES 492/2001: 30).

Visto desta forma, o Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa pode, e muito, contribuir para uma melhor formação inicial de nossos professores-aprendizes uma vez que é nesse espaço que professores-formadores e aprendizes podem discutir e analisar questões relacionadas a crenças, atitudes e entendimentos referentes ao ofício do professor. Essa ação conjunta certamente auxiliará os futuros docentes a identificar, entender e re-estruturar muitas de suas crenças e visões sobre o papel do professor.

Durante os semestres em que tem de cursar as práticas de ensino, esse aluno-professor passa a se conscientizar das responsabilidades de sua futura profissão e a questionar sua capacidade, a se posicionar frente a uma sala de aula e apóia-se no referencial teórico estudado para explicar a experiência vivida (Alvarez, 2007: 193).

Ao trabalhar orientada pelos princípios da PE, posso propor situações ou incentivar professores-aprendizes a trazerem para a sala de aula de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa questões para a discussão, criando situações pedagógicas reflexivas e investigativas para que os professores-aprendizes possam compartilhar suas experiências. Ao mesmo tempo, tenho a oportunidade de analisar e tentar entender suas visões sobre ensino, escola e a sala de aula, explorar os conhecimentos prévios desses aprendizes que são de extrema importância na sua formação, bem como ajudá-los a superar algumas dificuldades em colocar em prática o que foi aprendido na teoria.

Valorizar os conhecimentos que os professores-aprendizes trazem de sua vivência para a sala de aula universitária é extremamente importante porque oferece oportunidades para que eles entendam como seu próprio processo de formação começou e em que está pautado, seja nas suas experiências anteriores,

nos seus contatos com os mais diversos tipos de docentes e/ou em suas crenças. Esses conhecimentos, agregados aos conhecimentos pedagógicos adquiridos ao longo de sua formação profissional e sua relação com a prática, ainda que inicial no Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa, se constituirão na base de competência de um professor, que se alargam a medida que os professores-aprendizes passam a atuar como profissionais porque “a construção do papel de ser professor é coletiva, se faz na prática de sala de aula e no exercício da atuação cotidiana na escola” (Bolzán, 2002: 23).

Faz-se necessário discutir, entender e reforçar a crença de que a formação docente começa antes mesmo de um indivíduo decidir ser professor. Todos os que escolhem seguir esse ofício são ou foram de alguma forma “tocados pelas práticas docentes” (Fortuna, 2007: 65) ainda enquanto alunos: gostamos ou não de algumas disciplinas e de alguns professores pelo que eles fazem ou não, pelo tipo de aula que nos oferecem, pelo fato de se preocuparem ou não se importarem conosco. Quando um indivíduo opta pelo curso de formação de docentes ele já tem em mente o tipo de professor que deseja ser e o tipo que tentará não ser. Tanto suas crenças como o conhecimento que ele construiu através desses contatos com tantos docentes podem se caracterizar em fatores determinantes para essas escolhas.

Um problema que identifiquei, no entanto, durante o curso de formação inicial é que as aulas de Didática, Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa muitas vezes apresentam os futuros alunos como crianças “perfeitas”, inseridas em contextos “saudáveis” e propícios a aprendizagem. Sabemos muito bem que isso não é verdade. Ao entrarem em contato com a sala de aula real, os professores-aprendizes se deparam com a pluralidade e a multiplicidade de situações que ocorrem nesse contexto e começam a entender como se dá a “coexistência dos seres envolvidos” (Martins, 2004: 65): nesse caso, alunos e professores. São vários os desafios que os futuros professores irão encontrar no contato com uma sala de aula de verdade, a começar pela presença de alunos concretos, não idealizados e, portanto, não “perfeitos”, inseridos em realidades diversas e situadas, pela falta de material didático ou de recursos audiovisuais, turmas lotadas, alunos desmotivados e indisciplinados e as próprias dificuldades que os alunos têm em transformar em conhecimento os conteúdos apresentados em sala de aula, muitas vezes desconexos ou de sua realidade.

Surge a necessidade de se mostrar aos professores-aprendizes a importância de se vincular o que queremos ensinar ao conhecimento de mundo e de vida que o aluno traz para a sala de aula. Conhecimento este, muitas vezes, negligenciado por alguns professores, principalmente, os iniciantes, porque cultivam uma crença de que aluno não sabe nada, de que ele vem para a escola para aprender com o professor. Alvarez pontua isso muito bem:

Além disso, ao começar a atuar na qualidade de docentes, esses formandos reproduzem o saber transmitido por seus antigos professores, mesmo que sejam abordagens que não estão mais de acordo com as tendências contemporâneas de ensino (2007: 222-223).

Por outro lado, faz-se necessário discutir meios de tornar mais fácil a adaptação de nossos alunos ao universo do conhecimento institucionalizado que é, sem sombra de dúvida, muito importante para a sua formação, uma vez apoiado no conhecimento de mundo e de realidade que o aluno já possui. A humanização do saber decorre daí. Partir do que já é sabido e conhecido, deixando o aluno mais confiante e seguro para transformar os conteúdos apresentados em sala de aula em conhecimento aproveitável para a sua vida e sociedade. Cabe ao docente identificar o que os seus alunos já sabem ou conhecem e utilizar estes conhecimentos em prol de uma aprendizagem mais significativa: como ponte para o que se pretende ensinar, abolindo a velha crença que muitos professores de língua inglesa ainda têm sobre trabalhar com uma listagem de conteúdo fixa e distribuída bimestre a bimestre, série a série.

Diante de tudo isso, vejo e entendo o Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa como um momento de oferta de situações variadas que possa formar docentes mais conscientes, seguros e preparados para o exercício de seu ofício. Um momento que se caracterizaria num espaço para a reflexão sobre a prática pedagógica, a construção do conhecimento, e a transformação de professores-aprendizes em docentes. Mas, acima de tudo, vejo o Estágio Curricular Supervisionado como uma disciplina que se propõe a fazer a vinculação entre o que o professor-aprendiz viu ao longo do seu curso de formação inicial (teorias, métodos, técnicas, conceitos) e a realidade das salas de aula de primeiro e segundo graus, nas quais normalmente irão atuar.

Ser reflexivo ou se tornar mais reflexivo, se distanciar das prescrições impostas pela administração escolar ou dos esquemas oferecidos gratuitamente nos livros didáticos e ver sua sala de aula como um vasto campo de pesquisa, entendimento e trocas com seus alunos não é fácil, mas é necessário, senão esbarraremos no ensino pautado somente em regras e conceitos e não teremos espaço para ouvirmos os alunos e dar abertura para que eles tomem o aprendizado como algo que também depende deles.

Quando um professor pensa e reflete sobre sua atividade e ação pedagógica e/ou sobre a prática dos professores observados durante o Estágio, espera-se que ele passe a ser um agente-pesquisador de sua própria sala de aula. Ao refletir, o professor utiliza dados/fatos de sua experiência, estabelece relações daqueles com suas experiências atuais, pensa em ações futuras para solucionar ou minimizar problemas que enfrenta em sua prática, amadurece e pauta suas crenças em conceitos, refinando-as e transformando-as, visando uma prática ou entendimento melhor. Segundo Bolzán,

o professor reflexivo aprende a partir da análise e da interpretação da sua própria atividade, constrói de forma pessoal, seu conhecimento profissional, o qual incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucionalizado (2002: 16 e 17).

É no Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa que a teoria e a prática precisam convergir, como afirma Martins: “O Estágio é o ambiente através do qual se tem a oportunidade de conhecer o tirocínio da profissão, o seu perfil, isto é, os componentes que determinarão aquilo que se transformará na ação docente mesma” (2004:62). É nesse momento que esperamos que o professor-aprendiz possa ver o que estudou durante os anos de formação inicial se materializando na prática de docentes mais experientes. Se este professor-aprendiz tiver sido exposto a um curso reflexivo e exploratório, com certeza, esta materialização lhe saltará aos olhos. O estágio Curricular Supervisionado é o momento no qual vivenciará “situações do exercício da profissão docente” (Martins, 2004: 61).

Professores-aprendizes que tenham vivenciado a reflexão e a exploratoriedade durante seu curso de formação inicial terão mais chances de perceber e descobrir a natureza do que chamamos docência, ou seja, como esta se

realiza. Partindo desta descoberta, estará apto a questionar sobre a responsabilidade de ser professor, sobre questões relacionadas ao plano de aula, materiais didáticos, atividades e modos como ajudar os alunos a construir seu próprio conhecimento.

É preciso experimentar, permitir-se, “errar”, para poder aprender a partir do “erro”. Por isso, acredito que, idealmente, se o trabalho de lecionar, no qual se vive/experiência o ensino/aprendizagem de línguas, puder ser sempre acompanhado pelo trabalho de analisar, e este for de preferência um trabalho de equipe, onde os “acertos/erros” e ajustes puderem ser examinados de vários ângulos, de uma perspectiva diversificada, se as críticas levantadas forem modalizadas pela compreensão de que a evolução se dá em processo, as chances de evolução serão muito maiores (Blatyta, 2005: 79).

Não oferecer aos professores-aprendizes essa experiência, esse contato com a realidade da sala de aula durante o Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa, seria reduzir a qualidade da apreensão que eles teriam da essência do que este contexto. Seria negar-lhes o contato com desafios que outros professores e alunos enfrentam no seu cotidiano, a oportunidade de vivenciar, mesmo que por meio da simples observação, situações que os professores-aprendizes sequer imaginavam encontrar em sala de aula. O contato com este contexto real de trabalho, mesmo que mínimo, é imprescindível, pois faz com que os professores-aprendizes desenvolvam uma “apurada consciência do ato docente para trabalhar e reproduzir no coletivo” (Martins, 2004: 66) e quanto mais cedo nossos professores-aprendizes tiverem a oportunidade de ter esse contato, mais cedo poderão desenvolver sua consciência em relação ao ato de ensinar. Não basta oferecermos aos professores-aprendizes “o conhecimento especializado para exercer o ato educativo da docência” (ibid: 66), precisamos oferecer um espaço mais amplo para que esses professores-aprendizes possam ter contato com situações reais, ocorridas em sala de aula.

O Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa precisa realmente proporcionar aos professores-aprendizes a oportunidade deles estabelecerem contato com salas de aula, estudarem-nas, observarem-nas e entenderem-nas como situações reais do que chamamos de contexto escolar e entender que cada indivíduo naquele ambiente, seja professor ou aluno, é um sujeito marcado e construído por sua própria história de vida com carga afetiva, social, política e econômica do contexto em que se inscreve.

a relação entre a teoria e a prática sofre interferências, começando pelo fato de que cada indivíduo está inserido num momento histórico com uma organização social, cultural e econômica que age sobre ele. Nesse sentido, a sala de aula é um lugar de ação social em que pode apresentar mudanças para os aprendizes e os professores se ambos se conscientizarem de que aproximar-se da realidade significa compreender e agir sobre essa realidade de tal forma que a ação provoque mudanças nessa realidade (Alvarez, 2007: 195-196).

A observação e a participação mais ativa nesses contextos permitirão aos futuros docentes perceber a importância que sua formação inicial tem para o exercício do magistério que precisa ser realizado de forma mais coerente e consciente, respeitando seus alunos, suas realidades e os conhecimentos oriundos de sua vida fora da escola. Só assim os futuros docentes se sentirão formadores.

As instituições formadoras devem proporcionar oportunidades para que o futuro professor articule a teoria com a prática e, desta forma, ao realizar a aprendizagem de novos conceitos, também desenvolva competências que relacionam o conteúdo estudado com sua efetiva prática, utilizando-se da resolução de problemas e da interdisciplinaridade (Barros & Brighenti & Brighenti, 2004: 135).

O Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa permite uma aproximação, uma incursão na complexa realidade da escola e, mais especificamente, na sala de aula.

2.5 O que é planejar?

Planejar aulas não pode ser um ato solitário, no qual somente o professor decide o que, quando e como ensinar, tendo, muitas vezes, como base única o planejamento da escola ou uma lista de conteúdos. Planejar subentende a participação ativa dos aprendizes, o entendimento e atendimento de suas necessidades, o incentivo a práticas e atitudes reflexivas que gerem oportunidades para a construção de conhecimentos, tanto sobre os conteúdos lingüísticos como a dinâmica da sala de aula, a responsabilidade com a própria aprendizagem e com a construção do conhecimento. Segundo Bolzán (2002: 53),

A educação escolar precisa se preocupar com a simultaneidade dos papéis de aprendente/ensinante, pois o processo interativo, advindo desta relação, poderá possibilitar a superação da repetição, da cópia ou da mera execução das atividades

propostas, com vistas à criação, à reinvenção, ao conflito e à reconstrução de novos saberes reconhecidos e sistematizados academicamente.

O plano de aula, entendido pura e simplesmente como um pedaço de papel, no qual constam orientações e instruções de como fazer a aula acontecer, sem levar em conta seus aprendizes e suas necessidades, estará muito longe de garantir a aprendizagem e a construção de significados e entendimentos por parte deles. Pelo contrário, o plano precisa ser visto como uma ferramenta que norteia o trabalho que pensamos previamente em desenvolver com nossos alunos, mas não de forma prescritiva, ditando minuciosamente o que acontecerá na aula. O plano, por mais elaborado que esteja, não consegue prever o que surgirá da interação entre os participantes durante uma aula. O planejamento é um momento do professor, no qual ele se cerca de conhecimentos sobre o conteúdo que quer ensinar, seleciona as atividades que seriam mais adequadas para seu grupo, pensa na melhor abordagem para o tema escolhido, enfim, prepara o que pode ser previsto para uma aula. Ao planejar, pode até imaginar ou pensar em algumas questões que podem ser levantadas por seus alunos durante o andamento de sua aula, mas não podemos pensar que seu plano de aula dará conta de todas as nuances, situações e reações dos alunos em relação ao que está sendo apresentado. Se pensarmos assim, estaremos reduzindo o plano de aula a uma mera ferramenta de controle.

2.5.1 Planejar para controlar ou planejar para entender?

Dentre as várias acepções sobre o termo planejar, me atendo às duas mais relevantes para a finalidade deste trabalho: uma visão clássica de planejamento, aquela na qual grande parte de meus professores-aprendizes se apoiaram para escrever seus planos e planejar suas aulas e a visão mais contemporânea que entende o plano de aula não como uma ferramenta de controle, mas como uma ferramenta para entender o processo de planejamento até sua execução e reavaliação.

2.5.1.1 Planejar para controlar

Segundo Allwright & Hanks (2009: 70), na década de 70 era comum treinar professores para planejar, almejando alcançar um determinado nível de aprendizagem de pontos gramaticais pré-determinados, ou seja, media-se o que o aluno aprendia pela quantidade de objetivos do plano de aula que foram atingidos. Celce-Murcia and Gorman (1979: 296) apontavam que “o professor pode decidir previamente que a aula será completada com sucesso se X por cento dos alunos puderem executar os objetivos X por cento do tempo (Este nível deveria ser bem alto, ex.: 80-100%). Acreditava-se no poder que o plano de aula tinha, enquanto ferramenta de controle: “prever resultados de aprendizagem precisos” (Allwright & Hanks, 2009: 71) e evitar o caos, ou seja, a falta de controle sobre o que acontecia em sala de aula.

O ponto principal deste modelo clássico de plano de aula era o estabelecimento de objetivos de aprendizagem precisos. A partir destes, poderia se definir o quanto do plano foi ensinado e aprendido e daí então julgar o quanto o professor era eficiente.

Para tal, os professores-aprendizes durante seu curso de formação inicial daquela época eram treinados para preparar planos de aula extremamente detalhados, de forma que nenhum detalhe escapasse aos seus olhos e seguindo formatos altamente padronizados. Havia, segundo Allwright & Hanks (ibid, 2009: 71), uma necessidade enorme de padronização: “Este controle deveria também ajudar a assegurar que os aprendizes recebessem de seus professores mais jovens aulas completas”.

Foi certamente a esse modelo clássico de plano de aula que a maioria de meus professores-aprendizes foi submetida ao longo de seu período de escolarização. Um modelo que visava, como menciona Allwright (2003: 10), “tentar planejar com antecedência precisamente o que deveria acontecer na sala de aula”, um plano que pretende dizer com exatidão o que pode e deve ser feito ou realizado em sala de aula.

2.5.1.2 Planejar para entender ('planning for understanding')

Essa visão mais contemporânea apresenta o plano de aula como uma ferramenta que auxiliará o professor a entender como a aprendizagem acontece, como os alunos e professores trabalham juntos, cooperativamente, para se chegar a entendimentos sobre determinadas situações ou questões de sala de aula.

A própria visão que se tem dos aprendizes muda. A passividade ora imposta pelo modelo clássico de planejamento de aulas dá lugar a uma visão de aprendizes enquanto agentes construtores de seu próprio conhecimento. Os aprendizes são “crucialmente importantes para o seu próprio aprendizado” (Allwright & Hanks, 2009: 2).

Planejar para entender requer afastar-se do prescritivismo ora imposto pelo modelo clássico de planejamento e ver a sala de aula e os participantes deste contexto com um novo olhar, é assim que tanto professores quanto aprendizes desempenham os mesmos papéis: de agentes aprendendo e construindo aprendizagens e entendimentos juntos. Uma vez inseridos neste contexto é impossível sair dele sem que alguma mudança, por menor que seja, tenha ocorrido em sua maneira de ver, entender ou interpretar uma determinada situação.

O plano de aula, visando o entendimento, apresenta estrutura flexível, ou seja, além de incluir os conteúdos de língua inglesa que o professor precisa apresentar a seus alunos, abarca questões que os aprendizes trazem de suas próprias vidas para a discussão em sala de aula. Ele contempla o inesperado, o que surge da interação entre professores e aprendizes.

Ao planejar para entender começamos a ver que o plano precisa contemplar e oferecer “oportunidades de aprendizagem” (*learning opportunities*, Allwright, 2005: 2) e não somente a noção de “tópicos de ensino”.

2.5.2 Por que parece ser tão difícil planejar? – Tentando deixar de lado a noção de planejamento como controle

Durante este trabalho que realizei com meus professores-aprendizes para entender como eles planejavam, pude perceber que a maioria apresentava

dificuldades em desvincular a idéia de planejamento da idéia de controle. Ao ler seus planos de aula, ficava evidente que planejavam sem se preocupar muito em oferecer situações que proporcionassem aos alunos momentos de reflexão ou discussão sobre o que estavam aprendendo. Suas aulas contemplavam basicamente pontos gramaticais e a execução de atividades voltadas para a fixação destas estruturas gramaticais. Como estavam planejando aulas para apresentar no próprio Laboratório de Práticas de Estágio Supervisionado, a princípio, também ficava difícil avaliar, enquanto professora-formadora, se realmente eles conseguiriam levar adiante situações ou discussões que surgissem além do que fora planejado.

Durante nossas sessões de acompanhamento discutíamos muito sobre como os professores-aprendizes poderiam incluir o aspecto reflexivo e exploratório em suas aulas de modo a oferecerem aos seus alunos uma oportunidade de trazerem para a sala de aula fatos ou situações que tivessem a ver com o que estava sendo discutido e que gerassem entendimentos mais profundos.

Mesmo durante o período de Laboratório de Práticas de Estágio Supervisionado era freqüente perceber a frustração e a irritação dos professores-aprendizes quando o tempo de apresentação de aulas terminava e eles não conseguiam apresentar tudo. Em alguns momentos foi difícil convencê-los de que o plano de aula é apenas um roteiro, uma seqüência do que se planejou apresentar aos alunos, que certas coisas mudam mesmo, e o mais importante era poder repensar essas mudanças e re-avaliar o planejado.

Ficava difícil, às vezes, mostrar aos professores-aprendizes que o plano não contempla soluções para todos os problemas de sala de aula, por mais elaborado que esteja. Segundo Bolzán, (2002: 21) “Sabemos, entretanto, que o planejamento pode não garantir a interrupção, a surpresa ou as digressões sobre uma tarefa; o processo interativo e mediacional podem intervir na rota do trabalho”.

Ao invés de tentar planejar uma aula tecnicamente perfeita, priorizando um planejamento para o controle, o professor-aprendiz precisa ver o plano como uma maneira para entender. Os planos, re-estruturados e repensados sob esse novo prisma, são entendidos como ferramentas que incluem, tanto o trabalho a ser realizado para a aprendizagem de um novo tópico gramatical, como também organizam o trabalho que poderá gerar informações sobre uma questão ou

problema que está perturbando o bom andamento da aula. As próprias atividades pedagógicas, se bem estruturadas ou pensadas, facilitam esses entendimentos.

2.5.3 Enfim, para quê planejar?

Para que uma aula aconteça, não basta apenas o planejamento de atividades e situações que promoverão discussões e possíveis entendimentos. É importantíssimo entender a aula como algo que está além de um simples plano. Subentende o envolvimento de vários atores: professores e aprendizes, oriundos de contextos sócio-cultural-histórico diferentes, mas inseridos naquele espaço físico, convivendo e trocando informações e experiências o tempo todo. Entendo a aula como “um tipo de evento social organizado que ocorre em virtualmente todas as culturas”² (Ur, 2005: 213). A aula nada mais é que micro-contexto em um contexto social ainda maior: a escola, juntamente com seus outros participantes: equipe de orientação, diretiva, apoio, e que também está inserida em outro contexto social maior: a comunidade e assim por diante. A aula não acontece num vácuo. São várias as situações sociais que entremeiam o que acontece em sala.

Quando Ur menciona que a aula é um ‘evento social organizado’ acredito que o termo ‘organizado’ queira se referir a uma série de outros elementos que ajudam a constituir e caracterizar o evento aula: o planejamento prévio do que se pretende discutir e das atividades selecionadas, tempo estipulado para que isso ocorra, ou seja, a duração da aula, local adequado, metodologia escolhida pelo professor, bem como recursos e materiais didáticos que serão utilizados para que o tema escolhido para a aula possa ser desenvolvido nas mais diferentes formas, contemplando aspectos de aprendizagem dos mais variados tipos de alunos. Entretanto, não se pode confundir ‘organizado’ com ‘rígido’ e pensar que uma aula só ocorra sob as condições previamente definidas. Aquele *design* mais tradicional de aula, onde o professor tem o controle de todas as situações que ocorrerão dentro de sua sala de aula, já está mais que ultrapassado. Hoje, vemos os aprendizes discutindo questões de igual para igual com seus professores, sendo responsáveis pelo próprio processo de aprendizagem.

² Grifo meu.

A aula enquanto ‘evento organizado’ precisa existir como um espaço aberto para trocas entre praticantes mais e menos experientes. Por mais definidos que estejam o tema a ser abordado e discutido, os materiais a serem utilizados, o horário e local para a aula e os participantes desta, a aula é um ‘evento social’ e enquanto tal, através da interação, discussões e questionamentos surgirão situações que certamente fugirão do que foi planejado pelo professor, tudo isso guiado pelo contexto de vida de cada aluno, pelo conhecimento que o aprendiz traz para a sala de aula de sua vida fora dela.

Outro ponto importante, além de definir o que se caracteriza a aula, é definir a visão que temos de nossos aprendizes. Se considerarmos que os aprendizes são indivíduos únicos e seres sociais que aprendem e se desenvolvem melhor de várias formas e em um ambiente de apoio mútuo; são capazes de tomar a responsabilidade de sua aprendizagem, de tomar decisões independentes e de se desenvolverem como praticantes de sua aprendizagem (cf. Allwright & Hanks, 2009: 7), torna-se impossível planejar para controlar e viável planejar para entender, pois será necessário utilizar todas as situações emergentes de sala de aula para a aprendizagem e construção do conhecimento propriamente dito. Mais importante que demonstrar que o aprendiz realmente aprendeu/entendeu um conteúdo discutido/trabalhado em sala de aula é perceber que esse aprendiz trabalhou para o entendimento, independente de ter usado ou não o conteúdo alvo para tal.

2.6 Algumas considerações

Nesta seção tentei apresentar minhas inquietudes, minhas reflexões e entendimentos sobre o Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa e porque defendo que esta disciplina deva ser entendida como um momento catalisador de experiências, proporcionando aos professores-aprendizes o máximo de contato possível com a sala de aula. Por outro lado, entendo que não basta oferecer a prática sem que desta não surjam discussões e possíveis entendimentos aprofundados sobre o contexto escolar, a sala de aula, e a relação destes com o ensino de língua inglesa. Defendo o ponto de vista de que não podemos mais colocar profissionais no mercado de trabalho sem que estes não estejam se

sentindo minimamente confortáveis com o que vão fazer. Não podemos permitir que professores ‘aprenderem a trabalhar’ quando começam realmente a trabalhar. Apesar de saber e acreditar que o Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa é um momento muito curto para fazer milagres, acredito que ele possa oferecer uma pequena visão do que é realmente a sala de aula por meio da prática supervisionada, simulações de situações e do envolvimento em discussões reflexivas e leituras especializadas. Concordo também com Alvarez (2007: 223), quando ela fala do que ainda falta para termos cursos de formação cada vez melhores.

Por outro lado é preciso analisar se o currículo das disciplinas oferecidas responde às expectativas e objetivos do aluno e do curso. Também é preciso que os cursos de formação de professores destinem mais tempo para as disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de uma reflexão sobre situações que os alunos- professores vivenciam e procurar uma solução aos problemas encontrados, que o formando possa ter acesso às pesquisas mais recentes da área, às teorias, estratégias e técnicas de ensino contemporâneas para assim poder saber administrar com eficiência e qualidade o processo de ensino/aprendizagem no futuro.

Como bem diz Tardif (2007: 261): “...a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às palpatelas, por tentativa e erro” e é isso que gera desconforto e decepção entre os professores recém-formados que se entregam à prática docente.

Essa aprendizagem, freqüentemente difícil e ligada àquilo que denominamos de sobrevivência profissional, quando o professor deve dar provas de sua capacidade, ocasiona a chamada edificação de um saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria (Feinman Nemser, 1983; Huberman et alii, 1989; Ryan et alii, 1980; Zeichner & Gore, 1990; Zeichner & Hoeft, 1996) (Tardif, 2007: 261).

O Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa a meu ver é um curso de re-educação, não no sentido de que abandonaríamos tudo o que nossos professores-aprendizes aprenderam ao longo de suas vidas e imporíamos o que achamos certo e conveniente, mas no sentido de abrir espaço para que os professores-aprendizes discutam suas crenças e tentem entender por que as possuem, se precisam ser resignificadas, mudadas ou acrescentadas. Vejo a disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa como uma

oportunidade para propor atividades e discussões reflexivas com os professores-aprendizes que os levem a entender melhor o que eles fazem em sala de aula como futuros professores e alunos e porque o fazem.

Contraditoriamente, há certas coisas que realmente não podemos ensinar aos professores-aprendizes enquanto professores-formadores e só o tempo, a prática e a convivência com o contexto escolar farão com que esses professores-aprendizes desenvolvam técnicas de abordagem e solução de problemas, de tomada de decisões. Estes saberes profissionais dependem de uma série de outros fatores: o conhecimento de seu grupo de alunos, o surgimento de problemas contextuais. Enfim, a construção de certos saberes profissionais é algo que leva tempo e muitas vezes está diretamente vinculado à prática “pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças” (Tardif, 2007: 262).