

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RENATA CRISTINA DA CUNHA

**OS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM INÍCIO DE CARREIRA E A
PRODUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE: um estudo com diários narrativos**

Teresina
2010

RENATA CRISTINA DA CUNHA

**OS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM INÍCIO DE CARREIRA E A
PRODUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE: um estudo com diários narrativos**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dr^a. Antônia Edna Brito.

Teresina

2010

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Christiane Maria Montenegro Sá Lins CRB/3 – 952

C972p

CUNHA, Renata Cristina da

Os professores de Língua Inglesa em início de carreira e a produção da profissão docente: um estudo com diários narrativos/ Renata Cristina da Cunha. – Teresina: Universidade Federal do Piauí - UFPI, 2010.

186f. il.

Orientadora: Dr^a Antonia Edna Brito

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, Programa de Pós-graduação em Educação – UFPI, 2010.

1.Prática Docente. 2. Inglês – estudo e ensino. I. Brito, Antonia Edna II. Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, Programa de Pós-graduação em Educação – UFPI III. Título.

CDD 370.733

RENATA CRISTINA DA CUNHA

**OS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM INÍCIO DE CARREIRA E A
PRODUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE: um estudo com diários narrativos**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Profa. Dr^a. Antônia Edna Brito.

BANCA EXAMINADORA:

Professora Doutora Antônia Edna Brito
Orientadora – UFPI

Professora Doutora Marlene Araújo de Carvalho
Examinadora Externa – Faculdade Santo Agostinho

Professora Doutora Ivana Maria de Melo Lopes Ibiapina
Examinadora Interna – UFPI

Professora Doutora Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Suplente - UFPI

Dedico...

*Às razões maiores da minha vida, sem as quais, com certeza, jamais viveria, **Cleto Sandys e Rebecca Sandys**, por existirem e por me apoiarem incondicionalmente sempre.*

*Aos meus amados **avós paternos (in memoriam), pais e irmãos**, principal base constituinte do meu ser, por existirem e acreditarem em mim sempre.*

*Às **seis professoras interlocutoras da pesquisa**, essenciais para a realização deste estudo, que não foram objeto, mas sim os **SUJEITOS** desta investigação.*

*À minha mentora e amiga querida **Marlinda**, que, ao acreditar em mim, possibilitou que eu realmente me tornasse uma professora melhor.*

*Aos meus **alunos e alunas**, especialmente aqueles da turma professora **Renata Cristina da Cunha** que, ao compartilharem comigo suas vidas, deixaram um pouco de si e levaram um pouco de mim, ajudando-me a tornar-me uma pessoa melhor.*

Agradecimento especial

à Professora Doutora Antônia Edna Brito, entre muitos outros, por ter me escolhido e acreditado em mim, ajudando-me pacientemente a trilhar os caminhos sinuosos da pesquisa em Educação, pegando em minha mão quando preciso e puxando as minhas orelhas também,

MUITO OBRIGADA!

AGRADECIMENTOS

Aguardei a ocasião da escrita dos agradecimentos envolta em sentimentos de ansiedade e insegurança. Ansiedade porque este é o momento solene e oficial de agradecer às pessoas que me apoiaram ao longo do percurso percorrido, iniciado em junho de 2007, com a seleção para o mestrado e encerrado em fevereiro de 2010 com a defesa pública da dissertação. Insegurança porque foram tantas as pessoas que compartilharam comigo este percurso que me sinto receosa em escrever as próximas linhas e ser injusta com alguém. No entanto, parafraseando o poeta Fernando Pessoa, agradecer é preciso, por isso agradeço...

Do Tempo e do Espaço do Mestrado,

À Faculdade Piauiense, na pessoa de sua mantenedora Livia Guimarães, pelo apoio financeiro e pela liberação no primeiro semestre das aulas, tornando esta conquista possível;

*Às seis professoras iniciantes na profissão e apaixonadas pela docência cuja disponibilidade e ousadia tornaram esta pesquisa real: **Jeane, Karina, Renata, Rosiane, Sinara e Thallyta;***

*Aos professores, **Amparo, Antônia Edna, Bárbara (Babi), Carmen, Eduardo (Edu), Glória Lima, Ivana, José Augusto e Vilani,** pela vivência intelectual nos espaços da universidade e pelos laços de amizade construídos;*

*Aos amigos inesquecíveis da 15ª turma, especialmente à **Adriana, Dilma, Dutra, Francisco, José Carlos, Jurandir e Marlinda,** pelo companheirismo, pela amizade e pela convivência harmoniosa;*

*Às professoras **Antônia Edna, Carmen e Ivana,** pela disponibilidade em participar do exame de qualificação e da banca de defesa e pelas relevantes contribuições nesta etapa importante da pesquisa;*

*À professora **Marlene** pela disponibilidade em participar da banca de defesa e por contribuir significativamente para o aperfeiçoamento desta dissertação.*

À professora **Ivana**, entre muitos outros, por ter me adotado e me apresentado o mundo apaixonante da pesquisa;

Às novas amizades conquistadas entre os **alunos da 14ª e 16ª turmas**, pela alegria e pelo compartilhamento de momentos inesquecíveis, tanto nos espaços da universidade como nos eventos científicos;

À **Universidade Estadual do Piauí, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Faculdade Piauiense e Colégio Visão de Parnaíba**, instituições de ensino em que trabalho, pela liberação no primeiro semestre das aulas, pelo apoio e pela compreensão durante o percurso da pesquisa;

À **Universidade Federal do Piauí, Universidade Estadual do Piauí e Faculdade Piauiense**, pelos auxílios financeiros que permitiram a minha participação em eventos científicos, contabilizando mais de vinte trabalhos apresentados e publicados nesse período;

Aos competentes professores de Língua Portuguesa, **Ana Paula, Maria José, Rozane e Zezinho**, que gentilmente fizeram a revisão ortográfica deste relatório de pesquisa.

Aos queridos **Adson e Gilson**, profissionais dedicados da informática, designers desta dissertação.

Do **Âmbito Fraternal**, agradeço carinhosamente:

Ao amigo querido **Francisco Nascimento**, responsável maior pela minha aprovação na seleção do mestrado;

À mais que amiga **Marlinda** cuja busca incansável pelo desenvolvimento profissional tornou o estreitamento de laços entre UFPI e FAP uma realidade;

À amiga **Ozita e “seus meninos”**, que, entre muitos outros, nos deram abrigo na primeira semana de aulas em Teresina;

Ao casal amigo **Afrânio e Fabrícia** pelas orientações sempre equilibradas e pelo companheirismo imensurável,

Ao querido **Sidclay**, meu anjo da guarda, por sua amizade infinita e disponibilidade incondicional;

À pequena grande **Dílma**, entre outros, pelas inteligentes conversas proporcionadas pelos milhares de quilômetros percorridos;

À minha querida amiga **Mínervina**, com quem compartilho um amor profundo pela Língua Inglesa;

À **Nadja**, cujo apoio foi essencial para a conclusão do primeiro semestre letivo;

Aos **autores-pesquisadores e pesquisadores-autores**, com quem dividi muitos momentos de euforia e dúvida, cujas reflexões contribuíram sobremaneira para a execução desta pesquisa;

Aos **professores e professoras** que participaram da minha vida escolar e acadêmica, cujas marcas deixadas ao longo de minha vida podem ser percebidas até hoje;

Aos **meus alunos e alunas** que sempre me iluminam e fazem com que a cada dia, eu ame ainda mais minha profissão;

A **todos aqueles** que, pelo menos uma vez, perguntaram, “Como vai a dissertação?”;

Do **Âmbito Afetivo**, agradeço de todo coração:

Aos meus dois amores maiores **Cleto Sandys e Rebecca Sandys**, entre muitos outros, pelo amor imensurável, pelo apoio incondicional e pela compreensão infinita;

Aos meus amados pais, **Cunha e Eva**, e irmãos, **Rebecca, Roosevelt e Rodrigo**, que mesmo distantes estão sempre ao meu lado;

Aos meus queridos sogros, **João Pedro e Líndalva**, que, cada um à sua maneira, tornou a minha distância de casa mais aceitável;

E finalmente, do **Âmbito Espiritual**, agradeço àquele para quem impossível é só mais uma palavra, àquele que está sempre ao meu lado dando-me forças para sempre seguir em frente e cumprir a minha missão: **DEUS**, pai todo poderoso, que fez muitos milagres em mim...

*Entre limites, possibilidades e ilusões, na ambivalência sutil
dos fios e dos lados em jogo na atividade educativa,
aprendi a ser professora (para não ser a professora que sabe);
aprendi a ensinar (para, ensinando, poder aprender);
aprendi o que é ensinar e os modos habituais de fazê-lo
(para, muitas vezes, reproduzi-los e muitas outras, discordando,
problematizá-los, recusá-los e até reconstruí-los);
aprendi as regras das gramáticas do dizer e do fazer social
dominantes (para, explicitando-as, mostrar-lhes as exceções).
Aprendi lentamente, no cotidiano da escola, a olhar para as relações
ali vividas (relações de ensino, de trabalho, de hierarquia, disputa ou
camaradagem)
como algo que está sendo, mais do que como algo que é.
O que é, já é, revela-se como concluído, até se naturaliza.
O que está sendo é o que é e seus possíveis, ainda em movimento.*

Roseli Fontana, em Como nos tornamos professoras

(2005)

CUNHA, Renata Cristina da. **Os professores de Língua Inglesa em início de carreira e a produção da profissão docente**: um estudo com diários narrativos. 2010. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

RESUMO

O início da profissão docente se caracteriza como uma etapa única e de transição na vida dos professores iniciantes que, marcada por sentimentos como descoberta e sobrevivência, torna-se fundamental para o processo de produção da profissão professor. Assim, o impacto provocado no professor pelas experiências vivenciadas no período inicial na carreira torna-se decisivo para sua permanência ou não na profissão. Neste sentido, estabelecemos com objetivo geral deste estudo investigar como os professores de Língua Inglesa, em início de carreira, produzem a profissão docente na vivência da prática pedagógica. Devido à natureza do objeto de estudo, escolhemos a pesquisa narrativa, com abordagem qualitativa como metodologia a ser seguida, dialogando com autores como Clandinin e Connelly (1995, 2000), Bolívar (2002), Souza (2004, 2006a, 2006b), entre outros. Para a realização da pesquisa, contamos com a colaboração de seis professoras, graduadas em Letras-Ingles, iniciantes na carreira e no efetivo exercício da docência nas escolas públicas e particulares de Ensino Médio, da cidade de Parnaíba (PI). Para responder as questões norteadoras da pesquisa, realizada no segundo semestre de 2008, utilizamos o questionário semi-aberto, os diários narrativos e as rodas de conversa. No plano de análise dos dados, optamos pela análise do conteúdo proposta por Bardin (2006). Para melhor compreensão do fenômeno pesquisado, empreendemos uma revisão de literatura sobre as especificidades da formação docente, da profissão professor e das práticas pedagógicas dos professores de inglês, baseados em autores como Almeida Filho (1999a, 1999b, 2003, 2007), Leffa (2001, 2003, 2007), Abrahão (2004a, 2004b, 2006) entre outros. Os dados produzidos foram analisados à luz do referencial teórico estudado e divididos em quatro eixos de análise: ser professor de Língua Inglesa, a prática pedagógica e o início da carreira docente, experiências marcantes no início da profissão e a escrita dos diários narrativos: potencialidades e limites. As análises e as interpretações dos dados produzidos revelaram que o encontro das interlocutoras da pesquisa com a docência foi marcado por encantos e desencantos. Os sentimentos de encantamento com a profissão foram ocasionados principalmente pelo reconhecimento dos alunos em face ao trabalho realizado, enquanto que os sentimentos de desencantamento foram provocados, sobretudo pela insegurança em agir diante de situações inesperadas e desafiadoras. No entanto, as interlocutoras reconhecem a contribuição dessas experiências cotidianas para a produção e consolidação da profissão professor, afirmando que, apesar dos problemas vivenciados, permanecerão em sala de aula construindo assim uma carreira profissional no magistério.

PALAVRAS-CHAVE: Professores de Língua Inglesa. Início na carreira profissional. Profissão docente. Diários narrativos.

CUNHA, Renata Cristina da. **The English teacher beginners and the production of the teaching profession: a study with narrative journals.** 2010. 184f. Dissertation (Master in Education) – Federal University of Piauí, Teresina, 2010.

ABSTRACT

The beginning of a teaching profession is described as a unique and changing stage in the beginner teachers' life that for being sealed by feelings, such as discovering and survival, it becomes primordial to the process of production of a teacher's job. Then, the impact that is caused in the teacher through its experiences since the beginning of the career is decisive to decide about having an establishment in this kind of job or not. This way, the objective of this study was to investigate how the English, and at the same time beginners teachers produce the academic job in the pedagogical practicing way. Due the kind of object of studying, a narrative research was chosen, and with a qualitative approach as the methodology to be followed, talking to the authors such as Clandinin and Connelly (1995, 2000), Bolívar (2002), Souza (2004, 2006a, 2006b), among others. To have this work done, we had the help of six teachers that have already graduated in English, beginners in their career and teaching for Secondary public and private schools in Parnaíba – PI. A semi-open questionnaire, narrative diaries, and small talking were used in the research questions that were held on the final term of 2008. In the project of data analysis, we decided for the content analysis proposed by Bardin (2006). To have a better understanding of the researched phenomenon, a literature review about the specification of the teaching formation, the teaching job and the English teachers' pedagogical practicing was done, based on the authors like Almeida Filho (1999, 2007), Leffa (2001, 2003, 2007), Abrahão (2004a, 2004b, 2006) among others. The produced data were analyzed based on the theoretical study and divided into four parts of analysis: to be an English teacher, the pedagogical practicing, the beginning of the teaching career and the remarkable experiences, the profession consolidation and the potentialities and limits for the journal writings. The analysis and data interpretations produced were revealed that the meeting of the research interlocutor with the teachers was marked with enchant and disenchantment. The enchanted feelings with the profession were caused mainly because of the student's recognition due the work done, while the disenchantment was caused principally due the insecurity of dealing with the challenged and unexpected situations. However, the interlocutors recognize the contribution of those daily experiences to the production and consolidation of the teacher's job, claiming that, although the experienced problems, they are going to keep teaching setting a professional career up in the teaching field though.

KEY-WORDS: English teachers. Beginning a teaching career. Profession production. Narrative journals.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Fachada da Unidade Escolar Janete Souza	34
Figura 02: Fachada do Colégio Estadual Senador Chagas Rodrigues	35
Figura 03: Fachada da Unidade Escolar Polivalente Lima Rebelo.....	36
Figura 04: Fachada do Colégio Nossa Senhora das Graças	37
Figura 05: Fachada do Colégio Apoio	37
Figura 06: Perfil das participantes da pesquisa.....	40
Figura 07: Instrumentos e técnicas utilizados para a produção dos dados	44
Figura 08: Principais características dos diários narrativos.....	50
Figura 09: A escolha do curso de Letras-Inglês	52
Figura 10: Expectativas ao ingressar no curso de Letras-Inglês	52
Figura 11: Plano de análise dos dados	56
Figura 12: Eixos de análise dos dados.....	57
Figura 13: O ingresso no curso de Letras-Inglês e a formação inicial	104
Figura 14: O exercício da docência e o início na profissão	112
Figura 15: As relações interpessoais em sala de aula	119
Figura 16: As interfaces do como ensinar	128
Figura 17: A descoberta no início da carreira docente	135
Figura 18: A sobrevivência no início da carreira docente.....	143
Figura 19: Potencialidades e obstáculos do uso dos diários.....	151

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – APRESENTANDO A PESQUISA	15
CAPÍTULO 1 – OS CAMINHOS PERCORRIDOS: DELINEANDO O CORPUS METODOLÓGICO DA PESQUISA	25
1.1 A dimensão qualitativa da pesquisa.....	25
1.2 A pesquisa narrativa e as suas especificidades	27
1.3 Caracterizando o contexto empírico do estudo.....	33
1.4 Apresentando as interlocutoras da pesquisa.....	38
1.4.1 A formação do grupo de pesquisa	39
1.4.2 As professoras participantes do estudo.....	40
1.5 A produção dos dados da pesquisa.....	43
1.5.1 Sobre o uso do questionário no contexto da pesquisa	45
1.5.2 Sobre o uso dos diários narrativos no contexto da pesquisa.....	46
1.5.3 Sobre o uso das rodas de conversa no contexto da pesquisa.....	51
1.6 Procedimentos para a análise dos dados.....	54
CAPÍTULO 2 - TECENDO DISCUSSÕES SOBRE O SER PROFESSOR DE INGLÊS: UMA REVISÃO DE LITERATURA.....	59
2.1 Entre o ser e o não ser: em questão a formação do professor de inglês.....	60
2.2 Entre o ser e o estar: reflexões sobre profissão professor de inglês	85
CAPÍTULO 3 - DESVELANDO O PROCESSO DE TORNAR-SE PROFESSORA DE INGLÊS: COM A PALAVRA AS INTERLOCUTORAS DA PESQUISA.....	96
3.1 Ser professor de Língua Inglesa.....	97
3.1.1 O ingresso no curso de Letras-Inglês e a formação inicial	98
3.1.2 O exercício da docência e o início na profissão.....	105
3.2 A prática pedagógica e o início da carreira docente	112
3.2.1 As relações interpessoais em sala de aula.....	114
3.2.2 As interfaces do saber-ensinar	120
3.3 Experiências marcantes no início da profissão.....	128
3.3.1 Descoberta no início da carreira docente: desafios e encantamentos.....	130

3.3.2	A sobrevivência no início da profissão professor: conflitos e incertezas.....	136
3.4	A escrita dos diários narrativos: potencialidades e limites	144
3.4.1	As potencialidades do uso dos diários narrativos	145
3.4.2	Os limites do uso dos diários narrativos	148

CONSIDERAÇÕES FINAIS - RETOMANDO AS QUESTÕES DA PESQUISA:

POR QUE CONCLUIR É (IM) PRECISO	153
--	------------

REFERÊNCIAS.....	160
-------------------------	------------

APÊNDICE A - Termo de esclarecimento e livre adesão à pesquisa.....	172
--	------------

APÊNDICE B - Consentimento para a participação na pesquisa.....	176
--	------------

APÊNDICE C - Questionário semiaberto	178
---	------------

APÊNDICE D - Convite para a escritura dos diários	181
--	------------

APÊNDICE E - Roteiro para a escrita dos diários.....	182
---	------------

INTRODUÇÃO
APRESENTANDO A PESQUISA

INTRODUÇÃO

APRESENTANDO A PESQUISA

“Duas estradas levavam a um mesmo bosque
e eu optei pela estrada menos trilhada,
o que fez toda a diferença”.
(FROST, 1920) ¹.

O americano Robert Frost (1874-1963), importante poeta do século XX, descreve em seu poema *The road not taken*, A estrada não trilhada, o dilema de ter que optar por uma das duas estradas que levavam a um mesmo bosque, demonstrando sua indecisão sobre o caminho a trilhar para alcançar seu objetivo. Acrescenta que ter escolhido a estrada menos trilhada foi o grande diferencial em sua vida.

Tomamos emprestado o pensamento de Frost para ilustrar o dilema que vivenciamos quando nos defrontamos com dois caminhos diferentes na trajetória profissional, particularmente quando fomos convidadas a ministrar aulas de inglês, sem a formação inicial, em uma escola de idiomas no ano de 1989: declinar o convite ou aceitar o desafio. Assim como o poeta, tivemos que optar por um caminho, aceitamos o desafio e desde então assumimos a profissão de professora de inglês, o que fez toda a diferença para o surgimento da problemática de nossa pesquisa.

A nossa história com a Língua Inglesa começou aos doze anos de idade, quando fomos estudar inglês no Centro de Cultura Anglo Americana (CCAA), na cidade onde morávamos, São José dos Campos, no estado de São Paulo. Lá, além de estudar inglês por seis anos, exercemos a docência pela primeira vez aos dezesseis anos de idade, após aceitar o convite feito pela diretora da escola para trabalhar com crianças na faixa de seis a dez anos. O convite decorreu da indicação de uma das professoras do curso que acreditava que sermos fluentes e termos um conhecimento avançado da língua eram suficientes para o exercício da profissão.

Quanto à formação específica para a docência, fomos informadas de que saber a língua era o único pré-requisito para ser professor naquela escola de

¹ Tradução livre da pesquisadora.

idiomas, pois os recém-contratados eram submetidos a um treinamento² para adquirirem os conhecimentos necessários para aquela função. Naquele momento, não nos apercebemos da dimensão de tal atitude e aceitamos a proposta, confiantes que o treinamento contemplaria toda a formação necessária para o magistério.

Assim, para aprendermos a profissão, nós, os iniciantes, éramos submetidos a um treinamento intensivo no início de cada semestre, dizemos treinamento porque era isso que acontecia, éramos treinados para aplicar o método utilizado pelos cursos de inglês da época, década de oitenta: o método Audiolingual, desenvolvido para que as pessoas aprendessem a língua através da repetição e da memorização pelos diálogos previamente estabelecidos através do material didático. Nesse contexto, o aluno aprendia inglês de forma mecânica e descontextualizada, estimulado pelos reforços externos, advindos dos docentes e pelo ambiente escolar.

Durante três anos, ficamos envolvidas com o curso, fomos promovidas e passamos a assumir turmas de níveis mais elevados, o que exigia maior dedicação e conhecimento da língua. Depois de um semestre ministrando a mesma aula para turmas diferentes, acabávamos decorando os procedimentos, era só reproduzir. É interessante porque, à época, não nos interessamos nem pelo curso de Letras- Inglês, nem por nenhum outro curso de formação docente. Refletindo sobre isso hoje, percebemos que naquela época acreditávamos que ser professor de Língua Inglesa resumia-se apenas a reproduzir os procedimentos e conteúdos internalizados durante os treinamentos.

Aos vinte anos, por razões superiores, mudamos para Parnaíba, estado do Piauí. Chegamos a uma cidade, para nós, desconhecida, sem saber o que fazer. A única experiência profissional que tínhamos era como professora de inglês de um curso livre que nem existia na cidade que nos acolhia, então decidimos dar aulas de inglês em escolas de ensino regular.

Embora tenhamos ficado receosa por não ter formação em nível superior e nenhuma experiência nesse tipo de escola, começar a trabalhar assim que chegamos foi muito fácil. Ser paulista, ter experiência como professora de escola de idiomas e ser bastante fluente na língua foram as principais razões para logo

² Leffa (2001, p. 334) define treinamento como “[...] o ensino de técnicas e estratégias de ensino que o professor deve dominar e reproduzir mecanicamente, sem qualquer preocupação com a fundamentação teórica”.

estarmos trabalhando em duas escolas particulares de ensino Fundamental e Médio da cidade.

Nessas escolas, de modo geral, havia apenas uma reunião com os professores no primeiro semestre para serem repassadas as orientações gerais do ano letivo. Como ministrar as aulas, escolher o material didático, elaborar as provas, organizar as fichas e diários, lidar com alunos problemáticos, planejar as aulas entre outras atividades, ficava a cargo do próprio professor, uma vez que a escola entendia que os professores contratados já chegavam à escola preparados e prontos para exercer tais atividades.

Neste período, as salas de aula lotadas, turmas heterogêneas, os recursos didáticos que se restringiam a quadro e giz eram os primeiros desafios que enfrentávamos diariamente, o que, apesar de provocar insegurança e aflições, não nos fez desistir.

Hoje compreendemos que esses primeiros anos foram fundamentais para o nosso processo de produção da profissão docente, ainda que fortemente marcados pela insegurança e pela falta de confiança, visto que, segundo Guarnieri (2000, p. 9) “[...] uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor”

Nesse cenário, a partir da experiência docente, chegamos à conclusão de que falar a língua era apenas uma dimensão menor da profissão professor de inglês, visto que as aulas, tanto no ensino Fundamental quanto Médio, eram ministradas em português. Assim, nossa real necessidade era aprender a ser uma professora, pois além de saber o conteúdo programático, precisávamos ter conhecimento das múltiplas dimensões da profissão docente. Até chegar à universidade, sete anos depois, sobrevivemos recorrendo às aprendizagens adquiridas com as experiências vivenciadas desde que entramos na escola como aluna aos cinco anos de idade e como professora aos dezesseis, ou seja, aprendemos a ensinar, ensinando.

Foi então que no ano de 1999, o curso de Letras - Inglês foi implantado na cidade pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI doravante) no período de férias para diplomar os professores-leigos dessa disciplina das escolas públicas. No entanto, naquela época não éramos professora de escola pública. Felizmente, foram oferecidas duas vagas para a comunidade e, para nossa alegria, fomos aprovadas

no vestibular; ingressamos na universidade, ansiosas por conhecimentos sobre o ser professor de inglês.

Quatro anos depois, em 2002, nos formamos em Letras - Inglês no modelo da racionalidade técnica. De acordo com Brito (2006, p. 46), este modelo “[...] trata-se de uma perspectiva de formação determinística acrítica, situando o/a professor/a como técnico que dissemina conhecimentos”. Assim, pudemos comprovar na prática o que as pesquisas de Paiva (2003, 2005), Gimenez (2002, 2004, 2005) entre outros, revelam sobre o curso que, embora seja de licenciatura, ou seja, para a formação de professores, é na verdade um curso de bacharelado. Isto porque a matriz curricular do curso está alicerçada nas disciplinas relacionadas ao domínio da Língua Inglesa e de suas literaturas, o que tem contribuído para a formação limitada dos professores de inglês.

No que concerne às disciplinas específicas e fundamentais para a formação de professores tais como Avaliação da Aprendizagem, Planejamento de Ensino, Teoria do Currículo, Legislação, Didática e Prática de Ensino apenas as três últimas são contempladas na matriz curricular do curso e ministradas a partir de uma visão de transmissão de conhecimentos, sem uma relação com a prática pedagógica exercida cotidianamente.

Para tornar o processo formativo dos alunos-professores ainda mais delicado, a vivência da prática pedagógica, ou seja, a Prática de Ensino acontece nos dois últimos semestres do curso, de maneira dicotômica, dividida em dois momentos distintos: um, na universidade onde se estuda a teoria; outro, na escola em que se vivencia a prática. Assim, a formação didático-pedagógica do professor de inglês, adquirida nos bancos universitários, mostra-se restrita e inadequada para suprir as necessidades do mercado atual.

No ano seguinte, em busca de novos conhecimentos que contribuíssem para o nosso desenvolvimento profissional, inscrevemo-nos na especialização em Língua Inglesa, oferecida pelo *campus* da UESPI de Teresina. Embora a formação continuada tenha sido produtiva para o aperfeiçoamento dos conhecimentos linguísticos, uma vez mais sentimos falta da formação didático-pedagógica tão necessária para o exercício da profissão.

Assim, após concluirmos o curso em 2004, ainda insatisfeitas com os conhecimentos adquiridos, buscamos um curso de especialização, desta vez em Docência do Ensino Superior, no *campus* da Universidade Federal do Piauí (UFPI

doravante) em Parnaíba, para tentar preencher as lacunas específicas de nossa formação profissional. Finalmente nesse curso tivemos acesso à literatura atual sobre a profissão professor, mais especificamente sobre o ser professor e suas múltiplas dimensões que incluem não apenas o ser, mas também o saber e o saber fazer docente. Hoje, temos consciência de que participar desse curso foi providencial para nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

No ano seguinte, fomos aprovadas em concurso público para professor do curso de Letras-Ingês da UESPI. Assim passamos a ser uma professora formadora de professores, uma realidade totalmente diferente das experiências vivenciadas anteriormente, pois mesmo com uma larga experiência, sentimo-nos como uma professora em início de carreira, enfrentando os desafios que ora se apresentavam.

Ao assumirmos o papel de formadora de professores, começamos a trilhar, ainda que inconscientemente, os primeiros passos para o início de nossa pesquisa, pois como ressalta Fontana (2005, p. 16):

[...] como professora entre professoras, vi nascerem em mim a inquietação e o desejo de estudar, de perto, os processos pelos quais tem-se constituído, em nós, nosso 'ser profissional', na rede móvel e multifacetada de relações sociais [...] por nós vividas.

Nas palavras da autora, percebemos que a pesquisa nasce da pessoa que somos e nos tornamos à medida que nos construímos profissionalmente no exercício da docência. Nossa trajetória formativa, a macrodimensão da responsabilidade assumida e a convivência com os alunos, futuros professores, constantemente inseguros quanto ao exercício da profissão, provocaram reflexões e questionamentos sobre os caminhos, muitas vezes desconhecidos e nada suaves, que os professores percorrem no processo de construção e consolidação da profissão, principalmente aqueles em início de carreira³, por se constituir uma fase decisiva para a permanência ou não do docente na carreira.

³ Não há consenso na literatura acerca da duração dessa fase. Huberman (1992) considera inicial a fase que se estende até o terceiro ano de profissão; para Cavaco (1995) vai até o quarto ano de exercício profissional; Veenman (1988) argumenta que tal fase se prolonga até o quinto ano; Tardif (2002) defende que esse momento inicial compreende os sete primeiros anos de profissão.

Imbuídas desta inquietação maior, inscrevemo-nos, no ano de 2007, na seleção para o Mestrado em Educação da UFPI, entre outros, com o intuito de encontrar possíveis respostas para os questionamentos urgentes e emergentes desta nova etapa de nossa carreira profissional.

Inicialmente nos propusemos a investigar os saberes docentes dos professores de inglês, temática bastante pertinente na atualidade. No entanto, as leituras realizadas, as conversas esclarecedoras com nossa orientadora e uma visão introspectiva e crítica sobre a nossa trajetória pessoal e profissional nos levaram a perceber o real escopo de nossa inquietação, nascida no âmago de nosso ser e latente em nossas reflexões desde a nossa entrada na carreira, há quase vinte anos: o processo de produção da profissão pelos professores iniciantes na carreira.

Diante da complexidade de tal fenômeno, partimos em busca de conhecimentos que nos ajudassem a compreender as singularidades acerca dos professores iniciantes na profissão. Na tentativa de compreender com maior profundidade essas características, recorremos a estudos realizados por pesquisadores como Almeida Filho (1999a, 1999b), Leffa (2001), Walker (2003) e outros sobre os professores de inglês em início de carreira.

Contudo, percebemos que, embora seja crescente o número de pesquisadores que se interessam pela temática, esse campo de estudo ainda carece de pesquisas que possam contribuir para compreendermos o processo de formação de professores de inglês no país. Assim, do âmbito acadêmico, esperamos que o estudo possa contribuir com reflexões e discussões sobre o ser professor de Língua Inglesa iniciante na profissão, uma vez que, como ressalta Nóvoa (1992, p. 10) “[...] esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica”.

Além de sua pertinência acadêmica, este trabalho tenciona colaborar com as atuais pesquisas acerca da formação e da profissão docente, que exige profissionais competentes e criteriosamente formados para atuar nos espaços escolares, formando cidadãos críticos e capazes de atender às urgentes demandas da sociedade hodierna.

Ademais, acreditamos que uma pesquisa desta natureza também possa ser um instrumento relevante para o processo de compreensão da profissão docente, na medida em que possibilita aos professores refletirem sobre a própria formação pessoal e profissional.

Diante do exposto, delimitamos como questão central da investigação: Como as professoras⁴ de Língua Inglesa, em início de carreira, produzem a profissão docente na vivência da prática pedagógica? Desta questão, emergiu o objetivo geral do estudo, assim delineado:

- Investigar como as professoras de Língua Inglesa, em início de carreira, produzem a profissão docente na vivência da prática pedagógica.

A partir da questão central e do objetivo geral do estudo, emergiram as seguintes questões norteadoras:

- Qual é o perfil profissional das professoras de inglês em início de carreira?
- Como se caracteriza a prática pedagógica de professoras de inglês, iniciantes na profissão?
- Que experiências contribuem para que as professoras de inglês, em início de carreira, tornem-se professores de profissão?
- Qual a contribuição da escrita dos diários narrativos para a produção da profissão pelas professoras de inglês, iniciantes na profissão?”

A fim de responder a essas questões, apoiamo-nos nos pressupostos teóricos de pesquisadores que estudam a profissão professor, tais como Nóvoa (1992, 1995, 2000), Cavaco (1995), Tardif (2002); a formação e a profissão do professor de inglês como Almeida Filho (1999a, 2003, 2007), Celani (2000, 2003), Telles (2002a, 2002b, 2004), Gimenez (2002, 2003, 2004, 2005); os professores em início de carreira como Huberman (1992), Garcia (1999), Monteiro Vieira (2002), Lima (2006) e outros que se dedicam a estas temáticas.

Considerando a natureza de nosso objeto de estudo, optamos pela abordagem qualitativa, definindo a pesquisa narrativa como a ser seguido na empiria, por compreendermos, assim como Connelly e Clandinin (2004, p. 5), que “[...] os seres humanos são organismos contadores de histórias e que tanto coletiva como individualmente eles protagonizam histórias de vida”. Assim, através das narrativas escritas buscamos acessar o mundo das professoras de inglês, as formas

⁴ Todas as participantes do estudo são do sexo feminino.

como experimentam e constroem esse mundo, suas impressões e inquietações, tanto pessoais como profissionais, aspectos fundamentais para a realização de nosso estudo.

Para responder às questões suscitadas pela investigação, optamos pelos seguintes instrumentos e técnicas: o questionário com questões abertas e fechadas, dividido em três seções: dados pessoais, dados acadêmicos e dados profissionais; o diário narrativo e as rodas de conversa, utilizados em etapas previamente estabelecidas para a produção dos dados.

No plano de análise dos dados, optamos pela análise do conteúdo proposta por Bardin (2006). Essa técnica refere-se ao estudo do significado das mensagens, estabelecendo conexões com base nos eixos de análise construídos a partir dos dados obtidos. Assim, elegemos quatro eixos: 01) Ser professor de Língua Inglesa; 02) A prática pedagógica e o início da carreira docente; 03) Experiências marcantes no início da profissão e 04) A escrita dos diários narrativos: potencialidades e limites. Isso posto, passamos a seguir à organização do presente relatório de pesquisa, dividido em cinco seções.

Introdução - Apresentando a pesquisa em que evidenciamos informações sobre a pesquisa realizada: a problemática da investigação, a contextualização do estudo, os objetivos da pesquisa, a relevância do estudo e a estrutura da dissertação.

No **Capítulo 1 – Os caminhos percorridos: delineando o corpus metodológico da pesquisa**, discorremos sobre questões metodológicas da pesquisa, a partir de diálogos com autores como Clandinin e Connelly (1995, 2000), Bolívar (2002), Souza (2004, 2006a, 2006b), entre outros. Em seguida, apresentamos os instrumentos e as técnicas utilizados para a produção dos dados, as professoras participantes do estudo e finalizamos explicitando os procedimentos para a produção e análise dos dados.

Capítulo 2 - Tecendo discussões sobre o ser professor de inglês: uma revisão de literatura. Nesta seção, apresentamos discussões sobre as especificidades da formação docente, da profissão professor e das práticas pedagógicas dos professores de inglês, baseados em autores como Almeida Filho (1999, 2007), Leffa (1999, 2001, 2003), Abrahão (2004a, 2004b, 2006), entre outros.

Capítulo 3 - Desvelando o processo de tornar-se professora de Língua Inglesa: com a palavra as interlocutoras da pesquisa. Neste capítulo,

apresentamos, analisamos e interpretamos os dados produzidos com a realização do estudo à luz do referencial teórico estudado.

Nas **Considerações Finais – Retomando as questões da pesquisa: porque concluir é (im) preciso**, além de apresentarmos considerações sobre o estudo realizado, exteriorizamos nossas reflexões finais sobre a diferença que a pesquisa fez tanto em nossa vida como professora-pesquisadora, quanto na vida de nossas interlocutoras.

Esclarecida a natureza da pesquisa, apresentamos a seguir, no capítulo 1, **Os caminhos percorridos: delineando o *corpus* metodológico da pesquisa**, a trajetória metodológica da pesquisa realizada.

CAPÍTULO 1
OS CAMINHOS PERCORRIDOS:
DELINEANDO O *CORPUS* METODOLÓGICO DA PESQUISA

CAPÍTULO 1
OS CAMINHOS PERCORRIDOS:
DELINEANDO O CORPUS METODOLÓGICO DA PESQUISA

Alice perguntou ao Gato:
“Que caminho devo seguir?”.
O Gato respondeu:
“Isso depende muito de para onde você quer ir”.
Alice, por sua vez, respondeu:
“Não me importo muito para onde...”.
“Então não importa o caminho que você vai escolher”,
respondeu o Gato.⁵
(CARROLL, 1865).

Lewis Carroll, escritor britânico do século XIX, é autor do clássico infantil *Alice no País das Maravilhas*. A personagem principal do livro, Alice, entra em uma toca atrás de um coelho falante e cai em um mundo de fantasias. No País das Maravilhas, encontra personagens exóticos como o Coelho Branco, a Lagarta, a Rainha de Copas e o Gato de Cheshire, conhecido como o Gato-do-sorriso. O diálogo entre a garota e o gato reproduzido na epígrafe acima ilustra a importância da escolha do caminho para se alcançar um determinado objetivo.

Assim, neste primeiro capítulo, apresentamos o percurso metodológico percorrido em nosso estudo. Inicialmente realçamos a dimensão qualitativa da pesquisa realizada. Em seguida, caracterizamos a pesquisa narrativa como pertinente para os estudos sobre o processo de tornar-se professor de profissão. Na sequência, apresentamos o contexto empírico da investigação, o perfil das participantes do estudo, bem como os instrumentos, as técnicas e os procedimentos utilizados para a produção dos dados. Concluindo o capítulo, esclarecemos sobre os procedimentos utilizados para análise dos dados obtidos da pesquisa.

1.1 A dimensão qualitativa da pesquisa

Ao realizarmos as primeiras leituras sobre as possíveis metodologias a serem escolhidas para a realização do estudo, deparamo-nos com a seguinte

⁵ Tradução livre da pesquisadora.

questão: O que é pesquisa científica? Tanto na literatura nacional, quanto na literatura internacional, encontramos variadas definições para o termo. Assim, apontar uma definição única não é fácil. No entanto, mesmo cientes da ousadia de tal tarefa, apresentamos a seguir a definição que orienta nossa compreensão sobre o termo.

Andrade (2003, p. 121) define pesquisa científica como “[...] o conjunto de procedimentos sistemáticos, baseado no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos, mediante a utilização de métodos científicos”. Nesse contexto, entendemos que a pesquisa científica implica a busca de possíveis respostas e/ou soluções para problemas surgidos no dia-a-dia, recorrendo ao método científico, que deve ser objetivo, sistematizado e rigoroso.

No entanto, interrogamo-nos se é possível explicar o objeto de investigação das Ciências Humanas e Sociais, ou seja, o ser humano e suas relações, de forma objetiva, sistematizada e rigorosa. Para responder a tal questionamento, precisamos lembrar que o homem não pode e nem deve ser visto como um objeto pronto e acabado, que pode ser analisado separadamente do ambiente em que está inserido, como insistem os adeptos do paradigma positivista, referencial maior da abordagem quantitativa.

A esse respeito, Kramer (1996, p. 21) adverte que “[...] o homem só pode ser estudado [...] como sujeito que tem voz, nunca como coisa ou objeto e, nesse sentido, o conhecimento só pode ter caráter dialógico”. Nessa acepção, reconhecemos o homem como um sujeito ativo, possuidor e produtor de saberes, habilidades e competências, com direito a voz e vez na sociedade. Razão por que optamos por nos fundamentar na abordagem qualitativa para o desenvolvimento de nosso estudo.

Seguindo as especificidades dessa abordagem, os dados produzidos em nossa investigação foram analisados criticamente, considerando a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados atribuídos pelas interlocutoras como essenciais para a realização da pesquisa. Cabe ressaltar que no processo de produção dos dados, consideramos importante a dimensão humana, a partir da referência do próprio indivíduo, no caso as interlocutoras da pesquisa.

Sobre as razões que nos levaram a optar pela abordagem qualitativa, encontramos em Strauss e Corbin (2008) três justificativas para a escolha. A primeira delas é a preferência e/ou experiência dos pesquisadores. Isto porque, após nos

dedicarmos a estudos sobre as duas abordagens, quantitativa e qualitativa, preferimos a segunda à primeira, em razão de sua dimensão interpretativista. A segunda e a terceira razão se complementam, visto que tratam da natureza do objeto da pesquisa, a dimensão humana das participantes do estudo.

Após definirmos a abordagem de pesquisa a ser utilizada, partimos para o delineamento da metodologia de investigação, buscando a que melhor se adequasse à natureza de nosso estudo. Segundo Creswell (2007, p. 187), os caminhos metodológicos “[...] concentram-se na coleta, na análise e na comunicação de dados, mas têm origem nas disciplinas e fluem durante todo o processo de pesquisa”. Mesmo reconhecendo a variedade de caminhos metodológicos disponíveis, o autor recomenda que os pesquisadores escolham entre cinco: narrativa, fenomenologia, etnografia, estudo de caso e teoria baseada na realidade. De posse dessas informações, empreendemos um estudo analítico sobre as cinco sugestões do autor, a fim de decidir qual delas se adequaria mais ao nosso objeto de estudo.

Considerando as questões da pesquisa, os sujeitos envolvidos e os objetivos a serem alcançados, optamos pela pesquisa narrativa, como metodologia de investigação, entre outros, porque nos permite compartilhar as experiências vivenciadas pelas professoras, através de histórias contadas e narradas pelas interlocutoras. Ademais, a possibilidade de ouvirmos as vozes das nossas interlocutoras e de conhecer seus pensamentos e sentimentos acerca do ser professor em início de carreira e de tornar-se professor coaduna-se com os propósitos desta pesquisa.

1.2 A pesquisa narrativa e as suas especificidades

Nas últimas três décadas, a pesquisa em educação vem adotando as narrativas como metodologia investigativa sobre o ser professor, entre outros pelo seu caráter social e sua natureza explicativa, ao trazer o sujeito para o centro das investigações, tornando públicas as vozes dos interlocutores do estudo. Ao narrar tanto as experiências formadoras quanto as aprendizagens experienciais, o professor, sujeito das pesquisas, externa sua subjetividade e o conhecimento que tem de si. Sobre a pesquisa narrativa, Catani *et al.* (1997, p. 20) explicam que:

O que se convencionou chamar de pesquisa narrativa, no campo educacional, enfatiza a variedade de práticas de investigação e formação assim agrupadas, como iniciativas que vêm se firmando no campo desde a década de 80, principalmente na Europa, e que deve muito às tentativas de re colocação do sujeito no centro das interpretações das ciências humanas.

A esse respeito, Clandinin e Connelly (1995) afirmam que narrativa pode referir-se tanto ao fenômeno narrado, quanto à metodologia utilizada para se compreender as vivências narradas. Para os autores, tanto a expressão pesquisa com narrativa quanto pesquisa narrativa estão corretas, pois a narrativa é tanto fenômeno pesquisado quanto uma metodologia de pesquisa. Destarte, a pesquisa narrativa surge como uma nova metodologia tanto para as Ciências Humanas quanto para as Sociais.

Para diferenciar os termos pesquisa com narrativa e pesquisa narrativa, Clandinin e Connelly (2000, p. 59) sugerem chamar o fenômeno estudado de história e a pesquisa de narrativa por que:

[...] as pessoas por natureza protagonizam vidas cheias de histórias e contam histórias dessas vidas, enquanto os pesquisadores narrativos descrevem tais vidas, coletam e contam histórias sobre elas e escrevem narrativas da experiência.

Em síntese, quando narra uma história, o narrador-autor articula simultaneamente algumas ações ligadas ao (re) viver e a (re) explicar as histórias que vivenciou, de forma que todas as vozes passam a ser ouvidas; característica importante que contribuiu para que optássemos por esse tipo de pesquisa.

Sobre a pesquisa narrativa, Bolívar (2002, p. 2) contribui afirmando que “[...] contar as próprias vivências e ler, no sentido de interpretar, ditos feitos e ações, à luz das histórias que os atores narram, se converte em uma perspectiva peculiar de investigação”. Nessa perspectiva, a dupla dimensão da pesquisa narrativa atribui ao professor o papel de sujeito do estudo, recolocando-o no centro das pesquisas educacionais, visto que ao mesmo tempo em que a pesquisa narrativa possibilita ao professor investigar sua própria prática e produzir seus saberes, garante o espaço para a formação docente, através da reflexão coletiva e da socialização profissional. Nas palavras de Souza (2006a, p. 26), a pesquisa narrativa:

[...] configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história.

A discussão levantada pelo autor reitera as particularidades e o diferencial da natureza da pesquisa narrativa, considerando que ao participar desse tipo de pesquisa, os interlocutores são mobilizados duplamente, uma vez que ao atribuírem significados e interpretações às experiências vivenciadas, são, ao mesmo tempo, atores e investigadores de sua própria atuação pedagógica, o que desvela o processo formativo e constitutivo do ser professor.

Cunha (1997) ressalta a dupla dimensão das narrativas, que podem ser utilizadas tanto para fins de ensino com uso didático quanto para a pesquisa com fins investigativos. Segundo a autora, as narrativas no campo educacional são utilizadas como instrumento de formação, sendo que, nesse caso específico, o que mais interessa não é o produto final, mas sim o processo de produção das narrativas. Com fins investigativos, as narrativas são usadas como instrumento para a coleta de dados. Acreditamos que, ao recorrer ao recurso da narrativa, o pesquisador legitima o papel do ser humano como produtor de conhecimentos, no caso específico das narrativas, reconhecendo-o como um ser contador de histórias, cujos pensamentos, emoções, sentimentos e, sobretudo experiências são fontes inesgotáveis de dados.

Neste contexto, entendemos que a narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história, visto que a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para quem está contando a história. Nesta perspectiva, o homem legitima o papel de um ser narrador, compartilhando com os outros seres humanos a habilidade de contar histórias, tendo como desafio contá-las por inteiro, sendo fiel às suas lembranças.

Refletindo sobre o ser narrador, Larrosa (1998, p. 38) afirma que “[...] quando contamos nossas histórias e experiências para os outros, de forma escrita ou oral, elas deixam de ser somente nossas, pois passam a fazer parte da vida do outro”. Assim, as narrativas possibilitam o entrelaçamento das vidas do narrador e do ouvinte, no nosso caso de pesquisador, que ao compartilhar os relatos do

narrador, pode tanto reinterpretá-los quanto recriá-los consoante às suas próprias formas de pensar, sentir e agir.

Assim, acreditamos que o pesquisador que trabalha com narrativas passa a se questionar, não apenas acerca das trajetórias percorridas, mas também do desenvolvimento pessoal e profissional, utilizando a escuta e a leitura da narrativa dos participantes da pesquisa como mola propulsora. Assim, as experiências narradas pelo professor permitem que o pesquisador reflita sobre o seu próprio processo formativo, imprimindo um caráter colaborativo à pesquisa narrativa, mais uma dimensão favorável à nossa opção. De forma análoga, Connelly e Clandinin (2004, p. 21-22) ressaltam que:

A investigação narrativa é um processo de colaboração que enseja uma mútua explicação e re-explicação de histórias à medida que a investigação avança. No processo de começar a viver a história compartilhada da investigação narrativa, o investigador tem que ser consciente de estar construindo uma relação em que ambas as vozes são ouvidas [...] uma relação em que ambos, praticantes e investigadores, se sintam ligados por seus relatos e tenham voz com que contar suas histórias.

Ao falar e/ou escrever sobre si, o narrador estabelece uma forma de comunicação que interliga dois mundos inseparáveis: o individual e o coletivo, pois a dualidade “eu” e “outro” está impressa tanto no contador de histórias quanto no ouvinte das histórias, ou seja, no pesquisador. Nessa perspectiva, entendemos que, quando os professores narram suas histórias pessoais e/ou profissionais, elas inegavelmente estão vinculadas aos grupos sociais com os quais os docentes conviveram e/ou convivem, especialmente a família e a escola.

Connelly e Clandinin (2004) salientam uma especificidade importante acerca das narrativas: a temporalidade. Ressaltam que o tempo é um fenômeno que não pode ser desconsiderado nesse tipo de pesquisa, pois, ao contar uma história, o autor-narrador articula as três dimensões temporais: presente, passado e futuro. Segundo Thomson (1997, p. 57), “[...] ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos ser no presente e o que gostaríamos de ser no futuro”. Em outras palavras, a história é narrada no presente, mas remete tanto o autor quanto o ouvinte às experiências vivenciadas no passado, estabelecendo simultaneamente projeções para o futuro.

Outra especificidade da pesquisa narrativa não pode deixar de ser analisada: a fidedignidade dos fatos narrados, aspecto que tem sido fortemente criticado por aqueles que não reconhecem a fundamentação teórico-metodológica desse tipo de pesquisa. No entanto, entendemos que são as representações da realidade e as ressignificações que o autor-narrador atribui às experiências vivenciadas que constituem fontes de aprendizagem e formação tanto pessoal, quanto profissional. Em outras palavras, o que fica para o narrador não é o fato como foi vivido, mas sim o que teve significado para sua subjetividade, o que foi internalizado e aprendido por ele.

Neste contexto, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas sim a representação que o sujeito faz deles, podendo assim ser transformadora da própria realidade. De forma análoga, Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 110) contribuem afirmando que:

[...] as narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas; elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço.

Assim, entendemos que os fatos e acontecimentos narrados pelo professor estão relacionados à sua subjetividade, retratam o seu olhar, seus sentimentos, seus pensamentos e suas reflexões sobre o que acredita ser verdadeiro, cabendo ao pesquisador buscar compreender a verdade, consoante o ponto de vista docente.

Outra especificidade da pesquisa narrativa, também inspiradora de cuidados, é a dimensão ética da pesquisa. De acordo com Souza (2006 b, p. 146), o primeiro passo para a realização da investigação narrativa deve envolver primeiramente a negociação do contrato do trabalho com o grupo envolvido por que:

A utilização e a publicização das identidades dos sujeitos envolvidos em processo de pesquisa e/ou de investigação-formação exige, do ponto de vista ético, uma aproximação e reaproximação das singularidades e subjetividades, bem como a adoção de alguns critérios: assinatura do termo de autorização (carta de cessão); explicitação dos procedimentos de análise e de como serão utilizadas as fontes na pesquisa; devolução e leitura do trabalho com o grupo e, conseqüentemente, revisão e autorização para utilização da narrativa.

De fato, a pesquisa narrativa nos remete a certos cuidados metodológicos que são específicos e singulares referentes às subjetividades dos interlocutores da pesquisa. O primeiro momento de contato entre a professora-pesquisadora e os participantes do estudo, a discussão e negociação do contrato, bem como o percurso metodológico percorrido no decorrer da investigação são descritos detalhadamente no item 1.4.

Neste cenário, a narrativa como metodologia de investigação em educação no Brasil inclui a análise de biografias e de autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias e memórias populares e acontecimentos singulares integrados num determinado contexto. Na área educacional, as fontes biográficas e autobiográficas são constituídas por histórias de vida, relatos orais, fotos, diários, autobiografias, biografias, cartas, memoriais, entrevistas, escritas escolares e videográficas.

Desta forma, percebemos que as fontes utilizadas na pesquisa narrativa podem ser separadas em dois grandes grupos: os documentos pessoais, que incluem fotografias, diários, agendas, cartas, entre outros, e as entrevistas narrativas, que podem ser autobiográficas ou biográficas. Os dados obtidos com a utilização dos recursos anteriormente citados podem ser produzidos de forma oral e/ou escrita, cabendo ao pesquisador decidir qual se adéqua mais ao perfil do estudo.

Diante da diversidade de fontes sugeridas, optamos pelo registro das narrativas em diários por acreditarmos que esta fonte permite ao professor situar-se, no caso de nosso estudo, simultaneamente como autor e como ator de sua história, expressar pensamentos, opiniões, sentimentos e experiências que marcaram seu processo formativo. Nas palavras de Souza (2006 b, p. 14),

[...] a escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si.

Assim, o registro escrito proporciona ao professor a oportunidade de (re) organizar suas ideias, de (re) pensar suas ações e atitudes de forma reflexiva, de (re) construir suas experiências e vivências, de maneira sistematizada. Sobre a

dimensão reflexiva da narrativa escrita, Souza (2006b, p. 101) nos esclarece que o registro escrito da narrativa, como uma atividade metarreflexiva,

[...] mobiliza no sujeito uma tomada de consciência, por emergir do conhecimento de si e das dimensões intuitivas, pessoais, sociais e políticas impostas pelo mergulho interior, remetendo-o a constantes desafios em relação às suas experiências e às posições tomadas.

Nesta perspectiva, utilizamos a escrita da narrativa por oportunizar ao professor escolher que lembranças e experiências registrar, de maneira consciente e refletida, implicando na seleção cuidadosa das palavras e expressões a serem utilizadas. Ademais, o registro escrito também permite que o professor questione e avalie o que escreveu e como escreveu, posicionando-se simultaneamente como escritor e leitor, autor e ator das experiências e vivências narradas.

Diante do exposto, ratificamos a opção para trabalharmos com a pesquisa narrativa como metodologia de investigação pelas seguintes razões: as narrativas revelam conhecimentos implícitos e próprios do professor; são produzidas em cenários significativos, no caso específico a escola; corroboram a tradição humana de contar histórias, visto que a narrativa começa com a história da humanidade; permitem que o professor compartilhe suas experiências e aprendizagens consigo e com seus pares; e, por fim, esse tipo de pesquisa propicia condições para que se estabeleçam mudanças tanto no campo pessoal quanto profissional do docente devido à sua dimensão formativa e investigativa.

De fato, acreditamos que a pesquisa narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o narrador seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Esse pode ser um processo emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, determinando assim a sua trajetória pessoal e profissional.

1. 3 Caracterizando o contexto empírico do estudo

Na abordagem qualitativa, os dados são fenômenos sociais importantes produzidos pelos participantes da pesquisa e coletados pelo pesquisador no

decorrer da investigação, obtidos empiricamente no local onde a pesquisa está sendo desenvolvida. No caso específico de nosso estudo, os dados foram produzidos no local de trabalho das interlocutoras da pesquisa: três escolas públicas estaduais e duas escolas particulares do Ensino Médio da cidade de Parnaíba⁶. Assim, o contexto da pesquisa foi definido com as escolas em que as participantes da pesquisa atuavam à época da investigação. Vale ressaltar também que dentre as seis professoras participantes do estudo, duas trabalham na mesma escola.

É importante registrar que foram mantidos os nomes reais das escolas em que os dados foram produzidos, considerando que após o estabelecimento da natureza da pesquisa, o termo de consentimento para a divulgação dos dados obtidos foi assinado pelos gestores das cinco instituições escolares, caracterizadas a seguir.

- **Unidade Escolar Jeanete Sousa**

A Unidade Escolar Jeanete Sousa está localizada na Avenida Luiz Carlos Mavignier, sem número, no bairro Joaz Sousa, na cidade de Parnaíba, no estado do Piauí. A instituição da rede pública estadual oferece Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Apresentamos a seguir, a fotografia da fachada da escola foi tirada em novembro de 2008.



Figura 01: Fachada da Unidade Escolar Jeanete Souza
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

⁶ A cidade de Parnaíba, localizada no litoral, extremo norte do Estado do Piauí, situa-se na margem direita do Rio Parnaíba. Possui uma área territorial de 436 km² e, população estimada, em 2007, em 140.839 habitantes, conforme indica o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

No ano de 2007, a escola comemorou vinte anos de funcionamento. No ano de 2008, a escola atendia alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio, possuía ainda uma classe especial com alunos deficientes visuais que funcionava no turno da manhã. A unidade de ensino contava em seu corpo docente com 56 professores e em seu corpo discente com 836 alunos, nos turnos manhã, tarde e noite.

- **Colégio Estadual Senador Chagas Rodrigues**

O Colégio Estadual Senador Chagas Rodrigues está localizado na Rua Paulo Airton Gouveia Pacheco, número 435, bairro Rodoviária, na cidade de Parnaíba, Piauí. A instituição da rede pública estadual, fundada no ano de 1999, oferece apenas o Ensino Médio, nos três turnos, manhã, tarde e noite. Apresentamos a seguir, a fotografia da fachada da escola, tirada em novembro de 2008.



Figura 02: Fachada do Colégio Estadual Senador Chagas Rodrigues
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

À época da pesquisa, o corpo docente da escola era composto por 95 professores e o corpo discente era constituído por aproximadamente mil e trezentos alunos, além de 21 funcionários administrativos.

- **Unidade Escolar Polivalente Lima Rebelo**

A Unidade Escolar Polivalente Lima Rebelo está localizada na Avenida São Sebastião, número 1990, no bairro Campos, na cidade de Parnaíba, estado do Piauí. A instituição da rede pública estadual oferece o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, nos três turnos, manhã, tarde e noite. Apresentamos a seguir, a fotografia da fachada da escola, tirada em novembro de 2008.



Figura 03: Fachada da Unidade Escolar Polivalente Lima Rebelo
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

À época da pesquisa, o corpo docente da escola era composto por 63 professores e o corpo discente era constituído por aproximadamente novecentos alunos, além de 18 funcionários administrativos.

- **Colégio Nossa Senhora das Graças**

O Colégio Nossa Senhora das Graças está localizado na Praça Santo Antônio, número 802, no bairro Centro, na cidade de Parnaíba, estado do Piauí. A instituição da rede particular de ensino foi fundada em maio de 1907, tendo, portanto 102 anos de existência.

Atualmente o Colégio das Irmãs, como é conhecido na cidade, oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A escola funciona nos turnos manhã e tarde. Apresentamos a seguir, a fotografia da fachada da escola, tirada em novembro de 2008.



Figura 04: Fachada do Colégio Nossa Senhora das Graças
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

À época da pesquisa o corpo docente da escola era composto por 104 professores e o corpo discente era constituído por aproximadamente 1.100 alunos, além de 48 funcionários administrativos.

- **Colégio Apoio**

O Colégio Apoio está situado à Rua Coelho Rodrigues, número 786, no bairro São José, na cidade de Parnaíba, estado do Piauí. É uma escola da rede particular de ensino, funciona nos turnos manhã e tarde, oferecendo apenas o Ensino Médio. A escola atua na cidade desde o ano de 2005, tendo, portanto quatro anos de fundação. Apresentamos a seguir, a fotografia da fachada da escola, tirada em novembro de 2008.



Figura 05: Fachada do Colégio Apoio
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

No ano de 2008, o corpo docente era formado por 15 professores, todos com Licenciatura Plena nas áreas específicas de atuação. O corpo discente era composto por aproximadamente duzentos e cinquenta alunos, além de 9 funcionários administrativos. Caracterizadas as escolas lócus da pesquisa, passamos a seguir à apresentação das participantes do estudo.

1.4 Apresentando as interlocutoras da pesquisa

O grupo de interlocutoras da pesquisa foi composto por seis professoras de inglês, iniciantes na profissão, que aderiram voluntariamente à pesquisa, após os esclarecimentos sobre as especificidades do estudo. Vale ressaltar que, por opção das participantes, utilizamos, neste relatório de pesquisa, os seus nomes reais. O processo de formação do grupo de pesquisa obedeceu a quatro critérios previamente estabelecidos, conforme exige a natureza do estudo:

- Ser graduado em Letras-Inglês;
- Estar em início de carreira, com no máximo três anos de trabalho docente;
- Estar no efetivo exercício da docência em escolas particulares ou públicas do Ensino Médio, da cidade de Parnaíba;
- Aderir voluntariamente à pesquisa.

É importante esclarecer que optamos por dialogar com professores iniciantes principalmente por ouvirmos os depoimentos de professores de inglês recém-graduados, sempre recheados de angústias, dúvidas e inseguranças, tanto nas escolas, quanto na universidade em que atuamos. Assim, partimos das narrativas registradas nos diários das participantes para investigar a fase de iniciação na profissão: a entrada na carreira docente.

A pesquisa com os professores de inglês do Ensino Médio, por sua vez, justifica-se por ser o nível em que atuamos, além do Ensino Superior, desde 1992 e por ser reconhecidamente um nível com muitos desafios e exigências, por duas razões especiais: o público alvo, composto por adolescentes com idade entre catorze e dezoito anos e pela preparação dos alunos para as provas de vestibular no final do terceiro ano. Isso posto, delineamos a seguir o processo de formação do grupo de pesquisa.

1.4.1 A formação do grupo de pesquisa

O primeiro passo para a formação do grupo foi a visita à 1ª Gerência Regional de Ensino (GRE) na cidade de Parnaíba, na última semana do mês de julho do ano de 2008. Lá, procuramos a funcionária responsável pelos Recursos Humanos, que, após ouvir nossas explicações sobre a pesquisa e o perfil docente desejado, nos repassou uma lista com onze nomes que apresentavam os pré-requisitos para participar da pesquisa.

De posse da lista de nomes com seus respectivos números de telefone, o passo seguinte foi entrar em contato com cada uma das onze professoras, convidando-as a participar de um encontro na manhã do primeiro sábado de agosto de 2008, na UESPI. Na oportunidade, esclarecemos a razão do encontro, explicamos a relevância social e acadêmica da realização do estudo, além de ressaltar a dimensão formativa da pesquisa.

Seis professoras compareceram ao primeiro encontro, das quais quatro tinham sido contatadas pelo telefone, ou seja, quatro professoras do Ensino Médio da rede pública de ensino. As outras duas, também professoras de inglês do Ensino Médio da rede particular de ensino, souberam da pesquisa e decidiram comparecer ao encontro na perspectiva de se tornarem participantes.

Nesse primeiro encontro, esclarecemos os aspectos mais relevantes em relação à pesquisa: o problema, os objetivos e o delineamento metodológico da investigação. Relembrando as palavras de Souza (2006a), nesse primeiro contato negociamos o contrato da pesquisa com as interlocutoras. Na ocasião, as professoras assinaram o termo de esclarecimento e livre adesão à pesquisa, APÊNDICE A, e o consentimento do professor para a participação na pesquisa, APÊNDICE B.

Ainda nesse encontro, as professoras receberam e responderam um questionário com questões abertas e fechadas, APÊNDICE C, previamente elaborado. A aplicação desse instrumento ajudou-nos a traçar o perfil das professoras participantes do estudo. Nessa ocasião, também discutimos a divulgação ou não dos nomes das interlocutoras da pesquisa, sendo que as professoras optaram pela utilização de seus próprios nomes.

Após terem respondido aos questionários, o encontro foi encerrado com a distribuição de um caderno para cada uma das professoras. Juntamente com o

caderno, elas receberam individualmente um convite para transformá-lo em diário narrativo, APÊNDICE D, acompanhado das devidas orientações e recomendações para os registros, APÊNDICE E. No item 1.5, aprofundamo-nos na discussão acerca dos diários, outro instrumento utilizado para a produção dos dados.

Esclarecido o processo de formação do grupo de pesquisa, apresentamos a seguir o perfil das interlocutoras da pesquisa.

1.4.2 As professoras participantes da pesquisa

Nesta seção, listamos os dados produzidos com a aplicação do questionário respondido pelas participantes do estudo no primeiro encontro da pesquisa com o intuito de traçar o perfil das interlocutoras da investigação. Para uma melhor visualização desse perfil, apresentamos, a seguir, o quadro-síntese, FIG. 06, com os dados pessoais, profissionais e acadêmicos das seis interlocutoras.

PERFIL DAS INTERLOCUTORAS DA PESQUISA					
Dados Pessoais		Dados Acadêmicos	Dados profissionais		
Nome	Idade	Formação	Tempo de Docência de Inglês	Escola de Atuação	Nível de Ensino
Renata	20-25 anos	Graduação em Letras- Inglês (UESPI) Especialização em Língua Inglesa (FAP)	Entre dois e três anos	Unidade Escolar Jeanete Sousa e Curso de inglês <i>Speak Up</i>	Ensino Médio
Rosiane	20-25 anos	Graduação em Letras- Inglês (UESPI) Especialização em Língua Inglesa (FAP)	Entre dois e três anos	Unidade Escolar Jeanete Sousa e Unidade Escolar Cândido Oliveira	Ensino Fundamental e Médio
Karina	30-35 anos	Graduação em Letras- Inglês (UESPI)	Menos de um ano	Colégio Estadual Senador Chagas Rodrigues e Escola Municipal Francisca Borges	Ensino Fundamental e Médio
Jeane	30-35 anos	Graduação em Letras- Inglês (UESPI)	Menos de um ano	Unidade Escolar Polivalente Lima Rebelo e Unidade Escolar Edson da Paz Cunha	Ensino Fundamental e Médio
Thallyta	20-25 anos	Graduação em Letras- Inglês (UESPI) Especialização em Língua Inglesa (FAP)	Entre um e dois anos	Colégio Nossa Senhora das Graças e Colégio Cristo Domini	Ensino Médio
Sinara	25-30 anos	Graduação em Letras- Inglês (UESPI) Especialização em Língua Inglesa (FAP)	Entre dois e três anos	Colégio Apoio e Colégio Logos	Ensino Médio

Figura 06: Perfil das participantes da pesquisa
Fonte: Dados do questionário

Analisando os dados produzidos e apresentados na FIG. 06, constatamos que, das seis participantes da pesquisa, três professoras têm menos de 25 anos de idade, uma tem idade entre 25 e 30 anos e duas têm idade entre 30 e 35 anos; isso sugere a opção pela docência acontecida ainda nos primeiros anos da juventude.

Quanto à formação acadêmica inicial, todas são graduadas em Letras – Inglês, pela UESPI, campus de Parnaíba, o que é facilmente compreensível, posto que, na cidade, esta é a única instituição de ensino superior que oferece o curso desde 1999. Quatro se matricularam no curso de Especialização em inglês no mesmo ano em que se formaram e a concluíram no ano seguinte; isso nos permite deduzir que a maioria das professoras parece consciente da importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional.

Acerca do tempo de exercício na profissão, três têm entre dois e três anos de experiência profissional, duas têm entre um e dois anos e duas têm menos de um ano de carreira docente; são, portanto, professoras em início de carreira.

Conforme indicam os dados, no conjunto, todas as professoras trabalham em mais de um estabelecimento de ensino, sendo que apenas uma trabalha em um curso livre de idiomas. Essa prática é comum na carreira docente por duas razões especiais: ou para o professor completar a carga horária ou para completar a renda. As professoras participantes do estudo apontaram ambas as razões para justificar tal prática.

Para ilustrar, sintetizamos o perfil individual de cada uma das interlocutoras da pesquisa, conforme delineado a seguir:

Professora Renata

A professora Renata tem idade entre 20 e 25 anos, é casada e reside na cidade de Parnaíba. Atua profissionalmente como professora da Língua Inglesa há três anos. Trabalha na Unidade Escolar Jeanete Sousa, escola pública estadual, apresentada no item 1.3. Nesta escola, atua apenas na 2ª série do Ensino Médio, em dois turnos, manhã e noite. Além dessa unidade escolar, a docente trabalha em uma escola particular de idiomas da cidade, no turno da tarde. É graduada em Letras-Inglês pela UESPI, campus de Parnaíba. O curso foi iniciado em 2004 e concluído em 2007. Após a graduação, ainda no ano de 2007, Renata inscreveu-se no curso de Especialização em Língua Inglesa, em uma faculdade particular da cidade, que foi concluído em julho de 2008.

Professora Rosiane

A professora Rosiane tem entre 20 e 25 anos de idade, é solteira e reside com a família na cidade de Parnaíba. Atua há três anos como professora de inglês. Assim como a professora Renata, trabalha na Unidade Escolar Jeanete Souza, escola pública estadual, apresentada no item 1.3. Atua nas três séries do Ensino Médio, apenas à noite. Além de trabalhar nessa instituição escolar, Rosiane trabalha em outra instituição pública estadual, no Ensino Fundamental, pela manhã e à tarde. É graduada em Letras-Ingês pela UESPI, campus de Parnaíba. O curso foi iniciado em 2003 e concluído em 2006. No ano de 2007, Rosiane iniciou o curso de Especialização em Língua Inglesa, em uma faculdade particular da cidade, que foi concluído em julho de 2008.

Professora Karina

A professora Karina tem entre 30 e 35 anos de idade. É solteira e reside com a família na cidade de Parnaíba. Atua há dois anos como docente. É professora das três séries do Ensino Médio do Colégio Estadual Senador Chagas Rodrigues, escola pública, apresentada no item 1.3 desse trabalho, onde trabalha apenas no turno da tarde. Além dessa escola, a docente trabalha em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental, no turno da manhã. É formada em Letras-Ingês, pela UESPI, campus de Parnaíba e em Pedagogia, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), campus de Parnaíba. Iniciou o curso superior na UESPI em 2004 e concluiu em 2007. A professora não cursou e nem está cursando nenhum curso de pós-graduação.

Professora Jeane

A professora Jane tem idade entre 30 e 35 anos, é solteira e reside com a família na cidade de Parnaíba. Atua há dois anos como docente. É professora da Unidade Escolar Polivalente Lima Rebelo, da rede pública estadual, descrita no item 1.3. Nessa escola, é professora da 1ª série do Ensino Médio, apenas à noite. Além dessa unidade escolar, a docente trabalha em outras duas escolas públicas de Ensino Fundamental, no turno da tarde. É graduada em Letras-Ingês pela UESPI, campus de Parnaíba. O curso teve início em 2003 e foi concluído em 2006. A professora não cursou e nem está cursando nenhum curso de pós-graduação.

Professora Thallyta

A professora Thallyta tem entre 20 e 25 anos de idade. É solteira e reside com a família na cidade de Parnaíba. Atua como professora de inglês há dois anos. É professora do Colégio Nossa Senhora das Graças, escola da rede particular, descrito no item 1.3, onde leciona nas três séries do Ensino Médio, nos turnos manhã e tarde. Além dessa escola, a docente trabalha também em outra escola da rede particular de ensino, no Ensino Médio, no turno da manhã. É graduada em Letras – Ingês pela UESPI, campus de Parnaíba. O curso foi iniciado em 2004 e concluído em 2007. No mesmo ano em que concluiu a graduação, inscreveu-se no curso de Especialização em Língua Inglesa, em uma faculdade particular da cidade, que foi concluído em julho de 2008.

Professora Sinara

A professora Sinara tem entre 25 e 30 anos de idade, é solteira e reside na cidade de Parnaíba com sua família. Atua como professora de inglês há três anos. É professora do Colégio Apoio, da rede particular, descrito no item 1.3. Nessa instituição, atua nas três séries do Ensino Médio, nos turnos manhã e tarde. A docente trabalha também em outras duas escolas particulares da cidade, no Ensino Médio, pela manhã e à noite. É graduada em Letras-Ingês pela UESPI, campus de Parnaíba. O curso teve início em 2003 e foi concluído em 2006. No ano de 2007, inscreveu-se no curso de Especialização em Língua Inglesa, em uma faculdade particular da cidade, que foi concluído em julho de 2008.

Como vimos, trata-se de um grupo de professoras que se encontra na fase de iniciação à docência, apresentando formação específica para atuar na área. Assim, delineados os perfis das interlocutoras deste estudo, encaminhamo-nos para a caracterização dos instrumentos, técnicas e procedimentos para a produção dos dados.

1.5 A produção dos dados da pesquisa

A realização da pesquisa envolveu etapas distintas que se interligaram para responder à questão central do estudo: Como as professoras de Língua Inglesa, em início de carreira, produzem a profissão docente na vivência da prática pedagógica? Nesta perspectiva, para a produção dos dados, escolhemos instrumentos e técnicas de cunho qualitativo que nos auxiliaram na busca das respostas para as questões suscitadas pela pesquisa, além de proporcionar às interlocutoras a oportunidade de vivenciar simultaneamente a dimensão formativa e investigativa da pesquisa narrativa.

É importante salientar que a produção dos dados teve início no mês de agosto de 2008 e prolongou-se até janeiro de 2009. Foi um longo período que demandou muita disposição e persistência para enfrentar os desafios que ora se apresentavam. Nessa caminhada, a parceria estabelecida com as interlocutoras da pesquisa mostrou-se fundamental para a realização do estudo.

Assim, para o processo de produção dos dados, utilizamos o questionário com questões abertas e fechadas, o diário narrativo e as rodas de conversa como instrumentos e técnica de investigação, que embora tenham sido utilizados em etapas distintas da pesquisa, foram usados de maneira articulada, a fim de

compreendermos o processo de produção da profissão docente pelas professoras de inglês em início de carreira.

Para caracterizar de forma detalhada como os dados foram produzidos, apresentamos na FIG. 07, os instrumentos e as técnicas utilizados no desenvolvimento da pesquisa, bem como os dados produzidos com a sua aplicação.

INSTRUMENTOS E TÉCNICAS UTILIZADOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS	
Fontes	Dados produzidos
<ul style="list-style-type: none"> • Questionário semiaberto 	Perfil profissional dos professores iniciantes de Língua Inglesa em início de carreira.
<ul style="list-style-type: none"> • Diários narrativos 	Caracterização da prática pedagógica dos professores de Língua Inglesa em início de carreira. Descrição das experiências que contribuem para que os professores de Língua Inglesa, em início de carreira, tomem-se professores de profissão.
<ul style="list-style-type: none"> • Rodas de conversa 	Socialização das experiências que contribuem para que os professores de Língua Inglesa, em início de carreira, tomem-se professores de profissão. Reflexão sobre o processo de produção da profissão docente.

Figura 07: Instrumentos e técnicas utilizados para a produção dos dados
Fonte: Dados da pesquisa

As informações da FIG. 07 mostram que o questionário foi utilizado para traçarmos o perfil profissional das professoras de inglês em início de carreira. Os diários narrativos foram pertinentes, tanto para caracterizar a prática pedagógica do professor de inglês principiante, quanto para obtermos os dados relativos às experiências formativas vivenciadas pelas professoras de inglês no processo de produção da profissão docente. As rodas de conversa, por sua vez, foram úteis em duas perspectivas. Primeiramente, porque permitiram maiores esclarecimentos sobre o processo de escrita dos diários e em segundo lugar, porque proporcionaram às professoras a oportunidade de socializar as experiências registradas nos diários, além de refletirem coletivamente sobre a produção da profissão.

Esclarecidos os aspectos gerais relacionados à produção dos dados, passamos, a seguir, à descrição dos instrumentos e técnica utilizados: questionário, diários narrativos e rodas de conversa.

1.5.1 Sobre o uso do questionário no contexto da pesquisa

A utilização do questionário com questões abertas e fechadas para a produção dos dados da pesquisa, APÊNDICE C, relaciona-se diretamente à primeira questão norteadora do estudo: Qual o perfil profissional dos professores de Língua Inglesa em início de carreira? Nas palavras de Cervo e Bervian (2004, p. 48), um questionário é “[...] um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche [que] contém um conjunto de questões, todas logicamente relacionadas com um problema central.”

Mesmo cientes das limitações da utilização do questionário apontadas por Gil (2007) para a produção dos dados de uma pesquisa, optamos pela aplicação desse instrumental por três vantagens que, em nosso entendimento se sobrepõem às desvantagens, visto que nenhum instrumento de pesquisa é completo. São elas: permite que as pessoas respondam a ele no momento em que julgarem mais conveniente, assim o questionário foi respondido pelas participantes do estudo no primeiro encontro quando esclarecemos a natureza da investigação; não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do pesquisador, pois cada interlocutora respondeu individualmente às perguntas sem a intervenção da pesquisadora e por fim, a tabulação dos dados pode ser feita com maior facilidade que outros instrumentos, conforme pudemos visualizar no item 1.4.2 deste relatório de pesquisa.

Para construir o questionário, procuramos seguir as orientações de Gil (2007), que nos ensina que as perguntas devem ser elaboradas de maneira clara, concreta e precisa, além de considerar o nível de informação do pesquisado. Ademais, os questionários devem possibilitar apenas uma interpretação para cada questão e devem referir-se a uma única ideia de cada vez.

Assim, elaboramos um questionário com questões fechadas e abertas, cujo conteúdo contempla questões sobre os dados pessoais, profissionais e acadêmicos das interlocutoras da pesquisa. Nos dados pessoais, buscamos caracterizar: nome, idade, estado civil, sexo, endereço, telefone e e-mail das participantes. Nos dados profissionais, questionamos as escolas em que as professoras trabalhavam à época da pesquisa, o tempo de atuação como professoras de inglês, as séries em que atuavam, o turno de trabalho na escola e se as docentes trabalhavam em outra escola. Essa pergunta era do tipo questão

dependente; em caso afirmativo, a respondente deveria indicar o nome da escola, o nível e o turno em que atuava na instituição. Nos dados acadêmicos, buscamos conhecer o nível de formação profissional, a instituição em que estuda/estudou, o ano de início e o ano de conclusão do curso da graduação das interlocutoras da pesquisa.

Assim, esclarecidas as especificidades do questionário como instrumental utilizado para traçarmos o perfil das interlocutoras da pesquisa, passamos, a seguir, a descrever o uso do segundo instrumento utilizado no desenvolvimento da pesquisa: os diários narrativos.

1.5.2 Sobre o uso dos diários narrativos no contexto da pesquisa

Com o intuito de caracterizar a prática pedagógica das professoras de inglês em início da carreira e de conhecer as experiências que contribuem para que essas professoras se tornem professoras de profissão, convidamos as interlocutoras do estudo a escreverem diários narrativos, APÊNDICE D, principalmente devido à sua dupla dimensão: investigativa e formadora, pois a exemplo de Liberali (1999, p. 3), entendemos que o diário pode ser “[...] um instrumento para a transformação do indivíduo uma vez que, através dele, o sujeito tem a oportunidade de escrever sobre sua ação concreta e também sobre teorias formais estudadas”.

Neste contexto, os diários se enquadram no grupo de documentos pessoais utilizados como fontes na pesquisa narrativa, que incluem fotografias, diários, agendas, cartas, entre outros. Vale ressaltar que a escrita de diários é uma prática antiga, que, de acordo com Telles (2004b), ganhou reconhecimento mundial com a literatura, para, no século XIX, passar a ser utilizada como instrumento de pesquisa.

Nas palavras de Alves (1997, p. 222), os diários são uma espécie de “[...] pensamento em voz alta, escrito num papel”, que proporcionam aos docentes a oportunidade de registrar suas experiências formativas de forma objetiva e subjetiva, uma vez que tanto a descrição dos fatos ocorridos quanto dos pensamentos e sentimentos do professor devem estar presentes em sua narrativa.

Hess (2006), por sua vez, atribui as seguintes características aos diários: são redigidos dia-a-dia; o autor é o sujeito do diário, porque, em geral, é escrito por uma única pessoa; o diário é escrito para ser lido por outra pessoa, pois ao fazer a

leitura do que escreveu, o autor assume o papel de leitor; o diário é uma escrita de fragmentos, considerando que não é possível registrar todas as dimensões do acontecido e a escrita do diário é transversal, pois é diversificado por natureza. O pesquisador adverte que ao escrever o diário, o autor pode não se aperceber de determinados acontecimentos, imperceptíveis à sua consciência momentânea. Entretanto, afirma que a tomada de consciência desses acontecimentos pode ser potencializada pela releitura dos registros escritos.

Fundamentada em pesquisas acerca do trabalho com diários, Liberali (1999) elenca as principais vantagens desse instrumento para a formação do professor, dentre as quais, destacamos:

1) Oferece informações sobre como os educadores aprendem sobre sua prática e se desenvolvem sobre elas através de informações reunidas sobre a prática, a escola e a comunidade e é um veículo para a reflexão sistemática sobre a ação;

2) Torna os educadores metacognitivos sobre suas ações ao se definirem sobre o que sabem, o que sentem, o que fazem e por que fazem;

3) É um instrumento para veicular o pensamento do professor que permite auto-explorar a ação profissional, auto-proporcionar *feedback* e estímulos de melhoria, e estudar o pensamento e os dilemas do professor a partir de sua perspectiva;

4) Guarda experiências significativas, ajuda o participante a entrar em contato e manter contato com seu autodesenvolvimento, oferece a oportunidade ao participante de se expressar de forma dinâmica e pessoal, forma uma base para a interação criativa.

Nessa perspectiva, Souza (2004, p. 397) ressalta que a utilização dos diários

[...] possibilita aos atores registrarem os sentimentos, percepções, relatos dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição do espaço físico, relato de acontecimentos no geral e no particular e descrição de atividades, tanto do processo de formação quanto da práxis didático-pedagógica.

Entendemos, portanto, que os diários são instrumentos adequados e indicados para a pesquisa desenvolvida, entre outros porque são documentos pessoais que permitem que os professores narrem suas experiências, pensamentos

e reflexões, uma valiosa ferramenta de formação profissional para os professores, bem como de investigação.

Especificamente, no campo das pesquisas realizadas na área de Língua Inglesa, os diários passaram a ser utilizados no mundo acadêmico inicialmente por professores para a produção de dados referentes ao processo de aprendizagem da língua pelos alunos, na segunda metade do século XX. Bailey (1990) foi uma das pioneiras na utilização desse instrumento. Posteriormente, a mesma autora desenvolveu estudos com a utilização dos diários para investigar o que os professores aprendem a partir de suas experiências com os alunos.

No Brasil, os diários passaram a ser utilizados como instrumentos para a produção de dados por pesquisadores como Mazillo (2000) e Paiva (2006) que os denominaram diários de aprendizagem. Machado (1998) e Buzzo (2003, 2008) os denominaram diários de leitura; Liberali (1999), Magalhães (2004), Soares (2006) e Bandeira (2008) optaram por chamá-los de diários reflexivos, enquanto Brito (2003) e Sette (2006) os chamam de diários da prática docente. No caso específico de nosso estudo, optamos pelos diários escritos a partir da própria prática, denominando-os de diários narrativos.

Decidimos utilizar os diários narrativos pelas seguintes razões: o livre acesso que tivemos à linguagem e as palavras das interlocutoras da pesquisa; o fato da escrita ter sido contínua, embora com alguns intervalos de tempo; a possibilidade de compartilhar as experiências vivenciadas e as reflexões registradas pelas participantes do estudo; o fato do livre acesso após a devolução e por fim como prova escrita, que economizou o tempo da investigação e as despesas com a transcrição.

Para a produção dos diários narrativos, as interlocutoras receberam um caderno no primeiro encontro descrito no item 1.4.1. Juntamente com o diário, as professoras receberam um convite escrito e formal para a escrita dos diários APÊNDICE D, pois assim como Mignot (2008, p. 108), entendemos que “[...] escrever sobre a própria vida profissional exige paciência, introspecção, tomada de consciência e, por isto, deve ser visto como uma conquista, um convite, uma sugestão”.

Vale ressaltar que tanto o convite quanto o termo de adesão à pesquisa, APÊNDICE B, foram apresentados às participantes no primeiro encontro. Após o aceite do convite e a assinatura do termo de adesão à pesquisa, duas participantes

mostraram-se bastante entusiasmadas com a possibilidade de reviverem os tempos de adolescente, quando é muito comum que, principalmente as garotas, mantenham registros escritos e até mesmo confidenciais de suas experiências juvenis.

Na primeira página do caderno, colamos um roteiro para orientar a escrita dos diários, APÊNDICE E. No roteiro, incluímos as seguintes informações: objetivo geral da pesquisa, a principal vantagem da utilização dos diários narrativos para a produção de dados, bem como as orientações específicas sobre as informações que deveriam ser registradas.

Nas orientações, solicitamos às professoras que registrassem suas narrativas nos diários durante um período letivo, ou seja, cinco meses, com início em agosto e término em janeiro de 2009. Pedimos também que os registros fossem feitos pelo menos duas ou três vezes por semana no período, de preferência em dias alternados, conforma orienta Zabalza (2004).

Acerca do conteúdo, pedimos às interlocutoras que registrassem em seus diários suas reflexões sobre: o processo de tornar-se professor de inglês; as experiências marcantes vivenciadas no exercício da profissão e sua prática pedagógica e o ser professor de inglês. Encerramos o roteiro apontando aspectos desnecessários de registro: o conteúdo ministrado, o horário de chegada/saída na/da escola/sala de aula, as notas dos alunos e as atividades desenvolvidas em sala ou em casa.

Após a distribuição dos cadernos e esclarecimentos sobre os procedimentos para o registro das narrativas, informamos às professoras que a escrita dos diários deveria ser iniciada no retorno às aulas, no mês de agosto de 2008 e deveria prosseguir até o final do semestre. Os diários foram recolhidos na segunda semana de 2009.

Para acompanharmos o processo de escrita dos diários, realizamos mais dois encontros com as interlocutoras, denominados de rodas de conversa, um em outubro e outro em dezembro do mesmo ano, apresentadas no item 1.4.3 deste relatório de pesquisa.

Apresentamos a seguir a FIG. 08, em que caracterizamos as narrativas produzidas nos diários:

CARACTERIZAÇÃO DOS DIÁRIOS NARRATIVOS	
Diários das professoras	Principais características dos diários narrativos
Diário da professora Renata	Relata o processo de escolha do curso, bem como as influências recebidas durante a vida escolar e acadêmica para a prática pedagógica. Descreve as primeiras experiências na carreira com riqueza de detalhes, enfatizando sempre o compromisso com a profissão e a aprendizagem com a prática. As dificuldades e angústias geradas pelo choque com a realidade são registradas. Descreve com satisfação e alegria a utilização de recursos de ensino não-tradicionais nas aulas, para melhorar o processo de ensino e aprendizagem da língua.
Diário da professora Rosiane	Descreve os primeiros contatos com a língua ainda na escola e o processo de escolha do curso, ressaltando as influências recebidas durante a vida escolar e acadêmica. Relata as primeiras experiências enquanto aluna do estágio, além das primeiras alegrias, desafios e decepções vivenciadas como professora titular no período.
Diário da professora Karina	Relata a aprendizagem adquirida com a prática, a partir de questionamentos constantes sobre as ações docentes. Traz reflexões sobre a profissão e a importância de um bom relacionamento entre professor e aluno. Descreve momentos de alegrias, incertezas e dúvidas vivenciadas no período.
Diário da professora Jeane	Embora descreva algumas experiências alegres, o diário descreve e enfatiza sentimentos como medo, insegurança, desânimo e frustrações provocados pelo choque com a realidade.
Diário da professora Thallyta	Descreve com riqueza de detalhes as experiências positivas vivenciadas com a prática, ressaltando sempre o amor pela profissão e o compromisso com os alunos e com a escola onde atua. Relata também as dificuldades, dúvidas e inseguranças com as quais se deparou no período. Registra conversas com alunos, contatos com pais e reunião de professores.
Diário da professora Sinara	Descreve os sentimentos provocados com as experiências vivenciadas no período que oscilaram entre alegria e encantamento e dúvida, desânimo e insegurança. Relata as implicações da escolha pela profissão.

Figura 08: Principais características dos diários narrativos
 Fonte: Dados dos diários narrativos

A partir da leitura analítica dos dados da FIG. 08, constatamos que os diários descrevem o compromisso que as interlocutoras têm com a profissão, o reconhecimento que na prática pedagógica é fundamental para a produção e consolidação do ser professor, os sentimentos de insegurança e desânimo provocados pelo choque com a realidade, bem como as alegrias proporcionadas pelas conquistas e reconhecimento dos alunos. No conjunto, os diários produzidos pelas interlocutoras contêm aspectos descritivos em relação ao ser professor e também revelam a dimensão reflexiva das narrativas dos professores.

Após caracterizarmos os diários narrativos produzidos pelas interlocutoras da pesquisa, passamos a descrever a terceira técnica utilizada para a produção dos dados: as rodas de conversa.

1.5.3 Sobre o uso das rodas de conversa no contexto da pesquisa

As rodas de conversa são uma estratégia para a produção de dados, que utilizamos conjuntamente com a escrita dos diários narrativos, conforme sugere Nunan (1992). Proporcionar às professoras uma conversa com o grupo, socializando as experiências da escrita dos diários permitiu-nos refletir individualmente e coletivamente sobre os acontecimentos registrados. Ademais, ouvir as vozes das professoras, ou seja, seus depoimentos, contribuiu tanto para acompanharmos o desenvolvimento da pesquisa, quanto para conhecermos os pensamentos não registrados no diário sobre o objeto investigado.

A princípio, as rodas de conversa podem não têm caráter científico, uma vez que conversa é uma troca de ideias oral entre pessoas sobre assunto de interesse mútuo, conhecida popularmente como bate-papo. No entanto, assim como os diários, o que tornou os dados produzidos nestas ocasiões científicos foi a análise realizada à luz de um referencial teórico e metodológico.

Realizamos duas rodas de conversa, uma no mês de outubro de 2008 e outra em dezembro do mesmo ano. Reunir o grupo para a primeira roda de conversa não foi tarefa fácil, posto que a data foi marcada e desmarcada algumas vezes devido à falta de tempo das participantes. Após várias conjecturas, conseguimos nos reunir na manhã do feriado do dia do professor.

As seis professoras compareceram ao encontro, o que tornou o momento ainda mais rico e interessante. Nós iniciamos a roda de conversa e a seqüência do bate-papo foi conduzida pelas participantes de maneira agradável e organizada. A conversa foi gravada em áudio e depois transcrita.

Iniciamos a conversa, solicitando que as interlocutoras respondessem individualmente e oralmente à seguinte pergunta: Por que você escolheu cursar Letras-Inglês? As respostas foram sintetizadas e a razão principal apontada pelas professoras está apresentada na FIG. 09.

A OPÇÃO PELO CURSO DE LETRAS-INGLÊS	
Interlocutoras	Por que você escolheu o curso de Letras-Ingês?
Professora Renata	Necessidade de aprender a língua
Professora Rosiane	Afinidade com a língua
Professora Karina	Trabalhar como professora
Professora Jeane	Carência de profissionais no mercado
Professora Thallyta	Afinidade com a língua
Professora Sinara	Afinidade com a língua

Figura 09: A escolha do curso de Letras-Ingês
 Fonte: Dados da roda de conversa

A análise dos dados contidos na FIG. 09 nos permite inferir que a afinidade com a língua foi a resposta apontada por três professoras, que ressaltaram ter o interesse desde a infância quando tiveram os primeiros contatos com o idioma através de músicas e filmes. A esse respeito, Leffa (1999, p. 209) afirma que “[...] compreender um trocadilho que só pode ser aprendido na Língua Estrangeira, cantar uma música que apreciamos, compreender um livro na versão original [...] são prazeres legítimos de quem se deixa seduzir pela língua do outro”. Neste contexto, percebemos que o interesse pela aprendizagem da Língua Inglesa pode ser um processo sedutor prazeroso que abre a mente e o coração do aprendiz para os conhecimentos sobre o inglês.

Das outras três interlocutoras do estudo, cada uma delas apontou razões distintas para ter escolhido o curso de Letras-Ingês. A professora Renata destacou a necessidade de aprender a língua pela imposição do mercado, confirmando que saber inglês é muito importante para as pessoas interagirem no mundo globalizado de hoje. Segundo Almeida Filho (1999), o inglês é a língua corrente na rede, está presente na comunidade científica, no mundo dos negócios e do turismo, o que torna imperativa a necessidade de aprendê-la para quem não quer ficar à margem das generalidades globais que vivenciamos.

A professora Jeane apontou a carência de professores de inglês no mercado como justificativa para sua escolha; isso nos permite inferir que as demandas do mercado de trabalho não estão sendo supridas pelos cursos de Letras-Ingês. Os resultados das pesquisas de Paiva (2003, 2005) revelam a necessidade urgente da reformulação das políticas educacionais para a formação profissional dos professores desse idioma estrangeiro.

A professora Karina, por sua vez, foi a única que confirmou ter escolhido o curso com o intuito de ser professora de inglês. A fala da interlocutora nos leva a deduzir que, apesar de terem se matriculado em um curso de licenciatura, ou seja, um curso que forma professores, cinco das seis professoras não tinham como objetivo o exercício da profissão professor. Os dados das pesquisas de Abrahão (2004a, 2004b), Barcelos (2004) e Gimenez (2005) corroboram as respostas das participantes de nosso estudo, pois revelam que o ingresso no curso de Letras-Inglês advém do interesse em aprender inglês e não do interesse em ser professor da língua.

As respostas obtidas suscitaram um novo questionamento, repassado para as participantes da pesquisa: Quais eram as suas expectativas ao ingressar no curso de Letras-Inglês? As respostas foram transcritas e a razão principal apontada pelas professoras está apresentada na FIG. 10, a seguir.

AS EXPECTATIVAS AO INGRESSAR NO CURSO	
Interlocutoras	Pergunta 2 – Quais eram suas expectativas ao ingressar no curso de Letras-Inglês?
Professora Renata	Aprender inglês.
Professora Rosiane	Trabalhar como professora
Professora Karina	Aprender inglês
Professora Jeane	Trabalhar como professora
Professora Thallyta	Aprender inglês
Professora Sinara	Trabalhar como professora

Figura 10: Expectativas ao ingressar no curso de Letras-Inglês
Fonte: Dados da roda de conversa

Observando os dados da FIG. 10, podemos dividir as respostas das participantes do estudo em dois grandes grupos: três responderam que gostariam de aprender inglês e as outras três responderam que gostariam de trabalhar como professoras dessa língua; somos induzidos a deduzir que, para as professoras Rosiane, Jeane e Sinara, aprender a língua e trabalhar como professora são duas dimensões distintas e não interdependentes como entendemos, pois sabemos que para ser professor de inglês é fundamental saber a língua.

Estabelecendo uma comparação entre as respostas fornecidas pelas interlocutoras para as duas perguntas, destacamos as falas das professoras

Rosiane e Sinara que, embora tenham afirmado que escolheram o curso de Letras-Inglês por afinidade com a língua, demonstraram a vontade de trabalhar como professoras de inglês nas suas expectativas ao ingressarem no curso, o que nos permite deduzir que muitos alunos se interessam pela profissão apenas após iniciarem seus estudos no Ensino Superior. Paiva (2005), ao tratar desta temática, pondera que as experiências vivenciadas ao longo do curso, a convivência com professores dedicados à profissão, as demandas profissionais do curso, as oportunidades de vivenciar a profissão na prática e até mesmo a falta de oportunidades e/ou interesse em áreas afins do curso como tradução, intérprete e crítico literário podem levar o recém-graduado a assumir a docência, ainda que esta não tenha sido sua motivação inicial para ingressar no curso de Letras-Inglês.

Assim, a primeira roda de conversa foi encerrada após a negociação da data do segundo encontro, ou seja, da segunda roda de conversa, marcada para a manhã do primeiro sábado de 2009 no mesmo local onde aconteceu a primeira.

Apesar da data da segunda roda de conversa ter sido agendada com certa antecedência, reunir todo o grupo mais uma vez não foi uma tarefa fácil, especialmente porque algumas estavam em férias. Após alguns telefonemas, conseguimos nos reunir com cinco das seis interlocutoras na manhã do dia 3 de janeiro de 2009. Após cinco meses de registro, os diários nos foram devolvidos nesse encontro.

Iniciamos a roda de conversa pedindo que as docentes relatassem a experiência da escrita do diário, apontando as potencialidades e os obstáculos para o registro das narrativas, dados apresentados no capítulo 3 desse relatório de pesquisa.

Diferentemente da primeira roda de conversa, a segunda ocorreu mais brevemente e girou em torno da escrita dos diários. As participantes afirmaram que a experiência foi muito interessante e formativa. Afirmaram que a (re) leitura das narrativas proporcionou-lhes a oportunidade de mergulhar em seus próprios escritos a fim de compreender não apenas o que aconteceu, mas também como e por quê.

Dentre as interlocutoras que participaram da conversa, destacamos o entusiasmo e o interesse da professora Thallyta pelos diários narrativos, facilmente percebidos pela riqueza dos registros escritos e pela fala empolgada ao expressar sua opinião sobre o instrumento utilizado para a coleta de dados de nossa

investigação. A docente, inclusive, afirmou que continuaria a escrever seu diário narrativo no ano de 2009.

Concluído o delineamento dos procedimentos para a produção dos dados, passamos para a etapa seguinte, procedimentos para a análise dos dados à luz do referencial teórico da análise do conteúdo.

1.6 Procedimentos para a análise dos dados

Paralelamente às etapas de produção dos dados, partimos em busca de técnicas mais apropriadas, no universo das pesquisas qualitativas, para procedermos as análises desses dados, ou seja, para investigar o conteúdo das narrativas produzidas pelas interlocutoras do estudo. Nas palavras de Minayo (1994, p. 69), esta etapa pode ter três finalidades: “[...] estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado”.

No entanto, nesse período, deparamo-nos com múltiplas formas de analisar os dados obtidos e uma variedade de técnicas disponíveis para esse procedimento. Diante desse impasse, as especificidades da análise do conteúdo se mostraram mais adequadas para explorarmos a pluralidade e a riqueza dos significados dos dados atribuídos pelas professoras ao registrarem em seus diários narrativos.

A análise do conteúdo é definida por Bardin (2006, p. 35) como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. É importante ressaltar que, no âmbito de nossas análises, procuramos investigar os conteúdos manifestados nas narrativas, buscando compreender os pensamentos e os sentimentos revelados pelas professoras acerca da produção da profissão docente no período.

Seguindo as orientações da autora acerca da sequência metodológica para a organização da análise do conteúdo, elaboramos nosso plano de análise da seguinte forma: 1) Pré-análise, 2) Exploração do material e 3) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Na etapa da pré-análise, fase de organização do plano de análise, tivemos o primeiro contato com os dados produzidos, analisados de forma exploratória em

quatro momentos distintos: ao recebermos os questionários respondidos logo após o primeiro encontro em agosto de 2008; após a gravação e transcrição dos dados obtidos com a primeira roda de conversa em outubro do mesmo ano; após a gravação e transcrição dos dados coletados com a segunda roda de conversa em janeiro de 2009 e após o recebimento dos diários narrativos logo após a segunda roda de conversa.

Assim, nessa etapa subsequente, realizamos leituras exploratórias dos dados, selecionamos as informações mais relevantes produzidas com a aplicação do questionário, com a realização das duas rodas de conversa e com as narrativas dos diários. Em seguida, preparamos o material selecionado para procedermos com a segunda etapa da análise dos dados.

Consideramos essa fase, a exploração do material, longa e exaustiva. Nela, fizemos várias leituras aprofundadas das narrativas dos diários e das transcrições das duas rodas de conversa, selecionando dados e informações relacionadas aos objetivos a serem alcançados. Não foi uma tarefa simples; exigiu muita sensibilidade e discernimento, pois os dados obtidos mostraram-se muito importantes para a pesquisa, tornando a seleção do material a ser interpretado mais difícil. Passar para a terceira etapa só foi possível após o estabelecimento de regras para que não nos desviássemos dos objetivos da pesquisa.

Na terceira etapa, tratamento e interpretação dos resultados obtidos, transformamos os dados em resultados, sistematizados de acordo com os eixos de análise previamente estabelecidos, buscando estabelecer relações com a teoria estudada, para, conforme indica Bardin (2006, p.127), “[...] propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”

A análise da interpretação dos resultados produzidos é discutida no terceiro capítulo desta dissertação. Apresentamos a seguir a FIG. 11, um quadro-síntese das três etapas percorridas para análise dos dados produzidos com a realização da pesquisa.

PLANO DE ANÁLISE DOS DADOS	
Etapas da análise dos dados	Procedimentos adotados
Pré-análise	Leitura exploratória dos dados - etapa em que realizamos uma leitura superficial dos diários narrativos com dois objetivos: familiarizarmo-nos com a linguagem de cada professora e conhecer o teor das narrativas registradas nos diários. Nesta etapa, organizamos os dados produzidos com a pesquisa.
Exploração do material	Leitura seletiva - etapa em que concentramos nossas leituras na seleção de informações fundamentais para a concretização de nossa investigação, ou seja, conhecer as experiências vivenciadas pelas professoras iniciantes que foram marcantes para a consolidação da profissão. Nesta etapa, codificamos, classificamos e categorizamos os dados produzidos.
Tratamento e interpretação dos dados obtidos	Leitura conclusiva - etapa decisiva para nossa investigação em que os dados foram sistematizados, organizados e interpretados de acordo com eixos de análise estabelecidos após a leitura seletiva das narrativas. Nesta etapa, a interpretação nos permitiu estabelecer conexões entre os dados produzidos e a realidade vivenciada pelas interlocutoras do estudo.

Figura 11: Plano de análise dos dados
Fonte: Dados da pesquisa

Como podemos visualizar na figura-síntese acima, cada uma das três etapas de análise dos dados demandou a adoção de procedimentos metodológicos específicos para a materialização da investigação, especificamente as atividades relacionadas à leitura em suas diferentes interfaces consoante à exigência da etapa vivenciada.

Por um lado, a leitura exploratória dos diários narrativos nos proporcionou o primeiro contato com a produção escrita das participantes, a partir de um olhar curioso e ansioso para conhecer o teor das narrativas escritas das professoras. Por outro lado, esta leitura nos causou um impacto inicial angustiante em razão da quantidade e da qualidade de material produzido no período. A amplitude deste impacto foi sendo minimizada compassadamente pela leitura seletiva realizada no processo de exploração do conteúdo das narrativas. Esta segunda etapa foi basilar e decisiva para a adequação dos dados produzidos consoante os eixos de análise. A leitura conclusiva potencializou a transição da segunda para a terceira etapa de tratamento e interpretação dos dados obtidos. Nesta etapa, buscamos correlacionar os dados produzidos com as narrativas e o referencial teórico estudado a fim de responder as questões subjacentes à pesquisa.

Assim, após percorrermos as três etapas para a análise dos dados, estabelecemos quatro eixos de análise, apresentados na FIG. 12, para investigar como os professores de Língua Inglesa, em início de carreira, produzem a profissão docente.

Figura 12: Eixos para a análise dos dados
Fonte: Dados da pesquisa

A partir do estabelecimento dos eixos para a análise dos dados, conforme a FIG. 12, destacamos aspectos importantes da investigação: o ser professor de Língua Inglesa, a prática pedagógica e o início da carreira docente, as experiências marcantes no início da profissão e a escrita dos diários narrativos, na perspectiva de compreender como as professoras de Língua Inglesa, em início de carreira se tornam professoras de profissão.

Esclarecido o *corpus* metodológico da pesquisa, passamos a seguir para o **Capítulo 2 - Tecendo discussões sobre o ser professor de inglês: uma revisão da literatura**, em que discorreremos sobre a formação, a profissão e as práticas pedagógicas dos professores de inglês.

CAPÍTULO 2

TECENDO DISCUSSÕES SOBRE O SER PROFESSOR DE INGLÊS: UMA REVISÃO DE LITERATURA

CAPÍTULO 2

TECENDO DISCUSSÕES SOBRE O SER PROFESSOR DE INGLÊS:

UMA REVISÃO DE LITERATURA

"Ser ou não ser, eis a questão:
será mais nobre em nosso espírito sofrer pedras e setas
com que a Fortuna, enfurecida, nos alveja,
ou insurgir-nos contra um mar de provocações
e em luta pôr-lhes fim?"⁷
(SHAKESPEARE, 1601)

Ao proferir o monólogo, reproduzido na epígrafe acima, Hamlet, principal personagem da obra homônima de Shakespeare, externa um sentimento de dúvida entre o ser, ou seja, o agir mesmo correndo o risco de sofrer com a fúria dos outros, e o não ser, em outras palavras, aceitar as imposições dos outros, submetendo-se a elas passivamente. A dúvida existencial vivenciada por nosso herói shakespeariano nos instigou a refletir sobre o ser professor e o estar professor, visto que em nosso entendimento estar implica não ser.

Ser professor implica, entre outras coisas, em assumir-se integralmente um profissional da educação, comprometido com a qualidade da educação, consciente do papel ímpar que ocupa no desenvolvimento da sociedade hodierna, uma vez que o professor hoje atua “[...] na área do desenvolvimento de valores, de posicionamento na sociedade, no mundo” (CELANI, 2000, p. 27). Enquanto que estar professor, por sua vez, nos remete a um momento estanque, vivenciado por conveniência ou circunstância e até mesmo porque envolve muito mais do que a simples prestação de um serviço remunerado. Vale ressaltar que o fato de um docente estar professor não significa que não seja competente; significa que, em nosso ponto de vista, se dispõe ou é forçado a “dar aulas” de inglês, sem, na maioria das vezes, considerar a dimensão maior da profissão que é a formação de alunos ativos, com cidadania local e global para a atuação efetiva na sociedade atual.

Assim, para responder a questão que norteia nosso estudo, “Como as professoras de Língua Inglesa, em início de carreira, produzem a profissão docente

⁷ Tradução livre da pesquisadora.

na vivência da prática pedagógica?” e as quatro questões originadas a partir dela, empreendemos primeiramente uma revisão de literatura sobre o ser professor de Língua Inglesa.

2.1 Entre o ser e o não ser: em questão a formação do professor de inglês

Há quase três séculos, a Língua Inglesa (LI doravante) tem sido considerada uma língua franca⁸. Nos séculos XVIII e XIX devido ao poder político e econômico da Inglaterra que, ao conquistar diversos países nos cinco continentes, iniciou um processo de expansão da língua por todo mundo. No final do século XIX, com a decadência da Inglaterra, o imperialismo político e econômico dos Estados Unidos foi fundamental para que, desde então, o inglês seja considerado a língua internacional padrão. Leffa (2001, p. 79) elenca três fatos que demonstram isso:

[...] o inglês é falado por mais de um bilhão e meio de pessoas; o inglês é a língua usada em mais de 70% das publicações científicas; o inglês é a língua das organizações internacionais. A razão mais forte, no entanto, é o fato que o inglês não tem fronteiras geográficas.

A constatação do autor corrobora o caráter global da LI que passa a ser fundamental para termos acesso ao mundo globalizado em que vivemos desde meados do século XX. Nesse cenário, a língua passou a ser ensinada no Brasil, tanto em escolas da rede regular de ensino, quanto em cursos livres de idiomas.

Hoje, de cada três pessoas no mundo que falam inglês, duas usam a língua como falantes não-nativos, ou seja, pessoas que nasceram em países que não têm o inglês como língua materna. Essa constatação nos estimulou a refletir sobre as várias nuances da formação do professor que se dedica ao ensino de inglês nas escolas brasileiras da rede regular de ensino.

A preocupação com a formação do professor de línguas, no Brasil, se intensificou nas últimas duas décadas, potencializada pelas pesquisas realizadas na área da educação na Europa e na América do Norte, que trouxeram o professor para o centro das atenções, como salientam os estudos de Tardif (2002), Nóvoa (1992, 1995) entre outros. Com a divulgação dessas pesquisas, o professor passou a

⁸ Definimos língua franca como aquela que os povos de diferentes idiomas usam para se comunicar.

assumir simultaneamente o papel de participante ativo do processo de ensino e aprendizagem e principal colaborador dessas investigações, inclusive nos estudos sobre os professores de inglês, como ressaltam Celani (2000, 2003), Gimenez (2002, 2004, 2005), Barcelos (2004, 2006) entre outros.

De acordo com Barcelos (2004), as pesquisas sobre formação de professores de línguas visam a responder basicamente dois tipos de perguntas: 1) Como se dá a formação do professor de línguas e 2) Quais conhecimentos devem fazer parte da formação de um professor de línguas?. Nessa perspectiva, discutiremos primeiro o lócus de formação do professor de línguas para, na seqüência, refletirmos sobre o perfil do profissional que os cursos buscam formar e os desafios atuais enfrentados para essa formação.

A formação inicial do professor de LI no Brasil tem sido realizada nos cursos de Letras, com habilitação dupla, Português-Inglês, ou com habilitação única, Letras-Inglês, nas universidades e faculdades do país, referenciada, no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 (BRASIL, 1996) que estabelece que “[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação [...]”.

No entanto, pesquisas recentes de Paiva (2001, 2003, 2005), Almeida Filho (1999, 2007), Telles (2002b, 2004) e outros têm revelado sérios problemas com a formação desses profissionais da educação. De acordo com Paiva (2005, p. 76), isso tem acontecido porque:

[...] os cursos de formação de professor de inglês, na realidade, não têm cumprido o seu papel, pois os alunos iniciam o curso sem falar a língua que pretendem ensinar, ao contrário dos que almejam ensinar apenas português. A carga horária dedicada ao ensino da língua é muito pequena, se confrontada com as demais disciplinas, e conteúdos e atividades com foco na formação do professor, que deveria ser o objetivo principal, são praticamente inexistentes.

Nas palavras acima, a autora desvela a preocupante realidade dos cursos de Letras do país, o que conseqüentemente acarreta sérias deficiências para a formação profissional docente, sobretudo porque o curso é a instância inicial da formação específica do professor de inglês.

Nesse contexto, entendemos que a necessidade de se discutir os cursos de formação de professores de LI é urgente, sobretudo porque é ao longo do curso de Letras que o aluno passa a se conscientizar da verdadeira dimensão de sua futura profissão e das várias competências e habilidades indispensáveis para seu exercício. Assim, quando as instituições de ensino superior não cumprem seu papel, ou seja, formar professores aptos a exercer a profissão, o sistema escolar está mais propenso a contribuir para a formação precária dos alunos, podendo criar um círculo vicioso que poderá contribuir, cada vez mais, para o empobrecimento da educação, conforme alerta Almeida Filho (2007).

Com o intuito de reverter essa situação, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgaram as Diretrizes Curriculares Nacionais (doravante DCNs) para os cursos de Letras, publicadas em 13 março de 2002, estabelecendo parâmetros específicos para os cursos de graduação em Letras do país.

Acerca das diretrizes publicadas pelo MEC, Paiva (2005) ressalta quatro aspectos relevantes: 1) a dimensão integralizadora do currículo que passa a articular tanto as disciplinas específicas de conteúdo, quanto as disciplinas didático-pedagógicas, a fim de combater a fragmentação e compartimentalização dos processos de ensino e aprendizagem, através de práticas interdisciplinares; 2) a dupla dimensão do papel do professor do ensino superior que, além de ater-se a ensinar os conteúdos programáticos, deverá dedicar-se também à formação profissional do aluno-professor; 3) o domínio não apenas dos aspectos lingüísticos da LI, mas também dos aspectos culturais, sociais e políticos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de uma LE, uma vez que a formação de um professor de línguas estrangeiras envolve aspectos acadêmicos e políticos e 4) a articulação das múltiplas competências e habilidades docentes para que o graduado possa atuar de acordo com seus interesses como professor, pesquisador, crítico literário, tradutor, intérprete entre outras atividades da área de formação⁹.

A autora (2005) destaca também a necessidade de projetos político pedagógicos para os cursos de graduação em Letras contemplarem atividades curriculares específicas, optativas e extracurriculares voltadas para a formação do professor de línguas, estimulando e valorizando a participação do aluno-professor

⁹ Não são todos os cursos de Letras que fornecem tais habilitações.

em atividades complementares à sua formação. A autora acrescenta que as mudanças propostas para a Prática de Ensino são providenciais para a implementação de um novo perfil profissional nos cursos de Letras. Nesse cenário, Celani (2000, p. 27) caracteriza o perfil do professor de inglês formado nos cursos de Letras do país como:

[...] um graduado com habilidades para manusear o conhecimento de maneiras definidas, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo, com base em uma visão sócio-interacional crítica da linguagem e da aprendizagem; um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática e não derivado de um método ou de um modelo teórico.

Para isso, a formação inicial deve contribuir de forma significativa, dotando os futuros profissionais não apenas dos variados conhecimentos necessários para o exercício profissional, mas também das competências, habilidades e valores que, em conjunto e articuladamente, constituem o ser professor de inglês.

Acerca da formação obtida nas carteiras da universidade, Paiva (2005) destaca as seguintes competências como mínimas para a formação do professor de LI: 1) domínio dos conteúdos básicos, objetos dos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio; 2) domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino e 3) 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.

Para Almeida Filho (1999, p. 11), o professor de LI deve dominar e articular cinco tipos de competências que não são aprendidas do dia para a noite, mas adquiridas e consolidadas ao longo de sua formação profissional. O autor define competência como “[...] um construto teórico que se compõe de bases de conhecimentos informais (crenças), de capacidade de ação e deliberação sobre como agir na sala de aula”. O pesquisador categoriza as competências em Implícita, Lingüístico-Comunicativa, Teórica, Aplicada e Formativo-Profissional.

A competência Implícita está veiculada à subjetividade do professor, é adquirida através de suas intuições, crenças, experiências vivenciadas no decorrer

de sua trajetória pessoal e profissional, especialmente, porque, como afirma Silva (1997, p. 47),

Quando o professor vai para o curso de formação inicial, ele é alguém que, em sua trajetória de vida, como filho e como aluno, já passou pela escola e já construiu expectativas, crenças e representações [...].

Assim, essa competência envolve as experiências vividas pelo professor enquanto aluno e professor ao longo de sua vida, fortemente influenciadas pela interação com outras pessoas e com o meio em que está inserido. É desenvolvida de forma subconsciente e está presente nas salas de aula, determinando de certa forma as ações espontâneas do professor, baseada na prática pedagógica de professores com os quais o docente conviveu durante sua vida escolar e acadêmica.

A competência Lingüístico-comunicativa refere-se aos conhecimentos que o professor tem da língua que ensina, à capacidade de se comunicar nesta língua e às habilidades específicas que articula ao comunicar-se na língua-alvo. Relaciona-se principalmente à proficiência na língua, considerada, especialmente nos cursos livres de idiomas, como suficiente para que o professor seja contratado. Nas palavras de Gimenez (2005, p. 172),

[...] freqüentemente esse professor é visto como um falante/usuário da língua que ensina. Sua formação, em muitos casos, restrita a essa competência estabelece um perfil do profissional que está longe de lhe garantir o *status* de uma profissão.

É certo que o professor deve ser proficiente na língua que ensina, mas ser professor de LI é muito mais do que ser proficiente na língua, como discutimos previamente.

A competência Teórica é adquirida a partir de estudos de referenciais teóricos sobre os processos que envolvem as especificidades de aprender e de ensinar línguas estrangeiras. Normalmente, é aprendida de maneira formal e sistemática nos cursos de graduação e pós-graduação na área. A Lingüística Aplicada (LA doravante), ciência que se dedica aos processos de ensino e aprendizagem de uma LE, é considerada um dos pilares da competência teórica.

A competência Aplicada refere-se à capacidade que o professor aprende e/ou desenvolve para, no exercício de sua profissão, colocar em prática o que aprendeu na teoria. A esse respeito, Pereira (1999, p. 114) afirma que:

Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar.

Portanto, esse conhecimento mostra-se fundamental para sustentar a prática pedagógica docente, na medida em que possibilita que o professor reveja sua prática, porque “[...] os professores de línguas precisam explicar porque ensinam línguas, como ensinam e por que seus alunos aprendem como aprendem” (ALMEIDA FILHO, 1999a, p. 12). Em outras palavras, essa competência é importante para que o professor explique porque ensina da maneira como ensina, indispensável para uma prática pedagógica crítico-reflexiva.

A competência Formativo-profissional, por sua vez, relaciona-se à consciência que o professor desenvolve sobre seu papel enquanto profissional da educação. Implica em assumir-se como professor com direitos e deveres, sobretudo para com o aluno e para com a sociedade. Essa competência, articulada às demais, é considerada fundamental para a consolidação do ser professor de inglês, porque o professor “[...] precisa desenvolver uma competência profissional capaz de fazê-lo conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de línguas” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 94).

Diante do exposto, acreditamos que a formação de professores de inglês deve focar os seguintes aspectos: 1) domínio das quatro habilidades da língua, ou seja, o aluno-professor deve ser capaz de ler, escrever, ouvir e falar em inglês; 2) sólida formação didático-pedagógica adquirida nos bancos da universidade e consolidadas no exercício da docência; 3) domínio dos conteúdos a serem ministrados, que envolvem não apenas os conhecimentos lingüísticos, mas também histórico e culturais da língua; 4) domínio dos conteúdos referentes à LA, que envolvem os processos de ensino e aprendizagem da LI; 5) consciência política

sobre os aspectos relativos à profissão que exerce e a língua que ensina, pois como sabemos a posição que os professores ocupam na sociedade é estratégica.

No entanto, como citamos anteriormente, esse ainda não é o perfil dos professores de inglês, formados nos atuais cursos de Letras-Inglês. Diante dessa realidade, Gimenez (2005) elenca sete desafios para a formação de professores de inglês, fundamentais para a reversão do quadro que ora se apresenta:

1. Definição da base de conhecimento profissional do professor: esse desafio nos remete à fragilidade de algumas matrizes curriculares dos cursos de Letras, especialmente das faculdades e universidades que oferecem dupla formação na área, ou seja, aquelas que habilitam o professor para ensinar inglês e português. Segundo Paiva (2005), essa dupla formação ainda é resquício da proposta para a criação dos primeiros cursos de Letras em 1962, que privilegiavam os conteúdos de Língua Portuguesa em detrimento dos conteúdos da LI, ministrados em uma carga horária mínima.

Os cursos de formação de professores de inglês devem fundamentar-se tanto no domínio da língua a ser ensinada, quanto no domínio dos conhecimentos didático-pedagógicos, indispensáveis para o exercício da profissão. Isso porque, segundo as DCNs (BRASIL, 2002), nos cursos de licenciatura “[...] deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam”.

Nesse sentido, é fundamental que os cursos de Letras-Inglês não apenas definam claramente o conhecimento profissional que o aluno-professor deverá receber durante a sua formação inicial no Ensino Superior, mas também criem mecanismos para verificar se esses conhecimentos estão sendo ministrados e aprendidos pelos alunos.

2. Relevância das pesquisas para a formação de professores: esse desafio nos remete a uma dimensão que, às vezes, parece ser ignorada nos cursos de formação docente: o professor de inglês é tão professor quanto o de português, matemática, ciências. Enfim, é um professor, um profissional de ensino que, assim como os outros, exerce sua profissão como atividade remunerada. Nas palavras de Celani (2000, p. 64),

[...] o professor de LE [é] antes de tudo como um educador, e, portanto, tudo que se aplica ao educador também se aplica a ele.

Não [é] um técnico que possui os segredos das técnicas, das “dicas” consideradas mais eficazes para se ensinar uma língua que não seja a nossa primeira. O professor de LE é um profissional, sim, que atua em uma área com características próprias, que fogem às das demais áreas nas quais se situam outras profissões.

Dessa forma, as pesquisas realizadas sobre a formação de professores também devem ser discutidas e analisadas nos cursos de Letras, assim como nas outras licenciaturas, para que possam contribuir com a formação do aluno-professor de inglês.

Na mesma direção, as DCNs (BRASIL, 2002) assinalam que “[...] os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior”, ou seja, os estudos realizados sobre a formação de professores para a Educação Básica não podem ser ignorados e devem ser discutidos durante a formação acadêmica do aluno-professor.

3. Abordagem articuladora da teoria/prática: esse desafio nos remete à dicotomia existente entre teoria e prática nos cursos de Licenciatura em Letras. Segundo Leffa (2001), o distanciamento entre a teoria e a prática é histórico e reconhecidamente causou, e ainda causa, sérias deficiências na formação do professor. O fato de as disciplinas de Prática de Ensino 1 e 2 serem ministradas no sétimo e no oitavo semestres, de maneira descontextualizada e compartimentalizada, é uma das razões desse fenômeno, pois os conteúdos são estudados apenas na teoria nos primeiros semestres do curso e colocados em prática normalmente no final do curso de maneira desarticulada.

Nesse sentido, as DCNs para o curso de Letras (BRASIL, 2002) estabelecem que “[...] o estágio curricular [seja] articulado com o restante do curso e a dimensão prática transcendendo o estágio e promovendo a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar”. Ademais, o documento informa que o estágio deve ser desenvolvido a partir da segunda metade do curso, ou seja, a partir do quinto semestre.

A esse respeito, Brito (2006, p. 46) postula que “[...] a qualificação docente deve articular teoria e prática, valorizando a atitude crítico-reflexiva como elemento vital num fazer pedagógico situado enquanto prática social”. Ações como a observação *in loco*, a vivência de situações simuladoras e a resolução de estudos de

caso são sugeridas pelo documento para aproximar teoria e prática na formação dos alunos-professores.

As DCNs para o curso de Letras (BRASIL, 2002) ainda estabelecem que sejam inseridas 400 horas de atividades práticas para contribuir com a formação do professor, não restritas ao estágio supervisionado, nem desarticuladas do restante do curso, uma vez que, segundo o artigo 12, “[...] a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”. Com essa orientação, as diretrizes deixam claro que a formação inicial do professor de inglês deve articular as dimensões teoria e prática, visto que uma não pode prescindir a outra.

4. Impacto e sustentabilidade das propostas resultantes de pesquisa: esse desafio nos remete, de certa forma, ao segundo desafio descrito anteriormente. As pesquisas centradas no professor, que vêm sendo realizadas principalmente na Europa e nas Américas, nas três últimas décadas, têm provocado impactos nas políticas educacionais, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo. A mídia, especialmente a Internet, tem ajudado na ampla divulgação dos resultados das pesquisas, na facilidade de acesso à bibliografia sobre o tema e no contato com os pesquisadores da área.

Nesse sentido, os impactos provocados pelo acesso a essas informações são muito importantes para fundamentar as propostas elaboradas a partir dos resultados obtidos com as pesquisas, especialmente na área de formação de professores de inglês.

5. Relação das pesquisas com políticas públicas de formação de professores: esse desafio também nos remete, de certa forma, ao desafio descrito anteriormente. Ao trazer o professor para o centro das discussões, dotando-lhe de voz e vez, as fragilidades dos cursos de formação passaram a ser reveladas, expondo as deficiências dos modelos formativos vigentes até então, colocando em xeque a qualidade das licenciaturas. Os resultados das pesquisas passaram então a ser discutidos pelas instituições governamentais, especialmente pelo MEC, que passou então a preocupar-se com os cursos de licenciatura, ainda na última década do século XX.

Nesse contexto, foi promulgada a LDB 9.394 (BRASIL, 1996) e posteriormente as DCNs para o curso de Letras (BRASIL, 2002) e as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior

(BRASIL, 2002). Embora estejamos cientes que a implementação da lei e das novas diretrizes é um processo lento, Leffa (2001), Paiva (2001) e outros revelam que tanto as determinações estabelecidas pelas diretrizes para os cursos de Letras quanto para a formação de professores da Educação Básica ainda parecem ser ignoradas por boa parte dos cursos de Licenciatura em Letras.

Ainda sobre as políticas públicas para a formação docente, o MEC estabeleceu dois tipos de avaliação que estão em vigor: o provão (hoje denominado ENADE) e a avaliação das condições de oferta dos cursos pelas universidades e faculdades do país. Paiva (2003, p. 61) nos informa que o objetivo do provão é “[...] avaliar se a formação do bacharel e do licenciado em Letras é compatível com as necessidades do exercício profissional na sociedade brasileira”. A autora apresenta duas constatações, uma positiva e outra negativa, sobre essa prática avaliativa utilizada no ano 2000. A constatação negativa denuncia que nem os conhecimentos da língua, nem a formação do professor de inglês foram avaliadas pelo Provão à época. O aspecto positivo é que os resultados têm provocado mudanças no perfil do corpo docente das Instituições de Ensino Superior (IES), que têm buscado a qualificação em cursos de mestrado e doutorado.

6. Identidade profissional dos formadores: esse desafio nos remete aos professores das IES que oferecem os cursos de Letras. A LDB 9.394 (BRASIL, 1996) estabelece no artigo 66 que “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Em outras palavras, o professor do Ensino Superior deverá ser graduado e pós-graduado na área em que atua. No entanto, o artigo não faz menção aos cursos de pós-graduação *lato sensu*, os conhecidos cursos de especialização, referindo-se apenas aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, os cursos de mestrado e doutorado. Ainda nessa perspectiva, o artigo não esclarece se o mestrado e o doutorado devem ser na área de atuação do professor ou se podem ser na área de Educação, visto que os professores dos cursos de licenciatura são formadores de professores.

Nesse cenário, Pimenta (2002, p. 270.) ressalta que “[...] o ensinar na universidade exige uma ação docente diferenciada da tradicionalmente praticada”. Em seguida, afirma que “[...] investir na docência universitária e na defesa desse espaço como o local de formação dos professores em geral configura um movimento de valorização da educação de qualidade para todos”. Essa reflexão é oportuna,

uma vez que, se por um lado, tem havido um aumento considerável das oportunidades de emprego para professores de ensino superior, tanto nas instituições públicas quanto privadas, por outro lado muitos professores ainda consideram a docência apenas um emprego e não uma profissão. Isso tem contribuído para que os professores universitários não valorizem uma formação profissional sólida e adequada às reais necessidades profissionais.

Nessa direção, o artigo 7º das DCNs para os cursos de Letras (BRASIL, 2002) estabelece que a IES

[...] preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação.

Assim, acreditamos que a construção de uma identidade profissional dos formadores de professores deve estar articulada à formação de um profissional reflexivo, crítico e competente, além de um pesquisador constante das questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem dos futuros professores. Abrahão (2006, p. 132) adverte que “[...] é papel do formador de professores auxiliar os alunos professores a tornarem-se conscientes de seus conhecimentos prévios, organizá-los e fazer conexões, para reconstruí-los à luz de novas informações.” Esse profissional deverá também buscar seu desenvolvimento pessoal e profissional para enfrentar as exigências e os desafios cada vez mais freqüentes no exercício da docência nas IES, articulando as seguintes dimensões: técnico-profissional, humana, ética, político-social e didático-pedagógica, de forma que o professor-formador se reconheça, se assuma e, sobretudo se valorize enquanto profissional da educação, produtor de conhecimentos e consciente do papel estratégico que ocupa na sociedade.

7. Integração das formações inicial e continuada: esse desafio nos remete às questões constantemente discutidas no âmbito da formação docente. Gimenez (2004, p. 95) afirma que as novas tendências da formação inicial dos professores de inglês “[...] vêm acompanhando os desenvolvimentos na área de educação de professores de modo geral e têm incorporado a noção de reflexão como abordagem privilegiada para provocar mudanças em níveis cognitivos”. Assim, o incentivo à

prática reflexiva, desde o ingresso do futuro professor no ensino superior, tem se consolidado como fundamental para o desenvolvimento docente.

Nesse contexto, Leffa (2001, p. 9) adverte que:

[...] o professor de LE é um profissional em formação contínua: precisa estar sempre se atualizando, não só para acompanhar um mundo em constante mudança, mas também para ser capaz de provocar mudanças.

Nesses termos, fica claro que a formação inicial é apenas o primeiro passo para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e que só acontecerá mediante o investimento do próprio professor em sua formação continuada. Nessa direção, o artigo 14º das DCNs para os cursos de Letras (BRASIL, 2002) estabelece “[...] a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras”. O incentivo à participação dos professores em eventos como seminários e congressos nas IES é uma forma de o professor manter-se atualizado e ciente das principais discussões da sua área de formação.

Todavia, a escola é reconhecidamente o lócus de formação docente, pois é o espaço em que o professor vivencia situações cotidianas, que transformadas em aprendizagens o auxiliam no exercício da docência. Para tanto, as atividades voltadas para a formação continuada devem ser organizadas e planejadas coletivamente, tendo como alicerce as necessidades do professor. A esse respeito, Nóvoa (1995, p. 23) afirma que “[...] o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”

Walker (2003) nos informa que o professor de inglês pode atuar em seis estâncias diferentes, de acordo com a sua formação e o seu interesse:

1. No ensino regular público, como professor do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, mediante a aprovação em concurso público, como efetivo, ou em testes seletivos, como substituto. Vale ressaltar que, para ser aprovado em tais concursos, o docente normalmente é submetido a uma prova escrita que verifica seus conhecimentos sobre a LI e sobre a Língua Portuguesa, bem como seus conhecimentos didático-pedagógicos.

2. No ensino regular privado, com inglês na grade curricular, exercendo a docência tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, como funcionário da escola. Essa contratação geralmente é mediante a análise de currículo e/ou indicação de outros professores e/ou escolas.

Pela necessidade de aprender inglês cada vez mais cedo e de oferecer um ensino diferenciado, muitas escolas privadas estão inserindo o ensino de inglês desde o maternal em suas matrizes curriculares, o que tem contribuído para a absorção de mais profissionais pela rede particular de ensino, especialmente na Educação Infantil.

3. No ensino regular privado, com inglês na grade curricular e curso de inglês no contraturno terceirizado a um instituto de línguas. Para baratear os custos de estudar inglês em uma escola de idiomas e até mesmo pela comodidade dos alunos para não se deslocarem para o curso, muitas escolas particulares têm feito convênios com escolas de idiomas para que as aulas sejam ministradas na escola em que o aluno estuda, em período alternativo.

Nessa realidade, o aluno assiste às aulas de inglês em dois momentos distintos literalmente. O primeiro com o professor contratado pela escola, de acordo com a matriz curricular do seu nível de ensino e o segundo com o professor do curso livre, de acordo com o método e com o material didático adotado pelo curso. Como mencionado anteriormente, essa prática é reforçada pela crença que na escola regular não se aprende inglês para se comunicar, apenas gramática e tradução de textos.

4. No ensino regular privado, com o inglês da grade curricular terceirizado. Esta prática tem ganhado adeptos no Brasil recentemente. A escola contrata os serviços de uma escola de inglês, que contrata e acompanha o trabalho do professor em sala de aula, liberando o docente de qualquer vínculo empregatício com a escola. Nesse ambiente profissional, cabe ao curso livre a formação pedagógica do professor.

5. Ensino em institutos de línguas, que podem ser escolas independentes, franquias ou os chamados centros binacionais geralmente americanos ou britânicos. Normalmente, a contratação do professor pelos cursos livres é veiculada ao domínio do idioma pelo docente. Nesse caso, ser diplomado em Letras não é a principal exigência para ser contratado.

Comumente o desconhecimento dos conhecimentos didático-pedagógicos é minimizado pelos cursos ministrados aos professores novatos pelos coordenadores ou professores mais antigos, que mais seguem o molde de um treinamento do que de uma formação¹⁰, visto que cabe a ele aprender a ministrar as aulas de acordo com o método adotado pela instituição, utilizando os recursos didáticos disponibilizados também pela escola.

6. Como professores autônomos, prática que também tem crescido nos últimos anos, especialmente nos grandes centros, uma vez que, devido à correria diária, muitas pessoas optam por aprender a língua com professores autônomos, que atendem em domicílio. Esse modelo proporciona a ambos, professor e aluno, uma maior flexibilidade de horários. Comumente, os professores são contratados com fins específicos de aprendizagem como, por exemplo, praticar conversação ou ler textos em inglês.

Como podemos perceber, atualmente o mercado brasileiro oferece várias opções para quem quer ser professor de inglês. Ademais, o aluno graduado em Letras pode também exercer a função de tradutor, intérprete, roteirista entre outras.

Entretanto, a abertura de tantas portas tem ocasionado um fenômeno recorrente na educação, com raízes históricas: o exercício da profissão por pessoas não habilitadas para a docência. Nas palavras de Celani (2003, p. 33):

A profissão, e particularmente a profissão de ensinar línguas estrangeiras é invadida por todos os lados. Qualquer um pode ser professor. Chega-se ao absurdo de propostas das autoridades máximas da educação para que profissionais de outras áreas, ou de nenhuma, assumam o ensino de disciplinas com falta de professores. Não se cogita de dar melhor formação e melhores condições de trabalho para professores de uma determinada área, mas afirma-se que muitas vezes os profissionais de outras áreas são mais competentes, sem se perguntar o porquê desta situação.

A reflexão da autora denuncia uma triste realidade presente em praticamente todo país: qualquer um pode ser professor de inglês, basta ter algumas noções da língua. Esse pensamento, mais do que equivocado, é resultado de crenças que foram sendo construídas com o passar dos anos e reforçadas pela

¹⁰ Assim como Leffa (2001, p. 335), entendemos formação como “[...] uma preparação mais complexa do professor, envolvendo a fusão do conhecimento recebido com o conhecimento experimental e uma reflexão sobre esses dois tipos de conhecimento”.

aparente omissão do governo e da sociedade em relação à profissão professor de inglês.

Atualmente, para certificar os professores de LI são exigidos os seguintes requisitos, estabelecidos em conformidade com a LDB 9.394 (BRASIL, 1996): formação universitária obtida nos cursos de Licenciatura Plena em Letras para quem vai lecionar no Ensino Fundamental e Médio e formação pós-graduada *stricto sensu* para quem vai lecionar nas universidades e outras IES.

No entanto, é fato que apenas a formação acadêmica obtida nas carteiras da universidade não tem sido suficiente para a formação profissional do professor. Segundo Paiva (2003, p. 96) isso tem acontecido porque:

[...] os conteúdos de formação do professor de Língua Estrangeira são geralmente ignorados e é raro o curso que oferece atividades curriculares que estimulem reflexões sobre a aquisição, ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Com o intuito de melhor formar o professor de inglês para o exercício da profissão, Almeida Filho (2007) sugere que as IES incentivem determinadas práticas profissionais específicas como: formar professores em cursos recomendados por uma equipe especialmente designada pelo MEC para fazer a avaliação e revalidação dos atuais cursos de Letras do país; garantir que os professores leiam e pensem sobre sua formação inicial e continuada, uma vez que, além de uma formação inicial sólida, a formação contínua é fundamental para auxiliar o professor a lidar com as situações complexas e desafiadoras com as quais se depara na vivência de sua prática pedagógica; refletir sobre a sua prática pedagógica, aspecto basilar para o desenvolvimento do professor; manter-se constantemente atualizado, investindo constantemente em sua formação continuada através da participação em cursos de extensão, seminários, entre outros.

Acerca desta temática, Brito (2007, p. 45) confirma que “[...] esta concepção postula que o papel profissional do (a) professor (a) transcende ao *status* de técnico, responsável pela transmissão de conhecimentos”. É nesse cenário que, embora lentamente, começa a se delinear um novo perfil para a profissão professor de inglês, que tende a deixar de ser visto como um simples aplicador de métodos e/ou de recursos didáticos sem levar em consideração a realidade da escola ou um mero instrutor cuja função principal é a transmissão de conhecimentos relacionados

apenas ao conteúdo da disciplina, sobre os quais possui pouco ou nenhum poder de decisão e participação. Para Celani (2003, p. 32), o perfil desejado para o professor de inglês na atualidade:

Não é, por certo o “robô orgânico” (mero reproduzidor), “operado por um gerente” (seu coordenador? As normas impostas pelo MEC, pelas Secretarias de Educação, pela escola? Pela editora?) “por meio de um controle remoto” (técnicas e receitas prontas, fórmulas, materiais didáticos à prova de professor?), mas “um ser humano independente”, com sólida base na sua disciplina, (a língua que ensina), mas com “estilo característico de pensar” (visão de ensino como desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo, comprometido com a realidade do mundo e não mera transmissão de conhecimento).

Nesses termos, o professor de inglês deixa de ser o prático, o portador de um dom, o mágico que não sabe explicar o que faz, nem porque faz e passa a ser aquele cuja prática está embasada em uma teoria, que se constitui profissional no exercício da docência em um processo contínuo de formação, consciente do importante papel que ocupa na sociedade.

A esse respeito, Contreras (2002) afirma que a reflexividade docente exerce importante papel nos cursos de formação de professores, que visam formar profissionais críticos e pesquisadores da própria prática mediados pela reflexão. Consideramos a reflexão um fio condutor para a ação docente, visto que “[...] a capacidade de reflexão [...] poderá levar este professor a um processo de auto-avaliação constante, e torná-lo aberto para a análise de novas abordagens e propostas que, com certeza, surgirão em sua vida profissional” (ABRAHÃO, 2004a, p. 46). Assim sendo, a prática reflexiva sistematizada e contínua assume duplo papel formativo: possibilita que o professor compreenda suas ações e as reavalie e renove constantemente.

De forma análoga, Almeida Filho (1999b, p. 9) ressalta que “[...] na grande área de teoria de ensino e aprendizagem de língua(s), o paradigma formador atual de mais alta persuasão é o reflexivo”, o que corrobora nosso pensamento sobre a relevância da reflexividade crítica para a formação do professor de inglês.

Acreditamos que com a reflexão, o professor se torna um pesquisador de sua própria prática, questionando constantemente o conhecimento (re) produzido com o intuito de (re) construí-lo a partir da reflexão. A capacidade de refletir sobre

sua prática é essencial para o desenvolvimento profissional docente, e deve ser praticada não apenas enquanto aluno do curso de formação de professores, mas também enquanto professor de profissão. Nas palavras de Leffa (2001, p. 236):

A formação de um verdadeiro profissional - reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz - é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o aluno sai da universidade. A verdadeira formação, que incorpora não apenas aquilo que já sabemos, mas que abre espaço para abrigar também aquilo que ainda não sabemos.

Nessa perspectiva, é fundamental que se reconheça que a formação acadêmica é apenas o primeiro passo do professor para construir-se um profissional apto a atender as atuais demandas do mercado, que requer pessoas reflexivas, críticas, competentes e conscientes de sua incompletude profissional, pois na condição de eterno aprendiz, o professor está em constante processo de (re) construção, proporcionado, sobretudo por uma prática pedagógica crítico-reflexiva.

Neste contexto, Zeichner e Liston (1987) ressaltam as três principais dimensões que influenciam a prática pedagógica do professor: as influências pré-treinamento¹¹, as influências da formação pré-serviço e as influências da experiência escolar.

As influências pré-treinamento, ou seja, aquelas recebidas antes do ingresso do professor no Ensino Superior, referem-se à tendência natural de ensinar do ser humano e à sua biografia. O ser humano é um ser social e histórico, que se constitui à medida que interage com o meio em que está inserido e com os outros seres humanos. Uma pessoa constitui-se pessoa graças aos ensinamentos recebidos de outras pessoas, de maneira intencional ou não, formal ou não, planejada ou não, visto que durante nossas vidas, estamos sempre aprendendo e ensinando.

Nas palavras de Freire (1996, p. 74), "[...] ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa, por isso aprendemos sempre". Portanto, as práticas educativas docentes são

¹¹ Na literatura americana, é comum o uso da palavra treinamento para se referir à formação do professor em nível superior. Uma das possíveis razões para isso é a forte influência do positivismo que ainda impera no modelo educacional americano.

fortemente influenciadas pela história de vida e pelas experiências formadoras vivenciadas pelo professor durante a sua vida.

As influências da formação pré-serviço são aquelas que o professor vivenciou no período em que esteve nos bancos da universidade, antes de adentrar a sala de aula. Nesse cenário, ficam visíveis as influências exercidas tanto pelos cursos de nível superior, como outras capacitações das quais o professor tenha participado por vontade própria ou incentivado pela necessidade de construção de um currículo. Uma das possíveis razões para isso é que a análise de currículos é uma das etapas dos processos seletivos e concursos públicos para a contratação de professores no Brasil.

As experiências obtidas com as Práticas de Ensino, disciplina obrigatória dos cursos de licenciatura, segundo a LDB 9.394 (BRASIL, 1996), também influenciam a prática pedagógica do professor. A distribuição das práticas de ensino ao longo do curso possibilita que o professor exerça dois papéis simultaneamente, o de professor e o de aluno, o que, entre outras coisas, permite que o aluno-professor conheça e até mesmo enfrente as dificuldades da prática docente acompanhado tanto pelo professor da escola em que está estagiando, quanto pelo professor responsável pela disciplina.

As influências da experiência escolar, ou seja, aquelas que envolvem as experiências vivenciadas pelo professor em seu local de trabalho são reconhecidamente constituidoras da prática pedagógica do professor. Imbernón (2004, p. 32) ressalta que “[...] a competência profissional, necessária em todo processo educativo será formada, em última instância, na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão”

No entanto, ao serem questionados sobre os conhecimentos acerca de sua prática, é comum que os professores não saibam explicar o que fazem, nem por que fazem. Diante de tal dificuldade, a reflexão tem sido apontada como principal caminho para que o professor compreenda sua prática profissional porque, como afirma Moraes (1999/2000, p. 81),

[...] não é suficiente dar voz ao professor, é necessário fazê-lo refletir sobre as nuances que teceram essa formação. É necessário oportunizar momentos onde, a partir da reflexão, seja possível enxergar com mais clareza e consciência do quê e do como ele se fez professor.

Embora a ação de refletir seja inerente ao ser humano, o modelo de professor reflexivo apareceu na literatura sobre a formação docente no final da década de 1970, para ganhar forças no final do século passado, com teóricos contemporâneos como Perez Gomez (1992), Schön (2000), Zeichner (2003), entre outros. Para diferenciar a prática reflexiva docente, Zeichner e Liston (1987) estabelecem três níveis distintos de reflexão: técnica, prática e crítica.

A reflexão em nível técnico corresponde à análise das ações explícitas do professor, que envolvem o que fazem tacitamente e são passíveis de observação como, por exemplo, andar pela sala de aula, escrever no quadro, interagir com os alunos, entre outras ações.

A reflexão em nível prático, por sua vez, implica em planejamento e reflexão. Nessa perspectiva reflexiva, o planejamento adquire uma dimensão macro, visto que envolve tanto o que o professor vai fazer, quanto a reflexão sobre o que foi feito. Vale ressaltar que os autores reforçam o caráter didático da reflexividade prática.

O terceiro nível de reflexão refere-se a uma dimensão crítica, que contempla uma análise ética e política da própria prática docente. Esse deve ser o nível de reflexão a ser estimulado tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos professores, visto que é basilar para o desenvolvimento de uma consciência crítica do professorado. Nessa perspectiva, Perez Gómez (1992, p. 103) explica que

[...] a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.

Destarte, entendemos a reflexão crítica como uma prática de fundamental importância para a formação do professor, uma vez que pode encaminhá-lo para uma mudança em sua prática pedagógica, tornando-a mais consciente e sensível às necessidades com as quais se depara diariamente.

Nesse contexto, Perez Gomez (1992) afirma que as três racionalidades técnica, prática e crítica geram respectivamente três modelos de formação docente: modelo técnico, modelo prático e modelo crítico. Na percepção da racionalidade técnica, o professor é considerado um técnico-científico, especialista em sua área de

conhecimento, na percepção da racionalidade prática este profissional é considerado um prático reflexivo, enquanto que na percepção da racionalidade crítica, assume o papel de um profissional que reflete criticamente sobre sua própria atuação docente.

Nesse contexto, o primeiro modelo, considerado técnico, prioriza os conhecimentos técnico-científicos, colocando a teoria em primeiro lugar. O professor primeiro aprende os pressupostos teóricos da disciplina, para apenas em seguida, colocá-los em prática, definida por Perez Gomez (1992, p. 96) como uma “[...] atividade do profissional, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”. A dicotomia teoria e prática e a dimensão instrumental da disciplina ministrada são algumas das referências desse modelo formativo considerado por Schön (2000, p. 75) como incompleto porque “[...] ignora as competências práticas requeridas em situações divergentes, o que é pior para o professor”.

Perez Gomez (1992, p. 102) sugere que o modelo que se baseia na racionalidade prática, ou seja, prático-reflexivo, é fundamentado na vivência do professor, que aprende a ensinar ensinando porque,

Parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos.

Em outras palavras, esse modelo se contrapõe aos pressupostos teóricos da racionalidade técnica, principalmente por privilegiar, além da articulação entre a teoria e a prática, a mobilização dos saberes prático-profissionais, uma prática mais reflexiva do professor, fundamentada em suas experiências. Acerca dessa temática, Perez Gomez (1992, p.103) salienta que “[...] a reflexão não é um conhecimento puro, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência”

Para tanto, Schön (2000, p. 19) propõe uma formação profissional baseada na epistemologia da prática profissional, que parte do princípio que o

professor aprende a fazer fazendo e refletindo na e sobre a ação de ensinar. Essa nova perspectiva formativa fundamenta-se em três ações: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, que se desenvolvem “[...] numa série de momentos *subtilmente* combinados numa habilidosa prática de ensino”.

A reflexão na ação é um processo fundamental para que os professores preocupados com sua prática reflitam sobre suas ações e aprendam com as situações vivenciadas na prática, a fim de aprimorá-las, visto que, segundo Schon (2000, p. 35) “[...] o profissional que reflete na ação, torna-se um pesquisador no contexto prático”. Essa atitude implica um pensar sobre a mobilização do conhecimento na ação, aquele que o professor deve possuir e transmitir ao aluno, comumente denominado de domínio do conteúdo. Entretanto, o conhecimento na ação não significa apenas dominar o conteúdo, mas também em um conhecimento espontâneo, aquele que o professor traz dentro de si, reflexos da formação obtida durante a sua vida escolar e acadêmica. É o conhecimento que é aprendido através das interações sociais, utilizados pelo professor espontaneamente em situações complexas do cotidiano escolar.

Nas palavras do autor (2000, p. 68), “[...] quando alguém reflete na ação, ele não é dependente de categorias teóricas e técnicas pré-estabelecidas, mas constrói uma nova teoria de um caso único”. Assim, é na vivência de sua prática pedagógica que o professor mobiliza os conhecimentos previamente adquiridos tanto na sua vida pessoal quanto profissional, uma vez que tanto os conhecimentos tácitos, quanto os experienciais, sustentam a prática docente, funcionando como um banco de dados aos qual o professor recorre quando se depara com situações inesperadas.

A reflexão sobre a ação, por outro lado, demanda que o professor pare para pensar sobre a ação realizada, principalmente quando envolve a ausência de respostas para determinados acontecimentos e/ou inquietações pessoais diante de situações ocorridas. Sobre essa dimensão, Freire (1996, p. 39) afirma que é:

[...] através da reflexão sobre a prática, [que] a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica [...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Nesse sentido, o professor deve refletir e interrogar-se sobre o que aconteceu e por que aconteceu, a fim de compreender suas ações. Essa prática remete à reflexão sobre a reflexão na ação, a fim de compreendê-la e possivelmente até modificá-la.

A reflexão sobre a reflexão na ação é uma ação, um movimento, uma observação e uma descrição que exige o uso de palavras. Desse modo, o professor deve reformular e problematizar suas atitudes, refletindo sobre o que aconteceu. Essa nova forma de compreender a situação vivenciada, a partir de uma reflexão sobre o que foi feito e sobre o que pode ser feito, relaciona-se diretamente com o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Schön (2000, p. 85) define esse momento como aquele em que “[...] o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos”.

O autor destaca ainda que a reflexão sobre a reflexão na ação é fundamental para orientar as ações futuras do docente, pois ao refletir sobre o que aconteceu, o porquê do acontecido e as implicações disso para sua prática, o professor aprende com a própria prática a compreender futuros problemas, a descobrir soluções e a redirecionar práticas futuras.

Nesse contexto, para que o modelo gerado pela racionalidade crítica se materialize, ou seja, para que o professor realmente atue de forma crítica e reflexiva, Zeichner (2003) aponta três condições fundamentais:

1. O professor deve voltar-se para a própria prática e para as condições sociais em que a prática está situada, pois “[...] o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (NÓVOA, 1995, p. 42). Percebemos, assim, que a prática docente é influenciada duplamente: por fatores internos, ou seja, aqueles intrínsecos ao próprio professor e por fatores externos, aqueles que surgem tanto no ambiente escolar, quanto fora dele.

2. O professor deve reconhecer o caráter político de suas ações, bem como as situações de desigualdade com as quais convive diariamente. Acerca dessa temática, Zeichner (2003, p. 103) adverte que “[...] diante do mundo em que vivemos, nenhum ensino e nenhuma educação de professores podem ser neutros”, especialmente os professores de inglês, pois o ensino de uma língua não envolve

apenas aspectos lingüísticos, mas também aspectos culturais, políticos e até mesmo ideológicos.

3. O professor deve tornar a atitude de reflexão uma prática social tanto para si quanto para seus alunos, uma vez que enquanto ser histórico e social o homem se (re) constrói, sobretudo, através da relação com o outro. Nas palavras de Freire (1996, p. 78) “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Nesse sentido, a prática docente deve contemplar ações democráticas, que proporcionem a ambos, aluno e professor, emancipação e autonomia intelectual.

Em síntese, o novo modelo formativo docente, a partir de uma prática pedagógica crítico-reflexiva, possibilita, entre outras coisas, que o professor compreenda e valorize o processo de construção de conhecimento, pilar fundamental para a formação do professor. No entanto, temos consciência que esse novo modelo formativo, fundamentado em uma prática pedagógica crítico-reflexiva, tem ainda um longo caminho a ser percorrido, com muitos obstáculos a serem enfrentados, o que tem dificultado sobremaneira o processo de produção da profissão docente pelos professores de inglês.

No cenário atual, Almeida Filho (2007) elenca os cinco principais obstáculos enfrentados pelos professores de inglês para o reconhecimento e a consolidação da profissão:

1. A tradição espontaneísta do professor. Os adeptos dessa tradição, em vigor há séculos, acreditam que o professor se torna professor exercendo a profissão na prática, ou seja, que para ser um professor basta ir para a sala de aula, saber o conteúdo que vai ministrar e transmiti-lo aos alunos. Palavras como dom e vocação são referência para esse perfil profissional, que sabemos não corresponder à verdadeira realidade.

Assim como Celani (2000, 2003), Barcelos (2004, 2006), entendemos que a prática ocupa um papel ímpar para a produção da profissão professor de inglês, no entanto a prática não pode prescindir da teoria, pois ambas devem estar presentes de forma articulada na formação docente.

Mesmo após a promulgação da LDB 9.394 (BRASIL, 1996), que estabelece que todos os professores devem ser formados em cursos de licenciatura em nível superior, há atualmente muitos professores de inglês nas salas de aula, sem a devida formação acadêmica, amparados por essa tradição espontaneísta de

professor, principalmente porque afirmam ser proficientes na língua, muito embora não tenham a verdadeira noção do que é ser professor. Cabe ressaltar, entretanto, que a exigência do diploma tem sido cada vez mais recorrente para a contratação de professores das escolas da rede regular de ensino.

2. A emergência pronto-socorrista. Embora o Brasil seja um país com mais de quinhentos anos, as raízes coloniais ainda ecoam em nossa sociedade, principalmente nas políticas públicas educacionais, que apenas recentemente passaram a se preocupar com a tríade professor- aluno- escola. O resultado da ausência de políticas educacionais adequadas voltadas para o professor, para o aluno e para a escola pode ser percebido pela pouca valorização da educação na sociedade como um todo.

Acreditamos que a obrigatoriedade do ensino de uma Língua Estrangeira na Educação Básica e a exigência da formação docente em nível superior, ambas instituídas pela LDB 9.394 (BRASIL, 1996), colaborem para que o professor de inglês deixe de ser visto como um pronto-socorrista, ou seja, alguém a quem se recorre apenas em situações emergenciais como quando se quer passar em uma prova ou traduzir um texto, para ser um profissional cuja atuação seja basilar para o desenvolvimento da sociedade.

3. O *laissez-faire* praticado pelas autoridades políticas, administradores e lideranças profissionais. Embora essa expressão francesa tenha surgido no século XVIII para se referir a uma filosofia econômica, tem sido muito utilizada na educação para se referir a situações que não devem receber intervenção para serem mudadas, já que a expressão literalmente significa deixai fazer.

A prática do deixar as coisas acontecerem na educação, adotada principalmente por parte das autoridades políticas e administrativas, tem raízes históricas no Brasil e também remonta ao período colonial. Embora os professores tenham sido, e até hoje, de certa forma são, vítimas dessa prática secular, os professores de LI têm sido reféns dos (des) mandos dessas autoridades, especialmente no que diz respeito à inserção ou retirada da disciplina das matrizes curriculares das escolas da rede regular de ensino, sobretudo das escolas públicas, conforme demonstram a pesquisas de Oliveira (1999).

Provavelmente, na tentativa de se redimir diante da sociedade, o governo brasileiro, representado pelo MEC, publica os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN – LE doravante) em 1998 que estabelecem:

A aprendizagem de línguas estrangeiras, como direito básico de todas as pessoas e uma resposta a necessidades individuais e sociais do homem contemporâneo, não só como inserção no mundo do trabalho, mas principalmente como forma de promover a participação social, tem papel fundamental na formação de jovens e adultos. A língua permite o acesso a uma ampla rede de comunicação e à grande quantidade de informações presentes na sociedade contemporânea.

Assim, quando as autoridades políticas se omitem em relação ao ensino da LI nas escolas públicas, os maiores prejudicados são os próprios alunos que, entre outras coisas, deixam de ter acesso à língua do mundo, fundamental para que eles se tornem cidadãos qualificados para o mercado de trabalho.

4. As condições pré-profissionais de trabalho leigo. Definimos professores leigos como aqueles que não têm certificação garantida por uma IES, devidamente reconhecida pelo MEC, cuja atuação na atualidade deve-se, entre outros, à baixa exigência da sociedade e dos pais, principalmente na escola pública, ao aceitarem essa situação sem se preocupar com as reais conseqüências disso para a educação de seus filhos.

As condições de trabalho dos professores leigos, a oferta de cursos em nível superior e as políticas de incentivo governamentais têm estimulado o retorno desses docentes aos bancos escolares, ou seja, o ingresso nas IES, em busca de uma formação acadêmica em sua área de atuação.

5. A ausência de políticas públicas voltadas para combater as mazelas resultantes de séculos de total descaso em relação à educação do país, principalmente no que diz respeito ao professor. Acerca dessa dimensão, Weininger (2001, p. 41) adverte que:

Construir a profissão de professor de LE inclui não apenas o aperfeiçoamento contínuo da capacitação dos seus agentes, mas também a conscientização da sociedade e dos políticos da área da educação a respeito da importância de aprender línguas estrangeiras em si, no contexto nacional da qualificação mais completa de profissionais de todas as áreas e no contexto global da participação mais eficiente do país nos cenários econômicos e científicos mundiais.

Estamos cientes que os desafios atuais para a formação do professor de inglês não são poucos. No entanto, embora múltiplos, os desafios se entrelaçam de

tal forma que acabam por se materializar em uma única indagação: Como podemos formar professores de inglês, na atual conjuntura social e política, dotados das competências e habilidades fundamentais para o exercício efetivo e consciente da docência?

Responder prontamente essa indagação não é nada simples, mas a publicação de documentos oficiais como as DCNs para os cursos de Letras (BRASIL, 2002) e as DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), bem como a mobilização da comunidade universitária, sensibilizada pela divulgação das fragilidades dos atuais cursos de Letras, nos levam a acreditar que, mesmo lentamente, um novo perfil profissional para o professor de inglês, está começando a se delinear.

2.2 Entre o ser e o estar: reflexões sobre profissão professor de inglês

Ser professor não é, reconhecidamente, tarefa fácil. No entanto, sabemos que ser professor é a primeira das profissões, uma vez que toda profissão precisa de professores. Ao longo da história, o perfil da profissão professor tem oscilado de acordo com os interesses da sociedade vigente. Desde a chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil, ainda no século XVI, até início do século XX, a profissão estava associada especificamente ao sacerdócio. Ser professor era uma missão e/ou um dom, por isso acreditava-se que a pessoa nascia para ser professor. Esse perfil de professor, sacerdote e missionário, ainda hoje, primeira década do século XXI, influencia e, por que não dizer, dificulta a consolidação do ser professor de profissão.

Questionamo-nos sobre isso porque a palavra sacerdócio nos remete a sacrifícios, à aceitação e até mesmo à submissão, que envolvem um eterno doar-se, sem receber nada em troca. Nesses termos, Esteve (1999, p. 7) corrobora, afirmando que “[...] já houve um tempo em que se considerava o magistério, ou mais especificamente o trabalho docente, um sacerdócio a que os abnegados profissionais da educação deviam se dedicar quase historicamente”.

A palavra dom, por sua vez, nos remete a algo dado por Deus, a algo que independe do ser humano, que assim sendo não precisa ser aprendido e muito menos aperfeiçoado. Entendemos que ser professor não é nem sacerdócio nem dom, é uma profissão, que como qualquer outra envolve saberes, competências e

habilidades, aprendidas em local apropriado, com profissionais responsáveis e comprometidos com a formação do alunado e, por conseguinte, da sociedade como um todo.

A publicação do livro *O professor é uma pessoa* em 1984 é considerada um marco para a literatura mundial acerca da profissão professor, visto que, segundo Nóvoa (1992, p. 15), foi

[...] a partir de então que a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores.

Assim, a partir do final do século passado, com essa mudança de paradigmas, o professor, independente de sua área de atuação, passa a assumir o papel de protagonista e não mais de coadjuvante das pesquisas na área educacional. Nesse novo cenário, destacamos a produção da profissão pelos professores iniciantes na carreira.

Huberman (1992) propõe cinco fases para a construção e consolidação da carreira docente, tomando como referência os anos de experiência do professor e não sua idade cronológica: entrada na carreira (1 a 3 anos), a consolidação da carreira (4 a 6 anos), a diversificação (7 a 25 anos), o conservantismo (25 a 35 anos) e, por último, o desinvestimento profissional (mais de 35 anos).

O autor ressalta que nem todos os professores passam pelas cinco fases e que nem todos reagem a elas da mesma maneira, visto que cada professor tem suas próprias formas de pensar, sentir e agir. Isso porque, de acordo com o pesquisador (1992, p. 53), "[...] há seres humanos que se parecem inteiramente com outros seres humanos, seres humanos que apenas se parecem em alguns aspectos, e seres humanos que não se parecem, em nada, com mais ninguém". No entanto, entre autores como Veeman (1988), Huberman (1992), Sikes (1985), é consenso que todos os professores vivenciam a primeira fase da carreira docente, ou seja, os a fase de iniciação na profissão.

A entrada na carreira, chamada também de exploração, ocorre nos três primeiros anos do exercício da profissão. Ao entrar na escola na condição de docente e não mais de estagiário, o professor iniciante descobre um novo mundo, que causa sentimentos positivos como o entusiasmo pela profissão, o orgulho de ter

a sua própria turma, a satisfação de fazer parte de uma equipe de profissionais, a proximidade com os alunos, a alegria por exercer um trabalho remunerado, entre outros.

Esses sentimentos contribuem para que o professor permaneça na profissão, superando os desapontamentos causados pelo choque com a realidade e a necessidade de sobrevivência, causados pelo enfrentamento das situações complexas e adversas iniciais do ensino, que tanto podem ser fáceis, quanto difíceis. Para Huberman (1992), tais sentimentos se entrelaçam de tal forma que um acaba dando sustentação ao outro, tornando-se fundamental para a forma como o docente lidará com a sua carreira profissional a partir de então.

Assim, as primeiras experiências enquanto professor são extremamente relevantes para a permanência ou não do professor na profissão, pois, segundo Cavaco (1995, p. 114), “[...] os primeiros anos parecem efetivamente deixar marcas profundas na maneira como se pratica a profissão”.

Para minimizar tais dificuldades, cabe ao professor iniciante ir aprendendo a ensinar com a própria prática, apoiando-se nos conhecimentos adquiridos nos bancos da universidade e nas experiências vivenciadas durante sua vida escolar e acadêmica. Nas palavras de Mizukami (1996, p. 98), “[...] esta intuição vem permeada pelas experiências, pelas leituras e pelos cursos acumulados nos anos de carreira”, a partir das quais os professores materializam sua prática pedagógica.

A expressão choque de realidade tornou-se popular graças a Veenman (1988), que a utilizou para caracterizar a situação que os professores principiantes atravessam em seus primeiros anos de docência. De acordo com o autor, o primeiro ano caracteriza-se por ser marcado por um processo de aprendizagem intensa, através do qual o professor aprende com seus erros, o que o auxilia a enfrentar a realidade educacional encontrada nas escolas. Na tentativa de minimizar esses problemas, os cursos de formação de professores têm criado estratégias para habilitar os professores a lidar com essa situação, sendo o ingresso do aluno na escola desde os primeiros semestres a principal delas.

Ao deparar-se com uma realidade para a qual não foi formado para lidar, o professor desenvolve também um sentimento de necessidade de sobrevivência à ansiedade e às preocupações diversas que os envolvem, sobretudo as de cunho pedagógico e pessoal. As preocupações com a prática pedagógica englobam as situações de ensino propriamente ditas, tais como domínio do conteúdo, controle da

disciplina, demasiado número de alunos em sala de aula, tarefas a serem ministradas e cobradas, falta de recursos adequados, entre outras coisas. As preocupações de cunho pessoal envolvem o medo do fracasso, o desejo de ser bem sucedido e aceito pela equipe da escola, o receio de ser observado pelos gestores da escola, entre outros.

Os resultados alcançados por Guarnieri (1996), em sua pesquisa com professoras iniciantes, mostram as principais dificuldades enfrentadas por elas: selecionar e priorizar os conteúdos a serem ensinados, avaliar a classe, trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem, distribuir durante um dia de aula os diferentes componentes curriculares. A autora sugere que tais dificuldades possivelmente estão relacionadas às lacunas deixadas no período de formação inicial docente, o que nos faz refletir acerca da formação acadêmica recebida pelos futuros professores nos cursos de Letras-Inglês do país.

De maneira análoga, os estudos de Lima (2006) destacam como relevantes neste período a preocupação com o domínio dos conteúdos e a relevância dos problemas em detrimento das questões pessoais. A autora destaca não apenas a necessidade de gerenciar os momentos de insegurança e de preocupações, mas também o olhar e o julgamento de professores experientes como pré-requisito para que o professor passe da fase de entrada na carreira para a fase de estabilização.

De fato, os professores em início de carreira enfrentam um conjunto de problemas diários, que variam desde questões relacionadas aos conteúdos a serem ministrados, ou seja, sobre o que ensinar, como ensinar e até mesmo por que ensinar, até questões relacionadas às suas crenças, valores e atitudes enquanto pessoa e profissional docente. Assim, o exercício da profissão, bem como uma sólida formação inicial, mostram-se fundamentais para o processo de construção e consolidação da carreira docente, sobretudo dos professores principiantes, no caso específico de nosso estudo, dos professores de inglês.

No cenário educacional, a promulgação da LDB 9.394 (BRASIL, 1996), em 20 de dezembro de 1996, marcou um novo ciclo para os professores de LI, uma vez que, após algumas décadas sendo optativo nas escolas brasileiras, o ensino de uma Língua Estrangeira passou a ser novamente obrigatório nos currículos de Educação Básica. O artigo 26 da lei (BRASIL, 1996, p. 8) estabelece que:

[...] na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma Língua Estrangeira Moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Em relação ao Ensino Médio, o artigo 36 da referida lei afirma que deverá “[...] será incluída uma Língua Estrangeira Moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”. Embora a lei não estabeleça a Língua Estrangeira a ser ensinada, na prática a LI é a mais estudada nas escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio do país, apesar dos obstáculos com os quais os professores se deparam diariamente. Dentre esses entraves, destacamos a carga horária reduzida; as salas de aula lotadas; a pouca proficiência do professor na língua que ensina e a precariedade do material didático que se resume a apenas quadro e giz, conforme revelam as pesquisas de Oliveira (1999) e Chaves (2006).

Nesse cenário, ensinar inglês não tem sido tarefa fácil, especialmente na sociedade globalizada em que vivemos. Segundo Almeida Filho (2007, p. 15), isso tem acontecido porque:

Ensinar uma LE implica, pois, uma visão condensada e freqüentemente contraditória (uma imagem composta) de homem, da linguagem, da formação do ser humano crescentemente humanizado, de ensinar e de aprender uma outra língua, visão essa emoldurada por afetividades específicas do professor com relação ao ensino, aos alunos, à língua-alvo, aos materiais, à profissão e à cultura alvo.

Assim, são múltiplas as exigências com as quais o professor de inglês tem se deparado nas últimas décadas, já que, além das exigências básicas para ser um profissional de ensino, o professor de LI, além de ministrar os conteúdos específicos da disciplina, ainda está incumbido essencialmente de mais duas tarefas estabelecidas pelos PCN-LE (BRASIL, 1998), mesmo enfrentando cotidianamente inúmeros obstáculos.

Segundo o documento oficial, a segunda tarefa do professor de inglês é despertar nos alunos aspectos relevantes acerca da natureza comunicativa da linguagem, articulando o conhecimento sistêmico, de mundo e de organização

textual para a construção de significados no mundo social em que estão inseridos. Em outras palavras, cabe ao professor mostrar ao aluno que aprender inglês é muito mais do que aprender regras gramaticais e decorar lista de vocabulário, é saber como utilizá-la para poder interagir, articulando para isso não apenas o conhecimento da língua, mas todo seu conhecimento. Destarte, cabe ao professor ensinar a língua e não sobre a língua, o que significa uma profunda mudança na prática pedagógica docente, que segundo Almeida Filho (2007, p. 63) implica em:

[...] preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE. Isso implica menor ênfase no ensinar e mais força naquilo que abra ao aluno as possibilidades de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida, do que faz diferença para seu futuro como pessoa.

Ao trazer o aluno para o centro do processo de ensino e aprendizagem, o professor mostra-se sensível e aberto às necessidades discentes, às experiências vivenciadas pelo aluno tanto no ambiente escolar, quanto fora dele, uma vez que a língua deve ser aprendida em situações reais e verdadeiras, aquelas que fazem sentido para os alunos e a partir das quais eles constroem seus interesses e expectativas. Acerca dessa dimensão, Tosta (2004, p. 109) afirma que “[...] o ensino de língua estrangeira não pode limitar-se à transmissão de um conteúdo, ao contexto lingüístico”. Assim, é preciso que o professor transponha as paredes das salas de aula e crie pontes com situações vividas pelos alunos cotidianamente.

Nessa perspectiva, Leffa (1999) afirma que a prática pedagógica docente deve ser voltada para o respeito da cultura e da identidade, para o desenvolvimento da consciência crítica, tanto do aluno quanto do professor e que os faça refletir sobre suas histórias e o papel que ocupam na sociedade. Assim, o professor assume o papel de motivador, orientador e principal facilitador da aprendizagem, adotando uma prática mais horizontal e dialógica com o corpo discente.

A terceira tarefa proposta pelos PCN-LE (BRASIL, 1998), por sua vez, é proporcionar aos alunos a oportunidade de conhecer os aspectos sociais, culturais, econômicos e até mesmo políticos dos países em que a língua é falada, pois “[...] o professor de línguas é um mestre não somente de uma língua, mas de uma cultura, ‘uma forma de vida’” (GEE, 1988, p. 69).

A dimensão política do ensino de uma Língua Estrangeira implica em um professor que, além de ter a competência lingüística necessária para ensinar a língua, conheça também as manifestações culturais dos povos que utilizam o inglês como primeira língua a fim de oportunizar aos alunos a interação intercultural, em uma perspectiva que estimule tanto o conhecimento da cultura estrangeira, quanto o respeito à pluralidade cultural, assumindo a condição de cidadãos planetários como sugere Gimenez (2004). Isso porque o domínio de uma língua de alcance planetário como o inglês proporciona aos alunos não apenas o acesso a bens materiais, mas também a vivenciar experiências de intercâmbio que possibilitam o respeito mútuo pelos povos e culturas com as quais nos deparamos diariamente.

Em síntese, essa tripla função do professor de inglês é esclarecida pelos PCN (BRASIL, 1998, p. 37) ao afirmarem que:

A aprendizagem de uma LE contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento.

Assim, o professor de LI deve proporcionar aos alunos, além do conhecimento dos conteúdos da disciplina e da compreensão da dimensão comunicativa da língua, a exploração e a ampliação de sua visão de mundo, fator fundamental para o exercício do pensamento crítico e de reflexões múltiplas acerca de seu papel na sociedade.

Para que isso se materialize, Almeida Filho (2007) afirma que a prática pedagógica do professor deve estar apoiada em quatro dimensões distintas, quais sejam: o planejamento das unidades de um curso, a produção de materiais de ensino ou a seleção deles, as experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas

com os alunos e a avaliação de rendimento dos alunos e a auto-avaliação do professor.

1) O planejamento das unidades de um curso, pois nessa nova perspectiva é o próprio professor que planeja suas aulas, de acordo com os objetivos estabelecidos previamente. Vale ressaltar a dimensão flexível do planejamento dessa nova prática pedagógica docente, que pode ser (re) adaptado, de acordo com a situação vivenciada pelo professor e pelos alunos.

2) A produção de materiais de ensino ou a seleção deles implica em uma certa autonomia docente sobre o material didático. Isso porque, na maioria das escolas particulares, o professor deve utilizar o livro didático adotado pela escola sem, no entanto, ficar dependente dele. No caso das escolas públicas, o professor realmente assume essa autonomia, pois cabe a ele decidir o que ensinar, resguardadas as orientações das secretarias estaduais e municipais, como ensinar e que materiais de ensino utilizar.

3) As experiências na, com e sobre a língua alvo, vivenciadas pelos alunos principalmente dentro, mas também fora da sala de aula. Isso porque, segundo Almeida Filho (2007, p. 74),

Aprender uma língua estrangeira é quase sempre uma experiência intensa (mágica mesmo) para iniciantes reais em situações de normalidade. O professor da escola secundária, das disciplinas iniciais na universidade ou da escola de línguas carrega uma grande responsabilidade no sentido de não aniquilar já nos estágios iniciais essa expectativa de adentrar uma nova comunidade de usuários dessa língua-alvo.

Portanto, em sua prática pedagógica, o professor de inglês deve explorar e desenvolver uma linguagem da vida real, dando liberdade ao aluno de ser criativo e interativo, além de aprender com suas próprias experiências, ao invés de decorar listas de vocabulário, traduzir textos clássicos e reproduzir diálogos descontextualizados.

Nessa perspectiva, é importante que o professor respeite a individualidade e subjetividade do aluno, suas potencialidades e limitações em relação à língua, além de estimular a aprendizagem e orientar todo o processo como agente co-participante pela aprendizagem do aluno. Assim, com atividades previamente

elaboradas a partir das experiências e necessidades dos alunos, o professor proporcionará aos alunos a possibilidade de se assumirem não como atores coadjuvantes, mas protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

4) A avaliação de rendimento dos alunos, a própria auto-avaliação do professor e avaliação dos alunos e/ou externa do trabalho do professor, nessa nova perspectiva de ensino, envolvem muito mais do que apenas um instrumento de verificação aplicado em um momento previamente estabelecido, pois inclui todo o cenário escolar e seus principais atores, aluno e professor.

A auto-avaliação do professor sobre sua prática pode tornar suas aulas mais dinâmicas, mais atraentes e mais produtivas, a partir de uma reflexão constante sobre suas ações e atitudes de maneira crítica e consciente. Embora a auto-avaliação seja uma prática desafiadora e angustiante, é indispensável para a (auto) formação docente.

No entanto, segundo Almeida Filho (2007), são necessárias três mudanças profundas para que esta nova prática pedagógica do professor de inglês realmente se concretize.

Em primeiro lugar, é preciso que o professor conheça as críticas sérias tecidas sobre o método de Gramática e Tradução, que não atende nem às necessidades, nem aos interesses da sociedade atual.

Em segundo lugar, o docente deve conhecer as bases teóricas que sustentam esse novo modelo docente, que implica em uma alteração dos papéis de professor e aluno. O professor deve se comportar mais como um orientador e facilitador do ensino, consciente da importância da interação com seus pares para seu desenvolvimento pessoal e profissional, enquanto que o aluno passa a assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem, mediada pelo compartilhamento de experiências e vivências com as pessoas que o cercam.

E finalmente, é fundamental que o professor se mantenha atualizado com os resultados das pesquisas sobre os processos de ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras, uma vez que os questionamentos sobre o que é aprender, o que é ensinar, o que é língua, entre outros, assumem um papel vital na prática docente.

Essa mudança implica um novo perfil do professor de inglês que passa a exigir um professor mais bem preparado, capaz de articular as variadas competências necessárias para o exercício da profissão docente, conforme

estabelece Almeida Filho (2007). Assim, o professor que anteriormente era treinado para ser um aplicador de métodos, passa a ser formado em cursos específicos para docentes. Essa formação exige, entre outras coisas, o desenvolvimento da compreensão crítica do papel que o professor de língua exerce durante sua carreira.

Diante dessa nova realidade, ainda que modestamente, as escolas passaram a se preocupar com o perfil profissional dos professores que, mesmo tendo as competências comunicativa e lingüística, precisam de subsídios, condições e incentivos para adentrar as salas de aula, conscientes da real dimensão do que é ensinar e aprender uma Língua Estrangeira.

Reconhecemos que o período de transição do século XX para o século XXI não tem sido fácil para os professores de inglês do país. No entanto, acreditamos que com as recentes reformas educacionais propostas, podemos vislumbrar um novo horizonte para a formação e consolidação da profissão professor de inglês. Sabemos que as mudanças na educação não acontecem do dia para a noite, sobretudo quando estão sedimentadas em nossa herança cultural. Entretanto, é preciso que tanto o governo, quanto a sociedade se mobilizem e trabalhem em conjunto para que essa situação seja revertida o mais rápido possível.

Neste capítulo, apresentamos uma revisão de literatura acerca de aspectos relevantes sobre o ser professor de inglês, apoiados em três pilares: a formação, a profissão e as práticas pedagógicas do professor de inglês da Educação Básica.

Esclarecidas estas dimensões, passamos a seguir para o capítulo 3, em que apresentamos e interpretamos os dados produzidos com a pesquisa realizada.

CAPÍTULO 3
DESVELANDO O PROCESSO DE TORNAR-SE PROFESSOR DE
INGLÊS: COM A PALAVRA AS INTERLOCUTORAS DA PESQUISA

CAPÍTULO 3

DESVELANDO O PROCESSO DE TORNAR-SE PROFESSORA DE INGLÊS: COM A PALAVRA AS INTERLOCUTORAS DA PESQUISA

“Voltar ao passado é viver um encontro
com aquela que fui, aquela que sou e
aquela que serei”.
(SANTOS, 2000)

“Ninguém é tão ignorante
que não tenha nada a ensinar.
Ninguém é tão sábio
que não tenha algo a aprender”.
(PASCAL, 1660)

Diferentemente dos capítulos anteriores, que iniciamos dialogando com os autores ingleses Carroll e Shakespeare, optamos por iniciar este terceiro capítulo transcrevendo a citação de Santos (2000) com a qual a professora Renata iniciou seu diário narrativo e a citação de Pascal (1660), escolhida pela professora Sinara para iniciar seus registros escritos, bastante oportunas no contexto do presente capítulo.

A professora Renata fez referência a um excerto retirado da narrativa de Margarida dos Santos, apresentada no livro *Como me fiz professora*, em que a docente relata o caminho trilhado, a coragem e a força de vontade necessárias para vencer os desafios e as adversidades com que se deparou para realizar o sonho de ser professora.

Ao ser questionada sobre o porquê de ter iniciado seu diário narrativo com esta citação na ocasião da primeira roda de conversa, a interlocutora nos contou que leu o livro quando cursava a Especialização em Língua Inglesa para ajudá-la a construir sua história de vida e que, a partir dessa leitura, começou a compreender o entrelaçamento de sua vida pessoal com sua vida profissional; por isso escolheu esse excerto para iniciar sua narrativa escrita sobre o processo de tornar-se professora de inglês.

A professora Sinara, por sua vez, optou por uma citação que remete o professor à condição de eterno aprendiz. Ao ser questionada sobre a razão desta escolha na ocasião da primeira roda de conversa, a interlocutora nos contou que se

sente uma eterna professora-aprendiz, visto que diariamente está ensinando e aprendendo, não apenas com seus alunos, mas também com suas próprias vivências, experiências, reflexões e com o meio em que está inserida. Assim, demonstra ter consciência que o processo de tornar-se professora é infindável, uma vez que envolve o constante e eterno aprender.

As reflexões de ambas as professoras trazem impressas em si duas novas perspectivas da profissão professor, que se articulam tanto em relação à formação docente, quanto à prática pedagógica do professor: a indissociabilidade entre a vida pessoal, a vida profissional e a condição de aprendiz eterno do professor, que não nasce pronto, mas se forma diariamente no exercício da profissão.

Neste capítulo de análise dos dados, contemplamos as escritas produzidas nos diários narrativos pelas seis professoras que participaram de nosso estudo. Assim, consoante os objetivos a serem alcançados, empreendemos uma criteriosa e seletiva análise dos dados produzidos, conforme as ideias de Bardin (2006). A partir deste procedimento, estabelecemos quatro eixos de análise, a partir das indicações do roteiro para o registro escrito das narrativas, entregue às professoras na ocasião do primeiro encontro: 01) Ser professor de Língua Inglesa; 02) A prática pedagógica e o início da carreira docente; 03) Experiências marcantes no início da profissão e 04) A escrita dos diários narrativos: limites e potencialidades.

Definidos os eixos de análise, empreendemos novamente uma leitura seletiva dos dados produzidos, a fim de identificar os respectivos indicadores de cada um dos quatro eixos de análise previamente estabelecidos. Destarte, apresentamos a seguir as análises dos dados da pesquisa.

3.1 Eixo de análise 01 - Ser professor de Língua Inglesa

No meio social, o professor de inglês caracteriza-se como um profissional da educação, que, além de ser professor, é capaz de se comunicar em uma segunda língua, a Língua Inglesa (LI doravante). Ao ensinar uma segunda língua, o professor de inglês também ensina, mesmo que inconscientemente, a cultura do povo que fala esta língua. Isto porque, de acordo com Leffa (2001, p. 228), “[...] o professor de línguas estrangeiras, quando ensina uma língua a um aluno, toca o ser humano na sua essência”. Entendemos que lidar com a essência do ser humano é

um aspecto fascinante da profissão docente e que, por esta razão, demanda profissionais críticos, reflexivos e conscientes do papel que ocupam na sociedade.

Neste contexto, entendemos que a formação de um professor de inglês deve envolver o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer com que a aprendizagem desta língua aconteça na sala de aula. Assim, a formação que o futuro professor adquire na academia configura-se como um importante alicerce para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Do ponto de vista legal, a habilitação para o exercício do magistério é garantida ao professor de inglês, mediante a obtenção do diploma de graduação nos cursos de Letras – Inglês do país. No entanto, pesquisas realizadas por Leffa (2001, 2007) e Paiva (2003) revelam que, até agora, as universidades não têm conseguido cumprir satisfatoriamente seu papel, formar profissionais competentes para suprir as necessidades do mercado de trabalho. Nas palavras de Leffa (2001, p. 237), isto tem acontecido por que:

Achar que um profissional de letras possa ser formado nos bancos da universidade é uma ilusão, necessária ou não (Será necessária na medida em que o professor formador vai precisar dessa ilusão para dar continuidade ao seu trabalho). Possivelmente não há tempo e nem condições para isso na universidade. A formação de um verdadeiro profissional - reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz - é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o aluno sai da universidade.

Sob tal perspectiva, compreendemos a formação profissional como um processo contínuo, de ir e vir, que acompanha o docente em toda sua trajetória de vida, perpassada e embasada pela reflexão constante sobre a ação pedagógica.

3.1.1 O ingresso no curso de Letras – Inglês e a formação inicial

A construção do conhecimento sobre a educação, a escola e o ser professor, efetiva-se quando o futuro professor vai para a escola pela primeira vez na infância e continua durante todo o período em que permanece na escola, consolidando-se ou não, na formação inicial que ocorre na faculdade e/ou

universidade. Neste período, ainda que inconscientemente, começa-se a trilhar os primeiros passos em direção à profissão, pois na convivência com professores no ambiente escolar, aprende-se tacitamente o que significa ser professor. A admiração por um professor em especial e/ou por seu método de ensino também pode influenciar a entrada do aluno na carreira, bem como o delineamento de sua prática pedagógica.

Ao ingressar no Ensino Superior, o futuro professor, começa a sua formação inicial em busca dos conhecimentos, habilidades e competências necessárias para o exercício da profissão. Consideramos esta formação fundamental sob duas perspectivas: primeiramente por ser uma exigência da LDB 9.394 (BRASIL, 1996) que estabelece a formação em cursos de licenciatura em instituições de Ensino Superior, como obrigatória para os professores que atuam na Educação Básica e porque ser professor de inglês envolve muito mais do que ser proficiente na língua ou ser um prático-experiente, como já discutimos anteriormente. Acerca do ingresso no curso de Letras – Inglês, as interlocutoras da pesquisa informaram que:

Quando decidi cursar inglês na UESPI, eu já tinha experiência como professora tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, mas em outras áreas. Quando ingressei na universidade pensei: “Vou aprender inglês no curso”, mas de uma certa forma me enganei. Era necessário ter uma base e senti-me insegura em relação a isso. No entanto, o tempo foi passando e ao longo desses quatro anos fui buscando o conhecimento que ainda não tinha. Mas confesso, quantas vezes pensei em desistir, mas tive forças e segui em frente. (Professora Karina)

Hoje me peguei pensando sobre a razão pela qual eu quis ser professora. Para apenas ter o diploma e correr atrás do jornalismo. Mas me apaixonei quando entrei na sala da 1ª série para dar o quinto horário e os meus alunos disseram: “Professora, a senhora sabia que a gente adora a senhora?” Não tem preço. (Professora Thallyta)

Desde criança sempre tive muita vontade de aprender esta língua. [...] Na 8ª série [...] já era notável minha dedicação e organização com a disciplina, contava até a quantidade de aulas, eram três por semana, achei o máximo. [...] Passei quatro anos sendo aluna desse professor e, sem dúvidas ele concretizou meu desejo de seguir na área de Inglês, suas aulas tinham um pouco de tudo. Ele tornou-se um grande amigo e conselheiro. [...] Ano de vestibular, a dúvida reinava no que escolher. Abre o edital para Letras - Inglês no período especial, nem pensei muito, seria a minha escolha. (Professora Rosiane).

Consoante as nuances da disciplina Inglês ocorridas na minha vida escolar, emergiu a necessidade de estudar e tornar-me professora de Inglês na UESPI

com a esperança de aprender a Língua Inglesa e repassá-la de maneira contagiante aos educandos. (Professora Renata)

Quatro anos de graduação construíram apenas uma base para minha formação e aquele momento apenas um início marcante de um infinito caminho de saberes a se descobrir e buscar. Entendi que a academia é imprescindível para a formação docente de um profissional da educação, pois abre horizontes, transforma nossas leituras tornando-as críticas e reflexivas. [...] O diploma de Licenciado em Letras - Inglês não é suficiente para o exercício da docência no Ensino Médio. (Professora Sinara)

Fui cursar Letras - Inglês mesmo sem ter muito conhecimento da língua na expectativa de me tornar professora de inglês. Durante os quatro anos em que estive na universidade, percebi que sem saber mesmo inglês, eu não teria condições de acompanhar o curso, por isso me matriculei em um curso livre de inglês. (Professora Jeane)

Conforme evidenciam os relatos de Karina, ao ingressar no curso de Letras – Inglês, a interlocutora já havia trabalhado como professora da Educação Básica, mas em outras áreas de atuação; isto porque, ao iniciar o curso, a docente já possuía uma graduação anterior em Pedagogia. Os dados realçam que a interlocutora se inscreveu no curso de Letras - Inglês com a expectativa de aprender a língua, mas essa expectativa não se concretizou, porque para acompanhar o curso, deveria ter um conhecimento básico de inglês, constatação que a deixou insegura. No entanto, afirma que, com o passar do tempo, em sua trajetória na formação inicial, percebeu a necessidade de ir em busca dos conhecimentos linguísticos necessários a aprendizagem de uma língua.

A partir dos relatos de Karina, parece relevante o conhecimento pré-profissional advindo dos processos de escolarização e da vivência profissional, o que nos permite compreender que os diferentes processos formativos devem ser articulados para dar conta das exigências da profissão docente. Por esta razão, emerge a concepção de que o aprender a ensinar decorre de fontes variadas, tais como a formação, a experiência, as trocas com os pares, entre outros, conduzindo o professor à percepção da necessidade de investir em sua autoformação.

Acerca destas questões, Tardif (2002, p. 64) afirma que o aprender a ensinar está “[...] de um certo modo, na confluência entre as várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.” Assim, o investimento em um curso em nível superior revela-se uma necessidade para o

professor que se reconhece como ser em processo constante de formação e aprendizagens.

No que concerne à professora Thallyta, percebemos sua intenção inicial ao ingressar no curso: ter um diploma de Ensino Superior para depois partir em busca de seu real interesse, formar-se em jornalismo. No entanto, afirma que a trajetória formativa aliada à vivência da prática pedagógica levou-a a mudar de ideia em relação à sua opção profissional, pois sensibilizou-se com a declaração de amor de seus alunos. A narrativa da interlocutora revela que embora tivesse se matriculado em um curso de licenciatura, exercer a docência não estava em seus planos profissionais.

Percebemos, portanto, através da narrativa de Thallyta, que seu foco não era a docência, mas investir em outra carreira profissional. Todavia, as vivências decorrentes da formação e o encontro com a sala de aula propiciaram-na despertar para o magistério. Depreendemos a partir dessa análise que a relação da interlocutora com a formação foi ressignificada ou mesmo redimensionada, haja vista a necessidade de aprender a ensinar. Acerca desta temática, Vasconcelos (2000), Furlanetto (2003) e Fontana (2005) destacam que não nascemos professores, tornamo-nos professores à medida que exercemos a profissão docente, produzindo-a cotidianamente, fundamentados nas competências e conhecimentos adquiridos tanto durante a formação inicial, quanto durante as atividades profissionais.

Sobre esta temática, em seu diário, a professora Rosiane ressalta que, desde a infância, sempre teve muita vontade de aprender inglês. Ao ser questionada sobre a razão desta vontade na primeira roda de conversa, a professora respondeu que adorava ouvir músicas e assistir filmes em inglês, e que queria saber se comunicar na língua que achava tão envolvente. A interlocutora demonstra sua empolgação com a LI quando iniciou seus estudos no Ensino Fundamental, explicando que achava incrível ter três aulas de inglês semanalmente, acompanhadas com muita dedicação e organização. Informa inclusive, que por quatro anos foi aluna de um professor de inglês, o qual considera um grande amigo e conselheiro, que exerceu uma forte influência sobre sua escolha profissional, uma vez que decidiu ser professora de inglês.

A narrativa de Rosiane revela que seu ingresso no curso de Letras-Inglês foi motivado pelo prazer de aprender uma Língua Estrangeira. Neste sentido, de

acordo com seus relatos, a interlocutora mobilizou investimentos no curso de inglês. Comporta realçar que a opção pelo curso teve como fonte de inspiração professores que participaram de sua formação pré-profissional. Gimenez (2004, p. 176), ao analisar esta temática, afirma que “[...] a identificação com a profissão é algo que pode ter início bem antes, por ocasião da própria escolha do curso”. Por esta razão, inferimos que o ingresso no curso de Letras – Inglês pode ser influenciado por fontes variadas como o interesse pela língua e a influência de professores que participaram do processo de escolarização.

A professora Renata, por sua vez, afirma que as experiências vivenciadas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio contribuíram bastante para que optasse pelo curso de Letras - Inglês porque, diferentemente da professora Rosiane, a interlocutora relatou na primeira roda de conversa que as suas aulas de inglês na escola foram frustrantes, deixando-a decepcionada. De acordo com seus relatos, a principal razão para isso foram as aulas ministradas com base no método tradicional, privilegiando a gramática e a tradução de textos, totalmente em português. Assim, ao ingressar no Ensino Superior, a interlocutora buscava aprender a língua para se tornar professora de inglês.

A exemplo de Rosiane, Renata mobilizou investimentos em aprender uma Língua Estrangeira a fim de tornar-se uma professora de inglês. Depreendemos a partir desta análise que o despertar para o magistério pode advir de motivações diversas, estimuladas pelas experiências que foram marcantes durante as etapas de desenvolvimento do futuro professor, especialmente as ocorridas no contexto escolar. Acerca desta temática, Nóvoa (2000) salienta que cada adulto em processo formativo é portador de uma história de vida própria e de experiências profissionais, vivenciadas nos diversos contextos sociais, culturais e institucionais, fundamentais para sua formação profissional.

Nesse cenário, os fatores circunstanciais vivenciados no ambiente escolar podem motivar e influenciar a escolha profissional, levando-a a ingressar no magistério, implicando ou não na dedicação ao processo formativo e à profissão. Inferimos, ainda que, o processo de formação do professor deve atribuir um papel importante às vidas dos futuros professores, haja vista que essa formação deve considerar o sujeito tanto na dimensão pessoal, quanto profissional.

Em seu diário, a professora Sinara ressalta a contribuição do curso de Letras - Inglês para sua formação inicial, reconhecendo-a, no entanto, apenas como

primeira etapa de um longo caminho a ser percorrido durante sua carreira profissional. Simultaneamente, a interlocutora reconhece que o diploma que recebeu ao concluir o curso não foi suficiente para exercer a profissão.

Percebemos que Sinara reconhece a incompletude de sua formação inicial, considerando-a como etapa preambular de sua autoformação e de seu desenvolvimento profissional. Além disso, o reconhecimento deste *status* da formação inicial favorece a abertura para a busca do aprender a ensinar, o que implica a formação contínua docente. Acerca dessa temática, Nóvoa (2000, p. 117) destaca que “[...] é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se na medida em que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida; a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se assim inevitável”. Depreendemos a partir desta reflexão a compreensão de que o professor deve ser o responsável por sua formação, condição imprescindível para seu desenvolvimento profissional.

Assim como a professora Renata, a professora Jeane relata que ingressou no curso de Letras - Inglês na expectativa de tornar-se professora. A interlocutora afirma que teve muitas dificuldades para acompanhar o curso e acrescenta que, para não desistir, inscreveu-se em uma escola de idiomas da cidade.

Rosiane, Renata e Jeane, ao perceberem que a formação não é suficiente para responder às demandas da profissão, reconheceram a necessidade de investimentos no curso de Letras – Inglês, a fim de se tornarem professoras de inglês, por isso ingressaram no curso de formação inicial com expectativas de aprendê-la no período. A este respeito, as pesquisas de Leffa (1999) e Gimenez (2004) corroboram os achados desta pesquisa, pois revelaram que a maioria dos estudantes ingressa nos cursos de Letras – Inglês com a intenção de aprender a língua, mas que, na realidade, isso dificilmente acontece.

Em outra perspectiva, percebemos que a fala de Jeane revela a crença¹², infelizmente muito difundida, que quem quer aprender uma língua estrangeira deve se matricular em um curso livre de idiomas, como revelam as pesquisas de Barcelos (2004) e Abrahão (2004a, 2004b).

¹² De acordo com Barcelos (2004, p. 14), as crenças possuem um “[...] componente cognitivo, afetivo, e comportamental que influencia o que sabemos, sentimentos e fazemos”.

Para sintetizar as análises empreendidas nesta parte do estudo, delineamos a FIG. 13, apresentando as motivações das interlocutoras para ingresso no curso de Letras – Inglês.

Figura 13: O ingresso no curso de Letras – Inglês e formação inicial.
Fonte: Diários narrativos

Conforme realçam as narrativas das interlocutoras, o interesse pelo curso de Letras – Inglês foi decorrente de motivações diversas, explicitando aspectos profissionais, bem como sinalizando as contribuições da formação inicial para a prática pedagógica, muito embora nossas interlocutoras reconheçam que essa formação é insuficiente para o exercício da profissão.

Acerca do interesse em aprender a língua, objetivo primeiro para ter se inscrito no curso, depreendemos que as interlocutoras conseguiram superar suas

dificuldades, investindo no desenvolvimento da trajetória profissional a fim de adquirir os conhecimentos necessários para o exercício da profissão.

Em síntese, os dados da pesquisa acerca das motivações para o ingresso no curso de Letras – Inglês indicam razões diferentes na busca de uma formação profissional em nível universitário, conforme reportam as pesquisas de Paiva (2005, 2006) e Barcelos (2006). De fato, a inserção no curso pode decorrer, tanto do interesse por uma formação em nível superior, quanto do desejo de tornar-se uma professora de inglês, da vontade em aprender a língua e da influência de experiências escolares e de professores que serviram de inspiração para a opção pelo curso.

Face ao exposto, passamos a seguir para o segundo indicador de análise do eixo sobre o ser professor de Língua Inglesa: o exercício da docência e o início na profissão.

3.1.2 O exercício da docência e o início na profissão

A etapa de iniciação no magistério é o período de transição vivenciado pelo recém-graduado ao deixar de ser aluno e passar a ser professor, ou seja, assumir suas próprias turmas e todas as responsabilidades atreladas ao exercício da profissão. Nesse cenário, o processo de inserção do professor em início de carreira no ambiente profissional, constitui-se um momento importante para a adaptação à profissão. Isto porque, conforme Nóvoa (1995, p. 27), “[...] cada professor constrói maneiras próprias de ser e de ensinar, entrecruzando o pessoal e profissional”.

Acerca desta temática, os estudos de Guarnieri (2000) e Lima (2006) revelam a iniciação na docência. Essa fase é repleta de situações adversas que variam de tensões e dificuldades, expectativas e desafios. De acordo com as autoras, esta etapa é basilar para a construção do ser professor, pois, nesse período, o professor novato desenvolve com maior celeridade os saberes, as competências e as habilidades necessárias para atuar profissionalmente.

Tornar-se profissional, portanto, demanda ao professor iniciante o desenvolvimento da capacidade de lidar com situações adversas com as quais se depara cotidianamente na sala de aula. Assim, em sua atuação profissional, os professores iniciantes mobilizam os conhecimentos adquiridos na formação inicial,

articulando-os aos conhecimentos produzidos na e pela prática na busca pelo desenvolvimento profissional. Segundo Brito (2007), isso ocorre porque formar um professor não é apenas capacitá-lo técnica e cientificamente para o exercício do magistério, mas também criar condições para que se prepare para os papéis e as ações que irá desempenhar no decorrer de sua carreira. Sob a perspectiva do exercício da docência no início da carreira, as interlocutoras informam que:

É tarefa do professor conduzir o aluno a aprender para crescer, amadurecer, ser e viver. O desafio do professor é conscientizar o aluno que o aprendizado para ser bom, prazeroso, não precisa necessariamente da recompensa da nota (quantidade) e sim do gosto, das expectativas, dos desafios de aprender uma nova língua. [...] Quero continuar a ser uma educadora que tenha autonomia para conduzir minhas aulas, favorecendo as habilidades de aluno, desenvolvendo a linguagem, o diálogo, o respeito e a opinião dos mesmos. (Professora Karina)

Nesta sexta tive que acordar para o fato de que não é só porque comecei por cima que eu posso parar de estudar. Professor não para de estudar nunca. [...]. O professor é extremamente responsável pelo caráter do aluno na escola, pelo intelecto, segurança, sucesso autoestima. Portanto, responsabilidade, estudo, organização e amor são indispensáveis. (Professora Thallyta)

Creio que tornar-se professora de profissão é tentar a cada dia manter firme o compromisso consigo mesmo e com o corpo discente. É estar sempre em constante reflexão de suas ações, a fim de servirem de subsídio para reformulação de sua prática. [...] Durante esses anos venho construindo minha prática. Ser professor de Inglês é o que rege o percurso atual de minha vida, o que me impulsiona a cada novo ano fazer o melhor para os que estão à minha volta e dessa forma satisfazer-me profissionalmente. (Professora Rosiane)

Estar professor e se fazer professor desde o advento de tantas mudanças ocorridas no ensino da Língua Inglesa requer dedicação e conteúdo curricular, de forma que possuir os saberes curriculares e didáticos e colocá-los em prática na sala de aula subsidia a conexão com a Língua Inglesa na sociedade. [...] Do ponto de vista educacional, recomenda-se a todo educador se enquadrar no grupo de professores de profissão, ou seja, professores que são apaixonados pelo que fazem transmitindo a facilidade e interesse aos alunos vislumbrando a coragem, além de desconsiderar as vertentes: não dá tempo para planejar, os alunos não querem nada com a vida, etc. (Professora Renata).

O professor aprende a ser professor pela interface mantida entre a formação e a prática docente, assim a formação complementa a prática docente e vice-versa. (Professora Sinara)

Estou gostando muito de lecionar e me sinto muito importante na formação de meus alunos. Trabalhar como educadora está sendo uma experiência nova e maravilhosa, sobretudo quando percebo a vontade que alguns têm de aprender cada assunto que é explanado, pronunciar de forma correta as palavras que lhes são apresentadas. São essas pequenas coisas que nos entusiasma, e isso é realmente gratificante, poder colaborar com essas pessoas que valorizam e respeitam nossa profissão. [...] Trabalhar como professora é um aprendizado

constante, a cada aula que eu ministro me vem uma sensação de dever cumprido, sem contar também na segurança que eu vou adquirindo e na autoconfiança que vou conquistando. (Professora Jeane)

Os relatos da professora Karina ressaltam que o exercício da docência implica muitos desafios, especialmente relacionados ao aluno. Entre eles, a interlocutora destaca que é incumbência do docente conduzir o processo de ensino-aprendizagem da língua, conscientizando o aluno de que aprender inglês pode ser um prazer e não uma obrigação. Neste caso, a recompensa seria o aprendizado e não a nota. Karina afirma que quer continuar a ser uma educadora com autonomia para conduzir suas aulas, proporcionando aos alunos a oportunidade de desenvolver suas habilidades através de uma prática embasada no diálogo, no respeito e no afeto.

Percebemos que, para a interlocutora, ser professor implica no enfrentamento dos desafios impostos pelo e no exercício diário da profissão. Observamos também que o relacionamento entre professor e aluno parece ser um dos principais desafios encarados pelo docente. Provavelmente, isto se deve à amplitude da profissão professor: formação de alunos, a fim de torná-los cidadãos críticos, reflexivos e capazes de atuar com ética e responsabilidade na sociedade.

Em outra perspectiva, a fala da professora desvela a crença de que o professor é o responsável maior pela aprendizagem da língua, no entanto, os estudos de Ridd (2003, p. 101) apontam que hoje, “[...] o ônus da aprendizagem transfere-se, em boa medida, para o aluno”. Por esta razão, emerge a concepção de que o professor deve orientar e facilitar a aprendizagem com atividades que favoreçam e estimulem o interesse do aluno em aprender inglês, sem, entretanto, ser considerado o único responsável pelo processo.

No que concerne à professora Thallyta, percebemos que, mesmo estando em uma posição confortável e estável nas escolas em que trabalha, sente que precisa continuar estudando, pois reconhece que um professor não para de estudar nunca. A exemplo de Karina, Thallyta entende que o professor é responsável não apenas pela formação intelectual dos alunos, mas também por seu sucesso, por sua segurança e por sua autoestima, afirmando que para isso é preciso responsabilidade, estudo, organização e amor no exercício da profissão.

Acerca da temática, as narrativas da interlocutora revelam uma importante dimensão da profissão professor: a necessidade da continuidade do processo

formativo iniciado na universidade, em face da condição de eterno aprendiz da profissão. Leffa (2001) afirma que isto se deve ao fato do conhecimento hoje ser um bem perecível, em constante evolução devido à sua provisoriedade; assim, o professor cujo bem maior é o conhecimento, deve buscar sempre a formação continuada. Nestes termos, reconhecer a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento implica perceber as possibilidades de aprendizagem em todas as etapas da vida profissional.

Em outra perspectiva, verificamos que Karina e Thallyta destacam alguns aspectos fundamentais para o exercício da docência como responsabilidade, estudo, organização e amor, atributos ímpares da profissão. Segundo Leffa (2001, p. 333), “[...] o professor de LE, quando ensina uma língua a um aluno toca o ser humano na sua essência, [...] pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto uma relação com a capacidade de evoluir [do aluno]”. Deprendemos desta análise que a docência é uma atividade profissional que demanda do professor muito mais do que apenas domínio das quatro habilidades linguísticas. Nessa perspectiva, a preocupação com a profissão deve exigir do professor a compreensão do que realmente significa ensinar uma segunda língua, definida por Silveira (2002) como um compromisso social, materializado pelo amor, qualificado pela profissão.

A partir dos relatos de Rosiane, percebemos que para se tornar um professor é preciso tentar manter firme o compromisso consigo e com os alunos diariamente. Acrescenta que a reflexão é indispensável para a reformulação de sua prática, que vem sendo construída desde que ingressou na carreira. A interlocutora destaca que ser professora de inglês hoje é o que guia o percurso de sua vida e o que a impulsiona a dedicar-se em prol das pessoas ao seu redor, satisfazendo-se, assim, profissionalmente.

A exemplo da professora Thallyta, a interlocutora Rosiane ressalta o compromisso social, marca registrada da profissão professor, não apenas na fase de iniciação da carreira, mas durante toda sua vida profissional; pois, de acordo com Celani (2000), o professor deve ter o senso de responsabilidade com a cidadania, considerada como mola propulsora para uma atuação em rede, na escola e na comunidade educacional, o que fará com que se sinta, simultaneamente, membro de uma profissão e responsável por ela. Percebemos com esta análise que o compromisso do professor com a docência é basilar para a produção da profissão e

consequente construção de sua identidade profissional, especialmente dos iniciantes na profissão.

Em outra perspectiva, no processo de iniciação da profissão parece relevante a prática da reflexão como fio condutor para a produção e consolidação da profissão, uma vez que, segundo Zeichner (2003), através da reflexão em nível crítico, o professor passa a ser um investigador de sua própria prática. Acerca desta temática, Nóvoa (1995, p. 76) destaca que “[...] o professor pesquisador é aquele que reflete sobre sua prática, que assume a sua realidade escolar como objeto de análise e reflexão”. Assim, ao questionar criticamente sua realidade cotidiana, problematizando as situações com as quais se depara diariamente e adotando uma atitude ativa ao lidar e enfrentar essas adversidades, o professor pode se tornar um profissional competente e comprometido com a qualidade da educação.

Em suas narrativas, percebemos que a professora Renata diferencia o estar professor e o se tornar professor, destacando que ser professor demanda dedicação, saberes curriculares e didáticos, que ao serem colocados em prática estabelecem uma conexão entre o inglês e a sociedade. A interlocutora, assim como a professora Thallyta, destaca que os professores de profissão são apaixonados pela docência e que, por isso, contagiam seus alunos, estimulando-os a se interessarem pela língua. De acordo com Renata, as famosas desculpas dadas pelos professores para justificar suas ações como “não dá tempo para planejar” e “os alunos não querem nada com a vida”, não são admissíveis para os professores de profissão.

Verificamos, a partir da fala da professora, que na fase de iniciação à docência, parecem relevantes os saberes docentes que o professor iniciante possui, oriundos das mais diversas fontes. Neste sentido, entendemos que os saberes dos professores são saberes próprios, relacionados à sua subjetividade e à sua identidade e que foram adquiridos ao longo de sua trajetória profissional através de experiências vivenciadas e compartilhadas com outros atores escolares, como ressalta Tardif (2002).

Depreendemos desta análise que, no processo de aprendizagem profissional da docência, o professor mobiliza os diversos saberes que adquiriu ao longo de sua vida, articulando-os aos adquiridos e produzidos durante a formação pré-serviço e a iniciação na profissão, marcando o início na carreira como uma etapa de intensa produção de saberes docentes, conforme destacam Gimenez (2004) e

Abraão (2004a). Nestes termos, a prática profissional adquire um *status* de espaço privilegiado para a produção da profissão.

Observamos que em suas narrativas, Thallyta, Rosiane e Renata destacam o amor qualificado, ou seja, o amor pela docência como uma dimensão importante da profissão. Acerca desta temática, Freire (1996, p. 29) afirma que “[...] não há educação sem amor; quem não é capaz de amar seres inacabados não é capaz de educar”. Por esta razão, emerge a concepção que o prazer em ensinar e o compromisso social são determinantes para que o professor, em início de carreira, enfrente os obstáculos com os quais se depara diariamente no exercício da docência.

Acerca desta temática, a professora Sinara afirma, de maneira sucinta, que é a partir da interface entre a formação docente e a prática pedagógica que o professor aprende a ser professor. Reconhece, inclusive, que ambas, formação e prática, complementam-se mutuamente.

Na fase de iniciação à docência, verificamos que é importante a dinâmica articulação entre a formação inicial, recebida na universidade, *locus* privilegiado da formação de professores, e a prática pedagógica do professor. No entanto, conforme Gimenez (2005), este é um dos obstáculos enfrentados na formação pré-serviço do professor de inglês. A esse respeito, a autora adverte que a atuação docente deve ser transformadora e impulsionada pela articulação entre teoria e prática, uma vez que este processo oportuniza ao professor a construção de seu conhecimento profissional mediado pela análise crítica de sua ação e pela ressignificação dos conhecimentos teóricos, a partir dos conhecimentos adquiridos com a prática.

Nesta perspectiva, inferimos que toda ação docente está alicerçada em uma teoria, muito embora, muitas vezes, os professores não tenham consciência disto. Desta forma, a articulação entre teoria e prática deve ser trabalhada durante a formação pré-serviço docente, de forma que o professor possa compreender que esta relação é o núcleo da formação profissional docente. Isto porque, segundo Brito (2007, p. 46) “[...] a qualificação docente deve articular teoria e prática, valorizando a atitude crítico-reflexiva como elemento vital num fazer pedagógico situado enquanto prática social”.

No que concerne à Jeane, percebemos que está gostando muito de ser professora e que se sente importante para o processo formativo de seus alunos. Assumindo-se como educadora, ela fica maravilhada com o interesse de alguns

alunos pela aprendizagem da língua. Destaca que este comportamento dos alunos a deixa entusiasmada, ao mesmo tempo em que se sente valorizada e respeitada como profissional do ensino. Reconhece, inclusive, que exercer a profissão implica em um aprendizado constante cuja recompensa maior é a sensação do dever cumprido, a segurança e a autoconfiança adquirida.

Acerca do exercício da docência no início da carreira, merece destaque o sentimento de descoberta da profissão desvelado pela interlocutora. Huberman (1992, p. 39) afirma que este sentimento é marcado pelo entusiasmo inicial, pela experimentação e pela exaltação, entre outros porque o professor se sente parte de um grupo profissional específico. Segundo o autor, “[...] a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite agüentar o primeiro”. Por esta razão, emerge a concepção que o sentimento de descoberta é a mola propulsora para que o professor permaneça na profissão. Inferimos assim, que o prazer em atuar como professor, o afeto e respeito dos alunos e o compromisso social com a profissão destacados pela professora embasam o sentimento de descoberta e encantamento com a profissão, conforme revelam as pesquisas de Silveira (2002).

Em outra perspectiva, percebemos a relevância da atuação profissional para a consolidação da profissão para os professores iniciantes na carreira, especialmente no que diz respeito à aquisição da autoconfiança. Guarnieri (1996, p. 93), acerca desta temática, destaca que “[...] é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, pois o aprendizado da profissão docente se constrói a partir de seu exercício”. Depreendemos desta análise que o professor aprende a ser professor no cotidiano escolar, mediado pelo relacionamento com seus pares e com o meio em que está inserido, tornando-se um profissional que adquire e desenvolve saberes a partir de sua própria prática e do enfrentamento das condições de ensino cotidianas.

Para sintetizar as análises empreendidas nesta parte do estudo, elaboramos a FIG. 14, em que apresentamos aspectos relevantes destacados pelas interlocutoras acerca do exercício da docência e o início na profissão.

Figura 14: O exercício da docência e o início na profissão
Fonte: Dados dos diários narrativos

Percebemos, a partir das narrativas das interlocutoras, que o exercício da docência no início da profissão envolve variados aspectos que, quando articulados, contribuem para que esta etapa seja mais suave e menos problemática. Os dados da pesquisa indicam aspectos diferenciados que merecem destaque, dentre os quais destacamos o compromisso social com a profissão, a necessidade de uma prática pedagógica crítico-reflexiva, a responsabilidade pela formação do aluno, o amor qualificado pela profissão, o reconhecimento e valorização do magistério e a necessidade de formação profissional continuada.

Esclarecidos os dados referentes ao primeiro eixo de análise da pesquisa acerca do ser professor de Língua Inglesa, a partir de dois indicadores: o ingresso no curso de Letras-Inglês e a formação inicial e o exercício da docência e o início na profissão, passaremos, a seguir, ao segundo eixo de análise.

3.2 Eixo de análise 2 - A prática pedagógica e o início da carreira docente

A prática pedagógica docente é constituída por várias dimensões que, ao serem articuladas, direcionam a ação do profissional da educação no ambiente

escolar. Neste cenário, as múltiplas interfaces da prática, que variam da dimensão tradicional à dimensão emergente, têm sido estudadas por pesquisadores da educação, como Perez-Gómez (1992), Perrenoud (2000), Tardif (2002) entre outros.

Neste trabalho, discutimos a prática pedagógica docente em duas perspectivas distintas. A primeira, chamada de conservadora, apregoa que o professor apenas reproduz os conhecimentos adquiridos, por isso esta prática é denominada de reprodutivista por Behrens (2005) e de repetitiva por Veiga (2004). A segunda, chamada de reflexiva, advoga que o professor produz conhecimentos no exercício de sua prática e por isso é denominada de produtivista por Behrens (2005) e de crítica por Veiga (2004).

A prática conservadora é também conhecida como tradicional por várias razões: dicotomização entre teoria e prática, metodologia de ensino baseada na reprodução de conteúdos e repetição de práticas, além da passividade docente e discente. Embora o professor seja considerado o detentor absoluto do conhecimento nesta perspectiva, ressaltamos sua passividade uma vez que cabe a ele apenas reproduzir os conteúdos estabelecidos por outros agentes, comumente produzidos no interior da universidade, considerada, nessa perspectiva, como único centro de produção de conhecimentos.

Nesse contexto, o professor é considerado como um mero transmissor de conteúdos e aplicador de métodos, e que, provavelmente por esta razão, não se reconhece nas atividades docentes, como planejamento, avaliação, escolha do material didático, metodologias de ensino entre outras, visto que esses aspectos são discutidos e decididos normalmente sem a sua participação. Mesmo assim, o professor é considerado como detentor absoluto dos conhecimentos, cuja autoridade e sapiência jamais podem ser questionadas em sala de aula, enquanto que o aluno, por sua vez, é considerado uma tábula rasa, cuja tarefa principal é aprender os conteúdos transmitidos pelo professor, sem direito algum no processo ensino-aprendizagem.

Na contra-mão do conservadorismo, inadequado às demandas da sociedade do século XXI, a prática pedagógica docente com perspectiva crítica vem, embora lentamente, ganhando espaço nas salas de aula do país, uma vez que, segundo Imbernón (2004, p. 13), “[...] a nova era requer um profissional da educação diferente, [e] para sê-lo, é preciso ter autonomia, ou seja, poder tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática”.

Nesse novo cenário, o professor deixa de ser visto como um reproduzidor de conhecimentos produzidos no exterior da escola, para ser reconhecido como um profissional que produz conhecimentos no exercício de sua prática. Isso ocorre porque, de acordo com Gimenez (2004, p. 171), “[...] o professor não pode ser visto como alguém que implementa idéias de outros e sim como um professor com autonomia para tomar decisões”. De fato, concebemos a prática pedagógica crítico-reflexiva como um importante elemento para a formação docente, ou seja, como uma profícua fonte de conhecimentos, a partir da qual o professor (re) constrói seus conhecimentos, alicerçado na reflexividade, espontaneidade, improvisação e criatividade, como destacam Perez-Gómez (1992), Perrenoud (2000), Tardif (2002).

Nesta perspectiva, a prática pedagógica do professor em início de carreira adquire um *status* relevante para a produção da profissão docente, merecendo destaque, nesta parte do estudo, as relações interpessoais em sala de aula e as interfaces do saber-ensinar.

3.2.1 As relações interpessoais em sala de aula

As relações humanas, embora complexas, são essenciais para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de maneira agradável e produtiva. Comumente, é no espaço da sala de aula que são estabelecidas as relações entre professor e aluno, que, de acordo com Freire (1996) devem ter um caráter interativo e dialógico, a fim de criar um ambiente harmonioso e propício para que o aprender seja uma atividade prazerosa e não obrigatória. Acreditamos que a adoção de uma prática pedagógica menos rígida e mais flexível pelo professor pode contribuir para que isto se materialize.

Para assumir uma prática pedagógica mais fundamentada no diálogo, o professor deve sempre incentivar a participação dos alunos durante as aulas, ouvir suas opiniões, dúvidas, críticas, enfim suas formas de expressão, preocupando-se não apenas com a aprendizagem do conteúdo, mas também com a formação para a cidadania. Cabe também ao professor, a tarefa de despertar nos alunos a vontade de aprender, estimulando-os a serem curiosos e interessados pelos conhecimentos estudados. Segundo Almeida Filho (2005), um dos caminhos para se alcançar este interesse pela aprendizagem é demonstrar a utilidade e a importância dos conhecimentos ensinados para a vida do aluno.

É preciso que o professor compreenda e assuma o papel de formador que ocupa na vida do aluno porque, segundo Freire (1996, p. 73), o professor “[...] autoritário, competente, sério, incompetente, irresponsável, amoroso da vida e das gentes, mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca”. Acerca das relações interpessoais em sala de aula, as interlocutoras da pesquisa informam que:

Aos poucos fui conhecendo cada turma, cada realidade, do que gostavam, do que não gostavam. Isso é muito importante para mim, conversar com os alunos, tentar compreender suas limitações. Sempre achei necessário dialogar para poder atingir os objetivos. [...] A cada dia renovo os meus conhecimentos com cada aluno. São coisas positivas e também negativas que nos fortalecem e muitas vezes nos levam a mudar de atitude. (Professora Karina)

O grande barato de ser professor, e quando digo professor quero dizer professor de escola e não de cursos extras, é estar em contato com o aluno, sempre participar da sua vida e sentir suas frustrações, compartilhar das alegrias. [...] O amor de meus alunos não tem preço!!! Sou professora, mas sou amiga de todas as horas, isso me orgulha muito. (Professora Thallyta)

É de suma importância o professor estabelecer um contato amistoso com seu alunado, certo que não se agrada a todos, mas devemos tentar trazê-lo para o nosso lado e auxiliá-lo a construir uma aprendizagem significativa. (Professora Rosiane)

Sou sabedora que trabalhar no Ensino Médio requer uma certa “camaradagem”, o que eu cheguei a não demonstrar na primeira experiência no Ensino Médio. [...] Percebo que, às vezes, os alunos não entendem o que está sendo explicado e é neste momento que entendo a necessidade de explicar fazendo uso da linguagem deles, tentando aproximá-los de uma realidade mais cotidiana. (Professora Renata)

No meu dia-a-dia procuro perguntar, responder, despertar o interesse e ir em busca do aluno. Tentar envolvê-lo na aula, este deve ser o primeiro passo para inseri-lo num contexto maior, global, integral de aprender inglês. (Professora Sinara)

As relações afetivas também são essenciais. Na relação professor/aluno é imprescindível olhar para o aluno como ser humano. Eu acho muito importante conhecer o nome de cada um, conversar com eles, motivar, criar vínculos. (Professora Jeane)

Acerca dessa temática, a professora Karina relata que à medida que foi interagindo com os alunos, foi conhecendo a realidade de cada turma, seus interesses e desinteresses. Ela afirma que esta relação entre professora e alunos é muito importante e acredita que, ao conversar com os alunos e tentar compreender

suas possibilidades e limitações, pode alcançar seus objetivos. Acrescenta, ainda, que a relação estabelecida com os alunos é uma fonte de conhecimentos e que pode influenciar mudanças em suas atitudes docentes.

Na ação educativa, o investimento em uma relação mais horizontal e dialógica com seus alunos parece influenciar o processo de ensino e aprendizagem. Isso porque, quando o professor dialoga com os alunos a fim de conhecer suas subjetividades e individualidades, desenvolve vínculos afetivos com a turma, aspecto relevante para aprendizagem escolar. Nesse contexto, percebemos que as relações interpessoais em sala de aula são fortalecidas pela assunção de uma prática pedagógica docente mais autônoma, mais produtiva e mais crítica, mediada e facilitada pelo diálogo.

A este respeito, Fernandez (1991) destaca que para a efetivação do processo ensino-aprendizagem, dois personagens são necessários, um para ensinar e outro para aprender, uma vez que não aprendemos com qualquer pessoa, pois aprendemos com pessoas a quem outorgamos confiança e o direito de ensinar. Depreendemos desta análise que, quando a relação professor-aluno ultrapassa o campo do cognitivo e adentra ao campo da afetividade, oportuniza um espaço maior para o processo de construção do conhecimento porque a relação que caracteriza o ensinar e o aprender é advinda dos vínculos estabelecidos entre as pessoas.

Percebemos que, em suas narrativas, a professora Thallyta ressalta que uma de suas maiores alegrias com a profissão é estar em contato com os alunos, participando de suas vidas, conhecendo suas frustrações e compartilhando suas alegrias; mantendo, enfim, relações amistosas com os alunos.

Verificamos que Thallyta revela-se entusiasmada com o vínculo afetivo estabelecido com o alunado, constituído a partir da relação pedagógica entre professor e aluno. O diálogo, nesta acepção, emerge como um aspecto basilar da prática pedagógica menos conservadora e mais produtiva, por possibilitar a aproximação real entre aluno e professor, como destacam os estudos de Fernandez (1991) ao reconhecerem a comunicação como um alicerce profícuo para o estabelecimento e estreitamento de laços afetivos entre docente e discente.

Percebemos que o entusiasmo com a possibilidade de interagir com os alunos avulta como um aspecto positivo para nossas interlocutoras nesta fase de iniciação no magistério. Neste caso, a curiosidade de descoberta da profissão está presente não apenas no entusiasmo, mas também da responsabilidade e do

sentimento de pertença a uma profissão, de fazer parte de um corpo profissional, como corroboram as pesquisas de Huberman (1992) e Cavaco (1995). Verificamos então que o momento da descoberta pode ser potencializado pelo entusiasmo proporcionado pelas emoções e experiências positivas vivenciadas na relação professor-aluno.

A professora Rosiane, ao fazer referência à relação professor-aluno, destaca que é fundamental que o docente estabeleça uma relação amistosa com o alunado a fim de construir uma aprendizagem significativa. Embora reconheça não ser possível agradar a todos, a interlocutora afirma que isso não pode se tornar um empecilho para o processo ensino-aprendizagem. A professora afirma, ainda, que cabe ao professor tentar conquistar o alunado para garantir um relacionamento mais propício à aprendizagem.

O que transparece é que a interlocutora entende que um bom relacionamento entre professor e aluno pode colaborar para o êxito do processo ensino-aprendizagem. Verificamos, então, que para a construção de uma aprendizagem significativa, ou seja, para que o conteúdo explicado tenha sentido e significado para o aluno, é preciso que ambos, professor e aluno, assumam juntos o compromisso com o ensinar e o aprender. Acerca desta temática, Abrahão (2004a) destaca que o processo educativo é essencialmente interativo, efetivado pelas relações estabelecidas entre a tríade: professor, aluno e conhecimento, cabendo ao primeiro a responsabilidade pela mediação competente e crítica do conteúdo, de modo que os alunos se apropriem ativamente dos novos conhecimentos.

Depreendemos desta análise que a prática pedagógica reflexiva e produtiva não se faz apenas com a aplicação de métodos e técnicas de ensino, mas pressupõe também a valorização da relação professor-aluno, mediada pelo diálogo enquanto construtor de laços afetivos. Segundo Freire (1996, p. 72) “[...] a afetividade é um compromisso a ser selado entre professor-aluno, não comprometendo seu dever enquanto profissional.”

Através da leitura do diário da professora Renata, observamos que ela está ciente que a relação aluno-professor envolve aspectos importantes como a aproximação do professor das vivências e práticas linguísticas e culturais dos alunos. A interlocutora registrou que, por insegurança, adotou em determinado momento de sua trajetória profissional, uma postura mais autoritária ao adentrar a sala de aula pela primeira vez. Justificou sua postura explicando que, além de ser

iniciante na profissão, o fato de seus alunos serem adolescentes e não crianças a deixou bastante insegura. Afirma, inclusive que, quando percebe que não está conseguindo atingir seus objetivos, ou seja, ensinar os conteúdos, recorre à linguagem própria dos alunos e às suas experiências cotidianas para, assim, obter êxito.

Percebemos que a interação professor-aluno demanda uma prática mais flexível e menos autoritária do professor, o que implica o estabelecimento de uma relação mais horizontal, facilitando assim o processo ensino-aprendizagem. De acordo com Freire (1996, p. 39), “[...] a relação professor-aluno constitui-se em um esquema horizontal de respeito e intercomunicação, sendo o diálogo um componente relevante para uma aprendizagem significativa”. Compreendemos, então, que ao assumir uma postura mais aberta ao diálogo, o professor mostra-se mais sensível à realidade dos alunos, o que lhe permite, entre outros, receber o *feedback* de sua prática docente.

Dessa forma, verificamos que a abertura para o diálogo possibilita ao professor repensar e reavaliar as ações implementadas em sala de aula, a partir das críticas recebidas sobre sua prática. Perez Gomez (1992) afirma que, nessa perspectiva, o ensino passa a ser compreendido como uma atividade reflexiva. Percebemos, então, que o desenvolvimento de atitudes reflexivas na e sobre a ação resultam de experiências formativas vivenciadas no ambiente escolar, proporcionadas, entre outros, pela interação professor-aluno. Nesse contexto, fica claro que a assunção de uma prática pedagógica docente mais reflexiva e mais produtiva adquire um papel basilar para a produção da profissão professor.

Acerca das relações interpessoais em sala de aula, a professora Sinara, assim como as professoras Karina, Thallyta e Rosiane, reconhece que envolver o aluno é o primeiro passo para inseri-lo em um contexto mais global a fim de aprender inglês de forma interativa, estimulando-o com perguntas e atividades que despertem seu interesse e curiosidade.

Os relatos de Sinara revelam a adoção de uma prática pedagógica menos hierarquizada e mais aberta ao diálogo em sala de aula. A interlocutora afirma assumir uma postura questionadora com o objetivo de gerar conhecimentos a partir da interação com os alunos. Para Leffa (2003, p. 238), o professor deve “[...] procurar não apenas ‘passar’ conhecimento para os alunos, mas também gerar conhecimento necessário para uma melhor aprendizagem da língua”. Esta reflexão

permite inferir que a dimensão sócio-afetiva da prática educativa facilita a aquisição de conhecimentos, demarcando o papel do professor como o de mediador do conhecimento.

No que concerne aos relatos de Jeane, a professora ressalta as relações afetivas como essenciais na relação professor-aluno, uma vez que é fundamental que o educador reconheça a condição humana de seus alunos. Para isso, a interlocutora afirma ser importante que o professor saiba os nomes de seus alunos, converse com eles, motive-os a aprender, criando assim um relacionamento bilateral, fundamentado em vínculos afetivos.

Nas relações interpessoais em sala de aula, parece relevante a compreensão da relação entre a dimensão afetiva e o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Acerca desta temática, Leffa (2003) acredita que tornar o ambiente da sala de aula o mais agradável possível e lutar com força e determinação para despertar no corpo docente e discente da escola sentimentos de respeito e solidariedade são alguns dos segredos para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

A partir desta análise, entendemos que para o processo ensino-aprendizagem ser bem sucedido, o professor deve compreender que a dimensão cognitiva do processo não pode prescindir nem da dimensão afetiva, nem da dimensão social. Conforme destacam os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 66) “[...] é preciso lembrar que a aprendizagem de uma Língua Estrangeira é uma atividade emocional e não apenas intelectual. O aluno é um ser cognitivo, afetivo, emotivo e criativo.”

A fim de ilustrar os principais aspectos das relações interpessoais em sala de aula, delineamos a FIG.15, em sintetizamos as falas das interlocutoras do estudo:

Figura 15: Relações interpessoais em sala de aula
Fonte: Diários narrativos

As narrativas das interlocutoras desvelam aspectos interessantes acerca da relação entre a prática pedagógica docente e a interação professor-aluno no ambiente escolar. Ao analisarmos os relatos das professoras percebemos a valorização das relações interpessoais do desenvolvimento das situações de ensino/aprendizagem. Trata-se de interações que contemplam a organização das situações de ensino, mas que enfatizam a afetividade nas relações entre professor e estudante.

Mesmo reconhecendo que as relações sociais são complexas devido à condição humana das partes envolvidas, acreditamos ser fundamental o estabelecimento de vínculos afetivos entre professor e aluno, baseados no respeito mútuo, uma vez que ambos possuem conhecimentos previamente adquiridos que não podem e nem devem ser negligenciados no ambiente escolar. No entanto, isso só será possível se, em sua prática pedagógica, o professor assumir uma postura mais produtiva e menos reprodutiva, propondo-se não a meramente transmitir conteúdos a seres passivos, mas sim formar seres humanos nas dimensões cognitivas, afetivas e sociais.

3.2.2 As interfaces do saber-ensinar

Uma das especificidades da prática pedagógica docente é a relação que o professor estabelece com as interfaces do saber-ensinar, que implica em questões como: Ensinar a quem? Ensinar o quê? Como ensinar? Como avaliar? e outras questões. Estas dúvidas comumente inquietam o trabalho docente, sobretudo o do professor iniciante, uma vez que a entrada na carreira é marcada por sentimentos de insegurança e angústia. Nesta perspectiva, o saber ensinar se materializa em desafio constante à prática educativa dos profissionais da educação.

De acordo com Tardif (2002), o saber-ensinar engloba competências, habilidades, atitudes e valores necessários para transformar os conhecimentos adquiridos na academia em conteúdos, processo conhecido como transposição didática. Saber ensinar implica, então, saber como ensinar, ou seja, saber ensinar não é transmitir conhecimentos, mas sim criar possibilidades, construir estratégias e inventar procedimentos para sua produção.

Esta concepção alicerça a ponte entre a natureza do saber ensinar e a competência profissional do professor. No entanto, a noção de competência pode ser definida em perspectivas teóricas diferentes, por se tratar de um conceito muito discutido hodiernamente. Nesse estudo, apoiamo-nos em Tardif (2002), para quem ser competente é ser capaz de utilizar e de aplicar conhecimentos práticos adequados em situações profissionais concretas. Saber ensinar, portanto, é uma competência específica do trabalho docente, construída não apenas na e pela formação inicial e continuada, mas também no e pelo exercício diário da profissão.

Nessa perspectiva, percebemos que o saber ensinar também é proveniente das experiências de trabalho vivenciadas no espaço escolar. Tardif (2002, p. 61) salienta que “[...] para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser fonte privilegiada do seu saber-ensinar”. Assim, a experiência favorece a aquisição e a incorporação dos saberes docentes necessários ao exercício da docência. Acerca desta temática, as interlocutoras informam que:

Para vencer os obstáculos, busco trabalhar com grupos, atendimento individual para cada grupo, tira-dúvidas e material de apoio como livro ou dicionários. [...] Lembro-me de um exemplo bem legal nas minhas aulas. Um aluno com vontade de aprender uma música em inglês chamada *Hero* da Mariah Carey me chamou meio desconfiado para que eu pudesse ajudá-lo na pronúncia, no ritmo, na

tradução porque ele iria cantá-la em um casamento. Combinamos um horário vago na própria escola para ensaiar a canção. Depois eu levei para a sala de aula para os meninos escutarem e cantarem. Foi muito legal! [...] Nas minhas aulas, procuro então levar textos, poesias e reportagens que despertem o senso crítico dos alunos. (Professora Karina)

Foi a primeira vez que atentei para a necessidade de troca do livro didático dos meus alunos, isso aconteceu devido a qualidade dos livros atuais ser mais baixa do que a capacidade dos meus atuais alunos. [...] Me dei conta que é imprescindível aprender a analisar o livro didático, pois é a educação de centenas de alunos que está em jogo e o dinheiro dos pais desses alunos também. [...] Sempre ouvi falar que a adoção do livro era coisa séria, mas não podia imaginar que fosse tão sério assim. Vou conseguir, confio no meu potencial, fui bem preparada. (Professora Thallyta)

Nesse segundo semestre, em meados de agosto mostrei aos meus alunos como se elabora um memorial, mostrei algumas partes do meu para servir de exemplo e logo após pedi para que escrevessem os seus, eles relatariam o início da carreira escolar e o momento que a disciplina de Língua Inglesa passou a fazer parte do seu currículo escolar. Em todas as turmas as reações foram as mais diversas. Alguns adoraram de imediato, durante a aula já iam lembrando alguns fatos marcantes, sorriam, percebi vários sentimentos entrelaçados. Outros rejeitaram, falaram que não se lembravam de nada e que era muito difícil e já pediram logo outra coisa para fazer. [...] Com toda calma falei que difícil seria apenas começar e depois era só deixar que as lembranças boas e ruins se fizessem presentes em suas linhas. (Professora Rosiane)

Após trabalhar na sala de aula com alguns conceitos e exemplos das *Reading Strategies*, passei uma interpretação de texto, que tinha o título de *Superman*. Percebi claramente que o conhecimento de mundo guardado nos alunos, os ajudou a compreender e responder as questões. No espaço de 50 minutos o texto prendeu a atenção até mesmo dos alunos menos interessados na disciplina. [...] Com o pensamento de subsidiar os alunos desinteressados e com a perspectiva de conseguir que os alunos permanecessem na sala de aula, introduzi *flashcards* nas aulas. Assim, todo início de interpretação de textos mostrava o *flashcard* e eles teriam que participar dizendo o que este *flashcard* representava, até que se aproximava do assunto que se tratava o texto. [...] Mais uma vez, percebi que alguns alunos não gostavam de interpretar textos porque eles queriam traduzir todas as palavras. E por mais uma vez, revisei algumas estratégias de leitura e expliquei a não necessidade de traduzir palavra por palavra. (Professora Renata)

Cansada de trabalhar tanta teoria em relação aos mitos que existem no uso das estratégias de leitura, dividi a turma em grupos e distribuí o mesmo texto para cada. Expliquei meus objetivos e ao final uma aluna falou de maneira espontânea (talvez ela nem imagine que me fez ganhar o dia): “depois desta estória de estratégias, nunca mais vou temer uma prova de inglês”. (Professora Sinara)

Gosto de trabalhar na sala de aula com duplas. Busco resgatar a importância de dividir conhecimento e somar o que cada aluno sabe e o que cada um vivenciou em inglês. (Professora Jeane)

Em seu diário, a professora Karina descreve o cotidiano de sua sala de aula, informando acerca das estratégias que utiliza para enfrentar e vencer as dificuldades com as quais se depara diariamente, dentre as quais destaca, em outro excerto do diário, as salas de aula lotadas, a falta de recursos audiovisuais, as dificuldades específicas de determinados alunos e o desinteresse de outros. Dentre as estratégias utilizadas ressalta que realiza atividades em grupo com atendimento individual para cada grupo e utiliza materiais de apoio como livro ou dicionários.

No que concerne aos materiais de apoio utilizados, a interlocutora nos informou, na segunda roda de conversa, que como a escola não adota nem dispõe de livros didáticos de inglês, recorre a seus próprios livros e a outras fontes como a internet, para ministrar suas aulas. Acerca do uso dos dicionários, a professora afirmou disponibilizar os seus (três) durante as aulas e também pede aos alunos que levem os seus.

A professora Karina narra uma experiência vivenciada em uma de suas aulas quando um dos alunos pediu-lhe que o ajudasse com a pronúncia, ritmo e tradução de uma música em inglês. Depois de ensaiar com este aluno, a interlocutora decidiu levar a música para toda a turma ouvir e cantar. Além desta atividade, a professora informa utilizar textos de tipologias variadas, como poesias e reportagens, entre outros, para despertar o senso crítico dos alunos. Podemos inferir que a utilização de textos de naturezas diversificadas revela uma preocupação com a contextualização dos usos da LI.

A narrativa da professora Karina revela, ainda, as estratégias utilizadas para driblar os obstáculos e minimizar as dificuldades enfrentadas em sua atuação profissional, levando-nos a inferir que a adoção de uma prática docente mais criativa e interativa pode contribuir, tanto para o aprender, quanto para o ensinar. Isto porque, segundo Tardif (2002, p. 20) “[...] ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realidade do trabalho docente.”

Nessa perspectiva, para responder às necessidades de sua profissão parece pertinente que o professor se preocupe com os interesses dos alunos, tentando desenvolver seu senso crítico através do desenvolvimento de atividades, contemplando as diferentes tipologias textuais, como músicas, poemas e reportagens. De acordo com Paiva (2005), a utilização de métodos e técnicas

diversificados pode promover a aprendizagem dos conteúdos da LI de forma mais prazerosa e mais efetiva.

Em seu diário, a professora Thallyta descreve sua prática fazendo referências às condições de exercício do trabalho docente no âmbito da sala de aula. A esse respeito, assinala que, a partir das peculiaridades dos alunos, decidiu mudar o livro didático utilizado nas aulas. Explica que optou pela troca porque o livro utilizado estava abaixo do nível de seus alunos. A professora reflete sobre a dimensão de tal decisão, ressaltando duas implicações desta substituição: a educação dos alunos e o dinheiro dos pais. Acrescenta que já havia ouvido falar que a adoção de um livro didático é uma tarefa séria, mas que até passar pela experiência não imaginava o grau de seriedade de tal atitude. Finaliza externando um sentimento de confiança em si para realizar esta tarefa por acreditar ter sido bem preparada.

Percebemos pela fala da professora que uma dimensão relevante do saber ensinar envolve diferentes dimensões da prática pedagógica. Essas dimensões referem-se ao conhecimento técnico do trabalho docente, como por exemplo, saber planejar, utilizar os recursos de ensino, entre outros, bem como se relacionam às dimensões humana, política e social da ação do professor. Acerca desta temática, Nuñez (2003) afirma que a adoção do livro didático nas escolas é uma situação recorrente, e ao mesmo tempo, delicada. Recorrente porque o livro didático é praticamente o único recurso de ensino utilizado nas escolas da rede regular do país. Delicada devido à limitada preparação dos professores para participar nos processos de seleção dos livros didáticos. O autor considera esta tarefa bastante exigente para uma classe profissional que, em seu ponto de vista, não tem recebido muita atenção em termos de saberes, competências, habilidades para exercer a profissão.

Acerca desta temática, a narrativa da professora Rosiane relata a experiência da utilização do memorial¹³ como instrumento para conhecer o início da carreira escolar de seus alunos e o momento a partir do qual passaram a estudar inglês. Esta atitude provocou reações diferentes dos alunos, uma vez que, enquanto

¹³ Para Severino (2001, p. 175), um memorial é “[...] uma autobiografia configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva, [...] um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor”.

uns adoraram e empolgadamente passaram a recordar acontecimentos importantes, outros rejeitaram a proposta afirmando ser esta uma atividade difícil de ser realizada, pois não se recordavam de nada. Rosiane afirma que não se deixou convencer pelas reclamações dos alunos, contra argumentando que difícil seria apenas o início, depois seria só recordar as experiências marcantes, encerrando o excerto com o prazo estabelecido para a entrega dos memoriais.

Em outro trecho de seu diário, a interlocutora explica que decidiu recorrer a este instrumento porque já havia vivenciado a escrita do memorial no curso de especialização. Afirma que gostou muito da experiência, considerando-a tanto formativa, quanto produtiva, na medida em que passou a refletir sobre sua trajetória de vida, tomando consciência de seu percurso formativo pessoal e profissional.

O depoimento da professora parece confirmar que o saber ensinar envolve os conhecimentos prévios dos professores, construídos socialmente a partir de suas vivências como alunos antes de ingressarem no magistério. De acordo com Tardif (2002, p. 49), a articulação desses saberes aos saberes obtidos nos cursos de formação produz “[...] um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões”. No entanto, o exercício da docência coloca o professor diante de vários desafios, diante dos quais este profissional (re) age tacitamente, recorrendo ao repertório de saberes adquiridos ao longo de sua vida.

Em seu diário, a professora Renata relata que, após trabalhar em sala de aula as estratégias de leitura, passou uma atividade prática de interpretação do texto *Superman*. Ela destaca o conhecimento prévio dos alunos sobre o personagem providencial para que pudessem responder às questões propostas. Acrescenta, ainda, que com esta atividade atraiu a atenção dos alunos da turma, inclusive até dos mais desinteressados. Verificamos, a partir da narrativa da professora, que o saber-ensinar envolve considerar os conhecimentos prévios do estudante, bem como requer a contextualização das atividades (leitura, por exemplo), valorizando a realidade em que o aluno está inserido.

A interlocutora descreve a utilização de um recurso didático para conseguir a atenção e a permanência dos alunos em classe: os *flashcards*¹⁴. Afirma

¹⁴ *Flashcards* são cartões feitos de qualquer tipo de papel em que são desenhadas, coladas ou impressas imagens e/ou palavras referentes ao vocabulário a ser explorado em sala de aula pelo professor.

que sempre recorre aos *flashcards* antes de iniciar uma atividade de interpretação de textos, para estimulá-los a descobrir o assunto do texto escolhido. Renata finaliza sua narrativa relatando o descontentamento de alguns alunos em realizar atividades de interpretação de textos, e explica que isso acontece porque eles querem traduzir todas as palavras do texto. Para lidar com esta situação, a interlocutora afirma também que revisou as estratégias de leitura e explicou sempre que para responder às atividades propostas, eles não precisavam traduzir palavra por palavra.

Verificamos que Renata utiliza diferentes recursos didáticos em sala de aula para facilitar a aprendizagem, além de conquistar a atenção e o interesse dos alunos, revelando uma dimensão importante do saber- ensinar: a mobilização do conhecimento docente na criação de estratégias facilitadoras do processo ensino-aprendizagem. Conforme Tardif (2002, p. 230) afirma, o professor é “[...] um sujeito que possui conhecimento e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir das quais ele a estrutura e orienta”. A partir desta análise, percebemos que o saber-fazer envolve aspectos pessoais e profissionais, mobilizados nas situações adversas advindas da prática educativa.

Com a utilização de um texto sobre um assunto conhecido, a professora possibilitou que os alunos recorressem aos seus conhecimentos de mundo para, a partir deles, produzirem novos conhecimentos. Acerca desta temática, os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 72) afirmam que “[...] em salas de aula específicas, o professor saberá determinar conteúdos mais apropriados, principalmente no que se refere ao conhecimento de mundo dos alunos”. Nessa perspectiva, parece relevante a possibilidade de ressignificação do conhecimento de mundo dos alunos oportunizadas pelas atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula.

Verificamos que a utilização de *flashcards* nas aulas pode tornar a prática pedagógica do professor mais dinâmica e criativa. No entanto, as pesquisas de Menegazzo e Xavier (2004) advertem que a indisponibilidade do material necessário para a criação de *flashcards*, as salas de aula lotadas, o pouco interesse dos alunos em participar destas atividades consideradas infantis, a falta de conhecimento do professor sobre esses recursos e, finalmente, a falta de tempo do professor para preparar esse material são apontadas como as principais razões para a não utilização deste recurso didático nas escolas da rede regular de ensino. Inferimos, então, a partir desta análise, que o trabalho do professor decorre não apenas da organização técnica, mas também das outras dimensões do saber-ensinar.

Na segunda roda de conversa, a interlocutora informou que aprendeu a elaborar e usar *flashcards* na disciplina de Metodologia do Ensino da Língua Inglesa, na universidade. Constatamos que Renata delinea sua prática mobilizando e articulando diferentes saberes. Assim, recorre aos saberes adquiridos na universidade, articulando-os aos saberes da prática, a fim de tornar sua ação docente mais dinâmica. Como podemos perceber, as dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula podem ser superadas com uma formação inicial adequada, com compromisso social com a profissão, além de disposição e boa vontade.

O saber ensinar, de acordo com Guarnieri (2000, p. 5), “[...] vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente”. Por esta razão, inferimos que a produção dos saberes necessários para o exercício do magistério emerge da formação pré-profissional da formação profissional e das situações vivenciadas pelo professor no cotidiano de sua prática. Nesse contexto, entendemos que a formação e a prática pedagógica são indissociáveis quando consideramos o ser professor e a essência de sua ação.

Em sua narrativa, a professora Sinara descreve sua prática, fazendo referência a uma atividade de interpretação de textos que realizou em sala de aula para que os alunos aplicassem, na prática, o que havia sido explicado sobre o uso das estratégias de leitura. Com este objetivo, a interlocutora relata que dividiu a turma em grupos e distribuiu uma cópia do mesmo texto para cada grupo. Inferimos, então, que a criação e utilização de diferentes estratégias de ensino caracterizam o saber-ensinar, na medida em que oportunizam ao professor a construção de seu conhecimento profissional.

Percebemos que Sinara também se dedica ao ensino das estratégias de leitura, seguindo as orientações dos PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 20), ao estabelecerem a realização de trabalhos com textos de tipologias variadas e a exploração das estratégias de leitura, a fim de desenvolver a habilidade de leitura e do papel que esta exerce no âmbito atual.

Como a narrativa não detalha a forma como a aula foi realizada, pedimos a Sinara, na segunda roda de conversa, maiores esclarecimentos sobre a atividade desenvolvida. A professora disse que procurou seguir as orientações didáticas para o ensino da compreensão escrita sugeridas pelos PCN-LE (BRASIL, 1998). Ao ser questionada sobre a aquisição desses conhecimentos, a interlocutora nos explicou que teve acesso a essa literatura quando estava na universidade. Percebemos,

então, que o exercício da profissão potencializa e consolida a articulação dos diversos saberes docentes, mediante o enfrentamento das situações vivenciadas no cotidiano da escola.

Acerca do saber-ensinar, a professora Jeane relata que procura realizar atividades em sala para que os alunos em dupla possam compartilhar seus conhecimentos sobre a LI, estimulando assim a interação entre eles. A interlocutora enfatiza uma dimensão basilar do saber ensinar: a relação dinâmica com os alunos. Isto porque, segundo Mizukami (1996, p. 60), “[...] o professor é o principal mediador entre os conhecimentos socialmente construídos e os alunos”. Percebemos que o professor, ao deixar de se preocupar apenas com a transmissão dos conteúdos, pode superar a prática tradicional reprodutivista. Além disso, verificamos que, ao assumir uma prática docente mais produtiva, o professor torna-se um incentivador da produção e/ou construção de novos conhecimentos, mediado pelo diálogo, considerado como a ponte que interliga professor, alunos e conteúdos.

Para sintetizar as análises empreendidas nesta parte do estudo, apresentamos na FIG. 16, as interfaces do saber ensinar apontadas pelas participantes da pesquisa.

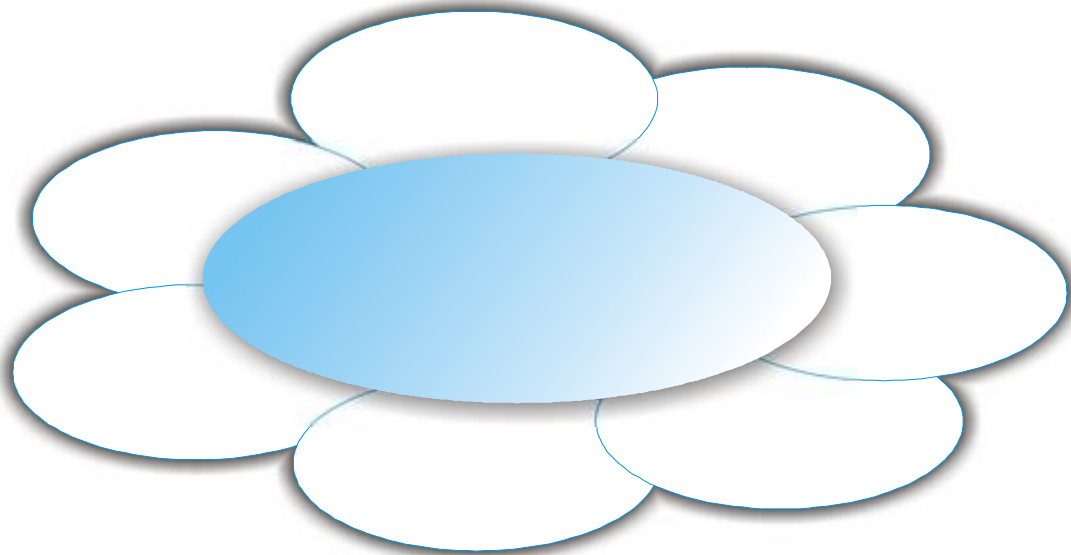


Figura 16: As interfaces do saber-ensinar
Fonte: Diários narrativos

Nesta seção, delineamos a prática pedagógica docente na perspectiva das múltiplas interfaces do saber-ensinar. Tardif (2002) argumenta que os saberes profissionais dos professores emergem do trabalho docente, materializados no saber-fazer e no saber-ser, diversificados e provenientes de fontes e naturezas variadas. Os dados produzidos indicam que a construção do conhecimento profissional concretiza-se a partir da articulação de aspectos considerados demarcadores da ação docente: a formação inicial, a formação continuada, a reflexividade crítica, os recursos didáticos, as estratégias de ensino, o conhecimento prático e a atuação dinâmica. Nesse conjunto, percebemos que os aspectos relativos aos processos formativos e às competências profissionais coadunam-se na produção e consolidação do saber-ensinar.

Esclarecidos os dados referentes ao segundo eixo de análise da pesquisa, passamos à análise do terceiro eixo a partir de dois indicadores: descobertas no início da profissão: desafios e encantamentos e a sobrevivência no início da profissão: conflitos e incertezas.

3.3 Eixo de análise 3 - Experiências marcantes no início da profissão

O início na docência caracteriza-se como importante e privilegiado espaço de aprendizagens sobre a profissão docente, sendo assim emerge como uma fase única, com características peculiares. É um período de transição, pois o recém-graduado deixa de ser estudante e passa a ser professor, ou seja, há uma inversão de papéis, uma vez que, aquele que até bem pouco tempo sentava-se nas carteiras escolares para aprender com o professor, passa a sentar-se na mesa do professor, sendo responsável, entre outros, pela aprendizagem discente.

A fase de iniciação na docência é descrita por Garcia (1999, p. 62), como “[...] um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal”. O começar a ensinar é uma fase da profissão docente impregnada por sentimentos que variam entre alegrias, encantamentos, inseguranças e angústias, vivenciadas nas experiências profissionais produzidas no ambiente escolar. Neste cenário, a

escola é um espaço privilegiado para a produção e consolidação da profissão docente.

De acordo com Tardif (2002, p. 11), a entrada na carreira “[...] é um período realmente importante na história profissional do professor determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. Percebemos, então, que as primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque este é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente. Esta fase é também marcada por intensas aprendizagens que possibilitam ao professor a sobrevivência na profissão.

Os acontecimentos e as experiências marcantes vivenciados nos primeiros anos na carreira do professor iniciante adquirem importância ímpar na consolidação do processo de aprender a ensinar e na produção do saber docente. Isto posto, nesta parte do estudo delineamos os dois indicadores emergentes deste eixo de análise: descobertas no início da profissão: desafios e encantamentos e sobrevivência no início da profissão: conflitos e incertezas.

3.3.1 Descobertas no início da profissão: desafios e encantamentos

Nesta seção, trataremos especificamente de aspectos referentes à descoberta e ao entusiasmo no início da profissão, que envolvem as alegrias e os encantamentos vivenciados pelos iniciantes na carreira docente, pois conforme discutido anteriormente, são essenciais para a permanência ou não do professor na profissão e para o tipo de profissional que ele será.

Huberman (1992, p. 36) caracteriza a etapa da descoberta da profissão como um “[...] entusiasmo inicial, a exaltação por estar finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir num determinado corpo profissional”. De fato, esta etapa de iniciação na carreira implica na conquista de um espaço profissional pelo professor e é inspiradora, muito embora contraditoriamente, de sentimentos de segurança e de confiança em si, basilares para a superação das dificuldades enfrentadas nesta fase de entrada na profissão.

Nesta perspectiva, as interlocutoras da pesquisa destacaram que, no percurso de suas histórias profissionais, vivenciaram diversas experiências

geradoras de alegrias e encantamentos com a profissão docente, conforme descrito a seguir:

Semear na vida de cada educando a semente do conhecimento de inglês é uma experiência riquíssima no meu dia a dia. Conseguir despertar um interesse maior dos alunos para aprender inglês, plantar para colher no futuro uma vivência maior destes alunos e de nós mesmos professores com a Língua Inglesa. Ultrapassar o conteúdo da gramática e enfrentar um pequeno diálogo, a leitura de um pequeno texto, tudo aos poucos. [...] Os alunos, às vezes nos surpreendem com a vontade de se deparar com o novo, com o incentivo de aprender inglês e isso é o que me faz continuar com mais esperança. (Professora Karina)

Pode parecer bobagem, mas me sinto orgulhosa de mim, adotei meus primeiros livros, isso é estimulante porque ano passado não me deram credibilidade para adotar nada e hoje sou capaz. [...] Um dia de inúmeras emoções, pois houve a aula da saudade da 3ª série e na hora em que eu entrei na sala, vestida com a blusa que nos deram, todos gritaram e então leram uma linda mensagem sobre mim, que me deixou extremamente emocionada e chorei muito porque como só tenho um ano de profissão, esta é a primeira turma que eu ajudo a “formar” e isso me faz muito feliz, principalmente porque eles me admiram e isso não tem preço. (Professora Thallyta)

Uma semana depois, recebi o primeiro memorial, nem esperava e foi um belíssimo relato [...] No decorrer da profissão diariamente temos novos desafios a serem ultrapassados. São os ossos do ofício, mas que são gratificantes, principalmente quando vemos o reconhecimento do nosso trabalho, carinho e respeito dos educandos. (Professora Rosiane)

Neste momento, senti uma felicidade grandiosa pela dedicação que esses alunos estavam demonstrando, principalmente porque uma grande parte desses alunos eram os homens. Isso foi gratificante para mim, pois me recordo de ter mencionado a compra da pasta no dia em que combinamos as apostilas porque o objetivo maior para mim era conseguir que esses alunos comprassem ao menos as apostilas, mas fiquei ainda mais contente por ter percebido que eles ainda adquiriram a pasta. (Professora Renata)

[...] jamais pensei em desistir, pois enxergava neles a inspiração, admiração e respeito, e espantosamente eu percebia que não podia mensurar as oportunidades que me davam. [...] Me senti feliz hoje em perceber o comportamento maduro dos meus alunos do 2º ano e do 3º ano também quanto ao aprendizado. Percebi de maneira bem interessante ao indagá-los e pedir a sua participação durante as aulas para realizar uma atividade de leitura. (Professora Sinara)

Quando preparo uma atividade relacionada com música, os alunos vibram e divido com eles a importância daquele momento para o aprendizado deles. Posso sentir a cumplicidade durante as aulas. (Professora Jeane)

Acerca desta temática, a professora Karina relata que inserir o aluno no mundo da LI, despertando nele o interesse pela língua, é uma experiência que considera riquíssima para sua prática cotidiana, uma vez que considera estes conhecimentos muito importantes para o futuro de ambos: alunos e professores.

Descreve algumas atividades desenvolvidas em sala para ajudar os alunos a enfrentarem o medo de se comunicarem em inglês como também desenvolver pequenos diálogos, incentivar a leitura de pequenos textos e cantar músicas em inglês. A professora ressalta vontade dos alunos ao serem estimulados a aprender inglês como um estímulo para seguir com sua prática educativa interativa.

A narrativa da interlocutora revela a percepção do caráter multifacetado da prática pedagógica como um desafio que impele o professor na busca do conhecimento para mobilizar o aluno para aprender e despertar o interesse pela LI. Mizukami (1996, p. 64) afirma que os “[...] processos de aprender a ensinar e de aprender a profissão, ou seja, aprender a ser professor, de aprender o trabalho docente são processos de longa duração [...]”. A possibilidade de aprender com a prática, a partir de situações vivenciadas diariamente, pode ser uma fonte inspiradora de sentimentos de descoberta com a profissão professor.

O relato de Karina indica, inclusive, que a experiência profissional é uma fonte de aprendizagens docentes, uma vez que, a partir de situações vivenciadas no cotidiano das práticas de ensinar, a professora vai construindo os saberes profissionais que subsidiam suas ações educativas. Os saberes da profissão docente, segundo Tardif (2002, p. 52), configuram-se como saberes produzidos “[...] na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão”. Por esta razão, emerge a concepção que os saberes adquiridos e produzidos na e pela prática são aportes consolidadores da profissão professor, na medida em que proporcionam ao docente segurança para permanecer na profissão.

Em seu diário, a professora Thallyta narra o quanto está orgulhosa de si mesma por ter obtido êxito ao adotar seus primeiros livros didáticos em uma das escolas em que atua, ressaltando que no ano anterior isso não tinha acontecido, pois a escola atribuiu esta tarefa a uma professora mais experiente por considerá-la ainda muito jovem e inexperiente, devido a sua condição de recém-graduada, como nos revelou na segunda roda de conversa.

A interlocutora, inclusive, narra um acontecimento alegre e marcante, sobretudo pelas emoções evocadas: uma aula da saudade de uma turma da terceira série do Ensino Médio, em que foi homenageada com a leitura de uma mensagem que ressaltava o quanto ela havia sido importante para a turma concludente desta etapa escolar. Thallyta conclui sua narrativa, afirmando que este momento a levou

às lágrimas de felicidade pelo reconhecimento do trabalho realizado, mesmo com apenas um ano de experiência profissional.

As reflexões da interlocutora desvelam uma autocrítica, a partir da leitura da vivência de sua própria trajetória profissional. Percebemos, na narrativa de Thallyta, aspectos referentes aos sentimentos de sobrevivência e descoberta da profissão, caminhando lado a lado como indicam os estudos de Huberman (1992) e Garcia (1992). O aspecto da descoberta está presente na manifestação de orgulho com a conclusão, bem sucedida, da adoção do livro didático. Além disso, a responsabilidade assumida para a realização desta atividade profissional docente e o reconhecimento por seu trabalho docente são fontes para o sentimento de descoberta e de entusiasmo manifestados pela professora.

Parece que esta conquista foi bem marcante para a professora porque, em sua fala, deixa transparecer certo sentimento de mágoa em relação à escola por não tê-la deixado adotar o livro didático no ano anterior. Depreendemos desta análise que, para superar os obstáculos vivenciados em sua prática, os professores principiantes na profissão se apoiam nos sentimentos de descoberta e encantamento na tentativa de sobreviver na carreira.

Em outra perspectiva, a narrativa da interlocutora desvela a aprendizagem solitária que um professor iniciante constrói nas interações com os estudantes no dia-a-dia de sua atuação profissional. Neste sentido, verificamos que o estabelecimento de vínculos afetivos com os alunos também está relacionado com o sentimento de descoberta e de encantamento com a profissão. Por esta razão, entendemos que a vontade de ser reconhecido, aliada ao compromisso social e ao afeto pelos alunos, colabora para que o professor iniciante enfrente com segurança as dificuldades da prática e permaneça na profissão. Acerca desta temática, as pesquisas de Silveira (2002) confirmam que ao aceitarem os desafios impostos pela prática, os professores iniciantes têm a oportunidade de vivenciar novas aprendizagens, bem como a valorização de sua prática profissional.

O relato da professora Rosiane descreve a alegria que sentiu ao receber o primeiro memorial de um aluno; pois, como discutido anteriormente, esta foi uma atividade proposta pela docente que gerou muita discussão em sala, posto que os alunos, a princípio, mostraram-se bastantes relutantes para realizar tal tarefa. A professora reconhece enfrentar desafios diários no exercício de sua prática que, ao

serem ultrapassados, tornam-se gratificantes, principalmente pelo reconhecimento do trabalho por parte dos alunos, manifestado com carinho e respeito.

Percebemos, pela narrativa da interlocutora, que os desafios enfrentados pelo professorado em sua prática educativa podem ser potencializadores de novas aprendizagens docentes e da produção da profissão professor. Entendemos a aprendizagem profissional como decorrente da reflexão acerca das experiências vivenciadas anteriormente, possibilitando a construção de novas aprendizagens e de novos modos de estar na profissão, o que também pode ser uma fonte de descobertas, de desafios e de encantamento com a profissão. As pesquisas de Huberman (1992) indicam que os professores recém-graduados experimentam sentimentos relacionados especificamente a esta fase de exploração da profissão e considerados demarcadores para a sua atuação em sala de aula.

No que concerne às experiências profissionais marcantes, a professora Renata explica que, em comum acordo com os alunos, optou pela adoção de apostilas previamente fotocopiadas para que eles tivessem mais tempo para se dedicarem às atividades propostas em classe, ao invés de passarem toda a aula copiando o texto e os exercícios do quadro. A professora descreve toda a sua alegria ao notar que, além de comprarem as apostilas, os alunos, neste caso especificamente os do sexo masculino, estavam organizando-as em pastas, revelando uma dedicação especial à disciplina, deixando-a ainda mais contente.

A narrativa da interlocutora indica que, apesar das condições adversas para o exercício da profissão docente, notadamente na escola pública, o professor deve ter criatividade para criar saídas para lidar e superar os problemas que emergem cotidianamente em sala de aula. Percebemos, inclusive, na fala da professora, um sentimento de entusiasmo por ter logrado êxito com a utilização de uma estratégia com retorno positivo para envolver os alunos nas atividades realizadas em classe que se aproxima da característica da descoberta da profissão professor. Neste contexto, Cavaco (1995) afirma que os sentimentos de descoberta e encantamento com a profissão são a mola propulsora para a permanência do professor no magistério.

Em sua narrativa, a professora Sinara revela que nunca pensou em desistir da profissão, por considerar seus alunos fonte de inspiração, admiração e respeito, afirmando que as oportunidades proporcionadas pela interação professor-aluno são incomensuráveis. A interlocutora mostra-se feliz tanto com o

comportamento maduro, quanto com a aprendizagem de seus alunos, perceptíveis durante a realização de uma atividade em sala.

A fala da interlocutora revela a complexidade do trabalho docente como fonte de inspiração e despertar da curiosidade epistemológica, conforme indicam os estudos de Freire (1996). A relação com os alunos e com o saber, no contexto da sala de aula, oportuniza ao professor refletir acerca do ensinar e do aprender, proporcionando-lhe novas aprendizagens docentes. Acerca dessa temática, os estudos de Monteiro Vieira (2002) demonstram o papel basilar exercido pelas interações professor-aluno para o processo de aprender a ser professor.

Em seu diário, a professora Jeane relata a alegria vivenciada ao realizar uma atividade com música e receber como retorno a vibração, o interesse e a participação dos alunos. A utilização da música como estratégia para a produção de novos conhecimentos revela o desenvolvimento profissional docente, perceptível pelo planejamento da ação didática para além das práticas tradicionais de transmissão de conteúdo.

Acrescenta que, nestas situações, a professora procura compartilhar com os alunos a importância destas atividades para o processo ensino-aprendizagem, deixando transparecer assim um sentimento de satisfação com a cumplicidade entre docente e discentes. Percebemos que a possibilidade de aprendizagem profissional com os alunos nos primeiros anos da docência proporciona ao professor novos sentimentos de descoberta e encantamento com o magistério. As pesquisas de Silveira (2002) confirmam que a convivência harmoniosa entre professor e aluno é potencializadora do prazer em permanecer na profissão.

A seguir, sintetizamos na FIG. 17, os desafios, as alegrias e os encantamentos com a profissão vivenciados pelas participantes de nosso estudo.



Figura 17: A descoberta no início da carreira docente
Fonte: Diários narrativos

Acerca dos desafios, alegrias e encantamentos vivenciados no início da carreira docente traduzidos pelo sentimento de descoberta da profissão, os dados da pesquisa indicam motivações diferentes para o exercício do magistério. Como fonte inspiradora de entusiasmo e alegria com a profissão, as professoras mantêm o relacionamento professor-aluno, notadamente no que concerne à mobilização dos estudantes na relação com o saber.

Percebemos que as professoras vivenciaram no início de carreira muitos desafios e alegrias com a profissão, frutos das experiências compartilhadas com os alunos no cotidiano da sala de aula. Nesse contexto, inferimos que o professor, em início de carreira, apóia-se nas situações agradáveis e amistosas vivenciadas com seus alunos para minimizar o sentimento de desânimo e a vontade de desistir da profissão, presentes e frequentes neste momento da carreira docente, conforme afirmam Huberman (1992) e Cavaco (1995).

Em síntese, os discursos das professoras indicam sentimentos de descoberta basilares para se tornarem professor de profissão, dentre os quais destacamos o sentir prazer com a profissão e a vontade de contribuir para o desenvolvimento da sociedade como motivações para seguir na carreira a fim de adquirir uma maior segurança e um amplo domínio do trabalho docente.

3.3.2 A sobrevivência no início da profissão: conflitos e incertezas

Nesta seção, trataremos especificamente dos conflitos e das incertezas que envolvem a sobrevivência no início da profissão, pois conforme indicam os estudos de Garcia (1992), Cavaco (1995) e Lima (2006) esta fase de iniciação na profissão é vivenciada, não apenas com alegria e entusiasmo, mas também com preocupação e insegurança. O posicionamento assumido pelo docente diante das adversidades e das complexidades que enfrenta constantemente será fundamental para sua permanência ou não na profissão e para o tipo de professor que será.

De acordo com os autores citados, o aspecto da sobrevivência na entrada na carreira docente envolve a dúvida, a angústia, a insegurança, sentimentos provocados principalmente pela inexperiência do professor iniciante na profissão ao se defrontar com as dificuldades da prática pedagógica cotidiana. Embora a iniciação na docência seja um período caracterizado por aprendizagens intensas, é descrito por Veeman (1988) e por Huberman (1992) como traumático devido ao choque com a realidade, que desperta no professor a necessidade de sobreviver ao/no ambiente escolar.

Huberman (1992) afirma que a sobrevivência nesta etapa profissional envolve a preocupação consigo próprio, a distância entre o ideal e o real cotidiano da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em articular a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, as dificuldades com alunos que criam problemas, o material didático inadequado entre outros.

Além do enfrentamento de uma nova situação profissional, os professores iniciantes na profissão, geralmente recebem as salas mais complicadas, ressentem-se da falta de colaboração e de apoio por parte dos professores mais experientes e do corpo administrativo da escola, sofrendo, assim, um aumento no nível de estresse logo no primeiro ano de carreira, entre outros por serem cobrados, por parte da escola e dos pais, com as mesmas exigências que os professores mais antigos, conforme revelam as pesquisas de Guarnieri (1996) e Lima (2006).

Nesta perspectiva, destacamos a seguir, as narrativas das interlocutoras da pesquisa acerca dos conflitos e das inseguranças vivenciados no exercício inicial da profissão.

No cotidiano, deparo-me com várias situações que desanimam o processo de ensinar e aprender. São turmas numerosas, intenso calor, falta de interesse e

participação de um certo número de alunos em conversas paralelas. [...] Quantas vezes me desanimei ao me deparar com expressões: “Para que aprender isso professora? Ninguém nem vai para o estrangeiro...”. “Inglês não entra na minha cabeça!”. “Para mim os assuntos são todos iguais!”. (Professora Karina)

“Professora, é sábado, nós estamos com fome, cansados, não dá mais...”. E quando há simulado às 14:00 então a situação é agravada.[...] O problema é que pelo fato de eu ser “novinha” (apesar de graduada e especialista na minha área) e a professora de Espanhol ter nascido na Etiópia e morado em vários países, falar vários idiomas e ser bem mais vivida, é dado um crédito maior a ela do que a mim, apesar de eu já estudar inglês há 11 anos. Para eles, eu penso que isso não basta! Vamos ver o que a diretora diz, porque a ignorante da coordenadora nem opinou. Meu Deus, me dê paciência!!! Já provei por A mais B que sou competente, não sei mais o que fazer, vou apenas esperar, como sempre.... Deixa só passar mais um tempo que ninguém me derruba, tenho que confiar em mim. [...] Aconteceu um fato muito desconcertante comigo na escola hoje. Um aluno me fez uma pergunta sobre o significado de uma palavra que eu confesso nunca ter visto na minha vida e é claro que eu não sabia o significado. Então eu disse que não sabia e por incrível que pareça isso ainda não havia acontecido antes, mas me senti mal porque não tinha a mínima idéia do significado daquela bendita palavra. Tudo isso me faz sentir uma incapaz, mas eu supero, eu supero. (Professora Thallyta)

No meu primeiro contato com o Ensino Médio, peguei turmas de 2º e 3º logo no início do ano. Engraçado, praticamente 100% de todas as salas de aula que já tive contato, a impressão era de que eu era aluna e não professora. Algumas vezes entrava alguém e perguntava: “Cadê a professora?”. Eu me virava, apagava o quadro, ia ao céu, voltava e respondia: “Eu serei a professora de vocês”. Era sempre um dos primeiros desafios que enfrentava e ainda enfrento com novos alunos. [...] Oficialmente aos 21 anos tive minhas primeiras turmas, não era mais apenas uma estagiária ou estava substituindo por um tempo o professor titular da turma. E as dúvidas, anseios surgiram, o que ensinar, por onde começar, chegar o momento no qual eu daria as diretrizes do meu próprio trabalho. Ainda bem que eu tive e ainda tenho o apoio de amigos que já estavam há mais tempo e me auxiliaram nesse processo. (Professora Rosiane)

O fato das duas aulas semanais serem dois horários seguidos e esses serem o 5º e o 6º horários de toda sexta-feira, prevalecia quanto a minha impressão que isso também era considerado desmotivante para eles. E o que me deixava triste era o comportamento desses que, após a presença na chamada, alguns desses se retiravam. Diante dessa realidade, por mais uma vez, comecei a refletir sobre minha prática, meu comportamento diante desses alunos. Não poderia eu ameaçá-los e dizer a eles que teriam que permanecer na sala de aula, demonstrando desse modo que estes teriam a obrigação de assistir a aula de Inglês. Isso talvez causasse constrangimento além de afastá-los mais ainda do interesse em aprender Inglês. Ou poderia eu, simplesmente dizer que os alunos que estão interessados em aprender Inglês que permaneçam na sala e que quem não quiser pode sair! (Professora Renata)

No momento da minha entrada na carreira, me sentia muito mais insegura do que capaz, e mesmo me comparando a um andarilho prestes a enfrentar um deserto medonho, acreditei ter feito a escolha certa. Ao passar pelo “deserto” tudo pode acontecer, nada é previsível; as pegadas de hoje não serão as de amanhã e como “andarilha” que sou, algumas vezes me senti completamente perdida, com um imenso medo de afundar em um mar de areias movediças, me perdendo e

me encontrando entre tantas visagens. Tal analogia se refere à minha prática nos primeiros momentos, em determinadas situações me vi completamente incapaz de contornar certos deslizes, e mesmo sabendo que talvez isso acontecesse e que a sinceridade seria a melhora saída, me sentia frustrada por uma falta de conhecimento “descuidado” [...] Confesso que hoje perdi um pouco do ânimo por minha aula em uma turma do Ensino Médio da rede particular de ensino e um agravante “último horário”, os alunos não estavam rendendo mais nada. (Professora Sinara)

No início da minha profissão, eu senti um pouco de medo e insegurança [...] e algumas frustrações por conta do desinteresse de alguns, não sei se é pela dificuldade que eles sentem ou por acharem que o inglês não tenha muita importância na vida deles, no entanto, o que realmente percebi é que esse descaso não é apenas em torno da disciplina inglês, mas também em relação às outras disciplinas. [...] As primeiras aulas foram as mais difíceis, descobrir como dar aulas, como perceber e sentir os alunos, o interesse deles, lidar com alunos complicados, que não respeitavam e perturbavam as aulas, tudo isso me angustiava. (Professora Jeane)

Em sua narrativa, a professora Karina descreve situações com as quais se depara cotidianamente e que a desanimam. Essas situações podem ser caracterizadas como salas lotadas, calor intenso, falta de interesse e participação de alguns alunos e também as conversas paralelas. Acrescenta questionamentos feitos pelos alunos acerca da aprendizagem da LI, especialmente no que diz respeito à razão de aprender inglês, que também a levam a se questionar sobre sua permanência ou não na profissão.

A realidade descrita pela interlocutora é apontada, também, em outras pesquisas cujo foco de investigação são os professores iniciantes na carreira, dentre as quais ressaltamos os estudos de Guarnieri (1996), Silveira (2002) e Lima (2006), ao registrarem que as dúvidas e incertezas enfrentadas nesta etapa profissional advêm de fontes variadas, dentre as quais destacam a falta de infraestrutura da escola e insegurança do manejo da classe.

Em face da posição de professor iniciante, esses fatores podem contribuir para o choque com a realidade, posto que os conflitos vivenciados com relação às condições físicas da escola e em relação ao comportamento dos alunos fizeram emergir na professora sentimentos de desânimo e vontade de desistir da profissão.

Vale ressaltar, no entanto, que o enfrentamento das dificuldades cotidianas pode estimular os professores iniciantes na profissão a desenvolverem maior confiança e domínio sobre suas práticas educativas. Acerca desta temática, os estudos de Abrahão (2004 a, 2004 b, 2006) e Celani (2000, 2003) mostram que,

ao manifestarem sua determinação para enfrentar as adversidades advindas da prática, os professores iniciantes na carreira demonstram o desejo de levar adiante sua carreira docente, referenciados nas aprendizagens adquiridas ao longo desta etapa e no próprio desenvolvimento profissional.

Acerca dessa temática, a professora Thallyta relata situações que tornam o exercício de sua prática mais difícil como: ministrar aulas no último horário em um sábado, quando os alunos estão famintos, cansados e preocupados para retornar à escola à tarde para fazer um simulado. Ela aponta também o descrédito da escola em relação à sua capacidade profissional, sobretudo por ser considerada jovem e inexperiente, comparada à outra professora de Língua Estrangeira, no caso Espanhol e o sentimento de incapacidade em lidar com uma situação em que foi questionada por um aluno sobre o significado de uma palavra.

A tentativa de sobrevivência no magistério é produzida no enfrentamento das dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante dentro e fora da sala de aula, notadamente aquelas que colocam em xeque a competência profissional docente, marcantes para seu desenvolvimento profissional. Os estudos de Sikes (1985) e Veeman (1988) apontam a solidão, a frustração, o isolamento e a ansiedade como os sentimentos que tornam o “chegar a ser professor” mais difícil e dramático, podendo ser até mesmo traumático. Neste contexto, constatamos que a falta de conhecimentos sobre como lidar com conflitos na relação com os alunos, o questionamento de sua competência profissional e a insegurança em relação ao domínio do conteúdo podem tornar o início na profissão ainda mais difícil para o professor recém-graduado.

Em seu diário, a professora Rosiane registra situações desafiadoras com as quais se depara ao iniciar as aulas no Ensino Médio como, por exemplo, ser confundida com uma aluna pelos alunos devido à sua jovialidade, já que assumiu suas primeiras turmas, como professora titular, aos 21 anos de idade. Revela que ficou muito insegura ao assumir suas primeiras turmas, por desenvolver solitariamente a responsabilidade pela formação dos alunos. Acrescenta que este sentimento foi superado graças ao apoio de seus pares, atuantes há mais tempo na profissão. A narrativa da professora revela as angústias em relação ao processo de ensinar/aprender, particularmente no que concerne ao: “o que ensinar e como ensinar”.

De acordo com Garcia (1992), três fatores tornam a fase de iniciação na profissão mais fácil ou mais difícil: as condições de trabalho encontradas pelos professores no local de trabalho, o apoio que recebem e as relações mais ou menos favoráveis que irão vivenciar. Os dados mostram que, embora tenha vivenciado conflitos gerados pela insegurança típica de um professor iniciante, provocados pelas condições de trabalho e pelas relações com os alunos, a interlocutora conseguiu superá-los graças ao apoio que recebeu de professores mais experientes.

Acerca desta temática, Lima (2006, p. 13) contribui afirmando que “[...] os professores precisam ser parte de uma comunidade de colegas que influencie nas tentativas de repensar e experimentar práticas”. Neste sentido, considerando as situações adversas enfrentadas pelo professor principiante, inferimos que a construção de uma rede de apoio e de orientação, bem como a troca de experiências com professores mais experientes podem auxiliar o professor no enfrentamento dos conflitos e das angústias vivenciadas nesta etapa profissional.

A narrativa de Renata descreve um conflito vivenciado ao ministrar os dois últimos horários da tarde, às sextas-feiras; pois, após a chamada, alguns alunos se retiravam da sala, possivelmente desmotivados pelo horário e isso deixava-a triste e insegura. Na tentativa de enfrentar o conflito, a professora pensou em várias saídas consideradas autoritárias como ameaças ou a imposição de permanecerem em sala ou mesmo pedir que apenas os alunos interessados permanecessem em sala. No entanto, após refletir, chegou à conclusão que esta atitude poderia constrangê-los ou afastá-los ainda mais do inglês.

A fala da interlocutora desvela dúvidas acerca de como conduzir as interações na sala de aula e de como mobilizar os alunos na relação com o saber. Observamos, então, que a confrontação com a realidade profissional e com as adversidades das situações inusitadas do início da docência, acentuam os sentimentos de insegurança e desânimo, acabando por corroborar o choque com a realidade, definido por Veeman (1988, p. 153) como “[...] o colapso das idéias missionárias forjadas durante o curso de formação de professores, em virtude da dura realidade da vida cotidiana na sala de aula”. Neste cenário, a imagem da turma ideal, construída pelo professor antes de ingressar em sala de aula, é desconstruída pelas condições reais da turma que tem diante de si cotidianamente.

Nesse contexto, percebemos que a reflexão crítica sobre a prática pode emergir como um espaço de confronto de ideias e teorias, a partir do qual novos

conhecimentos são produzidos, colaborando, assim, para o desenvolvimento profissional do professor iniciante na carreira docente. A esse respeito, Gimenez (2005) afirma que a reflexão só emerge na vida de um professor quando há uma abertura para entendê-lo com um profissional em constante desenvolvimento e formação. Entendemos, então, que o professor iniciante na profissão deve fundamentar sua prática pedagógica em um processo contínuo e constante de reflexão crítica a fim de tomar consciência da própria prática e de preparar-se para o enfrentamento de novos desafios.

Em seu diário, a professora Sinara estabelece uma analogia entre sua condição de professora iniciante, insegura com o início da profissão, e a de um andarilho, em vias de enfrentar um deserto, sem saber que caminho seguir e que surpresas terá diante de si ao iniciar a travessia do terreno arenoso. Acrescenta que, no início de sua prática, sentiu-se frustrada e incapaz de superar as adversidades com as quais se deparou, reconhecendo que a sinceridade e o conhecimento, possivelmente, seriam a melhor alternativa para o enfrentamento desses problemas.

A fala da interlocutora desvela sentimentos de solidão, de frustração e de isolamento que, segundo Sikes (1985) e Veeman (1988), perpassam a etapa de entrada na carreira docente, tornando-a ainda mais árdua e angustiante. Para os autores, uma possível razão para a ascensão dos sentimentos de conflitos e incertezas é a ausência de um trabalho coletivo na escola para o acompanhamento do professor recém-formado e pela inexperiência e insegurança do próprio professor. Lima (2006) sugere a docência orientada por um professor mais experiente e a criação de redes de apoio ao professor iniciante na carreira dentro da própria escola como um caminho para a elaboração de políticas para auxiliá-lo a superar o choque com a realidade. De fato, o apoio no ambiente escolar, materializado pelo trabalho coletivo e a oportunidade de compartilhar as dúvidas e os conflitos com seus pares pode amenizar as inseguranças do professor principiante, tornando o processo de aprendizagem profissional da docência menos angustiante.

No que concerne à temática, a narrativa de Jeane revela sentimentos de medo, insegurança e frustração provocados pelo desinteresse de alguns alunos ocasionado, ou pelas dificuldades em aprender uma segunda língua, ou por não acreditarem que saber inglês fará diferença em suas vidas. Encerra seu relato afirmando que as primeiras aulas foram as mais difíceis e angustiantes, porque não

sabia como ministrar as aulas nem como lidar com alunos complicados, que não a respeitavam e perturbavam o andamento das aulas. Os dados mostram dúvidas sobre a condução das interações na sala de aula e da mobilização dos alunos na relação com a aprendizagem da língua.

Os conflitos vivenciados pela interlocutora no início da profissão apresentam algumas características similares às indicadas pelos pesquisadores do início da docência como Guarnieri (1996), Silveira (2002) e Lima (2006), dentre as quais destacamos as dificuldades na relação com os alunos. Especificamente em relação ao comportamento discente, a professora enfatizou a falta de interesse dos alunos, as dificuldades de aprendizagem e a indisciplina escolar como potencializadores do sentimento de sobrevivência na fase de iniciação no magistério.

Diante de impasses como esses, o professor, principiante na profissão, questiona-se sobre sua opção profissional e sobre suas competências profissionais, sentindo-se até incapaz de desempenhar seu papel. Os estudos de Esteve (1999) indicam que esta situação conflituosa e dilemática têm levado muitos professores a desistir da profissão nos primeiros anos de trabalho. Neste cenário, a elaboração de políticas para o acompanhamento de professores iniciantes emerge como basilar para a superação desse mal-estar docente.

Delineadas as análises acerca da sobrevivência no início da docência, apresentamos na FIG. 18 aspectos pertinentes desta etapa singular da vida das interlocutoras da pesquisa.



Figura 18: A sobrevivência na iniciação no magistério
 Fonte: Diários narrativos

A observação e a análise da figura sintetizam as múltiplas dimensões da sobrevivência no início da profissão docente. Analisando o conjunto dos dados obtidos, verificamos que as professoras explicitaram dúvidas, problemas, preocupações, angústias e frustrações, características desta fase de iniciação na docência, potencializadas pelo choque com a realidade e demarcadoras do sentimento de sobrevivência nesta etapa de aprendizagem profissional docente.

A sobrevivência na fase de iniciação na profissão envolve múltiplas dimensões, merecendo, assim, atenção especial dos pesquisadores da educação, visto que, além de ser um período repleto de situações que exigem do professor a articulação dos saberes profissionais e a mobilização das competências necessárias para o enfrentamento dos obstáculos. Esse é um período rico que influencia sobremaneira a produção e a consolidação da profissão, afetando, assim, o desenvolvimento profissional do professor em início de carreira.

Analisados os dados referentes ao terceiro eixo de análise da pesquisa acerca das experiências marcantes no início da profissão, a partir de dois indicadores: a descoberta no início da carreira docente: desafios e encantamentos e a sobrevivência no início da profissão professor: conflitos e incertezas, passamos a seguir ao quarto eixo de análise.

3.4 Eixo de análise 4 - A escrita dos diários narrativos: potencialidades e limites

Nesta pesquisa, definimos os diários narrativos como um instrumento para o registro escrito da prática pedagógica das professoras iniciantes na profissão. No cenário das pesquisas educacionais, Zabalza (2004, p. 80) afirma que os diários “[...] não são usados apenas como um instrumento de pesquisa, mas também como um instrumento de ensino e aprendizagem, para explorar a dinâmica de situações concretas, através de relatos de protagonistas”. Assim, a escrita dos diários extrapola a dimensão de mera fonte de coleta de dados, para ser vista como uma fonte potencializadora da produção de conhecimentos e do ser professor.

O ato de escrever e a posterior leitura do conteúdo dos diários oportunizam ao professor, através da reflexão crítica, (re) construir uma visão mais objetiva das experiências vivenciadas a fim de aprender com elas, assumindo o papel de investigadores da própria prática, conforme assinalam as pesquisas da Zabalza (2004). Por isso, a contribuição da escrita dos diários adquire um *status* importante nos processos de formação docente, tanto pela perspectiva formativa, quanto pela investigativa.

Com o intuito de conhecer o potencial dos diários nas reflexões das interlocutoras, solicitamos, na segunda roda de conversa, que apontassem as principais potencialidades e obstáculos do uso desse instrumental de pesquisa, de formação e de reflexão, apresentados e analisados a seguir.

3.4.1 Potencialidades do uso dos diários narrativos

No início, escrever um diário narrativo pode ser uma tarefa considerada como desconfortável, mas acreditamos que, com o passar do tempo, essa tarefa possa ser vista como uma ferramenta útil para o aperfeiçoamento do trabalho docente, especialmente por permitir ao professor uma reflexão crítica sobre sua prática e, por se caracterizar, uma mola propulsora do desenvolvimento profissional docente.

Na sequência, apresentamos as respostas obtidas sobre as potencialidades da escrita dos diários narrativos:

Refletir sobre os erros cometidos na aula, no modo de agir, no transmitir conteúdos, na omissão, para ultrapassar obstáculos, a falta de comunicação para compreender e diferenciar o que está certo e o que está errado. (Professora Karina)

Escrever nesse diário me faz voltar à adolescência, quando eu escrevia nos meus diários pessoais. Agora expresso meus sentimentos profissionais e é fantástico. [...] Penso que tudo o que eu relatei me fez mergulhar mais profundamente no ser profissional da educação. (Professora Thallyta)

Agradeço a oportunidade de ter feito parte do seu grupo de pesquisa através desse diário narrativo que é de suma importância para a reflexão constante da prática. (Professora Rosiane)

O diário narrativo veio para que eu vigiasse e corrigisse meus deslizes como veio também somar positivamente meu desempenho em meu exercício educativo, instigando em mim a necessidade de estar sempre em reflexão com a minha sala de aula, ao mesmo tempo em que despertou em mim uma retrospectiva da minha prática pedagógica e reconhecimento de algumas falhas. (Professora Renata)

A participação do diário narrativo brotou em mim uma constante interpretação entre o exercício da prática e a aplicação da teoria, desenvolvendo de agora em diante a minha capacidade crítico-reflexiva agrupada, se possível, pelo menos ao término de cada semana escolar. (Professora Sinara)

Esta experiência é de grande valia na minha carreira como profissional da educação e poder registrar alguns desses momentos, é uma forma de rever os meus conceitos como educadora. (Professora Jeane)

Para a professora Karina, a escrita dos diários narrativos permite a reflexão sobre os conflitos vividos em sala de aula em relação ao seu modo de agir e de ensinar os conteúdos. Além disso, possibilita a superação de obstáculos como a falta de comunicação, na medida em que permite compreender e diferenciar o que está certo do que está errado.

Os dados revelam a dupla dimensão formativa da escrita dos diários narrativos, na medida em que possibilita a formação continuada docente a partir da avaliação constante da própria prática, em uma perspectiva crítico-reflexiva, como destaca Liberali (1999). Nesse contexto, verificamos que a utilização deste instrumento de formação e investigação didática pode capacitar os professores a se tornarem profissionais prático-reflexivos, como afirma Zeichner (2003), porque entendemos que a reflexão crítica é um componente essencial da relação entre o pensar e o agir do professor.

A professora Thallyta, por sua vez, ressalta que ao escrever seu diário narrativo, relembrou e reviveu sua adolescência, quando escrevia seus diários pessoais, considerando a possibilidade de expressar seus sentimentos profissionais no diário fantástica. É possível notar que, para a interlocutora, a escrita do diário narrativo proporcionou-lhe o conhecimento de si, na medida em que possibilitou-lhe o repensar de si mesma, através de seus escritos pessoais. Para Machado (2002), o registro escrito não é apenas um simples meio de comunicação, mas uma forma de exercício pessoal, que, associada ao exercício do pensamento, pode produzir a transformação dos registros escritos em princípios norteadores de ações futuras. Observamos, então, que há aproximação positiva entre o diário narrativo e o diário íntimo, posto que em ambos são registrados acontecimentos pessoais significativos, sentimentos, alegrias e frustrações, com o intuito de narrar episódios marcantes em uma conversa de si para o outro.

Em sua narrativa, a professora Rosiane agradece pela participação na pesquisa com a escrita do diário narrativo, acrescentando que a atividade contribuiu para uma reflexão constante acerca de sua prática educativa. O relato da interlocutora expressa a possibilidade da reflexão sobre a prática pedagógica materializada pela adesão ao convite de participar da experiência da escrita dos diários. De acordo com Liberali (1999) e Soares (2006), o aceite do convite para a participação do processo por meio da reflexão pode propiciar ao professor iniciante a oportunidade de produzir e consolidar seu perfil pessoal profissional.

No que concerne à professora Renata, a escrita do diário permitiu-lhe vigiar e corrigir deslizes de sua prática, contribuindo, assim, para o aperfeiçoamento de seu desempenho profissional, a partir de uma reflexão constante sobre sua atuação como profissional da educação.

A exemplo de Karina, Renata revela a dimensão auto-avaliativa da prática docente proporcionada pela escrita dos diários narrativos. Isto porque a reflexão implica um processo de auto-avaliação que permite ao professor principiante analisar suas ações na perspectiva de reconstrução da própria prática. A esse respeito, Freire (1996, p. 43-44) esclarece que “[...] a prática docente crítica envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Vista sob tal prisma, a escrita dos diários narrativos pode assumir uma posição basilar nos processos formativos docentes.

A professora Sinara destaca que a escrita do diário oportunizou-lhe estabelecer uma ponte interpretativista entre teoria e prática, ampliando assim sua capacidade crítico-reflexiva, materializada, no mínimo, ao final de cada semana letiva. Transparece, na narrativa da interlocutora, a possibilidade de interação entre o conhecer (a teoria) e o fazer (a prática) mediada pela reflexão, potencializada pelo registro escrito dos diários narrativos.

Para a professora Jeane, escrever o diário narrativo foi uma experiência significativa em sua carreira profissional, pois o registro escrito dos momentos vivenciados permitiu-lhe rever seus conceitos como educadora. A fala da interlocutora destaca a possibilidade do entrelaçamento entre teoria e prática materializada pelo registro das experiências significativas vivenciadas em sua atuação profissional. Zabalza (2004, p. 30) esclarece que “na narração que o diário oferece, os professores reconstroem a sua ação, explicitam simultaneamente [umas vezes com maior clareza que outras] o que são suas ações e qual é a razão e o sentido que atribuem a tais ações”.

A partir dos dados produzidos, a experiência de escrever os diários narrativos emerge como grande valia para as interlocutoras da pesquisa, sobretudo por proporcionar a oportunidade de refletir sobre a própria prática, conforme apontam as pesquisas de Liberali (1999), Brito (2003) e Bandeira (2008). Os dados sugerem, inclusive, que a escrita dos diários possibilitou às interlocutoras o registro de suas experiências pessoais de aprendizagens produzidas no exercício da prática pedagógica, pois quando a pessoa escreve sobre suas ações, também escreve sobre si mesma.

Analisadas as impressões das interlocutoras da pesquisa, acerca das potencialidades da escrita dos diários narrativos, apresentaremos a seguir os principais obstáculos com os quais se depararam no processo de realizar o registro das narrativas.

3.4.2 Limites para o uso dos diários narrativos

No escopo deste trabalho, utilizamos o diário como a escrita sobre as experiências significativas na produção e na consolidação do ser professor iniciante na profissão, com o intuito de oportunizar às participantes da pesquisa refletir sobre os acontecimentos registrados para, assim, compreender e (re) construir sua

próxima prática. A esse respeito, Freire (1996, p. 62) contribui afirmando que “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

No entanto, as professoras ainda passam por dificuldades diversas para a escrita de seus diários. Fundamentada em pesquisas acerca do trabalho com esta ferramenta pedagógica, Liberali (1999) elenca os principais obstáculos para a utilização desse instrumento de produção de dados, dentre as quais destacamos:

1) A necessidade de estabelecer um escopo mais restrito para a escrita do diário, a necessidade de muito tempo disponível, a relação de confiança entre escritor e leitor dos eventos para que os relatos retratem tanto experiências agradáveis quanto desagradáveis;

2) Esforço de ter que escrever depois de um dia exaustivo de trabalho;

3) Uso de comentários muito superficiais nos diários, exagerado tempo exigido dos formadores de educadores para dar *feedback* sobre o diário dos educadores, expectativa de soluções “corretas” para os problemas apresentados nos diários.

Na sequência, apresentaremos os relatos produzidos na segunda roda de conversa em que solicitamos às interlocutoras que apontassem as dificuldades enfrentadas na tessitura do registro escrito das experiências significativas vivenciadas no início da carreira docente. Cabe ressaltar que, apenas duas professoras manifestaram seus pensamentos sobre o assunto, uma vez que as outras apenas ratificaram as opiniões proferidas anteriormente. A princípio, este acontecimento nos inquietou, pois objetivávamos ouvir as vozes das seis partícipes, no entanto, entendemos e respeitamos a posição das professoras.

Como profissional da Educação, registro neste diário algumas crenças, desafios, superações e dificuldades que permeiam minha prática diariamente, apesar dos obstáculos que cruzaram meu caminho, principalmente a falta do hábito do registro e a falta de tempo. (Professora Sinara)

Por outro lado, manter o diário atualizado semanalmente pelo menos é uma tarefa difícil de ser cumprida e exige muita disciplina do professor, principalmente por conta do tempo. (Professora Jeane)

Acerca da temática, a professora Sinara relata que registrou em seu diário crenças, desafios, superações e dificuldades enfrentadas cotidianamente em sua

prática pedagógica, apesar dos empecilhos com os quais se deparou como a falta do hábito da escrita e a falta de tempo. De forma análoga, a professora Jeane esclarece que registrar, semanalmente, em seu diário os momentos marcantes de sua prática demanda muita disciplina do docente, sobretudo, devido ao fator tempo.

Percebemos que a falta de tempo foi apontada como principal obstáculo para a escrita dos diários narrativos, corroborando os resultados obtidos por Liberalli (1999), Brito (2003) e Bandeira (2008). Ao serem questionadas sobre o porquê desta resposta, as professoras revelaram que o fato de trabalharem em dois ou três estabelecimentos de ensino, juntamente com às diversas obrigações e tarefas decorrentes da profissão como corrigir provas e trabalhos, além de preparar as aulas, são a principal razão para disponibilizarem de menos tempo para os registros escritos.

Sob outro prisma, observamos que a falta do hábito da escrita é lançado como um desafio para a escrita dos diários, coadunando os resultados obtidos por Liberali (1999). De certa forma, isto é compreensível, posto que escrever é uma atividade complexa e difícil, na medida em que demanda a mobilização de esforços pessoais do sujeito, conforme Kramer (1996). Entretanto, entendemos que a dimensão formadora da escrita não pode ser subestimada nos processos formativos docentes, porque ler e escrever são atividades basilares do ser professor.

Em relação à escrita do diário narrativo, confirmamos que a opção por este instrumento de pesquisa, assim como todos os outros, implica aspectos positivos e negativos. No entanto, entendemos que, no caso de nosso estudo, as vantagens se sobressaíram, sobretudo as dimensões da auto-avaliação e da tomada de consciência de suas ações.

Face ao exposto, para finalizar as análises acerca das potencialidades e obstáculos para a escrita dos diários narrativos, apresentamos a seguir a FIG.19, que explicita as opiniões das interlocutoras da pesquisa.

Figura 01: Potencialidades e

Figura 19: Potencialidades e obstáculos do uso dos diários
Fonte: Dados dos diários narrativos

A análise da FIG. 19, permite-nos inferir que, apesar de terem destacado a falta de tempo e a falta do hábito da escrita, as participantes da pesquisa entendem que as potencialidades da escrita dos diários se constituem um espaço de manifestação de suas subjetividades, indo além de um simples relato de acontecimentos. Zabalza (2004, p. 95) afirma que “[...] o próprio fato de o diário pressupor uma atividade de escrita arrasta consigo o fato da reflexão ser condição inerente e necessária à redação do diário”. Neste contexto, o processo da escrita possibilita que o professor pense sobre suas ações, aprendendo assim com suas próprias experiências, com o intuito de (re) construir sua prática docente.

Finalizadas as análises, retomaremos, a seguir, as perguntas suscitadas para a realização desta pesquisa e as conclusões a que chegamos com os resultados obtidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:
RETOMANDO AS QUESTÕES DA PESQUISA:
PORQUE CONCLUIR É (IM) PRECISO

CONSIDERAÇÕES FINAIS:
RETOMANDO AS QUESTÕES DA PESQUISA:
PORQUE CONCLUIR É (IM) PRECISO

“Todos os fins são também começos,
apenas não sabemos disso na hora”.
(ALBOM, 2004)

Nesta parte do estudo, iniciamos nossas reflexões tomando emprestado o pensamento de Mitch Albom, escritor contemporâneo norte-americano, cujo pensamento expressa as singularidades e paradoxos da conclusão das coisas. Em outras palavras, nesta seção de nossa dissertação, chegamos ao fim que, conforme advoga o autor da epígrafe, é também o começo de uma nova caminhada.

Ao fazer a retrospectiva desta caminhada, consideramos que as experiências vivenciadas neste período foram basilares em três dimensões. No campo pessoal, acreditamos que a realização deste estudo tornou-nos uma pessoa mais humana, mais consciente e sensível às relações profissionais e interpessoais. No campo profissional, percebemos a importância da formação acadêmica e da prática pedagógica docente na produção e consolidação da profissão professor. E finalmente, no campo da pesquisa, pudemos começar a compreender como os professores em início de carreira aprendem a ser professores, desvelando um novo horizonte, ou um novo começo, diante das experiências vivenciadas na trajetória profissional. Ademais, acreditamos que a participação na pesquisa possibilitou às professoras em início de carreira a oportunidade de refletir criticamente sobre sua atuação profissional, possibilitando-lhes tanto desenvolverem-se pessoalmente quanto profissionalmente.

À guisa de rememoração da caminhada na pesquisa, direcionamos o nosso foco para a questão central do estudo: “Como as professoras de Língua Inglesa, em início de carreira, produzem a profissão docente na vivência da prática pedagógica?”. Desse modo, com o intuito de responder tal questão, os dados foram produzidos durante o segundo semestre do ano de 2008, envolvendo seis professoras de escolas públicas e particulares do Ensino Médio da cidade de

Parnaíba- PI; todas iniciantes na profissão, ou seja, com no máximo três anos de experiência profissional.

Para tanto, retomamos os questionamentos que emergiram da questão central, apresentando as respostas encontradas para cada uma delas. Em seguida, apresentamos as possíveis contribuições da realização da pesquisa no campo teórico e metodológico, bem como suas limitações e sugestões para estudos futuros. Encerramos as considerações finais com nossas reflexões sobre o processo percorrido.

Conforme esclarecido anteriormente, com o intuito de responder à primeira pergunta norteadora do estudo: “Qual o perfil das professoras de Língua Inglesa em início de carreira?”, pedimos às participantes da pesquisa que respondessem a um questionário acerca de seus dados pessoais, acadêmicos e profissionais.

Com a aplicação deste instrumento, pudemos traçar o perfil das seis interlocutoras da investigação. Constatamos, entre outros, que todas são jovens, com idade entre 20 e 30 anos, graduadas em Letras-Ingês pela UESPI, *campus* de Parnaíba, atuantes na profissão há dois anos e profissionais contratadas de dois estabelecimentos de ensino.

“Como se caracteriza a prática pedagógica das professoras de Língua Inglesa em início de carreira?” foi a segunda pergunta que buscamos responder. Com esta intenção, pedimos às interlocutoras que registrassem em seus diários, narrativas acerca de sua prática docente, conforme as orientações do roteiro entregue no primeiro encontro.

Os dados produzidos revelaram dois aspectos da prática pedagógica das professoras: a relação com os alunos e o como ensinar. Por um lado, verificamos que as docentes buscam estabelecer laços afetivos com seus alunos, através do respeito mútuo e diálogo, o que, segundo elas, facilita o processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, percebemos que o como ensinar demanda das professoras iniciantes um compromisso social com a profissão e a utilização de estratégias que favoreçam a aprendizagem, como a utilização de recursos didáticos variados, além de prática dinâmica e reflexiva.

“Que experiências contribuem para que as professoras de Língua Inglesa, em início de carreira, tornem-se professoras de profissão?” foi a terceira pergunta norteadora deste estudo. A fim de respondê-la, as interlocutoras da pesquisa

registraram em seus diários narrativos as experiências mais significativas e marcantes vivenciadas no período de agosto a dezembro de 2008.

As narrativas produzidas revelaram que, assim como afirmam Sikes (1985) e Huberman (1992), o período de iniciação na docência é marcado por uma intensa aprendizagem profissional, potencializada por experiências distintas que inspiram sentimentos controversos e simultâneos. As professoras destacaram o entusiasmo com a descoberta da profissão, provocado por sentimentos de alegria e encantamento, enfatizando, sobretudo o reconhecimento pelo trabalho realizado e a possibilidade de aprendizagem com a prática e com os alunos. Revelaram, também, que o choque com a realidade provoca sentimentos de insegurança, dúvidas e incertezas geradas pelo como ensinar e pelo desinteresse dos alunos. Apesar dos conflitos registrados, as professoras iniciantes confirmam que o choque com a realidade potencializa o sentimento de sobrevivência ao início da profissão, deixando bem claro que, apesar das dificuldades enfrentadas, não pretendem desistir da profissão de forma alguma.

“Qual a contribuição da escrita dos diários narrativos para a produção da profissão pelas professoras de inglês, iniciantes na profissão?” foi a quarta pergunta que buscamos responder com a execução desta investigação. Com esta intenção, realizamos dois encontros com as interlocutoras da pesquisa, denominados de rodas de conversa.

Os dados obtidos mostraram as potencialidades e as limitações para a escrita dos diários narrativos. De acordo com as interlocutoras, este instrumento favorece um maior conhecimento de si, uma maior aprendizagem profissional e um maior controle sobre a prática, potencializados pela reflexão crítica sobre a própria ação, corroborando as pesquisas de Zabalza (2004) e Sousa (2004, 2006a, 2006b). A falta de tempo e a falta do hábito de escrever foram os obstáculos apontados pelas professoras para manter seus registros atualizados. Apesar do destaque dado aos dois empecilhos, as professoras confirmaram que as dimensões investigativas e formativas do diário narrativo colaboram para a superação dos obstáculos mencionados.

Refletindo sobre a pesquisa como um todo, acreditamos que a execução desta investigação tenha contribuído com discussões relevantes tanto no campo teórico, quanto no campo metodológico para a formação de professores de

diferentes áreas de conhecimento, muito embora tenhamos nos deparado com algumas dificuldades neste íterim.

No campo teórico, revisitamos a literatura nacional e internacional acerca da formação do professor, da profissão professor e das práticas pedagógicas docentes. Confirmamos que essas três dimensões estão entrelaçadas, sendo assim inviável a discussão de apenas um aspecto no que tange às especificidades do professor em início de carreira.

A pesquisa nos mostrou que, apesar dos estudos realizados acerca dos professores iniciantes, a fase de iniciação na carreira ainda carece de estudos científicos mais amplos e mais profundos, sobretudo no que diz respeito aos professores de Língua Inglesa. Neste cenário, esperamos que os dados trazidos pelo levantamento bibliográfico realizado possam contribuir apontando outros referenciais teóricos acerca do tema estudado.

No campo metodológico, a opção pela pesquisa narrativa, com abordagem qualitativa, mostrou-se produtiva para compreender como as interlocutoras do estudo produzem a profissão. Nas palavras de Josso (2004, p. 73), “[...] uma experiência vivenciada torna-se formadora quando considera as aprendizagens passadas que simbolizam as atitudes, os pensamentos, o saber-fazer, e os sentimentos do presente, sob a ótica de um processo de ‘caminhar para si’”. Assim, ao produzirem suas narrativas, as professoras tomaram as palavras para registrar seus pensamentos, sentimentos, experiências e vivências, tornando-se assim agentes da própria formação.

A utilização dos diários narrativos como instrumento para a produção dos dados potencializou o autoconhecimento das partes envolvidas, na medida em que adquiriram o *status* de ferramenta para a reflexão crítica sobre a prática pedagógica docente. Ao descreverem as atividades realizadas e relatarem as experiências vivenciadas no ambiente escolar, as professoras puderam (re) avaliar, analisar e (re) organizar suas práticas educativas cotidianas.

Além disso, a utilização das rodas de conversa, enquanto técnica para a produção dos dados possibilitou uma interação maior entre as professoras participantes da pesquisa e a professora-pesquisadora, rejeitando o papel passivo das participantes do estudo. Nesta perspectiva, as partes envolvidas puderam se conhecer um pouco mais como pessoas e professoras, além de se desenvolver como profissionais da educação.

A realização deste estudo foi limitada por alguns desencontros e imprevistos, contornados durante o percurso, dentre os quais destacamos três, descritos a seguir.

Trabalhar com um grupo relativamente grande demandou flexibilidade e boa vontade, tanto da pesquisadora, quanto das participantes da pesquisa, sobretudo nas rodas de conversa. A escassez de fontes de pesquisa acerca das três dimensões do professor de inglês, formação, profissão e práticas pedagógicas, também tornou-se um obstáculo a ser driblado. Em última instância, a riqueza dos dados produzidos com os diários narrativos ficou reduzida apenas aos quatro eixos temáticos analisados, limitando assim os aspectos vivenciados e registrados pelas professoras em seus escritos.

O exercício contínuo de refletir sobre os caminhos percorridos nos acompanhou por todo o período de realização da pesquisa e não tencionamos terminá-lo aqui, ainda que, de certa forma, neste momento a pesquisa esteja pronta e acabada. Neste contexto, acreditamos que as inquietações e indagações continuarão perpassando nosso eu- pessoal e nosso eu - profissional, inviabilizando assim a conclusão desta investigação.

Ao chegar ao fim desta empreitada, percebemos que, assim como as interlocutoras do estudo, tornamo-nos professoras no exercício diário da profissão, aprendemos a ensinar ensinando, em outras palavras, vivenciando alegrias, dúvidas e incertezas, enfrentando dificuldades, angústias e desafios. Não nascemos professoras, mas sim aprendemos a ser cotidianamente, mediatizados pela interação com o outro e com o ambiente que nos cerca.

Para ser professor ou professora, passamos por um processo, às vezes sutil, outras vezes intenso, de aprender a ser professor, iniciado quando adentramos à sala de aula pela primeira vez. No encontro com a docência o professor não tem a dimensão exata do que está fazendo e muito menos a consciência das implicações de suas ações enquanto professor. No entanto, percebemos que as inquietações e os questionamentos inerentes ao ser professor, que acompanham os docentes durante todo o percurso profissional se materializaram e nos instigaram a refletir sobre os caminhos da docência, especialmente aqueles percorridos durante o ingresso na profissão.

Nesta trajetória, descobrimos pistas importantes para a compreensão das especificidades do ser professor que merecem ser discutidas e avaliadas, não

apenas pelos cursos de formação de professores, mas também por toda a comunidade educacional, em face do papel basilar que o professor ocupa na sociedade hodierna.

Com outro olhar, a consciência de nossa incompletude nos inspira a seguir sempre em frente em busca de novas aprendizagens, que nos tornem profissionais mais preparados para lidar com as complexidades e incertezas da prática pedagógica. A este respeito, Freire (1996, p. 60) afirma que “[...] sou educável na medida em me reconheço inacabado”. Neste sentido, compreendemos que o processo de tornar-se professor é contínuo, interminável e pessoal, pois está presente em toda carreira profissional do docente.

À guisa de concluir, ressaltamos que, mais do que realizar uma pesquisa e escrever uma dissertação, este trabalho se caracterizou por um desafio pessoal e profissional que nos levou a compreender com maior profundidade as interfaces e as nuances acerca da profissão professor, especialmente sobre a construção do ser professor em início de carreira. Acreditamos que os impactos potencializados por estes conhecimentos em nossa prática educativa como professora, professora formadora de professores e agora pesquisadora, possibilitarão nosso desenvolvimento pessoal e profissional, pois muito embora ainda não tenhamos nos dado conta do quanto mudamos, temos consciência de que estamos constantemente deixando de ser para nos tornar.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 219-231.
- _____. Pesquisa (auto) biográfica: tempo, memória e narrativas. In: _____. (Org.). **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004 a. p. 201-224.
- ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Prática de ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes, 2004 b.
- ALMEIDA FILHO, J. C. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. **Contexturas**, São Paulo, ed. especial, vol. 9, p 9-19, 2007.
- _____. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, C.; CUNHA, M. J. C. (Org.). **Caminhos e colheitas no ensino de inglês no Brasil**. Brasília: EdUnB, 2003. p. 19-34.
- _____. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O professor de Língua Estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999a. p. 29-50.
- _____. **O professor de Língua Estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999b.
- ALVES, F. C. O. **Encontro com a realidade docente: estudo exploratório (auto) biográfico**. 1997. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 1997.
- ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- BANDEIRA, H. M. M. **Prática pedagógica nos anos iniciais de escolarização: o diário com instrumento de reflexão**. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v.9, n.2, p. 145-175, 2006. Disponível em: <<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n2/06Barcelos.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2008.

_____. Ser professor de Inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA-ABRAÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004. p. 11- 29.

BAILEY, K. M. The use of diaries studies in teacher education programs. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Ed.). **Second language teacher education**. Cambridge University Press, 1990.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Porto: Edições 70, 2006.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BOLÍVAR, A. (Org.) **Profissão professor: itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru (SP): EdUSC, 2002.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Resolução CNE/CES Nº 18/2002, de 13 de março de 2002. Estabelece as **Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras**. MEC, Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>. Acesso em 28 de janeiro de 2009.

_____, Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. MEC, Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em 28 de janeiro de 2009.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRITO, A. E. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises**. Teresina: EDUFPI, 2007. p. 47-62

_____. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C; CARVALHO, M. A. de (Orgs.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 41-53.

_____. **Saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer**. 2003. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

BUZZO, M. G. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modelos de fazer semelhantes ou diferentes?** 2008. 217 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. **O diário de leituras: uma experiência didática em Educação de Jovens e Adultos**. 2003. 195 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

CATANI *et al.* **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CAVACO, M. H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1995. p. 84-107.

CELANI, M. A. A. (Org.) **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2000. p. 8-29.

CERVO, A.; BERVIAN, P. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

CHAVES, D. F. **O ensino de línguas para fins específicos como uma proposta de abordagem da Língua Estrangeira no Ensino Médio**. 2006. 160 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

_____. **Teachers' professional knowledge landscapes**. New York: Teachers' College Press, 1995.

CONNELLY F. M.; CLANDININ, D. J. **Stories of experience and Narrative Inquiry**. New York: Jossey-Bass, 2004.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2007.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EdUSC, 1999.

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FURLANETTO, E. C. **Como nasce um professor?** São Paulo: Paulus, 2003.

GARCIA, C. M. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 53-76.

GEE, J. P. Dracula, the vampire Lestat and Tesol, **TESOL Quarterly**, v. 22, n. 2, p. 201-225, 1988.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: M. M. FREIRE, M. H. V.; ABRAHÃO, A. M. F. BARCELOS. (Orgs). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005. p. 183-201.

_____. Tornando-se professores de Inglês: experiências de formação inicial em Curso de Letras. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.) **Prática de ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes, 2004. p. 143-179.

_____. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: EdUEL, 2002.

GIMENEZ, T. *et al.* Desenvolvimento de conhecimento prático pessoal; um estudo com estagiários. In: GIMENEZ, T. **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 31-58.

GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão**. 1996. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

HESS, R. Momento do diário e diário dos momentos. In; SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EdPUCRS, 2006. p. 89- 104.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 1992. p. 31-62.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. SP: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 7, jan/abr., p. 19-41, 1996.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascarados**. Porto Alegre, Contrabando, 1998.

LEFFA, V. J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, São Paulo, v. 25, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/>>. Acesso em: 26 dez. 2007.

_____. O ensino de inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: EdUnb, 2003. p. 225-250.

_____. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. 219 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

LIMA, E. F. (Org.) **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras: introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MAZILLO, T. **O diário como espaço de reconstrução da identidade profissional: um estudo de caso.** 2000. 175 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

MENEGAZZO, R.E; XAVIER, R. P. Do método à autonomia do fazer crítico. **Trabalho em Lingüística Aplicada**, v. 25, n. 43, p. 115-126, jan/jun.2004.

MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. (Orgs.). **Práticas de memória docente.** São Paulo: Cortez, 2008.

MINAYO, M. C. de (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais.** São Paulo: EdUFSCar, 1996.

MONTEIRO VIEIRA, H. M. **Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura:** análise do tornar-se professora na prática da docência. 2002. 197f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

MORAES, A. A. de A. História de vida em narrativas de professores (as): alternativa de investigação e formação do trabalho docente. **Amazônida**, Manaus, v. 4/5, n.1/2, p.77-84, 1999/2000.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Porto: Porto, 2000.

_____. **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto, 1995.

NUNAN, D. **Research methods in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

NUÑEZ, I. B. *et al.* A seleção dos livros didáticos: um saber necessário ao professor: o caso do ensino de ciências. **Revista Iberoamericana de Educación**, Lisboa, v. 18, n. 36, p. 34-78, 2003.

OLIVEIRA, L. E. M. **A historiografia brasileira da Literatura Inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. 1999. 189f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

PAIVA, V. L. M. O. Memórias de aprendizagem de professores de Língua Inglesa. **Contexturas**, São Paulo, v. 9, p. 63-78, 2006.

_____. O novo perfil dos cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, A. L. *et al.* (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363.

_____. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de Língua Inglesa. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UNB, 2003. p. 53- 84.

_____. (Org.). **Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências**. São Paulo: Pontes, 2001.

PEREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 21-37.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 109-125. dez, 1999.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

RIDD, M. D. Um casamento estranhamente ideal? A compatibilidade de gênios entre o comunicativismo e a tradução. **Horizontes da Lingüística Aplicada**, Brasília, ano 2, n. 1, p. 92- 104, jul. 2003.

SANTOS, M. dos. Como tenho me tornado professora? In: VASCONCELOS, G. A. N. (Org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 58- 71.

SCHMIDT, M. L. S. Aprendizagem significativa: informação e narrativa. **Interações**. São Paulo, v.3, n. 5, p. 67-74, 1998.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SETTE, M. L. **A vida na sala de aula**: ponto de encontro entre a prática exploratória e a psicanálise. 2006. 241 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SIKES, P. The life cycle of the teacher. In: BALL, S. J.; GOODSON, I. F. (Ed.). **Teachers' lives and careers**. London: The Falmer Press, 1985. p. 67-70.

SILVA, M. da. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**. Bauru: EdUSC, 1997.

SILVEIRA, M. F. L. da. **Trabalhando pelo sucesso escolar**: as vivências de um professor em seu primeiro ano de atuação na escola pública. 2002. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

SOARES, M. F. **Compondo identidades**: construindo diários na aula de Língua Inglesa. 2006. 238 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n.11, p. 22-39, jan./abr. 2006a.

_____. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. B. **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EdPUCRS, 2006b. p.135-147.

_____. O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In: _____. (Org.). **A aventura (auto) biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EdPUCRS, 2004. p. 385-386.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologia e dilemas. **Cadernos de Educação**, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, ano 10, n. 16, p. 7-14, jan./jun. 2001.

TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores? **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004.

_____. "É pesquisa, é? Ah, não quero não bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002a. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v5n2/f_joao.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2008.

_____. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. **Trajetoórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002 b.

THOMSON, A. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. **Projeto História**, São Paulo, v. 15, p. 51-84, 1997.

TOSTA, A. L. de. Além de textos e contextos: língua estrangeira, poesia e consciência cultural crítica. In: MOTA, J. ; SCHEYREL, T. F. (Orgs.). **Recortes interculturais na sala de aula de língua estrangeira**. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 107-141.

VASCONCELOS, G. A. N. (Org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, nº 2, p. 143-178, 1988.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2004.

WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Orgs.). **Caminhos e colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: EdUnB, 2003. p. 35-54.

WEININGER, M. Do aquário em direção ao mar aberto. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de Línguas Estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001. p. 41-68.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**. São Paulo: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. p. 278-305.

_____; LISTON, D. P. **Reflective teaching**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

APÉNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE ESCLARECIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE ESCLARECIMENTO E LIVRE ADESÃO

Você está sendo convidado/a para participar como voluntário/a da pesquisa que estamos empreendendo. No decorrer deste texto, apresentamos os esclarecimentos para que você decida se quer ou não participar desta empreitada. Leia atentamente o que se segue, solicitando melhores esclarecimentos, caso tenha alguma dúvida.

A pesquisa está sendo conduzida por mim, RENATA CRISTINA DA CUNHA, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, sob a orientação da professora Doutora Antônia Edna Brito.

Após os esclarecimentos, caso aceite participar de nossa investigação, solicitamos que você assine este termo, nas duas vias, pois uma ficará com você e a outra nos arquivos da pesquisa assumida. Lembramos ainda, que não tem nenhum problema à recusa para participação do estudo, uma vez que a colaboração é baseada no princípio do livre arbítrio. Em caso de dúvida sobre a legalidade deste trabalho você deve procurar a Coordenação do Mestrado em Educação da UFPI/ Teresina.

ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA

Título: OS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM INÍCIO DE CARREIRA: das escrituras de si à tessitura do eu

Pesquisadora: Renata Cristina da Cunha – Mestranda em Educação/UFPI. e-mail: renatasandys@hotmail.com, Telefones: 3323 4130/9977 2239.

Orientadora: Professora Doutora Antônia Edna Brito

Objeto de Estudo:

O encaminhamento deste estudo que nos propomos a realizar busca investigar como os professores de Língua Inglesa, em início de carreira, produzem a profissão docente na vivência da prática pedagógica.

O problema:

A deliberação para realizar uma investigação que tem como centralidade a produção da profissão docente pelos professores de Língua Inglesa em início de carreira deu-se em razão de ter percebido, na vivência de minha prática pedagógica, que apenas ter o diploma de licenciada em Letras-Inglês e saber a língua não era suficiente para o exercício da docência no Ensino Médio. Desde então tenho vivenciado angústias e inquietações, que foram reforçadas por comentários e reclamações de outros professores iniciantes e de alunos, me levou a questionamentos acerca da profissão e da formação do professor.

Objetivo Geral:

- Investigar como os professores de Língua Inglesa, em início de carreira, produzem a profissão docente na vivência da prática pedagógica.

Objetivos Específicos:

- Traçar o perfil do professor de Língua Inglesa, em início de carreira;
- Caracterizar a prática pedagógica dos professores iniciantes de inglês e
- Conhecer os fatores que contribuem para que os professores de Língua Inglesa, em início de carreira, tornem-se professores de profissão.

Questão Central:

- Como os professores de Língua Inglesa, em início de carreira, produzem a profissão docente na vivência da prática pedagógica?

Questões Norteadoras:

1) Qual é o perfil dos professores iniciantes de Língua Inglesa que estão no efetivo exercício da docência?

2) Quais são as características da prática pedagógica dos professores iniciantes de Língua Inglesa?

3) Que fatores contribuem para que os professores de Língua Inglesa, em início de carreira, tornem-se professores de profissão?

Os Porquês da Pesquisa

- **Inerência Social:** Contribuir para a compreensão de fenômenos relacionados à formação e à profissionalização dos professores de Língua Inglesa não apenas regionalmente, mas também nacionalmente.
- **Relevância pessoal:** Combater o mito que qualquer um pode ser professor de inglês nas escolas públicas e particulares, dominando apenas as quatro habilidades, é o primeiro passo para efetivamente “ser professor” de inglês, ao invés do “estar professor” de inglês.
- **Do ponto de vista profissional:** Contribuir para a formação dos professores de Língua Inglesa, no sentido de se reconhecerem e, sobretudo de se valorizarem como profissionais da educação que produzem a profissão na vivência de sua prática pedagógica.

Delineamento Metodológico da Investigação e seu Referencial

- **Tipo de Pesquisa:** Narrativa.
- **Abordagem:** Qualitativa
- **Produção de dados:**
 - Questionário;
 - Diários narrativos;
- **Recursos:**
 - Diários;
- **Colaboradores/Empiria:**

Professores efetivos da rede pública estadual do Ensino Médio do Município de Parnaíba–Piauí que atuam, há no máximo três anos, na área de inglês e que aderiram voluntariamente a esta investigação.

- **Desenvolvimento da pesquisa:**

- Pesquisa bibliográfica;
- Formação do grupo de interlocutores;
- Encontro inicial de orientação e planejamento com os interlocutores;
- Encontros com os interlocutores, podendo ser gravada ou filmada;
- Avaliação do trabalho na perspectiva dos interlocutores;
- Análise dos dados obtidos com os diários narrativos;
- Análise e redação da dissertação;
- Defesa oral e pública da dissertação.

- **Princípios Teóricos:**

- Profissão professor;
- Formação do professor;
- Práticas pedagógicas.

- **Análise dos dados:**

Para dar conta do processo de análise dos dados privilegiamos os estudos de Bardin sobre a análise do conteúdo.

Teresina, ____ de _____ de 2008.

Renata Cristina da Cunha
Pesquisadora/UFPI

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CONSENTIMENTO DO PROFESSOR PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, _____,
brasileiro/a, residente à rua _____, bairro
_____, município de Parnaíba, portador do RG nº
_____, professor/a da Escola
_____,

ministrante da disciplina de Inglês, concordo em participar da pesquisa intitulada:
OS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM INÍCIO DE CARREIRA: das escrituras de si à tessitura do eu, conforme esclarecimentos da mestranda Renata Cristina da Cunha, ficando claro, quais os propósitos da pesquisa, os prazos, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Portanto, concordo voluntariamente em participar da investigação, podendo retirar-me do processo de pesquisa a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, o que não implica em penalidades, perdas ou prejuízos de qualquer benefício que possa ter adquirido no meu acompanhamento, assistência ou tratamento na Universidade Federal do Piauí/Teresina.

Parnaíba, _____ de _____ de 2008

Assinatura Completa e Legível do/a Interlocutor/a

Confirmamos que ocorreu o processo de esclarecimentos sobre a pesquisa, bem como, do aceite deste/a interlocutor/a para participar da mesma.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO SEMIABERTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PERFIL DOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA

Prezado (a) Professor (a),

Sou aluna do Programa de Pós-graduação em Educação, do Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e estou desenvolvendo uma pesquisa com o seguinte título **“Os professores de Língua Inglesa e o início da carreira docente: das narrativas de si às escrituras do eu”**. O estudo tem como objetivo **“Investigar como os professores de Língua Inglesa, das escolas públicas de ensino Médio, em início de carreira, tornam-se professores de profissão na vivência de sua prática pedagógica”**.

A realização desta pesquisa de campo visa subsidiar a elaboração de um relatório de pesquisa em nível de dissertação, como uma das exigências para a conclusão do curso de Pós-Graduação e obtenção do título de Mestre em Educação pela UFPI, sob a orientação da professora doutora Antonia Edna Brito.

Assim, venho convidá-lo (a) a participar como voluntário (a) desta pesquisa, respondendo a este questionário, conforme sua disponibilidade. O objetivo desse instrumento é traçar o seu perfil pessoal, profissional e acadêmico, bem como conhecer suas impressões sobre a profissão professor. Antecipadamente, comprometo-me em guardar os dados aqui disponibilizados, garantindo assim o anonimato/sigilo da fonte na apresentação dos dados no relatório da pesquisa, se assim a fonte desejar.

Sem a sua preciosa ajuda, esta pesquisa se tornará inviável, portanto desde já muito obrigada pela sua colaboração para a realização desse estudo.

Renata Cristina da Cunha
Mestranda em Educação – UFPI
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONARIO

TÍTULO DA PESQUISA:

Os professores de Língua Inglesa e o início da carreira docente: das narrativas de si às escrituras do eu

SUJEITOS:

Professores (as) efetivos (as) da rede pública estadual ou particular de ensino, licenciados (as) em Letras-Inglês, com até cinco anos de carreira, atuantes no Ensino Médio.

1- DADOS PESSOAIS:

- a) Nome: _____.
- b) Idade: () entre 18 e 20 () entre 20 e 25 anos () entre 25 e 30 anos () entre 30 e 35 anos () entre 35 e 40 anos () mais de 35 anos.
- c) Estado civil: () solteiro () casado () outros
- d) Sexo: () masculino () feminino
- e) Endereço Residencial: _____
no: _____ . Bairro: _____ Cidade: _____.
- f) Telefone residencial: () _____. Telefone celular: () _____.
- g) E-mail: _____

2 - DADOS PROFISSIONAIS:

- a) Escola de Ensino Médio onde atua: _____.
Endereço da escola: _____ no: _____ .
Bairro: _____ Cidade: _____.
- b) Telefone: () _____.
- c) Há quanto tempo atua nessa escola:
() há menos de um ano () entre um e dois anos () entre três e quatro anos
() há cinco anos
- d) Série(s) do Ensino Médio em que atua:

() apenas na 1ª série () apenas na 2ª série () apenas na 3ª série () na 1ª e na 2ª série () em todas as séries

e) Turno(s) em que trabalha nesta escola:

() Apenas pela manhã () Apenas à tarde () Apenas à noite

() Em dois turnos () Nos três turnos

f) Você trabalha em outra escola: () sim () não

Em caso afirmativo, por favor:

Indique o nome da escola, especifique se é pública ou particular, o nível e o turno em que atua: _____.

3 - DADOS ACADÊMICOS:

a) Nível de formação profissional:

() Graduação Ano de início: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição onde concluiu: _____ () pública () privada

() Especialização em: _____

() Concluída Ano de início: _____ Ano de conclusão: _____

() Em andamento Ano de início: _____ Previsão para conclusão: _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezado (a) Professor (a),

Sou aluna do Programa de Pós-graduação em Educação do Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e estou desenvolvendo uma pesquisa com o seguinte título **“Os professores de Língua Inglesa e o início da carreira docente: das narrativas de si às escrituras do eu”**. O estudo tem como objetivo **“investigar como os professores de Língua Inglesa, das escolas públicas de ensino Médio, em início de carreira, tornam-se professores de profissão na vivência de sua prática pedagógica”**.

A realização desta pesquisa de campo visa subsidiar a elaboração de um relatório de pesquisa em nível de dissertação, como uma das exigências para a conclusão do curso de Pós-Graduação e obtenção do título de Mestre em Educação pela UFPI, sob a orientação da Prof^a. Dra. Antonia Edna Brito.

Assim, venho convidá-lo (a) a participar como voluntário (a) desta pesquisa, registrando no diário de aula, que está recebendo juntamente com esse convite, suas impressões e reflexões, seguindo as orientações do roteiro abaixo, conforme sua disponibilidade. Antecipadamente, comprometo-me em guardar os dados aqui disponibilizados, garantindo assim o anonimato/sigilo da fonte na apresentação dos dados no relatório da pesquisa, se assim a fonte desejar.

Sem a sua preciosa ajuda, esta pesquisa se tornará inviável, portanto desde já muito obrigada pela sua colaboração para a realização desse estudo.

Renata Cristina da Cunha
Mestranda em Educação – UFPI

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DIÁRIOS NARRATIVOS: INSTRUMENTOS PARA A PESQUISA

No intuito de descobrir como os professores de Língua Inglesa, em início de carreira, produzem a profissão professor, utilizaremos como instrumento o diário narrativo, por entendermos que eles são um instrumento útil para estimular a prática crítico-reflexiva dos professores através da escrita. Alves (1997, p. 222) os define como uma espécie de "pensamento em voz alta escrito num papel". Assim, os diários proporcionam aos docentes a oportunidade de registrar suas impressões sobre a sala de aula de forma objetiva e subjetiva, pois os pensamentos e sentimentos do professor devem estar presentes nos fatos narrados. .

Nesse sentido, os diários narrativos são instrumentos adequados e indicados para a abordagem qualitativa da pesquisa a ser desenvolvida por serem documentos pessoais que permitem que os professores narrem suas experiências, pensamentos e reflexões, sendo assim uma valiosa ferramenta de formação profissional para os professores.

➤ **Orientações para a produção dos diários narrativos:**

- As narrativas deverão ser registradas nos diários durante um período letivo, ou seja, quatro meses. Os professores devem fazer seus registros, sempre que possível, pelo menos duas ou três vezes por semana, procurando variar os dias de anotações de uma semana para a outra. Se preferirem podem fazer anotações diárias.
- Sempre que julgarem importante, os professores devem registrar em seus diários:
 - ✓ Reflexões sobre o processo de tornar-se professor de inglês;
 - ✓ Reflexões sobre as experiências marcantes vivenciadas no exercício da profissão;
 - ✓ Reflexões sobre sua prática pedagógica e o ser professor de inglês;

✓ Reflexões sobre a contribuição dos diários narrativos na investigação de sua prática e na sua formação profissional.

➤ Os professores não necessitam registrar em seus diários:

O conteúdo ministrado, o horário de chegada/saída na/da escola/sala de aula, as notas dos alunos e nem as atividades desenvolvidas em sala ou para casa.