

# O PROFESSOR DE INGLÊS PARA CRIANÇAS: CONSTRUÇÃO DE SI NA RELAÇÃO COM O OUTRO

## THE ENGLISH TEACHER FOR CHILDREN: A CONSTRUCTION OF ONESELF IN THE RELATION TO THE OTHER

### LA PROFESORA DE INGLÉS PARA NIÑOS: CONSTRUCCIÓN DE SÍ EN RELACIÓN CON EL OTRO

\* Andréa Cristina Gomes Monteiro

\*\* Marcia Regina Selpa Heinzle

**Resumo:** A profissionalização docente é mais ampla do que o percurso vivido na formação inicial no contexto universitário, pois, entende-se que há diversos aspectos que contribuem para o desenvolvimento da docência, especialmente o licenciado em Língua Inglesa que assume o desafio de trabalhar com a infância. Dessa forma, este artigo almeja analisar os constituintes da profissionalização docente de Língua Inglesa que influenciam a escolha de atuar com a infância. Para isso, serão analisados os aspectos que influenciaram o fazer docente de sete professores de Língua Inglesa de um município ao norte do estado de Santa Catarina. Os dados foram gerados a partir de um memorial e entrevistas com cada professor. Esses dados foram analisados segundo a análise textual discursiva de forma a emergir as seguintes categorias relacionadas às influências: a) da família; b) influências dos mestres que atuaram na sua formação; c) dos professores mais experientes; e) dos gestores. Com a análise dos dados percebe-se que a experiência vivenciada pelos docentes por meio dos mestres pode ser decisiva na tomada de decisões no que consta ao processo de ensino e aprendizagem. Também é visível que a figura dos professores mais experientes e gestores é essencial no processo de profissionalização dos professores de inglês para as crianças. Com as influências advindas da socialização no espaço escolar, os docentes se sentem mais confiantes no seu fazer docente principalmente por poderem validar seus conhecimentos.

**Palavras-chave:** Profissionalização. Docentes. Infância.

## INTRODUÇÃO

Somos seres sociais e a partir das nossas relações, desde a mais tenra infância até a idade adulta, assim, a construção da identidade permeia as relações estabelecidas por esses sujeitos nas diversas esferas nas quais se circula, ou seja, a construção de si mesmo reside na relação de variadas situações que se enredam ao longo da vida (DUBAR, 2005).

Tardif (2012) afirma que os saberes e fazeres dos docentes, em seu cotidiano de trabalho, não são inatos, mas concebidos pela socialização do indivíduo por meio das relações estabelecidas com a família, amigos, escola, igreja, cursos, professores, companheiros de trabalho, etc. Essa interação, expressa por Tardif (2012), se estende por toda a história de vida dos sujeitos. Partindo dessa perspectiva social da construção da identidade docente, importa reafirmar que as identidades se originam da confluência das individualidades do sujeito com as condições oferecidas pelo sistema (DUBAR, 2005). Perspectiva que corrobora com García

---

\* Mestrado em Educação (FURB/SC). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (IFC/SC). E-mail: jve3043@gmail.com. ORCID: 0000-0002-9285-6783.

\*\* Doutorado em Educação (FURB/SC). Docente do Departamento de Educação e Programa de Pós Graduação em Educação (FURB/SC). E-mail: selpamarcia@gmail.com. ORCID: 0000-0002-2299-8065.

(1999) quando, ao estudar Burke (1990), expõe que a carreira do professor deve ser entendida sob duas óticas: pessoal e organizacional. Na primeira, os fatores que influenciam são as crises pessoais, a família, as etapas da vida, a questão da vocação, etc. Na segunda estão as expectativas sociais, estilo de gestão, regulamentos, sindicatos, etc. Nessa perspectiva, as situações e pessoas com as quais o docente se relaciona, antes mesmo de se tornar professor, são parte do que o constitui como profissional, pois os caminhos que trilham e suas ações estarão pautadas nessas experiências que podem ter sido adquiridas antes ou durante a universidade, ou mesmo após o ingresso na profissão. Contudo, o processo de desenvolvimento profissional e de construção da identidade docente não é estático, está em constante movimento devido às experiências profissionais e pessoais que continuam a existir na vida do docente.

Nessa perspectiva, tornar-se docente implica na junção de um grande mosaico de processos de socialização, que contribuem para a individualidade do ser. Nenhum docente é igual ao outro, suas influências e histórias de vida são diferentes, o que acarreta na singularidade do atuar desse profissional em sala de aula. Portanto, neste artigo pretende-se analisar os constituintes da profissionalização docente de Língua Inglesa para o trabalho com a infância que influenciam o atuar docente.

## **METODOLOGIA**

Este estudo é um recorte de uma pesquisa intitulada “A profissionalização do docente de Língua Inglesa para o trabalho com a infância na escola”, estudo que contou com a geração de dados a partir dos memoriais e entrevistas de sete professores de Língua Inglesa, do quadro efetivo de uma Rede Municipal de Ensino ao norte de Santa Catarina, que atuam com o ensino de inglês para os anos iniciais.

Essa é uma pesquisa qualitativa (BODGAN; BIKLEN, 1994) e, no que se refere aos procedimentos, é uma pesquisa (auto)biográfica (ABRAHÃO, 2003). Este estudo teve como instrumentos de geração de dados: formulário (que não foi utilizado como fonte de geração de dados para este artigo), seis memoriais escritos pelos professores de inglês dos anos iniciais e sete entrevistas narrativas. Tanto os memoriais quanto as entrevistas foram orientados para que se pudessem gerar dados sobre o processo de profissionalização desses docentes, no sentido de entender como eles se constituem docentes para a infância tendo em vista que os cursos de Letras possuem como foco a formação de professores de Inglês e Português para os anos finais do Ensino Fundamental e também para o Ensino Médio.

Esses dados foram analisados através da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016) o que resultou na emergência de cinco categorias que abordam as influências: a) família; b) mestres; c) professores mais experientes; d) gestores. A partir dessas categorias discute-se neste artigo os aspectos que influenciam a escolha desses docentes, que não receberam formação acadêmica, para trabalhar especificamente com a infância.

## **INFLUÊNCIAS DA FAMÍLIA**

Tardif (2012, p.15) afirma que “[...] o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam a sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo”. Nesse sentido, identifica-se, nos dizeres dos professores sujeitos da pesquisa, que há uma mescla de saberes que são oriundos da família, sua primeira fonte de socialização, mas que se adaptam e se incorporam à prática desses professores.

Uma das professoras, quando questionada sobre como aprendeu o ofício de professora para a infância, expõe as experiências que teve com a sua tia ao longo da profissão. *“Ela deu algumas dicas. A gente troca muita figurinha, mas ela é professora de sala do quinto ano”* (ENTREVISTA PROFESSORA 2). As trocas de experiências com essa tia passam a ser um dos aspectos que movem a prática dessa professora. Semelhante a Professora 1, quando questionada sobre as influências do seu atuar docente, relata as influências que teve com a tia que era professora primária. *“Ela sempre foi muito organizada e eu sempre observei isso nela. Eu não assisti a muitas aulas dela, então não posso dizer da questão didática, mas eu via dedicação, organização, o jeito como ela mantinha os cadernos do planejamento.”* (ENTREVISTA PROFESSORA 1).

Tardif (2012, p. 79, grifo do autor) destaca que “[...] o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores, *os quais, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo*”. Em consonância com a ideia do autor, percebe-se que a Professora 1 aprendeu muito do planejamento e da organização necessárias para o trabalho na escola antes mesmo de entender que eles fossem importantes para a sua atuação como professora, pois, de acordo com Tardif e Raymond (2000), o professor é o único profissional que é exposto ao seu ofício por tantas horas antes mesmo de se descobrir profissional da área.

O Professor 5 vivenciou muito dessa inserção em razão de ter mãe professora. Por esse motivo, atribui o que sabe sobre o trato com as crianças às experiências que a mãe proporcionou a ele antes de ter se tornado professor: *“E por ter a mãe professora e estar*

*inserido sempre nesse mundo de escola, tu acabas tendo aquele tino pra saber como trabalhar com as crianças”* (ENTREVISTA PROFESSOR 5).

O mesmo acontece com a Professora 1 em relação às suas experiências enquanto filha-aluna, algo que ela traz como parte do seu repertório de práticas como professora. “[...] *bem eu me lembrando da minha época de aluna, que eu era bem consciente e os meus pais também bem em cima, sabiam o que eu tinha que fazer. Tinha toda uma rotina, eu me baseei nisso, eu acho.*” (ENTREVISTA PROFESSORA 1).

Além do repertório de práticas experimentado pela Professora 1, também se faz necessário observar que “[...] a relação com a escola já se encontra[va] firmemente estruturada no professor iniciante e que as etapas ulteriores de sua socialização profissional não ocorrem em um terreno neutro” (TARDIF, 2012, p. 79). Ou seja, o seu fazer docente já estava carregado de impressões que ela havia presenciado durante a sua trajetória enquanto discente, principalmente o juízo de participação da família no processo de ensino e aprendizagem.

Algumas influências e situações que se presencia ao longo da vida são cruciais no entendimento de certas ações tomadas por profissionais. A cobrança dos estudantes em relação às atividades, a organização, a criatividade e a didática foram experiências e influências que esses docentes tiveram ao longo de suas vidas e que marcaram o seu atuar docente.

## **INFLUÊNCIAS PROVENIENTES DOS MESTRES**

Tardif (2012, p. 76), ao relatar dados dos estudos de Lessard e Tardif (1996) e de Tardif e Lessard (2000), aponta que “outros professores também falaram da influência de seus antigos professores na escolha de suas carreiras e ensinar”. Essa influência, apontada pelos autores, fica evidente no relato da Professora 4, posto que houve o incentivo contínuo da primeira professora de inglês na sua escolha de forma de ingresso na universidade. “*E eu tive uma professora muito boa, que incentivava sempre. [...] Eu acho que foi uma professora que me deu uma aula boa e valorizou a motivação que eu tive no contato com o inglês. Tanto é, que ela que me incentivou a fazer o Enem para entrar na faculdade.*” (ENTREVISTA PROFESSORA 4).

Para a professora 4, o apoio e a motivação recebidas de sua primeira professora de inglês foram um parâmetro utilizado por ela para o seu trabalho em sala de aula. Segundo Tardif (2012) a socialização primária, principalmente a que acontece no ambiente escolar possui grande influência no desenvolvimento das práticas do docente.

Entretanto, nem todas as vivências escolares são positivas para os discentes, como é o caso da Professora 7 que faz pouco uso de traduções em suas aulas em decorrência de uma experiência negativa pela qual passou quando era estudante. *“Também não passo textos para traduzir e eles ficam felizes da vida, porque eu tenho trauma da época em que eu estudava. [...] Então o que eu sinto que foi ruim pra mim, eu acredito que será ruim pra eles também, então eu não uso.”* (ENTREVISTA PROFESSORA 7).

Tardif (2012) afirma que os professores julgam a partir do que vivenciaram em sua história de vida como estudantes: se algo foi negativo para eles, também será pouco proveitoso para os seus alunos. Metodologias aplicadas com esses docentes em período escolar podem ser replicadas ou não, dependendo da percepção de eficiência que o docente teve em relação ao método quando o experienciava enquanto aluno. Nesse sentido, situações vividas ao longo do período escolar marcam profundamente o futuro professor, bem como o reconhecimento de personalidades de professores marcantes e atividades realizadas: *“Ou seja, os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente, já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação.”* (IMBERNÓN, 2011, p. 65). A resistência em usar a tradução de textos em LI nas aulas da Professora 7 demarca o embate com um modelo de ensino experimentado e rejeitado por ela, embora possivelmente essa docente também tenha estudado na universidade que o método pautado na tradução não é o mais eficaz para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

A influência dos docentes que perpassam a vida dos professores desta pesquisa também é perceptível no relato de uma das professoras no que consta ao seu período de estágio, quando houve o primeiro choque com a realidade. *“[...] então o que eu tenho de referência é isso da minha experiência, sempre ficou bem gravado na minha memória de como e ser aluno e o papel do professor. Dali eu tirei algumas coisas né? A questão da organização, de cobrar essa organização deles.”* (ENTREVISTA PROFESSORA 1).

A insegurança nos primeiros momentos em sala de aula aflorou na docente a sensação de nostalgia referente aos seus tempos de aluna, trazendo experiências que foram consideradas positivas para atuar em sala de aula. Além da primeira impressão da docência e do uso de experiências vividas anteriormente ao longo da sua trajetória como aluna, a Professora 1 se questionou acerca das atitudes das professoras de Língua Inglesa que a marcaram. *“O que será que ela fez que me encantou? Que tipo de aulas eram aquelas e tantas outras que tive no decorrer dos anos?”* (MEMORIAL PROFESSORA 1). As dificuldades encontradas nos primeiros momentos em sala de aula despertaram na Professora 1 a

necessidade de recordar momentos importantes de sua formação enquanto estudante e ponderar quais atitudes seriam necessárias para que ela pudesse realizar a sua função como docente de LI. “A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional, e constitui[u] o meio privilegiado de chegar a isso” (TARDIF, 2012, p. 67).

A fragilidade vivida pela Professora 1 em suas primeiras experiências em sala de aula, as quais levaram a docente fazer uso de situações da sua história como estudante, se faz presente novamente em seu discurso quando levanta a questão da formação recebida na universidade em relação ao ensino de Inglês para crianças. “*Porque na faculdade, pra ser bem sincera, eu acho que a gente não tem nenhuma referência assim, tirando os professores bons que tu tens, né? É aquela experiência, você como aluno, de novo, ele como professor*” (ENTREVISTA PROFESSORA 1). Sob esse viés, “sabe-se que os professores formadores dos cursos de licenciatura são os responsáveis pela formação dos docentes que atuam na educação básica” (PASSOS; COSTA, 2010, p. 124), todavia, como se tem apontado neste estudo, a formação docente não é composta unicamente pela formação recebida no curso superior. Entretanto, a postura dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura é como exemplo a ser seguido pelos futuros professores.

Sendo as relações interpessoais o meio de transmissão do conhecimento construído, através das quais existe a troca de significados, o docente sempre se apresenta como um modelo. Da mesma forma que os pais, para as crianças, se transformam em referência, a ser seguida ou não, mas sempre uma referência, o docente, mesmo na formação de adultos, também ocupa este lugar. (BARRETO, 2009, p. 28).

Um professor formador motivado e envolvente pode estimular o futuro docente a continuar seus estudos e cativá-lo para a área que está estudando. “De nada adianta transmitir um conteúdo programático se a postura do professor é contraditória à importância dada às relações entre professor-aluno” (BARRETO, 2009, p. 29). A desmotivação de um professor formador pode influenciar os futuros professores no que se refere ao trabalho docente. “*Durante os cinco anos de faculdade tive alguns momentos de dificuldade relacionados à qualidade de algumas aulas, pois tive uma professora que não estava mais motivada para lecionar uma das minhas disciplinas favoritas, língua inglesa.*” (MEMORIAL PROFESSORA 4).

Sabe-se que as condições de trabalho de vários formadores de docentes não são as ideais (atuação em diversos cursos, pouco tempo de pesquisa, acadêmicos que ingressam sem conhecimentos básicos, aligeiramento dos cursos, etc.), conforme apontam Passos e Costa (2010). Essas questões ficam perceptíveis nas aulas dos formadores universitários, contudo é preciso estar atento para o efeito que cada docente possui no desenvolvimento do acadêmico.

O professor formador é responsável pela formação do futuro docente, pois a “[...] apresentação de um modelo coerente com o que se transmite é, assim, imprescindível a uma aprendizagem significativa” (BARRETO, 2009, p. 29), sendo assim, entende-se que o professor, indiferente do nível de ensino no qual atua, também se torna co-responsável pelo desenvolvimento profissional dos seus alunos, o que nesta pesquisa se refere ao desenvolvimento dos docentes de LI que atuam nos anos iniciais.

Além dos professores formadores, existem outros docentes que contribuem para a profissionalização dos docentes: os professores mais experientes.

### **INFLUÊNCIAS DOS PROFESSORES MAIS EXPERIENTES**

O início da carreira docente, conforme Tardif (2012), é um período marcado por descobertas e inseguranças, principalmente no que se refere às questões didático-pedagógicas e de domínio do conteúdo. A presença de professores mais experientes na vida dos professores iniciantes pode se tornar facilitadora no processo de adaptação deste profissional que se encontra fragilizado por considerar a experiência da docência uma novidade. A preocupação com o acompanhamento de docentes no município estudado fica visível no Plano Municipal de Educação, no qual se encontra a proposta de implantação de um sistema de acompanhamento dos profissionais iniciantes através de supervisão por uma equipe de profissionais experientes (JOINVILLE, 2015, p. 20), uma proposta que vem ao encontro das formações expostas por Nóvoa (2009).

A necessidade de acompanhamento nas primeiras experiências em sala de aula dos professores ingressantes na rede municipal de ensino é perceptível nos relatos dos professores. Esse é o caso do Professor 5, que embora não tenha recebido um acompanhamento específico quanto ao seu ingresso na docência, aponta que a ajuda oferecida pelos colegas de trabalho foi essencial para que ele pudesse se adequar à nova rotina de trabalho. *Foi praticamente uma comoção. [...] todo o pessoal mais velho, então desde como usar o mimeógrafo. Até vinham me trazer material. [...] Então foi assim, arrecadando informação daqui e dali.* (ENTREVISTA PROFESSOR 5).

A receptividade com que outros docentes acolheram o Professor 5 foi crucial na motivação que ele apresenta para o trabalho com a infância. Nóvoa (2009, p. 38) destaca que “[...] um momento particularmente sensível na formação de professores é a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente”. Nessa fase, o profissional está se estabelecendo como membro de um coletivo docente, portanto, se trata de um momento de

adaptação às novas situações e também de aceitação do grupo: “Em suma, torna-se um membro familiarizado com a cultura de sua profissão.” (TARDIF, 2012, p.101).

Em seus primeiros anos de atividade docente, o Professor 5 procurou se adaptar ao grupo de professores ao qual pertencia, trocando experiências com eles, inspirando-se nas atividades deles e se adaptando à cultura docente. Sob esse viés, Imbernón (2011) ressalta a importância do trabalho em equipe e do colegiado na formação do docente. O autor complementa observando que “a formação permanente deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática” (IMBERNÓN, 2009, p. 44-45). Ainda segundo o autor, faz-se necessário o “abandono do individualismo e do ‘celularismo’ na cultura profissional docente” (2011, p. 73). Portanto, entende-se a necessidade de um trabalho coletivo dentro do ambiente escolar, um ambiente que proporcione trocas, decisões coletivas e acolhimento dos novos integrantes do grupo.

O fato de o coletivo citado pelo professor 5 se tratar de um grupo de docentes que partilham ansiedades, trajetórias e realidades semelhantes, aproxima-os para que troquem experiências uns com os outros. Nesse sentido, o Professor 5 recorda das primeiras vezes em que participou das socializações do grupo de professores de Inglês do município<sup>1</sup>. “*A troca de experiências sempre foi e ainda é uma das coisas mais importantes. Dava muita vergonha de falar o que eu fazia em sala, pois eu era novato e ainda não sabia se o que eu fazia era importante ou não. Meus colegas já sabiam inventar vários jogos.*” (MEMORIAL PROFESSOR 5).

Compreendemos que as trocas realizadas nos encontros com os professores de Língua Inglesa ofertaram aos docentes a oportunidade de discutir diferentes atividades e renovar as atividades já desenvolvidas no ambiente escolar. García (1999) relata a inserção de métodos de ensino por parte dos professores, mesmo quando os docentes não estão convencidos de sua eficácia, ao perceberem que outros docentes os estão utilizando. Nesse sentido, a troca de experiências entre professores pode ser positiva, tendo em vista a possibilidade de implementação de novas atividades de ensino. Ponto esse que pode ser observado na fala da Professora 6 quando relata que “[...] *é muito válido a troca de experiência. E cada professor que se identifica com aquela atividade que deu certo aplica na sala de aula, já apliquei muitas atividades de outros professores na sala de aula*” (ENTREVISTA PROFESSORA 6).

---

<sup>1</sup> São reuniões que acontecem a cada dois meses com todos os professores de inglês da rede municipal de ensino da cidade estudada, para discutir alguma temática proposta pela Secretaria de Educação e também partilhar experiências que acontecem em sala de aula na rotina dos professores.

As negociações e adaptações das atividades apresentadas nos encontros também são momentos de auxílio aos professores. Contudo, as atividades passam pela adaptação e aprovação dos professores envolvidos nas discussões. “Em suma, um professor nunca define sozinho em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos” (TARDIF, 2012, p. 12-13). O remodelar das práticas também fica expresso no relato do Professor 5, para quem esses momentos de trocas com os professores levam-no a repensar as suas ações docentes: “[...] *é muito interessante, a gente dá risada. ‘Sério que tu fizeste isso? Lá na minha escola não vai dar certo. Então faz assim.’ Aí, já tem alguém que transforma a atividade ali. Isso é muito interessante de ver, as atividades propostas sendo transformadas.*” (ENTREVISTA PROFESSOR 5).

Nesse sentido, trocar experiências e observar as ações adotadas pelos professores regentes de cada turma com as quais o professor de Inglês atua ajuda no entendimento do processo de aprendizagem do aluno. Essa troca também proporciona, ao docente de Língua Inglesa, a confecção de atividades mais voltadas à faixa etária para a qual está lecionando, principalmente quando não se está habituado a lecionar para as crianças. Para a Professora 3, a experiência de contar com o apoio de professores mais experientes, no ensino de crianças, foi enriquecedora para a sua prática e também a influenciou a não desistir do desafio de ministrar aulas para essa faixa etária. “[...] *eu não esperava que fossem os pequenos. Foi então que os professores me ajudaram, foram me orientando.[...] Os próprios professores de sala me ajudavam bastante na condução dos alunos em sala, reconhecer, saber como eu tinha que agir.*” (ENTREVISTA PROFESSORA 3).

Tardif (2012, p. 53) ressalta que “[...] cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc.” A troca com outros professores, seja com professores regentes das salas ou com os professores que compartilham a mesma disciplina (Inglês), permite o recriar da atuação dos docentes. “*Sempre perguntei pra ela e também sempre perguntei para os professores de sala mesmo. O que funciona com ela? Como é que elas fazem? E aí, me baseando nisso, eu fui fazendo a minha própria, criando os meus próprios métodos*” (ENTREVISTA PROFESSORA 1). A integração entre os profissionais de uma mesma instituição de ensino provoca nos docentes a possibilidade de trocas de experiências e até mesmo de momentos de ressignificação das práticas desenvolvidas em sala de aula.

Por meio das trocas, as dificuldades que antes seriam analisadas somente por uma perspectiva, agora podem ser observadas por diferentes ângulos, viabilizando uma tomada de decisão coletiva. *“Então o que nos resta é trocar experiências com os próprios professores de sala a fim de encontrar formas mais eficientes de chegar até os alunos.”* (MEMORIAL PROFESSORA 1), pois os docentes “[...] também trocam informações sobre os alunos. Em suma eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação” (TARDIF, 2012, p. 53). Essas trocas referentes ao conhecer os alunos são importantes para o docente de LI, especialmente devido às suas condições de trabalho, tendo em vista que esses docentes que atuam com os anos iniciais possuem somente uma aula semanal com cada turma, fator que dificulta o conhecer das especificidades de cada estudante. Nesse sentido, a Professora 1 reforça a importância das parcerias realizadas com as professoras que atuam com cada turma dos anos iniciais. *“Ah, eu sempre converso porque a gente está muito junto, então eu sempre pergunto. Mais a questão de conhecimento dos alunos, porque eles têm mais tempo com ela, então eu quero saber pra conhecer eles e chegar mais próximo deles.”* (ENTREVISTA PROFESSORA 1).

As experiências dos professores regentes das turmas dos anos iniciais influenciam diretamente no trabalho dos docentes de Língua Inglesa que ingressaram nessa parte da carreira sem experiência alguma sobre como trabalhar uma Língua Estrangeira com alunos que ainda estão passando pelo processo de alfabetização.

Outro momento de trocas encontrado nas escolas é relatado pelo Professor 5: as histórias de situações que acontecem na sala de aula que são contadas nos momentos de intervalo na sala dos professores. *“O bom de ser professor é que você está sempre ouvindo histórias. Está sempre conversando. Um conta o que aconteceu e o que fez. Como resolveu”* (ENTREVISTA PROFESSOR 5).

A partilha das experiências dos professores mais experientes para com professores principiantes fica aparente na fala da Professora 6 quando ela explica como se deu o seu ingresso nos anos iniciais, que na ocasião acontecia em concomitância com o início do processo de alfabetização das crianças nas escolas. *“Eu lembro lá em 2000, 2001, professores que participaram desse processo, inclusive os que fizeram todo o plano de aula. Então eu recebi orientação das pessoas que participaram dessa formação. Recebi sim, inclusive as aulas prontas para o primeiro ano”.* (ENTREVISTA PROFESSORA 6).

As orientações recebidas pela Professora 6 de professores mais experientes, em seu primeiro ano de trabalho com o ensino de Língua Inglesa para crianças em fase de alfabetização, foi fator que influenciou diretamente em seu atuar como docente para crianças.

O material preparado por professores mais experientes levou a professora a observar questões que seriam relevantes de lecionar para as crianças, bem como atividades que seriam melhor desenvolvidas nessa faixa etária. A construção desse material contou com o auxílio de outro ator importante nos processos de profissionalização docente: os gestores. Estes são pauta na próxima seção em decorrência das influências que eles exerceram no atuar dos docentes desta pesquisa.

## **INFLUÊNCIAS DOS GESTORES**

Os gestores são pessoas capacitadas para “[...] buscar solução para os problemas, saber coordenar o trabalho conjunto, discutir e avaliar a prática, assessorar os professores e prestar-lhe apoio logístico na sala de aula” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 476), com isso percebe-se a importância do gestor para que o processo de ensino e aprendizagem possa acontecer no ambiente escolar. Nesta pesquisa, serão considerados gestores todos os profissionais responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem na escola e também os profissionais especializados em processos educacionais presentes na Secretaria de Educação, de forma a corroborar com a perspectiva de Lück (2009).

O gestor escolar é uma figura que afeta diretamente o trabalho do docente em sala de aula, pois é ele que facilita a ampliação da autonomia docente, oportuniza a formação continuada, permite o diálogo com todos os envolvidos no processo de aprendizagem, indica reflexões a serem consideradas pelos docentes e organiza a estrutura escolar de modo a favorecer os processos envolvidos no ato de educar (LÜCK, 2009).

Para os sujeitos desta pesquisa, a figura que teve maior destaque no que se refere à gestão escolar foi a Supervisora S<sup>2</sup>, da Secretaria de Educação, considerando que essa profissional esteve presente nos discursos de todos os professores deste estudo, desde os momentos iniciais de ingresso na profissão até os dias atuais.

Para o Professor 5, ela foi essencial na superação da experiência inicial em sala de aula, principalmente em relação ao trabalho com uma faixa etária para a qual ele nunca havia lecionado. *“Foi ela quem primeiramente me abriu os olhos para caminhos nunca vistos. Os caminhos das crianças de terceiro ao quinto ano. Do lúdico”* (MEMORIAL PROFESSOR 5). Situação que corrobora com a escrita da Professora 1: *“Minha sorte foi ter como supervisora a Supervisora S que guiou meus passos até eu ‘meio’ que encontrar meu caminho (ou caminhos) para iniciar com os alunos da antiga 1ª série”* (MEMORIAL PROFESSORA 1). Com esses relatos, é possível perceber que o papel do supervisor no primeiro momento em

---

<sup>2</sup> Essa supervisora, hoje aposentada, foi atuante no processo de implementação do ensino de LI nos anos iniciais no município.

sala de aula foi primordial para que esses professores pudessem desenvolver as atividades docentes, principalmente porque esses profissionais nunca haviam lecionado para os anos iniciais.

A influência que um gestor pode ter no trabalho de um docente é tamanha que até hoje podem ser vistos os reflexos das ações da Supervisora S no relato dos professores 1 e 5. Para a Professora 1, a Supervisora S proporcionou momentos de reflexão e também de descobertas que serão lembradas sempre no seu fazer docente: *“até hoje entra e sai supervisores e a gente sempre usa ela como referência porque ela é espetacular, né. [...] ela sempre tinha alguma coisa pra te dizer. Você já tentou fazer isso?”* (ENTREVISTA PROFESSORA 1). Para o Professor 5, ficou o aprendizado de muitas facetas do ensino de línguas que ele não conhecia: *“então algumas das coisas que eu estou te falando hoje foi aprendizado que eu adquiri com ela. Coisas que ela me falou e eu fui praticando.”* (ENTREVISTA PROFESSOR 5).

Por se tratar da implementação da LI em um nível de ensino que não tinha contato com a LI, nem muito material disponível para consulta e por ser um tema bastante recente, o papel da Supervisora S da Secretaria de Educação foi apontado pelos docentes como valoroso nos momentos de dúvidas dos que atuavam com Inglês nos anos iniciais. *“A própria Supervisora S que nos orientava. Ela vinha quando a gente precisava do apoio dela. Porque ninguém sabe inglês nas escolas então quanto à matéria e ao conteúdo era só a Supervisora S”* (ENTREVISTA PROFESSORA 3).

A promoção da formação continuada para os docentes é uma das funções exercidas pelo supervisor e citada no início desta seção. As formações continuadas organizadas pela Supervisora S e a importância desse espaço de trocas fica evidente no relato do Professor 5 que expõe que as reuniões organizadas pela supervisora eram os momentos de maior absorção de ideias para o trabalho com a infância. Exposição que corrobora com os relatos da Professora 6: *“Com a Supervisora S a gente fazia todos os meses a formação continuada. Ela sempre trazia troca de experiência, sempre.”* (ENTREVISTA PROFESSORA 6).

O papel de ‘instigador’ que o supervisor pode fazer ao propor uma formação também é percebido na fala do Professor 5, quando ele expõe a formação sobre a lousa digital que presenciou no início do ano de 2016: *“tivemos uma formação sobre como manusear, mas quem manuseou foi a supervisora<sup>3</sup> e a gente ficou observando. ‘Meu olha só o que isso faz’”* (ENTREVISTA PROFESSOR 5). Para este docente, mesmo sem a possibilidade de manuseio da lousa digital, a formação o instigou a pesquisar mais e a procurar manuseá-la quando

---

<sup>3</sup> Supervisora da Secretaria de Educação em exercício ao longo da pesquisa (2015 – 2017).

tivesse a oportunidade. Para o docente, essa formação abriu os seus horizontes quanto à possibilidade de uso dessa tecnologia no dia a dia escolar bem como de outras tecnologias. Entretanto, para a Professora 2, o fato de não ter sido possível manusear a lousa durante a formação a desestimulou a utilizá-la na escola, o que nos remete ao equilíbrio emocional que o supervisor precisa adquirir para lidar com as individualidades de cada um dos docentes que pertencem à escola ou à Rede de Ensino (CORRÊA; PEREIRA, 2011).

Acrescenta-se ainda à individualidade docente o fator das diferentes realidades em que o professor atua, portanto, o supervisor também precisa estar em constante contato com os professores, escolas e também com as realidades vividas por todos esses atores, de modo a orientar com maior precisão a superação das dificuldades encontradas. Todavia, nem sempre as orientações dos supervisores são suficientes para a superação dos obstáculos no ambiente escolar, por isso é preciso pensar no supervisor como um entusiasta da pesquisa e da reflexão, trazendo para o trabalho do professor pró-atividade, pesquisa e reflexão. Essas questões podem ser observadas nos relato da Professora 7: *“E a minha supervisora até falou comigo que uma coisa que ela admira em mim é isso, essa minha preocupação, porque nós temos alunos especiais, então, em um ano tem um autista e outro com síndrome de down. [...]eu preparo uma coisa totalmente diferente pra eles.”* (ENTREVISTA PROFESSORA 7).

O fato de a supervisora da escola elogiar e perceber o trabalho diferenciado que a professora realiza frente aos alunos com necessidades específicas, motiva a docente a continuar as suas pesquisas para desenvolver aulas diferenciadas para esses estudantes. Com essa atitude, a supervisora estimulou a docente a realizar trabalhos diferenciados em sala de aula, a pesquisar outras formas de abordagem e atividades diversificadas para desenvolver com os estudantes. Atitude que corrobora com o posicionamento de Quaglio, quando ele propõe que “[...] é necessário criar condições propícias, não só de reflexão, mas também à emergência do professor-investigador” (QUAGLIO, 2007, p. 14).

Contudo, é preciso recordar que a equipe de gestão escolar não é composta somente pelos supervisores, mas também por diretores, secretários, coordenadores, etc. (CORRÊA; PEREIRA, 2011), portanto todos colaboram para o processo de ensino-aprendizagem. O auxílio de toda a equipe escolar está presente na fala da Professora 1: *“Eu sempre converso com toda a **equipe da escola**, principalmente com os professores deles. Aí quando não funciona nesse nível de troca de experiências, eu tenho que procurar a **direção** para eles me orientarem para o que eu devo fazer.”* (ENTREVISTA PROFESSORA 1, grifo das autoras).

A perspectiva de contar com o auxílio e visão de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dentro do ambiente escolar remete às ideias de Corrêa e Pereira

quando as autoras expõem que “[...] o trabalho em equipe possibilita uma abordagem mais ampla e consistente da educação a partir de vivências e conhecimentos diversos.” (CORRÊA; PEREIRA, 2011, p. 183). Com o trabalho envolto por todo esse coletivo da equipe escolar, preparar-se para a atuação nos anos iniciais não se torna uma tarefa solitária para os professores de Inglês que pouco atuaram com a infância. No caso da Professora 4, o coordenador pedagógico tem sido fundamental nesse processo de adaptação. *“Esses profissionais na escola têm me ajudado bastante. [...] Quando eu preciso eu converso sobre o que dá para fazer e está sendo bom nas escolas que têm coordenador pedagógico”*. (ENTREVISTA PROFESSORA 4).

A influência que o gestor possui no atuar docente de cada professor é notável, contribuindo no processo de desenvolvimento do docente. Com isso, o gestor se torna parceiro do professor “[...] que contribui para integrar e desintegrar, organizar e desorganizar o pensamento do professor num movimento de participação continuada, no qual os saberes e os conhecimentos se confrontam.” (QUAGLIO, 2007, p. 11). Segundo a Professora 6, *“eles[gestores] dizem que o professor deve procurar coisas novas, deve procurar se adaptar, se atualizar. Então acho que é um up, se a gente está muito acomodado... [...]Então é bom ter uma pessoa de fora que nos traz ideias diferentes pra poder melhorar na nossa prática.”* (ENTREVISTA PROFESSORA 6).

A possibilidade de os gestores trazerem novas perspectivas para o atuar docente pode ser observada na fala da Professora 3 quando a ela relata a questão das fotocópias: *“houve uma época em que eu reproduzia muito, mas a nossa supervisora falou que eles tinham que fazer.”* (ENTREVISTA PROFESSORA 3). Com o auxílio da supervisora da escola, a professora Gru permitiu-se considerar que o excesso de fotocópias poderia atrasar o processo pelo qual os alunos estavam passando, nesse caso, de aquisição de escrita. O que nos remete à Corrêa e Pereira defendem que “[...] ao supervisor compete agora adotar uma postura de parceria e, como mediador, propor melhorias que desafiem as situações de aprendizagem em prol de uma educação de qualidade.” (2011, p. 178-179).

Contudo, nem todas as colocações advindas da equipe gestora são positivas no desenvolvimento do docente. Para a Professora 2, as situações em que a sua atuação não seguia na mesma direção da proposta da diretora foram desmotivadoras para o seu fazer em sala de aula. *“Houve uma diretora que disse para mim ‘Esses assuntos são muita coisa para o quinto ano.’ Não é muita coisa! [...] Não que eu reduzi, mas eu reforcei a minha metodologia e segui em frente. Tirei algumas coisas talvez.”* (ENTREVISTA PROFESSOR 2).

As orientações da gestão sobre o fazer docente da Professora 2 não foram encaradas como positivas pela docente, nesse caso vale lembrar que o papel do gestor é de ofertar um diálogo e parcerias pedagógicas com os docentes. Ampliar a reflexão sobre a forma e quantidades de assuntos abordados pela Professora 2 teria sido positiva para o seu desenvolvimento docente, entretanto, percepção que a docente teve sobre a interferência dos gestores no andamento das suas aulas, proporcionou uma influência negativa no seu fazer diário.

Com a análise desses dados percebe-se o papel do gestor na profissionalização do docente de Língua Inglesa que atua nos anos iniciais. Sendo que em muitas ocasiões o gestor será a figura que o docente terá o primeiro contato na escola e que também pode abrir portas para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem no ambiente escolar.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao analisar as influências que contribuíram na profissionalização dos docentes de Língua Inglesa para o trabalho com a infância, entende-se que a experiência vivenciada por cada um dos sujeitos da pesquisa é única, bem como todo o seu processo de formação para a docência, contudo existem influências que se assemelham nesses processos, são elas: a influência da família, professores que os formaram desde a educação infantil até a licenciatura, os professores mais experientes e os gestores. Essa experiência vivida por cada um dos professores deste estudo chega a ter maior relevância para eles do que a própria formação inicial.

No que se refere às influências sofridas por meio das interações com familiares, isso se deu, em grande parte, por possuir professores em seu meio familiar. As interações com familiares professores possibilitaram a oportunidade de experimentar a docência mesmo sem haver se tornado professor.

No caso dos mestres (docentes que os formaram), fica claro, a partir dos dados, que o fazer pedagógico desses docentes influencia nas escolhas por atividades e metodologias utilizadas pelos sujeitos da pesquisa até os dias de hoje. O sentimento de satisfação, vivenciado pelos professores deste estudo, torna-se um parâmetro para a execução de atividades em sala de aula.

Os professores mais experientes foram essenciais nos primeiros anos de atuação dos docentes deste trabalho, contribuindo com experiências que poderiam ser replicadas pelos sujeitos do estudo em suas aulas e também auxiliando na validação de métodos e atividades que os novos docentes propunham. Nessa perspectiva, existem os professores regentes das

turmas dos anos iniciais, que segundo os dados da pesquisa, trabalham em parceria com os docentes de Língua Inglesa. Isso se dá, principalmente, quando se trata de entender o comportamento dos discentes, tendo em vista que esses professores passam mais tempo com a turma e, portanto, conhece as especificidades dos discentes com maior profundidade.

com base nos dados desta pesquisa, destacamos que a condução oferecida pelos gestores seja supervisores, orientadores ou diretores, exerce influência nas ações desenvolvidas em sala de aula pelos docentes. Portanto, faz-se necessário pensar em ações formativas para esses profissionais, de modo que possam fazer uso dessa influência de maneira positiva frente ao trabalho do docente. Outra questão importante a ser ressaltada por este estudo reside no entendimento que esses supervisores possuem das especificidades das disciplinas específicas e o quanto é importante para os docentes desta pesquisa a presença de um supervisor de Língua Inglesa na Secretaria de Educação de Joinville. Por terem um supervisor na Secretaria de Educação, eles podem contar com o auxílio desse profissional quando as dúvidas que surgirem na escola forem especificamente sobre o ensino da Língua Inglesa.

O que se pode considerar pautando-se em todas as questões apresentadas neste artigo é que a profissionalização dos docentes de Língua Inglesa que atuam com a infância recebe as influências de outras esferas sociais principalmente no que consta à atuação no ambiente escolar. E que essas interações são necessárias tendo em vista que perceber as situações de mais de um ângulo pode proporcionar processos de ensino e aprendizagem mais efetivos.

## **THE ENGLISH TEACHER FOR CHILDREN: A CONSTRUCTION OF ONESELF IN THE RELATION TO THE OTHER**

**Abstract:** The teacher professionalization is larger than the course lived in the first formation from the university context considering that there are several places and situations which contribute to the development of the teaching skill, specially the licensed in English who takes the challenge of working with childhood. Therefore, this article aims to analyze the English teachers professionalization constituents which influence the choice of acting with the childhood. For this purpose, it was analyzed the aspects that influenced the teaching methods of seven English teachers from a city on the north part of Santa Catarina state. The data was generated from a memorial and interviews made with each of the seven teachers. This info was analyzed by the Discursive Text Analysis from which emerged the following categories related to the influences that the teachers suffer on their acts: a) from family; b) from the teachers they had; c) from the teachers from work who have more experience; e) from the managers. After figuring the data out we realized that the experience lived by these teachers through the teachers, who taught them since kindergarten until higher education, can be decisive when getting a decision about the teaching and learning process. It can also be realized that the figure of a more experienced teacher and managers is essential in the process of professionalization of English teachers who teach to children. By the influences which come from the socialization in the scholar place, the teachers, from this research, feel more confident of what they have to do as teachers, particularly in view of being able to authenticate their knowledge.

**Keywords:** Professionalization. Teachers. Childhood.

## LA PROFESORA DE INGLÉS PARA NIÑOS: CONSTRUCCIÓN DE SÍ EN RELACIÓN CON EL OTRO

**Resumen:** La profesionalización docente es más amplia que el curso vivió en la formación inicial en el contexto universitario, por lo tanto, se entiende que hay varios aspectos que contribuyen al desarrollo de la enseñanza, especialmente la licencia para el idioma inglés que asume el reto de trabajar con niños. Así, este artículo pretende analizar los constituyentes de la profesionalización de la enseñanza de la lengua inglesa, que influyen en la elección de actuación con la niñez. Por este motivo, se analizarán los aspectos que influyen en las decisiones de la facultad de siete docentes de los estudiantes del idioma Inglés de un municipio al norte del estado de Santa Catarina. Los datos fueron generados a partir de un memorial y entrevistas con cada profesor. Estos datos fueron analizados de acuerdo a análisis textual discursiva a emerger las siguientes categorías relacionadas con influencias: (a) la familia; b) la influencia de los profesores que han actuado en su formación; c) de los profesores más experimentados; (e) de los administradores. Con el análisis de los datos, es evidente que la experiencia adquirida por los profesores a través de los maestros puede ser decisiva en la adopción de decisiones en comparecer al proceso de enseñanza y aprendizaje. También es evidente que la figura de los profesores más experimentados y responsables es esencial en el proceso de profesionalización de los maestros de inglés para los niños. Con las influencias que provienen de la socialización en la escuela, los profesores se sienten más seguros en su facultad principalmente por ser capaz de validar sus conocimientos.

**Palabras clave:** profesionalización. Los maestros. La infancia.

### REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativa e pesquisa autobiográfica. **História da educação**. Pelotas, n.14, p.79 – 95, set. 2003.

BARRETO, M. A. M. Ensinando a ensinar: a importância do modelo na formação de professores. **Revista Práxis**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.25-30, jan. 2009. Semestral.

BATISTA, P. S. Formação continuada e supervisão escolar: ampliando possibilidades. **Revista Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 18, n. 1, p.31-39, jun. 2013. Semestral.

BODGAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CORRÊA, V. C. C.; PEREIRA, M. M. do C. A supervisão pedagógica e a sua importância na formação continuada de professores. **Revista do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão: PERQUIRERE**, Patos de Minas, v. 1, n. 8, p.170-187, jul. 2011. Semestral.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de: Andréa Stahel da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GARCÍA, C. M. Estrutura Conceptual da Formação de Professores. In: \_\_\_\_\_. **Formação de Professores**: Para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999. v.2. p. 15-68.

IMBERNÒN, F. Formação permanente do professorado: Novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009. 118 p. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOINVILLE (Município). Constituição (2015). Lei nº 8043, de 02 de setembro de 2015. **Aprova O Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências**. p. 01-22. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/legislacao-municipal/4620/leis-de-joinville/>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: Políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. 3.ed. rev. e ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. In: Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009, p. 25-46.

PASSOS, L. F.; COSTA, V. G. da. O professor formador dos cursos de licenciatura: Identificando desafios e repensando a formação. In: CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado;

HOBOLD, M. S.; AGUIAR, M. A. L. de (Org.). **Trabalho docente**: Formação, práticas e pesquisa. Joinville: Editora Univille, 2010. p. 123-147.

QUAGLIO, P. Contribuições da supervisão na formação do professor reflexivo para a educação básica. In: Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores, 9., 2007, Águas de Lindóia. **Comunicação Científica - Relatos**. São Paulo: Unesp, 2007. v. 1, p. 8 - 17.

SIENA, ° **Metodologia da pesquisa científica**: elementos para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos. Porto Velho: [s/n], 2007. 200p. Disponível em:<<https://comunicmedici5p.files.wordpress.com/2013/04/manualdetrabalhoacademicoatual.pdf>>. Acesso em: 05 de abr. 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, Campinas, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

Recebido em fevereiro de 2017.

Aprovado em janeiro de 2018.