

# Os primeiros anos de uma professora de inglês na escola pública: tarefa nada fácil

Ana Antônia de Assis-Peterson  
Eladyr Maria Norberto da Silva  
Universidade Federal de Mato Grosso

***Resumo:** Este artigo apresenta a história de uma professora de inglês em seus primeiros anos de atuação profissional na escola pública. Primeiramente, os problemas e desafios enfrentados por ela são desvelados com o propósito de relacionar seu saber vivencial com o entendimento de pesquisadores que investigam a indução e socialização de professores iniciantes no local de trabalho. Ademais, alguns aportes teóricos contemporâneos já utilizados na área da Linguística Aplicada são retomados para explicar as frustrações da professora em relação à não participação dos alunos e ao convívio insatisfatório com os colegas de trabalho. Em seguida, discute-se a queixa da professora em relação ao curso de Letras, que, a seu ver, não lhe ofereceu ferramentas para lidar com o relacionamento tensional com seus alunos. Ao final, perspectivas teóricas de base sociocultural são lembradas, como orientações para auxiliar formadores nos cursos de formação inicial a preparar seus alunos para os primeiros anos de ensino.*

***Palavras-chave:** Formação inicial; professores de inglês iniciantes; socialização profissional na escola pública.*

## INTRODUÇÃO

Neste artigo<sup>1</sup>, retomamos a história de uma professora de inglês iniciante, analisada em Assis-Peterson e Silva (2010), em que, mediante diversos tipos de narrativas (autobiografia, autorreflexão, relato retrospectivo e entrevista), relatou suas experiências sobre aprendizagem de inglês, seus desejos iniciais de se tornar professora, sua vivência em sala de aula e sua aparente desistência do sonho profissional. No artigo, enfocamos

---

<sup>1</sup> Gostaríamos de expressar nossos sinceros agradecimentos à Liana por sua incondicional colaboração ao compartilhar sua trajetória de professora iniciante conosco, sem a qual este artigo não seria possível. Agradecemos também a Maria Inês Pagliarini Cox por seus comentários atenciosos numa versão anterior. Duas pareceristas, posteriormente, forneceram sugestões que ajudaram a enriquecer o artigo, a quem somos gratas. As opiniões expressas aqui, no entanto, são das autoras.

temas que permearam o processo de construção da identidade profissional, com base na teoria de identidade de Sfard e Prusak (2005). Igualmente, identificamos o papel da relação entre ação agêntica (dimensão individual) e estrutura (dimensão social) na construção da identidade, assentadas em Billet (2004, 2007) e Billet, Smith e Barker (2005).

Nosso propósito aqui é reapresentar a história de Liana (nome fictício), desvelando os dilemas e percalços de seus primeiros anos<sup>2</sup> de magistério em escola pública. Em seguida, estabelecer um diálogo entre esse saber vivencial e o entendimento de pesquisadores que investigam a indução e socialização de professores iniciantes no local de trabalho. Além disso, em resposta à queixa da professora de que o curso de Letras não lhe propiciou condições para lidar com a realidade da sala de aula, alguns aportes teóricos contemporâneos são lembrados como orientações possíveis para serem utilizadas nos cursos de Letras. Entendemos *indução na profissão* o processo de se tornar professor num sistema educacional estabelecido, sujeito a influências de mudanças estruturais econômicas, tecnológicas, políticas e sociais, resultando comumente em pressões contraditórias e crescentes expectativas de papeis (Tickle, 2000, p. 6, *apud* Rolls; Plauborg, 2009, p. 14). Por *socialização na profissão*, compreendemos o processo pelo qual o indivíduo se faz membro de uma comunidade/sociedade de professores (Danziger, 1971, *apud* Zeichner; Gore, 1990) mediante relação interpretativa e interativa com o novo contexto e seus participantes (Kelchtermans; Ballet, 2002).

Enquanto os dilemas e percalços dos primeiros anos da carreira do professor têm sido detalhadamente documentados na área da educação no exterior, já há algum tempo (Veenman, 1984; Huberman, 1993; entre outros), e no Brasil também, embora ainda em menor proporção e mais recentemente (Lima; Corsi; Mariano; Montiero; Pizzo; Rocha; Silveira, 2007; Nono; Mizukami, 2007), o mesmo não ocorre na área de ensino de inglês com a qual trabalhamos.

---

<sup>2</sup> Os primeiros anos de ensino compreendem, para alguns autores, os três/quatro primeiros anos. Já para outros podem se estender até os sete anos.

Na esfera internacional, por exemplo, os estudos de Richards e Pennington (1998), Farrell (2003) e a recente coletânea editada por Farrell (2008) estão entre os poucos estudos que focalizam especificamente a socialização e o desenvolvimento de professores de inglês iniciantes em seus primeiros anos, fornecendo implicações relevantes para cursos de formação de professores de línguas. Apesar de escassas, investigações nessa área vêm ganhando interesse no campo da formação de professores de segunda língua. Em 2012, esse será tema do prestigiado periódico *TESOL Quarterly*.

No Brasil, verificamos que há muitos estudos relacionados com a formação de professores de inglês, em serviço ou em formação inicial, abordando diversos aspectos – linguagem e identidade, o processo de ensino-aprendizagem como espaço de produção identitária, o status adquirido pelo inglês no processo de globalização, práticas discursivas e interação em sala de aula, linguagem e cultura, letramento crítico, linguagem, poder e pedagogias, desenvolvimento de habilidades reflexivas, consciência crítica, ênfase em pesquisas colaborativas, estudos de crenças, construção de currículo e políticas de línguas, entre outros. Todos essencialmente relevantes para entendermos questões pertinentes ao tipo de profissional que estamos formando e para formular propostas tendentes a contribuir com a qualidade da educação e reformas curriculares do curso de Letras. No entanto, há falta de pesquisas enfocando especificamente professores iniciantes e os processos e fatores envolvidos em sua indução e socialização no contexto escolar.

Estudos sobre indução e socialização de professores iniciantes são importantes porque oferecem uma janela para os processos pelos quais passam ao ingressar na profissão. Por igual, são particularmente significativos para nós, formadores de professores, ao fornecerem informações preciosas que podem nos auxiliar a explorar, identificar e abordar as várias influências e desafios que os professores iniciantes enfrentam em seus primeiros anos. Tais aspectos da profissão podem ser incorporados ao currículo e, assim, possivelmente, contribuir para melhor preparar nossos alunos e professores iniciantes em seu processo de socialização na profissão (Farrell, 2008, 2009).

Daí, ao ouvirmos histórias de professores sobre sua aprendizagem de inglês e sua atuação nos primeiros anos de ensino em escola pública, esperamos encontrar formas de ajudá-los nessa tarefa. Esperamos também compreender como nossos alunos de Letras estão fazendo a transição de aluno para professor, ou, melhor dizendo, como está sendo o processo de tornar-se professor dentro de um autêntico contexto de trabalho. É suave ou traumática essa transição? Que experiências ou conhecimentos prévios os ajudam a ensinar? Como a escola os recebe? Ademais, temos observado que muitos de nossos ex-alunos, ao tentarem dar aulas na escola pública, atraídos pelo ideal de fazer algo diferente pela escola, acabam por desistir nos primeiros meses, às vezes, até mesmo da carreira de professor. Queremos entender o que os leva à desistência<sup>3</sup>.

Além das razões apontadas, partimos do pressuposto que ouvir professores iniciantes significa acrescentar outra perspectiva na conversa, tão cara à Linguística Aplicada, sobre políticas de línguas, formação de professores de línguas e reforma educacional, expandindo-a. Os professores das escolas e seus alunos compõem a outra ponta do diálogo; do lado de cá estamos nós, os acadêmicos e as autoridades governamentais. No entanto, eles raramente são ouvidos. Parecem estar ali mais para ouvir e aderir, embora nem sempre assim o façam, haja vista que as novas orientações curriculares encetadas por documentos oficiais (PCN, PCNEM e OCEM) não calaram fundo a quem eram destinadas – os professores do ensino fundamental e médio das escolas públicas.

---

<sup>3</sup> Estudos como os de Huberman (1993) e Day; Sammons; Stobart; Kington; Gu (2007), que descrevem a entrada de professores recém-graduados na profissão, revelam o complexo processo de socialização do professor iniciante à realidade da prática da rotina escolar. Enfatizam que as experiências e incidentes críticos nessa fase podem determinar o percurso de sua carreira, para permanecer ou não no ensino, e, se permanecerem, que atitudes e posturas irão orientar-lhes a marcha na profissão. Conforme Westheimer (2008, p. 765), a percentagem de professores iniciantes que abandonam a profissão nos cinco primeiros anos de ensino chega a cerca de cinquenta, segundo estudos como os de Grissmer e Kirby (1997) e de Murnane; Singer; Willett; Kemple e Olsen (1991).

Ouvir o professor iniciante é, portanto, um ‘bandeamento’ nosso para o outro lado – o da escola e do professor –, a fim de que a perspectiva de professores iniciantes repercuta em nosso trabalho no curso de Letras, redirecionando nossas ações em resposta àquilo que ouvimos. A escuta da voz do outro é nuclear para estabelecermos um currículo alternativo, que denote a natureza do conhecimento como socialmente negociado, passível de revisão contínua e pessoalmente relevante para professores e alunos. Se quisermos colaborar no processo de uma educação libertadora e emancipatória, almejando uma sociedade economicamente viável e democraticamente contextualizada, precisamos viabilizar escola que acolha a participação ativa de seus membros e aceite habilidades de pensamento crítico que vão além do que a escola tem oferecido até agora.

Nossa inclinação para ouvir a voz dos nossos ex-alunos, como professores iniciantes, se alinha à proposta de uma teoria de base sociocultural (Erickson, 1987; Johnson, 2009a, por exemplo, entre tantos outros), que consideramos relevante para guiar o processo de ensino-aprendizagem em contextos linguístico-culturais complexos por realçar a *natureza social* da aprendizagem do professor, dos alunos e das atividades de ensino. A concepção de linguagem associada à realidade social e cultural provoca impacto na aprendizagem e ensino de língua estrangeira. Passamos a conceber o aluno/aprendiz como um ser que tem desejos, crenças, atitudes e que constrói identidades e (inter)subjetividades; como um ator social moldado por seu gênero, etnia, classe social, e por processos sócio-históricos e sociopolíticos. Alunos e professores, assim vistos, agem com propósito social, abalizados por relações de poder dentro da sala de aula e de contextos fora dela. A sala de aula sociolinguística é socialmente situada, e “a aprendizagem é entendida como participação, como relacional e interativa demarcada por relações desiguais de poder” (Zuengler; Miller, 2006, p. 51).

Dessa forma, hoje há entendimento quase consensual ou, pelo menos, maior ênfase de que conhecer, pensar e fazer sentido não é atividade mental individual, mas atividade relacional decorrente da participação em práticas sociais de aprendizagem e ensino em salas de aulas e situações escolares específicas. Nessa

perspectiva de natureza sociocultural, o que alunos e professores sabem, e como usam seu conhecimento em sala, é altamente interpretativo e atinente ao conhecimento do eu, do cenário escolar, da relação com o outro, do currículo e da comunidade. Isso não só no âmbito micro – centrado na interação do cotidiano – mas também no âmbito macro dos aspectos sociopolíticos e ideológicos – relações de poder que atravessam o cotidiano (Assis-Peterson; Silva, 2010).

Além desta introdução, em que procuramos esclarecer os objetivos e a motivação da pesquisa, estabelecemos alguns dos pressupostos que alicerçam nossa visão de ensino e educação linguística e de formação de professor. O artigo se estrutura em três seções. Primeiramente, apresentamos, em breve passada, a história da professora Liana. Num segundo momento, buscamos estabelecer um diálogo entre o saber vivencial de Liana e o entendimento de pesquisadores que investigam a indução e socialização de professores iniciantes no local de trabalho, associados a outras perspectivas de análise. Em seguida, discutimos a queixa de Liana em relação ao curso de Letras e apresentamos sugestões de orientação que ofereçam uma pedagogia culturalmente sensível tanto dentro da academia quanto das escolas.

#### A HISTÓRIA DE LIANA

Liana é uma jovem professora de inglês, recém-formada em Letras, habilitação Português-Inglês. Ela nos contou suas histórias de aprendiz e professora de inglês, ao longo de três anos e meio (2005-2009). Na qualidade de aluna do curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso, realizou uma série de atividades reflexivas, sob a supervisão de uma das autoras (Profa. Eladyr Maria Norberto da Silva), sua professora na época, como parte de sua formação pedagógica, atividades essas que foram selecionadas para gerar dados para esta pesquisa. Em 2006, no terceiro ano do curso, na disciplina Psicolinguística, elaborou uma autobiografia sobre seu processo de aprendizagem de inglês. Já em 2007, no quarto ano, na disciplina Linguística Aplicada, realizou atividades de

autorreflexão sobre sua prática como professora-estagiária do curso de inglês-extensão. No decorrer de 2009, na condição de professora de escola pública, Liana foi convidada pelas autoras deste estudo a escrever uma narrativa retrospectiva, relatando sua experiência nesse contexto. Essa narrativa foi seguida de uma entrevista semiestruturada para explorar pontos obscuros. À época, tinha 22 anos.

Liana, desde pequena, revelou inclinação para aprender inglês e conhecer a cultura de países onde tal língua se fazia dominante. Seus pais, de classe trabalhadora, sempre valorizaram a educação, impulsionando os filhos a estudar. Inteligente, destacava-se nas aulas e relembra ter vivido boas experiências em sua aprendizagem de inglês, relacionadas também com a admiração pelos bons professores que teve no ensino médio, na escola pública. A maneira alegre e respeitosa de ensinar – observada em um de seus professores –, somada ao jeito de ele se relacionar com os alunos, a incentivou em seu gosto pelo inglês, levando-a a matricular-se num curso de extensão de línguas de uma faculdade, bem como a prestar vestibular para o curso de Letras. Aprovada com uma das melhores notas, Liana iniciou sua formação como professora de inglês ao se tornar professora-estagiária no curso de extensão de línguas da universidade, onde trabalhou até terminar a graduação. Em suas aulas, inspirava-se nos exemplos dos professores que admirava, no trato jovial e amável e no uso de práticas comunicativas e lúdicas. Não enfrentou grandes dificuldades ou problemas, afirmando que a construção de um bom relacionamento com seus alunos foi fundamental para o sucesso de suas aulas no curso de extensão. Em consonância com normas internas do curso de Letras, alunos selecionados para dar aula no curso de extensão são dispensados da regência na escola pública.

Já formada, motivada por sua bem-sucedida experiência, prestou concurso para escola pública. Confiante, não imaginou o que a esperava no ensino regular da rede pública.

Em seu primeiro ano de trabalho, enfrentou uma série de problemas que marcaram profundamente o início de sua prática na escola pública e, em consequência, afetaram com igual

intensidade sua identidade como professora. Vivenciou inúmeros episódios dolorosos, dentro e para além da sala de aula, que envolviam equívocos e conflitos em seu relacionamento social e afetivo com os alunos, os quais minaram-lhe a confiança, o respeito e o afeto em sua relação com eles e a levaram a adotar, no ano seguinte, atitudes mais ajustadas ao contexto escolar. Ao reconstruir seu modo de ser e suas práticas pedagógicas numa tentativa de se alinhar àquele contexto escolar, à prática institucional já estabelecida naquela comunidade, forjou a identidade de uma professora mais “dura”, que sabia exercer sua autoridade em sala através do “vigiar e punir” (Foucault, 1998), mantendo relativa distância dos alunos. Contudo, o crescente fosso por ela percebido, entre sua visão e a dos alunos/da escola, afetou seu senso de identidade, gerando um sentimento de inutilidade pessoal e profissional.

Ao refletir sobre sua formação no curso de Letras, sobre sua experiência no curso de extensão e na escola pública, Liana conclui que o que aprendera no curso de Letras serviu para que desenvolvesse boas aulas no curso de extensão, mas não a ajudou a enfrentar as dificuldades que encontrou no contexto da escola pública. Desiludida, sentindo-se inútil, na tentativa de conformar-se às expectativas dos alunos e à cultura escolar, ela acabou por desistir do sonho de ser professora. Hoje ela estuda Direito e trabalha como funcionária pública concursada, exercendo funções administrativas.

#### OS PRIMEIROS ANOS DO PROFESSOR: UMA TAREFA NADA FÁCIL

Nesta seção, nosso intento é pinçar aspectos relevantes vivenciados pela professora e relacioná-los com o que nos dizem estudos atinentes à indução e socialização profissional de professores iniciantes em seu local de trabalho e à sua formação inicial.

A história de Liana revelou que a entrada no contexto de trabalho é momento-chave em que se faz a ligação entre o que se aprendeu na universidade com o mundo real. Liana, embora entusiasmada e esperançosa com a estreia na carreira de professora de inglês, sofreu percalços e tropeços inesperados e



doloridos ao longo de sua trajetória, vivendo episódios críticos e enfrentando dilemas e conflitos, angústias e amarguras. Sfard e Prusak (2005) usam a expressão *histórias críticas* para se referir

àqueles elementos centrais que, se mudados, fazem com que a pessoa sinta que sua identidade muda. O 'senso de identidade' será abalado e ela [a pessoa] perderá sua habilidade de determinar de uma forma decisiva e imediata quais histórias sobre ela são ou não endossáveis (Sfard; Prusak, 2005, p. 18).

Professores iniciantes amiúde vivenciam dificuldades e frustrações em seus primeiros anos de ensino, compreendendo que o ato de ensinar é tarefa complexa. O choque de realidade, o isolamento, desafios e dificuldades pelos quais passou Liana estão bem retratados e reiterados nas pesquisas realizadas para entender a socialização profissional do professor em início de carreira (Fuller; Brown, 1975; Veenman, 1984; Huberman, 1989; Featherstone, 1993; Farrell, 2009; entre outros).

Fuller e Brown (1975) caracterizam essa fase inicial de sobrevivência e domínio, e Huberman (1989) como período de sobrevivência e de descoberta. Segundo Farrel (2009, p. 184), "as preocupações idealizadas dos professores iniciantes, relativas ao ideal de ensinar, são subitamente substituídas por desafios de sobrevivência na sala de aula". No momento de *sobrevivência*, professores iniciantes enfrentam simultaneamente obstáculos de natureza diversa: lidar com problemas de disciplina, de conhecimento e de comunicação do conteúdo, para os quais não se sentem preparados. Veenman (1984), por sua vez, usou a locução *choque da realidade* para descrever a fase inicial de sobrevivência. No momento de *descoberta* ou *domínio*, eles tanto podem descobrir que esses desafios podem levá-los a aprender e a se desenvolver como professor, quanto conduzi-los a um estado de resistência a mudanças.

Os estágios da sobrevivência e da descoberta/domínio, ou o choque da realidade pelos quais passam os professores iniciantes, apontam para um descompasso entre o ensino real e as experiências vividas como aluno - suas crenças, atitudes e valores - e as teorias e práticas aprendidas na formação inicial.

De acordo com Tarone e Allwright (2005, *apud* Farrel, 2009, p. 184), essa diferença entre o conteúdo do curso acadêmico em programas de preparação de professor e as condições reais com que professores iniciantes deparam na sala de aula cria um fosso intransponível por professores iniciantes.

No caso de Liana, com base numa perspectiva de estudos de construção de identidade profissional, podemos argumentar que o choque da realidade decorreu da destruição da autoimagem que havia construído para si como professora, pautado, é de crer, nas experiências positivas de aprendizagem de inglês e nas imagens rememoradas de professores atenciosos, que cultivavam bom relacionamento com alunos. Ela havia construído para si a imagem de professora amiga em busca de uma relação de confiança com seus alunos para levá-los a aprender.

O professor precisa conquistar o aluno, pois esse só aprenderá se for estimulado positivamente e só gostará da disciplina se houver uma associação positiva entre professor e disciplina (Autorreflexão, fevereiro-maio, 2007).

Contudo, são justamente os aspectos relacionados com sua autoimagem do que é ser professora que foram questionados, ameaçados e desconstruídos em sua experiência na escola pública. Atividades, cuidadosamente preparadas para dinamizar a aula e criar um ambiente acolhedor, foram rechaçadas com deboche, ou quando não com desinteresse por parte dos alunos. Ao agir de maneira tolerante e amigável no manejo das aulas, foi vista por eles como “boazinha demais” e “sonsa”. No eleger atividades mais comunicativas, percebia que lhe atribuíam a imagem de *chata*. Certa vez, eles a chamaram até de *fofoqueira*, ao tomar partido de um aluno mais tímido e repreender a turma por perceber que estavam zombando dele em uma atividade sobre a família. Esse aluno e sua mãe compareceram na escola para pedir que a turma fosse advertida, dado que o motivo da zombaria residia na deficiência física do pai. O aluno, temendo represálias dos colegas, pediu à coordenadora que dissesse à turma que havia sido a professora Liana quem havia informado à

coordenação sobre o ocorrido, com que a professora concordou. Os alunos da sala, ao serem advertidos, voltaram-se contra a professora, pois em seu entendimento, ela deveria ter resolvido o assunto em sala: *o que acontece na 8ª C é resolvido na 8ª C*, proclamava um dos alunos. Em outro episódio, um aluno ameaçou lhe dar um soco quando ela lhe pediu que parasse de cantar uma música obscena na sala.

Com o decorrer do tempo, Liana deparava cada vez mais com problemas pessoais dos alunos, porém, apesar de inicialmente tentar lhes dar atenção, sentia-se despreparada e impotente para lidar com tais problemas. Constatou que alguns professores se fechavam, outros diziam que *professor tem que passar conteúdo, ser rígido, que problema todo mundo tem*. Mas, para ela, era muito difícil não se deixar afetar por essas situações. Assim, o embate entre as imagens reivindicadas por Liana para si mesma e as atribuídas a ela pelos alunos acabou por minar o seu senso de “identidade real e designada”, expressões de Sfard e Prusak (2005, p. 18). Segundo as autoras, *identidade real (actual identity)* se refere a histórias sobre o estado real das coisas, estas narram o presente e são elaboradas como “asserções fatuais”, mas se originam no passado do narrador. *Identidade designada (designated identity)* são “narrativas que apresentam o estado de coisas que, por uma razão ou outra, *espera-se* que aconteça, se não agora, no futuro” (Sfard; Prusak, 2005, p. 18).

Tornar-se professor demanda construir e ressignificar uma identidade profissional socialmente legitimada a seus olhos e aos dos outros (Coldron; Smith, 1999). Evidenciamos nesse exemplo de choque da realidade, enfrentado por Liana, que o professor desde o início de sua indução profissional está de fato engajado na tarefa constante de se tornar professor, quer dizer, está se ocupando com questões de identidade. Featherstone (1993, p. 2) ressalta que “o autoconhecimento é o principal fruto da experiência de ensino inicial”. Professores iniciantes aprendem sobre eles mesmos, especialmente sobre eles mesmos na conta de professores.

A dissonância entre a identidade designada e reivindicada por Liana e a que os alunos lhe atribuíram se materializou diante de outros problemas, episódios críticos. O desejo de ensinar recorrendo à ludicidade não funcionou. O foco no aprender

também não lhe pareceu suficiente para atrair e prender a atenção dos alunos. Os episódios narrados por Liana pontuam um confronto entre sua “política de vida” e a dos alunos. Ovens (2009, p. 66), fundado em Giddens (1991), realça que a “política de vida” é uma política de como alguém deve viver sua vida, dada a pluralidade de opções no mundo pós-tradicional.

Liana desejava que o estudo de inglês pudesse ajudá-los a fazer uma faculdade e conseguir um emprego melhor. Contudo, percebia que eles reagiam com descrédito às suas palavras de incentivo – notava ausência de sonhos e falta de expectativas de uma vida melhor – e às suas ações – percebia alienação em relação às práticas pedagógicas que buscava desenvolver. Enfim, sua visão de mundo colidia com a dos alunos. Ela, que vinha de uma família da classe trabalhadora, com dificuldades financeiras, em que os pais deixaram a faculdade para cuidar dos filhos, orientando-os sempre para os estudos, não conseguia entender como seus alunos *não tentavam nem se esforçar para estudar [...] não respeitavam os professores e as regras da escola*. Sua experiência de vida havia lhe mostrado que a educação é o meio para ser alguém na vida, porém os recorrentes episódios críticos lhe desfilavam um grupo de alunos aparentemente sem sonhos, destituídos de expectativas de melhoria de vida por meio da educação.

Entrar numa universidade, para muitos dos meus alunos, não é um sonho, e isso me deixa extremamente indignada. Eu não quero que eles sejam meros operários, sem capacidade crítica, não quero encontrá-los daqui a alguns anos exercendo funções que estão abaixo da capacidade deles, mas sei que isso acontecerá com muitos deles (Relato Retrospectivo, junho, 2009).

Ela buscava trabalhar de forma comunicativa e amigável, a exemplo do que fizera no curso de extensão, mas não conseguia mantê-los concentrados e calmos. A desconstrução da sua autoimagem, os embates entre sua visão de mundo e a dos alunos, entre as práticas pedagógicas que desejava implantar e o rechaço dessas pelos alunos acabaram gerando um sentimento de inutilidade pessoal e profissional.

Eu não me sinto útil no dia a dia na sala de aula. [...] Eu faço o meu trabalho e sinto que os alunos não aprenderam, é como se eu não tivesse feito nada. [...] A relação entre os alunos comigo, a realidade deles... Eu não consigo ver expectativas de vida neles... É por isso que eu não me sinto útil (Entrevista, junho, 2009).

No caso de Liana, pode-se dizer que o principal problema-choque-da-realidade foi o relacionamento com alunos, esteio central em sua autoimagem de professora. Atingida, sua identidade foi desconstruída na tentativa de sobrevivência na sala de aula e naquele contexto escolar. Nesse andar, forjou nova identidade ao tentar estabelecer sua autoridade em sala de aula. Adotou a “Didática do Ponto”, postulada e apoiada pela escola, para controlar o comportamento dos alunos e criar condições mínimas de aprendizagem. Embora práticas como essa fossem contrárias às suas crenças e formação, surtiam efeito, pois, com ameaças, os alunos se intimidavam e cumpriam suas obrigações. Outra estratégia abraçada foi atribuir notas mais baixas no primeiro bimestre para mantê-los interessados nas aulas, pois, segundo Liana, *o interesse da maioria é a nota e não o conhecimento*. Se antes sua relação com os alunos, no curso de extensão, era pautada na confiança, respeito e afeto, na escola pública sofreu drástica mudança: passou a ser pautada pelo *medo e desconfiança*, desgostando-a profundamente.

Esse extremo esforço lhe pareceu insuportável e Liana acabou por abdicar seu sonho de ser professora. Persegue outros caminhos, já que, como professora, não divisava *poder voltar a traçar planos e crescer na profissão*, pois não tinha mais “um estoque de sonhos” para mantê-la em pé. Liana se mostrou engajada numa luta emocional e intelectual, com várias identidades; uma luta desigual porque era vivida em isolamento, “munida apenas de armas como a sua autoimagem de professora e pessoa, imagens de ensino, de alunos, de escolas, de palavras de professores outros”, tal qual as palavras de Featherstone (1993, p. 17) ao se referir aos professores iniciantes estudados por ela.

É possível ver, na história de Liana, como seu posicionamento político pessoal diante da vida preceitua um propósito para a educação, constituindo-se em elemento central

de sua identidade profissional. No momento em que a política de vida de Liana é confrontada, e se vê forçada a se alinhar à imagem institucional de professor esperada pela escola e a se engajar em práticas pedagógicas também endossadas pela comunidade escolar, abre-se um fosso profundo, aparentemente intransponível, entre a identidade que havia designado para sua carreira, orientada por suas experiências e política de vida, e aquela, agora real, forçosamente construída no contexto escolar. Esse processo forte e dolorido de dismantelamento de identidade é materializado na metáfora da “perda de sonhos”, gerando sensação de infelicidade. Segundo Sfard e Prusak (2005, p. 18), “a percepção de uma lacuna persistente entre identidade real e designada, especialmente se envolver elementos críticos, poderá gerar uma sensação de infelicidade”.

Na história de Liana, observamos que “identidade é um fenômeno individual e social complexo e múltiplo, que tem ligações cruciais com poder e legitimidade” (Miller, 2009, p. 178). As pessoas não têm identidades fixas, mas essas vão sendo construídas por meio de pertencimento a uma comunidade, organização ou sociedade, contexto e uso da língua (Gee, 1996, *apud* Miller, 2009, p. 72). Nem as salas de aula são espaços neutros. Pelo contrário, são espaços plenos de ideologias, em que “não existem meios para que alguém possa se insular das consequências de suas atividades” (Miller, 2009, p. 72, citando Morgan, 2004).

Kelchtermans e Ballet (2001, p. 106), associados a Kuzmic (1994) e Rust (1994), enfatizam que a socialização do professor na sala de aula ou na escola não envolve simplesmente a indução sorrateira num contexto existente. Antes é um processo interativo e interpretativo entre o professor iniciante e o contexto, em que o indivíduo nunca é receptor passivo das normas sociais, mas as remodela de alguma maneira. Professores iniciantes não estão apenas lidando com problemas relacionados com a sala de aula, eles estão também enfrentando o desafio de descobrir e negociar um lugar para si na vida organizacional da escola. Citando palavras de Kuzmic (1994, p. 24), os autores assinalam:

Sem algum conhecimento básico da vida organizacional das escolas (...) professores iniciantes podem estar mal-equipados para lidar com os problemas e dificuldades que encontram ou para desenvolver táticas políticas e estratégias de ensino necessárias para resistir (...) e enfrentar as pressões que empurram para a conformidade, muitas das quais brotam das características institucionais das escolas como organizações burocráticas (Kuzmic, 1994, p. 24, *apud* Kelchtermans; Ballet, 2001, p. 106).

Trechos da história de Liana, como o que será apresentado, revelam suas estratégias para sobreviver e a forma como sucumbiu diante das pressões da vida organizacional da escola. Buscou, inicialmente, soluções baseadas em sua experiência anterior, como professora e aluna de cursos de língua. Contudo, percebeu claramente que os alunos não reconheciam como aula suas tentativas de ensinar e, após algum tempo, começou a recorrer a soluções com outros professores e com a coordenadora, seja por meio de reuniões, seja por conversas informais.

Diante de problemas como esse, eu buscava soluções com os outros professores, coordenadoras. Temos uma reunião semanal, que na verdade é um Curso de Formação (Sala do Professor), e discutimos sobre diversos assuntos. Um dos assuntos foi a indisciplina e foi bom ouvir os outros professores, ver o que cada um fazia para solucionar ou amenizar o problema. Eu sinto necessidade de conversar com alguns deles, mas sempre tento interpretar o que eles falam e guardar só o que faz sentido para mim (Entrevista, junho de 2009).

Esses encontros com os colegas repercutiram em seu processo de aculturação na escola. Todavia, “os amigos críticos” (Marcelo, 1999) que encontrou estavam cansados e desiludidos com o ensino na escola pública. As formas de trabalho, que eles compartilhavam com ela, consistiam numa consolidação do sistema de ensino no qual ela não acreditava – didática de ponto, notas baixas, punições, autoritarismo em sala de aula, falta de diálogo entre professor e aluno, etc. Ao agir assim, ela colaborava para reforçar ações e padrões de conduta de professores que garantem a ordem na instituição escolar (Tardiff; Raymond, 2000).

Curiosamente, os alunos mostravam à Liana como deveria agir, chegando a sugerir que deveria aprender com os outros professores como se comportar em sala de aula. Liana passou a se esgueirar pelos corredores tentando observar as aulas de outros professores, incorporando abordagens, técnicas e posturas que a ajudaram a sobreviver, que, no entanto, não apresentavam nenhum retorno em termos de aprendizagem de língua para seus alunos. Nesse movimento de alinhamento à cultura escolar, negou seus valores, crenças e princípios. Apesar de ter espaço de diálogo com os colegas na escola, ela trabalhou muito solitariamente. Tinha medo de se expor, agasalhava desconfiança da reação de colegas diante de sua fragilidade. Muito do que aprendeu com os professores da escola foi através da observação nas reuniões ou de observações vicárias das salas de aulas de outros professores.

... tem momento que eu ficava observando... Às vezes o aluno fala “faz como o professor tal faz” e aí ao invés de eu ouvir o que eles falavam que o professor tal fazia, aí eu ia lá observava, passava na frente da sala, olhava como que era que aquele professor tava fazendo de fato, pra ver se era aquilo que eu tinha que fazer mesmo. Ou eu conversava também com alguns professores. Eu falava “ah, o que que cê ta fazendo com o aluno tal? Como que tá o aluno X, como que você faz com o problema tal? Mas não são todos os professores com quem a gente pode contar. Não são todos os professores que trabalham de uma forma assim que eu conseguiria trabalhar” (Entrevista, junho de 2009).

Rust (1994, *apud* Kelchtermans; Ballet, 2001, p. 106), em seu estudo com professores iniciantes, verificou que os primeiros anos não são o que os professores esperam e que “muitos deles não estão informados sobre a política institucional da escola”. Nesse sentido, Kelchtermans e Ballet (2005) chamam a atenção para o fato de que os atores principais da vida organizacional da escola são diretor, coordenadores, colegas professores, pais. Todos eles têm algumas ideias normativas sobre o que e como ensinar, que são mais ou menos compartilhadas, mais ou menos explícitas. A escola vive em conformidade com certas tradições, certos hábitos, objetivos específicos, valores compartilhados, padrões de conduta



e certas relações de poder mais ou menos sutis entre grupos ou membros da escola, com interesses diferentes.

De tal modo, quando o professor começa a trabalhar na escola, ele é confrontado com uma “realidade micropolítica” (Kelchtermans; Ballet, 2001, p. 107). Quando uma professora, como Liana, enfrenta “episódios críticos” com seus alunos, isso teria menos que ver com suas habilidades em controlar alunos, e mais com o “malabarismo das múltiplas demandas de uma instituição” (Schempp; Sparkes; Templin, 1993, p. 459).

As histórias narradas por Liana sobre suas experiências iniciais realçam os processos de aprendizagem e de socialização pelos quais passou e suscitam interpretações por diferentes referenciais teóricos. Estes, ao invés de se contraporem, se complementam, expandindo nosso entendimento dos fatos. Além das interpretações já feitas nesta seção, podemos ouvir suas narrativas e compreender as ações dos participantes do contexto escolar com quem Liana interagiu e os conflitos que vivenciou à luz de uma perspectiva situada. Nesta, a aprendizagem é vista como emergindo da interação social em uma comunidade de prática – conceito de Lave e Wenger (1991) para denominar cenários organizacionais, os quais são socialmente constituídos e envolvem participantes com interesse comum, colaborando para desenvolver novos conhecimentos e habilidades<sup>4</sup>.

Lave e Wenger (1991) entendem a aprendizagem humana como parte de práticas cotidianas, como resultado de um contínuo processo de se tornar membro de uma comunidade de prática ao participar de atividades nela realizadas.

---

<sup>4</sup> Embora o arcabouço teórico de comunidade de prática de Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998) tenha sido inicialmente concebido com base em pesquisas etnográficas, em situações de aprendizagem de ofícios, tais como de parteira, açougueiro, alfaiate no primeiro caso e de situação de aprendizagem em uma comunidade de processadores de resgate de seguros, sua teoria e seus conceitos têm sido largamente utilizados para compreender aprendizagem situada nos mais diferentes contextos (ver, por exemplo, Silva (2008) na área de educação a distância), inclusive no campo da aprendizagem de segunda língua (Norton, 2000; Toohey, 2001; Toohey; Norton, 2001) e da formação de professores de língua (Tsui, 2007).

Aprendizagem, então, é fruto da participação em práticas sociais e leva a um processo de formação de identidade à medida que o indivíduo se torna membro daquela comunidade. Os autores lançaram mão do construto “*participação periférica legítima*”, para explicar o processo pelo qual “participantes iniciantes” gradualmente se tornam “participantes plenos”, visto que observam ações e interagem com membros mais experientes em atividades de uma dada comunidade, com sua participação legitimada pelos membros da comunidade.

Dentro dessa visão, professores iniciantes podem ser vistos como participantes periféricos que, se acolhidos e tratados como membros potenciais pelos colegas e alunos, podem se revelar cada vez mais competentes na forma de agir naquela comunidade, ao gradualmente participarem periférica e legitimamente da prática social no contexto escolar, seja em sala de aula, seja na sala dos professores, em reuniões, no corredor, ou no pátio da escola. É principalmente por meio da legitimação garantida pelos membros experientes e de como essa comunidade organiza suas relações sociais que identidades são construídas.

Para Wenger (1998), uma comunidade de prática se desenvolve por meio de relações mútuas sustentadas, que podem tanto ser harmoniosas como conflituosas. Seus membros se engajam em formas compartilhadas de fazer coisas juntos, dividem valores, ferramentas, histórias, discurso e perspectivas de mundo. São esses traços que permitem que informações e relações fluam em uma comunidade. Assim, seus membros forjam identidades mutuamente definidas no interior das práticas sociais da comunidade (Wenger, 1988, p. 125-126). Por sua vez, o desenvolvimento de identidades envolve movimentos de participação e não participação na comunidade. O autor argumenta que ambos os movimentos levam à aprendizagem, mesmo quando não intencional. Ele também sugere que nossa relação com a comunidade pode ser definida por três modos de pertencimento ou identificação: engajamento ativo nas práticas da comunidade, engajamento por imaginação e alinhamento aos objetivos, princípios e normas – oficiais ou tácitas – da comunidade. Tais modos de identificação são essenciais para se

fazer sentido do desenvolvimento de identidade e da aprendizagem na comunidade.

Alicerçado na teoria da Comunidade de Prática (CoP) (Lave; Wenger, 1991; Wenger, 1998), Liana pode ser entendida como um membro recém-chegado à escola, que, com todos os seus ideais e crenças sobre educação, ensino e aprendizagem de inglês, ingressou nas comunidades de prática da escola – a comunidade dos alunos e a dos professores da escola, cada qual com suas regras explícitas e tácitas, com seus objetivos comuns e com seu repertório de termos, jargões e gírias. Inicialmente, agiu como costumava agir nas outras comunidades de aprendizagem de inglês das quais havia participado. Seu movimento de participação, contudo, não foi legitimado pelos alunos. Ao levar práticas estrangeiras àquela comunidade – jogos, palavras amigas e incentivadoras, atividades comunicativas –, ela não conseguiu ser aceita/reconhecida por eles como membro efetivo de sua comunidade. Os nomes pejorativos que recebia, os conflitos vivenciados por falta de conhecimento das regras tácitas do grupo, os conselhos que eles lhes davam para que pudessem estabelecer um diálogo de professor-alunos evidenciam claramente que suas práticas e sua identidade como professora não estavam sendo legitimadas por eles.

À medida que percebia o descompasso de seu agir e de seus sentimentos com as expectativas, práticas e sentimentos dos alunos, o movimento de Liana na CoP dos alunos passava de periférico a marginalizado, uma vez que não era sancionado por eles. Ela, então, buscou se aninhar à comunidade dos professores, a qual, conforme recado dos alunos, deveria pertencer. Ela, então, procurou, por meio de observações vicárias das aulas de outros professores, bem assim das reuniões semanais com seus colegas, entender como eram as práticas e as normas vigentes naquela comunidade. Aos poucos, foi adotando práticas legitimadas daquela comunidade – formas de se referir a alunos, de avaliação e de manejo de sala de aula, de se alienar das questões prementes que teimavam em aparecer em suas relações com os alunos. Assim, podemos dizer que Liana adotou uma trajetória periférica que poderia tê-la levado a posições mais centrais como membro daquela comunidade. Contudo, não

podemos afirmar se isso chegou a acontecer. Podemos tão só conjecturar que, ao alinhar-se às práticas da comunidade dos professores, ela provavelmente tenha sido bem-sucedida, a ponto de ser reconhecida como professora pelos alunos e pelos colegas. Em seu último relato, afirma que, naquele ano, já não vivenciava tantos problemas em sala de aula e parecia ter entabulado diálogo com alguns professores.

Sua filiação à comunidade de prática dos professores e tentativa de participação legitimada em ambas as comunidades de prática se realizaram, porém, por meio de “um confronto de interesses conflitantes diante dos alunos e de si mesma”. Seu alinhamento à CoP dos professores foi “uma violação do seu senso de self que destruiu sua identidade” como professora (Wenger, 1998, p. 167). O resultado desse doloroso processo foi um profundo sentimento de não pertencimento a ambas às CoPs, a dos alunos e a dos professores, que a levou a se distanciar dos alunos, a rejeitar a identidade assumida pelos professores, a se afastar da escola e, por fim, da carreira de professora.

Podemos argumentar que, à proporção que Liana fez sentido de seu trabalho como professora na escola, ela foi desenvolvendo sua identidade naquelas comunidades de prática – de alunos e professores. Nas palavras de Wenger (1998, p. 215), a aprendizagem transforma quem nós somos e o que podemos fazer, e, como tal, é uma experiência de identidade. Nesse sentido, a aprendizagem é mais do que simplesmente um conjunto de habilidades e informações a serem adquiridas, mas um processo de se tornar – “se tornar uma certa pessoa ou evitar se tornar uma certa pessoa”. Ao buscar formas de se alinhar, ou mesmo de se conformar, às práticas sociais da escola, bem assim às normas tácitas e às demandas das comunidades de alunos e professores, ela aprendeu a ser uma professora que não queria ser. Passado algum tempo, decidiu não mais ser essa professora e, indo em busca de afiliação a outras comunidades de prática, engajou-se na construção de outras identidades.

Outro referencial teórico, a proposta da pedagogia culturalmente sensível, de base sociolinguística e sociocultural, de viés etnográfico, proposta por Erickson (1987, 2001), igualmente ajuda a entender muitos dos conflitos vivenciados

por Liana, relacionados com situações de não participação e rejeição dos alunos a ela e a seu modo de ensinar. Enquanto, na teoria de CoP de Wenger, a ênfase da análise recaiu nos movimentos de Liana em sala, na proposta de Erickson ela recaiu nos dos alunos. Conforme o autor, uma pedagogia culturalmente sensível é:

um tipo de esforço especial empreendido pela escola capaz de reduzir a dificuldade de comunicação entre professores e alunos, desenvolver a confiança e prevenir a gênese de conflitos que rapidamente ultrapassam a dificuldade comunicativa, transformando-se em amargas lutas de identidade negativa entre alguns alunos e seus professores (Erickson, 1987, p. 355, *apud* Bortoni-Ricardo; Dettoni, 2001, p. 82).

Sob a perspectiva da pedagogia culturalmente sensível, a linguagem e o discurso do cotidiano da sala de aula são meio importante para os tipos de interação que ocorrem entre professores, alunos e material didático. Quaisquer diferenças quanto à aprendizagem e à atitude em relação a ela se devem, de alguma maneira, a diferenças centradas nesses três tipos de interação (Erickson, 2001, p. 11-12). O autor argumenta que há diferenças do padrão interacional – padrões de tomadas de turno – entre o que a criança aprende em casa e a escola, e que essas, contudo, não podem ser tomadas pela escola como deficiência ou falha da criança, mas sim como diferença cultural (Erickson, 1987). Se esses padrões linguísticos e culturais dessas crianças não forem acolhidos pela escola, o que poderia constituir fronteiras culturais passa a ser visto como barreiras, e “os alunos podem recusar-se a aceitar a identidade negativa, recusando-se a aprender” (Erickson, 1987, p. 350).

Os conflitos interculturais estão presentes na ação cotidiana em sala de aula e podem ser examinados por meio de uma microanálise da interação entre professor e alunos, e mesmo entre os alunos, uns com os outros. Eles podem manifestar-se de várias formas, sem dúvida prejudicando a aprendizagem das crianças portadoras de cultura não prestigiada na sociedade (Bortoni-Ricardo; Dettoni, 2001).

A história de dentro e fora da sala de aula de Liana patenteia conflitos contínuos, que podem ser explicados como decorrentes de fricções linguístico-culturais manifestadas nos “repertórios comunicativos” (conceito de Rymes, 2010)<sup>5</sup> dos alunos e da professora. Liana se assustou com o modo de se comunicar, interagir e pensar dos alunos engajados em situações transculturais de interação face a face. Estranhou termos usados por eles – considerados ‘obscenos’ por ela –, estranhou quando os alunos, na interpretação do texto sobre droga, se consorciaram com outros colegas e não ao que ela esperava. Ficou desapontada quando um aluno não ficou do seu lado diante da turma – o aluno apenas estava tentando salvar a face diante de uma situação ameaçadora para ele. Mais ainda: ao falar sobre aquisição de educação para um futuro melhor, lamentou que eles não abrigassem expectativas de uma vida melhor. Liana não percebeu que seus alunos se sentiam ameaçados e resistiam ao ensino de inglês, por não terem suas identidades acolhidas pelo contexto escolar.

Assim, à luz do relato de Liana sobre sua interação e relação com os alunos e com as professoras, podemos inferir ou especular, já que não temos dados registrados da fala dos alunos e das professoras nas interações, que esse contexto escolar não garante o enquadramento cultural dos alunos na prática da sala de aula e no currículo da escola, não reconhece a diversidade. Segundo Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001, p. 102):

A escola tem de aceitar a diversidade e torná-la funcional. Tem também de conscientizar-se de que às diversidades sociolinguísticas correspondem desigualdades sociais. Na medida em que não somos sensíveis às primeiras, estamos contribuindo para agravar essas últimas (Bortoni-Ricardo; Dettoni, 2001, p. 102).

---

<sup>5</sup> Segundo Rymes (2010, p. 528), “um repertório comunicativo é a coletânea de modos como indivíduos usam a linguagem e escrita e outros meios de comunicação (gestos, vestimenta, postura ou acessórios) para funcionar efetivamente nas comunidades multilíngues nas quais participam”.

Além dessas breves interpretações aqui apresentadas, outros construtos – ‘*comunidade imaginada*’<sup>6</sup> (Norton, 2001) e ‘*safe houses*’<sup>7</sup> (Canagarajah, 2004) – podem também explicar situações de não participação, oposição e resistência de alunos à aprendizagem de inglês. Longaray (2005), em sua dissertação de mestrado, *Identidades em construção na sala de aula de língua estrangeira*, revisa e explora consistentemente essas noções.

ESTAMOS PREPARANDO BEM NOSSOS ALUNOS PARA ENFRENTAR A “VIDA LÁ FORA?”

Observamos que a transição de aluno para professor não é suave. Pelo contrário, é custosa e intrincada, podendo ser traumática. Lançada à própria sorte, Liana se viu despreparada, fragilizada, munida apenas com sua intencionalidade de fazer diferença na vida de seus alunos. Confiava nas suas boas experiências de aprendizagem de ensino, em suas crenças e nas teorias adquiridas como estudante por meio da “aprendizagem por observação” (Lortie, 1975).

Ao refletir sobre suas experiências de ensino na sua formação no Curso de Letras, lamentou que os professores da universidade não ofereceram as ferramentas indispensáveis para enfrentar a complexidade e os conflitos da vida na escola.

... com a prática entra muito em conflito, tudo relacionado à educação entra muito em conflito. Às vezes a gente acha que é de um jeito, a gente lê as teorias e os problemas assim são bem diferentes daqueles que a gente encontra em sala de aula. Eu ainda tô descobrindo os problemas que existem na escola pública. (...) o que a gente vê na faculdade, o que

---

<sup>6</sup> “Comunidade imaginada transcende tempo e espaço” (Norton, 2001, p. 164), refere-se a situações em que “aprendizes estendem suas comunidades a um mundo imaginário externo à sala de aula - comunidade imaginada” (Longaray, 2005, p. 34). A não participação dos aprendizes na sala de aula de L2 pode ser resultado da disjunção entre a comunidade imaginada do aprendiz e as metas curriculares estipuladas pelo professor.

<sup>7</sup> *Safe houses* se referem a “espaços ocultos em sala de aula através dos quais os aprendizes negociam identidades, relativamente livres da vigilância das autoridades escolares por serem considerados não oficiais” (Longaray, 2005, p. 38).

sempre acontecia nos debates é que era uma coisa idealizada (Entrevista, junho de 2009).

A dinamicidade que é o ensino regular da escola pública é um leque de situações conflituosas que não foi aberto durante os meus estudos na graduação. Acho que os professores que lecionam na universidade, se eles querem formar professores de língua estrangeira para o ensino regular, independente se escolas públicas ou particulares, deveriam conhecer de fato o que acontece no ensino regular (Relato retrospectivo, junho de 2009).

Liana não está querendo dizer que a teoria não ajuda a prática – como se fora um clichê –, ou que se deve aplicar a teoria na prática – como se elas não fossem faces da mesma moeda. Argumenta que as teorias da universidade pressupunham sujeitos e condições ideais alheias à realidade da escola pública e que os conhecimentos que obteve na universidade não a prepararam devidamente. Não aprendeu, por exemplo, que o espaço escolar é heterogêneo, tem “dinamicidade”, que é marcado por diferenças culturais, sociais e políticas (“Eu faço o meu trabalho e sinto que os alunos não aprenderam, é como se eu não tivesse feito nada. [...] A relação entre os alunos comigo, a realidade deles... Eu não consigo ver expectativas de vida neles...”). Não arregimentou ferramentas para lidar com as demandas do ensino trabalhosas e conflituosas, principalmente com o manejo de sala de aula, maior preocupação de qualquer professor iniciante, para poder se sentir bem perante os alunos. Quer dizer, o professor deveria estar preparado para lidar com situações não previstas e complexas, decorrentes mais do aspecto pessoal e relacional do que do conhecimento do conteúdo da disciplina.

A dissonância cultural existente na sala de Liana poderia ter sido reconhecida, e mais bem interpretada, se ela estivesse informada sobre os estudos de base sociolinguística que focalizam o discurso na sala de aula, quando não em outras situações. Entre eles os estudos de Mehan (1985) e Erickson (1996) sobre padrões de tomadas de turno: quem usa o piso conversacional, quem toma o turno, quem estabelece tópicos, quem é ratificado. Relevantes, igualmente, os de Michaels (1981) sobre estilos narrativos, de Goffman (1974) e Phillips (1984) sobre enquadres de participação.



Na concepção de Rymes (2010, p. 528), esses trabalhos de distinções estruturais limitadas e outros que são epifenômenos institucionais generalizados como padrões de *'passing'* e de produção de *'underlife'*, ambos termos de Goffman (1959)<sup>8</sup>, ajudam professores a reconhecer como esses traços se unem para formar repertório comunicativo distinto em nossas salas de aula.

Liana entendeu que aprender a ensinar e a se relacionar com alunos é algo a ser adquirido na prática. Ela gostaria que os professores da universidade vivenciassem isso para poder espelhar a prática das escolas no curso de Letras, introduzindo ferramentas que ajudassem a pelejar com os problemas, os desafios imprevistos. No trecho a seguir, explícita que, na escola, observou que os alunos conseguem aprender com ensino tradicional; o que os professores da escola fazem funciona na prática, mas não entende por que é assim. O cerne da questão, o problema maior, infere Liana, está relacionado com o contexto e, para conhecer o contexto do ensino regular, só mesmo estando nele.

Às vezes a gente acha que é de um jeito, a gente lê as teorias e os problemas assim são bem diferentes daqueles que a gente encontra em sala de aula. A gente discutia muito sobre o fato do ensino tradicional. E às vezes ficávamos horas, aulas falando sobre aquilo, sendo que às vezes esse é o menor dos problemas, já que tem professor que o método dele é totalmente tradicional e os alunos conseguem aprender. A gente achava que era interacionista, que tinha que ir mais pra abordagem comunicativa, mas que muitas vezes não tem como você trabalhar aquilo numa sala de 40 alunos. Não sei o que faz alguém ser melhor neste ou naquele ambiente (Entrevista, junho de 2009).

Liana certamente compreendeu quão complexa e pessoal é a tarefa de ensinar. A relação social com alunos não se revela tão

---

<sup>8</sup> Rymes (2010) retoma os conceitos *passing* (passando por, encenando um papel) e *underlife* (vida subterrânea) de Goffman (1959) para se referir ao contexto escolar. *Passing* se refere à busca de alinhamento do aluno com outros colegas, por exemplo, quando esse usa o repertório dos colegas e não o repertório do professor (acadêmico) para não se mostrar como intelectual ou superior aos colegas. *Underlife* se refere à vida que os alunos constroem com os colegas, a despeito do repertório institucional.

harmoniosa como pensava. Nem sempre as estratégias pedagógicas, que julgava mais adequadas, funcionam. Há contextos e contextos. Há contextos mais favoráveis a certos modos de ensinar, e outros que pedem outros modos. Ensinar envolve questões de identidade, ouvir o que os alunos desejam, se posicionar, rever crenças e reavaliar valores perante a educação e a vida, aprendeu Liana.

A perspectiva sociocultural que muitos pesquisadores vêm examinando e indicando (cf. Hymes, 1972; Mehan, 1985; Erickson, 1987; Lave; Wenger, 1991; Canagarajah, 2004; Johnson, 2009a; Rymes, 2010; entre outros no exterior; e no Brasil, entre outros, Moita Lopes, 2001; Bortoni-Ricardo; Dettoni, 2001; Cox, 2002; Garcez, 2006; Garcez; Melo; 2007; Mello, 2009) para entender o discurso e interação em sala de aula e em outros contextos, como vimos em passagem anterior, nos oferece muitas possibilidades para discutir as questões postas por Liana. Nem todos os pesquisadores mencionados são da área da Linguística Aplicada, contudo seus trabalhos têm extraordinária influência no campo. Além disso, embora haja perspectivas e ênfases diferentes em seus trabalhos, paira um elemento comum: linguagem, aprendizagem e ensino são entendidos como constituídos em práticas sociais/interacionais nas quais as pessoas se engajam para construir significados.

Conforme Johnson (2009a, p. 13), na perspectiva sociocultural, a formação de professores não é somente “um processo de enculturação em práticas sociais já existentes e associadas ao ensino e aprendizagem, é também um processo dinâmico de reconstrução e transformação dessas práticas para poderem responder a necessidades locais e individuais”. Nela, a agência humana é salientada porque professores se posicionam como indivíduos que se apropriam de ferramentas e recursos disponíveis, que, no entanto, são remodelados por eles para enfrentar outras situações (Johnson, 2009a).

Moita Lopes (2001, p. 162), citando Clarke, Hall, Jefferson e Roberts (1993, p. 10), também salienta o poder de transformação implícito na visão sociocultural. Nas práticas interacionais, as pessoas constroem significado e conhecimento socialmente, que “não estão simplesmente organizados em nossa mente: estão

objetivados nos padrões de organização e relacionamento sociais através dos quais o indivíduo se torna um ser social”. Assim, o autor aponta que a análise desses padrões interacionais entre professores e alunos na escola ajuda a caracterizar a cultura escolar. Mais: se essa não estiver produzindo aprendizagem, é preciso mudar práticas existentes. Para pensar a respeito da transformação na escola é preciso que professores se conscientizem em relação ao papel desempenhado pela interação e pelo poder na construção do discurso e do conhecimento nas salas de aula (Moita Lopes, 2001, p. 174).

Uma proposta recente de Rymes (2010) ensaia esse objetivo. Para ela, analisar repertório comunicativo (que inclui gestos, vestimenta, acessórios além do verbal) é um meio ideal de entender o escopo de repertórios que circula em uma sala de aula e como ele é distribuído através dos diferentes eventos da sala. Em sua proposta, não só o professor analisa o seu ou o repertório comunicativo da sala, mas todos os alunos devem documentar as características de seu próprio repertório. Assim, a investigação empírica se caracteriza trabalho coletivo do repertório comunicativo que circula em uma sala, como ele é distribuído através dos diferentes eventos da sala e seus usos, mesmo os indevidos. Essa prática de análise de discurso desenvolve não só consciência metalinguística de alunos e professores sobre as características do repertório comunicativo ao entender a funcionalidade através de diferentes contextos. Por igual, “desenvolve potencialmente novos hábitos de reflexão metadiscursiva, hábitos que são cruciais em contextos educacionais contemporâneos multilíngues cada vez mais globalizantes” (Rymes, 2010, p. 540)<sup>9</sup>.

Esse modelo proposto por Rymes, para professores da escola, pode também ser usado por nós, professores, em nossas aulas nos cursos de Letras. Dessa forma, estaríamos ajudando nossos alunos a “aprender como podem usar seus repertórios para”, como coloca Canagarajah (2007, p. 238), “transitar entre comunidades e não para pensar apenas em fazer parte de uma

---

<sup>9</sup> Rymes (2010) apresenta em seu texto um roteiro e os procedimentos de como pôr em prática sua proposta.

comunidade” (Rymes, 2010, p. 544). Estaríamos oferecendo a eles ferramentas de análise para quaisquer contextos em que viessem a trabalhar, pois, se nossa teoria for incorporada à nossa própria prática (e não apenas falarmos sobre ela), quem sabe os professores iniciantes poderão também analisar repertório comunicativo, padrões interacionais, descobrir e discutir alguns nós de tensão por meio de um trabalho coletivo com seus alunos. Nesse caso, eles se tornariam professores ativos e produtores de teorias adequadas a seu contexto de ensino e por seus próprios meios. É possível, então, que os alunos de tal modo preparados por nós se sintam menos receosos e mais confiantes em seus primeiros anos de ensino. Estaríamos trabalhando e ensinando nossos alunos a agir conforme uma pedagogia culturalmente sensível que acolhe e valoriza diferenças linguísticas e culturais.

A perspectiva sociocultural que adotamos nos faz pensar a cultura como “conjunto colidente e conflituoso de práticas simbólicas ligadas a processos de formação e transformação de grupos sociais e que, por esse ângulo, podemos aninhar a heterogeneidade, o inacabamento, as fricções e a historicidade” (Cox; Assis-Peterson, 2008, p. 33). Isso significa dizer que o contexto microssocial – o que professores e alunos fazem juntos – e o macrossocial – padrões culturais e linguísticos mais amplos, aspectos institucionais, políticos e ideológicos – se misturam, não são vistos como dicotômicos. Dessa forma, entendemos que a perspectiva sociocultural não exclui a análise de relações de poder e ideologias, nem que levemos a discussão para o nível macrossocial, ou seja, que sejamos professores culturais críticos.

Além disso, se entendermos a aprendizagem do professor assentada numa perspectiva sociocultural, em que os processos de “conhecer, pensar, e entender estão enraizados na participação de práticas sociais de aprendizagem e ensino em situações específicas em sala de aula” (Johnson, 2009b, p. 22), vista como um processo dinâmico de reconstrução e transformação de práticas de tal forma que atenda a necessidades individuais e localizadas, em que a agência do professor é essencial para que se posicione, aproprie e reconstrua os recursos que lhe são fornecidos para compreender e interagir com os desafios de sua prática pedagógica, então a dicotomia teoria-

prática deixa de existir. Teoria e prática interagem em meio a situações vivenciadas pelos professores iniciantes e, por meio do processo dialógico de ensino mediado pelo professor formador, pelos professores mentores da escola, pelos colegas, pelos alunos e pelas diversas atividades que lhe são proporcionadas. Decorrência disso, são por eles reconstruídas tanto de maneira coletiva como individual, de modo a lhes permitir compreender situações de sua prática pedagógica e tomar decisões relevantes às necessidades do contexto onde atua.

Um curso de formação de professores que privilegia uma perspectiva sociocultural se compõe não apenas de disciplinas de conteúdo teórico, de oficinas, seminários e curtos períodos de estágio supervisionado. Abriga também práticas alternativas de desenvolvimento profissional, que possam permitir uma aprendizagem baseada na autorreflexão, na reflexão crítica, na investigação, e na colaboração. Tais práticas encartam uma atenção especial às narrativas dos alunos professores, dos professores e dos alunos com os quais interagem. Envolvem também reconhecer o papel crucial do contexto institucional, social e político, em níveis macro e micro, as relações de poder nele engendradas e os diferentes discursos que neles são construídos. A literatura sobre formação de professor de línguas sobreleva diversas possibilidades de estruturas de desenvolvimento profissional que podem atender às demandas de uma perspectiva sociocultural. Entre elas, a pesquisa etnográfica, a análise do discurso e da interação na sala de aula, a pesquisa-ação, o desenvolvimento cooperativo, os grupos de estudo, o ensino dialógico, os estudos de casos, atividades de autorreflexão em forma de diários e autobiografias, entre outras.

Tais práticas de natureza sociocultural podem ser inseridas não só como parte integrante de disciplinas convencionais do currículo oficial, a exemplo de língua, linguística aplicada, literatura e estágio supervisionado, mas também em outras práticas de aprendizagem que têm sido mais recentemente ofertadas aos alunos de Letras. De notar o Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), subsidiado pelo MEC/CAPES, que busca promover a integração entre a formação no curso e a formação em local de trabalho, por meio de

parcerias entre a universidade e a escola. Nesse programa, alunos de licenciatura desenvolvem atividades pedagógicas e participam da comunidade escolar ao longo de dois anos sob a supervisão de um professor experiente da escola pública e de um formador de professores da universidade. Os futuros professores aprendem a ser professores e vivenciam a socialização na cultura escolar por meio de experiências de ensino e oportunidades para interagir e construir relações com alunos, interações com colegas e mentores, acesso a comunidades de prática já estabelecidas, e acesso aos recursos oferecidos pelo local de trabalho.

## CONCLUSÃO

O mundo da globalização e das tecnologias comunicacionais têm exigido de todos, na vida e na escola, uma releitura contínua da realidade incerta, complexa e ambígua, marcada pela diversidade cultural. Temos vivenciado reformas educacionais e propostas inovadoras de ensino de nível nacional e estadual que têm conduzido as universidades brasileiras e as escolas a realizar mudanças no currículo, de maneira substancial ou ainda incipiente. Cursos de formação inicial e continuada se reestruturam buscando “encharcar de sentido”<sup>10</sup> cada aula para educar o aluno – futuro professor de língua materna e/ou estrangeira –, que em tempos atuais, precisa de novos saberes para lidar com as transformações sociais, culturais, econômicas, comunicacionais e políticas, em ritmo acelerado, que determinam relações distintas na sociedade contemporânea.

Mas, para pensar o novo professor, a questão que se estampa é esta: que papel pode ter esse professor naqueles objetivos que nós almejamos para a sociedade de hoje e de amanhã? E que objetivos são esses? Na afiançada companhia de Boaventura de Sousa Santos (Santos, 2004, entrevista online, Salto para o Futuro) e, certamente, na de muitos colegas da área, acreditamos que a sociedade precisa melhorar muito, hábil a se tornar mais justa e solidária. Para isso, sociedade e educação

---

<sup>10</sup> Expressão inspirada por uma máxima de Paulo Freire: “Educar é encharcar de sentido cada ato da vida cotidiana” (Freire, 1997, entrevista online, Salto para o Futuro).

precisam ser inclusivas, menos preconceituosas e menos discriminatórias, como avistou Paulo Freire (1970), nosso fundador da pedagogia crítica e culturalmente sensível. Pensamos, então, num professor crítico-reflexivo que problematiza, perscruta, analisa e modifica sua própria prática, num profissional com autonomia para tomar decisões, não apenas para repassar conteúdo ou implementar mecanicamente teorias alheias. Contudo, acima de tudo, concebemos e desejamos um professor confiável, que contribua para a cidadania crítica e ativa, que permita a seus alunos “ter” uma educação para “ser”, “existir”.

Neste artigo, apresentamos a história de uma professora de inglês em seus primeiros anos de atuação profissional na escola pública. Primeiramente, narramos os problemas e desafios enfrentados por ela, buscando relacionar seu saber vivencial e o entendimento de pesquisadores que investigam a indução e socialização de professores iniciantes no local de trabalho. Trouxemos também alguns aportes teóricos contemporâneos, já utilizados na área da Linguística Aplicada, para explicar as frustrações da professora em relação à não participação dos alunos e ao convívio insatisfatório com os colegas de trabalho. Em seguida, discutimos sua queixa de que o curso de Letras não lhe propiciou ferramentas para lidar com o relacionamento tensional em meio a seus alunos. Ao final, retomamos perspectivas teóricas de base sociocultural que podem auxiliar formadores nos cursos de formação inicial a preparar seus alunos para os primeiros anos de ensino.

Na tentativa de ouvirmos a voz da professora Liana, nossa ex-aluna do curso de Letras, concordamos com Cook-Sather (2002). Argumenta ela: é preciso lembrar que autorizar a voz de alunos - em nosso caso, professores de inglês iniciantes que, por sua vez, arregimentam seus alunos - não é simplesmente incluí-los em diálogos já existentes dentro das estruturas de poder. Implica sobretudo assegurar que haja espaços legítimos e importantes nos quais eles possam falar e, mais que isso, ter a certeza de que serão atendidos. Nós aqui ainda falamos por Liana.

REFERÊNCIAS

ASSIS-PETERSON, A. A.; SILVA, E. M. N. "Não tenho estoques de sonhos para me manter em pé": construção de identidades de uma professora de inglês. In: BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010. p. 145-174.

BILLET, S. Learning through work: workplace participatory practices. In: RAINBIRD, H.; FULLER, A.; MUNRO, A. (Ed.). *Workplace learning in context*. London: Routledge, 2004. p. 109-125.

\_\_\_\_\_. Including the missing subject: placing the personal within the community. In: HUGHES, J.; JEWSON, N.; UNWIN, L. (Ed.). *Communities of practice: Critical Perspectives*. London: Routledge, 2007. p. 55-67.

\_\_\_\_\_; SMITH, R.; BARKER, M. Understanding work, learning and the remaking of cultural practices. *Studies in Continuing Education*, v. 27, n. 3, p. 219-237, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M.; DETTONI, R. V. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 81-103.

CANAGARAJAH, A. S. Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Ed.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 116-137.

\_\_\_\_\_. After disinvention: possibilities for communication, community and competence. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 233-239.

CLARKE, J.; HALL, S.; JEFFERSON, T.; ROBERTS, B. Sub-cultures, cultures and class: a theoretical overview. In: HALL, S.; JEFFERSON, T. (Ed.). *Resistance through rituals*. London: Routledge, 1993.

COLDRON, J.; SMITH, R. Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, v. 31, n. 6, p. 711-726, 1999.

COOK-SATHER, A. Authorizing students' perspectives: toward trust, dialogue, and change in education. *Educational Researcher*, v. 31, n. 4, p. 3-14, 2002.



COX, M. I. P. Fricções linguístico-culturais na arena da sala de aula: fronteiras ou barreiras? *SIGNUM: Estudos da Linguagem*, Londrina, n. 5, p. 107-123, 2002.

\_\_\_\_\_.; ASSIS-PETERSON, A. A. Transculturalidade & transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: BORTONI-RICARDO, S. M. E.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 23-43.

DANZIGER, K. *Socialization*. Baltimore: Penguin Books, 1971.

DAY, C.; SAMMONS, P.; STOBART, G.; KINGTON, A.; GU, Q. *Teachers Matter: connecting work, lives and effectiveness*. Maidenhead: Open University Press, 2007.

ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education*, v. 18, n. 4, p. 335-356, 1987.

\_\_\_\_\_. Going for the zone: the social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classroom conversations. In: HICKS, D. (Ed.). *Discourse, learning, and schooling*. New York and Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1996. p. 29-62.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas, 2001. p. 9-17.

FARRELL, T. S. C. Learning to teach English language during the first year: personal influences and challenges. *Teaching and Teacher Education*, v. 19, n. 2, p. 95-111, 2003.

\_\_\_\_\_. (Ed.). *Novice language teachers: insights and perspectives for the first year*. London: Equinox, 2008.

\_\_\_\_\_. The novice teacher experience. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Ed.). *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 182-189.

FEATHERSTONE, H. Learning from the first years of classroom teaching: the journey in, the journey out. *Teachers College Record*, v. 95, p. 93-112, 1993.

FOCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, trad., 1998 [1975].

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Terra, 1970.

\_\_\_\_\_. Na voz do mestre, alguns saberes necessários à prática docente. Série: Projeto Político-Pedagógico da escola. Entrevista online para Salto para o Futuro, TV Brasil, 2004. Disponível em: [http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod\\_Entrevista=70](http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=70). Acesso em: 4 jun. 2008.

FULLER, F. F.; BROWN, O. H. Becoming a teacher. In: RYAN, K. (Ed.). *Teacher education: the seventy-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: National Society of the Study of Education, 1975. p. 25-51.

GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 4, n. 1, p. 66-80, 2006.

\_\_\_\_\_; MELO, P. S. Construindo o melhor momento para tomar o turno na fala-em-interação de sala de aula na escola pública cidadã de Porto Alegre. *Polifonia*, Cuiabá, n. 13, p. 1-21, 2007.

GEE J. P. *Social linguistics and literacies: ideologies in discourses*. 2. ed. London: Taylor & Francis, 1996.

GIDDENS, A. *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Stanford: Stanford University Press, 1991.

GOFFMAN, E. *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor Books, 1959.

\_\_\_\_\_. *Framing analysis: an essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern University Press, 1974.

GRISSMER, D.; KIRBY, S. N. Teacher turnover and teacher quality. *Teachers College Press*, v. 99, n. 1, 45-56, 1997.

HUBERMAN, M. The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, v. 91, n. 1, p. 31-57, 1989.

\_\_\_\_\_. *The lives of teachers*. London: Cassell, 1993.

HYMES, D. On communicative competence. In PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Ed.). *Sociolinguistics: Selected readings*. Harmondsworth, Penguin Books, 1972. p. 269-293.

JOHNSON, K. *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009a.

\_\_\_\_\_. Trends in second language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Ed.). *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009b.

KELCHTERMANS, G.; BALLEET, K. The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education*, v. 8, n. 1, p. 105-120, 2002.

KUSMIC, J. A beginning teacher's search for meaning: teacher socialization, organizational literacy, and empowerment. *Teaching and Teacher Education*, v. 10, n. 1, p. 15-27, 1994.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LIMA, E. F.; CORSI, A. M.; MARIANO, A. L. S.; MONTEIRO, H. M.; PIZZO, S. V.; ROCHA, G. A.; SILVEIRA, M. F. L. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem os estudos. *Educação e Linguagem*, v. 10, n. 15, p. 138-160, 2007.

LONGARAY, E. Identidades em construção na sala de aula de língua estrangeira. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LORTIE, D. *School teacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MARCELO, G. C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MEHAN, H. The structure of classroom discourse. In: VAN DIJK, T. A. (Ed.). *Handbook of Discourse Analysis*, v. 3: Discourse and Dialogue. London: Academic Press, 1985. p. 119-131.

MELLO, H. A. B. Funções da alternância de línguas na sala de aula de segunda língua. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 12, n. 1, p. 135-164, 2009.

MICHAELS, S. Sharing time: children's narrative styles and differential access to literacy. *Language in Society*, n. 10, p. 423-442, 1981.

MILLER, J. Teacher identity. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Ed.). *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 172-181.

MOITA LOPES, L. P. Padrões interacionais em sala de aula de língua materna: conflitos culturais ou resistência. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 161-179.

MORGAN, B. Teacher identity as pedagogy: towards a field-internal conceptualization in bilingual and second language education. *Bilingual Education and Bilingualism*, v. 7, n. 2, p. 172-188, 2004.

MURNANE, R. J.; SINGER, J. D.; WILLETT, J. B.; KEMPLE, J. J.; OLSEN, R. J. *Who will teach? Policies that matter*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 21 abr. 2011.

NORTON, B. Non-participation, imagined communities and the language classroom. In: BREEN, M. (Ed.). *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Harlow, England: Pearson Education, 2001. p. 159-171.

OVENS, A. Personal politics and identity in student teachers' stories of learning to teach. In: MATTOS, A. M. (Ed.), *Narratives on teaching and teacher education*. New York: Palgrave Macmillan, 2009. p. 65-76.

PHILIPS, S. *The invisible culture*. New York. Longman.

ROLLS, S.; PLAUBORG, H. Teachers' career trajectories: an examination of research. In: BAYER, M.; BRINKKJAER, U.; PLAUBORG, H.; ROLLS, S. (Ed.). *Teachers' career trajectories and work lives*. London: Springer, 2009. p. 9-28.

RICHARDS, J. C.; PENNINGTON, M. The first year of teaching. In: RICHARDS, J. C. (Ed.). *Beyond training*. New York: Cambridge University Press, 1998. p. 173-190.

RUST, F. The first year of teaching: it's not what they expected. *Teaching and Teacher Education*, v. 10, n. 2, p. 205-217, 1994.

RYMES, B. Classroom discourse analysis: a focus on communicative repertoires. In: HORNBERGER, N. H.; MCKAY, S. L. (Ed.). *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol: Multilingual Matters, 2010. p. 528-546.

SANTOS, B. de S. Ciência e cidadania: um desafio para a educação. Entrevista online para Salto para o Futuro, TV Brasil, ano 2004. Disponível em: [http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/boaventura\\_santos.htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/boaventura_santos.htm). Acesso em: 4 jun. 2008.

SCHEMP, P. G.; SPARKES, A. C.; TEMPLIN, T. J. The micro-politics of teacher induction. *American Educational Research Journal*, v. 30, n. 3, p. 447-472, 1993.

- SFARD, A.; PRUSAK, A. Telling identities: in search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, v. 34, n. 4, p. 14-22, 2005.
- SILVA, E. M. N. Tutors' perceptions about their practice and identity formation in a distance education programme in Brazil. PhD thesis. Milton Keynes, UK: The Open University, UK, 2008.
- TARDIFF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73, p. 209-244, 2000.
- TARONE, E.; ALLWRIGHT, D. Second language teacher learning and student second language learning: shaping the knowledge base. In: TEDICK, D. J. (Ed.). *Second language teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 5-23.
- TICKLE, L. *Teacher induction: the way ahead*. Maidenhead: Open University Press, 2000.
- TOOHEY, K. Disputes in child L2 learning. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 2, p. 257-278, 2001.
- \_\_\_\_\_; NORTON, B. Changing perspectives on good language learners. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 2, p. 307-322, 2001.
- TSUI, A. B. Complexities of identity formation: a narrative inquiry of an EFL teacher. *TESOL Quarterly*, v. 41, n. 4, p. 657-680, 2007.
- VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, v. 54, p. 143-178, 1984.
- WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- WESTHEIMER, J. Learning among colleagues: teacher community and the shared enterprise of education. In: COCHRAN-SMITH, M.; FEIMAN-NEMSER, S.; MCINTYRE, D. J. (Ed.). *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts*. 3. ed. New York: Routledge, 2008. p. 756-783.
- ZEICHNER, K.; GORE, J. Teacher socialization. In: HOUSTON, W. R. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1990. p. 329-348.
- ZUENGLER, J.; MILLER, E. R. Cognitive and sociocultural perspectives: Two parallel SLA worlds? *TESOL Quarterly*, v. 40, p. 35-58, 2006.

Recebido em 21 de junho de 2011  
e aceito em 29 de setembro de 2011.

**Title:** *The first years of a teacher of English in a public school: not an easy task*

**Abstract:** *This article presents the story of a teacher of English in her first years of professional work in a public school. First, the problems and challenges faced by her are uncovered with the purpose of relating her practices with theories and research results that have investigated the induction and socialization of novice teachers at workplace. Besides this, some contemporary theoretical frameworks used in the Applied Linguistic field are called upon to interpret the teacher's frustrations about her students' unwillingness to participate in her classes and the disappointing collegial relationship with her peers. Next, it discusses the teacher's complaint that the Letras/Letters course did not provide her with the adequate tools to tackle the tense relationship with her students. In the end, some professional development approaches from a sociocultural perspective are remembered as ways of assisting teacher educators in preparing their students for the not-easy task of their first years of teaching.*

**Keywords:** *Preservice teacher education; novice teachers of English; professional socialization in public schools.*