



SORAIA TEIXEIRA SONSIN

**Aspectos da socialização de duas professoras de inglês
em seu primeiro ano de trabalho em escola pública**

Londrina

2003

SORAIA TEIXEIRA SONSIN

**Aspectos da socialização de duas professoras de inglês
em seu primeiro ano de trabalho em escola pública**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dra. Telma Nunes Gimenez

Londrina

2003

SORAIA TEIXEIRA SONSIN

Aspectos da socialização de duas professoras de inglês em seu primeiro ano de trabalho em escola pública

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Telma Nunes Gimenez
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a Dr^a Vera Lúcia Lopes Cristóvão
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a Dr^a Sandra Maria Coelho e Souza Moser
Universidade Estadual de Maringá

Londrina, 17 de novembro de 2003.

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todos os acadêmicos e professores do curso de Letras, principalmente aos da FECILCAM.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, porque sem Ele nada do que aconteceu seria.

A minha filhinha.

Aos meus pais e irmãos.

As informantes Clara e Anni, pela colaboração.

À Telma Nunes Gimenez, pela criticidade e reflexão tão aguçada que me fez traçar novos rumos na pedagogia prática e teórica.

As minhas colegas de jornada, pelo ânimo, apoio e companheirismo que tornaram mais suave a caminhada, Dolores, Ana, Wilma e Mirian.

As todas as “companheiras” do NAP da FECILCAM, pelo apoio e incentivo e as amigas pela revisão que foi imprescindível Edcléia, Vanessa, Beth Labes e Terezinha.

Com Belinha pude vivenciar de fato o provérbio que diz: “Na angústia o amigo se faz irmão”.

Ao Leandro do Centro de Informática e o Leandro da Livraria Universitária.

A direção da FECILCAM, na pessoa da Prof^a Dr^a Sinclair Pozza Casemiro e o Prof. Rubens Luiz Sartori, que me concederam afastamento total das aulas da graduação para que eu pudesse me dedicar com mais afinco a esta pesquisa.

...àquele que é poderoso para fazer infinitamente mais do que tudo quanto pedimos ou pensamos, conforme o seu poder que opera em nós, a ele seja a glória...

Efésios 3:28,29

SONSIN, Soraia Teixeira. **Aspectos da socialização de duas professoras de inglês em seu primeiro ano de trabalho em escola pública**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina.

RESUMO

Esta pesquisa se situa na articulação entre a formação inicial e continuada de professores de língua inglesa, em uma perspectiva de socialização no primeiro ano de ensino. Foram sujeitos de pesquisa duas professoras de inglês, recém formadas, que atuavam pela primeira vez em escolas públicas. Dois referenciais teóricos embasaram o estudo: a socialização do professor (LORTIE, 1975; ZEICHNER & GORE, 1990) e saberes docentes (TARDIF, 2002). Para a coleta de dados utilizamos gravações em áudio de três entrevistas semi-estruturadas para cada uma das duas professoras, em três momentos distintos. As entrevistas foram transcritas e as categorias derivadas das perguntas de pesquisa: 1) Analisar como o professor no ensino de Língua Inglesa, em seu primeiro ano de trabalho, em uma escola pública, avalia sua prática pedagógica; 2) Analisar quais as dificuldades que um professor de Inglês enfrenta durante seu primeiro ano de trabalho na escola pública; e, 3) Analisar as possíveis influências para as soluções adotadas na resolução das dificuldades encontradas. Para responder à primeira pergunta, os dados foram agrupados nas seguintes categorias: *visão sobre os alunos, impressões do primeiro ano de trabalho, surpresas encontradas no primeiro ano de ensino, prática pedagógica enquanto estratégias metodológicas de ensino e condições ideais de ensino e aprendizagem*. As impressões do primeiro ano de trabalho são referentes à insegurança e imaturidade para a prática de sala de aula, insatisfação com a formação inicial, concepção do que é ser professor e ênfase na aprendizagem pela prática. Quanto às surpresas encontradas, percebe-se o gosto de uma informante pela sala de aula e a decepção com a desmotivação dos alunos pela outra informante. Em suas práticas pedagógicas uma das professoras se colocava no papel de aluno, negociando conteúdo e materiais com alunos, prática com atividades diversificadas, tendo como base professores anteriores à sua instrução escolar. Elas questionavam sua prática, privilégio de sentimentos humanos e troca de experiências entre colegas de trabalho. Para as professoras, as condições ideais de ensino envolviam questões como aquisição de materiais pelo professor e escola, atividades extra classe para uso da LI, mais respeito dos alunos em relação ao professor, responsabilidade em relação à atitudes dos alunos, aperfeiçoamento do professor quanto ao uso da LI, interesse pela LI nas séries iniciais do EF, número maior de aulas, mais tempo para preparação de aulas, número menor de alunos em sala, mais oportunidade de uso da LI em sala, questionamento da prática pedagógica, valorização dos sentimentos humanos e troca de experiências entre colegas de trabalho. A segunda pergunta foi tratada a partir da análise de *dificuldades no primeiro ano de ensino do professor*. Os dados revelaram que as professoras encontraram dificuldades não somente na prática pedagógica, (que envolvem questões como conhecimento específico das professoras, indisciplina, por parte dos alunos, falta de materiais e recursos didáticos na escola, aprendizagem dos alunos e elaboração de atividades), mas também num contexto mais amplo, que envolvem questões como salas numerosas e carga horária insuficiente. Finalmente, a última pergunta, referente a aspectos relacionados às experiências anteriores ao

curso de graduação, à educação familiar, à formação inicial, e ao trabalho com colegas na escola, os dados mostraram que há vários tipos de influências socializadoras que interferiram no processo de formação das professoras. Os tipos de influências identificados na pesquisa foram referentes à educação familiar, às experiências escolares anteriores à formação inicial, influências provindas de professores formadores do processo de formação inicial e de todo este contexto, ao trabalho colaborativo na socialização do professor, aos saberes docentes na socialização e na personalidade do professor. A pesquisa sugere que a) o primeiro ano de trabalho seja foco de outras pesquisas; b) professores de LI em seu primeiro ano de ensino possam se engajar em projetos colaborativos com pesquisadores nas universidades; e, c) sejam desenvolvidos projetos de extensão, pelos NAPs voltados para as questões da prática associadas ao contexto de atuação do professor.

Palavras-chave: Formação de Professores / Socialização / Saberes Docentes/ Primeiro Ano de Trabalho / Escola Pública

SONSIN, Soraia Teixeira. **Aspectos da socialização de duas professoras de inglês em seu primeiro ano de trabalho em escola pública**. Dissertação (Mestrado em estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina.

ABSTRACT

This work is set in the articulation between pre-service and in-service teacher education of English language, in a perspective of socialization in the first year of teaching. The informants were two recent graduated teachers of English, teaching for the first time at public schools. The data analysis were based on two theoretical support: studies on the teacher's socialization (LORTIE, 1975; ZEICHNER & GORE, 1990) and the knowledges of the teacher (TARDIF, 2002). For the data collection it was recorded three semi-structured interviews with each one of the teachers, in three different moments. The interviews were transcribed and the categories aroused from the questions of the research: 1) Analyze how the teacher of English language evaluate his own pedagogical practice in his first year of teaching at a public school; 2) Analyze what kind of difficulties an English teacher faces during his first year of teaching in the public school; and, 3) Analyze the possible influences for the solutions adopted to solve the difficulties found by the teacher. The data were got into the following categories to answer the first question of the research: *vision about the students, impressions of the first year of teaching, surprises found in the first year of teaching, pedagogical practice as methodological teaching strategies of ideal teaching and learning conditions*. The impressions of the first year of teacher's work are about insecurity and immaturity for the teaching practice, unsatisfaction with initial education, conception about becoming a teacher and emphasis in learning to teach by practice. With relation to the surprising moments, we can get the pleasure of a teacher by the classroom and the deception with the demotivation of the students by the other teacher. In their teaching practice one of the teachers changed roles to negotiate contents and materials with the students, teaching practice with different activities, with basis on teachers previously to the teacher's education. For the teachers, the ideal teaching conditions were referred to questions about acquisition of materials by the students in relation to the teachers, students' responsibility in relation to their attitudes, qualification of teacher about the usage of EL, interest by EL in the inicial grades from Elementary School, a greater number of classes, more time to prepare the classes, less students in the classroom, more opportunities of usage of the EL in classroom, reflection about teaching practice, value of the human feelings and exchanging of experiences among colleagues. The second question referes to the analysis of the difficulties of the first year of teaching and learning of the teacher. The data revealed that the teachers found difficulties not only at the specific context of the pedagogical practice (that involves questions as specific teachers' knowledge, indisciplinated students, lack of didactic materials and resources at school, students' learning and elaboration of activities), and also in a bigger context, involving questions as large classes and insufficient workload. Finally, the last question, referring to aspects related to previous experiences in relation to the graduation course, to the initial education, and the peer working at school where teachers work, the data revealed that there are several kinds of socialization influences which interfered at the teachers' education process. The kinds of influence identified into this research are related to the family education, to the previous school

experiences, from training teachers during graduation period and from all this context, to the collaborative work in this process as well, to the teacher's knowledge on the teacher's socialization and personality. This research suggests that the a) the first year of teaching should be the further focus of research; b) the teachers of English language can be engaged in collaborative projects with researchers at universities in his first year of teaching; and, c) extension projects should be proposed by NAPs in order to develop practical aspects associated to the context of the teacher's work.

Key Words: Teacher Education / Socialization / Knowledge / First Year of teaching / Public School.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 - Panorama de estudos sobre a socialização do professor	37
Quadro 2 - Tipos de Saberes (baseado em TARDIF, 2002)	52
Quadro 3 - Os saberes dos professores – Tardif (2002, p.63)	56
Quadro 4 Perfil pessoal e profissional das informantes	74
Quadro 5 Contexto de trabalho	76
Quadro 6 Similaridades e diferenças das informantes	78
Quadro 7 Cronograma da coleta de dados	80
Quadro 8 Impressões do contexto de trabalho.....	86
Quadro 9 Contexto da prática pedagógica I.....	91
Quadro 10 Dificuldades no primeiro de ensino do professor.....	109
Quadro 11 Tipos de influências socializadoras	111

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS E CONVENÇÕES

EF - Ensino Fundamental

EM - Ensino Médio

LE - Língua Estrangeira

LI - Língua Inglesa

LM - Língua Materna

LP - Língua Portuguesa

H/A - Hora/Aula

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

(retirado de Allwright, 1990)

(...) - Pausa

:: - Prolongação do som

(()) Sobreposição de vozes

/ - Corte do que se está falando, ou da própria pessoa ou do interlocutor

() Utilizado para grafar palavras ou frases nas quais o transcritor teve dúvida no que foi dito pelo informante

(Clara/E1) Informações da informante Clara obtidas na entrevista 1.

(Clara/E2) Informações da informante Clara obtidas na entrevista 2.

(Clara/E3) Informações da informante Clara obtidas na entrevista 3.

(Anni/E1) Informações da informante Anni obtidas na entrevista 1.

(Anni/E2) Informações da informante Anni obtidas na entrevista 2.

(Anni/E3) Informações da informante Anni obtidas na entrevista 3.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 CAPÍTULO 1 - A SOCIALIZAÇÃO DE PROFESSORES E OS SABERES DOCENTES.....	23
2.1 O QUE É SOCIALIZAÇÃO.....	23
2.2 SOCIALIZAÇÃO DE PROFESSORES COMO CAMPO DE PESQUISA.....	25
2.3 O PRIMEIRO ANO DE ENSINO.....	30
2.4 DIFICULDADES ENCONTRADAS NO PRIMEIRO ANO DE ENSINO.....	41
2.5 SABERES DOCENTES	43
2.5.1 Definição de Saberes	44
2.5.2 Tipos de Saberes	46
2.5.3 Como os Saberes são Adquiridos	52
3CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE PESQUISA.....	60
3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA DE PESQUISA	60
3.2 PARADIGMAS DE PESQUISA NA ÁREA DE SOCIALIZAÇÃO	66
3.3 ABORDAGEM DESTA PESQUISA.....	70
3.3.1 Os Instrumentos	70
3.3.2 As Informantes da Pesquisa.....	71
3.3.3 Os Procedimentos para Coleta de Dados	79
3.3.4 Os procedimentos para Análise de Dados	80
4 CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS	83
4.1 A AVALIAÇÃO DA PRÓPRIA PRÁTICA NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DO PROFESSOR.....	85
4.2 DIFICULDADES DO PRIMEIRO ANO DE ENSINO DO PROFESSOR NA ESCOLA PÚBLICA	101
4.3 TIPOS DE INFLUÊNCIAS NO PRIMEIRO ANO DE ENSINO.....	111
4.3.1 Influência da Educação Familiar	115
4.3.2 Influência das Experiências Escolares anteriores à formação inicial.....	116

4.3.3 A Influência da Formação Inicial	117
4.3.4 A Influência de Colegas na Socialização do Professor	119
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	128
ANEXOS.....	138
ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS	139

1 INTRODUÇÃO

A formação, inicial e contínua, embora não seja o único vetor de uma profissionalização progressiva do ofício de professor, continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais. Além de aumentar seus saberes e seu *savoir-faire*, ela também pode transformar sua identidade (BLIN, 1997), sua relação com o saber (CHARLOT, 1997), com a aprendizagem, com os programas; sua visão da cooperação e da autoridade, seu senso ético; em suma, pode fazer emergir esse novo *ofício* pelo qual lutou Meirieu (1990b) e o qual tentamos descrever com detalhes em outra obra (PERRENOUD, 1999^a).

(PERRENOUD, 2001, p.12)

Especialmente a partir da década de 1980, quando se torna corrente a proposta do ensino reflexivo na formação do professor de Língua Estrangeira (doravante LE), esta torna-se foco de inúmeros trabalhos no Brasil. Exemplos disso são os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores, tais como Almeida Filho (1993, 1997, 1999); Gimenez (1994); Abrahão, (1998); Magalhães, (1998); Liberali, (1999); Alvarenga, (1999); Basso, (2001) e Celani, (2003), dentre outros. Esses trabalhos têm discutido as práticas atuais e buscado novas alternativas para a formação inicial e continuada de professores de LE com o intuito de corresponder às transformações trazidas pelas mudanças na sociedade como, por exemplo, o advento de novas tecnologias, entre outros, bem como às transformações ocorridas no contexto educacional.

Entender como os profissionais da Educação, no caso, os professores de língua inglesa (LI), vêm se formando e como encaram os desafios da prática pedagógica assumindo seu papel de “educadores pela LE”, parece ser significativo para a área da Lingüística Aplicada, uma vez que esta se preocupa com questões educacionais. No entanto, para que haja profissionais preparados para lidar com os novos desafios advindos das transformações sociais e culturais

da contemporaneidade, a educação requer profissionais aptos para enfrentar situações desafiadoras em seu contexto de trabalho.

Este estudo está centrado na preocupação com a formação inicial e continuada de professores de LE e os desafios da prática pedagógica no que diz respeito ao processo de socialização do professor em seu primeiro ano de trabalho. Tal interesse deriva da minha própria experiência como professora atuante na disciplina de prática de ensino.

Embora eu tivesse trabalhado com LI no Curso de graduação em Letras, até recentemente, não me via como educadora, pois pensava que apenas com a disciplina de prática de ensino seria possível contribuir para a formação de um professor. Os alunos, por sua vez, também viam o professor de metodologia e prática de ensino como o único responsável por sua formação. Além disso, a partir do momento em que comecei a fazer leituras sobre a área de formação de professores, percebi como a formação educacional pode ser vista como um processo continuado e reflexivo. Passei a entender e aceitar, portanto, que essa formação é um processo de longa duração e que não há um momento definido em que alguém se torna professor e que isso seja o suficiente.

Devido ao fato de estar trabalhando diretamente com professores na formação inicial, passei a questionar-me sobre o papel do professor de prática de ensino, sobre minha atuação no ensino e sua relevância para a aprendizagem dos futuros professores. Minha preocupação passou a ter como foco o desenvolvimento de um trabalho mais eficaz, numa tentativa de entender como acontecia o processo de socialização dos professores e suas influências na prática pedagógica. Além do mais, o fato de trabalhar com a disciplina de Prática de Ensino por três anos consecutivos, no período de 1998 à 2000, o contato com

leituras na área de formação durante o mestrado levou-me a um novo olhar sobre minha prática.

O modo como a formação de professores é desenvolvida tem sofrido influências de propostas como a de Freeman (1990), que sugere que “As ações dos professores são moldadas pelo pensamento, e em consequência disso, deve-se entender o pensamento a fim de que a prática faça sentido”. Isto implica que os cursos de formação inicial como, por exemplo, os cursos de Letras, precisam rever seus projetos políticos-pedagógicos de modo a torná-los mais sensíveis às concepções trazidas pelos alunos. Da mesma forma, o processo de formação continuada precisa envolver o professor em um processo de reflexão que inclua o contexto educacional de modo mais efetivo, i.e. as ações dos professores, dos alunos e sua interação com a equipe pedagógica, a partir da escola como um todo.

Além de deslocar o foco de treinamento em comportamentos desejáveis para um processo centrado na habilidade de reflexão, a formação de professores é entendida como um processo que acontece ao longo da vida. Torna-se, portanto, importante, aprender também a partir da experiência refletida.

Nesse sentido, Tardif (2002) comenta que o conhecimento não é o aspecto mais relevante para a formação do professor, mas sim o processo reflexivo que pode levar a mudanças em sua prática pedagógica, uma vez que envolve o questionamento de suas crenças, conhecimentos e saberes. O processo reflexivo requer que o educador organize suas teorias, compreenda a origem das suas crenças, analise suas ações, recriando constantemente sua prática.

Entender o processo de formação como um processo que extrapola a instrução formal requer que se busque no conceito de socialização

subsídios para compreensão da prática pedagógica, pois não é somente o contexto escolar que propiciará informações que levem a uma compreensão do processo social, mas também o contexto familiar, entre outros aspectos. Nesse sentido, Lortie (1975) sugere que o processo de socialização de professores tem início desde que a pessoa ingressa na escola, indo para além da formação inicial para alcançar, sobretudo, os primeiros anos da carreira docente. Esse conceito sugere que o aprender contínuo é fundamental na profissão do professor e uma das fases mais importantes de sua vida profissional são os anos iniciais (NÓVOA, 2001). Portanto, as influências socializadoras podem iniciar no período de sua infância e ter continuidade após o período de educação formal.

Nesse contexto, a educação formal de professores parece exercer pouca influência sobre seus saberes, uma vez que estes são construídos ao longo das experiências escolares e não-escolares. Em relação à formação inicial, os cursos de Letras, por exemplo, podem produzir pouco impacto nas práticas profissionais, especialmente se estiverem moldados por uma tênue relação entre teoria e prática. Na formação continuada, os saberes podem ser construídos ao longo das experiências da prática pedagógica do professor, bem como durante todo o seu processo de instrução formal.

Quanto a esses aspectos, Gimenez (1998, p.4) discute a possibilidade de integrar tanto educação formal quanto a socialização:

Knowles (1992) chama a atenção para dois pontos de vista principais para explicar a socialização de professores iniciantes. Um deles aponta para a experiência de estágio e o primeiro ano de trabalho como forças principais de socialização. O segundo ponto de vista sustenta que a instrução formal e o estágio têm pouco efeito sobre as crenças e práticas de estagiários e professores iniciantes. Uma terceira visão procuraria integrar tanto socialização quanto educação formal.

Tendo em vista estas preocupações, fica evidente que a formação inicial e a formação continuada do professor de LI precisam ser tratadas de modo integrado. Portanto, é fundamental que haja uma relação entre estes dois tipos de formação, com relação à influência aos saberes do professor, garantindo efetivamente que este seja um processo contínuo de formação e não processos estanques. Para dar conta de tal proposta, pensamos ser relevante estudar os desafios que a prática do professor envolve, especialmente em seu primeiro ano de trabalho, sob a perspectiva da socialização. A escola pública, por sua vez, representa um dos campos de trabalho para o profissional formado e um lugar que traz possibilidades de transformação do status quo social.

Até o início dos anos 2000, a estrutura da maioria dos cursos de Letras conformava-se a um modelo conhecido como 3+1, no qual a formação do professor ficava relegada somente ao último ano, nas disciplinas pedagógicas, como, por exemplo, Prática de Ensino. Os três primeiros anos eram voltados ao estudo de conteúdos considerados fundamentais para o conhecimento da área. Assim, o acadêmico, que era um professor em fase pré-serviço, no último ano da graduação, se via como futuro professor apenas ao cursar a prática de ensino, o que gerava conflitos, tensões e medos. A Prática de Ensino constituía-se, então, na única ponte entre a graduação e o exercício da profissão e, geralmente, tinha um caráter prescritivo, emoldurado, algumas vezes, por um conjunto de teorias e por muitas técnicas ou *receitas* a serem seguidas (Paiva, no prelo). Esta metodologia visava instrumentalizar o futuro professor para o desenvolvimento da sua prática, para que o mesmo pudesse atuar de modo adequado em seu contexto de ensino.

Por outro lado, o primeiro ano de trabalho de um professor apresenta características peculiares no enfrentamento da sala de aula, com seus

imprevistos e incertezas (PERRENOUD, 2002), o que pode levar o professor iniciante a se sentir despreparado. Essa sensação de despreparo pode levá-lo a recorrer a práticas vivenciadas no contacto com seus professores. Num processo anterior, com relação a este aspecto, Feiman-Nemser & Floden (1986) discutem pesquisas que mostram que, geralmente, a maneira como o professor foi ensinado será reproduzida em sua própria prática. Os autores ponderam que esta prática pode ter conotações negativas, se o professor iniciante for um agente passivo deixando-se moldar totalmente por influências externas baseadas em experiências de outros professores (BULLOUGH JR, KNOWLES, CROW, 1989).

Diante destas preocupações, percebemos que uma pesquisa em nossa região, Noroeste do Paraná, que examinasse o processo de socialização de duas professoras de Inglês em seu primeiro ano de trabalho na escola pública poderia revelar os problemas que geralmente o professor enfrenta nesse contexto. Poderia também servir de fonte de informação relevante aos futuros professores, aos professores em serviço e aos formadores dos cursos de Letras. Acreditamos, portanto, como Zeichner (1994) ressalta, que toda pesquisa deve ser um passo para promover a reflexão na comunidade acadêmica diretamente relacionada com o tema pesquisado. Além do mais, Freeman & Johnson (1998, p.57) enfatizam que “a base do conhecimento da educação de professores de línguas deve incluir pesquisas que têm alicerce na atividade de ensino, que focalizem em quem faz o trabalho, onde é e como ele é feito”. Isto significa que uma proposta como a desta pesquisa é relevante para a formação educacional do professor, considerando as influências que podem operar antes e durante o desenvolvimento de sua prática pedagógica ao longo de suas experiências no ensino.

Visando compreender esse processo contínuo de formação, esta

pesquisa tem como foco o primeiro ano em serviço de duas professoras de LI no ensino público, vendo-as sob o prisma da socialização que aponta para diversos fatores que podem influenciar a prática do professor, inclusive os institucionais, através das culturas de ensinar e como as professoras lidaram com os saberes exercidos em sua prática.

Esta pesquisa tem por objetivo geral contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, uma vez que ao estudar o processo de socialização durante seu primeiro ano de trabalho podemos compreender como relacionam sua formação inicial com as demandas do exercício profissional. Desse modo poderemos ter subsídios para que o professor, em fase inicial de formação, possa entender o processo de tornar-se professor.

Os objetivos específicos deste trabalho são:

1. Analisar como o professor no ensino de LI, em seu primeiro ano de trabalho, em uma escola pública, avalia sua prática pedagógica;
2. Analisar quais as dificuldades que um professor de Inglês enfrenta durante seu primeiro ano de trabalho na escola pública
3. Analisar as possíveis influências para as soluções adotadas na resolução das dificuldades encontradas.

Esta dissertação está dividida em três capítulos. O capítulo 1 discute a formação do professor, com foco no processo de socialização no seu primeiro ano de atuação, bem como os saberes docentes, conjunto de conhecimentos mobilizados na resolução de problemas durante esse período.

No capítulo 2, a metodologia é definida e justificada por uma abordagem qualitativa de pesquisa apresentando os perfis das informantes, os

cenários e os instrumentos etnográficos, que são qualitativos, utilizados para a coleta de dados.

O capítulo 3 contempla a análise e discussão dos dados coletados através de entrevistas. Enfim, apresentamos as considerações finais, articulando o referencial teórico, os dados obtidos e a sua contribuição para a área estudada.

2 CAPÍTULO 1 - A SOCIALIZAÇÃO DE PROFESSORES E OS SABERES DOCENTES

Neste capítulo, serão discutidos dois conceitos centrais da pesquisa, que são o da socialização de professores no primeiro ano de trabalho e o dos saberes docentes.

2.1 O QUE É SOCIALIZAÇÃO

A socialização, nesta pesquisa, é entendida como um processo contínuo, que vai moldando os sistemas de crenças, conhecimentos, atitudes, valores e práticas pedagógicas, além da construção de saberes dos professores. De acordo com Gimenez (1994, p.3-4):

Num conceito mais amplo, socialização é entendida como o processo pelo qual todas as experiências de vida ajudam a moldar o sistema de crenças e valores desses profissionais. Desta maneira, não é apenas a educação formal a responsável pela forma como o professor atua em sala de aula.

A socialização acontece, dessa forma, com professores ao passarem por uma série de experiências que vão desde a escolaridade, vida em família, vivência na sociedade, enfim, todos os aspectos que envolvem o crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional do professor poderá fazer parte da construção de sua socialização.

De acordo com Lortie (1975, p.55-56), a socialização ocorre por meio de normas implícitas que simbolizam a cultura da escola como local de

trabalho. Segundo o autor, quando o poder da socialização inicial é forte, crenças e valores anteriores ficam menos importantes por algum tempo, pois os valores dos próprios participantes tendem a fundir-se com os valores e normas de seu meio. Por outro lado, quando as experiências de socialização são fracas, o oposto acontece, levando os professores iniciantes a conduzirem seu trabalho pela forte influência de atitudes, valores e orientações que trazem consigo para o contexto inicial de ensino. Isto leva a crer que a socialização é um processo através do qual a herança cultural do professor, envolvendo suas atitudes, crenças e valores contribui para sua formação profissional.

Johnson & Freeman, (2001, p.61) definem socialização como:¹

“... uma imagem invertida deste processo de aprendizagem, que considera as marcas das escolas como sendo instituições sociais, culturais, e políticas, assim como também considera as histórias de seus participantes, sua escolarização que leva em conta como o lugar e o tempo constituem (ou desconstituem) o professor. Nessa reciprocidade de aprendizagem e socialização do professor, nós contrapomos a agência individual com a identidade coletiva e interagente.”

De acordo com esses autores, portanto, a formação do professor se situa na junção de experiências de aprendizagem, ligadas ao convívio com diferentes relacionamentos ligados à escola, família e sociedade. Todos estes interesses influenciarão na vida profissional do professor que, por sua vez, influenciará na vida das pessoas a sua volta estabelecendo assim, uma socialização que pode ocorrer por toda uma vida.

¹ “... a mirror image of this learning process, which takes the features of schools as social, cultural, and political institutions as well as participants’ histories within them, their schooling to account for how place and time makes (or un-makes) the teacher. In this balance and interplay of teacher learning and teacher socialization, we counterpose individual agency with belonging and collective identity”

2.2 SOCIALIZAÇÃO DE PROFESSORES COMO CAMPO DE PESQUISA

Como visto, a socialização é um conceito importante para a compreensão do processo de desenvolvimento profissional do professor. Nesse sentido, o campo de pesquisa de socialização do professor é uma “área de estudos que procura entender o processo pelo qual o indivíduo torna-se membro participante da prática dos professores” (DANZIGER, 1971, apud ZEICHNER & GORE, 1985, p.1)². Isto revela que, no caso do professor de LI, assim como o caso de qualquer outra profissão, ao entrar para o grupo de professores atuantes, é necessário que se compreenda a influência de outros professores, uma vez que esta é um dos fatores que podem influenciar seu desempenho em sala de aula. Desse modo, as pesquisas podem fornecer maior compreensão acerca do processo de socialização do professor e as influências deste processo em sua prática pedagógica.

Além disso, a pesquisa de socialização de professores, de um modo geral, leva em consideração as influências de aprendizagem do professor que antecederam sua entrada num programa de formação inicial. As predisposições dos alunos para tornarem-se professores são muito importantes, uma vez que podem levá-los a exercer uma influência socializadora muito mais forte do que a prática em pré-serviço ou a socialização tardia no trabalho.

De acordo com essa visão, as pessoas envolvidas numa mesma linha de trabalho estão predispostas a compartilhar idéias e sentimentos comuns sobre suas atividades profissionais (LORTIE, 1975, p.55). Portanto, pode-se perceber que a área de socialização de professores está intimamente associada

² Teacher socialization research is that field of scholarship which seeks to understand the process whereby the individual becomes a participating member of the society of teachers.

com a maneira com que os professores iniciantes dão início ao seu ensino e como lidam com os seus próprios valores, conhecimentos, crenças e práticas em relação à convivência com um grupo de professores experientes.

Embora as pesquisas na área de socialização do professor ainda sejam escassas no Brasil, Gimenez (1994) chama a atenção para esse processo na preparação de futuros professores de inglês, salientando a importância de programas de licenciatura adotarem essa perspectiva na estruturação de suas atividades, relacionando-a ao pensamento do professor como foco dos processos educativos. A autora discute, por exemplo, o processo de socialização e educação no contexto do Curso de Letras em que estava envolvida. Os informantes da pesquisa eram estudantes do primeiro ano, professores em pré-serviço e professores em serviço. O foco estava nas convicções dos estudantes de Letras sobre o ensino em relação aos papéis do professor.

Segundo a mesma autora (1995, p.4) ³

Minha argumentação é que o aprendizado da língua antes e durante o curso de Letras serve como um aprendizado no ensino, como os futuros professores desenvolvem seus conceitos de ensino. Eu concordo com a idéia que o processo de aprender a ensinar é contínuo e começa antes que os futuros professores se juntem a programas de educação para professores. De acordo com esta estrutura, aprender a ensinar não é somente saber sobre a aquisição de um certo corpo de conhecimento, mas também sobre aprender a distanciar-se de do momento final de aprendizagem enquanto aluno para mover-se para um outro fim, que seria aprender enquanto professor. Neste sentido, os programas de formação do professor representam uma fase transitória nas vidas dos professores, na qual eles são confrontados com a necessidade de mudança de papéis.

³ My argument is that language learning before and during attendance in “Letras” courses serves as an apprenticeship in teaching, as the prospective teachers develop their conceptualizations of teaching. I subscribe to the idea that the process of learning to teach is continuous and starts before prospective teachers join their teacher education programmes. According to this framework, learning to teach is not only about the acquisition of a certain body of knowledge, but also about learning to distance oneself from the learner end of the continuum and to move towards the other end. In this sense, teacher education programmes represent a transitional phase in the lives of teachers, in which they are confronted with the need to change roles.

Na perspectiva daquele trabalho, as aulas de língua inglesa no curso de graduação teriam um impacto nas concepções de ensino/aprendizagem de LE dos futuros professores. O curso de Letras seria, assim, uma experiência de socialização e de educação formal.

Isto pode estabelecer relações com a questão de mudanças de papéis que Gimenez aponta no comentário acima, uma vez que o professor passa por um momento de transferência de papéis em sua fase de formação inicial. E em determinado momento o mesmo aprendia ou construía seu conhecimento enquanto aluno e, num outro momento, passa a agir enquanto professor.

Nesse contexto, Gimenez sugere que o aprendizado de um idioma pode tornar-se mais socializador em termos de preparação para a profissão (concernente ao currículo oculto) que leve ao desenvolvimento do idioma. Neste sentido, a aprendizagem da língua se daria num contexto para o desenvolvimento de uma consciência pedagógica, utilizando os assuntos que normalmente estão associados à formação do professor e o ensino. Em outras palavras, a autora propõe um trabalho de integração em relação à socialização e à educação formal, o que seria uma tentativa de se desenvolver o ensino de línguas na formação inicial de maneira socializadora.

Uma outra pesquisa desenvolvida no Brasil, na área de socialização, referente ao primeiro ano de trabalho de professores de LI, é um estudo feito por Reis (1998), que desenvolveu uma pesquisa utilizando-se da construção de imagens de uma professora de prática de ensino, em seu primeiro ano de trabalho como tal, pois a mesma tinha uma experiência como professora de língua inglesa há aproximadamente vinte anos.

Portanto, podem ser foco de pesquisas deste tipo tanto professores em pré-serviço como aqueles em serviço. ”. Pode-se dizer que a autora acredita que a questão do primeiro ano de trabalho no ensino mereça atenção não somente em relação aos professores que acabam de concluir sua formação inicial, mas também, aqueles que já se encontram num processo de formação continuada, ao ingressarem numa área diferenciada de ensino. Reis (1998, p.13) faz referência à socialização como sendo “uma corrente de estudos que investiga como se aprende a ensinar, ou como o professor constrói ou adquire conhecimento”.

Para acessar os dados de sua pesquisa, Reis usou a biografia da professora investigada como recurso a fim de identificar as imagens anteriores e aquelas construídas durante seu trabalho com a disciplina de Prática de Ensino para facilitar o entendimento das ações daquela professora. Essas imagens revelaram não só como esta professora iniciante na nova área de ensino reage frente ao contexto de trabalho, mas também sua proficiência lingüística, assim como a teoria e sua educação formal são vistas pela mesma. Este estudo serviu também para a pesquisadora refletir acerca de suas próprias imagens reais e ideais em relação à formação de professores.

Um estudo mais amplo, de Lortie (1975), mostra o modo como as pessoas podem ser influenciadas por seus trabalhos, como cada profissão exerce sua influência e como o impacto inicial da socialização pode fazer diferença na vida de um profissional. O autor identificou três maneiras de formação profissional, que são a 1) instrução formal, 2) entrada mediada, e 3) aprendizagem por observação.

1) Quanto à *instrução formal*, esta envolve dois tipos de formação, a) *a formação geral* e b) *a formação específica*. Muitas áreas de profissionalização exigem uma formação de ensino superior enquanto que outras não. Podemos citar,

por exemplo, profissões que exigem *formação geral*, ou seja, momento em que não é preciso se ter uma escolaridade específica para atuar em profissões como as de garçom, vendedor, doméstica, entre outras. Outras profissões exigem *formação específica*, tais como a de professor, contador, médico, advogado, entre outras. Para atuar nestas profissões é necessário que se tenha uma qualificação adequada ou correspondente aos critérios de trabalho que a profissão exige.

Com base nestes pressupostos, comparada às outras profissões, a área de ensino requer um período de instrução relativamente maior. Para um professor atuar em sala de aula, por exemplo, precisa ter recebido uma formação na área em que irá atuar. No caso do Brasil, se o professor atuar na educação básica, o mesmo deve ter formação em curso superior, em licenciatura. Em outros contextos, o professor de língua estrangeira pode não precisar deste tipo de formação específica.

2) A *entrada mediada na profissão*, segundo Lortie (1975, p.59) pode ser considerada uma forma clássica de indução no trabalho, que acontece durante a formação (geral ou específica), por exemplo, nas artes, na área de direito, na área médica e nos cursos de formação de professores (especialmente nos estágios). Esta entrada mediada pode ocorrer também em várias outras profissões e o tempo de duração varia de acordo com cada profissão.

É possível estabelecer uma comparação entre esta entrada mediada ao período de *prática de ensino*, que geralmente ocorre como uma disciplina preparatória ao final da formação inicial. A prática de ensino será um mediador na entrada na profissão. Neste momento o futuro professor estará iniciando sua prática em sala de aula, ainda que de modo supervisionado, assumindo o papel de professor.

Até hoje, este período de formação inicial do futuro professor tem ocorrido geralmente na disciplina de Prática de Ensino, embora novas propostas tenham sido elaboradas no sentido de iniciar o futuro professor num processo de atuação de prática pedagógica desde o início da graduação. De acordo com esta proposta não seria apenas essa disciplina responsável por essa preparação. Portanto, a entrada mediada não seria responsabilidade apenas da Prática de Ensino.

3) Uma terceira questão importante na formação profissional, é a *aprendizagem por observação*, que Lortie utiliza para se referir às muitas horas que o futuro professor passa em sala de aula, como aluno, internalizando os modelos apresentados através de atitudes e ações dos professores que fizeram parte de sua formação escolar.

Esta continua sendo um aspecto válido em relação à atuação do profissional, embora possa se reconhecer algumas limitações nesta perspectiva, pois, há uma série de outros fatores que compõem esta formação.

Por outro lado, não se pode negar que para muitos profissionais, a experiência do trabalho em si também é muito importante.

Enfim, o desenvolvimento profissional de uma formação inicial ou formação continuada requer mais preparação do que se pode encontrar na educação formal, na entrada mediada ou na *aprendizagem por observação*. Durante o curso de graduação o futuro professor cria expectativas que poderão não ser correspondidas em seu primeiro ano de trabalho. Um fator determinante na vida do professor é o sistema de indução⁴ pois, sua atuação pedagógica no primeiro ano de trabalho poderá influenciar os anos subsequentes de sua carreira.

⁴ Com base nas considerações de Reis (1998, p.14), o termo indução é utilizado para fazer referência ao primeiro ano de trabalho do professor, que pode ser encontrado na área de

Assim, ao iniciar sua trajetória profissional poderá conscientizar-se de modo mais explícito sobre a necessidade de continuar estudando.

Na concepção de Staton & Hunt (apud REIS,1998), o professor inicia sua socialização em fase inicial e a continua ao longo de sua vida profissional. Estas interações com os professores-formadores, colegas, outros professores, diretores, alunos, pais possibilitarão o processo de formação continuada, que pode permitir-lhe que se modifique, transformando-se afetiva, cognitiva e comportamentalmente, enquanto constrói seu conhecimento, atitudes, valores e crenças.

2.3 O PRIMEIRO ANO DE ENSINO

O primeiro ano de ensino, geralmente, é um desafio para o professor iniciante. É neste período que suas crenças, conhecimentos, assim como toda a influência socializadora ocorrida, até então, estarão mais em evidência. No entanto, no início de sua carreira, o professor pode alterar suas próprias crenças, desenvolver mais o seu conhecimento, entender melhor como este é construído e ser capaz de refletir acerca de sua atuação profissional na própria prática, além de poder rever seus conceitos, sua capacidade de atuação, sua motivação, enfim, testar o conteúdo que adquiriu durante sua educação formal.

Além de tais considerações, deve-se levar em conta a questão ao impacto que a socialização inicial causa, podendo interferir em toda uma carreira profissional (LORTIE, 1975, p.55). De acordo com esta visão a área de

socialização do professor. O período de indução pode ser considerado como um estágio de sobrevivência em que a atuação se torna tudo ou nada (LORTIE 1975, p.60).

socialização de professores está intimamente associada com a maneira com que os professores dão início ao seu ensino e como lidam com os seus próprios valores, conhecimentos, crenças e práticas em relação à convivência com um grupo de professores experientes.

No Brasil, as pesquisas de socialização com o foco no primeiro ano de ensino de LI ainda são escassas. No exterior, entre pesquisas realizadas, Richards e Pennington (2000) associam o conteúdo de um programa de formação de professores e a prática, pois sua prática pedagógica, no seu primeiro ano de atuação depende da orientação pedagógica que o professor recebeu de um determinado programa de graduação.

Nesse sentido, quanto à influência da formação inicial na prática do professor em seu primeiro ano de trabalho, Tabachnick, Zeichner e Densmore (1987) sustentam que os estudos realizados até aquela época revelavam um impacto pequeno de cursos de formação inicial. Para que haja um impacto de cursos de formação inicial na prática do professor, portanto, é necessário que as experiências nos cursos de licenciaturas sejam suficientemente fortes para servir de apoio durante o primeiro ano de ensino.

Isto reforça também a necessidade de o futuro professor ter que se esforçar muito durante seu processo de formação inicial para que esta exerça uma influência satisfatória em sua prática pedagógica em seu primeiro ano de trabalho (ZEICHNER, 1990).

Entretanto, pelo modo como se caracterizam, em geral, os cursos de graduação em licenciaturas (com uma pequena parcela de entrada mediada), os professores iniciantes, sofrem quando têm que tomar decisões que, geralmente, não correspondem àquelas propostas na graduação. Para os professores atuantes

em contextos onde não há pré-requisito de formação inicial, esse processo de tomada de decisões pode ser ainda mais difícil, e talvez mais forte a influência da cultura institucional.

Jordell (1987) afirma que a influência das experiências que o professor tem durante a educação formal diminuem com o tempo e com as experiências individuais no trabalho. Contudo, isto não significa que as influências socializadoras, as experiências vivenciadas desde a infância do professor, as experiências vivenciadas desde sua infância em ambiente familiar, escolar e na sociedade em geral, parem de acontecer. Além do mais, Nias (1986), ao contrário de Jordell, ressalta que os professores continuam a influenciar e serem influenciados em suas próprias experiências como alunos mesmo depois de anos de experiência de ensino, o que pode ser constatado durante a educação formal do professor e seu período de atuação em serviço.

Tais considerações levam a crer que embora possa haver uma diminuição das influências da educação formal como Jordell sugere, a prática sempre será moldada por influências socializadoras, sejam provenientes da educação formal ou de experiências de vida.

Ainda em relação a prática socializadora do professor, Britzman (1986, p.446) comenta que, “enquanto os professores estão socializando os alunos, os alunos também estão socializando o professor”⁵. Com base nestas considerações, entendemos que a socialização do professor é decorrente de vários tipos de influência, que estão relacionados ao seu contexto de trabalho, provenientes de diferentes contextos tais como família, amigos, colegas de trabalho, educação formal e informal, entre outros, e, por isso, torna-se impossível

⁵ So, while teachers are socializing the students, students are also socializing teachers.

dissociar a prática do professor das ações de seus alunos. Não se pode considerar somente uma das vertentes, apresentadas pela autora acima, uma vez que tanto professores quanto alunos são partes integrantes fundamentais do processo de socialização, pois estão integradas independente das circunstâncias, havendo um processo de construção socializadora sendo elaborado por ambas as partes.

Com relação à tomada de decisões, Lacey (1977, apud ZEICHNER & TABACHNICH, 1985), interessado nos aspectos sociais do professor em fase pré-serviço, define três modelos estratégicos⁶ em que o professor iniciante se encontra, quando deve tomar decisões frente à instituição em que trabalha. Tais estratégias são: a) *aquiescência estratégica*; b) *ajuste internalizado*; e, c) *redefinição estratégica*.

a) *Aquiescência estratégica* – é uma estratégia que o professor iniciante utiliza para sua sobrevivência no primeiro ano de ensino, submetendo-se totalmente às regras da instituição, porém com algumas reservas;

b) *Ajuste internalizado* – trata-se de uma estratégia que o professor iniciante utiliza para mostrar evidências de mudanças no seu pensamento com relação a uma situação ou dificuldade específica ao lidar com problemas externos. Procura, assim, adaptar sua prática à situação de trabalho, gradativamente, na tentativa de solucionar um problema de ordem didática, por exemplo. O mesmo pode mudar suas crenças e, discordando de alguma orientação recebida durante sua formação inicial, pode mudar algum aspecto da sua prática no sentido de resolver uma dificuldade no trabalho, subtendo-se inteiramente à instituição onde atua;

⁶ Com relação a esta questão, Woods (1977 apud KNOWLES, 1988:28) denomina estes modelos de *estratégias de sobrevivência* que “representam as concessões ou acomodações que os professores desenvolvem no sentido de neutralizar situações de desconforto que surgem na sala de aula”.

c) *Redefinição estratégica* – refere-se a uma redefinição de uma prática ou de um problema encontrado pelo professor iniciante em que ele percebe que é possível solucioná-lo de uma maneira diferente da que vinha sendo dada. Para isso, o professor iniciante usa sua própria criatividade, tentando modificar as expectativas institucionais, acreditando que ele é capaz de solucionar os problemas através de suas próprias crenças.

Tendo em vista a possibilidade de relevância das estratégias comentadas acima no primeiro ano de ensino do professor iniciante, deve-se considerar que as mesmas podem contribuir enormemente para o desempenho da prática pedagógica do professor naquele momento. Nesse sentido, o modelo de Lacey reconhece que os professores iniciantes são agentes ativos em sua própria socialização em relação à instituição. Os professores trabalham com pressões do meio ambiente através de estratégias de ajuste, elaborando suas próprias soluções de problemas depois de tentar solucioná-los, baseados em orientações que receberam em sua formação inicial. Os ajustes passam por negociações do professor iniciante, que tenta encontrar soluções para os problemas surgidos em sua prática.

Como já foi dito, são ainda escassas as pesquisas sobre o primeiro ano de ensino de professores de línguas estrangeiras. No exterior, foram realizadas várias pesquisas na área de socialização do professor voltadas para o primeiro ano de ensino, embora não necessariamente sobre professores de LI. Entre elas, encontramos pesquisadores como Crow (1987); Ethrerdige (1989); Crow, Bullough Jr, Knowles; (1989); Calderhead e Robson (1991); Kyriacou (1993); Johnston, (1994); Bullough, (1989) e Moran (1996). Alguns destes estudos estão

explicitados no quadro abaixo, no sentido de contribuir para uma melhor compreensão acerca do processo de socialização do professor:

O critério adotado para a exposição do quadro foi realizado por ordem alfabética por autores.

AUTOR/ ANO	Bullough Jr (1989)	Bullough Jr, Crow, Knowles, (1989a)	Bullough Jr, Knowles, Crow (1989b)	Crow, Bullough Jr, Knowles (1989)	Etheridge (1989)	Kyriacou (1993)	Moran (1996)
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar quais as habilidades de ensino no primeiro ano de trabalho. • Como poderia se lidar com problemas comuns a professores iniciantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as metáforas de um professor iniciante • Definir a identidade do professor 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar como os professores planejam suas primeiras semanas de ensino e as imagens que eles têm dos alunos. • Definir as categorias que os alunos usaram para defini-los e aos outros colegas de sala. 	<ul style="list-style-type: none"> • Focalizar aspectos do pensamento do professor e como professores iniciantes entendem, vêem o ensino e como este entendimento muda com o tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar como os professores iniciantes incorporam a prática de ensino diferente da teoria aprendida na formação acadêmica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar estudos sobre o desenvolvimento de conhecimento específico acerca do ensino durante a formação inicial e no primeiro ano de ensino. • Verificar a maneira como se expandiu a prática dos professores analisados. • Identificar os tipos e a natureza da especialidade da pesquisa que é desenvolvida e os fatores que as influenciam, bem como os problemas envolvidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar como cinco professores sobreviveram ao seu primeiro ano de ensino. • Observar como os professores desenvolvem o relacionamento com seus alunos e os conteúdos de ensino.

METODOLOGIA	Estudo de caso.	<ul style="list-style-type: none"> Seminários. 	<ul style="list-style-type: none"> Observações em sala de aula Entrevistas 	<ul style="list-style-type: none"> Estudo de caso. 	<ul style="list-style-type: none"> Observações de professores Entrevistas 	<ul style="list-style-type: none"> Revisão bibliográfica. 	<ul style="list-style-type: none"> Questionários sobre crenças e o primeiro ano do professor. <ul style="list-style-type: none"> Relatos reflexivos Observações em sala de aula <ul style="list-style-type: none"> Encontros mensais
RESULTADOS	O resultado das experiências em sala de aula mostraram que o professor analisado, embora inexperiente, tentou solucionar seus problemas recorrendo a conteúdos recebidos na formação universitária que iam ao encontro das necessidades dos seus alunos.	As metáforas de uma professora evidenciavam que ela via seus alunos como filhos e o contexto de trabalho como seu lar. Com o passar do tempo, a identidade de seu ensino tornou-se problemática, porque ela não conseguia corresponder as demandas de seus alunos e estava em constante conflito com seus filhos.	<ul style="list-style-type: none"> Os três professores da pesquisa tinham conhecimento teórico adequado para elaborar as aulas. Constatou-se que problemas como disciplina e motivação devem-se as diferenças individuais dos alunos. Havia um misto de familiaridade e profissionalismo nas práticas exercidas pela informante. 	<ul style="list-style-type: none"> Concluiu-se que os professores iniciantes deveriam ser mais assistidos durante seu estágio supervisionado no sentido de tornar explícitas as metáforas de ensino e esquemas que os futuros professores possuem acerca do ensino e da formação de professores com significados apropriados e inapropriados. 	<ul style="list-style-type: none"> Os informantes modificaram ou abandonaram as práticas aprendidas na universidade <ul style="list-style-type: none"> O local de trabalho foi considerado como barreira que impedia o uso de práticas preferidas. Os professores usaram estratégia de ajuste em suas práticas com características de ensino reflexivo. Os problemas do trabalho geralmente estão associados ao abandono ou ao ajuste da aprendizagem recebida com base nas práticas universitárias. <ul style="list-style-type: none"> tempo limitado para planejar as aulas 	O autor sugere três questões a serem exploradas com pesquisas nesta área que são: <ol style="list-style-type: none"> qual a relação entre experiências de prática de ensino e o desenvolvimento do conhecimento específico? Que tipo de experiências de prática de ensino são mais efetivas e por que? como o estágio supervisionado e a indução no ensino consideram as diferenças em relação às necessidades entre 	<ul style="list-style-type: none"> A pesquisa comprovou que os professores não seguiram as orientações recebidas durante o curso superior. <ul style="list-style-type: none"> A idade e a falta de experiência podem ter sido fatores que levaram os professores a desenvolver um papel inflexível perante as circunstâncias e as necessidades dos alunos. Concluiu-se que os professores sentiam necessidade de cobrir o máximo do conteúdo pela influência do contexto de ensino, suas tradições, pressões e outros

					<p>também é um problema novo enfrentado pelos professores iniciantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Os professores novatos abandonam as práticas que gostariam de aplicar em sala de aula fazendo o que lhes parece mais conveniente naquele momento. ➤ Os professores tomam decisões baseadas nas circunstâncias e pressões de trabalho naquele momento de atuação. 	indivíduos?	<p>participantes naquele contexto como diretor, coordenador, outros professores e alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ A cultura, o profissionalismo e o conhecimento influenciaram a prática de ensino dos professores. ➤ Constatou-se a necessidade de reestruturar a formação do professor e sua prática de ensino. Apenas a instrução não é suficiente para causar impacto na prática do professor.
--	--	--	--	--	---	-------------	---

QUADRO 01 – Panorama de estudos sobre a socialização do professor

Como se pode observar, essas pesquisas se concentram em analisar a relação entre a formação inicial e o primeiro ano de ensino.

Os Resultados obtidos por meio destas pesquisas não são muito diferentes dos resultados obtidos com a pesquisa realizada com as duas professoras que nos propomos analisar neste trabalho.

Podemos perceber que embora estas pesquisas tenham sido realizadas em países diferentes, as realidades são muito próximas em relação à comportamento, atitudes, influências, avaliações..

Todas as pesquisas apresentadas no quadro acima estão voltadas para o primeiro ano de ensino no exterior. No Brasil, além de Reis (1998) e Gimenez (1994), não encontramos outras pesquisas que tratassem do primeiro ano de ensino de um professor de LE. Os autores desenvolveram pesquisas envolvendo biografias de vida de professores, o que contribuiu fortemente para a compreensão da prática da pedagógica do professor.

A presente pesquisa não teve como objetivo principal explorar as histórias de vida do professor, embora as entrevistas tenham levado as professoras a relatarem parte de suas histórias de vida quando respondiam a perguntas como, por exemplo, a razão que as levou escolher o curso de Letras e como elas lidavam com dificuldades no contexto escolar.

Além das histórias de vida, as pesquisas do quadro 1 abordavam a socialização dos professores pesquisados, suas influências, crenças, metáforas, dificuldades, tomadas de decisões, conflitos, educação formal, estratégias de ensino/aprendizagem, inexperiência no trabalho e o impacto do professor nos meses iniciais de trabalho.

Enfim, pelos comentários das pesquisas acima podemos perceber que há uma grande proximidade no propósito destas e do presente estudo.

2.4 DIFICULDADES ENCONTRADAS NO PRIMEIRO ANO DE ENSINO

O fato de que os professores iniciantes geralmente têm pouco contato com a sala de aula, antes de sua graduação, pode levá-los a subestimar as dificuldades que poderão encontrar no ensino, principalmente, no que diz respeito ao primeiro ano de trabalho.

Algumas das dificuldades sentidas pelos professores novatos são, por exemplo: indisciplina de alunos, sala de aula numerosa, falta de recursos pedagógicos na escola e a própria inexperiência para tomar decisões ou fazer escolhas (Bullough Jr, Knowles & Crow, 1989; Etheridge, 1989; Lortie, 1975). Geralmente o professor acaba tendo que assumir sozinho a responsabilidade de discernir os próprios problemas que enfrenta na prática sem poder contar com a experiência de um colega que está há mais tempo na profissão naquele momento. O que diferencia a prática inicial de um professor para a de um professor experiente, portanto, é, principalmente, o fato de que o primeiro começa a conhecer a realidade em que atua e aprende mais com seus próprios acertos e erros, enquanto que, o segundo por já ter vivenciado uma certa jornada, isto lhe propicia oportunidades e condições melhores de compreender seu próprio processo de ensino.

Outra dificuldade está relacionada à ansiedade na prática pedagógica. Quando o professor iniciante começa a atuar com muita ansiedade pode ser difícil para ele perceber as dificuldades que tem em sua própria prática pedagógica, podendo não ser capaz de refletir adequadamente. No entanto, se o

mesmo começar a atuar com menos ansiedade, poderá ser mais capaz de perceber seus erros e acertos, o que lhe propiciará oportunidades de repensar sua prática para que o ensino tenha uma melhor qualidade. Exemplos de dificuldades relacionadas à ansiedade do professor são: a) a coincidência de horários de trabalho entre colegas da mesma área, o que dificulta a troca de experiências tornando o professor mais ansioso e inseguro em relação à tomadas de decisão na sua prática; b) as horas gastas para planejar uma aula antes de aplicá-la; c) a própria insegurança em não querer demonstrar que está inseguro pedindo ajuda a outros colegas; entre outros, como problemas psicológicos, educação familiar, falta de interesse pela profissão.

Um outro fator que pode influenciar o primeiro ano de trabalho do professor é o papel da escola que pode contribuir para o sucesso de sua atuação inicial. Entretanto, este aspecto pode ser visto como uma dificuldade a ser enfrentada pelo professor iniciante, pois se o mesmo precisar de apoio no início de sua carreira e a escola dificultar esta situação, o professor poderá encontrar mais problemas para desenvolver sua prática pedagógica.

Um último aspecto a ser considerado como dificuldade para o professor iniciante é a questão da falta de interação, a qual pode propiciar uma ação individualista de trabalho, por não encorajar trabalhos coletivos e colaborativos. Alguns professores iniciantes não conseguem se envolver com outros professores para discutir suas necessidades educacionais. Isto pode até mesmo prejudicar outros colegas da profissão que precisam compartilhar experiências e problemas para juntos encontrarem uma solução que possa ajudar a todos. Este tipo de situação pode acontecer, por exemplo, quando a escola precisa fazer seu

planejamento anual. Se um dos membros do corpo docente não quiser se envolver, isto poderá resultar em uma proposta não harmônica para toda a escola.

O presente trabalho teve como objetivo desenvolver uma pesquisa sobre o processo de socialização de duas professoras de LI em seu primeiro ano de atuação pedagógica, as influências do seu processo de formação inicial e de que maneira com que solucionavam as dificuldades em sala de aula, assim como explicitar os saberes envolvidos neste processo e as futuras expectativas da prática na sala de aula. Adotou-se o referencial de saberes docentes em função de sua constituição através de múltiplas fontes, inclusive as experiências socializadoras.

A seguir, trataremos dos saberes docentes e suas definições, os tipos de saber que o professor desenvolve e suas implicações para o primeiro ano de ensino.

2.5 SABERES DOCENTES

Uma profissão diferencia-se de uma ocupação pela razão de que uma ocupação não exige que se tenha muito conhecimento para exercê-la, enquanto que para se exercer uma profissão é necessário que se tenha alguma formação em que se possa adquirir conhecimentos específicos.

Wallace (1991, p.5), sugere que para qualquer ocupação profissional, é necessário priorizar as seguintes qualidades:

Uma base de conhecimento científico, um período de estudo rigoroso que seja formalmente acessado, um senso de finalidade de serviço público, altos padrões de conduta profissional e a habilidade de desenvolver alguma exigência específica, bem como tarefas úteis socialmente de um modo demonstravelmente competente.⁷

⁷ All that has to said is that any occupation aspiring to the title of 'profession' will claim at least some of these qualities: a basis of scientific knowledge; a period of rigorous study which is formally assessed;

Uma das questões que têm prevalecido sob a pesquisa internacional em relação ao ensino, nos últimos vinte anos, e que tem marcado a problemática da profissionalização do ofício de professor em vários países é a pesquisa de reflexão a respeito dos saberes que alicerçam o trabalho e a formação dos professores das escolas de ensino fundamental e médio. Saberes estes que envolvem conhecimentos, saber-fazer, competências, habilidades, que são mobilizados e utilizados pelos professores em seu trabalho diário na educação.

A preocupação com a questão dos saberes dos professores surgiu na década de 80. Segundo Tardif (2002, p.10):

A questão do saber dos professores fez surgir dezenas de milhares de pesquisas no mundo anglo-saxão e, mais recentemente, na Europa. Ora, essas pesquisas empregam teorias e métodos bastante variados e propõem as mais diversas concepções a respeito do saber dos professores.

Trata-se de uma abordagem que faz referência não somente ao processo de formação do professor e às influências que contribuem para seu desenvolvimento profissional, mas também à situação específica de trabalho, que é a sua prática pedagógica.

2.5.1 Definição de Saberes

Não é possível estabelecer uma única definição para os saberes docentes. Este termo é complexo e pode ser identificado mais facilmente nas ações

a sense of public service; high standards of professional conduct; and the ability to perform some specified demanding and socially useful tasks in a demonstrably competent manner.

dos professores do que na teoria propriamente dita responsável por sua atuação, e pelos resultados de sua prática.

Adotamos Tardif como a principal referência na definição de saberes. Este concebe saberes como parte integrante e fundamental das dimensões do ensino e do estudo do trabalho diário realizado pelos professores:

... o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (Tardif, 2002:11)

O autor atribui à noção de *saber*, um sentido amplo de “conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”. (TARDIF, op. Cit., p.60) Nesse sentido, os saberes não se limitam a conteúdos que dependam de um conhecimento especializado, mas estão relacionadas ao trabalho, não correspondendo apenas aos conhecimentos teóricos adquiridos na universidade, produzidos na área da Educação.

Tendo em vista estes pressupostos, podemos perceber que os saberes profissionais dos professores provêm de fontes bastante variadas, que levam em conta vários aspectos e fatores que envolvem sua educação formal, seu desenvolvimento como pessoa, aluno e professor, sua experiência de vida, suas relações familiares, entre amigos, ou seja, seu processo de socialização, entre outros, que são explicitados através do exercício de seu trabalho, na aquisição de seus conhecimentos e nas manifestações destes mesmos saberes.

Como Tardif (2002) comenta, o saber do professor está intimamente relacionado com sua experiência de vida, sua socialização antes e durante a

profissão. O professor mobiliza vários tipos de saberes para solucionar dificuldades no seu contexto profissional. Sendo assim, o saber do professor está intimamente relacionado à sua identidade pessoal e profissional.

O que leva ao entendimento de que os saberes na profissão não são saberes fixos, pré-estabelecidos. Os mesmos são construídos de acordo com a situação requerendo reflexão e discernimento do profissional para tratar do problema, traçando os objetivos e os meios para alcançá-los. Dessa forma, a construção dos saberes se realiza através da sua própria prática.

2.5.2 Tipos de Saberes

Embora usando a terminologia de conhecimentos, diversos autores analisam os tipos de conhecimentos profissionais que um professor deve ter. Alguns desses conceitos se aproximam da noção de saberes empregada por Tardif. São eles:

1) *conhecimento prático* (ELBAZ,1981), que é o conjunto de entendimentos complexos e orientados para a prática, que os professores empregam para moldar e direcionar o trabalho de ensino;

2) *conhecimento prático pessoal* (CONNELLY & CLANDININ, 1984), que é um tipo de conhecimento que é experiencial, que faz parte e pode ser reconstruído a partir das narrativas de professores;

3) *conhecimento profissional* (SCHÖN, 1983), que é um conhecimento que transcende a universidade, se construindo na prática conforme o profissional enfrenta situações que exijam soluções para os problemas advindos. Desse modo, o profissional reestrutura seu conhecimento quando reflete na ação.

Imbernón (2002, p.9-30) comenta que os autores que procuram analisar os tipos de conhecimentos se referem a uma necessidade de se ter um conhecimento que seja polivalente, compreendendo diferentes âmbitos, que são: “o sistema (em suas estruturas próprias, ideológicas ou em sua organização), os problemas que dão origem à construção dos conhecimentos, o *pedagógico geral*, o *metodológico-curricular*, o *contextual* e o *dos próprios sujeitos da educação*”. E, ainda, o autor (2002, p.31) ressalta que “o *conhecimento proposicional prévio*, o contexto, a experiência e a reflexão em e sobre a prática levarão à precipitação do conhecimento profissional especializado”.

Ao definir e enfatizar a importância do *conhecimento pedagógico* para o desenvolvimento da profissão, Imbernón (2002, p.35) afirma que:

O conhecimento pedagógico especializado se legitima na prática e, mais do que no conhecimento das disciplinas, reside nos procedimentos de transmissão, reunindo características específicas como a complexidade, a acessibilidade, a observabilidade e a utilidade social.

Entendemos que este tipo de conhecimento está fortemente relacionado à questão dos saberes pelo fato de evidenciar um sentido mais amplo sobre o conhecimento pedagógico, não se limitando a uma concepção tecnicista para o desenvolvimento da prática do professor. Além disso, Imbernón (2002) considera o conhecimento pedagógico um conhecimento prático, que é o que, segundo o autor, estabelece as diferenças da profissão docente.

Por fim, Tardif apresenta os *conhecimentos técnico e pedagógico*. O primeiro envolve o uso de instruções numa visão de treinamento, enquanto que o segundo envolve a questão da formação do professor, numa visão de desenvolvimento.

Para Tardif (2002) os saberes podem ser *sociais e mentais*, o que o

mesmo denomina como “sociologismo” e “mentalismo”, porque são partilhados por um grupo de pessoas que vivenciam uma situação coletiva. Em relação ao *saber social*, o saber profissional nunca é definido somente pelo professor porque esta definição deve levar em conta o reconhecimento social do meio de atuação, considerando a interação vivenciada no grupo. Por exemplo, quando o professor é questionado a respeito de seu saber, há uma limitação em estabelecer uma definição, justamente por necessitar do meio social para elaborar suas definições, sempre se referindo a saberes escolares que estão relacionados ao currículo, alunos e a sala de aula. Quanto ao *saber mental*, o autor (2002, p.11) comenta que este pode ser reduzido a processos mentais, como “representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas, etc”, que se desenvolvem cognitivamente de modo individual e não coletivo, como no saber social. Um exemplo disso é a limitação do professor, comentada acima, ao tentar definir seu saber num nível individual.

Além disso, Tardif (2002, p.265) se refere à constituição do saber ao afirmar que “o estudo dos saberes profissionais não pode ser reduzido ao estudo da cognição ou do pensamento dos professores (teacher’s thinking)”, uma vez que os sistemas cognitivos não podem ser considerados somente no nível da cognição, mas devem levar em conta também as histórias de vida do professor, aspectos sociais das experiências do mesmo, suas emoções, sua personalidade, cultura ou culturas, pensamentos e ações, que carregam elementos como marcas dos contextos em que vive.

Freeman & Johnson (1998) também apresentam dois tipos de saberes, definindo-os como *saber conceitual* e *saber perceptual*. O *saber conceitual* é objetivo, teórico, empírico e trabalha com as abordagens e teorias de

aprendizagem. Entretanto, o *saber perceptual* é experiencial, prático, não vem pronto, está sempre em construção, é desenvolvido pela vivência e pela prática diária de alguém. Embora esta seção aborde vários autores, e esteja centrada em Tardif, é relevante conhecer a visão de outros autores no sentido de contribuir para uma melhor compreensão das possíveis influências que o professor recebe em seu processo de socialização.

É interessante observar também as diferentes denominações aos saberes, que Perrenoud (2001, p.71) apresenta, ao comentar sobre a fascinação das instituições universitárias pelos saberes, se referindo ao fato de que estas podem pensar na formação de professores como transmissão de saberes, que podem ser divididos em: a) saberes de referência (os saberes a serem ensinados); e, b) saberes pedagógicos e didáticos (aqueles “para ensinar”). Entretanto, o próprio autor reconhece que estes últimos não são unânimes, sendo contestados por alguns estudiosos quanto à sua utilidade ao comentarem que, para ensinar, “ter o domínio dos conhecimentos da disciplina é o bastante”. O mesmo autor (2001, p.71) também ressalta que entre aqueles que valorizam os saberes pedagógicos e didáticos, “não há consenso sobre a importância e sobre os fundamentos dos saberes envolvidos”. O autor (2001; p. 71-72) comenta que,

Acrescenta-se a esse debate clássico, relativo aos saberes provenientes da pesquisa, um questionamento mais recente sobre a articulação desses saberes ‘eruditos’ com o que se chama de ‘práticas’, que nomeamos ‘saberes de ação’ (BARBIER, 1996). Assim são designados os saberes declarativos ou procedimentais que não são produzidos pela pesquisa, mas que constituem a cultura profissional ou constituem ‘saberes de experiência’. Além disso, são considerados os saberes ‘que não existem’ (implícitos e mesmo inconscientes). As tipologias dos saberes dos professores multiplicam-se: saberes eruditos, saberes comuns; saberes formais, teóricos, tácitos, praxiológicos, práticos, profissionais; saberes de ação, saberes de experiência (BARBIER, 1996; CHARTIE, 1998; ELBAZ, 1993; FAVRE, GENBERG e WIRTHNER, 1991; GAUTHIER, MELLOUKI e TARDIF, 1993; GAUTHIER, 1997; LANI-BAYLE, 1996; MARTIN, 1993; PERRENOUD, 1994D, 1996C, G; RAYMOND, 1993A, B; TARDIF, M.,

1993A, B, C; TARDIF e GAUTHIER, 1996; TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991).

Como Perrenoud comenta, a questão dos saberes não é uma área fechada em conceitos, como uma verdade pronta e absoluta a ser seguida, mas que está aberta a debates e discussões. Por isso, esta pesquisa não se refere aos saberes ao apresentar tipos diferentes ou denominações diferentes como sugestões para unidade ou modelos de análise, porém, apenas aponta visões de autores como contribuição para a construção de outros saberes do próprio leitor e como uma possibilidade a mais para a compreensão da constituição e das influências dos diferentes saberes na prática pedagógica do professor. Os *saberes* estão relacionados a todos os elementos que integram o trabalho do professor, no caso da área em questão, tais como: aos lugares em que os professores atuam (TARDIF, 2002), às instituições formadoras, aos instrumentos de trabalho, assim como à experiência e à integração no trabalho do professor. É desta forma que os saberes estarão sendo analisados em relação aos contextos das informantes, relacionando os saberes aos elementos que integram o trabalho do professor.

Com relação à proveniência dos saberes ou à forma com que são adquiridos, segundo Tardif (2002; p.72), há trabalhos que datam da década de 80, que servem à socialização pré-profissional, defendendo “a idéia de que a prática profissional dos professores coloca em evidência saberes oriundos da socialização anterior à preparação profissional formal para o ensino”. O autor ressalta que os saberes experienciais do professor podem decorrer de pré-concepções do ensino e da aprendizagem adquiridas ao longo de sua história escolar.

A estruturação do saber experiencial é mais forte no início da carreira passando por uma fase crítica em que o professor pode confirmar sua

capacidade de ensinar, iniciando um processo de conscientização acerca de seu trabalho. O mesmo pode aprender muito a respeito da profissão, na prática, descobrindo sozinho como deve desempenhar seu próprio trabalho. Entretanto, a partir daí pode perceber que está despreparado para enfrentar situações difíceis em sala de aula, e que, portanto, deve aprender a lidar com isto.

Nas duas últimas décadas, a literatura sobre a formação do professor e a profissão docente tem tratado dos saberes com base no ensino. A expressão base de conhecimento (“knowledge base”), para Tardif, num sentido restrito, pode significar os saberes mobilizados pelos “professores eficientes”, que são aqueles que têm domínio de habilidades, sabe controlar seus alunos e domina o conteúdo curricular, durante a ação em sala de aula. Num sentido mais amplo, o autor comenta que a expressão “base de conhecimento” os designa um conjunto dos saberes fundamentados no ato de ensinar, no ambiente escolar que provêm da “formação inicial e contínua dos professores, currículo, socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares” (TARDIF 2002; p.60), entre outros. Nesse contexto, os saberes docentes, de acordo com o autor, não têm a função de transmitir conhecimentos, deve-se considerar que estes saberes são saberes plurais que advêm da formação profissional, saberes curriculares, e experienciais. Sendo assim, Tardif sugere que os professores estabelecem relação com vários tipos de saberes, definidos pelo autor e que são apresentados num quadro abaixo para explicitação de suas definições .

Tipos de Saberes	Definições de Saberes
<i>Saberes de formação profissional</i>	Conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores
<i>Saberes pedagógicos</i>	Provenientes de reflexão sobre a prática educativa e estão ligados as ciências da educação.
<i>Saberes disciplinares</i>	Encontrados na formação inicial e contínua, são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independente da área de educação. Emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.
<i>Saberes curriculares</i>	Correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos da escola e apresenta saberes sociais definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para esta cultura. Apresentam-se nos programas escolares que os professores devem aprender a aplicar.
<i>Saberes experienciais ou práticos</i>	Incorporam à experiência individual e coletiva sob forma de <i>habitus</i> e habilidades, de saber-fazer e saber-ser.

Quadro 02 - Tipos de Saberes (baseado em TARDIF, 2002)

O autor afirma que estes saberes se articulam com outros, como os saberes sociais, que são transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais. Tardif (2002, p.39) afirma ainda que o saber experiencial, de acordo com Tardif (2002, p.109) é “um saber ligado às funções dos professores, e é através da realização dessas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido, tal como mostram as rotinas, em especial, e a importância que os professores atribuem à experiência”.

essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática.

2.5.3 Como os Saberes são Adquiridos

Uma questão relevante no contexto da socialização dos professores, quanto ao primeiro ano de ensino, quanto à aquisição dos saberes, é o fato de que os saberes docentes, segundo Tardif (2002), resultam de conhecimentos adquiridos tanto por meio de instrução formal como por experiência. Um outro saber que o autor (2002, p.68) comenta, quanto a seu processo de aquisição é o saber profissional que está associado “tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção”. Um dos momentos importantes para se compreender como esses conhecimentos interagem é o primeiro ano de trabalho, quando o professor iniciante tem a oportunidade de reavaliar os conhecimentos acadêmicos com a situação prática da sala de aula, no contexto institucional em que trabalha. Esta é uma etapa fundamental para o estabelecimento de práticas pedagógicas no ambiente escolar, num primeiro momento de sua atuação. Nessa etapa, os referenciais teóricos e valores sobre o ensino derivados da experiência como aluno, podem influenciar a construção dos saberes no desenvolvimento de sua prática, que poderão estar em sintonia com a *cultura* institucional do contexto onde trabalha.

Muitas pesquisas descrevem as dificuldades que os professores iniciantes encontram durante sua atuação em sala de aula. Os professores mobilizam saberes que têm e que estão implícitos em sua educação formal. Nesse sentido, Tardif, afirma que

Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços.

Deve-se considerar, então, que estes saberes não são estáticos, pelo contrário, são saberes que sofrem transformações de acordo com a

necessidade do momento e os encaminhamentos da formação educacional anterior que o professor recebeu. Por isso, a orientação em pré-serviço deveria preparar o profissional para as situações e problemas que o futuro profissional, certamente, enfrentará durante sua prática pedagógica, principalmente no primeiro ano de ensino.

Uma primeira medida, quanto às dificuldades acima abordadas sobre a influência da formação inicial na prática do professor em seu primeiro ano de ensino, poderia ser aplicada ao estágio de prática de ensino no curso de graduação, visando integrar os novos professores progressivamente na profissão (TARDIF, 2002). A partir do momento em que o professor em pré-serviço desenvolve sua prática pedagógica em um período maior de estágio, sendo acompanhado por um professor orientador, durante a formação inicial, até que se sinta mais preparado para atuar profissionalmente, suas necessidades poderiam ser mais atendidas no sentido de obter mais segurança e experiência para desempenhar sua prática docente.

Uma das possibilidades de complementação para auxiliar neste período da formação inicial seria o desenvolvimento da pesquisa-ação, como Tardif (2002) sugere. A pesquisa-ação aponta para a necessidade de apoio como a colaboração no local de trabalho em parceria com diretor, orientador e seus pares. Contudo, é importante verificar até que ponto tal apoio realmente é desenvolvido na promoção da integração profissional de professores iniciantes. Este é um tema que precisa ser mais aprofundado. Considerando a relevância desse tipo de sugestão para a superação da distância entre a formação inicial e desafios do primeiro ano de ensino, concordamos com esta perspectiva de trabalho, uma vez que a pesquisa-

ação pode ser um instrumento que contribua efetivamente para que esta distância entre contextos seja atenuada.

Por outro lado, a prática profissional nos primeiros anos é decisiva para se definir a rotina a ser estabelecida pelo professor. Geralmente, o professor realmente trabalha baseado em sua própria prática, o que Tardif (2002, p.261) denomina de *sobrevivência profissional*, que é

quando o professor deve dar provas de sua capacidade, ocasiona a chamada edificação de um saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria.

Tais pressupostos indicam que o professor se apóia no que acredita, ou seja, em suas crenças pessoais para desenvolver sua prática, principalmente, no seu primeiro ano de ensino, o que pode se constituir nas certezas profissionais a que o autor se refere acima.

Nos primeiros anos da prática profissional do professor, vários fatores precisam ser considerados para se entender a natureza social e a evolução do trabalho docente na escola. Os professores podem partilhar seus saberes entre si por meio do material didático, das experiências vividas em sala de aula, das tomadas de decisões, enfim, podem desenvolver um saber prático em sua atuação.

Tardif enfatiza o fato de uma comunidade não ser a única responsável pelo desenvolvimento dos saberes de seus professores e que os mesmos têm uma certa autonomia para exercer suas funções. No entanto, muitas vezes, estes professores agem de maneira descontextualizada em seu meio, devido às suas dificuldades de ensino quando o conhecimento dos professores é técnico e pedagógico e só se transmite saberes elaborados por outros grupos. Em outras palavras, não é somente o contexto em que o professor está inserido o elemento responsável pelo seu desempenho em seu primeiro ano de trabalho, mas pode

haver também, uma influência de contextos diferentes dos quais o professor possa ter participado.

Como o pluralismo do saber está relacionado com os lugares em que os professores atuam, com os instrumentos e experiências de trabalho, Tardif (2002:63) desenvolveu um quadro para evidenciar as fontes de aquisição do saber e os modos de integração do trabalho docente.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária. ⁸
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Quadro 03 – Os saberes dos professores – Tardif (2002, p.63)

Através deste quadro é possível perceber que diversos saberes interagem para constituir a base a partir da qual professores tomam decisões em sala de aula. Esta constatação nos leva pensar no fato de que os saberes do professor não se originam somente de pesquisas, de soluções prontas para os problemas enfrentados diariamente no contexto escolar, de conhecimentos,

⁸ A socialização primária do professor é referente a construção de experiências passadas no âmbito da família e da escola, que acontece antes mesmo do desenvolvimento cognitivo.

instruções ou orientações propiciados por uma educação formal, mas também pela própria prática pedagógica do professor. Além do mais, há um fator a ser considerado na edificação dos saberes do professor, que é a questão da temporalidade, que também está relacionada diretamente à carreira do professor, marcada pela construção do saber profissional, pela socialização profissional e pelas transformações educacionais. Enfim, toda a trajetória de vida pessoal pode influenciar sua carreira profissional e sua identidade, levando-o a ser o que é e a fazer o que faz.

Nesse sentido, Raymond, Butt & Yamagishi (1993 apud TARDIF 2002) observaram que os problemas de indisciplina ocorridos em sala de aula, por exemplo, geralmente, eram solucionados pelo professor que buscava modelos de história familiar e escolar. Como afirmamos, anteriormente, na seção da socialização, e pudemos perceber pelas pesquisas desenvolvidas, a biografia escolar ajuda grandemente a interpretar as influências socializadoras na vida do professor e a definir de onde vêm as tomadas de decisões frente às dificuldades encontradas em sala de aula.

O tempo é um grande fator que interfere na compreensão dos saberes docentes porque as experiências passadas com a família e a escola acontecem antes mesmo do desenvolvimento cognitivo. Portanto, as influências de ordem temporal são marcadas pelos vestígios da socialização primária e escolar do professor quando o Eu profissional traz à memória as experiências educativas marcantes com uma professora em sala de aula.

As pesquisas de Lessard & Tardif (1996) e Tardif & Lessard (2000 apud TARDIF 2002) apontam para resultados de uma metodologia narrativa com

professores, identificando que os mesmos falavam de sua paixão pela educação desde a infância. Alguns destes professores afirmavam que a escolha pela profissão se deu por influência familiar, onde a maioria dos membros (femininos) era professoras pelo fato de se sentirem valorizadas e já terem parentes integrados a essa profissão. Outros professores falavam da influência de antigos professores pela sua maneira de ensinar, enquanto que alguns professores disseram que ser professor é um dom e que algumas pessoas nascem para isso. Estas pesquisas mostram que o “saber-ensinar” origina-se na vida familiar e escolar dos professores e que os saberes são construídos no decorrer da sua carreira, com as próprias experiências profissionais.

Os saberes docentes também são construídos por crenças e valores adquiridos ao longo da socialização. Na área de ensino de línguas estrangeiras, vários trabalhos abordaram este modo de representar o conhecimento, que é através da identificação apresentado por alunos ou de crenças de professores (GIMENEZ, 1995; REIS, 1998; MATEUS, 2000; ORTENZI, 2000; FÉLIX, 1999). De acordo com Sadalla (1998, p.32):

As crenças representam uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, não sendo, apenas, um mero reflexo da realidade, mas sim vão sendo construídas na experiência, no percurso da interação com os demais integrantes desta realidade.

Podemos perceber, através destas leituras que os saberes dos professores são variados e heterogêneos, provindo de diversas fontes porque não são entendidos como conhecimentos unificados. Os professores, no momento de sua prática pedagógica, fazem uso de diversas teorias, concepções e práticas, conforme a necessidade do momento de atuação.

Geralmente, o professor busca atingir seu objetivo na prática sem se importar com os saberes. Ele tem que desempenhar diversas tarefas ao mesmo tempo: controlar os alunos, motivá-los a desempenhar as tarefas de sala de aula, organizar atividades, acompanhar o desenvolvimento das mesmas, explicar o conteúdo, enfim, desenvolver todos os aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem.

É no início da carreira do professor que o saber experiencial é mais fortemente evidenciado, quando o mesmo pode definir o desempenho de sua prática, confirmando sua capacidade de ensino e integrando-se gradualmente à profissão.

Finalmente, Tardif (2002, p.179) define que “os saberes do professor não são mensuráveis entre si”. Para o autor é preciso considerar o contexto em que o saber está sendo definido, como, por exemplo, trata-se de um contexto afetivo, complexo, de confronto, de ensino, ética e de persuasão.

Neste capítulo foram apresentados os construtos principais deste trabalho, a saber: a socialização do professor, especialmente em relação ao primeiro ano de ensino, e os saberes docentes, com sua multiplicidade e ancoragem na experiência. Tais referenciais são fundamentais para se compreender os desafios enfrentados por duas professoras, sujeitos desta pesquisa, em seu primeiro ano de atuação no contexto da escola pública.

A seguir trataremos do Capítulo II referente à Metodologia de Pesquisa, quando comentaremos sobre os tipos de pesquisa em socialização, as informantes da pesquisa, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, bem como os procedimentos de análise.

3 CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE PESQUISA

Digo uma coisa muito norte-americana sobre os resultados: há transformações de todo tamanho. Minha meta é a mudança social, mas trabalho no sentido de provocar as transformações possíveis dentro de cada classe. Frequentemente, o Maximo que posso alcançar em um curso é um momento de transição da passividade, ou ingenuidade, para um acerta percepção crítica.

Freire, P. e Shor, L, 1987.

Após explicitar os entendimentos sobre socialização, influências socializadoras, saberes e suas relações com o primeiro ano de ensino do professor, este capítulo tratará da metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa. Será comentada a abordagem de pesquisa utilizada na área de socialização, para situar este trabalho. Além disso, serão fornecidas informações sobre a escolha das informantes, os instrumentos e procedimentos utilizados na coleta de dados.

3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA DE PESQUISA

A abordagem qualitativa de pesquisa despontou ao final do século XIX. Nesta época, os cientistas sociais defendiam esta abordagem de pesquisa a partir de uma perspectiva idealista-subjetivista de conhecimento, promovendo debates acerca da pesquisa quantitativa e qualitativa (ANDRÉ, 1995). Esta autora afirma que tais debates promoveram uma reflexão na área de ciências humanas e sociais acerca de questões epistemológicas e metodológicas que, atualmente, se encontram superadas, porque este tipo de dicotomia (qualitativo versus quantitativo) não é mais objeto de polêmica.

Historicamente, a pesquisa *qualitativa* ou *naturalista* se estabelece como o estudo fenomenológico de ordem natural. Foi utilizado o termo *qualitativa* por este tipo de pesquisa se opor à uma abordagem quantitativa, que promove estilos isolados de se estudar a realidade. Além disso, André (1995, p.17) comenta que esta abordagem, “defende uma visão holística dos fenômenos, que leve em conta os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. ”Com base nestas considerações, pode-se compreender a relação entre este tipo de abordagem e ao que a presente pesquisa propõe. É necessário ressaltar que entre os autores estudados para o desenvolvimento desta seção, procurou-se enfatizar uma literatura embasada em André (1995) pelo fato de seu texto possibilitar uma melhor compreensão da abordagem estudada.

Nesse contexto, de acordo com André (1995), os estudos na área de educação que se fundamentavam em uma nova perspectiva, começaram a se destacar na década de 1960. Até o início do século, a psicologia mantinha uma expressiva tendência experimentalista, com base no positivismo de Comte, dominando, assim, a pesquisa educacional. Nesta época, surgiram os movimentos sociais cujo alvo era combater o racismo e a discriminação social, visando alcançar a igualdade pelos direitos humanos. A sociologia, que ainda era dominada pelo funcionalismo, começa a focar o estudo fenomenológico⁹, que se encontra nas pesquisas qualitativas, tendo como base estudos relacionados ao interacionismo simbólico¹⁰, valorizando a etnometodologia. Esta é uma corrente da sociologia que influencia a abordagem qualitativa de pesquisa, se referindo ao campo de

⁹ Por fenomenologia, entende-se a construção social da realidade pelo sentido dado à experiências vividas nas interações sociais, em sua vida diária, enfatizando-se aspectos subjetivos do comportamento humano (Berger e Luckmann, 1985 apud André, 1995).

¹⁰ Trata-se de uma questão que parte do pressuposto de que “a experiência humana é mediada pela interpretação”, que não ocorre de modo individual mas por meio da interação com outros indivíduos (André, 1995).

investigação e não ao método utilizado pelo pesquisador. Trata-se de um estudo que visa compreender como os indivíduos compreendem e organizam a sua rotina cotidiana, numa tentativa de entender, bem como construir a realidade que os cercam (ANDRÉ, 1995).

Na década de 1980, conforme André (op.cit.) comenta, ocorreram intensas discussões a respeito da pesquisa qualitativa entre pesquisadores da área de educação, propiciando várias publicações quanto a procedimentos metodológicos. Entretanto, embora a literatura referente à abordagem qualitativa de pesquisa tenha aumentado significativamente, não tem havido discussões suficientes sobre o conceito deste tipo de pesquisa.

A autora acima adverte para a preocupação de se ter uma definição claramente explícita quanto ao conceito de pesquisa qualitativa, considerando-se as tendências fenomenológicas encontradas nesta abordagem e, também, alertando para o risco de se aplicar esta abordagem de maneira generalizada, podendo comprometer determinadas pesquisas.

Uma corrente da sociologia com influência no paradigma qualitativo é a etnometodologia, estabelecida por Garfinkel (1967, apud ANDRÉ, 1995) que se refere à investigação e não a um método. Esta investigação considera o cotidiano das pessoas e a maneira como eles o compreendem.

Em relação ao uso da pesquisa qualitativa para o desenvolvimento de estudos de natureza etnográfica, de acordo com André (1995), autores como Willis, Apple e Giroux, tentam associar a teoria crítica a estes tipos de estudos. Contudo, há pesquisadores voltados para o estudo cognitivista-interacionista-construtivista, não se identificando com a pesquisa qualitativa de origem fenomenológica, mesmo atraída pelos estudos de Vygotsky e Piaget.

Embora as perspectivas acima não estejam integradas à abordagem quantitativa, mas sim à abordagem qualitativa, percebe-se a necessidade, ainda, de um aprofundamento maior sobre este assunto, promovendo-se discussões de ordem metodológica. No entanto, em relação ao que esta pesquisa propõe, as correntes cognitivista, interacionista e construtivista não serão aprofundadas neste trabalho, uma vez que o mesmo se limitará à questão da socialização e suas influências no primeiro ano de ensino, e à abordagem de pesquisa adotada, que é a etnográfica de cunho interpretativista.

De acordo com André (op. cit.) as pesquisas, de um modo geral, devem estar mais voltadas à questão da natureza do conhecimento científico e sua função social, levando-se em consideração alguns aspectos, tais como o processo de produção e o tipo desse conhecimento, critérios para avaliação do trabalho científico, critérios para a seleção e apresentação de dados qualitativos, além de métodos e procedimentos de análise de dados, entre outros. Nesta pesquisa há uma preocupação com a produção de um texto que possa ser relevante para o contexto de formação de professores, e os critérios de escolhas feitas ao longo da pesquisa são aqui explicitados.

Considerando que a pesquisa etnográfica preocupa-se com os significados nas ações, envolvendo pessoas individualmente ou grupo de pessoas, em seu cotidiano através dos estudos que possibilita, é tipicamente uma pesquisa de cunho qualitativo. Nesse sentido, a etnografia é considerada, portanto, uma tentativa de descrição da cultura (GEERTZ, 1973, apud ANDRÉ, 1995, p.19). Desse modo, o etnógrafo, por sua vez, tenta compreender o contexto envolvido, o comportamento humano, os processos estabelecidos por um determinado ambiente. Em relação ao papel do etnógrafo, Wax (1971, apud ANDRÉ, 1995, p.20)

afirma que à medida que o mesmo se aproxima de um grupo estudado, partilha com ele os significados de uma dada realidade. Isto possibilita ao pesquisador uma maior compreensão dos estudos aos quais o mesmo se propõe a realizar.

É interessante observar como alguns autores (ANDRÉ, 1995) sugerem diferentes denominações para a pesquisa, entre eles, Martins e Bicudo (1989), que consideram a pesquisa qualitativa uma pesquisa fenomenológica; Trivinos (1987), que classifica o qualitativo e o etnográfico como sendo sinônimos; Bogdan e Biklen (1982), que fazem uma analogia do termo *pesquisa qualitativa* à uma espécie de leque que pode abarcar estudos clínicos; e, finalmente, o termo é utilizado popularmente se referindo a uma pesquisa que não envolve números, ou em que o qualitativo seja sinônimo de não-quantitativo.

Com base nos pressupostos apontados por André (1995), a etnografia é uma abordagem geralmente adotada por antropólogos, que têm como objetivo estudar a cultura e a sociedade. Sendo assim, no momento em que se define um trabalho de caráter etnográfico, deve-se levar em conta o contexto a ser pesquisado. Este deverá propiciar a descrição de uma cultura como as crenças envolvidas, os valores atribuídos pelo(s) informante(s), os hábitos estabelecidos pelos indivíduos pesquisados, assim como os significados a serem interpretados.

A autora sugere que para que um trabalho seja reconhecido como etnográfico, deve-se levar em conta o uso de técnicas associadas à etnografia, tais como: a) a observação participante, pelo fato de o pesquisador estar interagindo com a situação pesquisada; b) as entrevistas, que servem para o aprofundamento de questões e o esclarecimento dos problemas observados; e, c) a análise de documentos, que ajuda a contextualizar o fenômeno estudado, confirmando informações coletadas enriquecendo, assim, as fontes de pesquisa (André, 1995).

O processo da pesquisa etnográfica pode ser identificado, basicamente, segundo a autora, por cinco características que lhe são peculiares, que são: a) a observação participante; b) a interação entre o pesquisador e o sujeito pesquisado; c) a ênfase no processo; d) a preocupação com o significado; e, e) o trabalho de campo. Além do mais, um outro fator a ser levado em conta quanto à caracterização da pesquisa etnográfica é que sua ênfase está no processo muito mais do que no produto ou nos resultados finais.

André afirma que as perguntas de pesquisa seguem uma certa ordem como um questionamento acerca do que caracteriza o fenômeno pesquisado, o que acontece no momento da pesquisa e como esta tem evoluído. Portanto, de acordo com esta perspectiva, toda pesquisa requer um determinado tempo para ser desenvolvida e esse tempo dependerá do encaminhamento que for necessário. A duração de tempo pode variar de algumas semanas a vários meses, tudo dependerá da disponibilidade do pesquisador, de seu entrosamento com o grupo, de sua experiência de pesquisa e do montante de pessoas envolvidas neste processo. No caso desta pesquisa, o acompanhamento das informantes ficou delimitado ao tempo disponível para coleta de dados. Um estudo longitudinal mais prolongado poderia, talvez, trazer resultados mais detalhados a respeito da socialização das informantes. Por outro lado, este tempo foi considerado suficiente, uma vez que abordou aspectos do primeiro ano de ensino, que era o foco da pesquisa.

A autora apresenta (1995, p.29-30), ainda, outras características, que podem ser consideradas relevantes no uso da pesquisa etnográfica, que são dois elementos importantes para a coleta de dados: a *descrição* e a *indução*. Quanto à *descrição*, o pesquisador pode fazer uso de vários tipos de dados que podem propiciar informações para descrições na análise da pesquisa, que poderão ser

reconstruídos pelo mesmo em forma de linguagem escrita ou transcrições literais. Com relação à *indução*, esta se refere à formulação de hipóteses, conceitos, abstrações e teorias, propiciando uma flexibilidade de trabalho, “em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados”. Desse modo, é possível reformular a realidade quando for viável, podendo construir e reconstruir a compreensão de uma determinada realidade.

Embora este estudo tenha adotado alguns pressupostos da pesquisa etnográfica (a visão dos participantes, o entendimento da situação em contexto), ela pode ser mais facilmente caracterizada como uma pesquisa de cunho etnográfico, com um enfoque interpretativista.

3.2 PARADIGMAS DE PESQUISA NA ÁREA DE SOCIALIZAÇÃO

Com base em Zeichner e Gore (2003), nesta seção serão apresentados três paradigmas de pesquisa na área de socialização de professores, a fim de situar este trabalho. Segundo os mesmos autores, nesta área de pesquisa podem-se encontrar três paradigmas, que são o *funcionalista*, o *interpretativista* e o *crítico*. De acordo com os mesmos (2003, p.01), “cada paradigma tem como características uma orientação teórica que norteia as perguntas de pesquisa, o modo de condução da mesma e a interpretação dos dados”¹¹. O paradigma *funcionalista* refere-se a explicações de ordem social, consenso, satisfação necessária e real em relação a contextos de pesquisa. Este paradigma está intimamente ligado às

tradições do positivismo sociológico, que surgiu na França, tendo como base alguns autores como, por exemplo, Comte (1853) e Durkheim (1938). A abordagem funcionalista é a mais antiga na área de socialização do professor. Esta perspectiva oferece, como Burrell e Morgan (1979 apud ZEICHNER e GORE, 2003, p.2) comentam, “uma visão do mundo social que considera a sociedade como ontologicamente anterior ao homem, tentando inserir o mesmo e suas atividades num contexto social maior”. Desse modo, conforme os mesmos autores sugerem, esta abordagem toma por base uma ciência que tem como finalidade enfatizar a possibilidade de investigar a realidade externa de modo objetivo, podendo propiciar uma verdade explanatória de seus dados, enfatizando também que há uma reprodução de arranjos existentes. Este paradigma, segundo Wentworth (1980 apud ZEICHNER e GORE, 2003), assume que a socialização produz um processo de continuidade na formação do professor.

Ainda de acordo com Burrell e Morgan (1979, p.107 apud ZEICHNER e GORE, 2003), os funcionalistas tendem a assumir o ponto de vista do observador, tentando “relacionar o que eles observam ao que eles consideram como elementos importantes em um contexto social mais amplo”¹². Todas as ações são explicadas com relação ao contexto maior, não havendo espaço para a agência individual. As falhas percebidas neste paradigma foram objeto de pesquisa de Lacey (1985 apud ZEICHNER e GORE, 2003) ¹³, que ressalta a necessidade de um novo paradigma. Este seria o interpretativista, em oposição ao funcionalista, uma vez que este último parecia não dar conta da compreensão que se deveria ter

¹¹ “Each is characterized by a theoretical orientation which shapes the questions that are asked, the way the research is conducted and the interpretation of the data collected.”

¹² “Functionalists tend to assume the standpoint of the observer, attempting ‘to relate what *they* observe to what *they* regard as important elements in a wider social context”.

sobre o processo de socialização do professor, uma vez que não trazia elementos para se entender a socialização a partir da perspectiva do próprio professor.

Assim, o autor propôs um estudo, sugerindo modelos estratégicos para se identificar a entrada do professor na profissão, os quais podem propiciar uma ação autônoma dos indivíduos com o intuito de contribuir para a promoção de mudanças sociais. Portanto, os três modelos estratégicos sugeridos pelo autor, e já explicitados no capítulo 1 (*aquiescência estratégica; ajuste internalizado; e redefinição estratégica*); são negociados pelo professor iniciante, que tenta encontrar soluções para os problemas surgidos em sua prática em seu primeiro ano de ensino.

A abordagem *interpretativista* nasceu na Alemanha, seguindo tradições idealistas do pensamento social, (com base em: DILTHEY (1976), HUSSERL (1929), KANT (1876), SCHUTZ (1967) e WEBER (1947 apud ZEICHNER e GORE, 2003)

Segundo Zeichner e Gore (2003), tanto na perspectiva interpretativista de pesquisa, como na funcionalista, há várias escolas do pensamento como: a *hermenêutica*, a *fenomenologia* e a *etnometodologia*. Há um senso comum no que diz respeito à interpretação da natureza fundamental do mundo social, que pode ser considerada como um nível de experiência subjetiva. Esta abordagem, nesse sentido, tenta explicar a consciência individual, que pode ser real e subjetiva, utilizando-se de um quadro de referência do participante de modo oposto ao papel do observador em relação à ação. Assim, o observador pode conceber a ação de modo diferente do participante.

Um terceiro paradigma abordado por Zeichner e Gore (2003), é o *crítico*, em que a socialização é vista sob a perspectiva de gênero, classe social, e

¹³ "The study was designed in part to illustrate some of the perceived flaws of functionalist

grau de instrução. É importante ressaltar que, neste paradigma, há poucos estudos empíricos concernentes à socialização do professor. No entanto, segundo Zeichner e Gore (2003), é possível identificar duas abordagens principais relacionadas ao paradigma crítico. Uma das abordagens enfatiza a *reprodução*, com base em Althusser (1971), Bernstein (1979), Bourdieu (1977), Bowles e Gintis (1976); enquanto que, uma segunda abordagem enfatiza a *produção* (WEILER, 1988) de *significado e cultura*, tendo como base Giroux (1981), (1983) e Willis (1977).

Burrell e Morgan (1979 apud ZEICHNER e GORE, 2003) referem-se ao paradigma crítico como sendo um “humanismo radical” preocupado com a crítica, alienação e total consciência. Nesse sentido, a abordagem crítica de pesquisa, está centrada na criticidade dos sujeitos, que podem analisar de modo consciente o que é considerado como verdade, no que diz respeito ao cotidiano das pessoas, considerando as classes sociais, o gênero e as relações de raça como elementos fundamentais. Neste processo são levadas em conta a alienação histórica e contemporânea de grupos específicos. Além disso, Zeichner e Gore (op.cit.) defendem que a realidade é socialmente criada e sustentada, e para que uma pesquisa possa ser realmente crítica deve ser participatória e colaborativa. Não foi este o caso desta pesquisa, mas isto não significa que trabalhos posteriores não possam situar-se neste paradigma.

Nesta perspectiva de teoria crítica, Bredo e Feinberg (1982) definem a relação entre pesquisador e sujeito de pesquisa como sendo permeada pelas pré-suposições em relação ao comportamento do outro e que, muitas vezes, podemos estar equivocados. Por esta razão, segundo os autores, é preciso entender a cultura do outro e tornar a própria cultura conhecida para que possa haver um entendimento

entre ambos. Assim, para a teoria crítica, o pesquisador e o sujeito de pesquisa são mutuamente envolvidos, embora ambos possam não reconhecer este fato. O pesquisador é inevitavelmente um agente ou um reforçador do *status quo*, servindo para legitimar certos tipos de políticas e não legitimar outros.

Na visão de Bredo e Feinberg (1982:06) pode-se entender a relação pesquisador-pesquisado como sendo uma possibilidade de aproximação entre pesquisador e sujeito de pesquisa. Para Alarcão (2001, p.137) esta relação é uma questão fundamental no desenvolvimento de uma pesquisa, pois possibilita oportunidades de interação que possam servir como contribuição para a concretização do trabalho.

3.3 ABORDAGEM DESTA PESQUISA

A perspectiva adotada para o desenvolvimento desta pesquisa foi uma abordagem etnográfica de cunho interpretativista analisando-se aspectos da socialização e suas influências no primeiro ano de trabalho de duas informantes, no contexto de escola pública. A abordagem utilizada nesta pesquisa visa identificar os problemas que surgem na prática pedagógica das informantes bem como identificar que saberes são utilizados para solucioná-los.

3.3.1 Os Instrumentos

Pelo fato desta pesquisa seguir uma abordagem etnográfica de cunho interpretativista, optamos por trabalhar com entrevistas semi-estruturadas, que não têm uma estrutura rígida podendo ser adaptadas de acordo com o desenvolvimento da entrevista, que foram conduzidas em três momentos diferentes. Os procedimentos da entrevista estarão explicitados na seção “Os procedimentos para coleta de dados”. Estes foram considerados os instrumentos necessários e fundamentais para a coleta de dados e conseqüentemente, para todo o desenvolvimento da pesquisa.

Utilizamos um gravador para registro em áudio das falas, o que nos possibilitou não somente coletar os dados, assim como também poder analisá-los minuciosamente, através da transcrição das entrevistas. Portanto, as entrevistas foram gravadas e integralmente transcritas a fim de que o trabalho da análise de dados pudesse ser desenvolvido de modo mais efetivo podendo garantir, assim, a veracidade e a credibilidade dos dados, bem como da análise dos mesmos.

As entrevistas foram instrumentos necessários e essenciais ao desenvolvimento da pesquisa pelo fato de permitirem a retomada das informações. Por outro lado, o fato de terem sido semi-estruturadas possibilitou modificações ao longo das sessões, de modo a construir perguntas sensíveis às respostas que eram dadas pelas informantes.

3.3.2 As Informantes da Pesquisa

Para a obtenção das informações necessárias ao que esta pesquisa propõe, considerou-se relevante selecionar duas professoras do EF e EM, do

contexto da rede pública de ensino. A escolha das informantes se deu pelo fato de que ambas as professoras apresentavam semelhanças como, por exemplo, atuar em escolas estaduais da rede pública de ensino; terem sido graduadas em épocas próximas uma da outra e na mesma instituição; seus contextos familiares serem parecidos; e, por estarem dispostas a participar da pesquisa. As duas trabalhavam no mesmo município, e também em outras cidades nas redondezas, i.e, ambas trabalhavam em escolas públicas, sendo uma na área urbana e outra em escola de cidades próximas.

Embora as duas professoras fossem iniciantes como professores, não apresentaram resistência com a participação na pesquisa. Além disso, pelo fato de a pesquisadora ter atuado como professora de graduação no período em que as informantes eram professoras e cursaram Letras, o acesso foi facilitado. Embora a pesquisadora não tenha sido orientadora da disciplina de prática de ensino das informantes, havia um desejo de investigar as influências da formação inicial, entre outras, no contexto de socialização das professoras, em seu primeiro ano de ensino.

As informantes não foram identificadas nesta pesquisa, recebendo um nome fictício para a preservação de suas identidades.

Uma das informantes, Clara¹⁴, na ocasião de coleta de dados tinha 38 anos, era casada, tinha dois filhos e havia sido bancária por treze anos até terminar sua graduação no Curso de Letras. A outra informante, Anni, tinha 35 anos, dois filhos, era casada e exercia a função de dona de casa. As duas professoras eram recém-graduadas pelo Curso de Letras Anglo-Portuguesas, na FECILCAM - Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão – Paraná. Ambas eram,

¹⁴ Os pseudônimos empregados foram escolhidos pelas próprias informantes.

portanto, estudantes maduras que retornavam aos bancos escolares depois de um longo intervalo, em função de terem constituído família e interrompido os estudos.

Nesse contexto, deve-se reconhecer a relevância desta pesquisa por se tratar de duas professoras atuando num mesmo contexto regional e que, através de seu envolvimento nesta pesquisa, podem contribuir no sentido de se repensar a prática profissional do ensino como parte do processo de formação continuada de outros professores.

Quanto ao envolvimento das professoras informantes, foram muito prestativas, compreensivas e não mediram esforços para participar desta pesquisa. Apesar de ter havido um certo constrangimento pelo fato de se sentirem pouco à vontade para se expor como informante, com o transcorrer das entrevistas, as mesmas passaram a se sentir mais à vontade para fornecer as informações necessárias à pesquisa.

Com o objetivo de apresentar uma contextualização mais completa das professoras informantes, no que diz respeito às similaridades e diferenças no seu processo de formação, foram elaborados três quadros, que são os quadros 4, 5 e 6, assim indicados abaixo, com a função de propiciar uma visualização dos dados das informantes, por meio de uma descrição e síntese dos dados, em relação a alguns aspectos identificados durante a coleta dos mesmos.

Estes aspectos estão relacionados, no primeiro quadro, ao perfil pessoal e profissional das informantes, apresentando dados tais como: idade, estado civil, o curso de graduação optado para formação profissional, instituição onde recebeu a graduação, atividades anteriores ao primeiro ano de trabalho e outros cursos realizados no processo de formação continuada. O quadro 4, se refere ao contexto prévio ao primeiro ano de ensino das informantes. No entanto, deve-se

considerar o fato de que a informante identificada como Clara terminou seu período de graduação e, no início do ano seguinte, iniciou sua prática pedagógica, sendo que os outros cursos dos quais a informante participaria após a graduação aconteceram concomitantemente ao seu primeiro ano de ensino. Este processo não ocorreu da mesma maneira com a informante Anni, tendo em vista o fato de que, após a mesma ter concluído seu período de graduação, ficou um ano sem exercer a prática pedagógica, apenas cursando uma especialização para no ano seguinte dar início ao seu primeiro ano de trabalho.

Informantes	Clara	Anni
Idade	38	35
Estado Civil	Casada, dois filhos	Casada, dois filhos
Graduação	Letras Anglo-portuguesas 2000	Letras Anglo-portuguesas 1999
Instituição	FECILCAM - Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão.	FECILCAM - Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão.
Atividade anterior	Bancária, 13 anos	Dona de casa
Outros cursos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Especialização em Literatura Brasileira após a graduação. ➤ Curso de inglês pela SEED após a graduação 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Instituto de línguas durante a graduação. ➤ Especialização em Literatura Brasileira durante a graduação.

Quadro 04 - Perfil pessoal e profissional das informantes.

Tendo em vista a relevância das informações acima apresentadas para uma compreensão da contextualização das informantes, é interessante que se comente alguns aspectos da sua formação. O aprendizado de inglês de Clara no EF e EM ocorreu por meio de um ensino de gramática e tradução, segundo a informante, o que lhe propiciou uma aprendizagem deficiente no sentido de contribuir à sua prática pedagógica. Uma prova disso é o fato de que quando a informante escolheu o Curso de Licenciatura em Letras, a mesma o fez por causa da

Língua Materna, embora soubesse que teria que estudar uma língua estrangeira. Entretanto, Clara foi aprovada no concurso Paraná Educação, na área de Língua Inglesa, antes mesmo de terminar sua graduação, sendo chamada logo no ano seguinte para assumir a sala de aula. Isso significa que sua aprendizagem não era tão deficiente assim, embora seja uma questão complexa afirmar que é difícil mensurar ou avaliar o conhecimento de um profissional por meio de testes.

Ao iniciar sua prática no ensino, Clara sentiu a necessidade de buscar mais conhecimentos sobre os conteúdos de LI numa tentativa de se desenvolver profissionalmente. Por isso, além do curso de graduação, no primeiro ano de trabalho, que foi consecutivo à formação inicial, a professora freqüentava um curso de inglês, oferecido pelo convênio SEED/Conselho Britânico pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, o que naquele momento oferecia uma relevante contribuição para o desempenho da professora em sua prática. É importante lembrar que, nesta mesma época, a professora também cursava uma especialização na área de Literatura Brasileira e lecionava na área de Língua Portuguesa.

Com relação à segunda informante, Anni estava sem estudar por 10 anos quando cursou 2º Grau e prestou vestibular para Letras. Antes da graduação a informante não havia estudado a LI em outro contexto que não fosse no EF e EM. É interessante comentar que, durante o EF e EM, estudou mais por meio de uma abordagem gramatical com aspectos comunicativos, enquanto que, durante o período de graduação, esse processo de aprendizagem foi de modo invertido, passando a estudar conteúdos de abordagem comunicativa, porém, com aspectos gramaticais. O conhecimento que a professora tinha provinha da graduação, instituto de línguas e de seu interesse pessoal em estar sempre buscando informações para seu aperfeiçoamento. Sentindo, portanto, uma necessidade de se aprofundar mais,

mesmo ainda durante o período de graduação, a professora dedicou-se a um curso num Instituto de línguas, o que contribuiu para seu desenvolvimento profissional.

Apesar de Anni não ter tido experiência com o magistério, num período anterior à sua graduação, a informante foi aprovada em 1º lugar para assumir a disciplina de LI e em 12º para assumir Língua Portuguesa (doravante LP) no teste seletivo do programa Paraná Educação do Estado do Paraná, iniciando sua carreira como professora substituta. Isto aconteceu um ano após sua graduação, mais especificamente, no dia 21 de fevereiro de 2001.

No quadro 05, podemos perceber como foram constituídos o contexto do primeiro ano de ensino das professoras iniciantes e suas influências no exercício da prática pedagógica. Desse modo, é possível identificarmos o período de ingresso das informantes na sua carreira profissional, os locais em que as professoras atuavam, as séries trabalhadas, a faixa etária de seus alunos e o número de alunos encontrados nas séries de atuação de cada informante, sendo todos elementos do período inicial da prática pedagógica das informantes.

Informante	Clara	Ani
Início das atividades no magistério	Abril, 2001	Fevereiro, 2001
Turmas trabalhadas	7 ^{as} EM	5 ^{as} 6 ^{as}
Faixa etária das turmas trabalhadas	13-14 anos 15-17 anos	11-12 anos 12-13 anos
Número de alunos em sala de aula nas turmas trabalhadas	35 45	35 38
Local de atuação	2 escolas públicas, sendo uma estadual em todos os períodos e uma municipal num período e estadual em outro. Uma escola era situada na cidade onde	2 escolas públicas, sendo uma estadual, situada num município vizinho, e a outra municipal, no distrito onde residia.

	residia, que era um centro grande, e a outra num distrito do município vizinho sendo, portanto, uma escola municipal num período e estadual em outro.	
--	---	--

Quadro 05 – Contexto de trabalho

No que diz respeito à relação das professoras com a direção e administração da escola, bem como colegas, em seu contexto de trabalho, é relevante comentar que as duas informantes sentiam necessidade de um apoio pedagógico em relação ao uso de materiais didáticos e tinham um bom relacionamento com colegas, direção e administração de suas escolas.

Entretanto, apesar de ter um bom relacionamento com seus colegas de trabalho e direção, Clara não podia contar com o apoio didático para trabalhar aulas mais efetivas, na escola pública estadual, situada no município onde residia. Porém, no município vizinho, recebia apoio da direção da escola para desenvolver seus trabalhos e para a aquisição de materiais necessários às aulas. De acordo com Clara, seria necessário que a escola estadual, do município onde residia, adquirisse mais materiais, assim como livros de literatura, bem como melhorasse a biblioteca com dicionários e a questão da carga horária, que era muito pouca, e que, portanto, deveria haver mais de duas horas aulas semanais.

Clara afirmou na entrevista que a direção da escola estadual pública do município vizinho, onde tinha apenas uma turma de 7ª série, com duas horas/aulas semanais, lhe oferecia bastante apoio no sentido de aquisição de livros didáticos, embora a estrutura da escola não fosse boa.

A informante gostava de trabalhar mais com os alunos do EM talvez porque eles fossem mais maduros e, na sua maioria, pretendiam entrar para uma faculdade, o que demonstrava que estavam mais conscientes a respeito de sua

formação. Mesmo que a turma fosse agitada, ainda assim, a professora preferia trabalhar com os alunos do EM, argumentava que era mais fácil trabalhar com eles e a aula rendia mais do que com os alunos da 7ª série, cuja maioria era bem imatura e não tinha consciência da necessidade de aprender a LI.

O relacionamento de Anni com a administração, coordenação e colegas sempre foi cordial. Não se sentia desvalorizada, pelo contrário, seus colegas, assim como a direção da escola lhe apoiavam e valorizavam seu trabalho. Lembramos que este tipo de relação pode acarretar numa socialização que pode, por sua vez, influenciar a prática do professor.

O quadro 06 abaixo visa sintetizar esses dados, enfatizando as similaridades e diferenças entre as informantes.

Similaridades:	Diferenças:
<ul style="list-style-type: none"> - Idades aproximadas; - Seus contextos familiares eram parecidos: casaram e tiveram 2 filhos; - Ambas permaneceram por um determinado tempo sem estudar antes da formação inicial; - Foram graduadas em épocas próximas uma da outra e na mesma instituição; - Ambas iniciaram seu primeiro ano de ensino na mesma época, ou seja, no início do ano de 2001; - Cada professora atuava em uma escola pública estadual e em uma municipal, e em municípios diferentes; - Ambas cursaram uma especialização em Literatura Brasileira após a graduação; - Ambas trabalhavam em contextos com salas numerosas, sendo aproximadamente a mesma quantia de alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Clara havia concluído o ensino médio alguns anos antes de iniciar a graduação, enquanto que Anni concluiu o ensino fundamental e ficou 10 anos sem estudar para casar e ter filhos, voltando à escola para concluir o ensino médio, prestar vestibular e, em seguida, entrar para a graduação; - Quanto à atividades anteriores à graduação, Clara foi bancária por 13 anos e Anni, dona de casa; - Anni ficou um ano sem trabalhar assim que concluiu a graduação, enquanto que Clara começou a lecionar no ano seguinte ao da graduação; - Apesar de ambas terem atuado em contextos semelhantes, em duas escolas públicas estaduais, e em municípios diferentes, uma informante residia em um município menor, enquanto que a outra informante residia numa cidade maior; - Quanto às séries trabalhadas, Anni tinha as séries iniciais do ensino fundamental, o que poderia facilitar em termos de nível de ensino e aprendizagem por se tratar do primeiro ano de ensino, enquanto que Clara atuava em 7ªs séries e ensino médio, que exigia da professora um outro nível de ensino e aprendizagem; - Anni, que teve influência da mãe quanto à escolha da profissão, teve um ano de espaço entre a graduação e o primeiro ano de serviço, enquanto que Clara, embora tenha cursado Letras somente por exigência do Banco onde trabalhava para obter um curso superior, abandonou o trabalho do banco, tornando-se professora no ano seguinte ao da

	<p>graduação;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quanto a um curso de Inglês como complementação de sua formação, Anni participou de um curso num Instituto de línguas durante a graduação. - O aprendizado de inglês de Clara no EF e EM ocorreu por meio de um ensino de gramática e tradução, enquanto o aprendizado de Anni, durante o EF e EM, se deu por meio de uma abordagem gramatical com aspectos comunicativos, sendo que, durante o período de graduação, esse processo de aprendizagem foi de modo invertido, passando a estudar conteúdos de abordagem comunicativa, porém, com aspectos gramaticais.
--	--

Quadro 06 – Similaridades e diferenças das informantes

Enfim, uma síntese das similaridades e diferenças das informantes é essencial para que se tenha uma compreensão maior das informantes, seu processo de formação, de trabalho no primeiro ano de ensino, bem como sobre as possíveis influências socializadoras nesse contexto.

3.3.3 Os Procedimentos para Coleta de Dados

A coleta de dados ocorreu por meio de encontros nos quais foram feitas as entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio, realizadas em três fases distintas. A primeira ocorreu no início do segundo semestre da prática pedagógica destas professoras, a segunda entrevista ocorreu há aproximadamente alguns meses após a primeira e, a terceira e última entrevista ao final do mesmo ano letivo.

O quadro abaixo traz as datas das sessões de entrevistas. Este permite verificar o intervalo entre as sessões e o tempo transcorrido desde o início da prática pedagógica das informantes.

Data	Equipamento	Local	Informante
26/07/2001	Gravador	Residência da informante	Clara
08/08/2001	Gravador	Local de trabalho da pesquisadora	Anni
03/10/2001	Gravador	Residência da informante	Clara
06/10/2001	Gravador	Local de trabalho da pesquisadora	Anni
30/11/2001	Gravador	Residência da informante	Clara
01/12/2001	Gravador	Local de trabalho da pesquisadora	Anni

Quadro 07: Cronograma da coleta de dados

No que diz respeito à relevância da escolha de tais procedimentos, uma entrevista era decorrente da outra, anterior, o que reforçava o entendimento do conteúdo das informações, contribuindo para o desenvolvimento da análise de dados.

Os locais foram definidos para atender a comodidade e praticidade das informantes.

3.3.4 Os Procedimentos para Análise de Dados

Considerando-se os objetivos deste trabalho, numa tentativa de responder às questões de pesquisa¹⁵, seguindo-se uma abordagem interpretativista, as categorias de análise foram elaboradas a partir dos dados coletados.

15 Os objetivos de pesquisa são:

As transcrições das entrevistas foram lidas várias vezes para se chegar a uma definição de categorias. Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, os dados foram categorizados de modo que servissem como fonte de análise para identificar os aspectos da socialização, bem como suas influências socializadoras no primeiro ano de ensino das professoras sujeito de pesquisa, a fim de facilitar a análise dos dados coletados.

Também foi possível analisar melhor o conteúdo das falas das informantes por meio destas categorias. Por exemplo, para responder ao primeiro objetivo referente à *avaliação da própria prática* categorizamos: a visão sobre os alunos, as impressões dos primeiro ano de trabalho, as surpresas encontradas no primeiro ano de ensino, a prática pedagógica enquanto estratégias metodológicas de ensino e as condições ideais de ensino e aprendizagem das informantes. Para respondermos ao segundo objetivo referente *as dificuldades do primeiro ano de ensino* categorizamos: as dificuldades no primeiro ano de ensino do professor em relação à prática pedagógica. Finalmente, para responder ao terceiro objetivo referente *aos tipos de influências no primeiro ano de ensino*, categorizamos: as influências que as professoras obtiveram por meio da educação familiar, as influências das experiências escolares anteriores à formação inicial, as influências da formação inicial, e as influências de colegas durante o seu primeiro ano de trabalho.

-
1. Analisar como o professor no ensino de LI, em seu primeiro ano de trabalho, em uma escola pública, avalia sua prática pedagógica.
 2. Analisar quais as dificuldades que um professor de Inglês enfrenta durante seu primeiro ano de trabalho na escola pública.
 3. Analisar as possíveis influências para as soluções adotadas na resolução das dificuldades encontradas.

Após uma explicitação dos procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento da pesquisa, é necessário que haja uma compreensão da análise propriamente dita de todas as entrevistas analisadas neste trabalho. O próximo capítulo abordará as questões pertinentes aos temas propostos pela pesquisa, detectados nas entrevistas.

4 CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS

Não há como não repetir que ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que, partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz. Partir do 'saber de experiência feito' para superá-lo não é ficar nele.

Paulo Freire (1986)

Neste capítulo procuramos apresentar uma análise de dados, que visa responder aos objetivos da pesquisa, que foram formulados para que se possa entender como acontece o processo de socialização do professor de LI e as suas influências em seu primeiro ano de trabalho, na escola pública.

Nesse contexto, para que se compreenda melhor a análise de dados, o capítulo foi dividido em três seções:

1) uma seção inicial que responde à primeira pergunta de pesquisa referente ao primeiro objetivo do trabalho, que é “analisar como o professor no ensino de LI, em seu primeiro ano de trabalho, em uma escola pública, avalia sua prática pedagógica”;

2) a segunda seção que diz respeito ao segundo objetivo de pesquisa que visa “analisar quais as dificuldades que um professor de Inglês enfrenta, durante seu primeiro ano de trabalho, na escola pública”; e, enfim;

3) a terceira seção, que trata de responder ao terceiro objetivo da pesquisa, de se “analisar as possíveis influências para as soluções adotadas na resolução das dificuldades encontradas”.

Procurei definir, primeiramente, as categorias selecionadas para esta análise para, em seguida, apresentá-las com os devidos comentários sobre os dados coletados das informantes.

Portanto, para responder ao primeiro objetivo, que diz respeito à avaliação da prática pedagógica pelo professor, utilizamos as seguintes categorias: *visão sobre os alunos, impressões do primeiro ano de trabalho, surpresas encontradas no primeiro ano de ensino*¹⁶, *prática pedagógica enquanto estratégias metodológicas de ensino e condições ideais de ensino e aprendizagem*¹⁷. Assim, por *visão sobre os alunos* entende-se o modo como o professor olha a aprendizagem e todo o desenvolvimento de seus alunos, considerando alguns aspectos sociais que podem influenciar neste processo de aprendizagem. Por *impressões do primeiro ano de trabalho*, entende-se o modo como o professor compreende seu processo de formação aplicado em sua prática, quanto à sua preparação, desempenho, e sobre como o professor vê o ato de “ser professor”¹⁸. As *surpresas encontradas no primeiro de ensino* são entendidas aqui como uma reação às expectativas criadas num processo anterior à prática pedagógica do primeiro ano de trabalho, que pode corresponder negativamente à estas expectativas ou superá-las. Quanto à *prática pedagógica*, está sendo compreendida como sendo as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor no sentido de esclarecer as possíveis influências dos seus procedimentos em sua socialização. Por *condições ideais de ensino e aprendizagem* entende-se o modo como o professor considera as necessidades do contexto de ensino como elementos responsáveis por um desenvolvimento de qualidade, tanto em relação ao professor, quanto ao aluno.

¹⁶ Estas três primeiras categorias se encontram no quadro 8, referente às impressões do contexto de trabalho.

¹⁷ Estas duas últimas categorias estão no quadro 9, referente ao contexto da prática pedagógica.

¹⁸ Grifo nosso.

Visando responder ao segundo objetivo de pesquisa, em relação às dificuldades que o professor enfrenta em seu primeiro ano de ensino, na escola pública, pensei na seguinte categoria: *dificuldades no primeiro ano de ensino pelo professor*¹⁹. Por esta categoria, entende-se o modo como o professor compreende tais dificuldades em seu contexto de trabalho em relação aos problemas encontrados e como o mesmo tenta solucioná-los.

Finalmente, com o propósito de responder ao terceiro objetivo da pesquisa, quanto às possíveis influências para as soluções adotadas na resolução das dificuldades encontradas, foram listadas possíveis fontes, e abordados aspectos relativos às experiências anteriores ao curso de graduação, à formação inicial, e ao trabalho com colegas na escola. Por isso, por tais categorias entende-se o modo como se compreende as influências socializadoras em relação à questões mais específicas como: experiências anteriores ao processo de formação inicial, a período de formação inicial e o trabalho com colegas em seu primeiro ano de ensino.

4.1 A AVALIAÇÃO DA PRÓPRIA PRÁTICA NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DO PROFESSOR

A avaliação da própria prática pode ser um fator de grande relevância para o processo de socialização, uma vez que pode contribuir para que o professor se auto-avalie tornando-o, assim, mais propenso à possibilidade de reflexão sobre sua prática pedagógica a partir de trocas de experiências em seu relacionamento com outros profissionais da área, bem como em seu relacionamento com os alunos. Portanto, para responder ao primeiro objetivo de pesquisa, que é o

¹⁹ Esta categoria se encontra no quadro 10, referente às dificuldades no primeiro ano de ensino pelo

tópico em questão, estabelecendo-se uma relação com a questão da socialização, é fundamental que se considere dois pontos: a) o relacionamento com colegas de trabalho, direção, equipe pedagógica, enfim, a comunidade escolar; e, b) o relacionamento com os alunos. Estes aspectos estarão sendo abordados ao longo desta seção.

No sentido de se explicitar os dados das informantes referentes à avaliação da própria prática, foram propostos alguns quadros, como o quadro 09, em que os dados são referentes às impressões das informantes sobre os alunos, às impressões obtidas com o primeiro ano de trabalho e às surpresas encontradas, neste mesmo momento, em relação às expectativas anteriores ao primeiro ano de trabalho. Este quadro revela as impressões dos primeiros momentos em que as professoras desenvolviam sua prática pedagógica em seus contextos de ensino na rede pública, o que possibilitou uma avaliação de sua prática.

	Visão sobre os alunos	Impressões do primeiro ano de trabalho	Surpresas encontradas no primeiro ano de ensino
Clara	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Alunos inseguros, desprivilegiados financeiramente, imaturos na 7ª série e maduros no EM. ➤ Convívio com alunos adolescentes do EM motivou seu interesse pelo magistério. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Imaturidade da professora em relação à prática. ➤ Segurança para a preparação das aulas. ➤ Problemas com pronúncia. ➤ Insatisfação com o conteúdo e metodologia desenvolvidos em sua formação inicial através da prática no primeiro ano de ensino. ➤ Considerou a sala de aula menos estressante que o banco. 	A professora não esperava gostar tanto da sala de aula.
Anni	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desprivilegiados financeiramente, descompromissados e desmotivados. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O professor tem que ter vocação, dom e amor. ➤ Ser professor é mais que um emprego. 	A professora esperava encontrar alunos tão motivados quanto ela pela LI.

professor.

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O aluno deve ter muito interesse e estar motivado para aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Efetivação da aprendizagem mais pela prática do que pela teoria. ➤ Falta de experiência na preparação de atividades. 	
--	--	---	--

Quadro 08 - Impressões do contexto de trabalho

Por ser este o primeiro ano de trabalho dessas professoras, as mesmas se sentiam muito esperançosas para desenvolver um bom trabalho com seus alunos. Nesse sentido, Clara teve uma experiência com alunos do ensino médio que contribuiu muito para que se sentisse motivada a trabalhar com o magistério, por se tratar de uma turma mais amadurecida e interessada em estudar, embora tenha vivido uma experiência mais negativa com a turma do EF, com alunos imaturos para a aprendizagem da língua. Uma evidência disso é o que a professora diz

(...) eu acho que o ensino médio é mais fácil de trabalhar ((por quê?)) talvez porque os alunos já estejam mais maduros né que eles já sabem que estão indo caminhando a maioria pretende né chegar a uma universidade então eles já têm mais consciência do que eles:: do papel deles na escola (Clara/E1)

No que diz respeito à questão da aprendizagem, Anni acreditava que é interessante que a criança se sinta motivada com a aula que frequenta, declarando que nem sempre os alunos sabem que estão aprendendo, mas é a motivação que os faz trabalhar na sala de aula e, conseqüentemente, aprender melhor e de uma maneira mais interessante. Por isso, a professora gosta de inovar em sala de aula acreditando que é pela motivação que a criança aprende, embora também tenha tido alunos desmotivados com a aprendizagem da língua.

Quanto ao relacionamento entre as professoras e os alunos, o envolvimento de Clara e Anni com os mesmos era de uma relação amigável, tendo em vista o fato de que, embora houvesse alguns problemas de imaturidade,

descompromisso e desmotivação por parte dos alunos, estavam vivenciando seu primeiro ano de ensino.

O que se pode concluir com estes dados, até este momento, é que as professoras fazem uma avaliação da própria prática ao se referir à aprendizagem dos alunos, o que me leva a pensar que seu relacionamento com os mesmos é um fator de grande influência no processo de socialização destas professoras, principalmente, por se tratar do primeiro ano de ensino.

(...) a realidade que eu estou vivenciando agora não é essa nem todos os alunos eu acho que pra te ser bem sincera eu acho que uns setenta por cento dos alunos não tem todo esse interesse pela LI e eu achava que todo mundo adorava inglês eu achava que era assim uma coisa fascinante você pode se comunicar em outra língua mas a realidade não é essa acho o interesse é o que ta me deixando mais assim (...) é:: não ta deixando que eu me realize se os alunos fossem mais interessados (...)

(Anni/E1)

Considerando as impressões das informantes do seu primeiro ano de trabalho, é essencial que se compreenda a relevância da avaliação da própria prática que as mesmas fazem através de uma redefinição da profissão como mostra o quadro 09.

Quando Anni se refere ao fato de que ser professor é um dom, considerando isto como um pressuposto, ou seja, que a pessoa já nasce com aquele dom, nos remetemos à Clara, em relação à sua troca de profissão. No início do curso de Letras, esta professora não imaginava que um dia trocaria a profissão de bancária pela de professora. Não foi uma questão planejada. Clara começou a estudar a graduação por necessidade de continuar atendendo as exigências de outra profissão. Somente no último ano do curso, à medida em que se preparava para estagiar é que se deu conta da prática que exerceria em sala de aula, o que lhe cativou para a profissão de professora. Isto mostra que a própria prática evidenciou

às informantes os saberes necessários para que se compreendesse o sentido da profissão de professor, bem como o que constitui o seu desenvolvimento. Um exemplo disso é o fato de que, embora Clara sinta segurança ao preparar suas aulas, a professora reconhece que é imatura por ser iniciante, tendo muito ainda o que aprender demonstrando, portanto, uma insatisfação e uma certa insegurança quanto ao conteúdo e metodologia adquiridos na formação inicial e desenvolvidos em sua prática atual. Para ilustrar estas questões, é interessante observar o que Clara comenta:

eu acho que eu tô muito ainda imatura como professora (...) como profissional da língua inglesa (...) eu acho que:: só a faculdade pra mim que é o mesmo caso que me formei há pouco tempo né pra estudar na época pra mim só a faculdade não preencheu tudo aquilo que eu gostaria que desse aquela segurança de sair pra sala de aula né eu acho que precisaria mais (...) ter me aprofundar mais no inglês pra me sentir mais segura na sala de aula. (Clara/E2)

Quanto à questão de o professor utilizar os saberes necessários para identificar aspectos relevantes na própria prática, como foi dito no capítulo 1 deste trabalho, trata-se de um dos elementos que integram o trabalho do professor. Como comenta Tardif (2002, p.63), por exemplo, um dos saberes do professor são aqueles “provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola,” que é integrado “pela prática do trabalho e pela socialização profissional.” Isto evidencia que as professoras vivem um processo constante de avaliação da própria prática e as impressões que obtêm acerca deste ensino são, portanto, um outro fator relevante na sua socialização, uma vez que as professoras podem aprender muito com a prática e o relacionamento com alunos. Como evidência disso, é o que a professora Anni comenta sobre a questão da valorização da prática em função da efetivação da aprendizagem, que é mais enfatizada que a teoria, com está no quadro acima. Nesse sentido, Anni afirma que,

Nesse meu primeiro ano de ensino regular, eu aprendi mais :: do que (...) em boa parte da minha formação de professor. (Anni/E2)

Além disso, a professora se refere aos outros saberes necessários ao desenvolvimento da prática em sala de aula, que são: paciência, amor, carinho, esperteza, sensibilidade, além do conhecimento específico da área do professor e do tratamento que se deve ter com todos os tipos de alunos, respeitando suas diferenças individuais.

Em relação às surpresas encontradas no primeiro ano de ensino, Anni, esperava encontrar alunos comprometidos e interessados pelos estudos como ela sempre foi. A grande surpresa veio assim que assumiu sua primeira turma, na 5ª série. Seus alunos não estavam conscientes o suficiente acerca da importância de se aprender uma língua estrangeira e, por mais que a professora se esforçasse, não havia colaboração por parte dos mesmos durante as aulas. Então, a professora, logo no início de suas atividades pedagógicas, percebeu que aquela vontade de trabalhar, aquele entusiasmo do sonho de ser professora, que vinha guardando para colocar em prática na sala de aula, tinha se tornado um pesadelo. Isso gerou um grande conflito porque, para Anni, a visão que ela tinha sobre tornar-se professor é mais uma questão de idealismo do que uma visão da realidade. Sabemos que esta profissão difere-se das outras, justamente por estas questões, pelo fato de que lidamos com vidas humanas e, conseqüentemente, com imprevistos e incertezas.

Pode-se constatar por meio das informações das professoras que as surpresas ocorridas na prática, em sua fase de trabalho inicial, pode corresponder tanto negativamente às suas expectativas como podem superá-las. Por exemplo, enquanto Anni se decepciona ao encontrar alunos desmotivados para aprender a LI,

Clara se admira pelo fato de gostar de trabalhar em sala de aula, sendo capaz até mesmo de deixar o trabalho anterior como bancária para atuar na área de educação.

É o que mostra a informação fornecida por Anni:

o que mais me surpreende na minha prática que eu não esperava encontrar de maneira alguma o total desinteresse dos alunos (Anni/E2)

Estas surpresas, que são consideradas como uma reação às expectativas iniciais de trabalho do professor e que são constatadas através da avaliação da própria prática podem influenciar grandemente na socialização do mesmo. O modo como o professor passará a desempenhar sua prática em sala de aula poderá contribuir ou não para que a aprendizagem do aluno se constitua de modo mais efetivo pelo processo de socialização entre alunos e professores.

O quadro abaixo, de número 9, procura elucidar as implicações relacionadas à sua prática pedagógica no contexto de ensino em relação às estratégias metodológicas utilizadas pelas mesmas, além da expressão de um desejo acerca das condições ideais de ensino e aprendizagem apresentadas pelas informantes.

	Prática pedagógica enquanto estratégias metodológicas de ensino	Condições ideais de ensino e aprendizagem
Clara	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Colocava-se no papel de aluna para corresponder às expectativas e necessidades dos alunos. ➤ Negociava conteúdos e materiais pedagógicos com alunos. ➤ Assim como Anni, trabalhava com material diversificado, como letras de música, entre outros. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Oferecia liberdade com responsabilidade aos alunos. ➤ Baseava-se em professores que teve anteriormente durante sua educação formal. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Motivadora e construtiva. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aquisição de materiais pelo professor para melhorar a prática. ➤ Escola precisa adquirir mais recursos didáticos para as salas de aula e biblioteca. ➤ Clubinho em horário extra-classe para alunos praticarem o uso de Inglês, assistindo a filmes e participando de atividades de conversação. ➤ Deveria haver mais respeito por parte dos alunos em relação ao professor e responsabilidade em relação às suas atitudes. ➤ Aperfeiçoamento da LI, por meio de busca de novos conhecimentos, para melhorar o desempenho da prática

		pedagógica.
Anni	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Assim, como a outra professora, colocava-se no papel de aluna para corresponder às expectativas e necessidades dos alunos. ➤ Questionava constantemente sua metodologia. ➤ Trabalhava com material diversificado, como letras de música, entre outros. ➤ Privilegiava paciência, amor, carinho, conhecimentos específicos da área, sensibilidade, controlava disciplina, segura. ➤ Acreditava que a troca de experiências que tinha entre colegas era fundamental para melhorar seu desempenho. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Deveria haver um interesse contínuo pela LI ao longo das séries iniciais do EF. ➤ É necessário que a escola invista em materiais didáticos para que o professor possa desenvolver um trabalho de qualidade. ➤ Assim, como Clara, Anni acredita que deveria haver mais respeito por parte dos alunos em relação ao professor e responsabilidade em relação às suas atitudes. ➤ Número maior de aulas para um trabalho de qualidade. ➤ Mais tempo para a preparação de aulas. ➤ Ênfase na importância da qualificação do professor para melhorar sua prática. ➤ Número menor de alunos em sala de aula. ➤ Mais oportunidades de uso da LI em sala de aula.

Quadro 09 – Contexto da prática pedagógica I

Analisando as práticas pedagógicas das professoras informantes enquanto estratégias metodológicas de ensino, as mesmas apresentam alguns pontos em comum evidenciando tentativas de socialização com o intuito de contribuir para o ensino e aprendizagem da LI. Desse modo, ambas as professoras trocavam seus papéis de professora por aluna no sentido de promover uma aproximação nas relações com os alunos, possibilitando corresponder às expectativas e necessidades de aprendizagem dos mesmos. Além do mais, as professoras propunham um trabalho de modo diversificado, considerando-se os diferentes tipos de atividades que pudessem vir ao encontro das expectativas e necessidades dos alunos.

Com base nas informações, é possível constatar as visões de ensino que as professoras nos passam através da sua prática. Nesse sentido, para Clara, por exemplo, ensinar é colocar-se no papel de aluno, negociar conteúdos e materiais com os alunos, recorrer a professores anteriores na sua educação formal, primando pela motivação na aprendizagem, construção do conhecimento e criticidade tanto no ensino como nas suas relações com os alunos. Em relação à negociação de

conteúdos e materiais com aluno, como em alguns dos pressupostos teóricos apresentados no início desta pesquisa, Lacey (1977) denomina esta atitude de *ajustes estratégicos*²⁰, que são realizados como resultado de reflexão do conteúdo ou trabalho desenvolvido pelo professor.

Para Clara, o professor deve ser crítico não se preocupando somente com o desenvolvimento de conteúdo em sala de aula, mas, principalmente, com a questão da formação de cidadãos. É importante ressaltar que, embora a professora não explicita a sua prática reflexiva e questionadora, a mesma enfatiza a importância de tais procedimentos. Um exemplo disso é o que a professora diz abaixo:

eu acho que a primeira coisa no professor ele tem que ser uma pessoa crítica (...) ele não pode ser alguém que ouça uma coisa e depois não pare pra pensar e analisar a causa e qual a consequência daquilo eu acho que isso é uma coisa primordial porque sendo professor você é uma pessoa crítica saber diferenciar ou então pelo menos ponderar né? Os pontos positivos e negativos de alguma coisa acho que essa é a principal:: (...) digamos assim qualidade que tem que ter né?

Partindo de uma perspectiva que tem como foco a prática, Clara acreditava que se tivesse estudado mais poderia ser uma professora melhor quanto ao seu desempenho e que não se dedicou o suficiente na graduação por falta de tempo. Embora tenha se tornado professora ao acaso, Clara enfatizava a importância da educação continuada na formação do professor, apesar de ter participado do curso de Letras somente por exigência do banco em que trabalhava para que tivesse um curso superior.

Com relação às questões acima, assim como foi abordado na introdução desta pesquisa, Tardif (2002) enfatiza o processo reflexivo como sendo

²⁰ O autor utiliza o termo *ajuste estratégico* para se referir ao professor que trabalha para modificar as expectativas institucionais.

um aspecto relevante na formação do professor, que pode levar a mudanças na prática pedagógica. Para ilustrar o que Tardif comenta, é interessante observar o que Anni diz ao refletir sobre sua prática:

(...) é esse repensar porque que eles não estão interessados na minha aula? A minha aula não está interessante? é mudar às vezes (Anni/E1)

Estes dados mostram que a informante reconhece a relevância de se questionar a prática, fator que é de fundamental importância para o desenvolvimento profissional da professora e para o desenvolvimento na sua socialização. Afinal, a professora poderá fazer um questionamento constante sobre sua prática não somente sozinha, como uma auto-reflexão, mas também com os colegas de trabalho através de troca de experiências, com a equipe pedagógica da escola, entre outras possibilidades.

No que diz respeito às visões de ensino de Anni, a professora ressalta a relevância de se fazer questionamentos sobre a prática pedagógica no sentido de se repensar a metodologia utilizada, o que pode contribuir também para uma melhor interação promovendo a socialização entre professores e alunos, bem como entre os próprios alunos. Além disso, para Anni, ensinar é ter paciência, amor, carinho, sensibilidade, enfim, considerar aspectos humanos no ensino e aprendizagem, ter conhecimentos específicos à sua área de ensino, além de saber lidar com questões como a indisciplina. Por isso, a professora demonstrava ser muito segura sobre a metodologia de ensino, embora, segundo a professora, o modo com que desenvolvia suas aulas não fosse o ideal. Por fim, Anni também considera a troca de experiências como um fator relevante no processo de socialização, que pode contribuir muito para seu desempenho na prática.

Em seu primeiro ano de ensino, apesar de não ter recebido aulas criativas durante a graduação, Anni era muito cobrada em relação a aulas criativas nas escolas onde trabalhava. Para superar esta deficiência, a professora procurava se reunir com profissionais da área para trocar experiências e propiciar aulas criativas e divertidas. Pode-se compreender isto através da informação da professora.

exatamente a criatividade em sala de aula eu sempre fui cobrada que eu deveria dar aulas criativas que as aulas não deveriam ser monótonas que todo mundo aprende muito mais quando se diverte mas eu não tive muito contato com este tipo de aula na minha formação acadêmica hoje eu tenho me reunido com profissionais da área para a troca de experiências e para assim poder apreender e poder então propiciar aos meus alunos aulas criativas e divertidas (Anni/E2)

(...) aquilo que eu não tenho conhecimento eu sempre procuro com amigos.
(Anni/E2)

Ambas as informantes não adotavam livro didático e não possuíam muitas opções de material. Por isso, as professoras procuravam levar textos já mimeografados, com atividades elaboradas, para não ocupar o tempo da aula com cópias da lousa. Quanto ao trabalho desenvolvido com as músicas, as mesmas desenvolviam as atividades com músicas sugeridas pelos alunos, levando aparelho de som e CD com alguma atividade relacionada à música e alguma brincadeira. Com relação à metodologia utilizada por Anni, segundo sua opinião, a forma com que trabalhava não era ideal, mas os alunos aprendiam.

(...) eu tenho feito as aulas em cima de temas né daí eu vou buscar atividades né? Procuo atividades que assim criativas eu não tenho único né então eu procuro ir atrás de atividades que eu acho interessante que eu ache que o adolescente né vai gostar e procuro e outra e procuro levar sempre também musica que é uma coisa que eles gostam então eu procuro sempre intercalar né (...) alguma coisa com a música

Deve-se considerar o fato de que, embora as professoras preparassem atividades e materiais, acreditavam que a aquisição de um material didático era de extrema relevância para a qualidade do ensino.

Quanto a essa questão de elaboração de atividades, é possível dizer que as professoras podem ter uma visão de ensino focada na relevância do uso de materiais e preparação de aulas. Em relação a este tipo de visão do ensino, Ball e Feiman-Nemser (1988 apud JOHNSTON, 1994, p.206) comentam que os professores em pré-serviço, geralmente, acreditam que um bom ensino é constituído pela construção dos próprios materiais e elaboração das próprias aulas. No entanto, com relação à metodologia utilizada por Anni, segundo sua opinião, a forma com que trabalhava não era ideal, mas os alunos aprendiam.

O que se pode constatar com este momento da análise é que ao refletir sobre a própria prática o professor também reflete sobre seu processo de socialização, remetendo ao relacionamento com colegas no trabalho, por exemplo, que, conseqüentemente, pode influenciar na socialização do professor, que também poderá influenciar sua prática.

Uma outra categoria analisada na tentativa de responder ao primeiro objetivo da presente pesquisa são as condições de ensino e aprendizagem, tendo em vista o fato de que, ao avaliar a própria prática, as informantes demonstraram insatisfação com seu desempenho, com as condições de aprendizagem do contexto escolar em que atuavam. Por isso, as professoras manifestaram desejos de que houvesse condições ideais de trabalho para um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz. Deve-se considerar o fato de que esta preocupação pode influenciar diretamente na socialização do professor.

Pensando nas condições ideais de ensino e aprendizagem, portanto, Clara esperava que até o final de seu primeiro ano de trabalho seus alunos tivessem mais consciência de que o inglês não deve ser visto somente como uma simples matéria curricular, mas como algo que pode ajudá-los na vida profissional e pessoal, podendo contribuir para a sua formação como cidadão crítico. E, para isto, de acordo com a informante, deveria haver materiais pedagógicos disponíveis ao professor e aos alunos para que este ensino que Clara almeja pudesse se efetivar. É possível percebermos, assim, que Clara procura solucionar seus problemas pedagógicos apoiando-se em materiais escolares.

Além disso, a informante acredita que o professor precisa adquirir uma ampla variedade de atividades e materiais didáticos para que possa preparar melhor suas aulas. Uma outra condição ideal de ensino e aprendizagem é o fato de que a escola precisa equipar salas de aula e biblioteca. Por isso, a professora comenta que:

(...) primeiro que eu acho que eu ia sugerir né a compra de livros de literatura né? Algo que incentivasse os alunos né? ((incentivar a leitura)) isso melhorar a biblioteca mesmo adquirir dicionários que esses alunos nem dicionários eles têm então seria assim mais questão de material né e lógico se pudesse aumentaria a carga horária. (Clara/E1)

A informante também sugere que para que o contexto de ensino e aprendizagem mude algumas atividades diferentes podem ser propostas na escola, entre elas, a criação de um clubinho para os alunos a fim de se praticar o uso da LI. Esta decisão poderia partir da própria escola, tendo a participação de toda a comunidade escolar para que pudesse haver algum resultado positivo como complementação da sala de aula.

Uma questão comum às duas informantes sobre as condições ideais de ensino é que o respeito e a responsabilidade deveriam fazer parte da relação

aluno-professor. Para isto, a escola deveria se mobilizar junto à comunidade em busca de resultados mais efetivos. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem poderia ter um encaminhamento melhor.

Segundo Clara, no que diz respeito à formação continuada, o professor deve ter um bom conhecimento da LI, buscando sempre algo novo.

A informante Anni aponta como uma das condições ideais de ensino e aprendizagem o fato de que o interesse pela LI deve ser mantido nas, 5^{as} e 6^{as}, pois a partir deste momento há uma tendência dos alunos em se desmotivar em relação à sua aprendizagem. Portanto, para que isto não ocorra, deve ser feito um trabalho pelo professor e a escola no sentido de investir na motivação dentro e fora da sala de aula, embora com a ressalva de que somente a questão da motivação não dê conta de um contexto ideal de ensino.

Embora Anni não acreditasse que a questão de carga horária pudesse resolver problemas de ensino e aprendizagem, a mesma afirmava que seria necessário um número de aulas maior para a realização de um trabalho com mais qualidade. Assim, teria menos turmas com mais aulas, tendo mais tempo para a preparação de aulas:

(...)eu acho que seria o ideal seria uma carga horária maior mas se você tivesse traba/ um material relevante pra trabalhar uma coisa mais que chamasse a atenção porque eu eu sinto que poderia ficar cansativo uma carga horária maior com esse tipo de material que a gente trabalha né?
(Anni/E2)

(...) hoje em dia há professor se/ é:: a gente se sobrecarrega demais com aula e você não tem tempo pra esse planejamento (...) o professor precisa desse tempo pra planejar as aulas não saem a contento (Anni/E2)

Além disso, para que esta qualidade pudesse se efetivar a professora acreditava que a escola deveria adquirir material didático para ajudar o

professor na preparação de suas aulas. Deve-se ressaltar que mesmo a escola não tendo materiais, o apego ao livro didático ou a qualquer material pedagógico era fundamental para as professoras envolvidas na pesquisa. Embora Anni e Clara acreditassem que sem ele era possível ensinar, sentiam falta de recursos pedagógicos em suas aulas.

Com relação a estas questões, Anni afirma que,

bom a primeira coisa que eu faria era:: é dá apoio material pros professores pra elaboração dessas aulas com os professores pra elaboração dessas aulas não economizar material eu acho que a economia de material é um dos fatores que leva a um não interesse dos alunos pela aula. (Anni/E1)

(...) às vezes se um professor não tão bom com um bom material consegue fazer um bom trabalho (Anni/E1)

A fim de completar as condições ideais de ensino e aprendizagem, a professora reconhece a necessidade de retomar seus estudos para programar melhor suas aulas e, para isto, precisaria ter mais recursos financeiros e ter uma carga horária de trabalho reduzida. Para isto, o mesmo precisa de disponibilidade de tempo e condições financeiras. Quanto à atualização do professor para aprimorar seus conhecimento e qualidade do ensino, a informante Anni afirma que:

(...) é uma profissão que se você tiver sempre se atualizando você sempre vai ta:: no campo de trabalho (Anni/E2)

(...)pra que eu melhore alguma coisa eu tenho que retomar o meu ensino eu tenho que programar melhor as minhas aulas planejar melhor as minhas aulas ter subsídio (...) e principalmente (...) o que acho que não é tanto sub/subsídio mas sim o planejamento (Anni/E2)

Assim como Clara, Anni também afirma que para que haja um ensino ideal devem-se oferecer mais oportunidades aos alunos de fazer uso da LI em sala de aula; Segundo ela isto não acontece devido a sala ser muito numerosa.

Em um contexto ideal de ensino deveria haver um número menor de alunos para interação e aprendizagem mais efetivas.

Analisando as estratégias metodológicas é possível dizer que ambas as professoras se enquadram no modelo de *ajuste estratégico* proposto por Lacey (1977), que se refere ao diálogo que o professor mantém consigo mesmo e com o contexto em que atua, numa tentativa de ajustar as suas práticas à realidade de ensino até poder atingir seus objetivos. Dessa forma, o professor pode tornar-se um agente ativo no próprio processo de socialização, utilizando estratégias reflexivas independentes de ajudas externas para realizar o que pretende. Isto é o que as informantes demonstraram fazer em alguns momentos de sua prática como, por exemplo, ao negociar conteúdos e materiais com alunos, ao questionar sua prática, ao propor novas formas de atividade extra-classe para contribuir para a aprendizagem da LI ao sugerir a criação de um clubinho, entre outros.

As professoras desenvolveram uma avaliação da própria prática expressando desejos de mudança para um contexto melhor de ensino e aprendizagem. Por isso, as informantes sugeriram algumas condições ideais para que houvesse um processo de melhor qualidade para alunos, professores, enfim, toda a comunidade escolar. Essa ansiedade em relação a condições ideais de trabalho podem exercer uma grande influência no processo de socialização do professor. Portanto, ao analisar a avaliação que as professoras fazem de sua prática, deve-se levar este aspecto em consideração para que se compreenda as relações entre a prática das informantes, no que diz respeito às suas estratégias metodológicas e as condições ideais de ensino que sugerem.

4.2 DIFICULDADES DO PRIMEIRO ANO DE ENSINO DO PROFESSOR NA ESCOLA PÚBLICA

Como já foi dito, o primeiro ano de ensino do professor, geralmente, é propenso à dificuldades, que podem servir de obstáculos para o desempenho da prática pedagógica. Como trata-se de um período em que o professor procura firmar sua experiência apoiando-se em alguma coisa ou alguém, o processo de socialização, iniciado anteriormente na sua formação social, se torna mais evidente nesta fase.

Esta seção trata do segundo objetivo²¹ da pesquisa. Primeiramente, as dificuldades das informantes serão comentadas individualmente e depois será feito um comentário geral de análise sobre as informantes .

Uma das dificuldades que Clara tinha era em relação ao uso da LI, era a questão da oralidade, sentindo muito receio em cometer erros enquanto estivesse exposta publicamente para falar naquela língua. Embora isso tenha sido uma dificuldade expressa pela professora, não se trata de um aspecto que possa impedi-la de realizar sua prática pedagógica. No entanto, podemos concluir que durante a sua formação inicial, esta necessidade poderia ter sido atendida pelos professores do curso, de modo que contribuísse para que o desempenho da professora pudesse ter resultados mais efetivos em sua prática futura. Afinal, a prática requer um papel mais amplo ao desempenho do professor, no que se refere à competência pedagógica, envolvendo questões maiores relacionadas à educação do que, simplesmente, se restringir à questão da competência lingüística. Contudo, devido à dificuldade sentida pela professora, no que diz respeito à oralidade, o sentimento de insegurança era constante em sala de aula, o que a levava a acreditar

²¹ Analisar quais as dificuldades que um professor de Inglês enfrenta, durante seu primeiro ano de trabalho, na escola pública.

que tivesse um bloqueio com a LE e lhe impedia de desempenhar melhor sua prática:

(...) eu sempre tive muita dificuldade em falar inglês eu gosto de ler gosto gosto né de ouvir mas é eu tenho é é uma coisa minha né? eu tenho muita dificuldade em falar talvez por medo de errar (...) né? ou de repente vai falar alguma coisa esquece uma palavra ou não sabe né então eu sou bastante assim (...) como que a gente fala? (Clara/E1)

Pelo fato de ter dificuldades em ministrar suas aulas, não sabia muito bem o que fazer para melhorar a aprendizagem de seus alunos. Clara era uma pessoa insegura e sentia-se imatura em sua prática mas, ao mesmo tempo, era preocupada com o futuro profissional de seus alunos e consciente da necessidade do uso da LI no dia a dia dos mesmos. Para lidar com a questão da insegurança, a professora procura estar preparada para atuar em sala de aula, estudando por meio de cursos de capacitação, se preocupando com a sua formação continuada. Apesar de sua insegurança e imaturidade, como a mesma afirmou, era possível perceber que tinha forte desejo de motivar seus alunos, como disse no seguinte comentário:

(...) eu pelo menos estou tentando ver um meio de fazer isso só que eu não tenho nada concreto ainda né? tô tentando vê alguma coisa pra vê se eu auxilio eles a: melhorar a aprendizagem e desenvolver o gosto né pelo aprendizagem do Inglês (Clara/E1)

A professora reconhecia, portanto, que precisava praticar mais o uso da língua para conseguir superar tais dificuldades. Um exemplo disso é o que a mesma comenta logo abaixo:

(...) não é uma questão de formação é uma questão minha a minha parte do oral que eu tenho muita dificuldade mas isso é uma coisa minha né?

porque eu já normalmente se eu já não conhecer o ambiente ou se for à frente (em inglês) eu já não me pronuncio né e como você/ eu me cobro muito às vezes eu chego até a formular mesmo quando eu tô no curso no sábado eu sei exatamente o que eu vou falar tudo só que eu não consigo falar com medo de falar errado ou a pronúncia ou a colocação então é uma coisa minha não da minha formação acadêmica (Clara/E2)

Um problema específico da oralidade, com o qual a professora sentia insegurança, era a questão da pronúncia. Pelo fato de ter esta dificuldade, a professora tentava preparar suas aulas de maneira que não tivesse muitos problemas em sala de aula em relação a esta questão:

((como você lida com elas?))
primeiro que:: eu preparo as aulas né? tento preparar o melhor possível e cercar todas as possibilidades que possam aparecer na sala de aula né? porque quando você tiver se aparecer de repente uma pergunta que eu não saiba responder alguma dúvida eu sou sincera eu recorro vou ao dicionário eu digo que vou consultar e depois eu retorno pra eles (...) mas são essas coisas que eu não gosto em mim mesmo né? porque eu gostaria de estar já bem preparada pra ir pruma sala de aula (Clara/E2)

A mesma sentia-se envergonhada quando cometia algum erro de pronúncia. Uma das coisas que a professora tentava fazer para resolver este problema era freqüentar um curso de língua que, segundo a mesma, contribuía muito para desenvolvimento das suas habilidades para usar a língua. Quanto ao fato de sentir vergonha e medo de tentar falar e fazer uma pronúncia errada das palavras servindo como bloqueio, a professora diz::

(...) eu tenho muita vergonha [risos] na verdade de fazer as coisas erradas né? então quando eu vou fazer alguma coisa eu sempre (...) tomo a precaução de saber que eu to fazendo razoavelmente certo então esta é uma dificuldade que eu tive no curso inteiro né e é isso que eu vejo mesmo na sala de aula né me bloqueia pra falar o inglês ainda então eu poderia tá usando muito mais só o que o medo de fazer/ de falar uma pronúncia errada né ou de usar uma maneira errada de falar é uma coisa que me bloqueia bastante até hoje (Clara/E1)

Uma outra dificuldade que a professora encontrava em sua prática, era a questão da indisciplina dos alunos. Num determinado momento do seu período

inicial de trabalho, a professora teve problemas com a indisciplina de alguns alunos a ponto de atrapalharem suas aulas. Esses alunos não eram problema somente na disciplina de Inglês, mas nas outras também. Um dia, por exemplo, a professora pediu para que esses alunos deixassem a sala de aula. Clara tomou essa atitude de acordo com as necessidades e reivindicações dos alunos, afinal não conseguiam estudar. Há muitas coisas, que acontecem no contexto escolar, com as quais a professora não concorda porque não faz parte de sua educação pessoal como, por exemplo, a falta de respeito e educação por parte dos alunos em relação aos colegas e à professora. Por isso, baseou-se apenas na educação familiar que recebeu para lidar com a situação, não pedindo ajuda de ninguém para tomar essa atitude.

Durante seu primeiro ano de serviço, Clara teve trocas de experiências desagradáveis com alguns adolescentes, pois eram alunos desinteressados e demonstravam descaso com os estudos. Havia falta de desprendimento por parte da professora, o que impedia que seu ensino acontecesse de forma mais agradável.

Contudo, apesar da falta de experiência com a prática, a professora resolvia seus problemas em sala de aula sem recorrer à qualquer tipo de ajuda, baseando-se no interesse dos seus alunos para tomar qualquer atitude. Pensando desta forma, a professora propunha diálogos aos alunos numa tentativa de se discutir sobre as dificuldades que tinham em sala de aula:

eu converso muito com eles ((os alunos)) eles falam muito das dificuldades deles e peço pra que eles ponham no papel né? a gente discute muito (Clara/E3)

Para Anni, a falta de recursos de material didático nas escolas onde atuava era muito grande, por isso, havia dificuldades por parte da professora em desenvolver melhor seu trabalho. Não se utilizava livro didático, naquele momento, nas escolas onde trabalhava e nem havia outros materiais didáticos disponíveis ao professor ou aos alunos. Um exemplo disso é o fato de que Anni preparou uma de suas aulas dependendo de lápis de cor para desenvolver uma atividade com uma 5ª série, mas a maioria dos alunos não possuía estes materiais e a escola também não oferecia. Isto dificultou, quase impossibilitando, o desenvolvimento das atividades naquela aula. Como consequência disso, a professora acreditava que a economia de materiais, por parte da escola, como no caso do lápis de cor, levava a um desinteresse dos alunos pelas aulas, de modo geral, o que desestimulava sua aprendizagem em sala de aula.

Ainda em relação aos materiais didáticos, na verdade, trata-se de uma questão pertinente não somente ao primeiro ano de ensino, mas também ao contexto dos professores que já atuam há algum tempo, embora tenha sido apontada como uma dificuldade. É compreensível analisar esta questão como sendo uma dificuldade, se pensarmos que tudo se torna mais difícil no primeiro ano de trabalho.

Anni também sentia dificuldade para desenvolver sua prática pedagógica pelo fato da escola do distrito, num outro contexto, diferente do de Clara, onde residia não possuir recursos didáticos suficientes para se desenvolver uma boa aula. Embora a professora não priorize o uso do material didático, enfatiza a relevância destes recursos para a prática, como na afirmação a seguir:

olha eu não acredito que ele seja prioridade ((o material didático)) mas ele é de grande auxílio (Anni/E3)

Por isso, à medida do possível, Anni providenciava o material necessário, custeado pelos próprios recursos financeiros, tentando levar materiais relevantes para a sala de aula em alguns momentos e, em outros, elaborando suas próprias atividades. Por exemplo, Anni relatou, em uma das entrevistas, que passava horas e horas elaborando atividades que seriam desenvolvidas em apenas alguns minutos. Isto pode acontecer pela falta de experiência do professor e o receio que o mesmo tem de ser insuficiente no sentido de não corresponder às necessidades e expectativas dos alunos (Lortie, 1975).

Muitas vezes, a professora sentia falta de mais tempo para preparar suas aulas justamente pelo fato de gastar horas na elaboração das atividades devido a pouca experiência. Nesse sentido, Etheridge (1989) esclarece que um problema enfrentado pelos professores, em seu primeiro ano de ensino, era a falta de tempo para o planejamento de suas aulas. Isso implicava na adoção de atividades diferentes das que as professoras gostariam de aplicar, pois para desenvolvê-las de maneira adequada e com segurança era preciso mais tempo do que poderiam dispor. Agindo desse modo, a própria professora pode constatar que por mais que se dedique por muitas horas na elaboração de atividades, não é o tempo de preparação da atividade que garantirá a qualidade.

Talvez, este fosse um momento em que o professor pudesse receber ajuda de alguém com alguma orientação como, por exemplo, um apoio pedagógico por parte da escola em que atua. Mas, sabemos que esta questão é complexa pelo fato de que, em muitas escolas, não há uma equipe pedagógica com a função de exercer orientação necessária ao desempenho da prática do professor. Esta orientação pedagógica deveria ser considerada um aspecto fundamental para a socialização do professor no sentido de promover seu desenvolvimento profissional.

Por isso, em relação ao contexto de primeiro ano de ensino, a escola deve entrar em cena com seu papel no sentido de auxiliar o professor para que o mesmo possa desenvolver esta prática. Entretanto, nas escolas, em que as informantes atuavam havia uma falta de apoio muito grande por parte da direção e da coordenação.

Ah (...) bom como lá eles não têm livro nem nada né então eu procuro levar se for um texto eu procuro levar já mimeografado (...) pra não ocupar o tempo da aula pra eles não fiquem copiando o texto copiando atividade então eu procuro já levar tudo mimeografado né pra chegar lá só trabalhar a aula mesmo né e as musicas né eu levo CD alguma atividade relacionado à música e alguma brincadeira. (Clara/E2)

(...) o material trabalhado não é apostilado não é xerocado ou fotocopiado e:: a gente trabalha com giz e :: quadro-negro e eu tenho na medida do possível trazido material é:: em é feito com estencils e trabalhado no quadro e alguma coisa é:: financiado com os meus próprios com a minha própria renda pra eles (Anni/E2)

Quanto à questão da indisciplina dos alunos, Anni vivenciou uma experiência conflituosa. A dificuldade era a falta de controle de disciplina nas salas de aula, que eram numerosas. Em uma das aulas teve que resolver um problema com dois alunos que sempre se agrediam fisicamente em sala de aula. A professora foi levada a tomar uma iniciativa com base em sua prática profissional, decorrente de um sentimento que lhe permitiu “arriscar” tomar uma atitude. Esta atitude consistiu em ignorar os alunos no momento do conflito, para solucionar o problema de indisciplina naquele momento. Pode-se constatar isso por meio do seguinte relato:

algumas vezes quando eles partem pro ataque corporal (...) algumas vezes você vai lá e separa é (...)dois alunos de uma determinada sala minha começaram a:: bater boca falar desaforos um ao outro e depois começaram a partir pro ataque físico eu ia separava colocava cada um em sua carteira (...) e chegou a um ponto que eu disse vocês querem brigar(...) então briguem (...)o interessante é que a partir desse momento desse momento em diante nessa/ dessa aula ele não mais provocou o amigo (...) e eu prossegui com a aula sem que a cada cinco minutos eu precisasse separá-los (Anni/E2)

(...) e que eu estava fazendo justamente aquilo que ele queria que eu fizesse (...) eu acho que fiz isso de acordo com os meus interesses porque:: na medida em que ele soubesse que eu não mais o defenderia (...) ele deixaria de provocar o outro e assim eu poderia desenvolver o meu trabalho de maneira mais satisfatória essa é a minha interpretação do fato (Anni/E2)

A professora contornou a situação procurando ignorar a discussão, numa tentativa de forçá-los a resolver seus problemas de indisciplina sem sua ajuda. Quando os alunos perceberam que não se importava com o que estava acontecendo pararam de brigar. No que diz respeito a essas questões, Denzin (1984 apud TARDIF, 2002), afirma que a maneira de ensinar se constrói conhecendo-se melhor, sabendo de seus limites considerando os valores, emoções e atitudes. Estes dados evidenciam, portanto, que para a professora o fato de deixar os alunos resolverem uma determinada situação por conta própria pode contribuir para o conhecimento de si próprio e de seus próprios limites. Isto deve levar os alunos a um desenvolvimento de seu comportamento e de sua aprendizagem.

São muitas as dificuldades que um professor, em início de carreira, enfrenta, de um modo geral. Entretanto, há que se destacar aqui duas das dificuldades, que não estão somente relacionadas à prática, mas que também pertencem a um contexto maior de dificuldade. Por isso, faremos referência, neste momento, a apenas dois aspectos de dificuldades, que podem ser encontrados na prática pedagógica das professoras que são: *carga horária* e *salas de aula numerosas*.

Quanto à questão de carga horária, a maior dificuldade está em se ter poucas aulas para se desenvolver todo o conteúdo necessário à aprendizagem da LI, embora apenas isto não seja suficiente:

(...) bom pra que houvesse realmente um bom aprendizado em cima do aprendizado de inglês a carga horária deveria ser maior é claro (...) mas eu

observo que cargas horárias maiores em outra matérias não têm feito com que eles aprendam mais (Anni/E2)

Anni acredita que se houver um número menor de alunos em sala de aula será possível se desenvolver um trabalho melhor, oferecendo uma atenção individualizada aos alunos.

De modo geral, as dificuldades relacionadas com os alunos foram solucionadas por ambas as professoras por meio de troca de experiência com outros colegas, pela influência da família, pela influência do processo de educação formal, bem como pelos saberes experienciais (TARDIF, 2002).

Para uma visualização melhor acerca das dificuldades apresentadas pelas professoras, foi elaborado um quadro (quadro 10) para sintetizar as informações coletadas.

Informantes	Dificuldades no primeiro ano de ensino do professor em relação à prática pedagógica
Clara	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Problemas com o uso da LI em relação à oralidade (habilidade de <i>speaking</i>)²² <ul style="list-style-type: none"> ➤ Problemas com pronúncia das palavras. ➤ Medo de se expor e cometer erros, sentindo-se insegura para desenvolver a prática. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Insegurança em relação a mudanças. ➤ Indisciplina, falta de respeito e educação de alguns alunos. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Falta de material didático.
Anni	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Falta de material didático para desenvolver a prática. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Falta de experiência para elaborar atividades. ➤ Falta de tempo para preparar atividades. ➤ Indisciplina, desinteresse, falta de respeito e educação de alguns alunos.

Quadro 10 - Dificuldades no primeiro ano de ensino do professor

Considerando-se, portanto, o fato de que as professoras viviam seu primeiro ano de atuação pedagógica numa escola pública e que não possuíam experiências anteriores a esta prática, foi possível perceber que as mesmas eram muito comprometidas com o ensino e procuravam saídas para enfrentar as

dificuldades. Apesar de procurarem ajuda de terceiros para solucionar um problema como preparação de aulas, as informantes não pediam ajuda quando tinham de decidir a respeito de indisciplina em sala de aula. As professoras poderiam ter chamado a coordenação, ou direção, mas resolviam seus problemas de falta de disciplina sozinhas. Embora as informantes afirmassem que sua orientação na prática de ensino da formação inicial tivesse sido insuficiente, não atendendo à todas as suas necessidades em sala de aula, acreditavam numa educação continuada.

Apesar de todas as dificuldades apontadas, as professoras têm uma visão idealizada de ensino e aprendizagem, porém, não vêem a possibilidade dessa visão se tornar realidade na situação onde atuam. Isto não significa que as professoras desejam necessariamente mudar seu contexto de ensino, mas querem ver a situação de ensino que idealizam ser concretizada.

Tardif (2002) afirma que a fase de distanciamento dos conhecimentos, geralmente, leva os acadêmicos a reajustarem suas expectativas e percepções anteriores. Nesse momento, o professor tem a oportunidade de rever a imagem do “professor ideal” e dos “alunos reais” que tinha antes de sua entrada na profissão. Um exemplo disso é o de Anni quando se deparou com seus alunos e teve a decepção de não ser o que imaginava. Isto foi um choque para ela. A imagem de alunos estudiosos, dependentes, sensíveis, respeitadores, curiosos, não existia em sua sala de aula.

Esta fase crítica também se estende a Clara, pois o choque cultural, de transição, também a afetou. A professora se deparou com uma realidade diferente a que foi educada pela família. Seus valores eram muito diferentes dos valores de seus alunos. A falta de respeito por parte dos mesmos foi uma das

²² Esta habilidade é referente à produção oral.

primeiras decepções que Clara sofreu em sala de aula. Com o tempo é possível entender melhor as necessidades dos alunos e preparar as aulas condizentes com o tempo e os materiais disponíveis para o professor.

4.3 TIPOS DE INFLUÊNCIAS NO PRIMEIRO ANO DE ENSINO

Esta seção visa responder ao terceiro objetivo²³ da pesquisa, considerando-se os diferentes tipos de influências socializadoras em relação às dificuldades apontadas pelas informantes, levando-se em conta uma seleção de três tipos de influências mais relevantes para análise de dados nesta seção. Desse modo, nos tópicos que se seguem, serão abordados somente os tipos de influências que mostraram maior evidência de possibilidades de socialização do professor antes, durante e após a sua formação inicial, tomando como referência o primeiro ano de ensino, embora em todo este trabalho, tenha sido feito referência a outros tipos de influências socializadoras.

O quadro abaixo apresenta uma lista de possíveis tipos de influências socializadoras, identificadas ao longo deste estudo:

Tipos de influências socializadoras ²⁴
3.3.1 Influências da Educação Familiar; 3.3.2 Influências das Experiências Escolares anteriores à formação inicial;

²³ Analisar as possíveis influências para as soluções adotadas na resolução das dificuldades encontradas.

²⁴ Por influências socializadoras entende-se o processo das relações sociais entre os indivíduos em seus diferentes contextos, seja referente à família, trabalho, escola, infância, entre outras possibilidades.

3.3.3 Influências da formação inicial; 3.3.4 Influências de colegas na Socialização do Professor.
--

Quadro 11 – Tipos de influências socializadoras.

Sendo assim, procuraremos definir as influências socializadoras da seguinte forma:

a) *Influências da educação familiar*: fatores inerentes à relação de convivência do indivíduo com seus familiares, considerando-se a educação que recebem nesse contexto;

b) *Influências das experiências escolares anteriores à formação inicial*: entende-se as possibilidades de influências tanto pelo uso de metodologias de ensino por professores durante a escolarização do indivíduo, quanto pelo uso de estratégias de aprendizagem de outros alunos que também fizeram parte do contexto de aprendizagem do professor;

c) *Influências da formação inicial*: as relações desenvolvidas no convívio com professores formadores durante o curso de graduação e em todo seu processo de formação inicial;

d) *Influências de colegas na socialização do professor*: são os fatores que implicam o processo que envolve a relação entre colegas de trabalho no sentido de possibilitar uma colaboração²⁵ a fim de contribuir para o desempenho das funções pedagógicas do professor;

No que diz respeito às características de socialização, primeiramente, podemos perceber que o desempenho do professor em sua prática também está relacionado aos traços de sua personalidade (Tardif, 2002). Isto é evidente no momento em que o mesmo desempenha suas atividades pedagógicas,

demonstrando, assim, que a profissão do professor é moldada pelas suas características pessoais. Num segundo momento de caracterização da socialização, o professor expressa tais características ao se relacionar não somente com alunos, mas também com seus colegas de trabalho, equipe pedagógica, direção, setor administrativo, enfim, toda a comunidade escolar. E quando o professor se relaciona com outras pessoas, estas podem influenciá-lo por meio da convivência com as diferenças e, conseqüentemente, com conflitos, problemas e dificuldades nas primeiras experiências de ensino.

Considerando-se o processo de relações sociais vivenciadas pelos indivíduos nos diferentes contextos, como sendo uma das possibilidades de influência para resolver algumas dificuldades do professor em seu primeiro ano, um dos aspectos a serem considerados é o fato de que as influências socializadoras adquiridas por meio da convivência familiar, muitas vezes, podem determinar o desempenho do professor em sua prática pedagógica no primeiro ano de trabalho. Por exemplo, quando Clara vivenciou uma experiência com problemas de indisciplina em sala de aula recorreu à sua formação educacional adquirida no contexto familiar para resolvê-los.

Como já salientado, o primeiro ano de trabalho é uma fase muito delicada por haver uma troca de papéis, momento em que o aluno deixa de ser aluno para tornar-se professor. Nesse sentido, Gimenez (1995), argumenta que o processo de aprender a ensinar é contínuo e que, por isso, deve ser enfatizado e melhor desenvolvido ao longo do curso de Letras. Gimenez sugere, portanto, que o processo de aprender a ensinar deve estar relacionado ao pensamento do professor como foco dos processos educativos e que o aprendizado da língua inglesa nos

²⁵ Por colaboração entende-se o processo de construção coletiva de uma determinada questão visando desenvolver um processo de ajuda mútua entre os indivíduos envolvidos em um determinado

cursos de graduação devam ser vistos como potenciais fontes de influências sobre o fazer do futuro professor. Pode-se compreender a relevância destes argumentos, na medida em que se entende o processo de aquisição de uma língua como sendo parte do processo de socialização de um indivíduo. É interessante observar a relação existente entre a prática pedagógica do professor e a língua estrangeira que ele aprende no sentido de compreender o processo de formação inicial e as influências destas no primeiro ano de ensino. Um exemplo disso é o que Clara comenta:

[...] quando chegou no 4º ano quando a gente começou a fazer a prática de ensino né? que aí eu comecei a ver a LI de uma forma diferente como comecei a gostar e me interessar na verdade (Clara/E1)

Ao finalizar a graduação, o professor em pré-serviço passa a fazer parte de um contexto em serviço. Geralmente, o professor traz suas crenças formadas a respeito de todo um contexto educacional do qual fará parte para o contexto de ensino. Porém, após vivenciar algumas situações de ensino, pode acontecer de os professores mudarem seu modo de pensar sobre o contexto educacional.

Nesse sentido, Tardif (2002) afirma que, no início de uma carreira, não há muitas mudanças nas crenças dos profissionais. Podemos concordar com o autor ao constatar que, quando as professoras iniciaram seu trabalho com o ensino, traziam algumas crenças consigo como, por exemplo, a certeza de que poderiam encontrar alunos motivados em relação à LI e que conseguiriam preparar atividades interessantes sem muitas dificuldades. Mas, à medida que iam desenvolvendo sua

prática pedagógica, encontravam dificuldades no contexto escolar e, a partir daí, começavam a reformular suas práticas em relação às suas crenças anteriores.

Além disso, a mudança da prática pedagógica pode ocorrer devido à influência das primeiras experiências escolares, que estão relacionadas às crenças do professor. Este tipo de influência será comentado a seguir.

4.3.1 Influência da Educação Familiar

Além das influências escolares que as informantes sofreram, uma outra maneira de influência socializadora também foi a influência da educação familiar. Esta esteve presente desde o nascimento das informantes e provavelmente continuará até o fim de suas vidas, é uma questão inerente a sua vontade. Foi perceber esta influência quando Clara, por exemplo, comentou que a educação que recebeu de seus pais foi muito diferente da que estava se deparando em sala de aula em seu primeiro ano de trabalho, no momento da entrevista.

Hoje há muita coisa que eu não concordo porque não faz parte da minha formação a falta de respeito de consideração. (Clara/E3)

Tardif (2002, p.167) afirma: "... uma teoria da prática educativa não pode negligenciar as atividades tradicionais, que desempenham, na minha opinião, um papel extremamente importante na educação, principalmente na educação familiar". O autor refere-se a importância de se reconhecer que a família exerce um papel muito importante na vida de um indivíduo. Dependendo do relacionamento que uma pessoa tenha com seus pais, poderá ter atitudes influenciadas pela educação recebida, neste caso, citamos o relacionamento entre alunos e professores.

4.3.2 Influência das Experiências Escolares anteriores à formação inicial

Uma fase importante que pode influenciar a prática do professor é o momento que vai desde o início do seu processo de escolarização até o período de formação inicial. Este momento é relevante na formação do professor, considerando-se que há possibilidades de influências tanto pelo uso de metodologias de ensino por professores durante a escolarização do indivíduo, quanto pelo uso de estratégias de aprendizagem de outros alunos que também fizeram parte deste contexto.

Por exemplo, no que se refere às influências desenvolvidas por professores, que atuavam em contextos anteriores de formação em pré-serviço, somente a informante Anni, por exemplo, sofreu influências de duas professoras, que fizeram parte do seu processo inicial de escolarização e que contribuíram para a escolha da sua profissão, buscando nelas modelos de ensino. Sendo assim, uma das professoras, que admirava muito, atuou em sua fase de EF e a outra, foi sua própria mãe, que era sua professora de 1ª à 4ª série.

Nesse contexto, Lortie (1975) destaca a importância do período de observação, que ocorre antes e durante a formação inicial, sendo um momento em que o professor observa o modo pelo qual outros professores ensinam e como outros alunos aprendem, afirmando que este é um período que pode influenciar muito a vida profissional do professor. Como exemplo disso, a informante Clara nos apresentou um aprendizado voltado para um ensino de gramática e tradução com aspectos comunicativos, que não a preparou adequadamente a ponto de obter domínio lingüístico até o fim do EM. Com Anni, não foi diferente, teve praticamente a mesma formação por meio de uma abordagem gramatical com aspectos

comunicativos. Essa experiência serviu para ajudá-las a refletir até que ponto um ensino dessa natureza leva o aluno a assimilar conteúdos para que o mesmo possa se comunicar na LI.

O que se pode concluir com os dados analisados referentes a este tópico é que a partir dessa reflexão, as informantes puderam direcionar sua prática metodológica educacional, centrando esta num ensino mais efetivo aos seus alunos.

4.3.3 Influência da Formação Inicial

Em relação a este tipo de experiência, Richards e Pennington (2000) afirmam, que, dependendo da formação inicial que o educador recebeu, assim sucederá sua prática pedagógica. Desse modo, a prática pedagógica, no primeiro ano de ensino, poderá ocorrer de acordo com os encaminhamentos ocorridos referentes às orientações recebidas durante a formação inicial.

O curso de graduação pode ser considerado um fator que pode contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, bem como para seu processo de socialização, uma vez que o mesmo tem a oportunidade de, através do curso, se relacionar com professores e colegas acadêmicos da área. No entanto, o que se pode constatar com esta pesquisa, é que as professoras demonstravam uma insatisfação muito grande com o curso de Letras como sendo uma influência negativa para atuar em seu primeiro ano de trabalho. Anni gostaria de elaborar aulas criativas, entretanto, foi muito cobrada durante sua graduação, porém não recebeu orientação adequada para desenvolver estas aulas. Contudo, a professora acreditava que para ser capaz de preparar boas aulas o professor deveria fazer uso de bons materiais didáticos.

(...) às vezes se um professor não tão bom com um material consegue fazer um bom trabalho (Anni/E1)

Enfim, a realidade das duas informantes evidencia que houve falhas durante o processo de formação inicial, não sendo suficiente para prepará-las adequadamente para sua atuação em sala de aula. Provavelmente, se tivesse havido mais discussões acerca do ensino e das prováveis dificuldades que o contexto escolar oferece, assim como sobre os conteúdos relacionados à prática de ensino, as professoras poderiam ter iniciado seu primeiro ano de trabalho mais preparadas para atuarem em sua prática.

No entanto, deve-se considerar que a prática pedagógica tem sido uma preocupação atual nos cursos de licenciatura e que deve abarcar todas as questões relacionadas ao desenvolvimento da prática do futuro professor, desde o início da graduação. Desse modo, a responsabilidade da formação do professor não fica a cargo somente do orientador da disciplina de prática de ensino, mas de todo o contexto formador do professor em pré-serviço.

Clara, por exemplo, gostaria que o curso de Letras tivesse lhe oferecido a oportunidade de estar desenvolvendo uma prática de ensino desde o início de seu processo de formação acadêmica, uma vez que o que foi vivenciado na prática teve pouca contribuição à sua formação. Anni sentia-se muito cobrada em relação à elaboração de suas aulas em seu primeiro ano de trabalho, na escola pública onde atuava, e, portanto, se sentia deslocada porque não havia sido preparada para elaborar aulas motivadoras. Para esta professora, uma aula motivadora levava em consideração o modo de se expressar do aluno e sua criatividade. Conseqüentemente, quando seus alunos não agiam da maneira esperada pela professora, não interagindo durante as aulas, significava que os

mesmos não estavam desenvolvendo a aprendizagem, uma vez que deveriam estar motivados para aprender.

Em relação à questão de avaliação das professoras sobre a sua formação é compreensível que as professoras estivessem insatisfeitas. Clara aponta respectivamente um dos maiores problemas de formação, que foram a falta de mais orientação durante a graduação, com as disciplinas de prática de ensino e metodologia acontecendo apenas no último ano de graduação. Por outro lado, Anni reconheceu que o Curso de Letras não poderia ser o único fator responsável pelos problemas enfrentados na sala de aula, embora houvesse insatisfação com sua formação.

[...] eu acredito que o estágio podia começar antes do 4º ano (...) o contato com a escola e com os alunos né? ter uma atividade talvez paralela um projeto desenvolvido nas escolas né pra que a gente fosse se acostumando com o ambiente da escola e com as situações de sala de aula (Clara/E2)

Pode-se constatar que a professora enfatiza a questão da prática e seu desempenho no contexto de formação inicial como sendo elementos de grande relevância para a formação do professor em fase pré-serviço. Por isso conclui-se que a questão da prática pedagógica deve receber uma atenção especial no período de graduação para que o professor possa lidar melhor com as dificuldades que venha a vivenciar em seu primeiro ano de ensino.

4.3.4 A Influência de Colegas na Socialização do Professor

Este tópico faz referência a um trabalho de ajuda mútua, considerando a relevância do relacionamento entre professores, equipe pedagógica e toda a comunidade escolar, bem como entre alunos, no sentido de promover a socialização de modo mais efetivo.

Tendo em vista a importância do aspecto colaborativo no processo de socialização do professor, Grant & Zeichner (1981) destacam que o apoio de colegas é fundamental, podendo contribuir para que haja experiências tanto positivas como negativas. Nesse sentido, as informantes Clara e Anni desenvolviam, o que Lacey (1977) denomina de *ajuste internalizado*²⁶, ou seja, procuravam desenvolver sua prática construindo seu próprio conhecimento buscando ajuda de profissionais da área quando precisavam. No caso dessas professoras, foram apenas experiências positivas, pois a colaboração de colegas foi de grande valia, principalmente, porque essas professoras não podiam contar com qualquer experiência prática pedagógica previamente, exceto durante o estágio supervisionado, que era realizado no último semestre do último ano do curso de Letras. Além disso, Anni e Clara, que estavam apenas iniciando sua prática pedagógica, estavam sempre dispostas a compartilhar experiências com outros colegas da área.

Lacey (1977) chama de *aquiescência estratégica*²⁷ a maneira com que as duas professoras, por terem iniciado seu trabalho no início do ano letivo, não tiveram influência de qualquer outro professor neste mesmo ano. Anni podia contar com a experiência de outros colegas da profissão. Sempre que tinha alguma dúvida

²⁶ Lacey (1977) define *ajuste internalizado* como sendo uma caracterização à total aceitação e submissão às regras da instituição.

²⁷ Por *aquiescência estratégica* entende-se que seja a reação do professor ajustando seu comportamento conforme as expectativas da instituição, porém, com reservas.

ou estava insegura recorria aos colegas, que por sua vez, a aconselhavam, tornando assim uma fonte de aprendizagem no trabalho.

(...) converso com os amigos que estão dentro da área e eu converso com professores d área você já trabalhou este conteúdo? (Anni/E1)

Além disso, Tardif também argumenta que o processo reflexivo sobre a prática pedagógica pode ser desenvolvido mais facilmente quando possibilitado com um outro profissional da área. Esta experiência é necessária para que não ocorra uma interferência maior de professores que lecionaram anteriormente na turma daquele professor que está em seu primeiro ano de ensino, o que pode tornar-se uma dificuldade ao desenvolvimento da prática. Entretanto, apesar de sempre procurarem colegas para discutir acerca de suas dúvidas, muitas vezes, quando tinham que enfrentar algum problema em sala de aula, referente à indisciplina de alunos ou falta de recursos pedagógicos, as professoras agiam, sem poder contar com a experiência de colegas veteranos. Isto significa que quando o professor encontra determinadas dificuldades em sala de aula, por exemplo, geralmente, não há como buscar auxílio em outros colegas naquele momento, ou até mesmo com a equipe pedagógica. Portanto, por estas razões, o professor deve elaborar suas próprias estratégias na tentativa de promover possibilidades de trabalhos colaborativos entre alunos para que, através de um processo de socialização com os mesmos, o professor possa solucionar seus problemas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender a formação do professor através do referencial de socialização contribui para a compreensão do porque o mesmo age do modo como age e que influências podem ocorrer em sua prática pedagógica. Esta perspectiva permite integrar formação inicial e continuada, pois este processo é visto como contínuo ao longo da vida.

Nos últimos tempos, tem havido uma preocupação mais voltada para o contexto de formação tanto inicial como continuada do professor de língua estrangeira. Este trabalho foi desenvolvido com intravisiões de estudos que postulavam o potencial fraco de influência dos cursos de graduação. O primeiro ano de ensino em um contexto específico, i.e. escola pública, foi julgado o momento de se colocar em xeque essa formação, avaliando as forças institucionais (culturais) e a reação das professoras.

Os resultados indicam a necessidade de se repensar os programas dos cursos de Letras. A formação inicial recebida pelas professoras pesquisadas não ofereceu uma influência significativa em sua prática pedagógica. Esta necessidade de se repensar o curso de Letras já está ocorrendo a partir das diretrizes elaboradas para a formação do professor para a educação básica. Nos últimos tempos, portanto, tem havido uma preocupação maior com a formação do professor no sentido de melhorar a qualidade de ensino. Assim, os cursos de Letras estão em um processo de reconstrução visando atender às novas orientações, que atribuem maior atenção à prática pedagógica a ser trabalhada desde o início do curso.

No que se refere à coleta de dados, podemos afirmar que foi muito gratificante ter acompanhado as duas professoras informantes durante esse

processo para o desenvolvimento da pesquisa. No início, não havia uma certeza quanto aos dados necessários a serem coletados, havia somente uma preocupação com foco na questão da prática. Este processo foi gratificante porque possibilitou observar como as informantes tentavam solucionar os problemas que surgiam na prática. Havia uma vontade muito forte, por exemplo, por parte das professoras envolvidas na pesquisa, em vencer tais obstáculos para melhorar o ensino e aprendizagem dos alunos. Um exemplo disso é o fato de que havia uma grande preocupação das professoras em resolver a questão da indisciplina. Para isto, as informantes ou procuravam solucioná-los sozinhas ou procuravam socializar conversando com outros professores sobre as suas experiências de trabalho na tentativa de trocar sugestões como possibilidades de resolução para as dificuldades. Isto prova a relevância da participação de outros membros da escola na solução dos problemas, como contribuição ao ensino e aprendizagem, bem como ao processo de formação do professor, especialmente, em relação ao seu primeiro ano de ensino.

A percepção desta experiência a partir das próprias informantes mostrou que elas sentiram a falta da valorização da LI pela escola, identificado através dos conselhos de classe, de conversas informais e do cotidiano da prática em sala de aula. Este contexto se revelou, portanto, como hostil ao trabalho por elas desenvolvido. Contra a desvalorização da disciplina no próprio ambiente de trabalho, tinham ainda de desenvolver um trabalho de valor junto aos alunos.

A visão idealizada da escola de Anni, por exemplo, cedeu lugar à constatação do desinteresse e desmotivação dos alunos. Clara, por outro lado, preferia trabalhar com um determinado grupo de alunos em função de terem um comportamento razoável e estarem motivados em função do vestibular. A professora também não gostava muito de trabalhar com EF devido o comportamento dos

alunos. O choque inicial, no entanto, não parece ter arrefecido seus objetivos (pelo menos os expressos) de propiciar uma educação crítica aos seus alunos.

Considerando-se a educação formal e a formação inicial como contextos que podem desenvolver influências socializadoras, através dos dados coletados, foi possível identificar na fala das informantes o fato de que o curso de Letras ofereceu poucos subsídios para se desenvolver a prática pedagógica, uma vez que não recorriam ao que o curso lhes ofereceu. A formação inicial das professoras ocorreu de maneira insuficiente, não atendendo a realidade de ensino em que trabalhavam havendo pouca orientação durante o estágio supervisionado e pouco tempo em sala de aula para se elaborar atividades que oferecessem uma noção melhor da prática que experimentariam como profissionais.

Entretanto, entendendo que a prática da sala de aula é construída e constituída por meio da relação com alunos, direção e colegas, através de um processo respeitável e amigável deve-se considerar o fato de que a responsabilidade pela formação do professor não deve ser atribuída somente ao contexto da sua formação inicial.

Apesar de sentirem-se um pouco isoladas pela falta de apoio por parte da direção e, principalmente, por falta de orientação de uma equipe pedagógica, o que poderia ter colaborado para o desempenho de um ensino com mais qualidade, as professoras desenvolveram sua prática dentro de suas possibilidades. Por outro lado, houve a troca de experiência com colegas da área, que favoreceu as professoras de uma maneira que passaram a se sentir um pouco mais acolhidas e seguras no contexto escolar.

O primeiro ano de ensino foi também um momento para uma avaliação das próprias potencialidades. Por exemplo, Clara declarou que se sentia

ainda muito imatura e insegura, reconhecendo que precisava estudar muito para atingir um nível desejado de proficiência na LI. Anni sentiu-se chocada com a falta de disciplina e interesse pela LI, por parte dos alunos, além do fato de não ter certeza da continuidade de seu trabalho no ano posterior. Apesar de Anni acreditar que quanto mais vezes ela trabalhasse o mesmo conteúdo, melhor seria sua prática, pode-se suspeitar que apenas a quantidade seja suficiente para garantir essa melhoria.

Foi possível constatar que, na realidade, que o curso de graduação exerce pouca influência na prática pedagógica do professor, pois, muitas vezes, ao ter que planejar aulas, tomar decisões ou resolver problemas da prática de sala de aula, o mesmo acaba recorrendo não ao que recebeu como orientação da graduação, mas através das influências socializadoras que ocorreram durante toda a sua educação formal.

As professoras sentiram-se isoladas em suas disciplinas na escola não recebendo o apoio que precisavam pelo menos neste início de carreira. Uma atenção se faz necessária neste momento, mas, infelizmente o cotidiano escolar ignorou este fato no ambiente escolar que as duas professoras atuaram. Podemos perceber nitidamente que o trabalho colaborativo, apregoado na literatura, não foi uma realidade para as professoras colaboradoras para esta pesquisa.

Como os dados revelam, é possível perceber que ainda há muito a ser explorado como campo de pesquisa na área de socialização do professor de LE em seu primeiro ano de ensino. Para tanto, proponho alguns encaminhamentos

1. Que o primeiro ano de ensino seja foco de outras pesquisas, com informantes em diferentes contextos, para melhor compreensão dos fatores contextuais que contribuem para a atuação pedagógica;

2. Que professores de LI, em seu primeiro ano de ensino, possam se engajar em projetos colaborativos com pesquisadores nas universidades, de modo a compreender a relação entre os conhecimentos trabalhados na formação inicial e os saberes desenvolvidos na prática;

3. Que sejam desenvolvidos projetos de extensão, como por exemplo, pelos NAPs voltados para questões da prática associadas ao contexto de atuação do professor, considerando-se que estes cursos poderiam envolver professores atuantes experientes e, principalmente, professores iniciantes, assim como seria essencial que supervisores e orientadores do EF e EM, bem como orientadores de professores em pré-serviço, em sua prática de ensino, pudessem participar no sentido de promover uma formação reflexiva em relação às influências da cultura institucional em seu trabalho.

Enfim, da mesma maneira como foi gratificante termos analisado como ocorreu o processo de socialização destas duas professoras, temos a intenção de continuar investigando as mesmas informantes após alguns anos em sala de aula a fim de confirmarmos nossas pressuposições, podendo contribuir assim para o desenvolvimento de outras pesquisas. Acreditamos ainda que outras dificuldades e impressões em relação à socialização de professores surgirão com o tempo. Provavelmente, estas professoras futuramente não estejam preparando aulas da mesma maneira como em seu primeiro ano de trabalho, ou seja, por ser a fase inicial de suas carreiras, as mesmas ainda mantinham um desejo intenso de vencer os empecilhos que o ambiente lhes proporcionava. Provavelmente, com o passar do tempo, as muitas horas de aulas, o tempo escasso para preparação das atividades e a falta de recursos didáticos proporcione um certo desânimo em seu cotidiano e as mesmas não tenham mais o mesmo empenho e dinamismo que tinham no primeiro

ano de ensino. Desse modo, seria muito interessante comparar o primeiro ano de ensino das informantes investigadas com os anos subseqüentes.

REFERÊNCIAS

- ANDRË, Marli Eliza D. A. de **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995 (série Prática Pedagógica).
- ALARCÃO, **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed , 2001
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- ALVARENGA, Magali Barçante. **Configuração da Abordagem de Ensinar de um Professor com Reconhecimento Nível Teórico em Lingüística Aplicada**. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- ALVES, Nilda (Org.) **Formação de professores – Pensar e Fazer**. 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 1999.
- ALLWRIGHT, D. **Observation in the language classroom**. London: Longman. 1988.
- _____. **Making sense of classroom language learning**. PhD thesis obtained from Lancaster University: Department of Linguistics and Moder English Language. 1991
- _____. & BAILEY, K. M. **Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press. 1991.
- ASSIS_PETERSON, A. M. de. **Alguns Apontamentos em Torno da Formação de Professores de Língua Estrangeira**. In: CONTEXTURAS, 4:43-49. São Paulo: APLIESP, 1998/1999.
- _____. **Conflitos e Incertezas do Professor de Língua Estrangeira na Renovação de sua prática de sala de aula**. In: Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 1996.
- BALL, S. **Beachside Comprehensive**. Cambridge University Press, 1980.
- BASSO, Edcléia A. **A construção social das competências necessária ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal um curso de Letras em estudo**. (tese de doutorado) Campinas, SP: UNICAMP, 2001.
- BLATYTA, Dora Fraiman. **Mudanças de Habitus e Teorias Implícitas – uma Relação Dialógica no Processo de Educação Continuada de Professores**. In:
- BORG, Simon. **Data-based Teacher Development**. *ELT Journal*. Oxford: Oxford University Press, October, 1998. v. 52/4.

BORG, Simon. **Teachers' Theories in Grammar Teaching**. ELT Journal. Oxford: Oxford University Press, October, 1999. v.53/3.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 26ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BRANDÃO, Zaia (Org). **A Crise dos Paradigmas e a Educação**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1996.

BREDO, E. e FEINBERG, W. **Knowledge & Values in Social & Educational Resesarch**. Temple University Press. Philadelphia.1982.

BRITZMAN, D. P. (1986) **Cultural Myths in the Making of a Teacher: Biograph and Social Structure in Teacher Education**. President and Fellows of Harvard College, v.. 56 nº 6. p. 442-455.

BULLOUGH, Jr, R. V., Knowles, G. & Crow, N. A. (1989) **Teaching and Nurturing: Changing Metaphors in a Case Study of Becoming a Teacher**. Journal of Education for Teaching. p. 1-39.

CALDERHEAD, James & ROBSON (1991) Maurice. **Images of Teaching: Student Teachears' Early Conceptions of Classroom Practice**. Teaching & Teacher Education, Pergamon Press, v. 7 nº 1, p.1-8.

_____. **The contribution of research on teachers' thinking to the professional development of teachers**. In TABACHNICK, B. R. & ZEICHNER, K. Issues and practices in inquiry-oriented teacher education. The Falmer Press. 1991.

_____. & DENICOLO, P. **Research on teacher thinking** – Understanding professional development. The Falmer Press. 1993.

_____. & SHORROCK, S. B. **Understanding teacher education**. The Falmer Press. 1997.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. **Reflexões sobre a Prática como Fonte de Temas para Projetos de Pesquisa para a Formação de professores de LE**. In: FILHO, José Carlos Paes de Almeida. O professor de língua estrangeira em formação. Campinas, SP: Pontes, 1999.

CAVALCANTI, M. C. & MOITA LOPES, L.P. **Implementação da pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro**. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**. Campinas. v.17 p.133-144. 1991

CELANI, M. A. **Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão**. IN: LEFFA, Wilson. (Org.). O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, 2001.

_____. (Org.) **Professores e formadores em mudança: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente.** Mercado de letras, 2003.

CLANDININ, D. Jean e CONNELLY, F. Michael, Personal Experience Methods. P.150-178. In: DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S., **Collecting and Interpreting Qualitative Materials.** Sage Publications. 1990.

CONSOLO, Douglas Altamiro. **O Ensino das Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional.** Contexturas. Ensino Crítico de Língua Inglesa. São Paulo: APLIESP, 1998/1999. nº 4.

CRISTOVÃO, V. L. L. **O uso de L1 na ensino/aprendizagem de L2: O Real X O Possível.** 1996. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada ao Ensino de Línguas). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

CROW, Nedra A. Preservice Teachers' Biography: **A Case Study.** American Education Research Association. Washington, D.C. 1987. p. 1-41.

CROW, N. A. & KAUCHAK, D. P. **Teacher Socialization: A Quasi-Experimental Case Study.** American Educational Research Association. 1987. p. 1-16.

CROW, N., BULLOUGH JR, R. V., KNOWLES, J. G. **Becoming a Teacher: The Struggles of a Second-career Beginning Teacher.** International Journal of Qualitative Studies in Education, 1989. p. 1-23.

CROW, N., BULLOUGH JR, R. V., KNOWLES, J. G. **Teaching is Nurturing Metaphor in a case study of a beginning teacher.** American Educational Research Association, 1989. p. 1-35.

CROW, N., BULLOUGH JR, R. V., KNOWLES, J. G. **Teacher Self-concept and Student Culture in the First Year of Teaching.** Teacher's College, Columbia University, 1989. v. 91, p. 209-233.

DAMIÃO, Silva Matravolgyi. **The Role of Beliefs in Teacher Education.** Proceedings. 5th BRAZ-TESOL NATIONAL CONVENTION. Goiânia, Brazil: July 22-25, 1996.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S., **Collecting and Interpreting Qualitative Materials.** Sage Publications. 1990.

ELBAZ, F. **Teacher Thinking: a study of practical knowledge:** London: Croom Helm, 1981.

ERAUT, M. **Developing Professional Knowledge and Competence,** Falmer, 1994.

ETHERIDGE, C. P. **Acquiring the teaching culture: how beginners embrace practices different from university teaching.** Qualitative studies in education, 1989. v. 2 nº 4, p. 299-313.

FÉLIX, Ademilde. **Crenças de Duas Professores de uma Escola Pública sobre o processo de Aprender Língua Estrangeira.** In: FILHO, José Carlos Paes de Almeida. O professor de língua estrangeira em formação. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. **Crenças do professor Sobre o Melhor Aprender de uma Língua Estrangeira na Escola.** Dissertação (Mestrado) Campinas: UNICAMP, 1998.

FILHO, José Carlos Paes de. **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas, SP: Pontes, 1999.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**, 2ª Edição. São Paulo: Ática, 1990. Séries Princípios.

FONSECA, Maria Ruth F. Scalise T. **Prática e Teoria na (Trans)formação de Professores de Língua Estrangeira.** In: FILHO, José Carlos Paes de Almeida. professor de língua estrangeira em formação. Campinas, SP: Pontes, 1999.

FORTKAMP, Mailce Borges Mota. TOMITCH, Lêda Maria Braga(Orgs). **Aspectos da Lingüística Aplicada – Estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn.** Porto Alegre: Insular, 2000.

FREEMAN, Donald & JOHNSON, Karen E. **Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education.** TESOL Quarterly. v. 32, nº 3. 1998.

FREIRE, **Educação como prática da liberdade.** 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Maria Adelaide de. **Avaliação Enquanto Análise: Resultados das Primeiras Reflexões do Professor de LE Sobre o Próprio Ensino.** In: FILHO José Carlos Paes de Almeida. O Professor de língua estrangeira em formação. Campinas, SP: Pontes, 1999.

GIMENEZ, Telma N. **O Ensino de Línguas Estrangeiras na Perspectiva do Professor.** Semina: Cl. Soc./Hum/ Londrina, v. 16, nº 3 set. 1995.

_____. **Learners Becoming Teachers – An exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil.** Tese (Doutorado). Lancaster University, 1994.

_____. **Language learning and language teaching: socialization and education in “Letras” course.** Boletim CCH, 1994.

GINSBURG, M. & Lindsay B. **The political dimension in teacher education: comparative perspectives on policy formation, socialization and society.** The Falmer Press, 1995.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

GOLOMBEK, Paula R. **A Study of Language Teachers' Personal Practical Knowledge**. TESOL Quarterly, 1998. v. 32, nº 3.

GROSSMAN, Pamela L. **Overcoming the Apprenticeship of Observation in Teacher Education Coursework**. Teaching & Teacher Education, Pergamon Press, 1991. v 7 nº 4 p. 345-357.

HANDAL, I. C. G. & VAAGE, S. **Teachers' minds and actions – research on teachers' thinking and practice**. The Falmer Press, 1994.

HARGREAVES, D. **Social Relations in a Secondary School**. London: Routledge and Keegan Paul. [s/d].

HARMER, Jeremy. **Actieving flexibility in teacher education and development**. In: New Routes, 19, January/2003.26-28.

JOHNSTON, S. **Experience Is the Best Teacher; Or Is It? An Analysis of the Role of Experience in Learning to Teach**. Journal of Teacher Education, 1994. v 45, nº 3. p 199-208.

KENNEDY, Judith. **Using Mazes in Teacher Education**. ELT Journal. Oxford: Oxford University Press, October,1999. v. 53/2.

KNOWLES, J. G. **Models for Understanding Preservice and Beginning Teacher' Biographies: Illustrations from case studies**. London, Routledge. p. 19-64, 1980.

KUMARAVADIVELU, B. **The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching**. TESOL Quarterly. 1994. v.28, nº 1.

KYRIACOU, C. **Research on the Development of Expertise in Classroom Teaching During Initial Training and the First Year of Teaching**. Educational Review, 1993. v.45, nº 1. p. 79-87.

LACEY, C. **Hightown Grammar: the School as a Social System**. Manchester: Manchester Univesrity Press, 1970.

LEAL, Neuza Maria Andrade. **Reflective Teaching: the Evolution of a Process**. Proceedings. 5th BRAZ-TESOL NATIONAL CONVENTION. Goiânia, Brazil: July 22-25, 1996.

LEFFA, Vilson J. **O Ensino das Línguas no Contexto Nacional**. Contexturas. Ensino Crítico de Língua Inglesa. São Paulo: APLIESP, 1998/1999. nº4.

LIBERALI, F. C. **O Diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. Tese (Doutorado em Língua Aplicada ao Ensino de Línguas)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

LIGHTBOWN, Patsy M. SPADA, Nina. **How Languages are Learned**. Oxford. Second Edition, 1999.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Mercado das Letras. 1996.

LORTIE, D. C. **School teacher. A sociological study**. The university of Chicago Press, 1975.

MAGALHÃES, M. C. C. **Interações dialógicas entre professores e pesquisador: aprendendo e criando oportunidades de aprendizagem**. Campinas, SP, 1992. Trabalho Apresentado na ALFAL.

_____. **Pesquisa em formação de educadores: a pragmática como negociação de sentidos**. Cadernos de Lingüística Aplicada, São Paulo, nº 30, p. 57-70, 1966.

_____. **Projetos de Formação Contínua de Educadores para uma Prática Crítica**, The ESPECIALIST, São Paulo, 1998, v. 19, n. 2. EDUC.

_____. **Continuing education: teachers' collaboration in the construction of meaning in their classroom discourse practices**. Campinas, SP: Unicamp, 2000.

_____. **O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa**. In: GIMENEZ, Telma (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002.

MAGALHÃES, M. C. C.; CELANI, M. A. A. **Reflective sessions: a tool for teacher empowerment**. Oslo: Universidade de Oslo, 2001. Comunicação apresentada no Congresso sobre Gênero.

MATEUS, E. F. **Educação contemporânea e o desafio da formação continuada**. In: GIMENEZ, Telma (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002.

MATEUS, E. F. **Supervisão de estágio e a formação do professor de inglês**. – Dissertação (Mestrado). Londrina- Pr: UEL, 1999.

MATHEW, David. **Existe Público Para a Escola Pública?** Londrina-Pr: UEL, 1999.

MATOS, Francisco Gomes de. **Lingüística Aplicada ao Ensino de Inglês**. São Paulo: Mc Graw- Hill do Brasil, 1976.

MICCOLI, Laura S. **Refletindo Sobre o processo de Aprendizagem: Um Estudo Comparativo**. PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e (Org.) *Ensino de Língua Inglesa. Reflexões e Experiências*. Campinas, SP: Pontes, Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas- UFMG, 1996.

MION, R. A. & SAITO, C. H. **Investigação-Ação: Mudando o trabalho de formar professores**. Ponta Grossa: Gráfica Planeta. 2001.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado de

Letras,1996.

MONTEIRO, Dirce Charara. **Caminhos para a Reflexão do Professor Sobre sua Prática**. Contexturas. Ensino Crítico de Língua Inglesa. São Paulo: APLIESP, 1996. Nº 3.

NEVES, Maralice Souza. **Os Mitos de Abordagens Tradicionais e Estruturais ainda Interferem na Prática em sala de Aula**. PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e (Org.) Ensino de Língua Inglesa. Reflexões e Experiências. Campinas, SP: Pontes, Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas – UFMG, 1996.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A .Coord.). Os professores e a sua formação. 2ª. ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

_____. **Fala, mestre!**. In: **REVISTA NOVA ESCOLA**, ano xvi, nº 142:13-15, Maio de 2001. Seção: Entrevista.

_____. **Professor se forma na escola**. In: **REVISTA NOVA ESCOLA**, ano xvi, nº 142:13-15, Maio de 2001. Seção: Entrevista.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. On Line Artigos. Disponível em: [http:<www.siape.com.br/seemg/textos/nunesmf.rtf+saberes>](http://www.siape.com.br/seemg/textos/nunesmf.rtf+saberes). Acesso em: 22 maio. 2003.

OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M (org) **Ensino de Língua Inglesa . reflexões experiências**. Campinas: Pontes & Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo-Germânicas, UFMG, 1996.

ORTENZI, D. I. B. G. **A prática reflexiva num curso de formação de professores de língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado). Campinas-SP: UNICAMP, 1997.

PENNYCOOK, Alastair. **The Concept of Method, Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching**. TESOL Quarterly. 1989. v.23. nº 4.

PEREIRA, E.M. de A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente**. Professor(a) – pesquisador(a). Mercado das Letras, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica** / Philippe Perrenoud; trad. Cláudia Schilling. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. São Paulo:Artmed, 2000.

PETERSON, Ana Antônia de Assis-. **Alguns Apontamentos em Torno da Formação de Professores de Língua Estrangeira**. Contexturas. Ensino Crítico de Língua Inglesa. São Paulo: APLIESP, 1998/1999. nº 4.

PIMENTA, S. G. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Entre Nós Professores).

PIMENTEL, M. da G. **O professor em construção**. Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico. 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

PRABHU, N. S. **There is No Best Method- Why?** TESOL Quarterly. v.24. nº 2. 1990.

_____. **Expressões de conhecimento de uma iniciante na formação de professores de língua estrangeira: um estudo de imagens**. In: FILHO, José Carlos Paes de Almeida. O professor de língua estrangeira em formação. Campinas, SP: Pontes, 1999.

REIS, Simone. **Imagens enquanto expressão de conhecimento de uma professor iniciante em prática de ensino de inglês** – Dissertação (Mestrado). Campinas-SP: UNICAMP, 1998.

REIS, Maria Regina Filgueiras dos. **Características Metacompetentes do professor De Prática de Ensino de Língua Estrangeira. Contexturas. Ensino Crítico de Língua Inglesa**. São Paulo: APLIESP, nº 1. 1992

REIS, Silvana Gomes dos. **Saberes Docentes e Historia: reflexões sobre ensino e formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, 2003.

REVISTA NOVA ESCOLA, ano xviii, nº 161:18-19, Abril de 2003. Seção: Profissão professor: Aprender sempre. Ricardo Prado.

RICHARDS & PENNINGTON In: RICHARDS, J.C. **Beyond Training** – Cambridge Language Teaching Library – CUP, 2002.

RICHARDS, C. J. & LOCKHART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classroom**. Cambridge University Press, 1996.

RICHARDS, C. J. & RENANDYA, W. A. **Methodology in language teaching – An anthology of current practice**. Cambridge University Press, 2002.

RICHARDS, C. J. & RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. United States: Cambridge University Press, 1996.

RICHARDS, C. J. **The first year of teaching**. In: Beyond training. Cambridge language teaching library. Cambridge University Press, 2000.

RICHARDS, C. J. **Teacher beliefs and decision making**. In: Beyond training. Cambridge language teaching library. Cambridge University Press, 2000.

SANTOS, L. L. de C. P. **Identidade docente em tempos de educação inclusiva**. In: Formação de professores: Políticas e debates. VEIGA, I. P. A., AMARAL, A. L. (Orgs) Campinas, SP: Papirus, 2002.

SAUL, A. M. (Org.) **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares.** São Paulo: Articulação Universidade/Escola. São Paulo. 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino Público e Algumas Falas Sobre Universidade.** 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 1990.

SHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem/** tradução Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOLANGE, T. Ricardo de Castro. **As Teorias de Aquisição/ Aprendizagem de 2ª Língua/ Língua Estrangeira: Implicações para a sala de aula. Contexturas. Ensino Crítico de Língua Inglesa.** São Paulo: APLIESP, nº 3. 1996.

STERN, H.H. **Issues and Options in Language Teaching.** Oxford University Press, 1992.

SU, J. Z. X. **Sources of Influence in Preservice Teacher Socialization.** Journal of education for Teaching, v. 18, nº 2. p. 239-258, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAYLOR & FRANCIS Group. **Teachers and Teaching – Theory and Practice.** The Journal of the International Study Association on Teachers and Teaching, 2000.

TOGNATO, M. I. R. **Educação a distância na formação continuada do professor de inglês: o caso do curso E590 da open university.** Dissertação (Mestrado). Londrina-Pr: UEL, 2002.

VAN LIER, L. **Some features of a theory of practice.** Tesol Journal, v. 4, n. 1, p. 6 – 10, 1994.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **A Formação acadêmica e a iniciação profissional do professor de línguas: um estudo da relação teoria e prática. Trabalhos em Lingüística Aplicada.** Campinas, SP, v. 37, p. 79-92, jan./jun. p. 61-81. 2001.

WIDDOWSON, H. G. **Innovation in Teacher Development. Annual Review of Applied Linguistics.** Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____. **Aspects of Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, p.177-8, 1990.

WOODS, P. Teacher Strategies. **Explorations in the sociology of the School.** Croom Helm London, p. 99-123, 1982.

ZEICHNER, K.M, TABACHNICK, R & DENSMORE. **Individual, institutional and cultural influence on the development of teachers' craft knowledge.** In CALDERHEAD, J (ed) – **Exploring teachers' thinking.** Cassell, p.21-59, 1987.

ZEICHNER, K. M. & GORE, J. M. **Teacher socialization** In HOUSTON, W. R. (ed) Handbook of Research on Teacher education, New York, Macmillan, p.329-348, 1990.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. **Teaching teachers to reflect**. Harvard Educational Review, Cambridge, Mass., v. 57, p. 23-48, 1987.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. **Educating reflective teachers for learner-centered education: possibilities and contradictions**. November, 2001. plenary paper presented at the sixteen meeting of encontro nacional de professores universitários de língua inglesa, University of Londrina, Brazil.

ZEICHNER, Kenneth & GORE, Jennifer. **Teacher socialization**. On Line Artigos. Disponível em: <http://ncrtl.msu.edu/http/ipapers/html/pdf/ip897.pdf>. Acesso em: 22 maio. 2003.

ANEXO

ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

1ª Entrevista semi-estruturada

1. Qual foi sua primeira experiência como aprendiz de língua?
2. De que maneira você foi ensinada?
3. Você achou que teve sucesso com esse tipo de aprendizagem?
4. Por que você fez Letras?
5. Como foi sua prática de ensino?
6. Por qual processo você passou para tornar-se uma professora de escola pública?
7. Como você caracterizaria o ensino e a aprendizagem de inglês na sua escola?
8. Qual a sua opinião sobre a carga horária da LI nesta escola?
9. Você considera fraco o ensino de LI na Escola Pública?
10. Se você pudesse mudar o contexto de ensino-aprendizagem de LI nesta escola, o que você mudaria?
11. Você pode relatar alguma experiência marcante (positiva/negativa) que tenha envolvido o ensino-aprendizagem da LI dentro desta escola? Como foi? O que os alunos aprenderam com tal atividade?
12. Como você situaria o ensino de inglês em relação às outras disciplinas em sua escola?
13. Que expectativa você passa para seus alunos em relação a aprendizagem?
14. Com que turmas você trabalha?
15. Como surgiu seu interesse pela LI?
16. O que levou você a escolher esta área?
17. Você pode relatar alguma experiência (positiva/negativa) vivida por você como aluna que envolva o ensino-aprendizagem da língua inglesa e que de certa forma tenha influenciado no seu atuar como professora?
18. Como você planeja as suas aulas?
19. Que materiais você utiliza? (livros didáticos ...)
20. Como você avalia seus alunos?
21. A quanto tempo você está em sala de aula?
22. Você acredita que exista algo que possa fazer para melhorar a situação de aprendizagem de seu grupo?
23. Você sabe o que motiva seus alunos?
24. O que espera conseguir com esses alunos até o final do ano?

2ª Entrevista semi-estruturada

1. De onde vem as idéias que você incorpora no ensino de LI?
2. Quando você sabe que está ensinando bem?
3. Quando você sabe que seus alunos estão aprendendo?
4. Como você está se sentindo enquanto professora em seu primeiro ano de atuação na rede pública?
5. O que mais lhe agrada na profissão?
6. O que menos agrada?
7. Quais são as suas dificuldades com o ensino?

8. Como você lida com elas?
9. Você acha que o curso de Letras poderia ter lhe oferecido essa formação?
10. O que você recebeu de formação de professores foi suficiente para ir para a sala de aula?
11. O que faltaria para você se sentir mais segura?
12. Você acredita que o conhecimento que trás com você vem de seu curso de graduação? De onde vem o saber?
13. Quais são suas crenças para que alguém se torne professor?
14. Como você resolveu tornar-se professora? Como chegou a tomar esta decisão?
15. O que lhe surpreende em sua prática no momento?
16. Que aspectos da formação de um professor de LE você acredita ter privilegiado? Por que?
17. Semana passada você teve algum problema na sua turma?
18. Como você resolveu? Pediu ajuda da coordenação?
19. Como você se sentiu?
20. Baseada em que você tomou essa decisão? De acordo com os interesses de quem?
21. Você sente a cumplicidade de seus alunos?
22. Com que carga horária você trabalha?
23. O que não foi trabalhado durante a sua formação acadêmica que agora você tem que lidar?
24. O que você tem feito para trabalhar com isso?
25. Se comparássemos seu primeiro ano no ensino regular como a experiência de alguém que faz uma viagem, quem vai passar um tempo em outro lugar, o que esta pessoa colocaria em sua mala?

3ª Entrevista semi-estruturada

Nesta etapa, todas as perguntas estão voltadas para o que dito nas duas entrevistas anteriores. Por exemplo:

1. Na entrevista passada você comentou que (o problema de cada entrevistanda) Como você está lidando isso ultimamente?