

A prática exploratória no NUCLI-UFC: uma experiência colaborativa de formação de professores/ *The exploratory practice at NUCLI-UFC: a collaborative experience of teacher education*

Andréia Turolo da Silva^{*}
Daniel Teixeira de Carvalho^{**}
Leonardo Antônio Silva Teixeira^{***}

RESUMO

Este artigo descreve uma experiência colaborativa de formação docente dos professores bolsistas do Núcleo de Línguas-Inglês da Universidade Federal do Ceará (NucLi-UFC) por meio da Prática Exploratória, que envolvia a pesquisa e a reflexão sobre a ação pedagógica ao mesmo tempo em que os professores experimentavam estratégias e metodologias de ensino. As etapas de implementação da Prática Exploratória com o grupo de professores foram as seguintes: a) formulação de perguntas de pesquisa a partir dos questionamentos dos professores; b) exposição, debates e reflexão coletiva sobre os questionamentos de cada professor; c) design das aulas associado ao design da pesquisa e escolha de ferramentas e procedimentos de construção e análise de dados e; d) revisão de literatura; e) exposição preliminar de resultados com reflexão colaborativa; f) exposição final do trabalho em evento acadêmico; e g) avaliação da experiência de pesquisa no formato de um relato. Ao todo, nove professores participaram das primeiras seis etapas e dois contribuíram com relatos de descrição e avaliação da experiência. Os resultados do experimento mostraram que a Prática Exploratória foi uma maneira produtiva para a atividade de formação docente no NucLi, em que todos foram beneficiados com os questionamentos, investigações e descobertas uns dos outros num crescimento mútuo que confirmou o NucLi-UFC do programa Idiomas sem Fronteiras como um ambiente legítimo de formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Prática Exploratória. Formação pedagógica. Professor reflexivo-crítico.

ABSTRACT

This paper describes a collaborative research experiment with the resident student-teachers of the Núcleo de Línguas-Inglês (English Language Center) of the Federal University of Ceará (NucLi-UFC) by means of the Exploratory Practice, in which, simultaneously, teachers developed research and reflected upon their pedagogical activity and teaching strategies and methodologies. The experiment with the Exploratory Research was implemented following these methodological steps: a) elaboration of research questions based on teachers' puzzlements; b) presentation, debates and collaborative reflections about individual puzzlements; c) lesson design associated with research design and selection of research tools for data construction and analysis; d) literature review; e) preliminary presentation of the results and collaborative reflection; f) final presentation in academic event; and g) evaluation of the individual experience by means of a written reports. Altogether, nine teachers participated in the first six steps and two of them contributed with written reports. The experiment results show that the Exploratory Practice was a productive way contributing to the teachers' development in NucLi, when all teachers benefited from each other's puzzlements, studies and findings in mutual development, confirming that NucLi-UFC of Languages Without Borders is a legitimate environment for teachers' development.

KEYWORDS: *Exploratory Practice. Teachers' development. Critical-reflective teacher.*

1 Introdução

* Andréia Turolo da Silva é Doutora em Linguística e professora do Departamento de Estudos da Língua Inglesa, suas Literaturas e Tradução na Universidade Federal do Ceará. Endereço eletrônico: andreiaturolo@hotmail.com.

** Daniel Teixeira de Carvalho é graduando em Letras Inglês na Universidade Federal do Ceará e professor bolsista no NucLi Inglês-UFC. Endereço eletrônico: daniel78tc@gmail.com.

*** Leonardo Antônio Silva Teixeira é graduando em Letras Inglês Português na Universidade Federal do Ceará e é professor bolsista no NucLi Inglês-UFC. Endereço eletrônico: leonardolink@yahoo.com

Este artigo aborda um experimento de formação de professores desenvolvido no Núcleo de Línguas-Inglês do Programa Idiomas sem Fronteiras na Universidade Federal do Ceará (NucLi-UFC) que foi realizado durante um período de cerca de dois meses em que os nove alunos-professores do Curso de Letras-Inglês e do Curso de Letras-Inglês Português que atuavam no NucLi como professores bolsistas naquele período desenvolveram sob a orientação da coordenação pedagógica. Esse experimento, que compunha uma parte de um projeto maior de formação docente, que visava uma participação em evento acadêmico anual da universidade com apresentações de estudos desenvolvidos sobre a formação docente.

No projeto geral de formação docente, várias ações eram desenvolvidas com o grupo de professores bolsistas, algumas simultâneas, outras periódicas, tais como observação das aulas pela coordenadora seguida de feedback coletivo, oficinas e minicursos voltados para questões específicas, tais como ensino das habilidades comunicativas da língua, ensino de inglês para fins acadêmicos, desenho de curso e elaboração de planos de aula, avaliação e elaboração de materiais didáticos, familiarização com exames internacionais etc., normalmente ministradas pelas coordenadoras do NucLi-UFC e pelos professores dos departamentos ou por professores externos convidados.

Motivados pela oportunidade de apresentação de um trabalho investigativo sobre a formação pedagógica dos professores em um evento acadêmico, a coordenadora propôs ao grupo de professores bolsistas, com base nos princípios da Prática Exploratória (ALLWRIGHT & HANKS, 2009; MILLER, 2009, HANKS 2015), um trabalho colaborativo em que pudessem refletir sobre as experiências de ensinar inglês no NucLi, ao mesmo tempo em que pudessem construir mais conhecimento sobre o contexto, que era também novo para a coordenadora pedagógica que naquele momento ingressava no grupo, apesar de já ter experiência prévia com os alunos dos Cursos de Letras na instituição como supervisora do estágio obrigatório.

A coordenadora, que também é uma das autoras deste artigo, vislumbrou a possibilidade de conduzir um trabalho sistemático com os professores bolsistas do NucLi principalmente devido às reuniões semanais em que todos se faziam necessariamente presentes, ao contrário da sua experiência anterior com o estágio obrigatório, em que observava a dificuldade de reunir-se com todos os alunos ao mesmo tempo, principalmente devido às várias atividades que os alunos normalmente conduzem quando estão no final do curso realizando os estágios obrigatórios. No estágio, as sessões de feedback e reflexão sobre

a experiência se dava normalmente apenas entre o aluno estagiário e a supervisora. No NucLi, devido as reuniões semanais com todos os participantes, uma proposta de trabalho que envolvesse a reflexão colaborativa com o grupo todo se tornava possível.

A escolha pela Prática Exploratória também teve motivação a partir das manifestações dos próprios professores NucLi que, naquele momento, estudavam sobre a Pesquisa-Ação (BURNS, 2010) buscando problematizar os seus contextos de ensino tentando identificar problemas ou questões para tratamento, mas que sentiam dificuldade em delimitar um “problema” específico que pudesse ser “tratado”. Entendendo que não é uma tarefa tão simples a delimitação de um problema na prática de sala de aula, ainda mais com professores em formação inicial como é o caso dos professores bolsistas NucLi, encontramos na Prática Exploratória uma metodologia de pesquisa que pudesse gerar mais entendimentos sobre o contexto, ao mesmo tempo em que pudesse contribuir com a atividade pedagógica na sala de aula.

Descrevemos, a seguir, os pressupostos básicos da Prática Exploratória. Na seção seguinte, apresentamos o desenho do experimento com os professores em suas duas fases maiores, os questionamentos e descobertas de cada professor e analisamos os relatos da avaliação da experiência de dois professores. Ao final, trazemos considerações conclusivas sobre o trabalho como um todo, apontando encaminhamentos para a continuidade dessa prática de investigação associada à atividade pedagógica como proposta de formação permanente no NucLi.

2 O professor reflexivo-crítico na Prática Exploratória

Ancorada no entendimento de que o trabalho com a formação de professores deve proporcionar o desenvolvimento do professor autônomo e engajado com o seu fazer pedagógico, comprometido com a sua formação continuada, a Prática Exploratória tem base no paradigma reflexivo proposto por Schön (1983) que confere ao pensamento do professor, seus saberes e seus julgamentos na ação em curso, a primazia na solução de conflitos e tomada de decisões. A sala de aula passa a ser vista como *locus* imprevisível e dinâmico, onde não cabem receitas prontas, nem a possibilidade de resolução de problemas sem reflexão. A prática reflexiva fundamenta-se em três conceitos básicos: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e o conhecimento da ação.

A reflexão na ação, desse ponto de vista, consiste em variar, combinar e recombinar elementos dentro de um esquema que confere coerência à prática. É por meio da reflexão na ação que o professor pode colocar-se criticamente diante de práticas rotineiras, que são orientadas no dia a dia pelo conhecimento tácito advindo da ação, e percebê-las em suas especificidades no momento mesmo em que ocorrem, possibilitando a tomada de consciência sobre o conhecimento implícito que orienta a prática. A reflexão sobre a ação é a etapa seguinte ao evento, em que muitos podem ser os objetos de análise e que se orientam por questões do tipo: que sentimento levou o docente a adotar uma determinada forma de agir? Qual percurso moldou o problema para o qual se busca uma solução? Que papel o docente atribui a si próprio no contexto organizacional no qual atua? A partir de reflexões como essas, é possível explicitar e criticar a própria percepção inicial do problema em questão, reelaborando-a e avaliando-a na experiência prática.

A singularidade das situações enfrentadas leva à construção de teorias próprias sobre contextos específicos nos quais o professor atua profissionalmente, sem recorrer necessariamente a modelos pré-estabelecidos. A reflexão sobre e na ação, portanto, envolve fundamentalmente uma etapa experimental, pois durante a reflexão, nos tornamos pesquisadores em um contexto prático. Esta virada reflexiva enaltece, assim, a prática docente como elemento primordial na resolução de problemas e no constante aprimoramento, valorizando a percepção do professor sobre o seu próprio fazer e conferindo-lhe autonomia.

A Prática Exploratória também se ancora nas ideias de Paulo Freire (1967) sobre o professor consciente crítico, em que a prática docente consciente tem como objetivo a aproximação da realidade, levando em consideração o contexto e em que o ensino ocorre e os agentes do processo de ensino/aprendizagem – alunos e professores. Para Freire uma consciência crítica é uma postura continuamente investigativa que problematiza a realidade de modo que ela possa ser questionada na busca da liberdade para exposição de diferentes vozes. O professor consciente crítico, conforme proposto por Freire, facilita a aprendizagem para além da memorização, e o processo de aprendizagem deixa de ser composto por conteúdos pré-estabelecidos, mas sim passa a ser entendido como ser fruto da ação do aluno conforme assume a autoria de sua própria história.

Com esses pressupostos, a Prática Exploratória é uma forma de construir conhecimentos e entendimentos sobre a sala de aula de modo sustentável, envolvendo professores e alunos que buscam, colaborativamente, respostas para questões individuais que

os desafiam no processo de ensino-aprendizagem. Mais do que identificar um problema com o objetivo de resolvê-lo, como é em linhas gerais proposto na Pesquisa-Ação, na Prática Exploratória as perguntas de pesquisa dos professores-pesquisadores trazem questionamentos (*puzzlements*) que passam a ser investigados e discutidos sistematicamente contribuindo para a construção de um entendimento profundo do contexto, integrando pesquisa, ensino e aprendizagem (ALLWRIGHT & HANKS, 2009; MILLER, 2009, HANKS 2015).

É um tipo de prática de pesquisa associada à prática de ensino de maneira e, portanto, situada e contextualizada, em que as perguntas e as respostas emergem das interações entre os participantes e só nelas fazem sentido. Por isso, a Prática Exploratória pode ser também considerada uma prática que associa ensino e pesquisa de uma abordagem ecológica (TUDOR, 2001; VAN LIER, 2004), diferentemente da Pesquisa-Ação (BURNS, 2010), que toma o tratamento de um problema de forma mais linear.

De acordo com os autores proponentes da Prática Exploratória (ALLWRIGHT & HANKS, 2009; MILLER, 2009, HANKS 2015), esta é emoldurada por sete princípios básicos:

1. Colocar a **qualidade de vida** em primeiro lugar.
2. Trabalhar para **entender** a vida na sala de aula.
3. **Todos** devem estar envolvidos.
4. O trabalho deve **unir as pessoas**.
5. O trabalho deve oportunizar **desenvolvimento mútuo**.
6. O trabalho deve ser **um investimento contínuo**.
7. O trabalho deve **integrar** a prática pedagógica e a pesquisa sistemática de modo sustentável.

O princípio central da Prática Exploratória é colocar a qualidade de vida em primeiro lugar. Isso significa que a qualidade de vida deve estar vinculada ao trabalho da sala de aula, e o que quer que o professor-pesquisador faça, sua pesquisa deve servir para melhorar a qualidade de vida da sala de aula, não perturbando o contexto ou trazendo desconforto aos envolvidos. O segundo princípio coloca o entendimento acima de uma abordagem da resolução de problemas. Isso porque a motivação do professor-pesquisador está em seus questionamentos (*puzzlements*) que vai mais no sentido de “querer saber” do que “querer fazer”. É por meio da busca de respostas que se cria um espaço para práticas de pesquisa e de ensino-aprendizagem. O coleguismo e o desenvolvimento mútuo são os objetivos de envolver a todos num trabalho colaborativo. Por isso, espera-se que os resultados da pesquisa

sistemática beneficiem a todos os envolvidos: alunos, professores, coordenadores. A Prática Exploratória como um investimento contínuo tem como ponto de partida as práticas rotineiras dos participantes de modo que a pesquisa e o ensino se desenvolvam de modo sustentável. Nesse sentido, as atividades pedagógicas devem estar integradas à pesquisa de modo que permitam ao professor explorar seus questionamentos, ao mesmo tempo em que investe em planejamentos de curso e de aulas.

Esses princípios básicos precisam ser entendidos, de acordo com Hanks (2015), com o propósito de buscar entender o contexto antes de propor qualquer mudança, pois talvez a mudança não seja de fato necessária, ou desejada, ou mesmo não seja possível. A metodologia e os métodos de pesquisa devem ser pensados como forma de contribuir diretamente com o principal objetivo da sala de aula, que é ensinar e aprender, ao mesmo tempo em que permite explorar questionamentos. Por fim, uma pesquisa sistemática no formato de Prática Exploratória necessita da interação de todos os envolvidos, conforme cada questionamento é investigado. Deve também ser prazerosa, promovendo a qualidade de vida, a união do grupo e o crescimento e aprendizagem mútua.

3 A proposta de formação pedagógica: concepção até a avaliação da experiência

Apresentamos, a seguir a descrição da experiência com a Prática Exploratória desenvolvida no NucLi-UFC, os passos que seguimos, os questionamentos levantados por cada professor, suas motivações e suas descobertas em linhas gerais. Logo após, discutimos as percepções desse processo na voz de dois professores que escreveram um relato de experiência com a Prática Exploratória.

3.1 O processo de implementação da Prática Exploratória

Como parte da formação pedagógica, a coordenação solicitou aos professores que refletissem sobre a sua experiência de ensinar inglês no NucLi, sobre a sua história de aprendiz de línguas e sobre os conteúdos teóricos e práticos que vivenciavam no curso de graduação com objetivos de formularem uma questão de pesquisa com a finalidade de realizarem uma breve investigação sobre ela. A orientação dos estudos e pesquisas acontecia sempre com o grupo todo de professores bolsistas NucLi, que na época continha nove professores, e a coordenadora pedagógica, em um espaço de tempo reservado nas reuniões

pedagógicas que aconteciam uma vez por semana. A construção da pesquisa, nesse sentido, foi colaborativa: todos compartilharam seus questionamentos, davam e recebiam sugestões tanto da coordenadora quanto dos colegas. Isso também permitiu que o grupo ganhasse ritmo de trabalho durante a Prática Exploratória, já que tarefas gerais eram co-definidas para todos e permitiam que cada um avançasse em seu projeto individual. Abaixo apresentamos um resumo das etapas:

- (i) **Primeira semana:** Foi proposto a todos os professores que formulassem um questionamento sobre algo que lhes chamava a atenção, uma problemática, ou mesmo algum aspecto do contexto que era de seu interesse pessoal (*What puzzles you?*).
- (ii) **Segunda semana:** Cada professor expôs seu questionamento e recebeu a contribuição tanto da coordenadora pedagógica quanto dos demais professores para elaborar/polir a(s) pergunta(s) de pesquisa que iriam nortear cada investigação. A coordenadora orientou que refletissem sobre maneiras e metodologias para investigarem os questionamentos apresentados, que tipos de dados precisariam gerar para encontrar respostas para seus questionamentos, como iriam construir esses dados (*Research Methods & Teaching Methods*).
- (iii) **Terceira a quinta semanas:** Cada professor apresentou o desenho de seu estudo, propôs ferramentas para gerar e/ou coletar dados, tais como questionários, testes, notas de campo, entrevistas, softwares e plataformas tais como Google forms, Google docs, recursos para gravação de áudio etc., conforme seus objetivos específicos e recebeu contribuições da coordenadora e demais professores. Ao mesmo tempo sentiam necessidade de planejar as aulas em conjunto para que pudessem conduzir a investigação – muito foi discutido também sobre planejamento de aulas. Tendo todos fechado seu desenho de pesquisa e já prontos para iniciar o trabalho no campo de maneira sistemática, a coordenadora então propôs questões que levassem os professores do NucLi a buscarem conhecimento já produzido sobre seus questionamentos, com perguntas tais como: o que você já sabe sobre o seu questionamento? O que outros pesquisadores dizem a respeito disso? O que você estudou sobre isso nas disciplinas da graduação? Que fundamentação teórica você irá precisar? (*Literature Review*).
- (iv) **Sexta a oitava semanas:** Por cerca de três semanas, os professores buscaram bibliografia, trocaram referências e se informaram sobre publicações voltadas para suas questões de pesquisa. Muitos revisitaram textos que já haviam estudado em algum momento da graduação, porém agora com um olhar mais ancorado na prática e na

experiência. Todos apresentaram seus estudos em andamento no formato de PowerPoint, e receberam feedback colaborativo, tanto da coordenadora como dos outros professores, para o fechamento do trabalho e apresentação no evento da universidade (*Trial Run*).

(v) **Última final:** Apresentação do conjunto de pesquisas NuLi nos Encontros Universitários 2016 (*Publicing*).

Descrevemos acima apenas a organização cronológica das etapas do trabalho orientado pela coordenação como parte do plano de formação pedagógica dos professores. Além disso, vale mencionar que dois professores do grupo também puderam contar com a orientação direta de outra professora do Departamento de Estudos da Língua Inglesa da UFC, ex-coordenadora pedagógica do NuLi que gentilmente disponibilizou-se a contribuir com a tarefa de modo a otimizá-la.

No quadro abaixo resumimos os questionamentos de cada professor, a motivação para investigá-los e um resumo das descobertas de cada estudo em linhas gerais¹. As referências P1, P2, P3 e assim por diante são as codificações para cada um dos nove professores.

Quadro 1: Questionamentos, motivações e descobertas dos professores bolsistas NuLi-UFC.

	Questionamento (<i>puzzlement</i>)	Motivação	Descobertas
P1	Podemos obter melhores resultados na produção escrita dos alunos com o uso de ferramentas digitais do tipo Web 2.0?	P1 percebe que os alunos resistem ao uso de ferramentas tecnológicas para a produção escrita em inglês, principalmente as mais sofisticadas em Web 2.0	Sim, percebeu que a associação das ferramentas tecnológicas promoveu melhoria na produção escrita, mas que precisou ser bastante negociada para que fosse bem sucedida.
P2	O ensino explícito da pronúncia por meio do IPA impacta na produção oral dos alunos? Como isso pode ser feito?	P2 sempre teve interesse pelos aspectos fonéticos e fonológicos da língua enquanto aprendiz; teve uma experiência produtiva com o ensino explícito, e gostaria de verificar se com seus alunos ocorre o mesmo.	Sim, P2 concluiu que o ensino explícito da pronúncia promoveu a consciência linguística dos seus alunos e que, por sua vez, promoveu um desempenho melhorado na produção oral em inglês.
P3	Como os alunos NuLi dos cursos presenciais percebem o uso de tecnologias Web 2.0 para	P3 tem a mesma percepção de P1, de que os alunos resistem ao uso de tecnologias Web 2.0 para a	P3 constatou que os alunos do curso presencial pesquisado agiram por meio das ferramentas Web

¹ As informações do quadro foram extraídas dos resumos das apresentações aceitos no evento e publicados na página dos Encontros Universitários e do material em PowerPoint apresentado por cada professor na forma de comunicação oral durante o referido evento (<http://sysprppg.ufc.br/eu/2016/>).

	o desenvolvimento da escrita acadêmica em comparação com os alunos que participam das oficinas online de produção escrita?	prática colaborativa da escrita acadêmica, e teve o interesse de verificar isso sistematicamente, comparando o contexto presencial com o contexto online de uma oficina de produção escrita que P3 ofertava em colaboração a uma ETA (<i>English Teaching Assistant</i>) no mesmo período e com materiais bastante semelhantes.	2.0 para as atividades escritas com uma frequência mais baixa em comparação com os alunos que participavam das oficinas de produção escrita online. Atribuiu as razões dessa discrepância, entre outras questões, ao perfil diferenciado dos alunos que buscam um curso presencial ou um curso a distância.
P4	Há diferenças significativas na percepção e produção das vogais do inglês entre aprendizes em nível A2 e nível B1?	P4 acreditava que a percepção e produção das vogais em língua inglesa são problemáticas para aprendizes brasileiros e frustrava-se ao perceber que os alunos persistiam com essa dificuldade ao longo dos níveis.	Sim, P4 concluiu, a partir de um estudo sistemático e de um olhar atento ao desempenho dos alunos e também com testes diferenciados, que a percepção e produção de vogais do inglês é, apesar de sutil, melhor no nível B1 do que no A2.
P5	De que forma eu consigo implementar a Abordagem Comunicativa nas minhas aulas do NucLi? Quais padrões interacionais são construídos na minha aula?	A partir do estudo de disciplinas da graduação e das formações pedagógicas do NucLi, P5 interessou-se em verificar de que forma conseguia implementar a Abordagem Comunicativa e que tipo de interações eram construídas em suas aulas.	P5 verificou que as suas aulas eram dinâmicas envolvendo vários padrões interacionais que promoviam oportunidades diferenciadas de usos da língua inglesa. Concluiu que estava num bom caminho entre a teoria e a prática de ensino de línguas, e como resultado da pesquisa já levantava outros questionamentos para continuar explorando sua prática.
P6	Como o feedback do professor impacta no desenvolvimento da escrita do aluno?	P6 sentiu-se motivada a investigar o efeito do feedback que fornecia aos seus alunos no desenvolvimento da habilidade escrita, porque percebia que muitos alunos continuavam a “cometer os mesmos erros” mesmo depois do feedback.	P6 confirmou que sim, que o seu feedback impacta, mas que o desenvolvimento dos alunos era lento. P6 ficou satisfeita em ter uma experiência de investigação mais sistematizada sobre o papel do feedback do professor e, mesmo com poucos dados, percebeu que há a necessidade de equilibrar expectativas docentes e discentes para o bom trabalho pedagógico.
P7	De que modo os alunos	P7 suspeitava que temas	P7 descobriu que para que

	reagem aos temas controversos durante a interação oral? Será o debate com temas polêmicos é produtivo para todos os alunos? (qualidade de vida e bem estar de todos)	controversos e polêmicos poderiam favorecer alguns alunos, mas afugentar outros. Resolveu desenhar seu curso de produção oral: debates apenas com temas polêmicos para verificar o resultado disso na produção oral dos alunos.	obtivesse bons resultados, foi importante subdividir o grupo de alunos em grupos pequenos, onde eles podiam encontrar segurança para construir suas participações nos debates com o grupo todo.
P8	Como os alunos percebem e reagem à Abordagem Comunicativa se a cultura escolar ainda é tão tradicional?	Durante a sua tentativa de implementar a Abordagem Comunicativa nas aulas do NuLi, conforme estudava os pressupostos teóricos e recebia orientações práticas tanto na graduação quanto nas formações pedagógicas do NuLi, a professora ficou interessada pela reação dos alunos à Abordagem Comunicativa, já que exige-lhes um papel mais ativo.	P8 identificou e avaliou a maneira como implementava a Abordagem Comunicativa em suas aulas, assim como o fez P5 e descobriu, por meio da aplicação de questionários com os alunos, que eles apreciavam a sua metodologia justamente pelas oportunidades de engajamento e interação que P8 promovia.
P9	O que é melhor: propor várias produções escritas ou trabalhar na refacção da mesma produção escrita durante um curso voltado para produção escrita acadêmica?	P9 questionava se o trabalho de refacção da mesma proposta de produção até que o aluno alcançasse um produto desejado poderia levar a monotonia e desinteresse do aluno em permanecer no curso.	P9 verificou que é produtivo trabalhar a reescrita de uma mesma proposta em cursos de curto prazo, em vez de propor produções com temas diferentes, pois verificou alunos satisfeitos com a qualidade do produto final que construíram.

Fonte: Próprios autores.

A partir do quadro acima, observa-se que a natureza das perguntas dos professores revela mais um questionamento sobre a sua experiência de ensino do que a delimitação de um problema que precisava ser tratado e corrigido, ou seja, as questões buscavam um entendimento maior sobre os seus contextos e acionaram nos professores, a partir da proposta de um projeto maior de Prática Exploratória, um olhar atento a questões que lhes chamavam a atenção, tais como, em linhas gerais: “será que estou conseguindo implementar uma Abordagem Comunicativa?”, “será que meus alunos estão de fato avançando na compreensão ou produção oral ou escrita?”, “será que o ensino explícito da língua impacta na aprendizagem de fato?” etc. A partir da ativação de uma postura investigativa, os professores lançaram-se na busca de meios para investigar a sua prática, também refletindo sobre os meios de ensinar e aprender línguas com foco em seus questionamentos (a prática de ensino associada à prática da pesquisa). Nas reuniões semanais, conforme expunham os avanços de seus projetos de

pesquisa individuais, recebiam feedback dos colegas que, também familiarizados com o contexto do NuLi e com os percursos de formação dos cursos de Letras-Inglês e Letras-Inglês/Português da UFC, sugeriam leituras e contribuía com os entendimentos uns dos outros, promovendo um crescimento mútuo a partir de todos os questionamentos propostos pelo grupo.

3.2 A avaliação da experiência na voz de professores em formação

Após a apresentação formal dos trabalhos desenvolvidos em formato de comunicação oral no evento da universidade, conforme relatado anteriormente (fase final do projeto da Prática Exploratória), foi solicitado aos professores que escrevessem um relato de experiência com a seguinte orientação:

RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO NUCLI

Algumas dicas para ajudar você a escrever seu relato:

- (i) O que levou você a escolher o tema do seu estudo?
- (ii) Resuma as teorias de base do seu estudo (aquelas que você citou na sua apresentação).
- (iii) Como você conduziu o seu estudo/pesquisa, como foi a metodologia do seu estudo, o que você fez primeiro, segundo, terceiro etc.? Conte a história da sua pesquisa.
- (iv) Quais foram as descobertas do seu estudo, suas conclusões?
- (v) Como tudo isso impactou na sua formação profissional docente? Suas percepções do que você mesmo aprendeu e que podem ajudar-lhe a ser um professor melhor?

Com essas orientações, o objetivo da escrita do relato era promover oportunidade de reflexão sistematizada sobre todo o percurso da experiência com a Prática Exploratória. Dois professores responderam prontamente e, por isso, foram incluídos neste artigo, P2 e P5.

Identificamos, a partir do estudo dos relatos, que os questionamentos dos professores advinham da sua competência implícita construída enquanto aprendizes de línguas, estudantes do curso de Letras, provocados pelo contato com teorias da Linguística Aplicada sobre as questões que lhes intrigavam ou lhes interessavam, conforme construíam uma competência teórica sobre essas questões, e que culminavam no desenvolvimento de uma competência aplicada, entre suas teorias implícitas, recebidas e a experiência de ensinar. P2, cujo questionamento voltava-se para a aprendizagem da pronúncia, menciona que se interessou pelo tema quando conheceu o Alfabeto Fonético Internacional e o impacto que sentiu na sua própria produção conforme construía consciência linguística fonética explícita:

As aulas na Casa de Cultura Britânica já aplicavam a abordagem comunicativa e utilizava o livro da Oxford University Press, English File. Este material utiliza o AFI em todas as suas lições e eu percebia que aquela consciência fonética de como as palavras eram de fato pronunciadas me davam uma base muito mais compreensiva da pronúncia da língua inglesa. A partir dali, eu conseguia formar grupos de palavras com o mesmo fonema e distinguir aquelas que são costumeiramente confundidas pela interferência da língua portuguesa (...). Após o ingresso no curso de Letras, as disciplinas de Fonologia Segmental e Suprasegmental da Língua Inglesa me deram ainda mais fundamentos teóricos e práticos do uso do Alfabeto Fonético Internacional no ensino de pronúncia do inglês. Também nestas duas disciplinas, tive a oportunidade de estudar autores renomados no ensino de pronúncia, como Gerald Kelly, Peter Ladefoged, Keith Johnson, Sônia Godoy, Cris Gotou, Marcello Marcelino, Penny Ur e outros. (Relato de P2)

Num processo semelhante ao de P2, para P5, entrar em contato com teorias de base da Abordagem Comunicativa durante as disciplinas de graduação foi o que lhe instigou a investigar sua própria prática para entender como conseguia implementá-la, mediante também os seus entendimentos das possibilidades e restrições contextuais da sua sala de aula:

Este princípio norteador foi o que me levou a voltar meu olhar para o meu próprio fazer em sala de aula, sobretudo para as aulas que envolviam a produção oral como objetivo maior, por ser um grande entusiasta do ensino de línguas baseado nos princípios da abordagem comunicativa – Communicative Language Teaching (CLT), em que o desenvolvimento da oralidade possui função central no processo de comunicação (Brandl 2007). Iniciei, então, um processo de observação de minhas turmas, oportunidade na qual pude detectar alguns problemas, dentre os quais, uma certa falta de variabilidade nos padrões de interação em sala de aula. Nesta oportunidade, pude constatar de forma veemente o quanto ser professor bolsista do NuLi possibilita a dialética entre os saberes adquiridos nas disciplinas de formação para o ensino e a experiência prática em sala, pois, revisitando os referenciais teóricos da disciplina de Estágio I – Fundamentos Teóricos para o Ensino da Língua Inglesa (HC0048), encontrei os insumos conceituais para orientar os ajustes que deveriam ser feitos na condução de minhas aulas com vistas a uma maior diversidade de padrões interativos. (Relato de P5)

Percebemos que, tanto no relato de P2 quanto de P5, o NuLi se constrói como um local de formação docente em que a oportunidade de refletir criticamente sobre o que estudam nas disciplinas do curso de graduação se dá de maneira situada na prática de ensino que conduzem, um lugar legítimo de residência docente em que têm a oportunidade de construir uma competência aplicada para ensinar em que é possível dialogar de maneira reflexivo-crítica com as várias vozes que permeiam o seu desenvolvimento docente:

Todo o planejamento foi realizado com base nas aulas que tive na graduação, aliadas às minhas experiências anteriores com a fonologia da língua inglesa na Casa de Cultura como aluno e como professor particular. (Relato de P2)

A constante observação, análise, avaliação e atualização do próprio fazer pedagógico, é, sem dúvida, basilar no processo de desenvolvimento profissional do professor. No âmbito do ensino de línguas estrangeiras, ao qual tantos desafios são impostos, a auto-observação é um instrumento eficaz por meio do qual podem-se detectar situações que demandam ajustes e, desta maneira, promover um ambiente favorável à aquisição e aprendizagem de uma língua, com foco nas necessidades e interesses da clientela a que se destinam os esforços de ensino empreendidos. Este processo é ainda mais importante para professores em processo de formação, como no meu caso, já que, concomitantemente à minha formação em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal do Ceará (UFC), componho, desde janeiro de 2016, o quadro de professores bolsistas que atuam no programa Idiomas sem Fronteiras do Núcleo de Línguas Inglês (NuLi). (Relato de P5)

Pudemos evidenciar também que os princípios norteadores da Prática Exploratória estavam presentes nos questionamentos dos professores, desde a sua formulação, desenho e condução do estudo até as reflexões finais sobre as suas descobertas. A seguir, no relato de P2, observamos a preocupação sensível com a qualidade de vida da sala de aula e o bem estar dos alunos durante as aulas:

De acordo Kelly (2000), o aluno que sofre constantes mal entendidos em decorrência de sua pronúncia se torna frustrado e tem sua aprendizagem comprometida, mesmo tendo um bom domínio de gramática e vocabulário. Na prática, durante as aulas do NucLi, a afirmação do autor ficou muito clara e trabalhei na eliminação dessas possíveis frustrações trabalhando como pares de palavras que são frequentemente confundidas por brasileiros que estão aprendendo inglês. Os alunos ficavam impressionados com a diferença entre os fonemas antes produzidos e os possíveis erros de compreensão que poderiam causar. Com a utilização do AFI e o agrupamento dos vocábulos com o mesmo fonema, os alunos passaram a pronunciar as palavras corretamente, ou realizavam a correção imediatamente após o erro de pronúncia, demonstrando a aprendizagem do conteúdo. Para Godoy, Gontow e Marcelino (2006), depois de certa idade, a língua materna funciona quase como um filtro para fonemas de línguas estrangeiras, por este motivo, o ensino de pronúncia torna-se uma ferramenta valiosa para despertar a consciência fonológica em estudantes de línguas estrangeiras. (Relato de P2)

P2 revela em seu relato sua preocupação com sentimentos de frustração dos alunos durante a aprendizagem de inglês e, ciente disso, busca antecipar-se a eles promovendo um tipo de ensino que minimize os possíveis desgastes afetivos durante a aprendizagem da pronúncia conforme ele próprio experimentou enquanto era aprendiz de inglês em cursos de idiomas e também a partir do que estudou nas disciplinas teóricas do curso conforme descreve acima. Outro princípio da Prática Exploratória evidente nos relatos dos professores foi o trabalho integrado entre a prática pedagógica e a pesquisa sistemática de modo sustentável:

Para a realização de minha pesquisa acerca do ensino de pronúncia da língua inglesa através do Alfabeto Fonético Internacional, utilizei como ferramenta os exercícios e testes que aplicava para os alunos. Os alunos gravavam através do celular ou outros meios digitais a pronúncia de palavras ou frases utilizando apenas seus conhecimentos prévios da língua inglesa, sem qualquer instrução sobre pronúncia. Após as aulas e exposição do AFI, os alunos gravavam novamente o mesmo conteúdo e faziam uma autoavaliação de suas performances individuais. Por último, os alunos enviavam por e-mail ambas as gravações para que eu avaliasse e eu respondia com minhas observações. Nas aulas seguintes, eu abordava com maior atenção ou diferentes métodos os fonemas que apresentaram maior recorrência de erros. Também utilizei a transcrição fonética de palavras inteiras para que os alunos apontassem a que vocábulo da língua inglesa aquelas transcrições correspondiam. Por fim, os alunos já eram capazes de ler frases inteiras em transcrição fonética, ainda que palavras desconhecidas aparecessem. Era impossível dissociar as aulas de fonologia que tive na graduação com a minha atuação no NucLi. A oportunidade de colocar em prática o conteúdo recentemente adquirido e obter resultados significativos no desempenho dos alunos é inquestionável. Impossível também não aprender com os próprios alunos sobre suas necessidades. Cada turma que finalizava o curso me deixava a herança de novas técnicas e o despertar para a melhoria em abordagens que não foram tão eficazes. (Relato de P2).

Vemos acima que o professor desenhava planos de aula orientado pelos seus questionamentos para buscar entendimentos mais amplos sobre como o ensino explícito da pronúncia podia melhorar o desempenho dos alunos ao mesmo tempo em que esses mesmos

procedimentos serviam-lhe como instrumentos de geração de dados para sua investigação. Percebeu, nesse processo, que era impossível dissociar o que havia estudado com o que propunha em suas aulas aos seus alunos e o que observava como resultado disso. P5 também propõe encaminhamentos metodológicos com objetivos de melhorar a sua prática de ensino ao mesmo tempo em que buscava evidências para entender o seu contexto de ensino durante a investigação:

A partir destas leituras, foi elaborado um plano de aula com o objetivo de promover uma maior variabilidade de padrões interativos. A atividade tomada como objeto desta análise teve como principal propósito o ensino da pragmática subjacente a contatos telefônicos, com foco na produção de elocuições apropriadas ao contexto de uso. Busquei testar a eficácia da teoria na prática, realizando a gravação da aula, analisando os dados de acordo com as teorias subjacentes ao estudo e apresentando quantitativa e qualitativamente os padrões de interação observados e a adequação destes aos objetivos almejados no plano de aula. A figura abaixo (aqui suprimida) apresenta cada momento da aula, com sua respectiva duração, papel predominante exercido por mim enquanto professor e padrão de interação verificado. (Relato de P5)

Conforme P5 revela, o estudo das suas aulas de modo sistemático por meio das gravações que realizou permitiu que percebesse seu papel predominante durante as interações que promovia, refletindo sobre as possibilidades de implementação da Abordagem Comunicativa conforme as teorias que recebia nas aulas da graduação e a auto-observação da sua performance como professor de inglês no NuLi. Os resultados do projeto de formação orientado pela Prática Exploratória desenvolvido apontam que, a partir das descobertas dos professores sobre seus questionamentos iniciais, foi possível não somente construir entendimentos específicos para responder questões de pesquisa, mas também para a consciência da importância do engajamento e comprometimento com a sua formação continuada num investimento constante, conforme discutimos o perfil do professor reflexivo-crítico proposto por Schön e Freire anteriormente, e como mostram os excertos de relatos a seguir:

Vale ressaltar que quando escolhi o curso de Letras, eu não almejava ser professor porque via como única possibilidade atuar como tal em escolas públicas e particulares do ensino básico, além de cursos livres. Minha escolha pelo curso estava associada meramente à afinidade com a língua inglesa e a obtenção do grau. Entretanto, o NuLi me despertou o desejo de seguir carreira acadêmica e desejar fazer um mestrado e doutorado para atuar na universidade. Por diversas vezes me senti um professor universitário enquanto dava aulas no programa e percebi que isso me deixava profissional e pessoalmente muito satisfeito. (Relato de P2)

Conclui, a partir deste experimento, que a diversidade de padrões de interação observados contribuiu para que os objetivos elencados no plano de aula fossem plenamente atingidos, permitindo a mim exercer múltiplos papéis na execução da atividade. A variedade da dinâmica interacional reforçou princípios norteadores para uma teoria da interação em sala de aula, conferindo aos estudantes maior autonomia e independência no processo de aprendizagem. Como professor em formação, a possibilidade de ter realizado tal experimento foi sem dúvida de extrema valia para mim, pois acredito que contribuiu para o meu amadurecimento profissional, não só pelo embasamento teórico-prático adquirido mas pela capacidade de observar a mim mesmo e perceber quando ajustes precisam ser feitos para promover um ensino de qualidade, onde professor e alunos tenham mais meios de se satisfazerem plenamente. (Relato de P5)

Diante das evidências encontradas nos relatos de P2 e P5, podemos afirmar que o projeto de formação orientado pela Prática Exploratória foi bem sucedido ao permitir que os professores bolsistas do NuLi pudessem, por meio de investigações sistematizadas sobre as suas salas de aula, perceberem-se como professores em formação experimentando uma oportunidade diferenciada de residência docente, com preocupações sobre a qualidade da sala de aula e o bem estar de todos os envolvidos, associando a pesquisa à prática de ensino de modo sustentável, refletindo colaborativamente sobre suas descobertas, e percebendo a importância do investimento contínuo no seu desenvolvimento docente.

4 Considerações finais

A residência docente dos alunos-professores dos cursos de Letras Inglês e Letras Português Inglês da UFC como professores bolsistas do NuLi-UFC cumpre o seu papel na formação de professores não só pela oportunidade de regência de aulas, mas, principalmente por estar situada em um contexto de formação diferenciada em que uma das principais razões se revela na prática sistemática de reuniões semanais com todos os envolvidos.

Organizar todo o trabalho com a Prática Exploratória na confecção deste artigo foi o que permitiu olhar para o experimento como um todo e evidenciar, também com base nos relatos de experiência produzidos por dois professores, indícios válidos de uma experiência de formação pedagógica bem sucedida, que gerou entendimentos sobre a vida da sala de aula no NuLi, unindo o grupo de professores em torno do desenvolvimento mútuo, melhorando a qualidade de vida de todos os envolvidos e permitindo uma prática pedagógica associada à pesquisa sistemática de modo sustentável.

As evidências também apontam para a importância da coordenação pedagógica do NuLi na construção de um espaço produtivo de formação e desenvolvimento docente:

O acompanhamento da Coordenação Pedagógica do NuLi foi imprescindível para me nortear como professor bolsista e me permitir carregar a grande responsabilidade de atuar em nome do programa Idiomas Sem Fronteiras em uma instituição de ensino superior. A coordenação atua como uma orientadora em nossa atuação docente, discutindo planos de aulas, dificuldades enfrentadas em sala, atenuando inseguranças, oferecendo suporte teórico e administrativo. (Relato de P2)

Por ter sido a primeira experiência com pesquisa de sala de aula da maioria dos professores NuLi, pudemos perceber também o desenvolvimento da postura de professores pesquisadores reflexivos-críticos, que buscaram experimentar formas de ensino associadas a estratégias de construção de dados para investigação. A partir disso, esperamos que, numa

prática constante da Pesquisa Exploratória, novos questionamentos sejam levantados, ou reelaborados com um investimento cada vez mais sofisticado em métodos de pesquisa conforme os alunos-professores avançam na sua ação pedagógica e investigativa.

Referências

- ALLWRIGHT, D. (2003) Exploratory Practice: Rethinking practitioner research in language teaching. **Language Teaching Research**, 7 (2) pp. 113-141.
- ALLWRIGHT, D. HANKS, J. (2009) **The Developing Language Learner: And introduction to Exploratory Practice**. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- BURNS, A. (2010). **Doing Action Research in English Language Teaching: A guide for practitioners**. New York: Routledge.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- HANKS, J. (2015) Language Teachers making sense of Exploratory Practice. **Language Teaching Research**, 19 (5) pp. 612-633.
- MILLER, I.K. (2003). Resarching teacher-consultancy via Exploratory Practice. **Language Teaching Research**, 7 (2), pp. 201-220.
- SCHÖN, D.A. (1983) **The Reflective Practitioner**. London: Temple Smith.
- TUDOR, I. (2001) **The Dynamics of the Language Classroom**. Cambridge: CUP.
- VAN LIER, L. (2004) **The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective**. Norwell, Mass.: Kluwer Academic Publishers.

Recebimento: 05/06/2017

Aceite: 11/08/2017