



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LÍNGUA INGLESA:
os ruídos e os silêncios da prática de sala de aula.

Eveline Caren Genesini Pereira

Orientadora: Dr. Vanise dos Santos Gomes

EVELINE CAREN GENESINI PEREIRA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LÍNGUA INGLESA:
os ruídos e os silêncios da prática de sala de aula.

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vanise dos Santos Gomes

AGOSTO
2017

Ficha catalográfica

G327f Genesisini Pereira, Eveline Caren.
 Formação de professores em Língua Inglesa: os ruídos e os
 silêncios da prática de sala de aula / Eveline Caren Genesisini
 Pereira. – 2017.
 116 p.

 Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio
 Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio
 Grande/RS, 2017.
 Orientadora: Dr^a. Vanise dos Santos Gomes.

 1. Professor de Língua Inglesa 2. Formação de professores
 3. Prática I. Gomes, Vanise dos Santos II. Título.

CDU 371.13

Dedico esse trabalho a aqueles que, assim como eu, acreditam que a formação do professor está para além de títulos, que ela é jornada, estudo, dedicação e história(s).

Dedico também, a aqueles que, de alguma forma, demonstraram todo o apoio, em cada passo nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

E então, chega-se ao fim de uma caminhada de estudos, de escritas, de angústias e de tornar barulho o que até então se fez silêncio. É preciso agradecer a todos que se fizeram presentes nessa caminhada.

Agradeço primeiramente a Deus, por acreditar que se fez presença em todos momentos, através das vozes de todos os outros a quem devo agradecer.

Agradeço aos meus pais, por serem apoio e palavra de incentivo.

Agradeço a meu esposo João, por compreender todas as minhas angústias, escutar meus devaneios e estar ao meu lado em todos momentos.

Agradeço a pequena Maria, por compreender as ausências, os esquecimentos e as atrapalhões pelo acúmulo de tarefas.

Agradeça a minha irmã, e todos que hoje eu chamo de família, pelos incentivos e preocupações, cada palavra revigorou minhas forças.

Agradeço a duas colegas de mestrado Pâmela Altamor e Priscila Wally, que estavam sempre dispostas a ouvir e ajudar.

Agradeço aos colegas e professores do PPGEDU, pelas trocas de experiências e aprendizados.

Agradeço a Smed, especialmente a Joelma Furtado, por ter aberto espaço e apoiado toda a pesquisa.

Agradeço aos professores e diretores da rede municipal, por dedicarem seu tempo, em especial, para as duas professoras que se fizeram sujeitos de pesquisa nessa dissertação.

Agradeço a escola França Pinto por ter me recebido de portas abertas.

Agradeço a direção, a coordenação e a todos os colegas da escola Clemente Pinto e do colégio Sagrado Coração de Jesus, em especial a Angelina Ladeira, por me apoiarem e ajustarem os horários conforme a minha necessidade.

Agradeço aos meus alunos por serem atores da minha prática.

Agradeço especialmente a Vanise Gomes, minha orientadora, por dividir suas aprendizagens, pelas palavras de incentivo, pela paciência nos momentos de angústia e por acreditar que meu trabalho daria certo.

Um agradecimento especial à banca, Luciani Salcedo de Oliveira e Luciana Dolci, pelas contribuições significativas, pelo olhar atento, pelo incentivo e por fazerem parte da minha formação enquanto professora.

A todos meu muito obrigada.

Há um grande silêncio dentro de mim. E esse silêncio tem sido fonte de minhas palavras. E do silêncio tem vindo o que é mais precioso que tudo: o próprio silêncio.
Clarice Lispector (1968)

RESUMO

A presente dissertação de mestrado está vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEduc, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, situada na linha de pesquisa Culturas, Linguagens e Utopias. Aborda como temática as discussões acerca da constituição do professor de Língua Inglesa (LI) frente a sua própria prática. Com o intuito de significar o saber que o professor desenvolve sobre a sua prática docente, investigando as ações e as relações que configuram o dia a dia da docência, a questão que norteia como constituinte desse estudo é: *“(Como) os professores de LI percebem a prática como constituinte da sua formação e da identidade profissional?”* O estudo foi realizado em duas etapas: na primeira, envolvendo os professores de LI da rede municipal de ensino, a fim de traçar um perfil e entender a importância da prática para esses docentes e na segunda, com duas educadoras, buscou-se investigar como essas percebem a prática na sua constituição. Tal investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, sendo os dados produzidos por meio de questionários e escritas sobre o ser professor, uma aula significativa e as percepções sobre a sua própria prática. A análise dos dados foi inspirada na Análise Textual Discursiva –ATD, de Moraes e Galiazzi (2007). Inicialmente realizou-se a impregnação do material produzido pelos sujeitos da pesquisa, para então proceder com a unitarização, a construção de categorias analíticas e a escrita de metatextos. As problematizações feitas ao longo da dissertação encaminham para compreender que a constituição do professor é um caminho longo, que é anterior ao processo de graduação, perpassa pela formação acadêmica e se consolida na prática a partir da vivência com o outro – o aluno.

Palavras-chave: Professor de Língua Inglesa; formação de professores; prática.

ABSTRACT

This dissertation is related to the Postgraduate Program in Education - PPGEduc, Universidade Federal do Rio Grande- FURG, linked with the research line Cultures, Languages and Utopias. It discusses as thematic the constitution of the English Language teacher (ELT) across from his/ her own practice. In order to signify the knowledge that the teacher develops about his / her teaching practice, investigating the actions and relationships that configure the teaching routine, the question that guides this study is: "(How) EL teachers perceive The practice as a constituent of their education and professional identity?" The study was carried out in two stages, in the first, involving the EL teachers from the municipal teaching network in order to draw a profile and understand the importance of the practice for these teachers, and the second, with two educators, it aimed to investigate how they perceive the practice in their constitution. Such research is characterized as a qualitative research, being the data produced through questionnaires and writings about being a teacher, a meaningful class and the perceptions about their own practice. The analysis of the data was inspired by the Discursive Textual Analysis -ATD, by Moraes and Galiazzi (2007), initially it was developed the impregnation of the material produced by the subjects of the research, to proceed with the unitarization, of the categories' analytical construction and the writing of metatexts. The problematizations made throughout the dissertation, it leads to understand that the constitution of the teacher is a long path that is prior the graduation process, runs through academic education and consolidates in practice from the experience with the other - the student.

Keywords: English Language Teacher; Teacher education; Practice.

Sumário

| | |
|--|-----------|
| PRIMEIROS BARULHOS: Situando os ruídos da pesquisa | 10 |
| 1 DOS SILÊNCIOS DA ESCRITA AOS BARULHOS TEÓRICOS: da justificativa ao aporte teórico | 13 |
| 1.1 Silêncio | 13 |
| 1.2 Do silêncio do eu: uma breve justificativa..... | 15 |
| 1.3 Aporte teórico: Os ruídos teóricos da prática de sala de aula na constituição docente | 18 |
| 2 BARULHOS METODOLÓGICOS | 26 |
| 2.1 Situando os barulhos metodológicos: o contexto de pesquisa e os sujeitos | 26 |
| 2.2 A Análise Textual Discursiva | 29 |
| 3 PEQUENOS BARULHOS: o que eles dizem sobre formação de professores e quem são esse professores de Língua Inglesa | 36 |
| 3.1 UM ESTUDO TIPO ESTADO DA ARTE: A formação do professor de Língua Inglesa | 36 |
| 3.2 O PERFIL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DOCENTE | 46 |
| Diálogos Iniciais | 46 |
| O contexto e o perfil do professor de LI | 49 |
| Apontamentos finais | 56 |
| 4 OS BARULHOS LOCAIS: o que pensam os professores do município sobre a prática de sala de aula | 59 |
| Contextualizando a pesquisa | 59 |
| A sala de aula enquanto lugar em que se dá a profissão | 61 |
| A sala de aula enquanto espaço coletivo e de constante aprender | 66 |
| 5 OS SILÊNCIOS DO EU: as sensações do ser professor como constituídas do saber-fazer | 69 |
| Situando os silêncios e os barulhos dos sujeitos de pesquisa..... | 70 |
| Trazendo os silêncios da prática para os barulhos da pesquisa..... | 72 |
| Considerações finais..... | 78 |
| 6 OS BARULHOS DA SALA DE AULA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: o outro da sala de aula | 80 |
| Situando os silêncios e os barulhos dos sujeitos de pesquisa..... | 81 |
| Trazendo os silêncios da prática para os barulhos da pesquisa..... | 84 |
| Considerações finais..... | 87 |
| 7 OS SILÊNCIOS QUE SE FIZERAM BARULHO: as considerações finais..... | 89 |
| 8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 93 |
| 9 ANEXOS..... | 96 |

PRIMEIROS BARULHOS: Situando os ruídos da pesquisa

Sinal tocando, pessoas falando, alguns ruídos questionam se haverá prova, qual é o conteúdo de hoje, outros disseminam risos, murmúrios e até mesmo lamentações. Portas abrem, portas fecham, pedidos de silêncio, cumprimentos alegres e outros nem tantos. Barulhos do cotidiano, mais precisamente do dia a dia da escola e o quanto eles causam diferentes ecos na vida daqueles que estão envolvidos. É, a prática escolar marca e deixa ecos, principalmente naqueles que são peças importantes no processo de ensino-aprendizagem.

Barulhos, ruídos, gritos, ecos e silêncios... o cotidiano do professor é rodeado deles, e eles se fazem muito presentes na constituição docente. Nesse trabalho falo de quando o processo de ser professor se faz silêncio na [minha] constituição e quantas vezes ele se faz barulho, metáfora que ficará mais clara na justificativa dessa pesquisa. Mas lembro que, não estou falando em calar ou gritar, e sim, em evidenciar a própria prática enquanto constituidora do ser docente. Assim, refletindo sobre os silêncios/barulhos, ou seja, a dinâmica do trabalho em sala de aula, que surgem no cotidiano de professores de Língua Inglesa (LI), busco compreender como a prática assume o caráter de elemento importante na formação docente.

Intitulada “Formação de Professores de Língua Inglesa: os ruídos e os silêncios da prática de sala de aula” a presente pesquisa é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU/FURG e aborda como temática as discussões acerca da constituição do professor de LI frente a sua própria prática. Com o intuito de significar o saber que o professor desenvolve sobre a sua prática docente, investigando as ações e as relações que configuram o dia a dia da docência, a questão que norteia como constituinte desse estudo é: *“(Como) os professores de LI percebem a prática como constituinte da sua formação e da identidade profissional?”*

A fim de aprofundar essa questão, são utilizados autores e aporte teórico do campo da educação, tais como Arroyo (2013), Imbernón (2011), Nóvoa (2000), Pimenta (1999, 2005, 2012) e Tardif (2014), cujos debates contribuem para problematizar a formação docente e, em especial, a prática de sala de aula como saber único. E Moraes e Galiuzzi (2007), aporte que orienta a produção e análise dos dados coletados.

Respalhada na abordagem qualitativa de pesquisa, essa dissertação tem seus dados coletados a partir de três instrumentos: um questionário respondido por

professores de LI da rede municipal de ensino do Rio Grande; o registro/relato de duas professoras selecionadas; e os registros de campo da pesquisadora. Cada um desses instrumentos será, adiante, melhor explicado, deixando evidentes os objetivos de sua utilização.

Os dados coletados serão analisados seguindo a orientação da Análise Textual Discursiva (ATD) apresentada por Moraes e Galiazzi (2007), a qual permite uma maior compreensão do material coletado a partir da impregnação, da unitarização, da construção de categorias analíticas, para então, a construção de metatextos, compreendidas como categorias emergentes do processo de pesquisa.

Essa dissertação está dividida em dois momentos, o primeiro em dois capítulos, os quais contemplam a justificativa, o aporte teórico e a metodologia de pesquisa. E o segundo, em quatro capítulos, apresentados na forma de artigo científico, os quais exploram os dados de realidade e as categorias emergentes na análise das falas dos sujeitos de pesquisa.

No capítulo intitulado “**Dos silêncios da escrita aos barulhos teóricos**”, busco entrelaçar a minha trajetória enquanto professora de LI e a temática estudada. Trago reflexões feitas sobre minhas vivências dentro e fora da escola, a justificativa da pesquisa e as discussões teóricas que permeiam a (minha) prática.

No capítulo “**Barulhos metodológicos**”, apresento as especificações da metodologia utilizada nesta pesquisa, os sujeitos, a produção e análise dos dados a partir da ATD, além de apresentar as questões norteadoras e o problema de pesquisa.

Intitulado “**PEQUENOS BARULHOS: o que eles dizem sobre formação de professores e quem eles são**”, o terceiro capítulo traz dois artigos científicos, um abordando as pesquisas no campo da formação de professores de LI, um estudo tipo estado da arte e o outro, o perfil do professor de LI da rede municipal de ensino do Rio Grande.

No capítulo quatro, “**OS BARULHOS LOCAIS: o que pensam os professores do município sobre a prática de sala de aula**”, apresento a luz da ATD, uma análise sobre o que os professores de LI dissertaram a respeito da importância da sentença “a sala de aula contribui para minha formação docente”.

Nos capítulos cinco e seis, trago as categorias emergentes da pesquisa por meio de artigos intitulados “**OS SILÊNCIOS DO EU: as sensações do ser professor como constituídas do saber-fazer**” e “**OS BARULHOS DA SALA DE AULA**”.

NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: o outro da sala de aula”, os quais apresentam o processo de construção dos textos derivados da análise dos dados, trazendo questões de ordem da prática, oriundas da análise dos registros produzidos pelos sujeitos de pesquisa.

Por fim, apresento as conclusões da pesquisa no capítulo: “**Os silêncios que se fizeram barulho**”, no qual traço as considerações finais e os apontamentos a respeito da formação de professores através da prática docente.

1. DOS SILÊNCIOS DA ESCRITA AOS BARULHOS TEÓRICOS: da justificativa ao aporte teórico

Acredito que os silêncios e os barulhos deixados pelo pesquisador devem ser compartilhados no início da apresentação, para que o leitor compreenda de forma clara as motivações de quem produz esses silêncios e barulhos. O que motiva realizar essa investigação é a experiência pessoal, aquela do nosso cotidiano, com ruídos que inquietam, para então chegar a barulhos compreensíveis. Confesso que minha motivação vem da ausência de som... do silêncio. A partir de uma narrativa da minha prática da sala de aula, apresento-me, um silêncio qualquer que me fez entender o sentido da sala de aula para uma professora e que se fez em metáfora nessa pesquisa. Posteriormente, conto os gritos e os silêncios da minha história para, enfim, mostrar quais são os barulhos teóricos sobre prática e constituição docente.

1.1 Silêncio

A sala estava bagunçada, mesas pequenas com toalhas coloridas, restos de lanches...era possível perceber que há pouco haviam chegado do recreio. Os balbucios e correrias eram ensurdecadores, para não dizer enlouquecedores. Eles têm entre quatro e cinco anos de idade... e, nessa idade, ah... como é bom brincar, correr, gritar... É uma turma bastante agitada, a professora regente tenta acomodá-los, entro passo a passo e vou chegando à frente da sala. Era a hora da aula de inglês, mais uma típica segunda-feira. Chego com uma caixa gigante, cheia de cores e de formas e mais caixas coladas. Ia trabalhar os cinco sentidos, cada compartimento era para um sentido; era possível olhar, cheirar, tocar, ouvir e degustar. Agito e curiosidade total.

Como estava difícil controlar aquela turminha! Sabe aquele momento em que se pensa: – Por que eu trouxe essa atividade? Justo hoje? É... nesse dia pensei muito a respeito disso, em ter uma segunda atividade, mais calma, que despertasse menos agitação. Mas tudo bem, vamos lá, em alguns anos de magistério descobri que não se pode subestimar a capacidade de um aluno, sequer a minha capacidade de acalmá-los. Essa turma tem inúmeras particularidades, a agitação é uma delas, mas a mais intrigante é um pequeno integrante dessa turma.

Sua cadeira ficava ali, um pouco isolada do grupo todo, num canto e, ao seu lado, uma auxiliar. Gustavo é um menino doce, de abraços firmes, de olhar distante, um segredo a ser desvendado, uma incógnita, pouco fala, não parece escutar, não se concentra em atividades, odeia barulhos fortes e, no horário da minha aula, está sempre cansado e esperando que a mãe venha buscá-lo. Gugu, assim carinhosamente chamado, é autista. Eu digo que ele é como uma caixinha secreta que todos querem abrir, mas não se sabe como, não se tem a chave. Trabalho com a turma do Gustavo uma vez por semana e, se é difícil criar um vínculo com os outros, imagina com ele. Não sei o quanto ele sabe, o que vê e nem o que ouve. Ele está ali, fazendo a atividade que preparei, com a ajuda da auxiliar, e só isso.

Voltando à turma...

_ *Teacher*, o que é isso?

_ *Hello, teacher!*

_ *Teacher*, olha o Maurício!

_ *Teacher*, a Eduarda me mostrou a língua!

_ *Teacher*, quando vamos cantar nossa música!

_ *Let's start*, eu digo, em tom firme e alto... poderia ter dito qualquer palavra naquele momento e eles não ouviriam.

Continuei pedindo silêncio, em inglês, em português, em linguagem corporal, conversando com cada um, quando, de repente, de um dos cantos da sala de aula, ouço uma voz clara, forte e alta, com as mãos no ouvido, a qual diz:

_ *STOP!!!*

E repetiu por mais uma ou duas vezes. Meus olhos correram por todos, e lá encontrei o rosto doce, com olhar firme e indignado e disse mais uma vez...*stop*.

Silêncio...

Não, a turma não ficou em silêncio. O silêncio era meu, só meu... Fez silêncio o meu olhar. A minha voz era silêncio; o meu ser era silêncio. E o silêncio... ah como ele é bom! Não o silêncio das vozes, mas o silêncio da alma, que conforta, acalma e quebra qualquer ruído da representação. Eu estava ali, minhas aulas estavam ali, na imposição da palavra certa, na hora certa. Luto em todas as aulas contra os 80% do esquecimento; a favor dos 20% de aprendizagem de vocabulário e lá, de onde eu pouco esperava resposta, estava aquela palavra, curta, porém significativa.

E a aula dos cinco sentidos, nunca teve tanto sentido. Pra mim, o sexto sentido é o prazer da descoberta do silêncio. E o silêncio pode estar em qualquer barulho.

Essa foi apenas uma narrativa entre tantas que poderiam ser escritas a partir do (meu) cotidiano. Mesmo em poucas linhas, quis demonstrar o quanto as nossas histórias e vivências nos constituem. Por isso, na próxima seção, apresento essa professora rodeada de silêncios e barulhos.

1.2 Do silêncio do eu: uma breve justificativa

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde.
Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador.
A gente se faz educador, a gente se forma, como educador,
permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.
(Freire, 1991, p. 58)

“A gente se faz educador” e fazer-se é imensurável, perde-se a noção de quando e onde começa a vontade de ensinar. Ser professor é processo, trajetória, prática permanente de reflexão e busca. Fiz-me e faço-me professora há alguns anos. Busco aqui, através de parágrafos, juntar os inúmeros barulhos e silêncios da minha trajetória para enfim explicar os porquês desta pesquisa. Comecei com o curso de magistério e desde então, frustrava-me a ideia do ser professor como um dom, pois acredito que “os profissionais definem o seu meio profissional”(GENESINI PEREIRA, 2009, p.39), e é preciso desmistificar tal concepção. E então, encontro-me com as leituras de Freire (1991), que como num grito em meio ao silêncio, afirma que “ninguém nasce educador”, educadores são (re) construídos, através de formação acadêmica adequada (GENESINI PEREIRA, 2009, p.12), na prática da sala de aula e na reflexão.

Com a conclusão do magistério, surgiu a dúvida de qual curso seguir. Sou, anterior ao ser professora, uma apaixonada por línguas estrangeiras, em especial pela LI. Fascina-me esse barulho, essa amplitude cultural que o aprendizado de uma nova língua proporciona. Simples, bastou unir o gosto pela docência com o fascínio pela língua, mas, na verdade essa trajetória é um pouco mais complexa.

Por acreditar numa formação sólida e embasada, sempre me interessei muito na questão da formação docente através da graduação. Indagava meus professores a respeito disso, porém a resposta, às vezes, não vinha dentro do que eu esperava!

“Entre ‘saber o idioma’ e ‘saber ensiná-lo’ existe supostamente uma lacuna que só uma formação acadêmica adequada poderá suprir, porém é inegável a invasão de outros profissionais na área de educação” (Ibidem, p.34) Em alguns casos, principalmente nos cursos de idiomas, eram profissionais de outras áreas que por ter morado fora, ou ser fluente em LI, lecionavam-na. Frente à pluralidade de formações percebi que esta tem outras faces e a sala de aula também é um espaço de constituição do ser professor, pois “a experiência ajuda, mas não é tudo” (Ibidem, p.35). Acreditando numa concepção de profissional advinda de múltiplos saberes, busquei trazer para a minha formação o que realmente acredito, aquela em que se unem os saberes teóricos aos experienciais num processo de reflexão.

Com a graduação, surgem novas realidades e novas questões, e entremeio a tantas decidi me aprofundar em alguns estudos sobre docência e a importância da qualidade na formação do professor. Na verdade, somente quando a prática de sala de aula se agregou ao que fora estudado, deslumbrei-me com novas descobertas e mais dúvidas.

A meu ver, o espaço que poderia dar respaldo às dúvidas e as inquietações era uma incumbência da universidade. Então, lá estava eu de novo no espaço acadêmico. Especializei-me no curso de Pós-Graduação em Linguagem, Cultura e Educação: uma interface teórico-prática na escola, na FURG. Com o trabalho intitulado “*O que interessa é o professor se comunicar: questões ideológicas no discurso de professores de Língua Inglesa*” e sob orientação da Prof.^a Dr.^a Luciane Salcedo de Oliveira, investiguei as ideologias presentes na fala de professores licenciados e não licenciados a respeito da sua formação, sua atuação profissional e seus espaços de trabalho.

Mais que discutir questões da ordem da formação profissional, percebi que abordar essas questões

oportunizam a chance de (re)pensarmos nosso contexto de atuação profissional, enquanto professores de língua estrangeira, assim como dos papéis sociais e lutas políticas que poderíamos assumir/considerar. Sendo assim, questões como essas merecem ser, mais frequentemente, desnaturalizadas em contextos de atuação docente. (GENESINI PEREIRA, 2009, p.37)

E, então, ao lançar o olhar para o contexto de atuação docente, pude perceber que para além da formação, cada um, ao seu modo, se constituiu enquanto docente de LI na sua própria prática de sala de aula. Realidade a qual também fazia parte, me constituía enquanto docente a cada planejamento, a cada aula dada, a

cada problema enfrentado e a cada conquista. A formação estava vinculada ao fazer, ao espaço de trabalho, ao convívio com equipe administrativa e colegas de profissão. Durante uma nova especialização, dessa vez em supervisão escolar, ratifiquei o excerto de que a escola é sim espaço de construção, de formação.

A vontade de investigar a constituição docente parecia ser o caminho. A sala de aula sempre foi o terreno em que eu quis pisar, confesso que no início não sabia ao certo que área seguir, sou movida por curiosidades e inquietações. Sabia desde o final do magistério que gosto de estar em sala aula e aos meus olhos, na licenciatura, a sala de aula não é uma opção, e sim a consequência de anos de estudos. Sabe-se que são diversos os motivos que levam alguém a optar por uma licenciatura, e mais diferentes ainda, os motivos que levam esses licenciados chegarem às salas de aula.

Hoje, sou aluna do mestrado, e me deparo em justificar minha pesquisa, e dela, muitos silêncios se fazem presentes. A motivação é uma: investigar a constituição do professor de LI no exercício da sua atuação em sala de aula, e a pergunta que surge é: Os professores percebem a sua prática como constituidora? Que implicações tem o espaço escolar nesses professores?

Objeto de pesquisa definido, mas investigar quem, quais professores? Aproximo, então, a pesquisa à minha realidade.

Sou professora do município do Rio Grande, realizei um concurso público em 2009, no qual, ao ser nomeada, logo fui encaminhada a uma escola e passei a então pisar numa sala de aula. Eis o caminho trilhado não só por mim, mas por muitos dos que optaram em realizar um concurso público para o magistério.

Unindo a vontade de pesquisar com a realidade, respondo a última pergunta feita. Investigo os professores que, assim como eu, atuam no município do Rio Grande, que prestaram um concurso público para professor de LI e consequentemente atuam na sala de aula.

Objetivo, com essa pesquisa e a partir das minhas observações e experiências, trazer barulhos significativos que contribuam para o alargamento da consciência não só de educadores, mas também de outros pesquisadores da área da educação, pois investigar a constituição docente é primordial para entender a escola e o espaço da sala de aula como agentes responsáveis pela formação de identidades, de valores e de conhecimento. Assim, esse trabalho busca compreender como o

professor de LI se constitui na prática diária, e compreender tal processo é primordial para a valorização do profissional.

Ao abordar como tema central o exercício da docência, especificamente, da prática na sala de aula trago a visão de um saber-fazer com múltiplos significados. Ponho-nos, a meu ver, a frente de um dos aspectos responsáveis pela construção e formação da identidade profissional docente. Ao dizer isso, afirmo que são as vivências de cada professor, em sua prática de sala de aula, que indicam e constituem os principais aspectos de sua identidade.

Entra em questão, aqui, a prática enquanto tema central da dissertação. Refletir sobre os saberes oriundos dela e legitimá-los como constituidores na formação dos professores de LI é o objetivo. Desta forma, busco ampliar o olhar em direção ao entendimento da constituição dos professores de LI quando em sua própria ação docente.

Para tanto, busco respaldo teórico em autores cujas discussões encaminham para melhor compreendermos as ideias de identidade docente e prática pedagógica. Nesse cenário, alguns estudiosos emergem como motivadores do aprofundamento das discussões propostas. Assim, amparo-me nos estudos de Arroyo (2013), Freire (1996), Imbernón (2011), Nóvoa (2000), Pimenta (1999, 2005, 2012) e Tardif (2014), autores cujos debates contribuem para problematizar a formação docente e, em especial, a prática de sala de aula como saber único.

Traço, a partir da minha própria experiência, a temática desse estudo dialogando constantemente com os autores anteriormente citados, com o objetivo de inaugurar algumas discussões teóricas acerca do tema que proponho investigar.

1.3 Aporte teórico: Os ruídos teóricos da prática de sala de aula na constituição docente

Optar pela profissão docente significa focar o seu olhar e o seu "coração" nas ações e relações decorrentes da e relativas à atividade educativa. Significa não somente exercer a função, mas conhecê-la por dentro e por fora. Não significa somente estar num lugar, mas ocupar conscientemente o seu espaço.
(WACHS, Manfredo, 2004, p.38)

Desde a formação inicial até a prática em sala de aula, o professor se encontra diante da docência com todos os desafios que dela emanam. Os silêncios e os

barulhos que inquietam cada docente estão ali, presentes na ação de cada um quando adentram o espaço de sala de aula, seja como estudante ou como docente.

Escolhemos ser professores! Por quê? O que nos motiva na ação docente? Como ocupamos este espaço e lugar? De fato, optar pela profissão docente significa “não somente exercer a função, mas conhecê-la por dentro e por fora”. Significa compreender a docência a partir do que dizem os próprios professores sobre quem são e como se constituem enquanto docentes.

Imbricada no cotidiano escolar há quase 10 anos, posso dizer que o espaço escola/sala de aula é carregado de memórias, construções, criações e produções de saberes. Foi em minha vivência em sala de aula que se fizeram necessárias ressignificações de conhecimentos trabalhados ao longo do curso de graduação. Observar os alunos, a instituição, a comunidade escolar e trazer para a prática do ensino de língua a consciência sobre o porquê de cada conteúdo a ser trabalhado são reflexões que emergem a partir da vivência da sala de aula aliadas, por certo, às teorias que embalam tais práticas.

Interessante ressaltar a esse respeito o que diz Pimenta (2005, p.09) ao afirmar que “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática”. Ainda, tal ideia pode reforçar a noção de que a sala de aula é o exercício da prática docente, enquanto que os saberes acadêmicos são da ordem do estritamente teórico. Ilusão essa muito comum quando tratamos da temática proposta por este estudo.

Assim, o que propomos não é reforçar o equívoco de que teoria e prática são polos opostos, mas sim compreender as teorias presentes nas ações pedagógicas dos professores que os constituem como tal. Ou seja, compreender como os docentes se formam professores no exercício da própria docência. A prática docente faz criar analogias, relações com a realidade dos alunos, macetes – usando o termo usado por Tardif (2014), o que na maioria das vezes, não é ensinado, mas construído.

A cada ano começo minhas aulas, em especial com os alunos do 6º ano – primeiro contato com a língua estrangeira no âmbito escolar, mostrando a quantidade de palavras estrangeiras que utilizamos no nosso dia a dia, o quanto elas influenciam o cotidiano e como podem ser utilizadas para nos comunicarmos. Com o decorrer das aulas, percebo a inserção consciente dessas palavras na fala dos estu-

dantes, então, a partir delas, construímos as primeiras noções e estruturas da língua.

Ser professor de língua estrangeira, acredito, implica buscar mecanismos de vivência para um dado conteúdo que, por vezes, é pouco vivenciado no cotidiano. Apesar de morarmos em um país que não tem fronteiras físicas com nenhum país de língua inglesa, nosso contato com o inglês está no dia a dia, no comércio, nos meios de comunicação, enfim, mesmo sendo tão bombardeados com palavras estrangeiras, os alunos não as percebem como diferentes da sua língua materna.

Na busca de mecanismos de/para ensinar, lembro-me de uma aula em que trabalhava o famoso verbo “to be” em sua forma interrogativa. A regra, aos meus olhos muito simples, tornava-se um *ser de tamanho gigantesco* na visão dos alunos. Surgem diversos olhares apreensivos, cabeças oscilando de um lado para outro, expressão de que eu não me fazia compreender... Desenhos, exemplos, propostas de oralização com alguns que haviam compreendido e nada. Silêncio. Resolvi fazer a chamada para, enfim, como diriam os estudantes, *mudar de assunto*, na esperança de que, ao retornar, alguma ideia sobre como ensinar pudesse ter surgido em minha mente. Isso porque me sentia incomodada por não conseguir, naquele momento, ver sinais que indicassem a aprendizagem dos estudantes.

Então veio a chamada, o afastamento da tentativa de ensinar e, então o retorno. Eis que me lembro de uma música que todos cantavam e muito repercutiu naquela época (2012). Aquela música “chiclete”, que chega ser motivo de briga em sala de aula, pois os alunos não param de cantar. Fiz a analogia da música com o conteúdo, e de onde brotavam interrogações, surgiram outros balanços de cabeça e rostos entusiasmados. E que prazer construir, envolvida por situações da prática docente, modos de ensinar! Modos, esses, que expressam a particularidade de cada grupo de alunos e seus jeitos de aprender.

Foi a partir dos desafios da prática docente e convidada à sua superação, que me percebi enquanto teorizadora de uma ação educativa a qual não encontro nos livros didáticos. São, assim, construções da prática e na prática docente, algo acessível apenas ao dialogar-se com os professores e escutar deles os modos como se constituem docentes de LI. Acredito ser um desafio escrever sobre a importância da prática na constituição docente, pois ela é única. Em dez anos no exercício do magistério, foram aproximadamente oitocentas aulas vividas. Que professora se constituiu até então?

Uma professora de teorias e de práticas, que constantemente são revisitadas e ressignificadas. A prática de sala de aula, da vivência com os outros professores, enfim do cotidiano da instituição escola, é um saber que constitui o docente, e é na legitimação desse saber da experiência (TARDIF, 2014) que se busca a valorização do professor.

Envolvida, assim, no contexto de sala de aula, vou me constituindo enquanto docente e melhor entendendo o sentido de teoria em ação, aqueles saberes que, presentes nas escolhas sobre como e o que ensinar, indica a constituição de uma prática pedagógica de um modo e não de outro. Motiva-me esta investigação porque me motiva o envolvimento com a prática docente.

A prática escolar não comporta somente a sala de aula, mas sim toda a instituição escola – a unidade física e seus membros. Um espaço, o qual me convida a pensar, além da sala de aula, é a sala de professores, aquele lugar na escola em que os docentes se reúnem ou para atividades específicas (reuniões, hora-atividade, conselhos de classe) ou para tomar um cafezinho no intervalo, é especialmente interessante aos ouvidos mais atentos. Concordo com Arroyo quando ele afirma que “olhar os mestres é o melhor caminho para entender a escola e o movimento de renovação pedagógica” (2013, p.12), pois “quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que a fazem e reinventam.” (Ibidem, p.19)

Assim, escuto meus colegas contarem de como ensinavam e do quanto, hoje, precisaram mudar suas práticas por este ou aquele motivo. Os professores vestem a docência não só quando estão em sala de aula, mas também para além dela. A escola chama o ser professor e qualquer encontro é motivo para fazerem-se ainda mais professores, ser professor “faz parte de nossa vida pessoal” (Ibidem, p. 27).

Arroyo fala com maestria que “toda relação educativa é uma relação de pessoas, de gerações” (Ibidem, p.10). O autor ainda afirma que “o trabalho e a relação educativa que se dá na sala de aula e no convívio entre educadores(as)/educandos(as) traz ainda as marcas da ação educativa” (Ibidem, p.19). Ao observar alguns colegas e eu mesma falando da prática da docência é possível atribuir a ela um estatuto de saber, os saberes da prática. Nesse sentido, prática por si só se constitui em atividade de pesquisa/reflexão. Para fundamentar essa ideia, tra-

go algumas discussões sobre prática docente, seus saberes e suas implicações na constituição dos professores.

Ao ampliar a discussão acerca desta temática, Tardif (2014, p. 54) expressa que o saber docente é um “saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. O autor nomeia os saberes provenientes da prática como saberes experienciais ou práticos, denominando-os como

saberes específicos, baseado em seu [do professor] trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser (p. 39).

Estes saberes práticos, que não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, mas sim, se integram a ela como constituintes, comportam os saberes da experiência, trazidos por Pimenta (2005, p.20), como aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão, sendo mediatizada por outras práticas/vivências.

A própria prática dá à experiência um estatuto de saber, um saber-ser e saber-fazer que são validados no cotidiano. A docência é uma categoria profissional que apresenta seus saberes efetivamente integrados à prática (Tardif, 2014, p.39). O autor ainda afirma que os saberes da experiência são necessários, e não são sistematizados em teorias, mas “formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.”(Ibidem, p. 49)

Ainda no contexto desta discussão, o mesmo autor (Ibidem, p.51) explicita que o professor, uma vez inserido na prática, e tendo que aprender por meio dela, transforma sua experiência, em uma maneira pessoal de ensinar, constituindo sua identidade profissional. Nas palavras de Tardif, “a competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão” (Ibidem, p. 32). A posição defendida é a de que o professor é agente da sua prática uma vez que a assume e lhe atribui sentido, possuindo conhecimentos e um saber-fazer proveniente de sua própria atividade docente, a partir da qual ele a orienta e a estrutura.

Assim, compreender a prática docente enquanto constituidora do modo de ser professor implica ampliar o olhar para o entendimento dos mecanismos presentes no espaço de sala de aula que convidam o professor a constituir-se desta ou daquela forma. “A prática pode reforçar velhas concepções, mas pode também questioná-las e, dependendo da natureza das práticas, pode formar novos sujeitos, novos profissionais” (ARROYO, 2013, p. 145). Chamamos tal constituição de identidade e buscamos em Nóvoa e em Pimenta, o aporte teórico a respeito.

A identidade é a maneira de ser e de estar na profissão, ela é constituída ao longo da trajetória profissional, não sendo imutável, nem externa, que possa ser adquirida. Sua constituição é influenciável não só pelas características pessoais, como também pelas histórias de vida e pela própria jornada enquanto docente (NÓVOA, 2000, p.19).

Pimenta (1999, p.18) corrobora com as ideias de Nóvoa quando afirma que identidade é um processo de constituição do sujeito, sendo construída a partir do tempo e do espaço vividos por esse profissional, ou seja, o professor situa-se em um dado tempo e é influenciado pela (re)significação social da profissão, e pelas próprias concepções (valores, crenças, saberes, angústias e anseios), a respeito do ser professor.

Pois, ainda de acordo com a autora, a identidade só será constituída a partir

da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (Ibidem, 1999,p19).

Pimenta (1999) afirma que é preciso mobilizar os saberes da experiência a fim de funcionarem como mediadores na construção da identidade docente. A autora expressa que são saberes da docência: a experiência (o que foi vivido antes, durante e depois da formação acadêmica), o conhecimento (saberes técnico-específicos), e os saberes pedagógicos (questões didático-pedagógicas relativas ao ato de ensinar). Nenhum desses três saberes é fechado em si, sendo todos interdependentes. É na junção dos três saberes, a partir da prática social da educação, que o profissional constituirá sua identidade profissional.

Tal identidade também é construída no embate do cotidiano nas escolas, na administração de todos os saberes e outros que são demarcados por diferentes con-

textos sociais. Em suma, a identidade profissional se constrói “a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições”(PIMENTA, 1999, p.19) e também

pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida de professor. (Ibidem, p.19).

O professor “não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer” (PIMENTA,1999, p.26). Dizer isso significa valorizar e legitimar a prática e conseqüentemente o conhecimento pedagógico adquirido, como constituidores da profissão. Imbérnon (2011, p.32) explicita que o conhecimento pedagógico, ou seja, aquele que “se construiu e se reconstruiu constantemente durante a vida profissional do professor em sua relação com a teoria e a prática”, se legitima através desta. A prática é, segundo o autor, “ um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação” (Ibidem 2011, p.36), entendendo-a como um processo de formação, de construção de competências profissionais.

É importante, acredito, enfatizar a prática como momento intenso na constituição docente. Assim, gera-se a necessidade de formações de professores que reflitam sobre o próprio percurso profissional, sobre como os docentes se percebem ao longo da carreira, contribuindo assim para a constituição de uma identidade por meio das experiências.

Importa ressaltar, no entanto, que os saberes da experiência por si só não bastam (PIMENTA, 1999, p.20). O professor deve ter um conhecimento didático-pedagógico que envolva desde conhecimentos relativos à(s) sua(s) disciplina(s), como conhecimentos relativos à educação. Na sua jornada de trabalho, porém o professor precisa desenvolver um saber teórico-prático baseado no cotidiano. Ninguém se torna professor de repente ou ao entrar em sala de aula. Esse processo se dá durante toda a vida profissional.

As discussões aqui presentes, ainda que breves, contribuem para que alguns questionamentos emergjam: o que dizem os professores acerca de sua constituição como docentes no exercício da prática pedagógica? Que práticas se validam como constituidoras? Os professores percebem as práticas pedagógicas enquanto constituidoras de sua identidade profissional? Como se legitima a “prática constituidora” no dia a dia dos docentes?

Aproximar-se da sala de aula, espaço por excelência da atuação docente, e entender esse lugar de produção e mobilização de saberes, permite compreender como o professor transforma as diferentes experiências vividas em prática pedagógica. Dessa forma, no capítulo seguinte apresento a metodologia dessa pesquisa.

2. BARULHOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo tem por objetivo abordar o processo metodológico da pesquisa, a perspectiva e a delimitação das questões que a embasam, assim como os procedimentos da produção e a análise dos dados. A pesquisa apresentada está inserida no campo da investigação qualitativa, a qual pretende, a partir da análise de questionários e de textos produzidos pelos sujeitos de pesquisa, compreender como a prática influencia na constituição docente.

Para Minayo,

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ele se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das reações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (1994, p.21).

Assim, pretendo ampliar o olhar para a (minha própria) realidade tendo como preocupação entender o universo de significados que permeia o dia a dia do professor de Língua Inglesa. A justificativa para o uso dessa metodologia se dá, pois ela “permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”, e através dela é possível

documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. (ANDRÉ, 1995, p. 41)

Chegando bem próximo do dia a dia da prática escolar, presenciando acontecimentos, sentindo a realidade e entendendo a escola como espaço social no qual se constrói e se reformula conhecimentos. Essa pesquisa busca significar o saber que o professor desenvolve sobre a sua prática docente, investigando as ações e relações que configuram o dia a dia da docência, a fim de aproximar cada vez mais teoria e prática a partir do questionamento: (Como) os professores de Língua Inglesa (LI) percebem a prática de sala de aula enquanto constituinte da sua formação e da identidade profissional?

2.1 Situando os barulhos metodológicos: o contexto de pesquisa e os sujeitos

A cidade escolhida para a investigação é a cidade do Rio Grande, a qual me acolhe desde 1989. A Noiva do Mar, assim conhecida entre os gaúchos, localiza-se no litoral sul do Rio Grande do Sul, conta com uma população superior a 200.000 habitantes e contém cem escolas públicas. Dessas, uma instituição federal, trinta e duas estaduais e sessenta e sete municipais.

Na escolha de qual grupo de professores investigar, alguns critérios pessoais e externos foram utilizados. O ano de 2015 foi conturbado para os professores do ensino estadual, com várias paralisações e até indícios de greve, sendo também conturbada a minha inserção nesse contexto. Então, optei pelo espaço do qual faço parte há aproximadamente seis anos: a rede municipal de ensino.

O município do Rio Grande compõe seu quadro de escolas com sessenta e sete instituições¹, entre elas - escolas de educação infantil, ensino fundamental I e II. Desse quadro, vinte e cinco escolas que ofertam o ensino fundamental II (de 6º a 9º ano) têm como componente do seu quadro curricular o ensino de inglês como língua estrangeira. O ensino de uma língua estrangeira é obrigatório a partir do 6º ano, por isso o trabalho será realizado com os professores do ensino fundamental II.

Trabalhando nessas vinte e cinco escolas, encontram-se quarenta professores de LI, entre eles, eu. Essas informações foram levantadas no segundo semestre de 2015, em contato direto com a responsável pelo setor de Línguas do núcleo de ensino fundamental, anos finais, da Secretaria Municipal de Educação- SMED. Após comunicação e autorização da secretaria, foram entregues nas escolas questionários para todos os professores de LI.

Os questionários (Anexo 9.1) eram compostos de perguntas abertas e fechadas a fim de mapear o perfil desses professores. Perguntas como idade, tempo de atuação e motivos que levaram esses profissionais a optarem pelo ensino de LI compunham o material de levantamento de dados. Os professores tiveram a oportunidade de responder ao questionário de maneira escrita ou online através de um link disponibilizado através do googleforms.

O retorno dos questionários atingiu 75% do público alvo, de maneira mais precisa. Dos quarenta questionários entregues, trinta retornaram respondidos de maneira escrita ou online. Todos os dados desses questionários foram repassados

¹ O levantamento do número de escolas foi realizado no segundo semestre de 2015.

para o formulário online com o objetivo de ter uma visão mais aprofundada de quem é o professor de inglês do município.

O questionário que serviu de referência para a construção do perfil do professorado² também apresentava duas perguntas abertas, uma questionando o porquê da escolha pela profissão e outra abordando a questão de como a prática de sala de aula contribui para a formação do professor.³ Analisando as respostas, a proposta consistiu em selecionar dois professores da rede que disponibilizem as suas aulas a fim de que a pesquisadora observe durante oito aulas, no início do segundo semestre de 2016.

Os sujeitos de pesquisa que aceitaram a proposta de investigação são duas professoras, ambas trabalham na mesma escola, uma instituição razoavelmente grande com aproximadamente 960 alunos, 70 professores, dos quais, na época da coleta de dados, 3 professoras de LI, no turno da manhã. Ela fica localizada num bairro próximo ao centro da cidade, sendo considerada uma escola central do ponto de vista da localização dela na cidade.

O que chama a atenção é à disposição das salas, diferente da maioria das escolas da rede, não são os professores que circulam de sala em sala, mas sim, os alunos. Cada sala, por sua vez tem um nome e, nas visitas, ambas as professoras, lecionam na sala Greenwich II.

A professora Sea - pseudônimo que significa mar em inglês, tem 45 anos e atua há aproximadamente 20 anos no ensino de LI, lecionando em outra escola da rede e em um curso de idiomas. Trabalha com as turmas de 8º e 9º anos. Possui especialização e afirma que o que a levou a escolher a profissão foi a *“a vontade de ajudar, de levar cultura e conhecimento para as pessoas”*. Ao responder ao questionário, quantificou como extremamente importantes três afirmativas – leciono porque gosto de LI; leciono porque gosto de ser professor e a sala de aula contribui para a formação docente. Mais que isso, a professora Sea é *“uma professora que reflete sobre a sua própria prática, que busca a oralidade, sem deixar de lado o conteúdo. Uma atriz de sua constituição enquanto profissional, que mais que mostrar o conte-*

² O perfil do professor de LI na rede municipal do Rio Grande está melhor explorado no capítulo 3, no artigo intitulado “O PERFIL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DOCENTE”

³ A análise das respostas a essa pergunta se encontram no capítulo 4, no artigo intitulado “OS BARRULHOS LOCAIS: o que pensam os professores do município sobre a prática de sala de aula.”

údo se transforma nele, através de gestos, de músicas e do dia a dia” (Diário de campo)

A professora Shell - pseudônimo que significa concha em inglês, tem 39 anos, atua como professora do município há 4 anos, e em uma escola da rede particular. Trabalha, também, com as turmas de 8º e 9º ano. Possui especialização, e justifica sua opção pela profissão: *“porque acredito na educação e porque sempre quis provar pra mim mesma e para meus estudantes que existe uma forma de ensinar de forma diferente, de forma lúdica, o aluno pode aprender de uma forma prazerosa”*. Ao responder ao mesmo questionário aplicado com a professora Sea, quantificou como muito importante a contribuição da sala de aula para a formação docente, afirmou que leciona porque gosta de ser professora; e como importante a afirmativa: leciono porque gosto de LI. *“Essa professora tenta, como um trabalho de formiguinha, mostrar aos alunos o quanto é importante o falar em inglês, mais que conteúdos há a busca da consciência do saber uma língua estrangeira.”* (Diário de campo)

A produção de dados teve como alvo as práticas de trabalho desses professores. Nas palavras de André (1995, p. 42), justifico a proposta de meu trabalho ao coletar as informações,

o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente.

A fim de captar esse dinamismo da sala de aula e orientar minha análise e interpretação, os professores serão instigados a produzirem três escritas: o que motivou a escolha pela profissão; uma aula significativa; as percepções sobre a própria prática. A última, deu-se a partir da gravação de uma das aulas, na qual os sujeitos de pesquisa assistiriam a uma aula e dissertariam sobre suas percepções.

O objetivo é que com a leitura dos instrumentos perceba-se como a prática de sala de aula é constituidora da formação desse profissional. Para analisar os dados coletados utilizar-se-á as orientações da Análise Textual Discursiva (ATD) elaborada por Moraes e Galiazzi (2007).

2.2 A Análise Textual Discursiva

Conforme exposto anteriormente, para a análise dos dados coletados optei pela Análise Textual Discursiva- ATD. Essa metodologia proposta por Moraes e Ga-

liazzi (2007) é uma abordagem de análise de dados que transita entre a análise de conteúdo e a análise de discurso.

A Análise do Conteúdo, Análise do Discurso e Análise textual Discursiva constituem metodologias que se encontram num único domínio, a Análise textual. Mesmo que possam ser examinadas a partir de um eixo comum de características, também apresentam diferenças, sendo estas geralmente mais em grau ou intensidade de suas características do que em qualidade (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 160).

Para a ATD, “toda leitura já é uma interpretação; não existe uma leitura única e objetiva. Diferentes sentidos podem ser lidos em um mesmo texto” (MORAES, 2003), a essa leitura é unida a visão teórica, assim, impregnada pela teoria, é possível uma análise com diferentes visões e diferentes categorias. Os dados produzidos são textos. Nesse caso, os textos surgem através dos relatos de observação registrados em diário de campo. Esse conjunto de escritos compõem o *corpus*.

A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. (2006, p. 118)

A ATD está estruturada em três etapas, a unitarização, a categorização e o meta-texto. Segundo Moraes e Galiuzzi (2007, p. 11) a **unitarização** “implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados”, cuidando para que o contexto do qual o fragmento foi retirado permaneça. Neste momento do processo deve-se ter um olhar apurado aos detalhes. É o próprio pesquisador quem decide em que medida fragmentará seus textos.

Da desconstrução dos textos surgem as unidades de análise, as quais dão origem às categorias de análise. Para cada unidade de análise, Moraes e Galiuzzi (2007) sugerem que se utilize um título, o qual deve representar a ideia principal da unidade. Para os autores, a escolha das unidades é muito importante, pois os resultados da pesquisa são muito sensíveis aos tipos de unidades trabalhados.

Neste estudo, o movimento desconstrutivo deu-se em dois momentos. No primeiro, como é possível ver no quadro 1, foram analisadas as respostas dos professores de LI a respeito da importância da sala de aula na constituição docente. Para a realização da unitarização, optei por tornar cada resposta dada em uma unidade

de significado, pois desta forma manteria uma maior fidelidade e integridade das falas dos sujeitos.

Quadro 1: Unitarização da questão: Qual é a contribuição da sala de aula para a minha formação docente.

| |
|--|
| É na sala de aula que testo o que acredito que pode dar certo ou não e descubro o que os alunos precisam e sabem |
| Aprendemos muito com os nossos alunos, pois trazem vivências enriquecedoras, as quais contribuem imensamente para o nosso trabalho. |
| É importante estar diariamente numa sala de aula para mostrar aos alunos a importância do aprendizado da Língua. Só estando em contato direto com eles é que vamos procurar nos adaptar a realidade deles. |
| É o momento de troca, de exercer e compartilhar o que aprendo. |
| Estamos em constante aprendizagem e troca de experiências no ensino-aprendizagem, é o que motiva a continuar na profissão, pois salário, desvalorização profissional e o desrespeito que alguns alunos têm com o professor é cada vez maior. |
| A sala de aula contribui para a minha formação docente, porque em constante contato com o educando e constatando suas dificuldades e expectativas me instiga a buscar sempre novidades, jogos, etc. Creio que a maior contribuição é saber ouvir o educando e, muitas vezes, aprender com ele, com sua vivacidade e perspicácia. Estamos sempre aprendendo! |
| A sala de aula é meu ambiente de trabalho, é onde interajo com meus alunos, é onde recebo meu feedback. |
| Através da sala de aula, em contato com os alunos é que se aprende, convive, acerta, erra. É neste espaço com todos os seus diferentes saberes, podemos observar a interrelação dos conteúdos com a prática, mudando e transformando minha prática docente. |
| A contribuição principal é que o aprendizado é constante, ou seja, todos os dias reviso minha prática, repenso as atividades propostas, troco experiências com os educandos. |
| Há uma troca constante de ideias entre professor e alunos que conduz ao aperfeiçoamento e atualização do pensamento, o que é bom para o aluno que aumenta o seu conhecimento e para o professor que se renova e se mantém atualizado |
| Porque, estando na sala de aula a gente tanto ensina como aprende. |
| O professor sempre aprende em sala de aula, a vivência com alunos, com o andamento da aula diária, sempre surge novidades ou maneiras diferentes em sala de aula. A sala de aula é um grande aprendizado para o professor, e o inglês surge de acordo com o andar da aula. |
| A sala de aula é o espaço onde se verificam todas as teorias sobre metodologias de ensino e práticas pedagógicas. e, de fato o espaço onde os professores mais aprendem. |

No quadro 2, foram analisadas as três escritas produzidas pelas professoras Sea and Shell. Agora, de modo diferente do anterior, foram divididas as falas por unidades de significado.

Quadro 2: Unitarização das três escritas produzidas pelas professoras Sea e Shell.

| |
|---|
| Letras é leitura, boas histórias, muito fluxo de texto lido e produzido, isso tudo me atraiu, bem como o fato de que lidaria com comunicação. (Sea) |
| Foi uma surpresa para mim! (Shell) |
| Não sentimos o tempo passar, porque foi prazeroso, engraçado e muito produtivo. (Shell) |
| Nossa sensação de trabalho bem feito foi imensurável (Shell) |
| Nunca tinha passado por essa experiência, que foi gratificante. (Sea) |
| Alunos não precisam ser obrigados a ter aptidão para uma língua estrangeira, no entanto, devem ter |

| |
|--|
| dinamismo de aproveitar o momento de alguma forma,(...) Necessitam que estejamos lá. (Sea) |
| Por serem adolescentes, é difícil agradá-los. (Shell) |
| Dependemos da motivação do aluno também para que dê certo. (Shell) |
| Os alunos estavam se sentindo bem na sala de aula e a atividade foi feita até o fim. (Sea) |

Ao analisar cada unidade, são atribuídos títulos de acordo com os significados emergentes. Posteriormente, esses títulos constituem as unidades de significado, que deve consistir num processo cuidadoso.

Após a conclusão dessa etapa, parte-se para a **Categorização**, que diz respeito à construção de relações entre as unidades, classificando-as e agrupando-as a partir de elementos semelhantes. Segundo Moraes e Galiazzi (2007), o processo de categorização na ATD é longo e exige do pesquisador um estudo aprofundado nas informações e, ao mesmo tempo, a eliminação de excessos, a fim de apresentar as informações de maneira sintética e ordenada.

Podemos afirmar que a categorização é um processo de criação, ordenamento, organização e síntese. Constitui, ao mesmo tempo, processo de construção de compreensão de fenômenos investigados, aliada à comunicação dessa compreensão por meio de uma estrutura de categorias. (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 78).

Outra característica referente à categorização reside no fato da ATD aceitar tanto o estabelecimento de categorias *a priori* quanto de categorias emergentes ou ainda, categorias mistas (*a priori* e emergentes). Este processo todo gera metatextos que irão compor os textos interpretativos.

Em suma, para a categorização são agrupadas as unidades por semelhança, de modo que sejam geradas as categorias de análise. Abaixo apresento o quadro 3 e 4, no qual exemplifico as categorias que foram emergindo nos dois momentos do estudo.

Quadro 3: Unidades de Significado e categorias iniciais professores de LI

| Unidades de significado | Categorias iniciais |
|--|--|
| É na sala de aula que testo o que acredito que pode dar certo ou não e descubro o que os alunos precisam e sabem. | Sala de aula como lugar do ser professor |
| Aprendemos muito com os nossos alunos, pois trazem vivências enriquecedoras, as quais contribuem imensamente para o nosso trabalho. | Contribuição do aluno |
| Contribuição do aluno | Contribuição do aluno |
| É o momento de troca, de exercer e compartilhar o que aprendo. | Troca |
| Estamos em constante aprendizagem e troca de experiências no ensino-aprendizagem, é o que motiva a continuar na profissão, pois salário, desvalorização profissional e o desrespeito que alguns alunos têm com o professor é cada vez maior. | Troca |
| A sala de aula contribui para a minha formação docente, | Contribuição do aluno |

| | |
|---|--|
| porque em constante contato com o educando e constatando suas dificuldades e expectativas me instiga a buscar sempre novidades, jogos, etc. Creio que a maior contribuição é saber ouvir o educando e, muitas vezes, aprender com ele, com sua vivacidade e perspicácia. Estamos sempre aprendendo! | Aprender |
| A sala de aula é meu ambiente de trabalho, é onde interajo com meus alunos, é onde recebo meu feedback. | Sala de aula como lugar do ser professor |
| Através da sala de aula, em contato com os alunos é que se aprende, convive, acerta, erra. É neste espaço com todos os seus diferentes saberes, podemos observar a inter-relação dos conteúdos com a prática, mudando e transformando minha prática docente. | Sala de aula como lugar do ser professor Troca Contribuição do aluno |
| A contribuição principal é que o aprendizado é constante, ou seja, todos os dias reviso minha prática, repenso as atividades propostas, troco experiências com os educandos. | Troca Contribuição do aluno |
| Há uma troca constante de ideias entre professor e alunos que conduz ao aperfeiçoamento e atualização do pensamento, o que é bom para o aluno que aumenta o seu conhecimento e para o professor que se renova e se mantém atualizado | Troca Contribuição do aluno |
| Porque, estando na sala de aula a gente tanto ensina como aprende. | Aprender |
| O professor sempre aprende em sala de aula, a vivência com alunos, com o andamento da aula diária, sempre surge novidades ou maneiras diferentes em sala de aula. A sala de aula é um grande aprendizado para o professor, e o inglês surge de acordo com o andar da aula. | Aprender |
| A sala de aula é o espaço onde se verificam todas as teorias sobre metodologias de ensino e práticas pedagógicas. e, de fato o espaço onde os professores mais aprendem. | Sala de aula como lugar do ser professor Aprender |

Quadro 4: Unidades de Significado e categorias iniciais professoras Sea e Shell

| Unidades de significado | Categorias iniciais |
|---|---|
| Letras é leitura, boas histórias, muito fluxo de texto lido e produzido, isso tudo me atraiu, bem como o fato de que lidaria com comunicação. (Sea) | Sensações do ser professor Graduação |
| Foi uma surpresa para mim! (Shell) | Sensações do ser professor |
| Não sentimos o tempo passar, porque foi prazeroso, engraçado e muito produtivo. (Shell) | Sensações do ser professor Atividade em sala de aula |
| Nossa sensação de trabalho bem feito foi imensurável (Shell) | Sensações do ser professor Trabalho bem feito |
| Nunca tinha passado por essa experiência, que foi gratificante. (Sea) | Sensações do ser professor Trabalho bem feito |
| Alunos não precisam ser obrigados a ter aptidão para uma língua estrangeira, no entanto, devem ter dinamismo de aproveitar o momento de alguma forma,(...) Necessitam que estejamos lá. (Sea) | Concepção de aluno |
| Por serem adolescentes, é difícil agradá-los. (Shell) | O aluno e a motivação |
| Dependemos da motivação do aluno também para que dê certo. (Shell) | O aluno e a motivação |
| Os alunos estavam se sentindo bem na sala de aula e a atividade foi feita até o fim. (Sea) | As sensações do aluno Atividade em sala de aula |

Evidenciando as ideias centrais na fala de cada sujeito, e a partir de contato intenso com o fenômeno como um todo, foram criadas as categorias finais que abar-

cam de forma mais ampla as categorias iniciais. A fim de compreender melhor as categorias identificadas, apresento a seguir dois quadros com as sínteses dos dois momentos de análise.

Quadro 5: Síntese das categorias a partir da fala dos professores de LI

| Categoria | Síntese |
|---|---|
| A sala de aula enquanto lugar em que se dá a profissão. | Esta categoria auxilia a pensar o sentimento de pertencimento, evidencia a percepção que os professores de LI possuem do espaço de sala de aula e seus elementos. Possibilita problematizar a construção dos saberes experienciais. |
| A sala de aula enquanto espaço do constante aprender | Esta categoria discute o quanto o professor percebe o movimento de ensinar e aprender que ocorre na sala de aula. Busca evidenciar o papel do aluno como central nesse constante aprender. |

Quadro 6: Síntese das categorias a partir da fala das professoras Sea and Shell

| Categoria | Síntese |
|---|--|
| As sensações do ser professor como formadores do saber-fazer. | Esta categoria aborda o quanto as sensações e percepções do professor de LI está vinculada a sua constituição enquanto docente. Busca evidenciar os sentimentos que emanam da prática relacionado à discussão da construção do saber-fazer do professor. |
| O aluno como elemento norteador da prática docente. | Esta categoria traz a reflexão sobre a importância do aluno na constituição do professor de LI. Possibilita problematizar a construção dos saberes a partir de diferentes práticas em relação à reação dos alunos. |

As categorias definidas deram origem à última etapa, que consiste na construção de **metatextos**, fase na qual se estabelecem diálogos entre material empírico e as contribuições de autores, buscam-se sequências para uma possível organização. Segundo Moraes e Galliazzi (2007), esta etapa é estruturada a partir das categorias e encaminharão as descrições, interpretações e novas argumentações, representando assim, em seu conjunto, a teorização e a compreensão construídas a partir da pesquisa.

O texto produzido a partir da ATD deve ser composto de descrição, interpretação e argumentação. Para os autores,

a descrição constitui a parte deste voltada a expressar de modo mais direto e imediato essa compreensão associada às categorias. Já a interpretação corresponde a um exercício de afastamento e abstração em relação às categorias propriamente ditas, conduzindo a teorias cada vez mais aprofundadas, à medida que o processo avança. (MORAES E GALIAZZI, 2007, p. 90)

Esses três elementos, no seu conjunto, constituem a teorização da pesquisa. *Teorizar*, para a ATD significa ir além da descrição, combinando esta com interpretação e argumentação. “Os argumentos vão além das descrições e categorias”

(MORAES e GALLIAZZI, 2007, p. 103). Teorizar, no viés da ATD, é ir além do que o discurso dominante permite, é ver o que está atrás do texto.

Os metatextos constituirão uma parte importante da análise, pois comunicam as interpretações e mediam o diálogo entre pesquisadores e leitores. Fomentam novas pesquisas e podem contribuir para os sujeitos da pesquisa reconhecer a importância de seus discursos, bem como a potencialidade de aprofundamento dos mesmos mediante o debate com referenciais teóricos importantes na área da educação.

Nesta pesquisa, os metatextos emergentes da ATD encaminham para compreender que a constituição do professor é um caminho longo que é anterior ao processo de graduação, perpassa pela formação acadêmica e se consolida na prática a partir da vivência com o outro – o aluno.

3. PEQUENOS BARULHOS: o que eles dizem sobre formação de professores e quem eles são

Nesta sessão, apresento a partir de dois artigos científicos, um estudo do tipo estado da arte e o perfil do professor de LI no município do Rio Grande. No primeiro artigo, o texto foi construído a partir de pesquisa realizada no banco de dados da Capes, buscando identificar as principais temáticas abordadas a respeito da formação do professor de Língua Inglesa (LI). Já no segundo, o perfil do professor é apresentado a partir das respostas obtidas no instrumento de coleta de dados, aplicado com os professores de LI da rede municipal de ensino do município do Rio Grande.

3.1

UM ESTUDO TIPO ESTADO DA ARTE: A formação do professor de Língua Inglesa

Eveline Caren Genesini Pereira
Vanise dos Santos Gomes

Resumo: O presente artigo apresenta um estudo do tipo estado da arte, a partir de pesquisa no banco de dados da Capes no primeiro semestre de 2015. Assim, utilizando como palavra-chave a expressão “formação de professores de Língua Inglesa”, esse texto apresenta a partir das teses e das dissertações defendidas no período de 2010 a 2015 o que é discutido por esses pesquisadores a respeito da formação docente, em especial do professor de língua estrangeira (LE). Sendo possível concluir que não há uma demanda emergente no que diz respeito à formação do professor de LE a partir da própria prática.

Palavras-chave: formação de professores – Capes – estado da arte

Abstract: This article presents a state-of-art study, based on a search in the Capes database during the first semester of 2015. Thus, using as a key word the expression "teacher education in English Language", this text presents what has been discussed by the master and doctors researchers regarding teacher education, in the period from 2010 to 2015, specially the foreign language teacher (FLT). It is possible to conclude that there is not an emerging demand regarding the education of the FL teacher from the practice itself.

Keywords: teacher training - Capes - state of art

Falar em formação é falar em processo/construção, demanda tempo e agrega experiências. Somos sujeitos em processo de formação constante, e quando o as-

sunto é a formação de professores, fica muito evidente essa noção de incompletude. Sou professora de Língua Inglesa (LI) há algum tempo, concluí o curso de Letras, fiz especialização e hoje sou mestranda. E, mesmo depois de todas essas vivências, não posso dizer, em nenhum momento, que meu processo de formação está concluído. Constituo-me enquanto docente não só nos estudos teóricos, mas na tarefa diária de lecionar.

Como professora de LI, posso dizer que o contato com/na sala de aula é o que (re)fundamenta a minha prática. É principalmente neste território, no qual me constitui docente, que a formação se dá, dentro de sala de aula, onde atuamos como professor. Não nego aqui a formação dentro dos cursos de graduação, que também exercem importante papel no âmbito da formação, mas evidencio a formação continuada baseada no exercício da profissão. Os professores reconstróem conhecimentos e ideias a partir da sua própria prática (DEMO, 2009) e dentro do espaço escolar em que convivem (IMBERNÓN, 2011).

Pesquisar sobre formação de professores é classificado por Gimenez (2004) e outros autores como Celani e Magalhães (2002) e Volpi (2001) como um desafio, uma vez que o assunto é bastante abrangente, mas de grande relevância para a área. Corroborando, Barcelos (2004) aborda que os estudos na área de formação de professores em língua estrangeira são crescentes, denotando uma preocupação dos pesquisadores com a qualidade e o reconhecimento da necessidade em compreender como se dá a formação desses profissionais.

Buscando aprofundar nessa questão, tomo como temática da minha pesquisa de mestrado a formação continuada de professores de LI, levando em consideração o exercício da profissão como elemento constitutivo e formador desse profissional. Assim a pesquisa constrói-se a partir da necessidade de compreender como o processo de formação dá-se pela prática da docência.

Sabe-se que o tema formação de professores é recorrente em algumas pesquisas de mestrado e doutorado. Na tentativa de mapear o que está sendo pesquisado, abordo o estado da arte sobre o tema *Formação de Professores de Língua Inglesa*, a partir de pesquisa no banco de teses da Capes, com base na análise de dissertações e teses defendidas em diferentes programas de pós-graduação, nas áreas de educação, letras e linguística aplicada.

A pesquisa no banco de dados da Capes deu-se no primeiro semestre de 2015, contemplando as teses e as dissertações defendidas no período de 2010 a

2015. Utilizando como palavra-chave a expressão “formação de professores de Língua Inglesa” encontrou-se 93 verbetes, dos quais 22 compreendiam teses de doutorado e 71 dissertações de mestrado.

Das teses de doutorado, as defesas se concentram entre 2011 e 2012, apresentando 2 (9%) teses cujo tema era a constituição do programa do curso de Letras, 2 (9%) teses envolvendo questões/obras literárias e a figura/letramento do professor, 5(23%) envolvendo o tema formação docente para a utilização das novas tecnologias da informação (TICs), 9 (41%) sobre a formação inicial de professores e 4 (18%) envolvendo a formação continuada, que é um dos focos desse estado da arte.

Gráfico 1: Temáticas das teses de doutorado em porcentagem



Fonte: GENESINI PEREIRA, pesquisa de mestrado.

Através da análise do gráfico, é possível perceber um maior número de pesquisas no que diz respeito à formação inicial, seguido da formação para o uso das tecnologias da informação, que são recorrentes, não só nesses 23%, como também na formação continuada. De um modo geral, esses trabalhos demonstram uma preocupação com a formação do professor pré-serviço e a formação desses docentes para utilizarem recursos tecnológico-midiáticos na sala de aula. Quando o foco é formação continuada, porém, esse número cai.

Como o trabalho a que nos propomos realizar visa olhar mais detalhadamente o professor em exercício, dentre as pesquisas classificadas como formação continu-

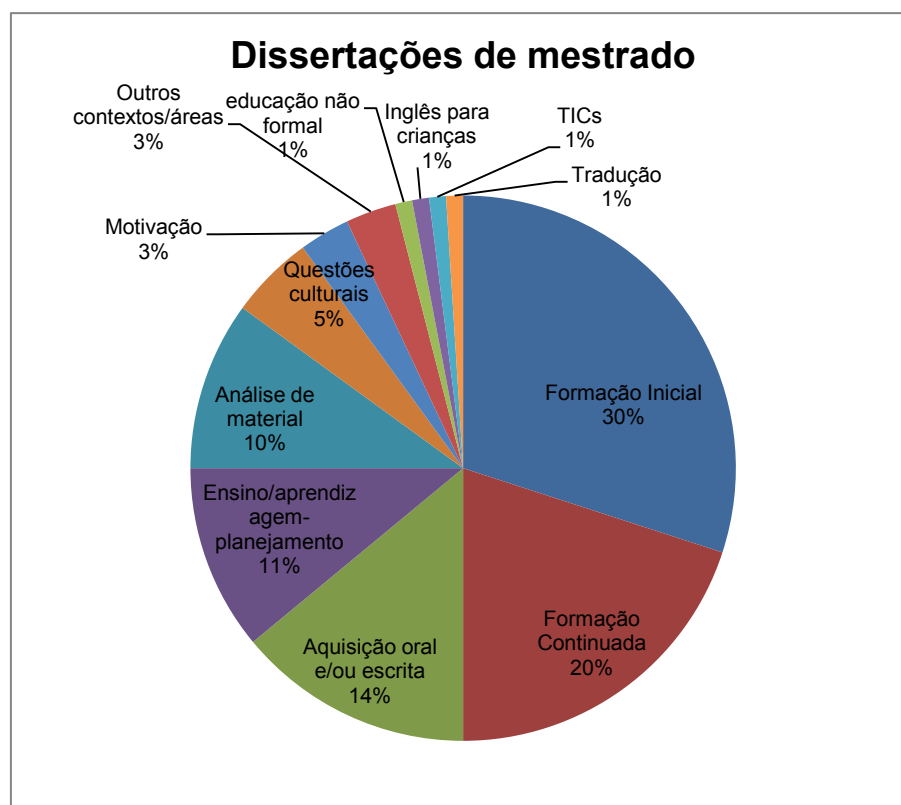
ada, buscou-se os termos “professor em serviço/exercício” e “sala de aula”. Todos os trabalhos abordavam a questão do exercício da docência, porém sobre focos diferentes.

Os trabalhos desenvolvidos por Silva (2011) e por Mattos (2011) trazem questões pertinentes à formação continuada de professores com ênfase nos novos letramentos e o ensino de LI. O primeiro busca contextualizar o ensino da língua no contexto contemporâneo a fim de formar cidadãos evidenciando que há a necessidade de uma reflexão crítica sobre as Orientações Curriculares para o Ensino Médio- OCEM (2006). Foram sujeitos da pesquisa três grupos de professores, um grupo de professores ligado a um curso de especialização, outro grupo de professores em exercício e o grupo de alunos do curso de graduação, o trabalho propôs analisar as percepções desses grupos sobre multiletramentos e contemporaneidade, tendo como foco o aluno e sua formação enquanto cidadão. O outro trabalho, desenvolvido por Mattos (2011), investigou a atuação pedagógica de três professores de LI de escolas públicas e participantes de um curso de formação continuada, também tendo por base questões sobre letramentos, buscando identificar, na ação do professor procedimentos que contribuam para a formação da cidadania dos alunos.

A dissertação escrita por Coelho (2011) faz um estudo de caso no qual investiga as experiências e emoções de professoras participantes num projeto de educação continuada para professores de LI. Por meio de seus estudos sobre emoções e experiências, a autora aponta que o professor em formação, seja ela inicial ou continuada, é o responsável por sua própria formação. Por fim, o trabalho desenvolvido por Duarte (2011) é uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de investigar os pressupostos epistemológicos para a formação contínua de professores de inglês na atualidade. Com o seu trabalho a autora conclui que “a prática reflexiva crítica propõe uma mudança, que passou da técnica à reflexão sobre e na prática”. Ao analisar as dissertações de mestrado os números se modificam, já que há quase o triplo de trabalhos publicados. Assim como as teses, as dissertações também foram defendidas entre os anos de 2011 e 2012. Das 71 disponibilizadas pela Capes, a maioria, cerca de 30% (21), concentra-se na área de formação inicial do professor de LI, 20% (14) tematizam questões de formação continuada, a aquisição oral ou escrita da língua inglesa, englobando desde aspectos fonológicos a gêneros textuais abrangem 14% (10) das produções. As outras dissertações limitaram-se a questões envolvendo planejamento (11%), questões culturais (10%), motivação do docente (3%), edu-

cação não formal (1%), inglês para crianças (1%), TICs (1%), tradução (1%) e trabalhos de outras áreas sobre a importância da LI (2%). O gráfico e a tabela a seguir ilustram esses valores.

Gráfico 2: porcentagem de dissertações de mestrado a partir da temática



Fonte: GENESINI PEREIRA, pesquisa de mestrado.

Tabela 2: Número de dissertações de mestrado divididas por tema.

| Temáticas | Dissertações |
|---|--------------|
| Formação Inicial | 21 |
| Formação Continuada | 14 |
| Aquisição oral e/ou escrita | 10 |
| Ensino/aprendizagem-planejamento | 8 |
| Análise de material | 7 |
| Questões culturais | 3 |
| Motivação | 2 |
| Outros contextos/áreas | 2 |
| Educação não formal | 1 |
| Inglês para crianças | 1 |
| TICs | 1 |
| Tradução | 1 |

Fonte: GENESINI PEREIRA, pesquisa de mestrado.

Novamente evidenciando as produções cuja temática é a formação continuada, tem-se 14 trabalhos, cinco deles englobando questões a respeito da formação continuada de professores para o uso das TIC's, a influência da internet e a construção de ambientes de aprendizagem. Uma dissertação aborda um estudo de caso, o trabalho de Aquino (2012) analisa o discurso de uma professora da escola técnica de Natal/RN, durante uma sessão de visionamento, compreendendo como reflexão sobre a ação pode contribuir para as ações dessa professora em sala de aula. Nascimento (2012) realiza um trabalho sobre as cognições de professores sobre o processo de ensino-aprendizagem LI e a relação dessas com as ações no contexto de sala de aula.

Investigando duas ações colaborativas- o coaching e o mentoring e sua contribuição na formação do professor de LI, Nogueira (2011) através de um estudo de caso com um professor mentor e um professor contribui para pesquisas relacionadas às práticas colaborativas no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Dois trabalhos abordam as questões das crenças. O trabalho desenvolvido por Jean Oliveira (2011) traça um perfil dos professores (40) das escolas públicas de Educação Básica de Arapiraca, enfatizando a formação de professores e suas crenças. Já Ana Claudia Oliveira (2012) investiga as crenças dos professores de LI a respeito da formação continuada promovida pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Tocantins. E o trabalho de Silvia Souza (2012) aborda as representações que os professores apresentam sobre a LI numa cidade do estado do Pará.

Os outros trabalhos abordam questões identitárias. Ramos (2011) investiga quatro professores de diferentes instituições sobre a constituição a partir da sua prática, utilizando como instrumento de produção de dados, a autora analisou textos dissertativos sobre o tornar-se professor e a atuação profissional. Souza (2012) traz problematizações sobre a constituição identitária de professores com ênfase na análise das representações de língua, de professor, de aluno e de ensino-aprendizagem produzida nos discursos dos professores-participantes. A partir da análise dos dados, a autora conclui que o processo identitário do professor é construído ao longo da vida profissional. Por fim, o trabalho de Paes (2012) aborda a prática docente de 21 professores de LI do Ensino Médio nas escolas públicas da Baixada Santista. Através desse estudo foram evidenciadas algumas questões a respeito da formação do professor e da falta de uma formação continuada a fim de suprir determinadas demandas.

Quando se analisa qual é a origem das teses e das dissertações, a região Sudeste domina em números, o que é claramente explicado uma vez que envolve os estados com maior número populacional e, conseqüentemente, de oferta de cursos de doutorado e mestrado.

Os trabalhos de doutorado ficam centralizados às universidades do estado de São Paulo, como é possível observar na tabela abaixo:

Tabela 1- Relação teses de doutorado e estados brasileiros

| Estado | Quantidade |
|----------------------------|-------------------|
| São Paulo | 14 |
| Paraná | 3 |
| Rio de Janeiro | 2 |
| Minas Gerais | 1 |
| Rio Grande do Norte | 1 |
| Goiás | 1 |

Fonte: GENESINI PEREIRA, pesquisa de mestrado.

A maioria das dissertações, assim como as teses defendidas centraliza-se na região sudeste, que engloba os estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo. Em seqüência, destaca-se a região Centro-oeste, com Goiás, Distrito Federal, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. As outras regiões também tiveram trabalhos publicados, mas em quantidades menores.

Tabela 3- relação região/estados com o número de dissertações

| Estado | Quantidade |
|----------------------------|-------------------|
| Região Sul | 12 |
| Paraná | 9 |
| Santa Catarina | 2 |
| Rio Grande do Sul | 1 |
| Região Sudeste | 31 |
| São Paulo | 18 |
| Minas Gerais | 11 |
| Rio de Janeiro | 1 |
| Espírito Santo | 1 |
| Região Centro-oeste | 12 |
| Brasília-DF | 5 |
| Mato Grosso | 3 |
| Mato Grosso do Sul | 2 |
| Goiás | 2 |
| Região Nordeste | 13 |
| Bahia | 3 |

| | |
|----------------------------|----------|
| Pernambuco | 2 |
| Paraíba | 2 |
| Ceará | 2 |
| Rio Grande do Norte | 2 |
| Alagoas | 2 |
| Região Norte | 3 |
| Rondônia | 2 |
| Tocantins | 1 |

Fonte: GENESINI PEREIRA, pesquisa de mestrado.

Frente a tudo o que foi analisado, é possível dizer que há uma falta de trabalhos que abordem o exercício da docência como constituidor da formação docente. Pesquisar esse contexto da prática é muito importante, pois traz uma nova roupagem à formação continuada. Nóvoa (1995) afirma que, enquanto professores, devemos assumir o papel de produtores da profissão. A formação continuada não se dá a partir de acúmulos de cursos e certificados, mas “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”, sendo de grande importância o investimento no profissional e “dar um estatuto ao saber da experiência”. Acredito que é preciso ir além, sugerir e construir novas maneiras de se pensar a formação continuada e, a meu ver, a resposta está no próprio exercício da docência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, M.L. **A linguagem da reflexão de uma professora de língua inglesa: um estudo e caso sob a perspectiva do sistema de avaliatividade.** 01/02/2012. 150 f. Mestrado Acadêmico Em Estudos Da Linguagem: Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte. Biblioteca Central Zila Mamede.

BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas.** Linguagem & Ensino, v. 7, n. 1, 2004, p. 123-156.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P. & BASTOS, L. C. (Orgs.). **Identities: recortes multi e interdisciplinares.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p 319-338.

COELHO, H. S. H. **Experiência, Emoção e Transformação na educação continuada: um estudo de caso.** 01/02/2011. 187 f. Doutorado Em Estudos Linguísticos: Universidade Federal De Minas Gerais. Biblioteca Universitária Da UFMG .

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento.** Petrópolis: Vozes, 2009.

DUARTE, M. S. **Formação continuada de professores de língua inglesa no Brasil: a prática reflexiva crítica em questão.** 01/07/2011. 116 f. Doutorado Em Educação: Universidade Federal De Goiás. Biblioteca Central – UFG.

GIMENEZ, T. Tomando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um Curso de Letras. In M.H.V. Abrahão (Org.) **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões.** Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, 2004, p. 171-187.

IMBERNON, F. Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9.Ed. São Paulo, Cortez, 2011.

MATTOS, A. M. A. **O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania.** 01/07/2011. 262 f. Doutorado Em Estudos Linguísticos E Literários Em Inglês: Universidade De São Paulo. Biblioteca Florestan Fernandes.

NASCIMENTO, C. D. **Cognições de professores de inglês sobre ensino-aprendizagem: um estudo Q .** 01/02/2012. 178 f. Mestrado Acadêmico Em Estudos Linguísticos: Universidade Federal De Uberlândia. SISB - Sistema de Biblioteca da Universidade Federal de UBE.

NOGUEIRA, M. O. S. **Práticas colaborativas na escola: coaching e mentoring na (trans)formação do professor de línguas.** 01/01/2011. 145 f. Mestrado Acadêmico Em Linguística Aplicada: Universidade De Brasília. BCE.

NÓVOA, A. **Profissão professor.** 2. Ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, A.C.T. **Formação continuada de professores de língua inglesa: suas crenças e expectativas.** 01/08/2012. 187 f. Mestrado Acadêmico Em Letras: Universidade Presbiteriana Mackenzie. Biblioteca Central George Alexander.

OLIVEIRA, J. M. B. **o perfil e as crenças do professor de língua inglês das escolas públicas de educação básica do município de Arapiraca-AL.** 01/08/2011. 100 f. Mestrado Acadêmico em Educação: Universidade Federal de Alagoas. Biblioteca CEDU.

RAMOS, T. V. **O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA: a construção da identidade do professor numa perspectiva autobiográfica.** 01/02/2011. 137 f. Mestrado Acadêmico Em Letras: Universidade Presbiteriana Mackenzie. Biblioteca Central George Alexander .

SILVA, M. Z. V. **gêneros textuais e ensino-aprendizagem de línguas: um estudo sobre as crenças de alunos-professores de letras/ língua inglesa.** 01/03/2011. 212 f. Mestrado acadêmico em linguística aplicada: Universidade Estadual do Ceará. Biblioteca do Centro de Humanidades da UECE .

SILVA SOUZA, C. B. **Teacher's representations of the English language in Santarem, Pará.** 01/03/2012. 138 f. Mestrado Acadêmico Em Inglês: Estudos Lingüísticos e Literários: Universidade Federal de Santa Catarina. Biblioteca Universitária.

SOUZA, L. F. A. de. **"ENTRE APRENDER E ENSINAR LÍNGUA(S) ESTRANGEIRA(S): (re)construindo identidades"** ' 01/04/2012 202 f. Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada: Universidade Estadual De Campinas. Biblioteca Central.

PAES, S. D. **Práticas pedagógicas do professor de língua inglesa nas escolas públicas na região da baixada santista.** 01/02/2012. 105 f. Mestrado Acadêmico Em Educação: Universidade Católica De Santos. Biblioteca De Pós-Graduação UNISANTOS .

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In V.J. Leffa (Org.) 2001. **O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão.** Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 125-133.

3.2

O PERFIL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DOCENTE ⁴

Eveline Caren Genesini Pereira
Vanise dos Santos Gomes

Resumo: O presente artigo apresenta discussões construídas a partir de pesquisa junto aos professores de Língua Inglesa do município de Rio Grande, no Rio Grande do Sul, tendo como objetivo mapear perfil dos docente citados. Além disso, o estudo busca avançar na discussão de referenciais teóricos que discorrem sobre a constituição do professor. Assim, dedica-se a compreender estudos de autores como Miguel Arroyo (2013), António Nóvoa (1995), Francisco Imbérnon (2011), Maurice Tardif (2014) e Selma Pimenta (1999, 2012). Os dados da pesquisa em questão foram coletados por meio de questionários e analisados seguindo as orientações expressas pela metodologia de Análise Textual Discursiva-ATD, com base em Moraes e Galiazzi. As discussões realizadas permitem respaldar a compreensão de que apurar o olhar para a formação docente no exercício da profissão possibilita melhor compreender os diferentes e diversos momentos da formação dos professores.

Palavras-chave: constituição docente, professores de língua inglesa, prática.

Abstract: The present article presents the discussions from a research made with the English Language teachers from the city of Rio Grande, in Rio Grande do Sul. Its objective is to outline the profile of the mentioned teachers. Moreover, the study advances to the discussion of theoretical references about the constitution as a professional. Thus, it is dedicated to understand studies of authors such as Miguel Arroyo (2013), António Nóvoa (1995), Francisco Imbérnon (2011), Maurice Tardif (2014) and Selma Pimenta (1999, 2012). The research data was collected through questionnaires and analyzed following the guidelines expressed by the Discursive Textual Analysis-ATD methodology, based on Moraes and Galiazzi. The discussions supports that looking at teacher education in the profession practice makes it possible to understand the different moments of the teacher education.

Key words: teacher constitution, English teachers, practice.

Diálogos Iniciais

A formação de professores mostra-se como temática que abarca diferentes aspectos que, cada qual com sua especificidade e importância, contribuem para a profissionalização docente. Colocando os “pés nas pegadas dos professores”, é

⁴ O presente trabalho é uma versão do artigo “FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: vivência e profissionalização” apresentado e publicado na Reunião Científica Regional da Anped-Sul 2016 /Curitiba-PR, disponível em http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_EVELINE-CAREN-GENESINI-PEREIRA-P%C3%82MELA-RODRIGUES-ALTAMOR-VANISE-DOS-SANTOS-GOMES-Reparado.pdf

possível visualizar a formação inicial como um dos aspectos responsáveis por tal profissionalização. A temática, porém, torna-se mais complexa ao pensarmos em outros aspectos como formação continuada, vivência junto aos estudantes, aos colegas de profissão e, enfim, o próprio exercício da docência. Qual é o papel destes espaços/ indivíduos na formação de professores? O que dizem os docentes a este respeito?

Buscamos, com o presente estudo, traçar um perfil do professor de Língua Inglesa (LI) focando em sua constituição docente. Movemo-nos, para tanto, pela ideia de que a experiência é construtora e formadora da identidade profissional, pois ela abrange um saber-fazer de múltiplos significados. Em outras palavras, estamos nos referindo a uma investigação junto a professores que constroem e praticam saberes próprios oriundos da sua própria prática na sua escola.

Exercer a docência no ensino de Língua Inglesa nem sempre é uma opção motivada pelo desejo de ser professor, estando o gosto por esta língua estrangeira como elemento de maior importância no momento em que se opta pelo curso de letras Português-Inglês. São precisamente os saberes da experiência que nos possibilitam argumentar dessa forma, uma vez que há uma década lidamos com a docência no ensino de língua inglesa e com a formação inicial de professores para esta área do conhecimento.

Encontramos, a partir do exposto acima, duas motivações importantes para este estudo. Por um lado, o exercício da docência em língua inglesa há dez anos, prática exercida como escolha profissional que se vinculou não apenas ao prazer pelo estudo da língua inglesa, mas, sobretudo a vinculação deste prazer à docência. Por outro lado, a constatação realizada a partir do trabalho junto à formação inicial de professores de LI, o que possibilita compreender que poucos são aqueles que expressam o desejo e a possibilidade de “professores de LI”.

Tornar-se professor, assim, é um processo que ganha maior destaque quando no exercício da profissão. Estar em sala de aula e nela vivenciar o cotidiano da docência lança o desafio de não apenas saber a língua estrangeira, mas, sobretudo de saber como ensiná-la. É preciso adquirir o que Tardif (2014, p.49) chama de *habitus*, uma série de disposições e situações adquiridas na e pela prática de sala de aula, em conjunto com os múltiplos saberes que envolvem a profissão. A partir dessa ótica, constrói-se a questão desta pesquisa: “como os professores de Língua Inglesa percebem a prática de sala enquanto constituidora da sua formação?”.

Ao ampliar a discussão acerca desta temática, Tardif (2014, p. 54) expressa que o saber docente é um “saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. O autor nomeia os saberes provenientes da prática como saberes experienciais ou práticos, denominando-os como

[...]saberes específicos, baseados em seu [do professor] trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser (p. 39).

Estes saberes práticos, que não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, mas sim, se integram a ela como constituintes, comportam os saberes da experiência, trazidos por Pimenta (2012, p.20), como aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão, sendo mediatizada por outras práticas/vivências.

A própria prática dá à experiência um estatuto de saber, um saber-ser e saber-fazer que são validados no cotidiano. A docência é uma categoria profissional que apresenta seus saberes efetivamente integrados à prática (Tardif, 2014, p.39), o autor ainda afirma que os saberes da experiência são necessários, e não são sistematizados em teorias, mas “formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.”(Ibidem, p. 49)

Ainda, no contexto desta discussão, Tardif (Ibidem, p.51) explicita que o professor, uma vez inserido na prática, e tendo que aprender por meio dela, transforma sua experiência, em uma maneira pessoal de ensinar, constituindo sua identidade profissional. Ainda nas palavras do autor “a competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão” (IMBERNÓN, 2011, p. 32). A posição defendida por Tardif é a de que o professor é agente da sua prática uma vez que a assume e lhe atribui sentido, possuindo conhecimentos e um saber-fazer proveniente de sua própria atividade docente a partir da qual ele a orienta e a estrutura.

Levando em consideração as discussões realizadas sobre a prática docente, objetiva-se discorrer sobre o perfil do professor de LI, refletindo sobre algumas implicações na formação docente.

O contexto e o perfil do professor de LI

Primeiramente, é preciso contextualizar os professores de LI destacados nesse artigo. O grupo investigado é composto por quarenta docentes de língua inglesa que atuam na Educação Básica (ensino fundamental e/ ou ensino médio), na cidade do Rio Grande, localizada ao sul do Rio Grande do Sul. Os docentes são graduados em Letras- Português/ Inglês, os quais prestaram um concurso público para o cargo de professor de Língua Inglesa.

O município compõe seu quadro de escolas com sessenta e sete instituições, entre elas escolas de educação infantil, ensino fundamental I (de 1º ao 5º ano) e II (de 6º ao 9º ano). Desse quadro, vinte e cinco escolas que ofertam o ensino fundamental II têm como componente curricular o ensino de inglês como língua estrangeira. O ensino de uma língua estrangeira é obrigatório a partir do 6º ano, por isso o trabalho foi realizado com os professores do ensino fundamental II.

A fim de realizar a coleta de dados, um questionário foi aplicado com o objetivo de traçar o perfil dos professores. As perguntas foram construídas tendo por base dados pessoais como idade, tempo de atuação, formação, assim como perguntas de múltipla escolha, nas quais os professores poderiam marcar alguns critérios que julgavam importantes na sua constituição enquanto professores de língua. Ainda, o material apresentava duas perguntas dissertativas, nas quais os sujeitos da pesquisa deveriam escrever a respeito da escolha da profissão e a importância da prática de sala de aula em sua atuação enquanto docente.

Obteve-se um retorno de 75% dos questionários entregues, o que possibilitou organizar a pesquisa em duas etapas, na primeira traçou-se o perfil dos professores tendo em conta as respostas, e em uma segunda parte analisaram-se as perguntas de cunho dissertativo. As respostas foram analisadas e agrupadas por semelhanças.

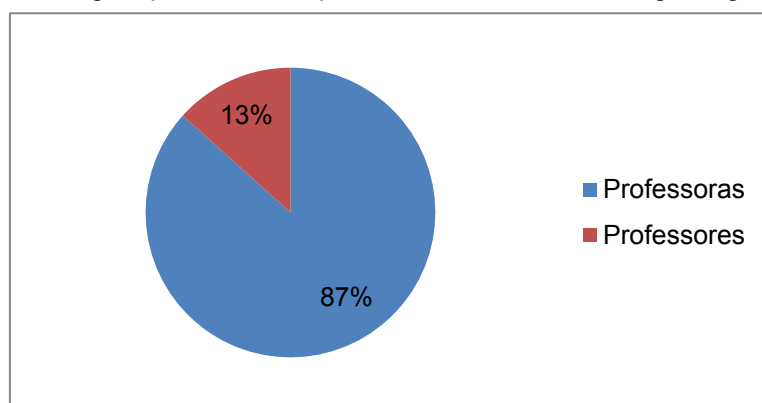
A pesquisa em questão caracteriza-se como de cunho qualitativo. Utilizamos, para fins de análise dos dados, a Análise Textual Discursiva- ATD (MORAES e GALIAZZI, 2007). AATD proporciona a descrição e a interpretação dos elementos implícitos das mensagens, objetivando a construção de um metatexto no qual as infor-

mações pesquisadas serão examinadas. A construção de categorias tem por objetivo elencar ideias relevantes destacadas pelos sujeitos da pesquisa que convergem para um melhor entendimento do tema – a prática docente como constituidora da formação docente.

Frente às respostas obtidas pôde-se traçar um perfil dos professores de língua inglesa do município, mapeando desde o gênero desses professores, a média de idade, o tempo de atuação no ensino de língua inglesa, até a formação complementar. Além desses dados, obtiveram-se os motivos que levaram os sujeitos a escolherem a docência e a relevância de algumas expressões-chave para essa pesquisa.

A docência é dominada pelo gênero feminino, do qual há vinte e seis professoras e apenas quatro professores conforme o gráfico abaixo. Em suma, elas ocupam 87%, enquanto eles, apenas 13%.

Gráfico 1- Porcentagem professoras e professores no ensino de língua inglesa no município



Fonte: GENESINI PEREIRA, pesquisa de mestrado.

Esses professores possuem uma média de idade de quarenta e seis anos, não havendo professores com idade inferior a trinta anos. A maioria apresenta entre trinta e dois e quarenta e nove anos (vinte professores), há dez professores acima dos cinquenta anos e apenas um desse grupo está acima dos sessenta anos de idade.

Quanto ao tempo de atuação com o ensino, específico da língua estrangeira, foi elaborada a tabela a seguir, a qual divide por faixas o tempo de serviço e o número de professores.

Tabela 1: Tempo de serviço e número de professores

| Tempo em anos | Número de Professores |
|---------------|-----------------------|
| Menos de 5 | 1 |
| Entre 5 e 10 | 4 |
| Entre 11 e 15 | 8 |
| Entre 16 e 20 | 10 |
| Entre 21 e 25 | 5 |
| Mais de 25 | 2 |

Fonte: GENESINI PEREIRA, pesquisa de mestrado.

A partir da leitura do gráfico é possível perceber que a maioria, 33% dos professores estão atuando entre dezesseis e vinte anos no município, seguido do grupo no qual 27% dos docentes atuam entre onze e quinze anos. O restante oscila entre os outros grupos conforme a tabela acima. Frente a isso podemos dizer que a maioria dos professores está na metade de sua carreira docente, atuando entre dez e vinte anos. Cabe lembrar que hoje, dependendo da idade, fator previdenciário e anos atuados em sala de aula, o professor deve trabalhar em média entre vinte e cinco e trinta anos para poder encerrar sua carreira e então pedir seu afastamento, a aposentadoria.

Ao abordarmos o tema formação, têm-se como já relatado acima, por questões de requisito para prestar concurso público para o cargo de docente de língua inglesa, que todos os professores são graduados em Letras Português/ Inglês. Desse grupo, apenas dois (7%) professores têm como titulação somente o curso de graduação. A maioria (83%) possui a formação *lato sensu*, ou seja, possui o grau de especialista, enquanto apenas três (10%) possuem a titulação de mestre. Todas essas titulações foram analisadas de acordo com as respostas dadas. Um dos professores tem a titulação de mestre, porém em uma área diferente da de educação/ Letras, por isso foi contabilizada apenas sua especialização que era numa área afim. Nenhum dos sujeitos mencionou estar cursando ou ter um título de doutorado. Esses números são melhor visualizados na tabela abaixo.

Tabela 2: Formação inicial/ complementar e número de professores

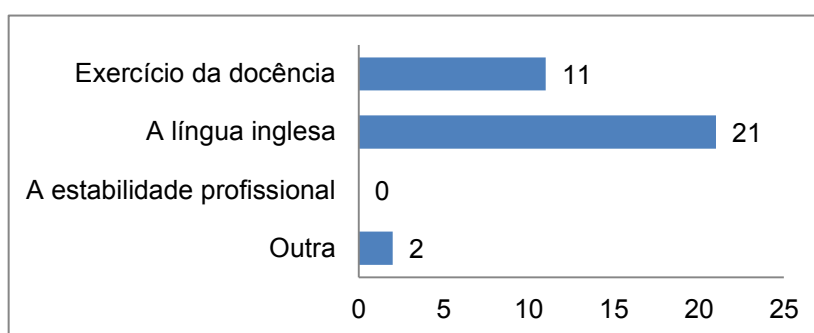
| Formação | Número de Professores |
|-------------------|-----------------------|
| Somente Graduação | 2 |
| Especialização | 25 |

| | |
|------------------|---|
| Mestrado | 3 |
| Doutorado | 0 |

Fonte: GENESINI PEREIRA, pesquisa de mestrado.

Na elaboração do questionário foi realizada a seguinte pergunta, “Com base em sua experiência profissional, qual expressão mais define a sua escolha pelo ensino de língua inglesa?”. Os professores poderiam selecionar as alternativas que melhor respondiam a essa pergunta. Os sujeitos de pesquisa tinham entre as opções para marcar o exercício da docência, a língua inglesa, a estabilidade profissional e o que julgassem primordial para responder à questão proposta.

Gráfico 2: Motivos da escolha pelo ensino de língua inglesa como profissão



Fonte: GENESINI PEREIRA, pesquisa de mestrado.

Ao marcar essa questão, os professores poderiam selecionar mais de uma alternativa, porém o que chama a nossa atenção é que em 62% das respostas, foi mencionada a língua inglesa como definidora da escolha profissional. Uma faixa menor escolheu além do ensino de inglês a prática da profissão também como fator relevante. As duas pessoas que marcaram “outra” como resposta, não mencionaram no espaço reservado o motivo pela escolha da profissão. Algo significativo a ser ressaltado foi que nenhum professor marcou a alternativa “estabilidade profissional” como fator determinante uma vez que são concursados e, pós-estágio probatório, são considerados estáveis.

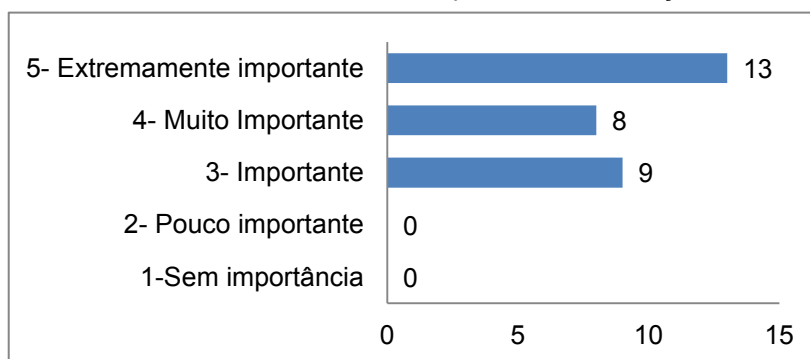
Uma vez que a maioria opta pela docência em língua inglesa em função da própria língua estrangeira, o encontro com a docência se dá de forma mais intensa na própria sala de aula. Assim, pode-se concluir que esse docente se constitui como tal na própria prática. A análise dos dados possibilitou por em destaque algumas ideias sobre o ser professor. Um dos sujeitos de pesquisa deixa evidente na sua fala o quanto a prática foi decisiva na permanência no magistério, “*eu queria cursar jor-*

*nalismo e precisava estudar inglês e português... No 3º ano de graduação arrumei um emprego como professor numa escola privada. **Tal experiência mudou minha opção e decidi ficar na educação.***” (grifo meu)

O professor citado atua no ensino há quase três décadas, e ao indicar “*tal experiência mudou minha opção e decidi ficar na educação*”, ou seja, a vivência da sala de aula, deixa evidente que a prática o constituiu enquanto professor. Fez-se professor em e através da sala de aula, pois esse não era seu objetivo primeiro. Arroyo (2013, p. 152) afirma que professores são profissionais de prática, que se constituem através delas, dentro da escola, no seu fazer-pensar, nas escolhas cotidianas.

Retomando as questões, havia um determinado número de assertivas, nas quais os professores deveriam classificá-las numa escala de 1 a 5, no qual o número 1 significava *sem importância* e o 5, *extremamente importante*, uma série de quatro assertivas a respeito do ensinar. A primeira era “a sala de aula contribui para minha formação docente”, conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 3: a sala de aula contribui para minha formação docente



Fonte: GENESINI PEREIRA, pesquisa de mestrado.

A partir da observação do gráfico, é possível perceber a importância da sala de aula na formação desses docentes, uma vez que nenhum dos professores quantificou a informação como pouco importante, ou sequer sem importância. A grande maioria 43%, o equivalente a treze respostas, marcaram extremamente importante. Outra parte, correspondendo a oito (27%), como muito importante e o restante, nove respostas (30%), como importante. É inegável, frente a essas respostas a contribuição da vivência do espaço sala de aula na formação do professor.

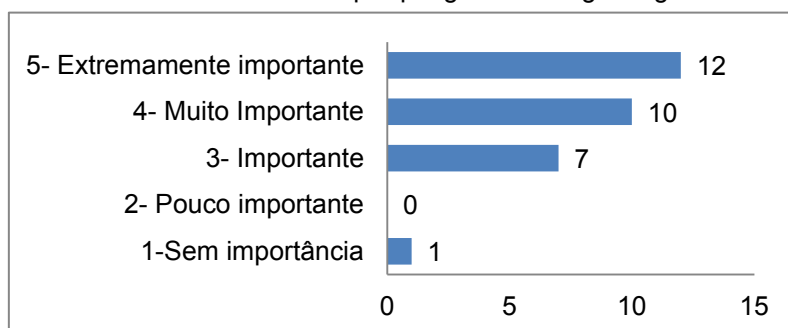
Cabe destacar um desdobramento feito a partir da pergunta abordada no gráfico 3, no qual os professores eram convidados a dissertar sobre o porquê da quanti-

ficação na questão. Então, frente a todas as respostas recebidas é possível destacar o excerto de uma das professoras, ao falar que a sala de aula contribui com o sentido de processo de constituição/ formação ao dizer que, “à medida que vamos ensinando, vamos aprendendo outras formas de adquirir aquele conhecimento e outros significados para o que estamos ensinando.”

Quando a professora menciona que “*vamos ensinando*” e como consequência “*vamos aprendendo*”, a questão teoria e prática se complementam. Nesse sentido, Pimenta (2012) afirma que a docência é uma profissão prática e a docência/ educação enquanto científica é a ciência da prática para a própria prática, sendo difícil dissociar uma noção da outra. O professor estabelece e redimensiona a relação que entre a sua prática, os conhecimentos teóricos e demais aspectos que envolvem os demais agentes pertencentes à comunidade escolar.

Retomando as questões exploradas no questionário, os professores foram instigados a quantificarem a importância da seguinte frase, “leciono porque gosto de língua inglesa”. Segue abaixo o gráfico das respostas obtidas.

Gráfico 4: leciono porque gosto de língua inglesa

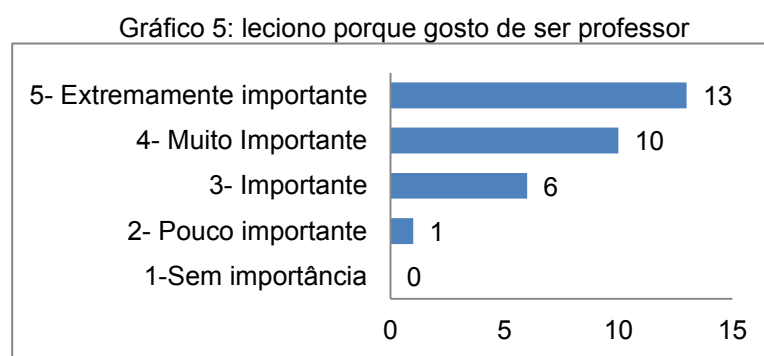


Fonte: GENESINI PEREIRA, pesquisa de mestrado.

Com exceção de um participante (3%) que julgou a frase em questão como sem importância, todos os outros vinte e nove professores classificaram entre importante e extremamente importante a assertiva. A escolha pela língua como fator determinante foi explicitado anteriormente no gráfico 2, o qual demonstrou o motivo pelo qual esses professores escolheram a profissão docente, sendo a língua inglesa como principal motivo.

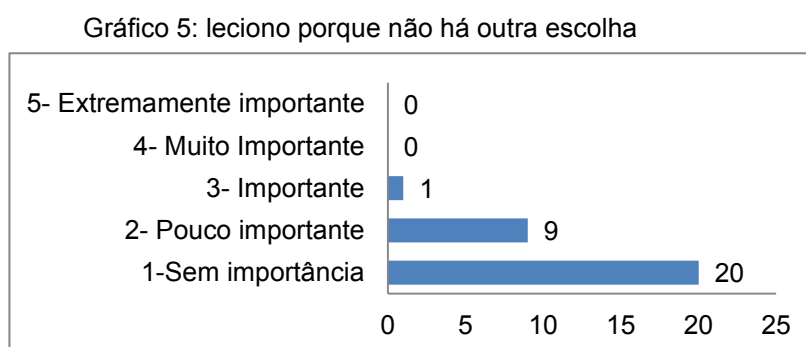
A penúltima assertiva questionava a importância a respeito da frase “leciono porque gosto de ser professor”. As respostas também são classificadas na sua maioria, como extremamente importante ou muito importante, apenas um professor

classificou a frase como pouco importante, quando baseado nas próprias concepções sobre ensino. Através da prática, ou por escolha profissional, esses professores demonstram o gosto pela profissão, constituíram-se enquanto docentes na pluralidade de experiências vividas. A discussão desses dados é possível de ser observada no gráfico a seguir.



Fonte: GENESINI PEREIRA, pesquisa de mestrado.

Então, a última afirmação era: “leciono porque não há outra escolha”. Os professores também o classificaram quanto à importância. O que ocorreu a respeito dessa questão foi uma inversão na classificação, uma vez que essa assertiva vai de encontro às outras afirmativas. Como se tem um grupo de sujeitos que classifica como importante quesitos como o gosto pela profissão e a importância da sala de aula na constituição docente era realmente esperada por nós essa inversão. Abaixo, segue o gráfico dessa questão, no qual é possível observar que 67% dos professores julgam sem importância a frase descrita anteriormente. O restante, equivalente a 30%, fica no âmbito do pouco importante. Apenas 3%, uma resposta, julgou como importante a assertiva.



Fonte: GENESINI PEREIRA, pesquisa de mestrado.

A pesquisa apresentada, neste trabalho, revela a realidade do professor de LI no município do Rio Grande. Algumas escolhas expostas deixam evidente que os professores se constituem no movimento da atuação em sala de aula, no dia a dia, nos desafios e nas conquistas. Eles se assumem como sujeitos em constituição por meio de sua prática docente, reconhecendo que a própria identificação que possuem com o ensino da língua inglesa refere-se a uma construção através da prática.

Apontamentos finais

Destacamos que investigar o perfil docente é primordial para entender como esses profissionais se constituem a partir da escola e da sala de aula, compreendendo tais espaços como agentes responsáveis pela formação de identidades, de valores e de conhecimento. Essa pesquisa buscou traçar o perfil do professor de LI, focando em sua constituição docente e compreendendo que a experiência é construtora e formadora da identidade profissional, pois ela abrange um saber-fazer de múltiplos significados.

A formação de professores vem se constituindo como temática de investigações há pelo menos duas décadas (Nóvoa, 1995), tendo como ponto de partida os conhecimentos adquiridos pelo professor, esses provenientes do exercício profissional ou formação inicial/ continuada. Porém, a compreensão de que a prática com todos seus saberes e complexidade ainda é um enfoque novo, legitima a importância da formação a partir da ótica do próprio exercício da docência.

A profissionalização não deve ser associada apenas a cursos de formação docente, sejam eles na modalidade inicial e/ ou continuada, nem apenas ao fato que somente com as experiências do dia a dia o professor se constituirá enquanto profissional. Ela requer conhecimentos unificados e que insira o professor na constituição de uma identidade profissional. É preciso considerar que

[...]a formação passa pela experiência, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. A formação docente requer a participação dos professores em processos reflexivos e não somente informativos. (Nóvoa, 1995, p.28).

A formação docente é um processo amplo e complexo, a qual engloba não só saberes, mas também competências e conhecimentos que possibilitam o exercer da

docência. A prática emerge como responsável por proporcionar a reflexão e constituição enquanto profissional, a ação em sala de aula aperfeiçoa a prática docente. Um processo contínuo, sendo necessária ao professor a busca constante de alternativas e formas complementares de aprimoramento de sua própria prática e de ampliação de estudos sobre o fazer docente, aliando os saberes teóricos aos saberes construídos na prática.

Por ser um processo contínuo, que não se finda, a formação principalmente a permanente ou continuada é muito influenciada pelo exercício da própria docência. Para Imbérnon (2011, p. 32), o conhecimento pedagógico, ou seja, aquele que “se construiu e se reconstruiu constantemente durante a vida profissional do professor em sua relação com a teoria e a prática”, se legitima na prática. O mesmo autor ainda aborda que a prática “é um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação” (Ibidem, p. 36), entendendo assim prática como processo de formação, de construção de competências profissionais.

Ser professor é educar-se permanentemente, pois o processo educativo não se fecha, é contínuo. Isso nos permite identificar que cada conhecimento construído pelos professores com seus alunos, vai implicar em novas relações com outros conhecimentos, novas construções, num processo permanente. Arroyo fala com maestria que “toda relação educativa é uma relação de pessoas, de gerações” (2013, p.10). O autor ainda afirma que “o trabalho e a relação educativa que se dá na sala de aula e no convívio entre educadores (as)/ educandos (as) traz ainda as marcas da ação educativa” (Ibidem, p.19). Nesse sentido, prática por si só se constitui em atividade de pesquisa/ reflexão.

Com a pesquisa foi possível perceber que em específico no caso dos professores de Língua Inglesa, a prática é constituidora desses docentes. A maioria dos sujeitos respondeu que a língua foi decisiva na escolha da profissão, pressupondo assim que a experiência do dia a dia os constitui enquanto profissionais. Arroyo (Ibidem, p. 124) afirma que no dia a dia da profissão,

[...]incorporamos o ser professora, professor, como uma outra personalidade, como o outro de nós mesmos. Sabemos pouco sobre esses processos de internalização, de aprendizagem, de socialização do ofício que exercemos. Somos e continuamos sendo aprendizes.[...] Aprendemos convivendo, experimentando, sentindo e padecendo a com-vivência desse ofício.

É preciso valorizar o cotidiano do professor e discutir a importância que a prática tem na formação docente. O professor é um profissional capaz de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática. O que propomos nesse texto, não é reforçar o equívoco de que teoria e prática são polos opostos, mas sim compreender as teorias presentes nas ações pedagógicas dos professores que os constituem como tal. Ou seja, compreender como os docentes se formam professores no exercício da própria docência.

Pimenta (1999, p. 20) afirma que os saberes da experiência por si só não bastam. Não se procura desvincular a questão de que o professor deva ter um conhecimento didático-pedagógico que envolva desde conhecimentos relativos a(s) sua(s) disciplina(s) como conhecimentos relativos à educação, mas na sua jornada, o professor precisa desenvolver um saber prático baseado no seu cotidiano. Ninguém se torna professor de repente ou ao entrar em sala de aula. Esse processo se dá durante toda a vida profissional.

Assim, concluímos que dar o devido valor à prática traz como consequência professores que reflitam sobre os seus percursos profissionais, sobre como percebem a evolução ao longo da carreira, contribuindo assim para a constituição de uma identidade através das experiências. Conhecer quem são os professores, possibilita não só a compreensão de sua prática docente, mas também possibilitar a formação desses profissionais a partir da realidade local.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 14.ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2013.

IMBERNON, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. Ed. São Paulo, Cortez, 2011.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C.. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

4.

OS BARULHOS LOCAIS: o que pensam os professores do município sobre a prática de sala de aula

Eveline Caren Genesini Pereira
Vanise dos Santos Gomes

Resumo: O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa em nível de mestrado, a qual apresenta como temática a constituição docente por meio da prática. O objetivo da pesquisa foi investigar como os professores de Língua Inglesa da Rede Municipal de Educação do Rio Grande-RS compreende a importância da prática de sala de aula na sua formação profissional. A metodologia de pesquisa é qualitativa e a análise dos dados se deu a partir da Análise Textual Discursiva -ATD, cunhada por Moraes e Galiazzi (2007). As discussões aqui apresentadas, abordam a perspectiva do professor enquanto profissional reflexivo e produtor de conhecimentos capaz de perceber sua atuação como processo de transformação social. Contribuem com a análise dos dados estudos de autores como Arroyo (2013), Tardif (2014) e Pimenta e Lima (2005/2006). Os resultados obtidos apontam para a sala de aula como espaço privilegiado para a formação docente.

Palavras-chave: prática de sala de aula, constituição docente, professores de Língua Inglesa.

Abstract: This article discusses the results of a masters level research, which presents as theme the teacher constitution through practice. The objective of the research was to investigate how the English Language teachers of Municipal Education from Rio Grande-RS understand the importance of classroom practice in their own professional education. The research methodology is qualitative and data analysis was based on the Discursive Textual Analysis -ATD, by Moraes and Galiazzi (2007). The discussions here presented deal with the perspective of the teacher as a reflective and knowledge - producing professional capable of perceiving his / her performance as a process of social transformation. Authors such as Arroyo (2013), Tardif (2014) and Pimenta e Lima (2005/2006) contribute to the analysis of the data. The results obtained aim to the classroom as an important space for the teaching education.

Keywords: classroom practice, teacher constitution, English teachers

Contextualizando a pesquisa

A sala de aula para o professor é rodeada de barulhos e silêncios, que constituem a figura do professor que ali se apresenta. Trago essa metáfora, pois, enquanto professora de Língua Inglesa (LI), em inúmeras aulas, a minha prática deixou silêncios, não no sentido negativo, silêncios que trouxeram reflexão e me constituí-

ram enquanto docente através da prática. Porém silêncios não são ouvidos, por isso trago o silêncio de outros professores de LI para se tornarem barulho e assim contribuir para o campo da formação de professores, em especial para o docente de língua estrangeira.

Esse artigo surge a partir da questão - “Como a sala de aula contribui para a tua formação docente?”, realizada junto a trinta docentes de LI da rede municipal de ensino da cidade do Rio Grande – RS, os quais serão nomeados pela letra P seguida de um número de 1 a 30. Através do questionamento, pude, entre outros aspectos, mapear o perfil do professor de LI e compreender os dizeres desse grupo acerca das contribuições da prática docente no espaço de sala de aula para a formação profissional.

O município compõe seu quadro de escolas com sessenta e sete instituições, entre elas escolas de educação infantil, ensino fundamental I (de 1º ao 5º ano) e II (de 6º ao 9º ano). Desse quadro, vinte e cinco escolas que ofertam o ensino fundamental II, têm como componente curricular o ensino de inglês como língua estrangeira. O ensino de uma língua estrangeira é obrigatório a partir do 6º ano, por isso o trabalho foi realizado com os professores do ensino fundamental II. O grupo de professores investigado é composto por trinta dos quarenta docentes de LI. Esses professores, em sua maioria mulheres, graduados em Letras- Português/ Inglês, possuem pós-graduação e atuam com o ensino de LI entre 3 e 25 anos .

Com o objetivo de aprofundar discussões sobre a prática de sala de aula e a formação docente, os professores foram convidados a dissertarem sobre a importância do excerto “a sala de aula contribui para minha formação docente” . A partir do que esse grupo disse, foi possível construir compreensões acerca da sala de aula como constituidora do ser professor. Assim, problematizo as questões emergentes das falas desses sujeitos, buscando me aproximar das ideias expressas pelos docentes para, assim, melhor compreender o que pensam e o que dizem sobre a prática docente enquanto formadora.

A análise do material dá-se a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), por Moraes e Gagliuzzi (2007) que é estruturada em três etapas, a unitarização, a categorização e o metatexto. A primeira consiste em examinar e fragmentar os textos para chegar às unidades de significado, a segunda, em construir relações entre as unidades construindo as categorias e, por fim, construir textos para comunicar a compreensão e a combinação das etapas anteriores.

Nesse artigo analiso as duas categorias emergentes do processo de análise dos dados que tem por título “A sala de aula enquanto lugar em que se dá a profissão” e “A sala de aula enquanto espaço coletivo e de constante aprender”. Assim, organizo esse texto em dois momentos, baseado nas duas categorias emergentes. No primeiro, destaco as percepções dos professores a respeito da sala de aula enquanto o espaço em que se constrói a profissão, lugar de desafio, do erro e do acerto. No segundo momento, apresento o movimento entre ensinar e aprender, uma constante na fala desses educadores.

A sala de aula enquanto lugar em que se dá a profissão

A docência tem como essência a prática que por sua vez objetiva o ensino-aprendizado. Pimenta e Lima (2006, p. 11) afirmam que “a profissão docente é uma *prática social*, ou seja, como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino”. Nesse ponto vista, cabe estreitar o olhar quanto as instituições e abordar a sala de aula como o lugar que o professor não só intervém, como também o lugar onde se constrói a profissão docente.

O professor é visto como um mobilizador e desenvolvedor de saberes específicos a partir de sua própria prática. Tornando-se personagem principal de sua atuação e de sua constituição enquanto profissional. Desse modo entende-se a prática docente enquanto social, uma vez que o profissional está inserido em um determinado tempo e contexto, e também, como “espaço de produção da competência profissional pelos próprios professores” (TARDIF, 2014, p. 291).

Assim, tem-se que a sala de aula é o lugar, o lócus no qual se dá a profissão, através da prática “*vivenciamos a realidade*” (P24), a sala de aula é percebida como um espaço “*grande aprendizado para o professor*” (P25). Tardif (Ibidem, p.53) ao dizer que “a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem por intermédio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão”, valida a prática como lugar onde o docente se forma ao construir e reelaborar seus saberes. O que reforço aqui é a ênfase dada pelos professores à experiência de sala de aula como um ápice da formação docente, pois segundo um dos professores “*a sala de aula é o espaço onde se verificam todas as teorias sobre metodologias de*

ensino e práticas pedagógicas, e, de fato o espaço onde os professores mais aprendem.”(P28)

Ao expressar que a sala de aula é o “*espaço onde os professores mais aprendem*”, o professor reafirma a predominância da prática pedagógica na profissionalização docente. Hierarquiza os espaços de aprender a ser docente, depositando na sala de aula um status de preponderância. A partir do trecho destacado é possível perceber a relação entre o que foi aprendido na formação inicial e a realidade específica de cada professor. Cabe salientar que a prática é, em geral, influenciada pelos contextos que permeiam cada escola, cada bairro, sendo ela única e individual.

Ao pensar na prática como única, entende-se que constituição do saber-fazer e do tornar-se professor também tange a esfera das vivências pessoais, das vivências enquanto parte de um grupo. Ser professor, para além de “verificar”, “vivenciar” e “aprender” se dá de maneira diferente para cada professor, fato que justifica como esses sujeitos percebem as escolhas cotidianas. Elas são vistas pelos sujeitos como, segundo suas próprias palavras, “acertos e erros” e a sala de aula é vista como o local de teste. O professor aplica/verifica suas convicções teóricas e nesse movimento se constitui enquanto profissional.

A partir da fala de um dos professores é possível perceber a importância dada à prática docente ao dizer que “*é na sala de aula que testo o que acredito que pode dar certo ou não e descubro o que os alunos precisam e sabem*”(P02). O professor dá destaque ao espaço de sala de aula enquanto “possibilitador” de suas aprendizagens, e enquanto orientador da sua prática, pois descobre o que é necessário para tornar o processo de ensinar efetivo. É interessante ressaltar, também, o movimento de olhar para aquilo que acredita sem, no entanto, pensar-se acabado, e aceitando o erro na sua prática enquanto constituidor. Compactuando com essa ideia, Tardif (2014, p. 61) afirma que, para o professor de profissão, “a experiência do trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar”.

Na constituição do “saber-ensinar”, os professores se veem frente a diferentes possibilidades, repensam e verificam suas hipóteses. Pode-se dizer o que Tardif (Ibidem, p. 208) ressalta: que o professor sabe o que faz e as razões para fazer. Ou, ainda afirmar que, na construção do saber, o professor testa e avalia suas ações, prova de tal é a ideia de erro e de acerto, que é recorrente na fala de outros sujeitos, assim como a palavra desafio. O professor parece não estar certo do que vivenciará,

encontrando a cada aula, novas realidades e vivências. Frente a isso, evidencia-se a importância da sala de aula uma vez que ela é o *“ambiente de trabalho”*(P11), o lugar de pertencimento, no qual o professor interage com os alunos, e recebe o *“feedback.”*(P11) Um dos sujeitos descreve bem a realidade exposta pelos seus demais colegas ao dizer que *“através da sala de aula , em contato com os alunos é que se aprende, convive, acerta, erra. É neste espaço, com todos os seus diferentes saberes, podemos observar a inter-relação dos conteúdos com a prática, mudando e transformando minha prática docente.”* (P13)

O desafio gera mudança, busca e a percepção do quanto seus objetivos estão sendo alcançados, ou não pelos alunos. O professor se vê posto à frente de novos desafios na sala de aula, pois *“a cada dia somos surpreendidos com diferentes perguntas, questionamentos e reações dos alunos. Cada turma nos desafia de forma diferente”*(P16), e nesse desafio de ensinar, mais do que participantes desse processo, os alunos tornam-se, também, atores, *“pois eles são uma forma de avaliar a minha prática pedagógica se o que estou fazendo está contribuindo realmente para o seu aprendizado ou se estou atingindo meus objetivos.”*(P09)

Percebe-se ao analisar as falas, que a docência não acontece sozinha, é necessário o outro na relação ensinar e aprender, aquele que irá dar o *“feedback”*. Como aponta Tardif (2014, p.49)

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar com os alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra-prima a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde não estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência.

Dos trinta docentes de LI participantes da investigação, dezenove fizeram referência à palavra aluno ao abordar a importância da prática em sala de aula na formação docente. Para ele e com ele são construídas as relações da e na sala de aula.

Percebe-se na fala desses professores uma questão histórica importante – o papel do aluno no ambiente escolar na atualidade. De acordo com Saviani (2013), tinha-se na tendência liberal tradicional um aluno cuja posição era apenas receber o conteúdo. Ao longo do tempo, com a tendência liberal renovada progressista, a escola assume o propósito de fazer esse aluno aprender e construir conhecimento;

este passou então a ser auxiliado pelo professor. Com a Escola Nova o aluno virou o centro e a afetividade passou a ser a marca na relação professor-aluno.

Ainda numa perspectiva do papel do aluno ao longo da história da educação, a tendência tecnicista traz ao mesmo o dever de fixar o que o professor transmite. Com a tendência Progressista libertadora, professor e o aluno passam a fazer parte do ato de educar, em uma relação de igual para igual. A partir da Progressista Libertária, os alunos ganham certa liberdade e o professor ganha o status de orientador. Enfim, com a Histórico-crítica, o aluno é participador ativo no processo de educar e o professor é o medidor entre o saber e o aluno, numa relação direta da experiência do próprio aluno confrontada com o saber sistematizado.

Ao traçar um paralelo entre a fala dos professores de LI e a tendência pedagógica atual, percebe-se nas falas dos sujeitos de pesquisa o quanto o aluno é realmente um participador ativo no cotidiano da sala de aula, tendo sua realidade como base para a organização das aulas, cabendo aos professores o papel de mediadores no processo de aprendizagem, pois *“só estando em contato direto com eles [alunos] é que vamos procurar nos adaptar a realidade deles”* (P08). E assim percebe-se o porquê de a relação do professor com seu ambiente de trabalho ser tão permeada pela figura do aluno.

Esse aluno, na posição em que se encontra desafia o professor nesse elo entre saber sistematizado e realidade. Entre desafios, “acertos e erros”, os professores de LI vão além. Nas palavras de um deles, *“a cada dia um novo desafio, porque uma turma é diferente da outra e isso é ótimo, nos faz buscar, pesquisar e principalmente nos atualizar.”*(P17) A ânsia de suprir possíveis lacunas nessa relação entre o professor e o aluno faz com que este sujeito busque mais, fato que também é presente na fala de outro docente ao dizer que *“tenho que estar sempre me atualizando a fim de conhecer a realidade de meus alunos e proporcionar-lhes experiências significativas de aprendizado”*. (P30)

Na busca em atualizar-se, seja através de pesquisa, cursos e outros métodos, o professor se constitui no exercício da própria profissão, pois, ao constatar que há um desafio, este profissional busca artefatos para suprir essa demanda. Assim, bem como expressa um professor ao dizer que *“a sala de aula contribui para a minha formação docente, porque em constante contato com o educando e constatando suas dificuldades e expectativas me instigam a buscar sempre novidades.”*(P10)

Ao analisar as falas dos docentes de LI percebe-se que o espaço, não necessariamente físico da sala de aula é o local no qual o professor testa, percebe e articula a sua prática. Ao buscar “novidades” fora da sala de aula, o professor alarga a noção desse espaço, fazendo com que ele extrapole a condição física, a sala de aula está para além da própria escola. Transcendendo o material e alargando esse conceito, o professor carrega consigo a(s) sua(s) sala(s) de aula, ao planejar, ao compartilhar informações com seus pares e ao buscar atualização esse espaço se faz presente e tão concreto quanto aquele delimitado por paredes. Arroyo (2013, p.27) disserta sobre esse ir além dos limites das paredes da sala de aula, o autor afirma que

[...] somos professores. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas, os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte da nossa vida pessoal. É o outro em nós.

Ao pensar para além da função docente, os professores carregam consigo e para si a própria sala de aula com todos os seus elementos concretos e abstratos. Assim, afirmo que somente através desse processo da prática de sala de aula é possível perceber e desvelar os desafios do dia a dia. Colaborando, assim, para que os docentes de LI legitimem a sala de aula como o espaço central na constituição do ser professor. E, a partir dos desafios cotidianos, ao revisitarem os modos de ser professor e a relação direta com os envolvidos no processo educativo, os estudantes, os professores de LI passam a se conhecerem e se reconhecerem como tais.

“A cada dia somos surpreendidos com diferentes perguntas, questionamentos e reações dos alunos. Cada turma nos desafia de forma diferente”. E nesse processo de desafio, do *“feedback”*, de busca, do acerto, da tentativa, da decepção e do erro, o professor se reinventa, aprende com sua prática, transforma-a e ao seu cotidiano. O processo de reflexão sobre a prática, mesmo que em poucas palavras, exposta por todos os professores, mostrou mais do que apenas a prática pela prática. Percebeu-se através da evidência nas falas do desafio diário, um questionamento que muda a própria prática dos professores, formando o que Arroyo (2013, p. 145)

denominou de “novos sujeitos, novos profissionais”. Um sujeito em *constante* aprendido, temática abordada a seguir.

A sala de aula enquanto espaço coletivo e de constante aprender

Por meio do exercício da docência, o professor ressignifica seus saberes, os obtidos a partir da experiência, e também os saberes da formação inicial/continuada, os saberes curriculares e os saberes disciplinares. Tardif (2014, p.21) afirma que é nos momentos e nas necessidades que surgem na sala de aula que os docentes hierarquizam seus saberes, o autor ainda complementa ao evidenciar que os saberes oriundos do cotidiano servem como o alicerce da prática e da competência profissionais. Processo esse que se dá a partir da troca, no sentido de compartilhar, caracterizando um permanente aprendizado.

De modo geral, os professores participantes dessa pesquisa citaram a sala de aula como o espaço de *aprender* a ser professor, em um movimento que definem como “constante” e de “troca”. Constante uma vez que há a noção de “sempre aprender” e de troca, no qual, novamente a figura do aluno se torna presente nessa relação com o ambiente, na troca de ideias, de experiências.

Um dos sujeitos afirma que “*é o momento de troca, de exercer e compartilhar o que eu aprendo*” (P07). Chama a atenção nesse trecho a palavra compartilhar, tão usada no meio digital e agora constituinte da sala de aula. De acordo com o dicionário Houaiss, compartilhar é sinônimo de coparticipar, partilhar, repartir, fazer parte de algo com alguém. Essa é a sala de aula do professor, ele não está, nem é sozinho, ele divide essa função com outros que não são só seus pares. Reitero aqui o que foi citado na sessão anterior, na qual Tardif é citado ao dizer que a docência é realizada numa rede de interações e que é um dos principais sujeitos nessa relação com os alunos.

Ademais, “o objeto do trabalho docente são seres humanos, consequentemente, os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho” (TARDIF, 2014, p.266-267), fato percebido também na fala do professor ao manifestar que “*aprendemos muito com os nossos alunos, pois trazem vivências enriquecedoras, as quais contribuem imensamente para o nosso trabalho*” (P04). Assim, o aluno ganha o status de portador de saberes e ao quantificar como imensa a influência do objeto de trabalho, o professor leva em conta os alunos para consti-

tuir a sua própria prática. A fala também é recorrente em outros sujeitos de pesquisa, os quais afirmam que *“a maior contribuição é saber ouvir o educando e, muitas vezes, aprender com ele, com sua vivacidade e perspicácia. Estamos sempre aprendendo!”*(P10).

Consequência dessa contribuição tem o relato de outro docente que, ao mencionar essa relação, alega que *“no relacionamento com meus alunos/estudantes a troca de conhecimentos me faz manter constante auto avaliação e busca”*(P29). A partir da interação nesse espaço, o professor pode refletir sobre a sua prática e ir além, seja através de pesquisas, da própria percepção da realidade e de cursos, pois como é mencionado num dos dizeres: enquanto professor *“tenho que estar sempre pesquisando e me atualizando a fim de conhecer a realidade de meus alunos e proporcionar-lhes experiências significativas de aprendizado. Sempre estou em busca de atividades e textos diferentes, proporciono debates e discussões em sala de aula. Diante disso, cresce o aluno, cresce e se aperfeiçoa o professor”*(P30).

A sala de aula é o elemento motivador do professor, encorajando-o a pesquisar, a buscar novas atividades. Mais que isso, o espaço é formador uma vez que *“aperfeiçoa o professor”*. Essas duas ideias são recorrentes também em outros escritos, ao mencionarem que *“estamos em constante aprendizagem e troca de experiências no ensino-aprendizagem, é o que motiva a continuar na profissão”* (P08), e ainda ao admitir que *“a contribuição principal é que o aprendizado é constante, ou seja, todos os dias, reviso minha prática, repenso as atividades propostas, troco experiências com os educandos”*. (P18)

Ao analisar as falas, percebo o que Tardif (2014, p. 38) enfatiza ao dizer que *“no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, [os professores] desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”*. A partir da ênfase em palavras como *“constante”* e *“sempre”* é possível compreender que o cotidiano do professor é muito fluido, inúmeras vozes/ideologias se manifestam na sala de aula, e assim, nessa fluidez *“o professor sempre aprende em sala de aula, a vivência com alunos, com o andamento da aula diária, sempre surgem novidades ou maneiras diferentes em sala de aula. A sala de aula é um grande aprendizado para o professor”*. (P25)

Tanto no convívio com outros professores quanto ao aprofundar o olhar nessas falas, compactuo da ideia expressa por Arroyo (2013, p. 34) em que há, por parte do professor, a constante preocupação pela qualificação, pelo domínio de saberes

e métodos, a fim de se adequar a sua função social, a novos conhecimentos e a novas tecnologias. Entretanto, as inquietações desses docentes não cessam. “Há algo mais fundo em questão: o próprio sentido social de suas vidas, de seus esforços, de sua condição de mestre. Entender o papel que exercem, o peso social e cultural que carregam. Sua condição. Seu ofício. Seu ser professor, professora.”

Ao apresentar as discussões a respeito da importância da sala de aula na constituição docente fica evidente que os professores se constituem no movimento da atuação nesse espaço, por meio do contato direto com seu objeto de trabalho – o aluno. Assumem-se enquanto sujeitos em constituição por meio de sua prática docente, reconhecendo que a própria identificação que possuem com o ensino refere-se a uma construção através da prática (TARDIF, 2014, p. 232).

Este artigo buscou refletir sobre as contribuições da prática docente no espaço de sala de aula para a formação profissional, partindo do pressuposto que a prática é um processo no qual o sujeito aprende no decorrer de um trabalho coletivo, através da reflexão e da troca com seus alunos. Conclui-se, então, que é a partir da experiência junto ao educando que o professor se constitui como profissional, vai pensando e repensando, fazendo e refazendo seu trabalho, buscando novas referenciais e teorias, assim caracterizando o movimento sempre intenso que a docência solicita. E então, mergulhados na prática e no aprender fazendo, os professores demonstram a si próprios que são capazes de ensinar e validam o postulado de que se produz saberes a partir do próprio cotidiano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 14. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

PIMENTA, S. G ; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poíesis. Vol. 3, N.º 3 e 4, p.5-24, 2005/2006

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4.Ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

5.

OS SILÊNCIOS DO EU: as sensações do ser professor como constituídas do saber-fazer

Eveline Caren Genesini Pereira
Vanise dos Santos Gomes

Resumo: O presente artigo aborda os resultados de pesquisa de mestrado que disserta sobre a temática da constituição de professores através da prática. Os resultados apresentados são oriundos da discussão acerca das sensações do ser professor como contituidoras do saber-fazer, a qual aborda as sensações do ser/estar professor na constituição enquanto docente, de duas professoras de Língua Inglesa da rede municipal de ensino na cidade do Rio Grande -RS. As problematizações são abordadas a partir da reflexão de autores como Arroyo (2013), Freire (1996), Pimenta (1999), Nóvoa (2000), Tardif (2014) e Moraes e Galiuzzi (2007). Conclui-se que a prática deixa marcas que constitui a identidade do professor enquanto profissional.

Palavras-chave: ser professor, constituição docente, prática

Abstract: This article brings the results of a masters study, that has as theme the constitution of teachers through practice. The results presented come from the discussion about the sensations of being a teacher as trainer of the know-how, which talks about the feelings of being a teacher in the constitution process of two English teachers from the municipal public schools in Rio Grande -RS. The problematizations are approached from the reflection of authors such as Arroyo (2013), Freire (1996), Pimenta (1999), Nóvoa (2000), Tardif (2014) and Moraes e Galiuzzi (2007). It concludes that the practice leaves marks that constitute the identity of the teacher as a professional.

Key-words: being a teacher, teacher constitution, practice.

A sala de aula é um espaço vivo, rico em barulhos e silêncios. Nele e a partir dele emanam inúmeras percepções, rodeada de barulhos e silêncios, que constituem a figura do educador que ali se apresenta. Trago essa metáfora, pois em inúmeras aulas a minha prática deixou silêncios, não no sentido negativo, silêncios que trouxeram reflexão e me constituíram enquanto docente através da prática. Porém silêncios não são ouvidos, por isso trago o silêncio de outros professores de Língua Inglesa (LI) para se tornarem barulho e assim contribuir para o campo da formação de professores, em especial para o docente de língua estrangeira. Ampliar o olhar para esse espaço e suas interpelações, significa olhar para o professor a partir de si, de suas percepções, de suas vivências, em suma, de sua prática e seu saber-fazer. O dia a dia do professor se constrói a partir de relações, e delas emanam sensações, que o constituem enquanto docente.

As discussões aqui apresentadas advêm da pesquisa de mestrado intitulada **“Formação de professores em Língua Inglesa: os ruídos e os silêncios da prática de sala de aula”**, as quais são relevantes às áreas da educação e de letras, no que diz respeito à formação do professor de LI. Dessarte, busco, a partir do desenvolvimento de argumentos, avançar no debate acerca da formação do professor quando no exercício da docência, interligando as falas dos sujeitos de pesquisa com contribuições de alguns autores como Arroyo, Freire, Pimenta, Nóvoa e Tardif.

A análise do material dá-se a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), por Moraes e Gagliuzzi (2007), que é estruturada em três etapas, a unitarização, a categorização e o metatexto. A primeira consiste em examinar e fragmentar os textos para chegar às unidades de significado; a segunda, em construir relações entre as unidades, construindo as categorias e, por fim, construir textos para comunicar a compreensão e a combinação das etapas anteriores.

Neste artigo analiso a categoria emergente do processo de análise dos dados intitulada “as sensações do ser professor como formadores do saber-fazer”. Cabe denominar o que entendo por sensações: elas são marcas que na fala das professoras denotam os sentimentos oriundos do processo de tornar-se, ser e estar professor. Assim, organizo esse texto em três momentos, (1) o contexto de trabalho dos professores de LI no município do Rio Grande, em especial o das professoras Shell e Sea⁵; (2) a análise das escritas a partir da categoria supracitada explorando as sensações que constituem o ser professor. Por fim, apresento as considerações finais, nas quais abordo as contribuições do processo de falar sobre a prática.

Situando os silêncios e os barulhos dos sujeitos de pesquisa

Reitero nessa seção um pouco do contexto de trabalho dos professores de LI no município do Rio Grande, em especial o das duas professoras LI - Shell e Sea, sujeitos dessa pesquisa, como também o processo de levantamento de dados junto a elas.

O município do Rio Grande, local onde residem e trabalham os sujeitos da investigação, conta com 40 professores de LI, distribuídos em 25 escolas desde a zona rural até a urbana. As duas professoras participantes da investigação atuam no

⁵ Os pseudônimos foram criados a fim de manter o sigilo.

ensino fundamental II, nos 8º e 9º anos de uma escola num bairro próximo ao centro da cidade. Após inserção nesse espaço e observação da prática dessas professoras solicitou-se que a partir de três escritas, as professoras relatassem o processo de se tornar professor, uma aula significativa e, a partir de uma gravação, assistissem a uma de suas aulas e então discorressem sobre as suas percepções a respeito da própria prática.

Compondo seu quadro de escolas, o município conta com sessenta e sete instituições, entre elas escolas de educação infantil, ensino fundamental I e II. Desse quadro, vinte e cinco escolas que ofertam o ensino fundamental II (de 6º ao 9º ano) têm como componente do seu quadro curricular o ensino de inglês como língua estrangeira.

Trabalhando nessas vinte e cinco escolas, encontram-se quarenta professores de LI, entre eles, as duas participantes da pesquisa.⁶ Criei os pseudônimos Sea e Shell, que significam em inglês, respectivamente, mar e concha, a fim de fazer uma relação com a metáfora que permeia esse artigo, barulhos e silêncios – o mar produz um barulho suave, assim como a concha, que ao ser levada ao ouvido produz o mesmo barulho suave do mar.

Ambas as professoras trabalham na mesma escola, uma instituição razoavelmente grande com aproximadamente 960 alunos e 70 professores dos quais, na época da coleta de dados, 3 professoras de LI. A instituição fica localizada num bairro próximo ao centro da cidade, sendo considerada uma escola central do ponto de vista da localização dela na cidade.

O que chama a atenção é a disposição das salas. Diferente da maioria das escolas da rede, em que cada turma tem seu espaço físico demarcado e os professores circulam de sala em sala para ministrar suas aulas, o que ocorre é o contrário: ao tocar o sinal, os alunos entram e trocam de sala. Cada sala tem um nome e nas visitas ambas as professoras lecionam na Greenwich II.

A professora Sea tem 45 anos e atua há aproximadamente 20 anos no ensino de LI, lecionando em outra escola da rede e em um curso de idiomas. Trabalha com as turmas de 8º e 9º ano. Possui especialização e afirma que o que a levou a escolher a profissão foi a *“a vontade de ajudar, de levar cultura e conhecimento para as*

⁶ Essas informações foram levantadas no segundo semestre de 2015 em contato direto com a responsável pelo setor de Línguas do núcleo de ensino fundamental, anos finais, da Secretaria Municipal de Educação- SMED.

peessoas”. Ao responder a um questionário, quantificou como extremamente importante três afirmativas – leciono porque gosto de LI, leciono porque gosto de ser professor e a sala de aula contribui para a formação docente.⁷ Mais que isso, a professora Sea é *“uma professora que reflete sobre a sua própria prática, que busca a oralidade, sem deixar de lado o conteúdo. Uma atriz de sua constituição enquanto profissional, que mais que mostrar o conteúdo se transforma nele, através de gestos, de músicas e do dia a dia”* (Diário de campo)

A professora Shell, tem 39 anos e atua como professora do município há 4 anos e numa escola da rede particular. Trabalha, também, com as turmas de 8º e 9º ano. Possui especialização, e afirma que optou pela profissão *“porque acredito na educação e porque sempre quis provar pra mim mesma e para meus estudantes que existe uma forma de ensinar de forma diferente, de forma lúdica, o aluno pode aprender de uma forma prazerosa”*. Ao responder ao mesmo questionário aplicado com a professora Sea, quantificou como muito importante a contribuição da sala de aula para a formação docente e leciona porque gosta de ser professor; e como importante a afirmativa, leciono porque gosto de LI. *“Essa professora tenta, como um trabalho de formiguinha, mostrar aos alunos o quanto é importante o falar em inglês, mais que conteúdos há a busca da consciência do saber uma língua estrangeira.”* (Diário de campo)

A coleta dos dados analisados teve como alvo as práticas de trabalho desses professores. Assim, as professoras foram instigadas a produzirem três escritas, tendo como temáticas o que as motivou a escolherem a profissão; a narração de uma aula significativa e o porquê dessa aula; e a última deu-se a partir da gravação de uma das aulas, na qual as professoras assistiriam s suas aulas e dissertaram sobre suas percepções ao ver a própria prática.

E assim, após mostrar um pouco de como essas professoras se fazem barulho no seu contexto de trabalho, apresento na seção a seguir a análise e à interpeleção teórica de trechos das três escritas produzidas por esses sujeitos.

Trazendo os silêncios da prática para os barulhos da pesquisa

⁷ Esses dados foram levantados a partir de questionário entregue nas escolas da rede, os dados desse material de coleta foram analisados e publicados na XI Reunião Científica da Anped-Sul (2016) através do link: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_EVELINE-CAREN-GENESINI-PEREIRA-P%C3%82MELA-RODRIGUES-ALTAMOR-VANISE-DOS-SANTOS-GOMES-Reparado.pdf

Começo esta seção trazendo um trecho da escrita da professora Shell, no qual ela expressa uma das sensações do ser professor, a surpresa: “[...]solicitei que eles criassem “emojis” de acordo com os sentimentos que estivessem sentindo. Foi uma surpresa para mim!” -Shell E, é sobre as sensações que permeiam os sujeitos dessa pesquisa que ampliaremos o olhar sobre a formação através da prática. Arrisco a dizer, “formação por meio das práticas”.

Divido as sensações de ser professor em três momentos. O primeiro refere-se às expectativas do ser professor, posteriormente às sensações oriundas da prática e, por fim, às sensações ao ver-se professor. Essa divisão surge a partir das solicitações de escritas feitas às professoras, as quais foram divididas em três momentos— o porquê de ser professor, uma aula significativa e as percepções sobre a própria aula.

Pensar a docência enquanto profissão implica em pensar no “ser professor”, ou seja, na ação e em suas sensações. O que permeia o processo de tornar-se/ser professor? Quais são as expectativas?

Problematizar-nos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos. [...] Somos, não exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos pra casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. (ARROYO, 2013, p. 27)

Vivenciamos a escola desde muito novos, e isso torna nossa profissão diferenciada, sabemos como é ser aluno e estamos aprendendo a ser aqueles que víamos ensinando. “São marcas permanentes e novas, ou marcas permanentes que se renovam, que se repetem, se atualizam ou superam”(Ibidem, p.124)

Compactuando com Arroyo, é possível afirmar que a nossa história com a educação é longa e não foge à regra. Ao observarmos a escrita da Shell ao dizer que “ eu escolhi ser professora, pois, após algumas experiências como estudante queria mudar, inovar e transformar o ensino”, percebem-se as marcas/ sensações que se superam, se renovam, se atualizam. As sensações, independente de serem negativas enquanto estudante, a fizeram querer mudar, transformar.

Apesar de não falar de sua experiência enquanto aluna, a professora Sea também expressa essa sensação de querer fazer algo nesse processo de ensinar, o que fica claro ao afirmar “*Quem é a professora Sea? Gosta de ajudar, não se nega a isso de forma alguma com seus alunos.*” Ao utilizar a palavra ajudar, Sea também se insere como agente de mudança, como alguém que colabora na evolução, na construção do conhecimento. Nessa busca em mudar, Shell anuncia que “*como professora, eu me via como um meio de desenvolvimento humano, apresentando propostas de mudança de maneira participativa, transparente, séria e afetiva*”.

No processo de querer mudar, as docentes falam das sensações relacionadas ao ensino da LI. A professora Sea afirma que sua “*aspiração inicial era o jornalismo, por isso a Língua Inglesa caiu nas minhas graças, porém a situação familiar não ajudava e sou acomodada, por natureza. Resultado: Letras é leitura, boas histórias, muito fluxo de texto lido e produzido, isso tudo me atraiu, bem como o fato de que lidaria com comunicação.*” Mesmo não sendo o ensino de LI sua primeira opção, Sea aliou o gosto pela LI – “*a Língua Inglesa caiu nas minhas graças*”, com “*o fato de que lidaria com comunicação*” para se constituir como profissional.

Ainda sobre o ser professor de LI, a professora Shell se utiliza dos verbos sonhar e escolher para expor sua escolha pela profissão.

*“Eu sempre **sonhei** em ser uma professora que privilegia a arte em todos os sentidos. (...)essa é a proposta pedagógica que sempre **sonhei** ao escolher ser professora de língua ao escolher ser professora de língua e um pouco das minhas expectativas, meus sonhos e os meus propósitos em relação à profissão do ensino de línguas. (...) eu **escolhi** ser uma professora que não planeja por obrigação. (...)**escolhi** ser uma professora sempre em busca de novos conhecimentos. [grifo meu]”.*

Ao enumerar escolhas e expectativas, percebe-se a constituição de uma professora multidisciplinar, que constrói sua proposta pedagógica através do planejamento e da busca de “*novos métodos com o objetivo de alcançar minha realização profissional e pessoal*”.

A identificação profissional fica evidente nas falas das duas professoras. E precisamente Arroyo (2013, p.127) quem contribui para melhor compreendermos tal identificação:

[...]cada um de nós sabe o que nos identifica com o magistério e como foi se dando esse processo de identificação, a ponto de sermos professores (as). Podemos até pensar que é uma identificação necessária [...] entretanto sem o mínimo de identificação seria insuportável. Exatamente seria insuportável por ser uma das profissões mais envolventes, pelo fato de ser uma permanente relação com pessoas e não com coisas.

A identificação e a implicação do ser professor são características marcantes no exercício da docência, conseqüentemente constituindo a identidade pessoal e a profissional. Assim, se constrói o que Arroyo nomeou de imagem e autoimagem do docente.

As sensações do tornar-se/ser professor, ao longo da trajetória profissional, ganham outras novas, desta vez, oriundas da própria prática. O mesmo autor acrescenta que “o trabalho e a relação educativa que se dá na sala de aula e no convívio entre educadores(as)/educandos(as) traz ainda as marcas da ação educativa” (Ibidem, p.19), as quais constituem, o que Arroyo nomeou, identidade profissional.

As escritas das professoras ganham destaque ao relatarem as marcas da ação educativa através de momentos significativos do cotidiano, pequenos silêncios da sala de aula que não são mostrados e se tornam barulhos para a própria constituição docente. Quando a professora Sea diz que sua atividade “*não foi mostrada para ninguém mais, mas nossa sensação de trabalho bem feito foi imensurável*”, essa sensação de fazer com precisão é a sensação que somente na prática é possível perceber e decerto colabora para a constituição da identidade docente.

A identidade é a maneira de ser e estar na profissão, ela é constituída ao longo da trajetória profissional, não sendo imutável, nem externa, que possa ser adquirida. Sua constituição é influenciável não só pelas características pessoais, como também pelas histórias de vida e a própria jornada enquanto docente (NÓVOA, 2000, p.19). Assim, ao sentir a sensação “*imensurável*” oriunda da própria prática, Sea demonstra o quanto uma determinada a influenciou – a constituiu.

Ao relatar sua aula, a professora Shell também fala das sensações que emanam desse momento. “*Lembro-me de uma aula que planejei que achei bem significativa (...) Foi uma surpresa para mim! (...) “Não sentimos o tempo passar, porque foi prazeroso, engraçado e muito produtivo.”* É possível, a partir dos trechos citados, destacar expressões como “*significativa*”, “*surpresa*”, “*prazeroso*”, “*engraçado*” e “*produtivo*” as quais adjetivam as sensações da própria docente. A partir delas é possível apreender novamente as marcas deixadas pela sala de aula. Ao ser sur-

preendida, a professora não esperava que aquela aula fosse motivar os alunos, tornando-se prazerosa, nem que com uma atividade estaria se constituindo enquanto profissional. Como Shell disse, em uma de suas aulas “*está todo mundo aprendendo*” (diário de campo).

Frente a tais elocuições, destaco o que Pimenta (1999, p.19) advoga a respeito da identidade docente, para a autora ela se constitui

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida de professor.

Assim as sensações, ou como Arroyo nomeou – as marcas, constituem não só o saber-fazer do docente, mas sim o ser professor e sua identidade profissional.

Retomo, então, a reflexão feita pela professora Shell –“*está todo mundo aprendendo*”, e destaco um trecho do meu diário de campo, o qual diz que “*realmente estamos aprendendo a todo tempo, independente do lugar que estamos*”. À vista disso, amplio o olhar para as sensações dessas duas professoras, a serem desafiadas a trocarem de lugar e visualizarem a sua própria aula e, assim, trazerem as suas percepções/ sensações oriundas dessa experiência. Refletir sobre o próprio fazer é importante, porém não temos essa percepção do quanto podemos nos constituir e criar a nossa autoimagem, nossa saber profissional no exercício de vislumbrar a nossa prática.

De acordo com Tardif (2014, p. 223), o processo de constituição, nessa perspectiva está ligada “às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir.” Compactuando com as ideias do autor, Freire (1996, p. 38) afirma que o processo de refletir consiste no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”, e complementa que “o importante é que a reflexão, seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática” (Ibidem, p. 39). Sendo assim, é fundamental que a reflexão torne-se ação, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Ibidem, p. 39).

Em suma, a reflexão a partir da prática constitui um saber que se faz presente através das ações. É o modo como o profissional transita em sua prática, ao observá-la, a fim de que elabore ou repita certas atividades, ajustando-se às situações

que surgem. Então, a partir dessas reflexões, trago a fala da professora Shell após assistir à sua própria aula. *“Após assistir a gravação da minha aula, posso dizer que achei estranho num primeiro momento, mas, depois, achei interessante, pois nos desacomoda e faz pensar e repensar sobre a nossa prática pedagógica, sobre cada decisão tomada, o que permite aprimorar o meu trabalho diário e adequá-lo às necessidades dos alunos.”*

O estranhamento inicial denotado pela expressão “achei estranho” dá lugar ao “achei interessante”, pois “desacomoda” o professor, e o faz “repensar sobre a nossa prática pedagógica”, fazendo o que Tardif (2014) e Freire (1996) apontam que ao refletir sobre a própria prática, o professor abre a possibilidade de aperfeiçoar o *“trabalho diário e adequá-lo às necessidades dos alunos”*, tornando-se constituidor do seu saber-fazer, da sua formação, empoderando-o como um profissional reflexivo.

A partir de tal afirmação, cabe dizer que a formação do professor deve partir do próprio contexto, é ouvindo nossos pares e trocando nossas experiências que poderemos “repensar sobre a nossa prática pedagógica”(Shell) e, só assim, aprimorar o trabalho diário e adequá-lo para a nossa realidade. É necessário trazer esses silêncios oriundos da reflexão que são tão constituidores e torná-los em barulho, dividi-los como nossos pares. O quanto essas duas docentes poderiam se constituir ao conversarem entre si e com os outros professores da escola?

Retomando o dizer dos sujeitos de pesquisa, a professora Sea fala, também, de maneira positiva o processo de ser observador de si. *“Enfim, gostei do que vi, de modo geral. Nunca tinha passado por essa experiência, que foi gratificante.”* Mais que gostar da experiência, a palavra “gratificante” denota o quanto foi significativa a atividade de se ver enquanto docente e poder refletir sobre. Na sequência, Sea destaca através de itens intitulados como *“os poderias”* seguido de *“poderia ter usado mais termos em inglês”* e *“poderia ter usado mais o quadro”*. O verbo poder, no futuro do pretérito, nos remete a algo que poderia ter acontecido frente a uma situação passada, em outras palavras, ao usar “poderia”, Sea refletiu sobre a sua prática, racionalizou-a, criticou-a, buscou “fundamentá-la em razões de agir” (TARDIF, 2014, p. 223)

Nesse mesmo caminho, a professora Shell aborda a questão do repensar/refletir a fim de transformar a sua ação. *“Ao me observar, percebi o quanto é importante todo o tempo o professor fazer um exercício de repensar sobre a sua prática para ver o que é preciso melhorar, o que é importante ou não ser ensinado e o*

modo como está sendo ensinado.” No seu relato, a professora Shell percebe a importância da reflexão, de *“todo o tempo o professor fazer um exercício sobre a sua prática”*. Ela ainda destaca a conexão entre teoria e prática no momento o qual afirma que algo deve, ou não, ser ensinado e o modo como será realizado, reitero o que Freire (1996, p.39), anteriormente citado, diz a respeito do processo de reflexão, a qual deve ser *“um instrumento dinamizador entre teoria e prática”*.

A partir da interação com o material é possível afirmar que as sensações do ser professor perpassam desde a docência até a reflexão sobre a prática. O escolher a profissão faz os sujeitos de pesquisa descreverem as marcas deixadas por esse processo, que é anterior à própria docência. No entanto, o cotidiano também traz consigo sensações que colaboram para a constituição identitária enquanto profissional. Por fim, as sensações que emanam da observação da própria prática promovem a reflexão, através do repensar e do criar hipóteses sobre o que *“poderia”* ser feito.

Considerações Finais

Desde a formação inicial até a prática em sala de aula, o professor se encontra diante da docência com todos os desafios que dela emanam. Os silêncios e os barulhos que inquietam cada docente estão ali, presentes na ação de cada um quando adentram o espaço de sala de aula, seja como estudante ou como docente. Então, ao final dessa escrita, é importante enfatizar a prática como momento intenso na constituição docente. Penso que todos os professores carregam em si as marcas da profissão, constituindo-se seu saber-fazer e seu ser profissional através do cotidiano.

O professor *“não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer”* (PIMENTA,1999, p.26). Dizer isso significa valorizar e legitimar a prática e conseqüentemente o conhecimento pedagógico adquirido, como constituidores da profissão. A prática nesse sentido torna-se um processo de constante estudo, de reflexão e de experimentação.

Cabe ainda dialogar com Tardif (2013), Arroyo (2014) e Pimenta (1999), quando os autores explicitam que o professor, uma vez inserido na prática, e tendo que aprender por meio dela, transforma sua experiência, em uma maneira pessoal de ensinar, constituindo sua identidade profissional. A posição defendida por esses

autores é a de que o professor é agente/ator da sua prática uma vez que a assume e lhe atribui sentido, possuindo conhecimentos e um saber-fazer proveniente de sua própria atividade docente a partir da qual ele a orienta e a estrutura.

As interlocuções teóricas construídas neste artigo permitem compreender que a prática de sala de aula é um saber que constitui o docente, e é na legitimação desse saber-fazer, constituído através da experiência que se deve buscar a valorização do professor. Deve-se valorizar a prática da reflexão, o professor deve desenvolver o olhar de pesquisador/observador de seu contexto. Por fim, gera-se a necessidade de formação de professores que reflitam sobre o próprio percurso profissional, sobre como os docentes se percebem ao longo da carreira, contribuindo assim para a constituição de uma identidade por meio das experiências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 14.Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C.. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2a ed. Porto: Porto Editora, 2000.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

6.

OS BARULHOS DA SALA DE AULA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: o outro da sala de aula

Eveline Caren Genesini Pereira
Vanise dos Santos Gomes

Resumo: O presente artigo aborda os resultados de uma pesquisa de mestrado abordando a temática da constituição de professores por meio da prática. Os resultados apresentados são oriundos da discussão acerca da categoria “o aluno como elemento norteador da prática docente”, a qual aborda a importância do aluno na constituição do ser professor de duas professoras de Língua Inglesa da rede municipal de ensino na cidade do Rio Grande -RS. As problematizações são abordadas a partir da reflexão de autores como Freire (1996), Tardif (2014) e Moraes e Galiuzzi (2007). Conclui-se que o aluno é o elemento que norteia a prática docente, para ele e com ele o professor pensa e repensa o seu cotidiano, conseqüentemente, constituindo-se enquanto profissional.

Palavras-chave: prática de sala de aula, aluno, professores de Língua Inglesa.

Abstract: This article approaches the results of a masters research that has as theme the constitution of teachers through practice. The results presented come from the discussion about the category "the student as a guiding element of teaching practice", which addresses the importance of the student in the constitution of being a teacher in the constitution process of two English teachers from the municipal public schools in Rio Grande -RS. The subject matter is approached based on the reflection about Freire (1996), Tardif (2014) and Moraes and Galiuzzi (2007) writings. It concludes that the student is the element that guides the teaching practice, for him/her and with him/her the teacher thinks and rethinks the daily class routine, consequently, constituting as a professional.

Keywords: classroom practice, student, English language teachers.

A sala de aula é um espaço vivo, rico em barulhos e silêncios. Nele e a partir dele emanam inúmeras percepções, rodeada de barulhos e silêncios, que constituem a figura do educador que ali se apresenta. Trago essa metáfora, pois em inúmeras aulas a minha prática deixou silêncios, não no sentido negativo, silêncios que trouxeram reflexão e me constituíram enquanto docente através da prática. Porém silêncios não são ouvidos, por isso trago o silêncio de outros professores de Língua Inglesa (LI) para se tornarem barulho e assim contribuir para o campo da formação de professores, em especial para o docente de língua estrangeira. Ampliar o olhar para esse espaço e suas interpelações e seus participantes significa olhar para o

professor a partir de si, de suas percepções, de suas vivências com os alunos, em suma, de sua prática e seu saber-fazer.

O tornar-se professor não é um processo que acontece de maneira só, mas sim é tangenciado por vários fatores e pautado em relações. Esse universo comporta inúmeros elementos, entre eles o aluno. Para ele e com ele são construídas as aulas e também os sentimentos e percepções do docente. É impossível desvincular a figura do professor da do aluno.

Este artigo busca, através de escritas produzidas por duas professoras de LI, compreender quais são as implicações dessa relação para a formação de professores através da sua própria prática.

As discussões aqui apresentadas advêm da pesquisa de mestrado intitulada **“Formação de professores em língua inglesa: os ruídos e os silêncios da prática de sala de aula”**, as quais são relevantes às áreas da educação e de letras, no que diz respeito à formação do professor de LI. Assim, busco avançar nas discussões acerca da formação do professor quando no exercício da docência, interligando as falas dos sujeitos de pesquisa com contribuições de alguns autores como Freire (1996) e Tardif (2014).

A análise do material dá-se a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), por Moraes e Gagliazzi (2007) que é estruturada em três etapas, a unitarização, a categorização e o metatexto. A primeira consiste em examinar e fragmentar os textos para chegar às unidades de significado, a segunda, em estabelecer relações entre as unidades criando as categorias e, por fim, construir textos para comunicar a compreensão e a combinação das etapas anteriores.

Este artigo analisa em três momentos (1) o contexto de trabalho dos professores de LI no município do Rio Grande, em especial o das professoras Shell e Sea⁸; (2) a análise das escritas a partir da categoria supracitada, explorando “os barulhos” que constituem o ser professor. Por fim, apresento as considerações finais, nas quais abordo as contribuições do processo de falar sobre a prática.

Situando os silêncios e barulhos dos sujeitos de pesquisa

⁸ Os pseudônimos foram criados a fim de manter o sigilo.

Reitero nessa seção um pouco do contexto de trabalho dos professores de LI no município do Rio Grande, em especial o das duas professoras LI - Shell e Sea, sujeitos dessa pesquisa, como também o processo de levantamento de dados junto a elas.

O município do Rio Grande, local onde residem e trabalham os sujeitos da investigação, conta com 40 professores de LI, distribuídos em 25 escolas desde a zona rural até a urbana. As duas professoras participantes da investigação atuam no ensino fundamental II, nos 8º e 9º anos de uma escola num bairro próximo ao centro da cidade. Após inserção nesse espaço e observação da prática dessas professoras solicitou-se que a partir de três escritas, as professoras relatassem o processo de se tornar professor, uma aula significativa e, a partir de uma gravação, assistissem a uma de suas aulas e então discorressem sobre as suas percepções a respeito da própria prática.

Compondo seu quadro de escolas, o município conta com sessenta e sete instituições, entre elas escolas de educação infantil, ensino fundamental I e II. Desse quadro, vinte e cinco escolas que ofertam o ensino fundamental II (de 6º ao 9º ano) têm como componente do seu quadro curricular o ensino de inglês como língua estrangeira.

Trabalhando nessas vinte e cinco escolas, encontram-se quarenta professores de LI, entre eles, as duas participantes da pesquisa.⁹ Criei os pseudônimos Sea e Shell, que significam em inglês, respectivamente, mar e concha, a fim de fazer uma relação com a metáfora que permeia esse artigo, barulhos e silêncios – o mar produz um barulho suave, assim como a concha, que ao ser levada ao ouvido produz o mesmo barulho suave do mar.

Ambas as professoras trabalham na mesma escola, uma instituição razoavelmente grande com aproximadamente 960 alunos e 70 professores dos quais, na época da coleta de dados, 3 professoras de LI. A instituição fica localizada num bairro próximo ao centro da cidade, sendo considerada uma escola central do ponto de vista da localização dela na cidade.

O que chama a atenção é a disposição das salas. Diferente da maioria das escolas da rede, em que cada turma tem seu espaço físico demarcado e os profes-

⁹ Essas informações foram levantadas no segundo semestre de 2015 em contato direto com a responsável pelo setor de Línguas do núcleo de ensino fundamental, anos finais, da Secretaria Municipal de Educação- SMED.

sores circulam de sala em sala para ministrar suas aulas, o que ocorre é o contrário: ao tocar o sinal, os alunos entram e trocam de sala. Cada sala tem um nome e nas visitas ambas as professoras lecionam na Greenwich II.

A professora Sea tem 45 anos e atua há aproximadamente 20 anos no ensino de LI, lecionando em outra escola da rede e em um curso de idiomas. Trabalha com as turmas de 8º e 9º ano. Possui especialização e afirma que o que a levou a escolher a profissão foi a *“a vontade de ajudar, de levar cultura e conhecimento para as pessoas”*. Ao responder a um questionário, quantificou como extremamente importante três afirmativas – leciono porque gosto de LI, leciono porque gosto de ser professor e a sala de aula contribui para a formação docente.¹⁰ Mais que isso, a professora Sea é *“uma professora que reflete sobre a sua própria prática, que busca a oralidade, sem deixar de lado o conteúdo. Uma atriz de sua constituição enquanto profissional, que mais que mostrar o conteúdo se transforma nele, através de gestos, de músicas e do dia a dia”* (Diário de campo)

A professora Shell, tem 39 anos e atua como professora do município há 4 anos e numa escola da rede particular. Trabalha, também, com as turmas de 8º e 9º ano. Possui especialização, e afirma que optou pela profissão *“porque acredito na educação e porque sempre quis provar pra mim mesma e para meus estudantes que existe uma forma de ensinar de forma diferente, de forma lúdica, o aluno pode aprender de uma forma prazerosa”*. Ao responder ao mesmo questionário aplicado com a professora Sea, quantificou como muito importante a contribuição da sala de aula para a formação docente e leciona porque gosta de ser professor; e como importante a afirmativa, leciono porque gosto de LI. *“Essa professora tenta, como um trabalho de formiguinha, mostrar aos alunos o quanto é importante o falar em inglês, mais que conteúdos há a busca da consciência do saber uma língua estrangeira.”* (Diário de campo)

A coleta dos dados analisados teve como alvo as práticas de trabalho desses professores. Assim, as professoras foram instigadas a produzirem três escritas, tendo como temáticas o que as motivou a escolherem a profissão; a narração de uma aula significativa e o porquê dessa aula; e a última deu-se a partir da gravação de

¹⁰ Esses dados foram levantados a partir de questionário entregue nas escolas da rede, os dados desse material de coleta foram analisados e publicados na XI Reunião Científica da Anped-Sul (2016) através do link: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_EVELINE-CAREN-GENESINI-PEREIRA-P%C3%82MELA-RODRIGUES-ALTAMOR-VANISE-DOS-SANTOS-GOMES-Reparado.pdf

uma das aulas, na qual as professoras assistiriam às suas aulas e dissertaram sobre suas percepções ao ver a própria prática.

E assim, após mostrar um pouco de como essas professoras se fazem barulho no seu contexto de trabalho, apresento na seção a seguir a análise e à interpeção teórica de trechos das três escritas produzidas por esses sujeitos.

Trazendo os silêncios da prática para os barulhos da pesquisa

“Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um, que ensinando, aprende, outro, que aprendendo ensina”. (Freire, 1996, p.77)

Quem são esses sujeitos que aprendem e ensinam? São os professores e os alunos, sem importar que papel cada um estabeleça nessa relação de partilha. Não irei escrever sobre professores, mas sim como a fala deles é permeada pelo outro, o aluno. Para ele e com ele, os sujeitos de pesquisa constroem a sua prática. Tardif (2014, p. 13) afirma que a profissão docente é relacional e não ocorre sozinha, “o professor não trabalha apenas com um ‘objeto’, ele trabalha com sujeitos”. E nesse sentido, para o autor, ensinar “é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou professor” (Ibidem, p.13). Dessa forma, tendo em mente esse processo de interação, apresento a partir das falas das duas professoras, como o aluno se faz presente na sua prática e na constituição enquanto docente.

Ao me debruçar na fala dos sujeitos de pesquisa sobre o outro que permeia a ação educativa, destaco um trecho das escritas da professora Sea ao dizer que pensa “*neles [alunos] como futuro indivíduos em sociedade que devem ajudar e **não atravancar o sistema***” [grifo meu], mais que isso ela “*quer ver alunos amáveis, **corretos, mostrando cultura e técnica***” [grifo meu]. A questão de formar indivíduos para o exercício da cidadania, também é recorrente na fala da professora Shell, quando ela afirma que o seu objetivo, enquanto docente, é propor oportunidades a fim de que “*os meus alunos gostassem da leitura, porque, dessa forma, motivaria a criatividade, promoveria e valorizaria o potencial intelectual dos meus alunos, bem como estaria **fortalecendo lhes para o trabalho e para a vida.***” [grifo meu]. A professora continua, ao falar que busca criar um ambiente o qual “*forneça condições favoráveis para o desenvolvimento integral dos alunos para **o exercício da cidadania.***” [grifo meu]

A noção de formar cidadãos presente nas falas das professoras é abordada na Lei de Diretrizes e Bases (9.934/96), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a qual trata do papel da educação tendo “por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o *exercício da cidadania* e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, art. 2º). Complementando, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ensino fundamental II afirmam que “O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos.” (BRASIL, 1998, p. 05)

Assim, percebe-se uma correlação entre o que é lei/ parâmetro e a prática dessas professoras que através do seu dia a dia buscam contemplar um direito do aluno, tornando-os “ indivíduos históricos, críticos, criativos, autores de si mesmo e da sociedade, através da prática de experiências em grupo, nas quais a matéria enriquece suas individualidades, aumenta suas identidades e os faz crescer como indivíduos.” (Shell)

Mais que questões que atravessam o cotidiano da sala de aula, como a cidadania, as professoras têm uma língua estrangeira como conteúdo norteador de sua prática. Assim, ao dar ênfase para o conteúdo da LI, o professor percebe o seu aluno, a partir dos sucessos e das dificuldades. Tardif (2014, p. 219) reconhece que a ação do professor é desenvolvida levando em conta dois fatores, o primeiro em relação direta com o ensino e aprendizagem do conteúdo e o segundo, com os alunos. Tal fato é detectado, em vários trechos, entre eles, quando a professora Sea afirma que “*alunos não precisam ser obrigados a ter aptidão para uma língua estrangeira, no entanto, devem ter dinamismo de aproveitar o momento de alguma forma,(...) necessitam que estejamos lá*”.

Sabemos que cada aluno é diferente, e dentre essas diferenças, o dominar uma língua estrangeira pode ser uma tarefa árdua. É preciso mostrar para esses alunos como aproveitarem o ensino de LI. O professor é o mediador e, por isso, ele precisa estar “*lá*”, criar estratégias, “o que permite aos alunos entender melhor a Língua Inglesa” (Shell), pois geralmente “*acham que não sabem fazer por ser em inglês*.” Na visão do aluno, a LI é como um obstáculo, complexa e “*por serem adolescentes, é difícil agradá-los*”, a professora Shell complementa ainda a frase com o excerto “*eles ainda são tímidos quando solicitados para falar, pronunciar ou cantar*

em Inglês, apesar de estarem no 8º e 9º anos. Infelizmente, eles não entendem que isso faz parte do aprendizado de uma língua.”

Alunos motivados aprendem mais, mas “às vezes, é difícil agradá-los”, questão a qual perpassa a fala das duas professoras. Motivar o aluno é o que norteia e concretiza a prática desses docentes. É recorrente na fala das professoras palavras relacionadas à motivação. Shell busca atividades para que os seus alunos “*sentissem-se motivados*”, mas não basta o professor motivar, “*dependemos da motivação do aluno também para que dê certo*”. Tardif (2014, p. 219) sustenta que o professor assume um papel de mediador na construção do conhecimento, uma vez que é preciso haver o empenho tanto do professor quanto do aluno para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Pensando nos alunos, a fim de “*algo que eles se interessassem*”, o professor vai além, busca “*encorajar a participação individual*”, “*planejar aulas com temas que possam estar relacionados com coisas que façam sentido para os alunos*”, “*tirar as dúvidas dos alunos e tentar fazer com que não fiquem com dúvidas da matéria que está sendo trabalhada*” e “*aprimorar o meu trabalho diário e adequá-lo às necessidades dos alunos.*” (Shell)

Ao planejarem, as professoras elaboram atividades, dão-se conta de que “*cada turma é uma turma e cada aluno é um aluno*” (Shell), mas assim como os alunos, as professoras se motivam pela sua própria prática. Ao utilizarem expressões como “*os alunos estavam se sentindo bem na sala de aula e a atividade foi feita até o fim*” (Sea), “*foi uma surpresa para mim! Eles adoraram a atividade! Eles se envolveram, deram dicas para os colegas, dava para perceber o quanto curtiram realizar o trabalho [...] Não sentimos o tempo passar, porque foi prazeroso, engraçado e muito produtivo. [...] os alunos realizaram com prazer, se divertiram e gostaram.*”(Shell), percebe-se que o cotidiano faz inferência na constituição docente, pois desperta “*a sensação de trabalho bem feito*” que, ainda, nas palavras de Sea é “*imensurável*”. Assim,

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem por intermédio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão e a adaptam à realidade vivida e conservando o que se pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzi-

dos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. (TARDIF, 2014, p. 53).

O dia a dia da sala de aula torna-se uma fonte de conhecimento, que deve ser intercruzado com o conhecimento teórico, contribuindo na validação do saber-fazer do professor.

O docente aprende o ser professor através de sua própria prática, contudo essa atividade não ocorre sozinha, ela é tangenciada por diferentes elementos, entre eles, o aluno. Alicerçado nesse sujeito, os professores constroem sua própria prática. Ele é o elemento que suscita as professoras participantes dessa pesquisa a adotarem uma postura que forma mais que conhecedores da LI, mas sim cidadãos que compreendem a importância do saber a língua estrangeira. Ademais, está a motivação do aluno, a fim de instigá-lo a aprender as professoras repensam sua própria prática, modificando-a, num processo constante de reflexão.

Considerações Finais

O fazer do professor está voltado para “o agir no contexto e na relação com o outro, no caso os alunos. Ele não quer conhecer, mas agir e fazer, e, se procura conhecer, é para melhor agir e fazer” (TARDIF, 2014, p.209). Pensar e repensar sua prática a partir da figura do aluno, é assim que percebo as ações de Sea e Shell, professoras que constroem o seu saber-fazer fundamentadas na ação e na pluralidade de conhecimentos. Esses, construídos através da formação pedagógica e consciência de seus papéis enquanto formadoras de cidadãos, mas também de “seus próprios julgamentos sobre a ação” (Ibidem, p. 210)

Nomeio-as, a partir dos escritos de Tardif, como professoras de profissão. Aquelas que não são apenas aplicadoras de conhecimentos produzidos por outros, nem determinadas por mecanismos sociais. Elas são atrizes, cada uma faz-se como “um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (Ibidem, p. 23)

Mais que atrizes, essas professoras são autoras de sua prática, se fazem barulho a partir de seus alunos. Tardif (2014, p. 221) ao parafrasear Marx afirma que

[...] o professor não se propõe a compreender o mundo, mas a transformá-lo. Ora esse mundo é o mundo social tal como ele se oferece através, **com e no outro, isto é, em sua interação com os alunos**. A razão do profes-

sor, a razão pedagógica, se estabelece sempre em sua relação com o outro, isto é, **em suas interações com os alunos**. (grifo meu)

Ao aguçarmos nossos ouvidos, percebemos o quanto o outro que ecoa na fala dos professores é o aluno. Na interação com ele, num exercício de alteridade o professor transforma a sua prática. Destaco um trecho do meu diário de campo, no qual reflito sobre o outro que também permeia a minha prática. *“Essa é a última aula, vou ao fundo mais uma vez, vejo naqueles alunos os meus [...] o contexto diz muito e a postura do professor muda conforme o contexto e conforme a reação de seus alunos.”*

Concluo, então, esse artigo, com o intuito de ampliar a reflexão quanto à figura desse sujeito tantas vezes destacado nessas linhas, o aluno. Ele, elemento norteador e transformador do ser professor, se faz barulho no dia a dia de professores. Para ele e com ele o professor constrói o seu “reservatório”, nomeado assim por Tardif (2014, p. 210), a partir do qual o docente recorre para constituir a si e ao seu saber-fazer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

7. OS SILÊNCIOS QUE SE FIZERAM BARULHO: as considerações finais

“Penso que por agora foi suficiente. Entrei nessa contigo porque sei como essa maratona deve angustiar, somos de uma área muito restrita da rede municipal e com profissionais que sentem uma tremenda insegurança de sair do seu lugar de conforto, como já disse, é empatia e por saber que és guerreira.” -Sea

“Obrigada pela oportunidade em me fazer refletir sobre a minha prática pedagógica, aliás, exercício que um professor nunca deve deixar de fazer.” -Shell

Começo as considerações finais não com frases de poetas e escritores renomados, e sim com duas frases das professoras que participaram dessa pesquisa, que entraram comigo nessa maratona e compreenderam a ideia de que refletir é um “exercício que um professor nunca deve deixar de fazer.” Cito-as, pois cada palavra delas assim como a de todos os professores de LI que participaram dessa pesquisa fizeram barulho na construção da dissertação. “Penso que por agora foi suficiente” e assim encaminho as reflexões e as conclusões que surgiram no processo de análise e escrita. Abro espaço também para refletir sobre as inquietações que, por ora, ficarão para os próximos estudos.

A temática da pesquisa envolveu a constituição do professor de LI através de sua prática. Tema o qual considero relevante atualmente, já que vivenciamos um movimento, pelo menos em nosso município, no qual os professores se reúnem em fóruns, seminários e eventos de formação docente a fim de compartilhar o próprio cotidiano, as práticas e as dificuldades que surgem no dia a dia, tornando-se elementos de aprendizagem. Mais que isso, buscou-se discutir como a prática, envolvendo seus participantes e seus espaços, é constituidora não só da identidade docente, como também da construção do saber-fazer / saber-ser professor. Pesquisar como os docentes percebem a sala de aula e sua prática enquanto constituidora, possibilitou a mim, revisitar e qualificar algumas concepções sobre o assunto.

Assim, a partir da relevância dada à prática, construí a presente dissertação, pautada na questão “(Como) os professores de LI percebem a *prática como constituinte da sua formação e da identidade profissional?*”. Mais que pergunta de pesquisa, a percepção de que o dia a dia denota grande importância na (minha) caminhada enquanto professor de LI, foi o que impulsionou o processo de pesquisa aqui apresentado. Neste processo, tive a colaboração dos sujeitos de pesquisa, os professores de LI da rede municipal de ensino do Rio Grande, os quais gentilmente respon-

deram o instrumento de pesquisa e, em especial, duas professoras que compartilharam comigo não só as aulas, como alguns escritos.

Os caminhos que percorri para a realização dessa dissertação envolveram, primordialmente, duas etapas. Na primeira, a aplicação de questionários com 30 professores de LI da rede municipal, os resultados das análises geraram dois artigos científicos (capítulos 3 e 4), nos quais foi explorado o perfil do professor de LI no município do Rio Grande e a visão desses profissionais a respeito da contribuição da sala de aula na própria constituição. A segunda etapa, também com dois artigos científicos (capítulos 5 e 6), aborda a partir da escrita de duas professoras de LI, as sensações oriundas do ser professor e como o aluno é elemento importante na constituição docente.

Compreendo que o estudo possibilitou inferir que o professor se assume enquanto sujeito em constituição por meio de sua prática docente, reconhecendo que a própria identificação que possui com o ensino refere-se a uma construção através da prática (TARDIF, 2014, p. 232). Em suma, os professores se constituem no movimento da atuação nesse espaço, por meio do contato direto com o aluno e com as sensações que surgem através do cotidiano.

A partir da fala dos professores que participaram nos dois momentos da pesquisa, é possível afirmar que a experiência junto ao educando é fundamental para que o professor se constitua como profissional, pensando e repensando, fazendo e refazendo seu trabalho, buscando novos referenciais e teorias, assim caracterizando o movimento sempre intenso que a docência solicita. E então, mergulhados na prática e no aprender fazendo, os professores demonstram a si próprios que são capazes de ensinar e validam o postulado de que se produz saberes a partir do próprio cotidiano.

O cotidiano, mais que produzir saberes, traz consigo sensações. Desde o processo de escolher a profissão até o de ver-se enquanto professor. Deixa marcas na constituição docente, principalmente no que diz respeito à constituição identitária enquanto profissional. Cabe ressaltar o que afirmam Tardif (2013), Arroyo (2014) e Pimenta (1999), a respeito do professor que uma vez inserido na prática, e tendo que aprender por meio dela, transforma sua experiência em uma maneira pessoal de ensinar, constituindo sua identidade profissional. Em outras palavras, ele é o agente/ator da sua própria prática, uma vez que a assume e lhe atribui sentido,

possuindo conhecimentos e um saber-fazer proveniente de sua própria atividade docente, a partir da qual ele a orienta e a estrutura.

As interlocuções teóricas construídas ao longo dos artigos permitem compreender que a prática de sala de aula é um saber que constitui o docente, e é na legitimação desse saber-fazer, constituído através da experiência que se deve buscar a valorização do professor. Nesse sentido, valoriza-se, também, a prática da reflexão, cabendo ao professor desenvolver o olhar de pesquisador/observador de seu contexto. A partir dessa perspectiva, gera-se a necessidade de formação de professores que reflitam sobre o próprio percurso profissional, sobre como se percebem ao longo da carreira, contribuindo assim para a constituição de uma identidade por meio das experiências. A prática nesse sentido torna-se um processo de constante estudo, de reflexão e de experimentação.

É preciso levar em consideração que a priori a formação de professores deve desenvolver a visão de que o conhecimento está sempre em construção e dependente da prática. A partir daí, percebe-se que a atuação dos professores não está condicionada apenas pelos conhecimentos oriundos de cursos de formação, mas também pelo saber-fazer. Reconhecendo, assim, os professores “não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos do conhecimento.” (TARDIF, 2014, p. 238)

Cabe, também, ressaltar que meu objetivo com esse estudo não foi enaltecer a prática em detrimento da teoria, mas sim concordar com Nóvoa (1995) ao afirmar que enquanto professores, devemos assumir o papel de produtores da profissão, a formação continuada não se dá somente a partir de acúmulos de cursos e certificados, mas “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”, sendo de grande importância o investimento no profissional e “dar um estatuto ao saber da experiência”.

Nesta perspectiva, espero que a realização da pesquisa venha contribuir, não só para as discussões no campo da constituição docente, mas também para uma nova visão de formação desses profissionais. Tardif (2014, p.241) afirma que

[...] é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais. Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor.

Acredito que é preciso ir além, sugerir e construir novas maneiras de se pensar a formação continuada, é preciso chamar os professores para falarem de si com os colegas, trocar experiências, fundamentá-las a partir de teorias e argumentá-las a partir da prática. “Somos obrigados a concluir que o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo”(Ibidem, p. 241).

Para Nóvoa (1995, p.25),

[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (...). A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as críticas e da construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência

Concordo com Nóvoa , ao dizer que o professor tenha que ser colocado como o centro nos debates que envolvam a educação. É necessário

[...] valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (Ibidem, p.27).

As considerações apresentadas não tiveram a pretensão de produzir generalizações, mas sim estabelecer um diálogo a respeito da constituição docente através da prática. Nesse sentido, reitero que a questão norteadora deste estudo, *(Como) os professores de LI percebem a prática como constituinte da sua formação e da identidade profissional?*, encontra a(s) sua(s) resposta(s) ao longo do trabalho. Conclui-se que o professor de LI, a partir dos relatos, é ator de sua formação, mas que por “ser de uma área restrita” não é ouvido, constrói a si num caminho que se trilha somente no espaço de sala de aula, com os elementos que a envolvem – o aluno. Eles entendem que a prática é o lugar o qual se legitima o ser professor, através do desafio, da reflexão e do outro. Elementos os quais fazem esses docentes buscarem sempre remodelar/ refundamentar a sua atuação. É preciso ir além, empoderar os docentes e construir o que Tardif (2014, p.241) chamou de desafio, ou o que eu tentei nomear como barulho.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

AQUINO, M.L. **A linguagem da reflexão de uma professora de língua inglesa: um estudo e caso sob a perspectiva do sistema de avaliatividade**. 01/02/2012. 150 f. Mestrado Acadêmico Em Estudos Da Linguagem: Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte. Biblioteca Central Zila Mamede.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 14. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas**. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, 2004, p. 123-156.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P. & BASTOS, L. C. (Orgs.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p 319-338.

COELHO, H. S. H. **Experiência, Emoção e Transformação na educação continuada: um estudo de caso**. 01/02/2011. 187 f. Doutorado Em Estudos Linguísticos: Universidade Federal De Minas Gerais. Biblioteca Universitária Da UFMG .

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2009.

DUARTE, M. S. **Formação continuada de professores de língua inglesa no Brasil: a prática reflexiva crítica em questão**. 01/07/2011. 116 f. Doutorado Em Educação: Universidade Federal De Goiás. Biblioteca Central – UFG.

FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

GENESINI PEREIRA, E, **O QUE INTERESSA É O PROFESSOR SE COMUNICAR: questões ideológicas no discurso de professores de Língua Inglesa**. 2009. Monografia de Especialização. Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Linguagem Cultura e Educação: uma interface teórico-prática na escola. Departamento de Letras e Artes – Departamento de Biblioteconomia e História. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, RS, 2009.

GIMENEZ, T. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um Curso de Letras. In M.H.V. Abrahão (Org.) **Prática de Ensino de Língua**

Estrangeira: experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, 2004, p. 171-187.

IMBERNON, F. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.* 9.Ed. São Paulo, Cortez, 2011.

MATTOS, A. M. A. **O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania.** 01/07/2011. 262 f. Doutorado Em Estudos Linguísticos E Literários Em Inglês: Universidade De São Paulo. Biblioteca Florestan Fernandes.

MINAYO, M. C de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.* 3ª ed. São Paulo - Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco; 1994.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C.. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

NASCIMENTO, C. D. **Cognições de professores de inglês sobre ensino-aprendizagem: um estudo Q .** 01/02/2012. 178 f. Mestrado Acadêmico Em Estudos Linguísticos: Universidade Federal De Uberlândia. SISB - Sistema de Biblioteca da Universidade Federal de UBE.

NOGUEIRA, M. O. S. **Práticas colaborativas na escola: coaching e mentoring na (trans)formação do professor de línguas.** 01/01/2011. 145 f. Mestrado Acadêmico Em Linguística Aplicada: Universidade De Brasília. BCE.

NÓVOA, A. **Profissão professor.** 2. Ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. (org.). *Vidas de professores.* 2a ed. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, A.C.T. **Formação continuada de professores de língua inglesa: suas crenças e expectativas.** 01/08/2012. 187 f. Mestrado Acadêmico Em Letras: Universidade Presbiteriana Mackenzie. Biblioteca Central George Alexander.

OLIVEIRA, J. M. B. **o perfil e as crenças do professor de língua inglês das escolas públicas de educação básica do município de Arapiraca-AL.** 01/08/2011. 100 f. Mestrado Acadêmico em Educação: Universidade Federal de Alagoas. Biblioteca CEDU.

RAMOS, T. V. **O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA: a construção da identidade do professor numa perspectiva autobiográfica.** 01/02/2011. 137 f. Mestrado Acadêmico Em Letras: Universidade Presbiteriana Mackenzie. Biblioteca Central George Alexander .

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4.Ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, M. Z. V. **gêneros textuais e ensino-aprendizagem de línguas: um estudo sobre as crenças de alunos-professores de letras/ língua inglesa.** 01/03/2011. 212 f. Mestrado acadêmico em linguística aplicada: Universidade Estadual do Ceará. Biblioteca do Centro de Humanidades da UECE .

SILVA SOUZA, C. B. **Teacher's representations of the English language in Santarém, Pará**. 01/03/2012. 138 f. Mestrado Acadêmico Em Inglês: Estudos Lingüísticos e Literários: Universidade Federal de Santa Catarina. Biblioteca Universitária.

SOUZA, L. F. A. de. **"ENTRE APRENDER E ENSINAR LÍNGUA(S) ESTRANGEIRA(S): (re)construindo identidades"** ' 01/04/2012 202 f. Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada: Universidade Estadual De Campinas. Biblioteca Central.

PAES, S. D. **Práticas pedagógicas do professor de língua inglesa nas escolas públicas na região da baixada santista**. 01/02/2012. 105 f. Mestrado Acadêmico Em Educação: Universidade Católica De Santos. Biblioteca De Pós-Graduação UNISANTOS .

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Professor – Pesquisador: mitos e possibilidades** .Contrapontos .V. 5, n.1, p. 09-22. 2005.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?**11.Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G ; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poíesis. Vol. 3, N.º 3 e 4, p.5-24, 2005/2006

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In V.J. Leffa (Org.) 2001. **O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 125-133.

WACHS, M. C. **Aportes para uma hermenêutica da identidade e da práxis docente**. São Leopoldo : Escola Superior de Teologia, 2004.

9. Anexos

9.1 Questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
Mestranda Eveline Caren Genesini Pereira
Orientadora Prof.^a Dr.^a Vanise dos Santos Gomes

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado a respeito da constituição identitária enquanto docente de língua inglesa. Por isso, solicito que, por gentileza, preencha o questionário abaixo, o qual visa identificar algumas características quanto à formação e atuação docente dos sujeitos que farão parte desta pesquisa, bem como algumas opiniões/contribuições acerca do tema que procuro investigar. Você também pode responder esse questionário pelo link <http://goo.gl/forms/SH7sEzAktD>, ou enviar as respostas para o e-mail eve-linecaren@gmail.com.

Desde já, agradeço a colaboração.

1- () Professor () Professora - Nome/Pseudônimo-

2- Idade: _____

3- Escola(s): _____

4- Tempo de atuação com o ensino de Língua Inglesa: _____

5- FORMAÇÃO

Graduação/Ano: _____

Pós-graduação/Ano: _____

6- Com base na tua experiência profissional, qual expressão mais define a tua escolha pelo ensino de língua inglesa

() o exercício da docência

() a língua inglesa

() a estabilidade profissional

() Outra. Qual? _____

7- Levando em conta a questão anterior, por que tu escolheste como profissão ser professor(a)?

8- Numera as afirmativas de 1 a 5 conforme suas ideias a respeito do ensinar:

5- extremamente importante

4- muito importante

3- importante

2- pouco importante

1- sem importância

() a sala de aula contribui para minha formação docente

() leciono porque gosto de língua inglesa

() leciono porque gosto de ser professor

() leciono porque não há outra escolha

9- Se você quantificou a frase “a sala de aula contribui para minha formação docente” de 3 a 5, diga como e qual é essa contribuição.

10- Você teria interesse em participar de um grupo de formação?¹¹ () SIM () NÃO

11- Caso SIM, por favor deixar um e-mail ou telefone para contato

¹¹ O grupo será formado por professores de inglês do município, no qual realizaremos cerca de quatro encontros presenciais no próximo ano conforme a disponibilidade de horários.

9.2 Respostas do questionário (anexo 9.1)

9.2.1 Dados de identificação (nome-gênero - idade- escola de atuação)

| | NOME PSEUDÔNIMO | GÊNERO | ATUAÇÃO | IDADE | ESCOLAS |
|----|--------------------|------------|---------|-------|--|
| 1 | Juciane | Professora | 15 | 42 | Helena Small; Silva Paes |
| 2 | Marcia | Professora | 20 | 44 | FRANÇA PINTO, RUI POESTER PEIXOTO, BRITISH HOUSE |
| 3 | Tatiana | Professora | 12 | 37 | Viriato Corrêa, Juvêncio Lemos |
| 4 | Lucirema | Professora | 14 | 62 | Helena Small (Inglês) Clemente Pinto (currículo) |
| 5 | Maria Regina | Professora | 18 | 52 | EMEF Clemente Pinto/ ETE Getúlio Vargas |
| 6 | Dayse | Professora | 17 | 44 | França Pinto e 13 de Maio |
| 7 | Monica | Professora | 12 | 33 | Buchholz e Cecília Meireles (pelotas) |
| 8 | Fulvia | Professora | 15 | 48 | EMEF Cipriano Porto Alegre |
| 9 | Sheila | Professora | 3 | 38 | EMEF França Pinto/ São Francisco |
| 10 | Maribel | Professora | 26 | 50 | EMEF França Pinto |
| 11 | Tony | Professor | 11 | 32 | E.M.E.F. Professora Zenir de Souza Braga |
| 12 | Mara Duarte | Professora | 20 | 51 | Cristóvão Pereira de Abreu |
| 13 | Leandro | Professor | 10 | 36 | EMEF Bento Gonçalves |
| 14 | Sinatra | Professora | 8 | 40 | EMEF Helena Small |
| 15 | Ira | Professora | 20 | 54 | EMEF Cipriano |
| 16 | Heloísa Caumo | Professora | 21 | 44 | EMEF Buchholz |
| 17 | Cleusa M.P. Soares | Professora | 17 | 56 | EMEF Bilíngue |
| 18 | Janine | Professora | 14 | 38 | EMEF PORTO SEGURO |
| 19 | Eliana | Professora | 18 | 47 | Porto Seguro |
| 20 | Ana ester | Professora | 25 | 47 | EMEF Dolores Garcia |
| 21 | Lucie | Professora | 25 | 54 | EMEF Dolores Garcia |
| 22 | Rosana | Professora | 22 | 51 | EMEF Sant'Ana |
| 23 | Inajara | Professora | 20 | 49 | EMEF Sant'Ana - EMEF Olavo Bilac |
| 24 | Marydonka | Professora | 8 | 45 | EMEF Rui Poester Peixoto |
| 25 | Mara Duarte | Professora | 20 | 51 | EMEF Cristóvão pereira de abreu |
| 26 | Roberta | Professora | 23 | 44 | Manoel Mano |
| 27 | Leandro | Professor | 10 | 36 | EMEF BENTO GONÇALVES |
| 28 | Clarisse | Professora | 17 | 34 | Valdir de Castro |
| 29 | Fábio Rodrigues | Professor | 29 | 54 | EMEF Wanda rocha |
| 30 | Bianca | Professora | 11 | 36 | E.M.E.F. Admar Corrêa |

9.2.2 Dados de identificação (nome-gênero - idade- escola de atuação)

| | ANO GRADUAÇÃO | PÓS-GRADUAÇÃO | OPÇÃO PELA PROFISSÃO |
|----|---------------|---|---|
| 1 | 1997 | Especialização: Educação Ambiental/ 2012 | a língua inglesa |
| 2 | 1994 | especialização educação brasileira -2000 | a língua inglesa |
| 3 | 2004 | Mestrado em História da Literatura - 2006 | a língua inglesa |
| 4 | 1991 | Esp. Orientação, Supervisão e Gestão escolar Universidade de Santa Catarina -2005 | a língua inglesa |
| 5 | | Esp em Gestão pedagógica – 2004 | o exercício da docência, a língua inglesa |
| 6 | 1996 | Especialização: Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Estrangeira | o exercício da docência |
| 7 | | Especialização em leitura e produção textual - Ufpel / 2006 -Mestre em letras - Ucpel/ 2013 | a língua inglesa |
| 8 | 1997 | Esp. psicopedagogia institucional - 2009 | a língua inglesa |
| 9 | 1999/ 2006 | Esp. Linguagem, cultura e educação- 2010 | o exercício da docência |
| 10 | 1988 | Esp. Literatura brasileira contemporânea | o exercício da docência |
| 11 | 2006 | Especialização em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa, 2009. | a língua inglesa |
| 12 | 1987 | Gestão ambiental-2013 | a língua inglesa |
| 13 | 2002 | | a língua inglesa |
| 14 | 2002 | especialização - orientação - 2010 especialização- psipedagogia-2011 | o exercício da docência |
| 15 | 1994 | esp. orientação educacional - 2006 | a língua inglesa |
| 16 | 1994 | Especialização 2004 | o exercício da docência, a língua inglesa |
| 17 | 1992 | Psicopedagogia - 2003 | a língua inglesa |
| 18 | 2001 | 2002 | a língua inglesa |
| 19 | 1993 | | outro |
| 20 | 1988 | 2013 | a língua inglesa |
| 21 | 1984 | Mestrado em direito penal - 1986 esp. educação 1990 | a língua inglesa |
| 22 | 1991 | 2000 | a língua inglesa |
| 23 | 1991 | 2003 | o exercício da docência |
| 24 | 2004 | Met. do ensino de L.Port. e L. Estrangeira | O exercício da docência em língua inglesa |
| 25 | 1987 | Gestão ambiental - 2013 | a língua inglesa |
| 26 | 1992 | 2009 | o exercício da docência, a língua inglesa |
| 27 | 2002 | | a língua inglesa |
| 28 | 2003 | 2014 | o exercício da docência |
| 29 | 1987 | Mestrado em Educação 2003 | o exercício da docência |
| 30 | 2004 | Leitura e produção textual com ênfase em Línguas em Contato - UFPEL - 2007 | o exercício da docência, a língua inglesa |

9.2.3 A escolha pela profissão

| | |
|----|--|
| | LEVANDO EM CONTA A QUESTÃO ANTERIOR, POR QUE TU ESCOLHESTE COMO PROFISSÃO SER PROFESSOR(A)? |
| 1 | Porque sempre gostei de ensinar. |
| 2 | vontade de ajudar, de levar cultura e conhecimento para as pessoas |
| 3 | Pela paixão pela Língua Estrangeira. |
| 4 | Acho que não foi uma escolha e sim vocação. Gosto de ensinar e ao mesmo tempo aprender com meus alunos |
| 5 | Meu objetivo desde o Ensino Médio (Magistério) foi a sala de aula. sinto que posso contribuir, não somente com conhecimentos na minha área de atuação, mas como na formação moral do educando. Estar em sala de aula com os alunos, que a cada ano apresentam-se diferentes é um desafio. Não é fácil ser professor interagindo com estas mudanças, mas perceber o crescimento intelectual e moral de muitos dos alunos no decorrer dos anos. Aqui está a gratificação maior que faz persistir na profissão. |
| 6 | Porque sempre adorei ensinar. |
| 7 | Gosto pela língua estrangeira |
| 8 | Primeiro, por vocação e depois porque gosto de conviver com jovens e adultos, também, pois lecionava para o Ensino Médio, sendo que o último aprecio mais. |
| 9 | Porque acredito na educação e porque sempre quis provar pra mim mesma e para os meus estudantes que existe uma forma de ensinar de forma diferente, de forma lúdica, o aluno pode aprender de uma maneira prazerosa. |
| 10 | Vocação. Gostar de estar sempre em contato com pessoas. Tenho bastante facilidade para ensinar e muita empatia com os educandos. Não conseguiria imaginar praticando, exercendo outra profissão. |
| 11 | Acredito que é uma espécie de chamado, educar jovens mentes é algo que me fascina. |
| 12 | Escolhemos esta profissão por gostar de atuar em sala de aula dando aula de inglês; interagir com as pessoas (alunos) pela curiosidade que tinham em aprender outro idioma. |
| 13 | Gosto bastante de trabalhar com a língua e com textos, tanto para produzi-los e também interpretá-los. |
| 14 | Não saberia precisar. Desde criança admirava muito vários professores que tive, em especial minha professora de inglês da 5ª série. Acredito ter nascido daí o desejo de ser professora. |
| 15 | Porque gosto muito de ensinar e aprender inglês, adoro a vivência com alunos |
| 16 | Porque gosto de me relacionar com pessoas e de ensinar. Jamais me realizaria trabalhando apenas na frente de um computador. Amo ensinar! |
| 17 | Eu sempre gostei de ajudar as pessoas nas dificuldades escolares, meus colegas de aula e amigos. desejei seguir esta profissão "ser professor" porque realmente amo o que faço! |
| 18 | desde criança demonstrava interesse pela área da educação. quando tinha 10 anos, meus pais permitiram que eu utilizasse um espaço em nossa casa de praia para que eu pudesse brincar de professora. Quanto a língua inglesa, esta começou a permear meu cotidiano na adolescência... Sempre gostei de música e o desejo de tornar-me falante da língua em questão foi intensificando. dessa forma, quando tive que escolher em qual área uniria o desejo de ser educadora, uni o útil ao agradável. |
| 19 | |
| 20 | Na verdade o meu gosto por estudar línguas é que me levou a ser professor, inicialmente não tinha essa vontade. |
| 21 | Escolhi o exercício do magistério como profissão por que me apraz o convívio com adolescentes e induzi-los à construção do conhecimento é extremamente importante |
| 22 | Devido ao gosto pela língua inglesa e o contato com as pessoas |
| 23 | Porque, na época, eu acreditava na educação. |

| | |
|----|--|
| 24 | Acredito que ser professor é ter um gesto de generosidade em compartilhar conhecimentos |
| 25 | Escolhemos esta profissão por gostar de atuar em sala de aula dando aula de inglês; interagir com as pessoas (alunos) pela curiosidade que tinha em aprender outro idioma. |
| 26 | Desde pequena admirava a língua inglesa e sempre quis ser professora e sempre fui incentivada a seguir a profissão de minha mãe. |
| 27 | Gosto bastante de trabalhar com a língua e com textos, tanto para produzi-los e também interpretá-los |
| 28 | Sou filha de professora e desde minha infância participei de atividades voltadas a docência. sempre gostei deste envolvimento |
| 29 | Por primeira ideia, eu queria cursar jornalismo e precisava estudar inglês e português, além de ter uma profissão para poder sair de casa e manter uma faculdade fora. No 3º ano de graduação arrumei emprego como professor numa escola privada. tal experiência mudou minha opção e decidi ficar na educação |
| 30 | Pela satisfação de poder acompanhar o desenvolvimento cognitivo do aluno, pelas trocas (afetivas e intelectuais) que o processo de ensino/aprendizagem proporciona através das relações interpessoais, pela afinidade com o ensino/aprendizagem da língua inglesa. |

9.2.4 Quantificação quanto à importância das frases: A sala de aula contribui para minha formação docente e leciono porque gosto de língua inglesa

| Marca as afirmativas conforme suas ideias a respeito do ensinar | | |
|---|--|--|
| | A sala de aula contribui para minha formação docente | Leciono porque gosto de Língua Inglesa |
| 1 | Muito Importante | Importante |
| 2 | Extremamente importante | Extremamente importante |
| 3 | Muito Importante | Extremamente importante |
| 4 | Importante | Extremamente importante |
| 5 | Muito Importante | Muito Importante |
| 6 | Extremamente importante | Muito Importante |
| 7 | Muito Importante | Extremamente importante |
| 8 | Importante | Muito Importante |
| 9 | Muito Importante | Importante |
| 10 | Extremamente importante | Extremamente importante |
| 11 | Extremamente importante | Importante |
| 12 | Importante | Extremamente importante |
| 13 | Importante | Muito Importante |
| 14 | Extremamente importante | Importante |
| 15 | Importante | Extremamente importante |
| 16 | Extremamente importante | Extremamente importante |
| 17 | Extremamente importante | Importante |
| 18 | Extremamente importante | Muito Importante |
| 19 | Importante | Importante |
| 20 | Muito Importante | Extremamente importante |
| 21 | Muito Importante | Sem importância |
| 22 | Importante | Muito Importante |
| 23 | Extremamente importante | Importante |
| 24 | Extremamente importante | Muito Importante |
| 25 | Importante | Extremamente importante |
| 26 | Extremamente importante | Muito Importante |
| 27 | Importante | Muito Importante |
| 28 | Muito Importante | Muito Importante |
| 29 | Extremamente importante | Extremamente importante |
| 30 | Extremamente importante | Extremamente importante |

9.2.5 Quantificação quanto à importância das frases: Leciono porque gosto de ser professor e leciono porque não há outra escolha

| | Leciono porque gosto de ser professor | Leciono porque não há outra escolha |
|----|---------------------------------------|-------------------------------------|
| 1 | Importante | Pouco importante |
| 2 | Extremamente importante | Pouco importante |
| 3 | Muito Importante | Sem importância |
| 4 | Muito Importante | Sem importância |
| 5 | Extremamente importante | Sem importância |
| 6 | Extremamente importante | Sem importância |
| 7 | Extremamente importante | Sem importância |
| 8 | Importante | Pouco importante |
| 9 | Muito Importante | Sem importância |
| 10 | Extremamente importante | Sem importância |
| 11 | Extremamente importante | Sem importância |
| 12 | Muito Importante | Sem importância |
| 13 | Importante | Pouco importante |
| 14 | Muito Importante | Pouco importante |
| 15 | Extremamente importante | Sem importância |
| 16 | Extremamente importante | Sem importância |
| 17 | Muito Importante | Sem importância |
| 18 | Muito Importante | Pouco importante |
| 19 | Extremamente importante | Importante |
| 20 | Importante | Pouco importante |
| 21 | Extremamente importante | Sem importância |
| 22 | Pouco importante | Sem importância |
| 23 | Muito Importante | Pouco importante |
| 24 | Muito Importante | Sem importância |
| 25 | Muito Importante | Sem importância |
| 26 | Importante | Sem importância |
| 27 | Importante | Pouco importante |
| 28 | Extremamente importante | Sem importância |
| 29 | Extremamente importante | Sem importância |
| 30 | Extremamente importante | Sem importância |

9.2.6 A contribuição da sala de aula na formação docente

| | |
|----|---|
| | Se você qualificou a frase “a sala de aula contribui para minha formação docente” de IMPORTANTE a EXTREMAMENTE IMPORTANTE, diga como e qual é essa contribuição. |
| 1 | Penso que quando nos preparamos para ensinar na sala de aula aprendemos e aprofundamos o conteúdo ensinado. |
| 2 | é na sala de aula que testo o que acredito que pode dar certo ou não e descubro o que os alunos precisam e sabem |
| 3 | Mediadora do conhecimento e da formação de cada indivíduo. |
| 4 | O ensino-aprendizagem é algo muito gratificante, pois permite o nosso enriquecimento como professores. Aprendemos muito com os nossos alunos, pois trazem vivências enriquecedoras, as quais contribuem imensamente para o nosso trabalho. Trabalho, por exemplo, com música e a escolha delas parte do interesse dos alunos. |
| 5 | O contato com as reais mudanças que acontecem com nossos alunos, com as dificuldades dos pais diante destas mudanças e com as nossas próprias dificuldades apresentam-se como experiência para uma base no desenvolvimento de uma pesquisa dentro da realidade da sala de aula. |
| 6 | É importante estar diariamente numa sala de aula para mostrar aos alunos a importância do aprendizado da Língua. Só estando em contato direto com eles é que vamos procurar nos adaptar a realidade deles. |
| 7 | É o momento de troca, de exercer e compartilhar o que aprendo. |
| 8 | Estamos em constante aprendizagem e troca de experiências no ensino-aprendizagem, é o que motiva a continuar na profissão, pois salário, desvalorização profissional e o desrespeito que alguns alunos têm com o professor é cada vez maior. Continuo, pois sei que um dia alguns lembrarão de mim. |
| 9 | Acredito que um professor está e deve estar sempre em busca de formação seja em cursos, leituras, pesquisas, mas principalmente, no dia a dia junto com os seus alunos, pois eles são uma forma de avaliar a minha prática pedagógica se o que estou fazendo está contribuindo realmente para o seu aprendizado ou se estou atingindo meus objetivos |
| 10 | A sala de aula contribui para a minha formação docente, porque em constante contato com o educando e constatando suas dificuldades e expectativas me instiga a buscar sempre novidades, jogos, etc. Creio que a maior contribuição é saber ouvir o educando e, muitas vezes, aprender com ele, com sua vivacidade e perspicácia. Estamos sempre aprendendo! |
| 11 | A sala de aula é meu ambiente de trabalho, é onde interajo com meus alunos, é onde recebo meu feedback. |
| 12 | Troca de experiências entre professor e alunos. |
| 13 | Surgimento de novos desafios e situações, de acordo com o público presente em sala de aula. |
| 14 | Estamos sempre em formação. Estar professor é um eterno aprender. aprendemos ensinando e ensinamos aprendendo. |
| 15 | Considero que a cada aula preparada aprendo mais. as dúvidas dos alunos (que constantemente são minhas) também são formas de aprendizado. |
| 16 | Porque a cada dia somos surpreendidos com diferentes perguntas, questionamentos e reações dos alunos. Cada turma nos desafia de forma diferente. Como já leciono há muito tempo a prática e as experiências vivenciadas ajudam muito. Estou sempre me atualizando e o que é mais importante: sempre penso em como fazer a minha aula ser significativa e interessante para o meu aluno hoje (2015). aprendo todos os dias com certeza. Professor aprende na sala de aula com acertos e "erros" |
| 17 | A sala de aula contribui para minha formação docente porque a cada aula que vou preparar, penso nos meus alunos, como eles vão reagir? Como entenderão o conteúdo? será que o método ou maneira que escolhi é a correta? A cada dia um novo desafio, porque uma turma é diferente da outra e isso é ótimo, nos faz buscar, pesquisar e principalmente nos atualizar. |
| 18 | A contribuição principal é que o aprendizado é constante, ou seja, todos os dias reviso minha prática, repenso as atividades propostas, troco experiências com os educandos. |

| | |
|----|--|
| 19 | - |
| 20 | A medida que vamos "ensinando", vamos aprendendo outras formas de adquirir aquele conhecimento e outros significados para o que estamos ensinando |
| 21 | Há uma troca constante de ideias entre professor e alunos que conduz ao aperfeiçoamento e atualização do pensamento, o que é bom para o aluno que aumenta o seu conhecimento e para o professor que se renova e se mantém atualizado |
| 22 | Antes os aluno eram mais questionadores e isto contribuía para que pesquisássemos mais à respeito do conteúdo a ser dado, mas hoje em dia isto não acontece. |
| 23 | Porque, estando na sala de aula a gente tanto ensina como aprende. |
| 24 | Realmente, a prática docente contribuiu para minha formação, o que aprendi com os alunos eu não aprendi nos quatro anos de graduação na FURG. Quando estamos ensinando vivenciamos a realidade e na graduação, só vivenciei isso no último ano em um estágio de curto tempo, totalmente distante da realidade |
| 25 | Troca de experiências entre professor e aluno. |
| 26 | Estamos em constante aprendizado, principalmente por se tratar de uma língua estrangeira que constantemente evolui. Ao proporcionar textos e pesquisas, ao trocar ideias com os alunos estou enriquecendo meus conhecimentos |
| 27 | Surgimento de novos desafios e situações, de acordo com o público presente em sala de aula. |
| 28 | A sala de aula é o espaço onde se verificam todas as teorias sobre metodologias de ensino e práticas pedagógicas. e, de fato o espaço onde os professores mais aprendem |
| 29 | A sala de aula é um dos lugares de atuação viva do currículo, que não é nunca de outra forma - também vivo. No relacionamento com meus alunos/estudantes a troca de conhecimentos me faz manter constante auto-avaliação e busca. |
| 30 | Acredito que o processo de ensino/aprendizado ocorre de forma realmente efetiva diante das conexão do conteúdo com o contexto de vida dos alunos. Sendo assim, tenho que estar sempre pesquisando e me atualizando a fim de conhecer a realidade de meus alunos e proporcionar-lhes experiências significativas de aprendizado. Sempre estou em busca de atividades e textos diferentes, proporciono debates e discussões em sala de aula. Diante disso, cresce o aluno, cresce e se aperfeiçoa o professor. |

9.3 Escritas das professoras – o tornar-se professor de inglês

9.3.1 Professora Sea

Quem é a professora Sea? Gosta de ajudar, não se nega a isso de forma alguma com seus alunos. Penso neles como futuro indivíduos em sociedade que devem ajudar e não atravancar o sistema, quer ver alunos amáveis, corretos, mostrando cultura e técnica. Quando vê um erro, pensa nele em outro contexto e fica feliz ou desapontada.

Exemplo: alunos não precisam ser obrigados a ter aptidão para uma língua estrangeira, no entanto, devem ter o dinamismo de aproveitar o momento de alguma forma. No trabalho, nem todas as tarefas serão empolgantes e, mesmo assim, necessitam que estejamos lá.

Minha aspiração inicial era o jornalismo, por isso a Língua Inglesa caiu nas minhas graças, porém a situação familiar não ajudava e sou acomodada, por natureza. Resultado: Letras é leitura, boas histórias, muito fluxo de texto lido e produzido, isso tudo me atraiu, bem como o fato de que lidaria com comunicação.

Tenho habilidade de lidar e trazer pessoas para uma boa sintonia, acalmá-las, e em qualquer profissão isso é fundamental. Às vezes pensam que sou psicóloga pela minha empatia.

Penso que por agora foi suficiente. Entrei nessa contigo porque sei como essa maratona deve angustiar, somos de uma área muito restrita da rede municipal e com profissionais que sentem uma tremenda insegurança de sair do seu lugar de conforto, como já disse, é empatia e por saber que és guerreira.

9.3.2 Professora Shell

Eu escolhi ser professora, pois, após algumas experiências como estudante, queria mudar, inovar e transformar o ensino. Então, primeiramente, decidi que quanto à minha proposta pedagógica como professora, o meu objetivo era propor oportunidades, criar uma atmosfera agradável e favorável à leitura e à pesquisa, a fim de que os meus alunos gostassem da leitura, porque, dessa forma, motivaria a criatividade, promoveria e valorizaria o potencial intelectual dos meus alunos, bem como estaria fortalecendo-lhes para o trabalho e para a vida.

A partir daí, decidi que nas minhas aulas, usaria teorias ou outros métodos que estabelecessem uma nova relação entre quem ensina e quem aprende, a fim de realizar um trabalho rico e fértil, no qual os alunos pensassem, relacionassem fatos, questionassem e agissem. Em outras palavras, encorajaria meus estudantes a construir seus próprios conhecimentos, porque experimentar o conhecimento é a melhor forma de aprendizagem. Dessa forma, eu escolhi ser uma professora que guia os alunos para a aprendizagem, a fim de torná-los indivíduos históricos, críticos, criativos, autores de si mesmos e da sociedade através da prática de experiências em grupo, nas quais a matéria enriquece suas individualidades, aumenta suas identidades e os faz crescer como indivíduos.

Ademais, ao escolher ser professora, sempre imaginei fazer com que os meus alunos sentissem-se motivados, investindo em um aumento da qualidade do ensino, usando um livro apropriado às necessidades dos alunos e aliá-lo a muitas outras atividades como, por exemplo: jogos, músicas, vídeos e outras coisas em que

o trabalho é coletivo, o que permite aos alunos entender melhor a Língua Inglesa. Ou seja, usar estratégias de ensino para tornar as aulas mais dinâmicas, elásticas e estimulantes com experiências e uso de material concreto. Além disso, eu também objetivava encorajar a participação individual, porque mesmo em uma atmosfera limitada como a sala de aula a liberdade corporal educa atitudes, relaxa o intelecto e aperfeiçoa a percepção.

Eu sempre sonhei em ser uma professora que privilegia a arte em todos os sentidos, no processo ensino-aprendizagem, porque somente através da arte que nós podemos chamar a atenção de cada um para sua maneira peculiar de sentimento. Além disso, é através da arte que a imaginação age, quebrando a barreira do espaço do cotidiano.

Além disso, como professora, eu me via como um meio de desenvolvimento humano, apresentando propostas de mudança de maneira participativa, transparente, séria e afetiva, tendo como prática uma forma de performance amigável, clara e muito temperada, respeitando as individualidades. Para tanto, imaginei propor condições que motivassem os alunos aprender a apreender, tornando mais importante o aprendizado do que o ensino. Meu grande desafio é fazer aprender usando métodos científicos e recursos pedagógicos que reconheçam a diferença existente entre os estudantes, porque somente assim eu garantirei a todos o acesso a uma educação de qualidade que tenha o amor como principal matéria-prima.

Enfim, eu escolhi ser uma professora que não planeja por obrigação, mas por convicção, tendo como propósito ações que contribuam para um melhora do padrão de ensino, que forneça condições favoráveis para o desenvolvimento integral dos alunos para o exercício da cidadania. Tenho convicção de que a rotina sem inspiração e objetivos assim como a improvisação dispersa, confusa e sem sequência resulta em improdutividade. Sendo assim, acho importante planejar aulas com temas que possam estar relacionados com coisas que façam sentido para os alunos, porque somente assim um professor é capaz de oferecer-lhes um trabalho pedagógico de qualidade.

Portanto, escolhi ser uma professora sempre em busca de novos conhecimentos, novos métodos com o objetivo de alcançar minha realização profissional e pessoal.

Concluindo, essa é a proposta pedagógica que sempre sonhei ao escolher ser professora de língua e um pouco das minhas expectativas, meus sonhos e os meus propósitos em relação à profissão do ensino de línguas.

9.4 Escritas das professoras – uma aula significativa

9.4.1 Professora Sea

Uma das aulas mais significativas para mim foi quando lemos muitos resumos e resenhas de filmes do site IDM. Montei um esqueleto similar ao formato do IDM e eles (alunos) fizeram seus textos avaliando filmes, em forma de pôster, e expusemos em sala de aula.

Não foi mostrado para ninguém mais, mas nossa sensação de trabalho bem feito foi imensurável. Esta aula foi em 2014. Este ano, com uma turma bem agitada simulamos um atendimento em loja. Tive apenas 2 ou 3 alunos arredios. Até hoje eles lembram das estruturas como “Can I help you?” / “I’d like...” / “You are welcome.” / “Thanks, anyway” e realmente treinavam em aula.

Um técnica que deu trabalho, foi usada com o nono ano, agora em 2016, que foi montar em torno de 32 frases (16 para cada aluno); aluno A tem 16 frases para traduzir, o aluno B tem as respostas e vice-e-versa. Primeiro, quem era aluno A se reuniu para traduzir as frases, bem como o grupo que era de alunos B. Em seguida, os grupos se misturavam para a correção.

9.4.2 Professora Shell

Lembro de uma aula que planejei que achei bem significativa em que queria revisar os adjetivos com os estudantes. Mas queria algo que eles se interessassem. Então, solicitei que eles criassem emojis de acordo com os sentimentos que estivessem sentindo. Foi uma surpresa para mim! Eles adoraram a atividade! Eles se envolveram, deram dicas para os colegas, dava para perceber o quanto curtiram realizar o trabalho. Para finalizar, fizemos uma brincadeira, em que eles tinham que fazer mímicas usando adjetivos para o outro grupo adivinhar. Não sentimos o tempo passar, porque foi prazeroso, engraçado e muito produtivo.

Por que esta aula? Porque foi uma aula em que vi que os alunos realizaram com prazer, se divertiram e gostaram. Por serem adolescentes, às vezes, é difícil agradá-los. Geralmente, acham que não sabem fazer por ser em Inglês ou porque não estão a fim mesmo. Mas, neste dia, acho que curtiram por ser algo que faz parte do cotidiano deles, já que as redes sociais fazem parte da vida deles.

9.5 Escritas das professoras – relato sobre a própria aula

9.5.1 Professora Sea

Assistindo à minha própria prática, percebi que prezo por pronúncia, sou amável com as dificuldades dos alunos e elogio suas conquistas.

Iniciei organizando a aula dizendo o que vai acontecer naquele momento. Então enfatizo o gerúndio na frase, mostro o processo de presente contínuo com pergunta e resposta sem usar gramática. Minha intenção aí é conquistar os alunos e não afastá-los do conteúdo. Continuo fazendo isso com outras situações até chegar na dinâmica de mímica.

O jogo foi efetivo, ao meu ver. Pelo que vi, os alunos estavam se sentindo bem na sala e a atividade foi feita até fim.

Agora os “poderia”:

- poderia ter usado mais termos em inglês;
- poderia ter usado mais o quadro;

No início da aula eu mostrei um exercício com a palavra “to” como finalidade. O exercício foi bem explicado durante a correção (não dei tempo para que fizessem o exercício sozinhos!!) usei estratégias de leitura.

Enfim, gostei do que vi, de modo geral. Nunca tinha passado por essa experiência, que foi gratificante.

Mas, como mencionei, poderia ter forçado mais a combinação e praticar de mais estruturas em Inglês.

Dei tempo para participação e não fiquei petrificada em um ponto da sala, coisa que não suportaria, se tivesse no lugar do aluno.

9.5.2 Professora Shell

Após assistir a gravação da minha aula, posso dizer que achei estranho num primeiro momento, mas, depois, achei interessante, pois nos desacomoda e faz pensar e repensar sobre a nossa prática pedagógica, sobre cada decisão que foi tomada, o que permite aprimorar o meu trabalho diário e adequá-lo às necessidades dos alunos.

Às vezes, passamos horas pensando em uma aula ou atividade, mas dependemos da motivação do aluno também para que dê certo. Acredito que atingi o meu objetivo naquele dia, que era fazer com que os alunos participassem de forma prazerosa, embora tenho certeza de que eles poderiam ter sido melhores. Eles ainda são tímidos quando solicitados para falar, pronunciar ou cantar em Inglês, apesar de estarem no 8º e 9º anos. Infelizmente, eles não entendem que isso faz parte do aprendizado de uma língua.

Cada turma é uma turma e cada aluno é um aluno, e é com esse espírito que conduzo toda a relação professor – aluno ao longo do ano letivo. A relação pedagógica que implementei é a baseada no respeito mútuo, o que também é essencial para o bom andamento da aula. Procuro sempre tirar as dúvidas dos alunos e tentar fazer com que não fiquem com dúvidas da matéria que está sendo trabalhada. Nem que eu tenha que ir no lugar do aluno e fazer junto com ele até tudo ficar bem claro. Gosto de ter uma relação amigável e clara, respeitando sempre as individualidades.

Além disso, ao me observar, percebi o quanto é importante todo o tempo o professor fazer um exercício de repensar sobre a sua prática para ver o que é preciso melhorar, o que é importante ou não ser ensinado e o modo como está sendo

ensinado. Por isso, todo final de ano, traço algumas metas para o próximo ano letivo e busco novas alternativas e métodos de ensino, pois ser professor é estar sempre em desenvolvimento e em busca de novos conhecimentos.

Obrigada pela oportunidade em me fazer refletir sobre a minha prática pedagógica, aliás, exercício que um professor nunca deve deixar de fazer.

9.6 Diário de campo

9.6.1 Observações de quatro aulas – professora Sea

9.6.1.1 Aula 1 – agosto de 2016

Chego à escola e sou muito bem recebida.guardo a professora na entrada, quando ela chega, sou convidada a entrar na escola. Alguns alunos cumprimentam a professora, entramos na sala dos professores, e que ambiente cheio de informações (cartazes, horários, mensagens). Vejo rostos animados, outros concentrados, nas férias alguns problemas ocorridos na escola deixam alguns preocupados. Enfim toca o sinal e sou convidada a ir até a sala – uma vivência diferente. As salas são divididas por disciplina e não por turmas, assim as salas são tematizadas, entro então na Greenwich II.

Na sala há 18 alunos, a professora organiza o material, conversa com os alunos sobre o recesso. Alguns conversam entre si, outros trocam olhares e expressões... E aquela voz suave e calma da professora chama a atenção de todos e começa a entregar um papel. Durante a entrega, ela explica sobre uma apresentação dos alunos para a comunidade. Nessas explicações, alguns não entendem e ela pacientemente explica de novo. Os alunos decidem por uma determinada atividade e então a professora sai para buscar o som, enquanto isso, outro professor chega para conversar com a turma. A professora logo retorna e já começa questionando os alunos.

– Vocês conhecem música Gospel?

Após alguns sins, a professora explica o termo e justifica a escolha da música. Sinto que o termo Gospel causou certo desanimo, mas a professora coloca a música “True Colors”, eles escutam até que alguns burburinhos começam... a música para e a voz da professora agora não tão suave diz:

– Como já deu, vamos para a segunda fase.

Então há o questionamento sobre algumas palavras, alguns respondem, outros cochicham e professora questiona pelo resto.

Não pude conter o riso com a resposta... “o resto é grego”. E me questiono, como fazer esse grego ser entendível? A música é retomada para os alunos completarem a atividade e eis que a diretora entra na sala para dar alguns recados. Recados dados, lá num canto, uma aluna questiona sobre um possível erro na letra, eis que a professora baixa a cabeça, olha a letra da música e confirma o erro e aponta outro.

A música é escutada novamente, cada lacuna a ser completada foi explicada e corrigida. Cada vez que um aluno acerta, a professora pronuncia palavras de incentivo como “ótimo”, “quase isso” . O incentivo se repete para entonar a música, com o fim da atividade começa uma revisão de conteúdos.

Cheia de gestos, como uma artista na frente da sala, as mãos como se falassem serve de ferramenta para os alunos lembrarem. A mão empurra: close; a mão puxa: open; a mão vira livro: read. No meio de tantos gestos, a professora pronuncia “não fiquem com medo de arriscar”. E aqueles braços silenciosamente se juntam as mãos e começam a dançar no ar como se quisessem falar uma língua que já não parece ser gregos. No final da aula, posso dizer que o inglês uma língua de gestos e palavras é construída.

9.6.1.2 Aula 2 – agosto de 2016

A professora chega em sala, todos entram e após as devidas acomodações de materiais, a professora mapeia com os alunos todos os objetivos e percursos a serem seguidos naquela dia. A aula começa a partir do uso do inglês, eles são incentivados a criarem perguntas para uma atividade escrita. A atividade é entregue, explicada e então iniciada. Atenciosamente, ela passa classe por classe perguntando se há dúvidas. Conversas paralelas iniciam e então ela começa a correção.

Parte-se para o segundo momento da aula, a professora distribui um papel com um verbo, alguns parecem tímidos e constrangidos, outros perguntam o significado. Um a um eles vão à frente para novamente transformar “o inglês em uma língua de gestos e palavras”. Alguns tímidos, outros precisando de ajuda da professora, mas todos participam.

A atividade toma conta de toda o restante da aula.

9.6.1.3 Aula 3 – agosto de 2016

Hoje a aula têm menos alunos, o que não causou nenhuma modificação na rotina de aula, pelo menos não ficou evidente. Como em todas as aulas, ela explica os objetivos e retoma os exercícios da aula anterior. Não tem um aula da professora em que não tenha diálogo ou atividades que envolvam frases e enunciados em inglês.

Antes do diálogo há uma atividade gramatical em duplas, na qual os alunos retomam as estruturas básicas para desenvolverem o diálogo. Entre o circular em sala de aula e dar assistência aos alunos e a correção, grande parte da aula se passa.

Começam os diálogos, a professora auxilia seja com gestos ou com frases semelhantes e pouco a pouco cada dupla apresentou o seu diálogo sobre o que estaria fazendo em determinado dia. O sinal bate e todos saem para o recreio.

9.6.1.4 Aula 4 – agosto de 2016

Hoje é o último dia que me faço silêncio na sala de aula. A professora espera que todos entrem, percebendo o “entusiasmo” dos alunos com a segunda-feira de manhã, ele pronuncia de maneira doce a palavra “CORAGEM”. E todos sorriem, como se devolvessem a delicadeza da professora. Eis que então surge um rosto desconhecido, era uma aluna nova, então a professora conversa com ela dá início à aula.

A ansiedade toma conta da turma, eles querem saber das notas, a professora os tranquiliza, porém retoma os erros ocorridos na prova. E, a partir dos erros, a professora retoma todo o conteúdo visto, juntando tudo de tal maneira que eles compreendem e também criem frases oralmente a partir do conteúdo.

E a partir da retomada, surge o novo conteúdo, e utilizar o que eles já sabem parece deixa-los mais seguros e confiantes para responderem quando a professora pergunta. E então ela começa a escrever o conteúdo no quadro, hoje a aula não é tão oral, bem mais teórica.

A professora termina de colocar os exercícios no quadro, eis que ela para a fim de observar o quadro e nesse momento ela vira para os alunos e diz “Aula só de escrever é chata, eu também estou achando isso”. A reflexão ocorre como que no mesmo instante que a ação ocorre. Os alunos terminam de copiar, fazem o exercício e a correção fica para uma outra aula.

Despeço-me dessa turma que também fiz parte, saio das aulas com a percepção de que se tem uma professora que escuta o aluno e que constrói o conteúdo junto com o aluno. Uma professora que reflete sobre a sua prática na própria prática, que busca a oralidade, sem deixar de lado o conteúdo. Uma atriz de sua constituição enquanto profissional, que mais que mostrar o conteúdo se transforma nele, através de gestos, de músicas e do dia a dia.

9.6.2 Observações de quatro aulas – professora Shell

9.6.2.1 Aula 1 – setembro de 2016

Eis que retorno à escola, agora para observar uma outra professora, uma outra turma. Lá estou eu sentada no fundo da sala. Tem 21 alunos presentes, a professora começa com um *Good morning*, é retorno do trimestre e assim ela mapeia para os alunos tudo o que será feito nesse período.

Então a professora propõe um exercício de revisão no quadro, os alunos se sentem receosos, porém o incentivo por parte da professora começa com palavras “Vai, tenta! Eu ajudo”. E ela começa a passar um por um e delicadamente os elogia, parece que este ato os impulsionam a fazerem.

Passam-se alguns minutos e começa a correção, então a professora diz uma frase que me faz pensar, “ está todo mundo aprendendo”, e realmente estamos aprendendo a todo tempo, independente do lugar que estamos- observando/estudando/lecionando. Olho para o lado e vejo alguns alunos desmotivados, repenso o meu cotidiano, como não conseguimos alcançar a todos e como a realidade se repete.

9.6.2.2 Aula 2 – setembro de 2016

E começa mais uma aula e a professora começa a falar em força de vontade, um dos quesitos principais na aprendizagem do inglês, na sua própria visão. E então, começa mais uma aula, a professora retoma os exercícios e o conteúdo da aula anterior.

Após revisar, a professora propõe uma avaliação, os alunos se organizam rapidamente e começam a atividade. Dentro de 20 minutos eles terminam e a professora dá sequência.

Então é proposta uma atividade oral, a professora insiste com os alunos que não é necessário ter vergonha, basta tentar que ela ajuda. Entre avaliação e atividades a aula quase chega ao fim e os alunos e a professora reclamam que duas horas seguidas de aula é muito cansativo e se houvesse a divisão das aulas, ficaria mais tranquilo de fazer as atividades, o sinal toca e então eles saem para o intervalo.

9.6.2.3 Aula 3 – setembro de 2016

Observo essa aula e percebo como é importante para essa professora o explicitar quais são os objetivos da aula, calmamente ela se organiza, faz a chamada e observa que há menos alunos. Devido a uma paralisação, eles não teriam o horário seguinte. Como é difícil dar conta de todos esses fatores externos que influenciam no planejamento do professor. Mesmo assim é necessário, adaptar, remodelar o plano de aula.

Essa professora tenta, como um trabalho de formiguinha, mostrar aos alunos o quanto é importante o falar em inglês, mais que conteúdos há a busca da consciência do saber uma língua estrangeira.

É semana de provas, o horário é reduzido a fim que toda escola faça prova no mesmo tempo. Vejo a preocupação em exercitar os conteúdos trabalhados, então ela distribuiu uma folha e coloca músicas em inglês para eles ouvirem. Depois de passar ajudando-os e vendo o fim da aula se aproximar, ela começa a correção. E assim acaba mais uma aula.

9.6.2.4 Aula 4 – setembro de 2016

Essa é a última aula, vou ao fundo mais uma vez, vejo naqueles alunos os meus e na prática dessa professora algumas atitudes semelhantes e outras diferentes, o contexto diz muito e a postura do professor muda conforme o contexto e conforme a reação de seus alunos. Novamente a professora chega, organiza a turma, o próprio material. Cumprimenta os alunos e expõe os objetivos da aula.

Aos poucos ela vai organizando os alunos e o conteúdo novo começa a surgir no quadro, todos parecem prestar atenção. A proposta é construir uma planta baixa de uma casa utilizando o vocabulário em inglês. Os alunos se empolgam, a professora distribui dicionários e livros para os alunos buscarem o que precisam para concluir o trabalho. A professora anda entre os alunos, ajudando-os. A atividade toma conta de toda a aula. O sinal bate e os alunos organizam o material para saírem.

9.7 Carta de apresentação à Secretaria Municipal de Educação

Rio Grande, 08 de setembro de 2015.

Ao secretário municipal de educação
Prof. André Lemes da Silva.

Assunto: Consentimento para realizar pesquisa junto às escolas do município

Prezado Prof. André Lemes da Silva,

Venho por meio desta, solicitar o consentimento para realizar uma pesquisa de campo junto aos professores de língua inglesa do município. Primeiramente, gostaria de dizer que sou estudante do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão da professora Vanise dos Santos Gomes, cujo objetivo é numa primeira instância traçar um perfil dos professores e posteriormente desenvolver a pesquisa junto a um grupo a respeito da constituição enquanto docente.

Gostaria de salientar que a participação nesse estudo é voluntária cabendo ao professor e a escola decidirem a não participação ou a desistência em qualquer momento da pesquisa. Na publicação dos resultados desta pesquisa, as identidades assim como o nome das instituições de ensino serão mantidas no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificar os participantes. Desde já agradeço a colaboração, colocando-me a disposição para quaisquer esclarecimentos

Atenciosamente,

Eveline Caren Genesini Pereira
Mestranda em Educação
PPGEDU- FURG

Vanise dos Santos Gomes
Professora Orientadora
PPGEDU- FURG

9.8 Carta de apresentação à escola

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Rio Grande, agosto de 2016.

Direção e Coordenação da E.M.E.F _____,

Por meio desta apresentamos a discente Eveline Caren Genesini Pereira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, devidamente matriculada nesta Instituição de ensino, que está realizando a pesquisa intitulada “**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: Os ruídos e os silêncios da prática de sala de aula**”. O objetivo do estudo é investigar como a prática pedagógica constitui o professor de Língua Inglesa.

Na oportunidade, solicitamos autorização para que realize a pesquisa através da coleta de dados (questionário/entrevista/observação), com as professoras de Língua Inglesa _____.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes, assim como da instituição.

Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento da pesquisadora em possibilitar, aos participantes, um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelo participante. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Agradecemos a compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento desta profissional e da iniciação à pesquisa científica em nossa região. Em caso de dúvida você pode entrar em contato tanto com a Orientadora Prof.^a Dr.^a Vanise Gomes pelo e-mail vanisegomes@furg.br, ou com a própria pesquisadora pelo e-mail evelinecaren@gmail.com

Atenciosamente,

Prof.^a Dr.^a Vanise dos Santos Gomes (Orientadora)

Eveline Caren Genesini Pereira (Pesquisadora)

9.9 Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada para participar, como voluntária, em uma pesquisa. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LÍNGUA INGLESA: os ruídos e os silêncios da prática de sala de aula.

Pesquisador Responsável: Eveline Caren Genesini Pereira

Telefone para contato do pesquisador(a): (53)84147262

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a estudar o problema/questão da pesquisa “(Como) os professores de Língua Inglesa (LI) percebem a prática de sala de aula como constituinte da sua formação e identidade profissional? é perceber a importância da prática do cotidiano escolar na constituição docente. A pesquisa se justifica ao evidenciar a prática/cotidiano como um saber, como elemento formador ao longo da jornada profissional do professor. O objetivo desse projeto é investigar como a prática constitui o professor de LI. Os procedimentos de coleta de dados serão da seguinte forma: aplicação de questionário, observação das aulas (aproximadamente 8 aulas); filmagem e visionamento; escrita de relatórios, de uma narrativa e de uma entrevista. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LÍNGUA INGLESA: os ruídos e os silêncios da prática de sala de aula. Fui informado(a) pelo(a) pesquisador(a) Eveline Caren Genesini Pereira dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo () Não autorizo () a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data: _____

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____