

# 1

## Situando a pesquisa

Um professor destituído de pesquisa, incapaz de elaboração própria, é figura ultrapassada, uma espécie de sobra que reproduz sobras. Uma instituição universitária que não sinaliza, desenha e provoca o futuro encalhou no passado. (DEMO, 1994, p. 27)

A formação docente não termina na universidade (NÓVOA, 1991; FREIRE, 1991; MELLO 1994). Essa afirmação, por si só, já poderia justificar essa pesquisa. Nesse capítulo introdutório, entretanto, com o objetivo de esclarecer meu leitor quanto aos motivos que me levaram a olhar para a minha própria prática profissional de forma analítica, descrevo o processo que deu origem a esse estudo.

Primeiramente, falo do meu interesse na minha própria formação como um processo que não tem fim e da crença de que a reflexão deve sempre permear a nossa prática. Como elemento central de toda a discussão, discorro sobre a necessidade de entender o processo de planejamento de aulas como o ponto de origem desse estudo e defino minhas questões de pesquisa. Falo também da relevância desse estudo, ressaltando a importância da reflexão sobre o nosso próprio discurso, e, mais especificamente, da necessidade de se pensar sobre o processo de estágio supervisionado no Instituto de Aplicação de uma universidade pública, doravante “CAp”.

## **1.1 A motivação para a pesquisa e a relevância do estudo**

### **1.1.1 Meu interesse na formação continuada e a pesquisa em um novo contexto profissional**

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar. Constatando, intervenho. Intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29)

Iniciei minhas reflexões a respeito do processo ensino-aprendizagem ainda como aluna do curso normal<sup>1</sup>. Essas reflexões continuaram na minha vida de licencianda em Letras e depois foram assumindo perfis diferentes durante os 21 anos em que lecionei em cursos livres de inglês como língua estrangeira. Hoje, como professora formadora, a vontade de compreender melhor o que faço – aspiração que sempre trouxe sentido à minha vida profissional – a cada dia se faz mais presente no meu trabalho. Mais uma vez, encontro-me envolvida em novos porquês advindos da minha própria prática, que aguçam a minha curiosidade e aumentam a minha vontade de entender melhor o meu contexto, a mim mesma e ao outro.

Ao iniciar o curso de doutorado e conhecer melhor a Prática Exploratória, o processo de questionamento sobre a minha própria atividade profissional assumiu um novo perfil. Ao tentar direcionar a minha prática para o caminho da Prática Exploratória, aprendi que prestar atenção ao que acontece à minha volta não é o suficiente. Para que o olhar sobre o que vivo em meu contexto pedagógico-profissional ganhe sentido, é necessário passar de uma posição marginal de observadora e me envolver profundamente no processo de questionamento, passando a ser, além de agente da minha própria pesquisa, o sujeito pesquisado. Isso quer dizer que meu olhar analítico não recai somente sobre as questões dos

---

<sup>1</sup> Curso de nível médio, que visa à formação de professores de educação infantil e de séries iniciais do ensino fundamental até o 5º ano (antiga 4ª série).

futuros professores, mas também sobre os meus porquês, ou seja, sobre os meus próprios *puzzles*<sup>2</sup>.

Para explicar essa nova perspectiva exploratória de pesquisa trazida gradativamente para a minha vida profissional pelas trocas e experiências desde o início do curso de doutorado – e, em especial, pelas conversas reflexivas com a minha orientadora – cito Alvarado Prada (1997, p. 60), que aponta que

uma característica dos seres humanos é a de serem sujeitos que constroem o conhecimento, e não objetos passivos de pesquisa. Os seres humanos não são objetos ou seres inertes. Todos têm interesses, necessidades, ideias, concepções teóricas e ideológicas que interatuam na cotidianidade do meio cultural no qual sua história é desenvolvida.

Hoje, tanto a nova investigação que aqui descrevo quanto a prática que agora exerço exibem um viés que se distingue bastante do que antes experimentei por um longo tempo em minha trajetória como docente. Inserida nesse cenário de transformações, busco, de forma mais participante e dinâmica, uma maior compreensão do meu novo contexto de trabalho: a orientação de estágio supervisionado em ensino de língua inglesa no CAp.

## **1.1.2 O início da pesquisa no CAp**

### **1.1.2.1 Questionamentos a respeito do planejamento de aulas se desdobrando em outros porquês**

Durante a minha experiência como orientadora no estágio supervisionado, o planejamento de aulas foi o processo que mais suscitou questionamentos. No meu dia a dia com os alunos-professores, ele mostrou ser um dos pontos nevrálgicos do período de prática. Percebi, desde o início da minha carreira no CAp, que muitas

---

<sup>2</sup> O construto “*puzzle*” pode soar ininteligível para alguns leitores nesse primeiro capítulo. Por ser um conceito caro à Prática Exploratória e parte da sua própria identidade, entendê-lo é de fundamental importância para a compreensão dessa pesquisa. Sendo assim, apesar de achar necessário buscar mais esclarecimentos a esse respeito em conjunto com o grupo da Prática Exploratória, decidi, por hora, traduzir este termo tentativamente como “inquietação” ou “porquê”.

vezes o futuro mestre parece não entender o seu sentido. Sendo assim, uma questão recorrente, suscitada ao longo do meu trabalho em conjunto com os estagiários, e que deu origem a essa pesquisa, foi: “Como os futuros professores compreendem o processo de planejamento de aulas?”.

Diante das dificuldades dos estagiários em elaborar planos de aula, como também da divergência existente entre a forma como eu compreendo essa atividade e como os futuros professores a concebem (visões essas que serão explicitadas ao longo da pesquisa, principalmente no capítulo 4, onde descrevo a análise dos dados), percebi a necessidade de observar com mais atenção o que acontecia no estágio supervisionado. Essa era, para mim, uma forma de entender melhor o meu papel no processo de formação docente, bem como as demandas e expectativas dos futuros professores em relação ao processo de formação profissional que estávamos vivenciando. Decidi, então, voltar o meu olhar analítico de pesquisadora para as nossas reuniões de orientação de estágio supervisionado.

As reuniões de orientação, antes e depois das participações dos futuros professores (explicitadas no capítulo 3, seção 3.1.1.2), têm como objetivo o processo de planejamento de aulas em conjunto. Esse processo é o meio através do qual pensamos e repensamos a nossa vida junto aos nossos alunos em sala de aula. Sendo assim, os encontros de orientação de estágio não se reduzem meramente à elaboração do documento “plano de aula”. Em verdade, o processo de planejamento de aulas implica aspectos filosófico-pedagógicos que vão além da simples questão técnica das intervenções pedagógicas. É o processo que coloca o docente – e no caso do estágio, o futuro docente – diante do seu próprio contexto de trabalho, exigindo dele uma postura reflexiva para que possa tomar decisões sobre as suas ações em sala de aula.

Durante os momentos de orientação de estágio, entretanto, nossas trocas interativas suscitam questões que vão além da ação pedagógica específica junto aos alunos e tocam em assuntos mais gerais, tais como os que se relacionam às nossas crenças a respeito do processo ensino-aprendizagem e à forma como nos alinhamos ao nosso próprio papel de educadores e futuros educadores. Essas são questões que nos auxiliam no entendimento de como participamos do processo de estágio supervisionado.

Diante dessa complexidade, decidi manter um olhar mais atento para o que acontecia durante nossas conversas durante a orientação de estágio e comecei a filmar os nossos encontros. Esse processo cobriu um total de oito reuniões, perfazendo um montante de aproximadamente quatorze horas de orientação.

Uma questão relevante, já apontada na seção anterior, que precisa ser mais esclarecida antes que eu siga em frente, é o caráter exploratório dessa investigação. Compreendo que a própria situação de pesquisa, clara para mim e para os estagiários, contribuiu para que ficássemos mais atentos à nossa própria interação. Esse é um dos “efeitos-pesquisa” que acredito ser comum quando os participantes sabem que estão gerando dados. Entretanto, importa ressaltar um aspecto fundamental do meu processo investigativo. Após ter elegido as reuniões de orientação como os contextos que gerariam os dados, decidi abraçar a perspectiva do “trabalho para entender” (ALLWRIGHT, 2003c; 2005b; ALLWRIGHT & MILLER, 1998; MORAES BEZERRA & MILLER, 2006) nesses encontros. Em verdade, esse é um aspecto que, além da consciência de que estávamos sendo filmados, modificou a maneira como interagimos. Quero dizer que principalmente o meu discurso de professora orientadora ganhou uma nova intenção, construída interacionalmente em um estilo mais questionador e investigativo. Esse foi um ganho não só para a minha própria prática, mas para os alunos-professores, uma vez que a exploração mais profunda de questões que normalmente surgem em nossas reuniões nos levou a mais entendimentos da nossa prática e nos apresentou uma nova forma de “estar em reuniões de orientação” que pode ser incorporada à nossa trajetória pedagógico-profissional. No meu caso, isso trouxe uma mudança natural no meu estilo de orientação, representando um caminho sem volta, do qual falo com mais detalhes no capítulo 5, onde abordo os entendimentos alcançados nesse estudo.

Por ter em mente o planejamento de aulas como um elemento que precisava ser compreendido, a ênfase que dei a esse assunto na primeira reunião acabou sendo natural. Assim que essa questão surgiu em nossa conversa, primeiramente explicitiei minhas crenças a esse respeito com bastante intensidade e depois iniciei um processo de questionamento com Flavinha e Manu, participantes da pesquisa, partindo dos meus questionamentos relacionados a esse processo (ver capítulo 4, seção 4.1.1).

Compreendi, ao abordar a questão do planejamento de forma mais direta, que a elaboração de planos de aula em si não se mostrou como um problema processual, mas sim funcional e conceitual. Quero dizer que os estagiários em sua maioria diziam não ter problemas em “pensar sobre” as suas aulas, ou seja, planejá-las, mas em elaborar um plano de aula escrito com todas as exigências, dentro de um determinado modelo. Eles mostraram, assim, dificuldades em compreender o próprio conceito “plano de aula escrito” como um instrumento que serve para guiar suas próprias práticas pedagógicas. Apesar de já inferir essa questão, e até mesmo chegar a deduzi-la a partir de determinados comentários dos futuros professores, precisava tentar me distanciar das ideias já concebidas e investigar mais profundamente a questão. Pensava assim por acreditar que essa investigação me traria outros entendimentos relacionados ao período do estágio supervisionado, que iriam além da questão do planejamento de aulas.

Um desses entendimentos que alcancei já na fase do meu próprio visionamento da primeira reunião foi o de que eu estava sendo pouco reflexiva com os estagiários em nossos encontros. Percebi que deixava escapar oportunidades que poderiam ser valiosas na busca de entendimentos, tanto sobre o período de prática no CAp, quanto sobre a formação docente em geral.

Cabe aqui ressaltar que o visionamento das oito reuniões me levou a perceber mais claramente o grande potencial exploratório desses encontros. Acredito, então, que qualquer um deles poderia ter me auxiliado na busca de entendimentos. Por outro lado, as limitações impostas pelo tamanho de uma pesquisa de doutorado dificultavam um trabalho que partisse de mais de um desses encontros. Sendo assim, acreditei que uma escolha aleatória da reunião com a qual trabalhar nessa pesquisa poderia possibilitar uma investigação guiada pelos dados, sem um foco precipitado nesta ou naquela questão. Decidi, então, me deter com atenção na primeira reunião de orientação gravada no ano de geração dos dados, 2009, conduzida com Flavinha e Manu (que na época ainda eram estagiárias<sup>3</sup> e cujos perfis descrevo no capítulo 3, seção 3.1.1.3).

Em momentos subsequentes de visionamento dessa primeira reunião, meu olhar, cada vez mais atento, trouxe gradualmente para a minha reflexão profissional outros porquês, ou *puzzles*, que me mostraram a necessidade de ir

---

<sup>3</sup> Nomes escolhidos pelas próprias participantes.

além da simples curiosidade a respeito da forma como meus estagiários compreendiam o processo de planejamento de aulas. Esses *puzzles* foram depois compartilhados Flavinha e Manu, em um período pós-estágio, em Sessões de Visionamento com Potencial Exploratório – doravante SEVIPE – as quais detalho no capítulo 3.

Durante as SEVIPE, eu e as outras duas participantes, em momentos diferentes, assistimos a fragmentos da nossa reunião de orientação para que pudéssemos abordar os *puzzles* surgidos da minha análise. Esses *puzzles*, em linhas gerais, estão relacionados principalmente à forma como participamos ou podemos vir a participar efetivamente da formação docente no CAp e em outros contextos. Referem-se também à forma como eu e os futuros professores nos alinhamos ao estágio supervisionado e, portanto, estão imbricados nas nossas próprias crenças, valores e expectativas em relação ao curso de formação docente. Essas questões serão abordadas com mais detalhes no capítulo 5, onde falo dos entendimentos que essa investigação proporcionou.

#### **1.1.2.1.1 Minhas questões de pesquisa**

Essa pesquisa representa um processo naturalístico de investigação (DENZIN & LINCOLN, 2000; CRESWELL, 1998; CROTTY, 1998; SHAW, 1999), guiado pelos próprios dados. Por isso, eu não tinha, *a priori*, quaisquer hipóteses formuladas que eu quisesse comprovar. O que já existia concretamente era a necessidade de compreender melhor o processo de estágio supervisionado que, como expliquei, nasceu da necessidade de entender o processo de planejamento de aulas juntamente com meus estagiários.

Antes do olhar analítico para o nosso discurso, proporcionado por essa investigação, eu compreendia as reuniões de orientação de estágio, acima de tudo, como momentos em que os futuros professores trazem seus porquês a respeito de suas práticas. Apesar de nunca ter ignorado a existência de meus próprios porquês e a necessidade de compreender o que faço, como faço e por que faço como professora formadora, foi durante a análise dos dados que – guiada pela ideia de levar esse trabalho para um caminho que se aproximasse mais da Prática Exploratória – comecei a ver os nossos encontros de orientação mais claramente

como espaços que “funcionam” melhor quando os *meus porquês* também são compartilhados.

Apesar de já ter conduzido atividades com potencial exploratório com os meus alunos da licenciatura, nunca havia, por exemplo, partido de dados gerados em meus encontros de orientação com os futuros professores para compreender melhor o estágio ou a minha própria prática. Dessa forma, logo no início do processo investigativo, ficou ainda mais claro para mim que as reuniões de orientação de estágio representam também um espaço onde o compartilhamento de saberes abre caminhos para a reorientação da prática do próprio professor regente e/ou supervisor. Isso foi possível a partir da associação da perspectiva da Prática Exploratória à reunião de orientação de estágio supervisionado, que fez com que esse encontro se transformasse em um trabalho para entender questões que surgem da nossa ação discursiva.

Dentro desse contexto de busca de entendimentos, fui, então, movida pelas seguintes questões de pesquisa:

- Que questões relevantes para a minha prática como professora formadora podem surgir a partir de reuniões de orientação de estágio supervisionado, compreendidas como oportunidades de “trabalho para entender”?
- Que entendimentos essas questões podem gerar e como eles são construídos discursivamente na interação?

### **1.1.3 Dois pontos pertinentes**

Antes de passar para a próxima seção, preciso esclarecer dois pontos que considero importantes para a compreensão do meu leitor de como se deu o meu processo de pesquisa.

Primeiramente, é necessário explicar que, na época em que os dados dessa pesquisa foram gerados, primeiro semestre de 2009, eu já trabalhava com os licenciandos de Língua Inglesa na universidade em foco ministrando duas disciplinas: “Planejamento” e “Avaliação”, ambas relacionadas ao ensino de língua inglesa nos níveis fundamental e médio. Essas disciplinas haviam surgido após uma reforma curricular em 2008, que fez com que a Prática de Ensino se desdobrasse em outras disciplinas. O novo programa curricular ficou, então,

organizado da seguinte forma: “Avaliação em Língua Inglesa”; “Enfoques Metodológicos do Ensino de Língua Inglesa” e “Planejamento em Língua Inglesa” (disciplinas obrigatórias); “Gramática da Língua Inglesa” (no Ensino Fundamental e Médio); “Gêneros Textuais e o Ensino de Língua Inglesa”; “Análise de material didático de Língua Inglesa” (para os ensinos Fundamental e Médio) e “Técnicas de Produção de texto em Língua Inglesa” (disciplinas eletivas). Além dessas, há as disciplinas de Estágio Supervisionado III, IV, V e VI (detalhadas no capítulo 3, seção 3.1.1.1).

Compreende-se que, com esse desdobramento, o programa curricular ficou muito mais extenso e a carga horária dos professores do CAp (responsáveis pela Prática de Ensino) não era suficiente para atender os alunos do currículo antigo. Foi acordado, então, que os professores da Faculdade de Letras ministrariam as aulas de Prática de Ensino para os alunos do currículo que estava sendo extinto durante esse período de transição (2008 a 2010). Por esse motivo, Flavinha e Manu, por cursarem as disciplinas do currículo ainda não reformulado, não eram minhas alunas na licenciatura na época da geração dos dados. Mesmo assim, a minha experiência com a “nova Prática de Ensino”- que na época somava um pouco mais de um ano de atividade – fez com que meu olhar durante esse processo investigativo estivesse voltado tanto para questões teóricas quanto práticas. Dessa forma, as reflexões nesse estudo influenciaram e ainda estão influenciando as minhas atividades no CAp junto aos estagiários e aos alunos, como também o trabalho que hoje faço com os licenciandos em Língua Inglesa na universidade.

Preciso explicar também que, apesar dos dados terem sido gerados no primeiro semestre de 2009, as SEVIPE só foram conduzidas em 2011. Isso ocorreu devido a problemas de ordem pessoal que, contra a minha vontade, frearam o curso da minha investigação. Esse espaço de tempo, por sua vez, acabou por atribuir a essa pesquisa uma nova perspectiva, uma vez que o olhar de Flavinha e Manu ao assistirem às filmagens durante o compartilhamento dos *puzzles* surgidos da minha análise (processo que explico no capítulo 3, seção 3.2.4) não era mais o de estagiárias, mas sim o de professoras já formadas.

## **1.1.4 A relevância do estudo**

### **1.1.4.1 A importância da reflexão sobre o nosso próprio discurso**

A reflexão não é apenas um processo psicológico individual, uma vez que implica a inserção do homem no mundo da sua existência, um mundo carregado de valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. (PIMENTA, 2005, p. 24)

É no plano da comunicação que as relações inter e intrapessoais se estabelecem reciprocamente e o conhecimento é construído nos eventos sociointeracionais. Dessa forma, as reuniões de orientação de estágio abrem, tanto para mim quanto para os futuros mestres, um espaço valioso por possibilitarem a nossa transformação como indivíduos na esfera pessoal e profissional e a construção conjunta dos saberes necessários à nossa prática.

Durante esses encontros, ao planejarmos as aulas a serem ministradas pelos próprios estagiários e discutirmos nossa prática docente, revelamos nossas crenças e construímos saberes e conhecimentos a respeito do que seja ensinar e aprender. Os momentos de reunião de orientação de estágio representam, portanto, um conjunto de ações sociais mediadas pelo discurso e permeadas pela reflexão.

Com relação ao meu próprio trabalho, apesar dessa pesquisa não representar um primeiro momento de engajamento em reflexão profissional, ela traz para a minha trajetória como professora um aspecto que é totalmente novo: o olhar atento e metucioso voltado para a minha própria prática através das lentes da Sociolinguística Interacional e norteado pelos princípios da Prática Exploratória (aportes esses que estão detalhados no capítulo 2, respectivamente, nas seções 2.3 e 2.2). Portanto, dentre os benefícios trazidos pela observação analítica dos nossos encontros pedagógico-profissionais está a oportunidade valiosa da observação da “minha própria ação discursiva” (MORAES BEZERRA, 2006, p. 18).

#### 1.1.4.2

### É preciso refletir sobre o processo de estágio supervisionado no CAp

Creio que a formação docente não deve ser uma mera capacitação de sujeitos que deverão atuar na escola como *local de trabalho*, mas sim uma constituição de profissionais capazes de se inquietar com as questões que os acompanham em suas jornadas pedagógicas. Essa inquietude possibilita a reflexão, a vontade de adaptar, fazer diferente, inventar, reinventar e, possivelmente, fazer melhor, ou, então, a compreensão de que as coisas simplesmente são como são e que nos cabe fazer desse entendimento o melhor possível. Além disso, ao perguntarmos para nós mesmos como fica a questão da qualidade de vida em sala de aula (ALLWRIGHT, 2003) e voltarmos nossa atenção para o contexto ensino-aprendizagem, respeitando quem somos, aceitando nossos próprios limites e nossas próprias histórias de vida, nos tornamos mais capazes de abrir um caminho possível para uma escola que visa à “formação crítica e consciente, voltada para a transformação social” (ALBUQUERQUE e SOUKI, 2009, p. 2).

A formação docente é, então, um processo importante e também complexo. Não obstante essa visão, apesar do CAp ser um espaço voltado para essa atividade, pesquisas diretamente relacionadas ao processo de estágio supervisionado não configuram uma prática comum dentro da instituição. Um aspecto que acredito estar diretamente relacionado à falta desse tipo de iniciativa é o fato de existirem inúmeras ideias pré-concebidas e demasiadamente consolidadas sobre o que representa esse período. Tenho percebido, durante meus poucos anos de experiência nessa instituição que muitos professores mostram já possuir um saber pré-construído – que parece não poder ser disputado – a respeito de como devem ser as aulas dos estagiários, de como eles devem ser avaliados, do papel do professor regente e do orientador de estágio e também do que se espera dos outros participantes desse contexto: núcleo pedagógico, direção, coordenação e até mesmo dos pais dos alunos. Tais crenças muitas vezes surgem já bastante sedimentadas e, por isso, já incorporadas à prática no estágio supervisionado.

A maioria das reuniões dentro do CAp giram ora em torno de aspectos especificamente relacionados aos alunos: suas questões familiares, relacionamento com os colegas, comportamento, rendimento escolar, dentre outros, e ora em torno

de questões administrativas e institucionais. Apesar da importância dessas questões, raramente os encontros e eventos dentro da instituição visam à reflexão sobre a formação de professores. Sendo assim, abre-se um vazio que deveria ser preenchido pela análise, investigação e pesquisa sobre a formação docente. Isso pode resultar em generalizações a respeito do que se pode aprender durante a vida no estágio e, conseqüentemente, na desvalorização de novos saberes trazidos pelos estagiários e por nós mesmos, os docentes da instituição, para a prática dos futuros mestres. Portanto, além de um caminho para se chegar a entendimentos aprofundados a respeito da prática no estágio supervisionado, essa investigação representa um meio de problematizar as ideias já concebidas e as generalizações sobre o trabalho pedagógico-profissional desenvolvido no CAP e na esfera pedagógica em geral e, quiçá, uma forma de se apontar uma nova perspectiva de pesquisa dentro da instituição. Essa investigação marca, então, um espaço de inserção acadêmica da Prática Exploratória.

Alinho-me a Moraes Bezerra (2006, p. 16), que diz que “qualquer encaminhamento desejado por nós, envolvidos em educação linguística, deva começar pela formação do professor de línguas, materna ou não” e, sendo assim, essa investigação é uma contribuição à formação docente. Além disso, a reflexão aqui proposta pode ser de interesse futuro de outros professores e estagiários, não só no CAP mas também em outras instituições que desejem aprofundar suas próprias compreensões a respeito do propósito do trabalho desenvolvido no estágio supervisionado em ensino de língua inglesa ou em outras disciplinas.

Por fim, cabe ressaltar também que não tenho a pretensão de mostrar quaisquer fórmulas práticas de solução de problemas e nem tampouco espero que minhas ideias estejam sempre em perfeita conformidade com o que os estagiários pensam, fazem ou com o que eles acreditam. São justamente as pedras no caminho que nos fazem aprender mais. A esse respeito, mais uma vez faço minhas as palavras de Moraes Bezerra (2006, p. 17), pois como pesquisadora

não descartei o embate nessa empreitada [...] entendo-o como processo gerador de novos entendimentos, de percepções sobre o outro e sobre mim mesma diante de várias questões surgidas no processo de reflexão, de construção identitária e mapeamento de redes de saber-poder