

### 3 A pesquisa

*“a exposição sobre uma pesquisa é, com efeito, o contrário de um show (...). É um discurso em que a gente se expõe, no qual se correm riscos... quanto mais a gente se expõe, mais possibilidades existem de tirar proveito da discussão e, estou certo, mais benevolente serão as críticas ou os conselhos...”*

Bourdieu (1998a, p.18/19)

Assumindo uma posição contrária aquela a que Bourdieu (1998a) critica quando se refere ao fato de que o *homos academicus* gosta do acabado, e, como os pintores acadêmicos, ele faz desaparecer dos seus trabalhos os vestígios da pincelada, os toques e retoques (1998a, p. 18-19), antes de apresentar o que foi possível produzir na investigação, penso ser pertinente explicitar também os “toques” recebidos e os “retoques” que julguei ser adequados e necessários fazer no decorrer desse processo.

#### 3.1 Os redirecionamentos assumidos

Tendo como referência as contribuições trazidas pelos professores da banca que avaliou o projeto e as considerações da minha orientadora, fiz algumas mudanças de rumo no estudo proposto. Tais mudanças referem-se à segunda etapa da pesquisa, e mais especificamente à definição dos sujeitos que participariam das entrevistas previstas para a essa etapa.

Conforme já informado, este estudo reflete minha intenção de contribuir na busca por compreender o que é necessário fazer para rever e reformular a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, em particular no que se refere a sua preparação para ensinar a ler e escrever nesse nível de escolaridade.

Nessa perspectiva, na construção do objeto de pesquisa, situando minhas reflexões na idéia de que a experiência inicial de formação é uma das condições importantes para o processo de aprendizagem docente, orientei-me pela seguinte indagação: **que papel a experiência de formação inicial desenvolvida no curso**

**de Pedagogia pode exercer no processo de aprendizagem docente daqueles que atualmente optam por esse curso, em especial na sua preparação para ensinar a língua escrita na alfabetização e nas séries subseqüentes a essa etapa?**

Como objetivos propunha, (1) **levantar dados que possibilitassem traçar um perfil dos estudantes que atualmente ingressam nos cursos de Pedagogia;** (2) **compreender como está se desenvolvendo o processo de construção da aprendizagem docente desses estudantes e,** mais especificamente, (3) **identificar que saberes relativos à condução do trabalho de ensinar a ler e escrever nas séries iniciais eles estariam construindo nessa condição.**

Tendo em vista os objetivos estabelecidos, a pesquisa pretendida previa o levantamento de dados em duas etapas. Considerando-se que na primeira etapa, se propunha trabalhar com um número considerável de participantes optei pela técnica padronizada de coleta de dados, através de um questionário. Com isso, minha intenção era a de articular o interesse por saber quem são os sujeitos que atualmente optam pelo curso de Pedagogia, com o de compreender de que forma estariam vivenciando esse processo de formação.

Na segunda etapa da pesquisa, após a tabulação e análise dos dados obtidos na aplicação dos questionários, a intenção era a de selecionar dois estudantes de cada uma das cinco instituições participantes do estudo que se dispusessem a participar da pesquisa e que atendessem aos seguintes critérios: (1) estar lecionando para turmas de alfabetização ou das séries iniciais do Ensino Fundamental; (2) se encontrar em efetivo exercício profissional, em escola pública ou privada, há no máximo 6 anos. Para essa segunda etapa, pretendia entrevistar esses estudantes-professores selecionados e, se possível, observar algumas de suas aulas. As entrevistas teriam como objetivos, colher informações acerca de suas trajetórias pessoais, experiências profissionais e percursos de formação, sob a forma de relatos, e indagar sobre seus saberes em relação ao ensino de língua.

Ao definir a escolha dos sujeitos a serem investigados, nessa segunda etapa, a partir dessas delimitações duas eram as minhas intenções. A primeira, perceber de que forma viveram suas ainda recentes experiências como estudantes da Educação Básica, no que se refere à aprendizagem da língua. E a segunda, identificar como a articulação dessa experiência com a de professores em exercício e a de estudantes do Ensino Superior estaria influenciando seus

processos de aprendizagem profissional da docência, especificamente, no que diz respeito à construção de conhecimentos sobre a língua e seu ensino.

Na apresentação e avaliação do projeto de pesquisa, no entanto, dentre as considerações trazidas pelos professores que compuseram a banca, pelo menos duas mereceram minha atenção na tentativa de reorientar alguns passos para a condução do estudo pretendido.

A primeira referia-se à indicação de diversificar e de tornar mais abrangente o contexto e os sujeitos escolhidos para a realização da pesquisa. Conforme compreendido e problematizado por um dos professores da banca, tendo em vista tratar-se de uma pesquisa que pretendia abordar a formação inicial docente para as séries iniciais do Ensino Fundamental e, levando em conta o fato de que atualmente essa formação tanto pode ocorrer nas Universidades em cursos de graduação em Pedagogia, quanto nos chamados cursos Normais Superiores dos Institutos Superiores de Educação ou em cursos de Ensino Médio voltados para a formação do magistério, seria adequado considerar a possibilidade de refletir sobre o tema a partir de um estudo que incluísse também essas duas outras modalidades de formação.

Convencida de que tal possibilidade permitiria caracterizar os sujeitos e os estilos institucionais de cada um dos contextos considerados e também contrastá-los, contribuindo assim para ampliar a análise sobre o tema, desenvolvi esforços no sentido de concretizar tal intenção. Acreditava que a possibilidade de conhecer e relacionar esses distintos contextos, que ocupam posições diferenciadas no âmbito da formação inicial docente para as séries iniciais, com certeza me ajudaria a compreender melhor os inúmeros aspectos e questões que, hoje, estão implicados nesse complexo campo, pois como ensina Bourdieu *se é verdade que o real é relacional, pode acontecer que eu nada saiba de uma instituição acerca da qual eu julgo saber tudo, porque ela nada é fora das suas relações com o todo* (1998, p.31).

Dessa maneira, no processo de preparação para o trabalho de campo, paralelamente à elaboração do questionário, empenhei-me na busca por estabelecer contato com uma escola pública estadual que oferece o curso de magistério em nível de Ensino Médio, localizada na zona sul do município do Rio de Janeiro e também com o Instituto Superior de Educação (ISERJ)

<sup>29</sup>. Após inúmeras tentativas de contatos com essas duas instituições, que por diferentes motivos redundaram em novas tentativas e em longos períodos de espera para que o acesso pretendido pudesse de fato se efetivar, dado a exigüidade de tempo, decidi dirigir minha atenção apenas para o contexto dos cursos de Pedagogia, mantendo assim o encaminhamento proposto inicialmente.

A segunda consideração trazida pela banca e que procurei levar em conta na tentativa de redirecionar a condução da pesquisa, situa-se na segunda etapa da investigação e diz respeito à escolha dos sujeitos que deveriam ser entrevistados.

Para esse momento, como já explicitado anteriormente, era minha intenção entrevistar, em cada um dos cursos no qual o questionário seria aplicado, 2 estudantes que já atuassem, há pelo menos 6 anos, em classes de alfabetização ou nas séries iniciais em escolas públicas ou privadas. No entanto, o relevante questionamento da banca em relação ao fato de que se a pesquisa pretendia enfocar o curso de Pedagogia, compreendendo-o como um contexto de formação inicial docente para identificar as contribuições do curso nessa formação a escolha dos sujeitos segundo esses critérios seria inadequada, conduziu-me a reconsiderar essa intenção. Isso porque, em primeiro lugar, talvez fosse difícil encontrar sujeitos que correspondessem a esses critérios no universo de estudantes que atualmente ingressam no curso de Pedagogia. Em segundo lugar porque ao encontrá-los, muito certamente, esses estudantes seriam sujeitos cuja formação inicial teria sido obtida em curso de Ensino Médio (antigo curso Normal), o que evidentemente envolveria uma mudança de enfoque nas questões do estudo, uma vez que seus processos de aprendizagem da docência estariam contemplando outras experiências formativas além daquela obtida no curso de Pedagogia.

Dessa forma, percebi ser mais adequado, então, retomar a idéia (antes pensada e abandonada) de entrevistar, no lugar dos estudantes-professores, os professores formadores que atuam nesses cursos, lecionando disciplinas correspondentes à metodologia de ensino de língua.

---

<sup>29</sup> Logo após o exame de qualificação I, realizado em agosto de 2006, de setembro a novembro, fiz algumas tentativas para conseguir ter acesso a essas duas instituições. Somente em dezembro do mesmo ano consegui. Mas, como já estávamos no final do período letivo julguei ser mais acertado adiar o trabalho de aplicação dos questionários para o início do ano de 2007. No entanto, o movimento de paralisação de professores que ocorreu nesse período acabou por impedir a realização do trabalho.

Assim, a decisão de desdobrar a pesquisa, na sua segunda etapa, nesses termos, encontrou apoio em alguns argumentos.

O primeiro refere-se à constatação de que embora, ao longo dessas três últimas décadas, o conhecimento acumulado sobre o tema da Formação de Professores venha se expandindo com o expressivo aumento da produção acadêmica e com a intensificação do debate acerca da questão, ainda é inexpressivo o número de pesquisas que tomam a formação inicial em cursos de Pedagogia, assim como os estudantes e os professores formadores que deles participam como objeto de estudo.

Se tomarmos como referência a década de 90, no documento no qual apresenta um estado do conhecimento produzido sobre o tema, no período de 1990 a 1998, André (2002) observa que, em linhas gerais<sup>30</sup>, dentre os conteúdos, temas e subtemas abordados nas 284 teses e dissertações sobre a formação do professor produzidas de 1990 a 1996, 216 tratam do tema da Formação Inicial. Resultado semelhante foi destacado também por Iria Brzezinski e Elza Garrido (2002), que num total de 70 trabalhos apresentados no período de 1992 a 1998, no GT Formação de Professores da ANPED, encontraram 29 textos (41% ) sobre Formação Inicial. Da mesma forma, a análise feita por Simões e Carvalho (2002), dos 115 artigos publicados em periódicos entre 1990 e 1997, embora identifique uma distribuição mais equilibrada pelos temas da Identidade e Profissionalização Docente, com 33 artigos (28,7%); Prática Pedagógica, com 25 (22%); Formação Continuada, com 30 (26%), indica também, que o tema da Formação Inicial, com 27 artigos (23,5%), ainda assim, aparece com relativa importância no total de artigos analisados.

---

<sup>30</sup> Formação de professores no Brasil (1990-1998) / Organização: Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. – Brasília : MEC/Inep/Comped, 2002. 364 p. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n. 6) . O documento está dividido em duas partes com a intenção de fazer uma síntese integrativa do conhecimento sobre o tema Formação de Professores. A análise enfocou 284 pesquisas, dentre as 4.493 dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do País, no período de 1990 a 1996; 115 artigos publicados em dez periódicos da área, no período de 1990 a 1997 e 70 trabalhos apresentados no GT Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no período de 1992 a 1998. Entre outros, o documento apresenta os seguintes artigos tomados aqui como referência: *O tema Formação de Professores nas dissertações e teses (1990-1996)* - Marli André e Joana Paulin Romanowski; *Dos artigos publicados em periódicos* - Regina Helena Silva Simões e Janete Magalhães Carvalho; *Dos trabalhos apresentados no GT Formação de Professores ANPED* - Iria Brzezinski e Elza Garrido.

Em alguns estudos mais recentes, como se observa, a tendência das pesquisas em manter o interesse pelo tema Formação de Professores e outros temas correlatos vem se reafirmando.

Ramalho, Núñez, Terrazan & Pradra (2005) em estudo que toma o ano de 2000 como referência,<sup>31</sup> evidenciam que de um total de 246 Linhas de Pesquisa desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, 41% incluem Projetos sobre o Professor e/ou sua Formação, e 11% são Linhas Específicas sobre a Formação de Professores.

Com o objetivo de atualizar o mapeamento feito por André (2002), Andrade (2007) realizou um estudo que aponta os resultados da análise das dissertações e teses sobre formação de professores defendidas no período compreendido entre 1999 e 2003 em programas de pós-graduação em educação brasileiros. Ao comparar os dados da produção científica dos pós-graduandos nos anos 2000 com os dados dos anos 90, a autora procurou também verificar se as tendências apontadas por André (2002) permaneciam em termos de aspectos privilegiados, emergentes e silenciados. Como resultado da análise feita, Andrade (2007) destaca que, muito embora nos anos 2000 a maior parte dos trabalhos investigue questões relacionadas à identidade e profissionalização docente, a comparação dos temas e sub-temas tratados nas dissertações e teses da década de 90 e do início dos 2000 mostrou que o interesse dos pós-graduandos pelo tema formação de professores teve um crescimento considerável ao longo desses anos. Se no ano de 1999 as dissertações e teses que abordaram esse tema representavam 11%(129) do total da produção dos programas de pós-graduação, cinco anos depois, em 2003, esse total subiu para 16% (348), distribuídos por 58 programas em todo o Brasil.

No que diz respeito ao grupo formação inicial que compreende pesquisas que focalizaram cursos de formação de professores em nível médio e superior, 115 trataram da licenciatura, 65 de cursos de pedagogia, 43 do magistério do ensino médio e 32 do magistério do ensino superior. Quanto a isso, em sua análise a autora aponta como um dos temas que parecem emergentes para os próximos anos o da formação de professores de cursos superiores, que ganhou muita força

---

<sup>31</sup> O estudo focaliza as temáticas relativas às pesquisas sobre o Professor e sua Formação que vêm sendo desenvolvidas pelos Programas de Pós-Graduação em Educação, no Brasil. Para isso, tomase como base o ano 2000, utilizando-se como fonte de informação o CD-ROM Coleta CAPES/2000 dos Programas de Pós-Graduação em Educação.

no ano de 2003. Nesse âmbito, como observa a autora, embora os estudos sobre representações de alunos – futuros professores – tenham aparecido em 44 dissertações e teses defendidas nos anos 2000, foram poucos os trabalhos que abordaram os processos de aprendizagem dos alunos – futuros professores – nos cursos de formação inicial (8), reafirmando a idéia de que ainda há muito que conhecer sobre o futuro professor e suas representações.

Nessa mesma linha, Mindal (2006) em sua tese de doutorado, realizou uma investigação, de tipo documental bibliográfica, construindo um mapa dos principais aspectos abordados nos estudos sobre graduação com base nos textos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período entre 1996 e 2003. Para tanto, foram analisados 163 textos, de um total de 1985 publicados no CDROM histórico da ANPEd – que reúne documentos até 2001 – e nos CDs ROM das reuniões anuais de 2002 e 2003. Dentre esses, foram selecionados aqueles que tratam da educação superior e que abordam questões relacionadas à graduação. Os textos analisados procedem, em sua maioria, de universidades públicas ou privadas, do tipo confessional; 30% referem-se à relação ensino e pesquisa inserida em análises da história, do financiamento, da estrutura ou da organização da educação superior brasileira; 38% dos textos abordam – em investigações em sala de aula ou em pesquisas bibliográficas e documentais – os cursos, as disciplinas, a estrutura curricular, as práticas pedagógicas, os processos de ensino-aprendizagem ou diversas concepções de professores e alunos. Conforme os resultados apontados pelo estudo, a produção que focaliza aspectos da graduação, apesar de aumentar no período, tende a diminuir nos últimos anos, ao contrário dos textos que abordam a formação do professor para o ensino superior que evidenciam crescimento. Encontrou-se, ainda, maior incidência de estudos sobre licenciaturas e menor sobre cursos de bacharelado, assim como recorrência de estudos sobre alguns cursos como os de Pedagogia e Matemática, sendo o campo de pesquisa sobre os alunos de graduação, pouco explorado.

Outro trabalho, também recente, que procura atualizar o levantamento da produção científica sobre o tema da formação de professores foi realizado por Iria Brzezinski (2007). Nele a autora busca recuperar o percurso de 25 anos do GT de Formação de Professores (GT8) da ANPEd, e tem como objetivo analisar os trabalhos de investigação sobre o tema apresentados neste espaço, no período

entre 1999 e 2006. A pesquisa, que no momento em que tive acesso ao artigo da autora, ainda se encontrava em desenvolvimento, enfocou um total de 83 trabalhos. Como dados preliminares dessa investigação, a autora divulgou sete categorias que, segundo informa, possivelmente sofreriam mudanças à medida que houvesse uma maior imersão no conteúdo de cada um dos 83 trabalhos analisados. Nessa categorização prévia, observa-se o número absoluto e percentuais correspondentes, por ordem decrescente de ocorrência, os seguintes temas: Identidade e Profissionalização Docente com 28 trabalhos ( 34%); Trabalho Docente com 16 trabalhos (19%); Concepções de Docência e de Formação de Professores com 15 (18%); Formação Continuada com 11 trabalhos (13%); Formação Inicial com 10 trabalhos (12%); Políticas de Formação de Profissionais da Educação com 4 trabalhos (5%); Revisão de Literatura, com apenas 1 trabalho (2%).

Assim, como revelam os estudos analisados pelos autores acima referidos, em que pese a relevância dada ao tema da Formação Inicial, verifica-se que essa se encontra ainda restrita, pois embora o Ensino Superior, mais recentemente, venha recebendo atenção maior dos pesquisadores, os cursos de Pedagogia têm sido pouco estudados. Junte-se a isso, segundo a análise feita, a quase inexistência de estudos que tomam como sujeitos os estudantes e os professores desse curso. O que configura como resultado final um quadro muito pobre e um conhecimento muito parcial desse nível de formação, contrastando com o imenso e acalorado debate de que o mesmo vem sendo objeto, em especial, desde a década de 1990, com a promulgação da LDBEN 9394 em 1996.

Nessa perspectiva, duas outras razões que justificam a opção por realizar o estudo, nestes termos, se impuseram.

A primeira levou em conta as diferentes perspectivas que atualmente permeiam as discussões sobre as mudanças propostas para o curso de Pedagogia. E a outra considerou as tensões e os impasses que, mais recentemente, estão no centro do debate relativo ao campo de estudos sobre a Língua e o seu ensino. Entendendo tais contextos formativos como espaços que constroem e propagam saberes e que, nesse processo, os formadores tomam posições e definem as linhas de abordagem que orientam suas atuações, considerei ser fecundo, para o estudo proposto, identificar os pontos de vista desses formadores sobre essas questões.

Assim, julguei que as entrevistas com esses professores atuantes nos diferentes cursos de Pedagogia que foram tomados como contexto para a pesquisa - e que constituem uma amostra significativa das instituições de formação para o magistério na cidade do Rio de Janeiro - permitiriam perceber como as idéias disseminadas no âmbito do debate estabelecido nesses dois campos de estudo se apresentam demarcadas, nesses distintos espaços de formação.

Nessa direção, ao conhecer quem são esses sujeitos, sua formação, seus pontos de vista sobre essas questões, em algum nível, esperava identificar tendências e perspectivas no âmbito da formação inicial docente que ocorre nesses cursos, em especial as que se referem ao campo da teorização e do ensino de língua que, de algum modo, os professores formadores entrevistados ajudam a construir.

Tendo assumido, então, esse redirecionamento e levando em conta o objetivo maior do estudo, na segunda etapa da pesquisa, pretendi saber como os professores formadores compreendem a contribuição do curso de Pedagogia para o processo de aprendizagem docente. Em decorrência disso, referenciada pela idéia de que a formação inicial cumpre ou deveria cumprir um papel fundamental no processo de aprendizagem dos conteúdos a serem ensinados e da formação didático-pedagógica para ensiná-los, mais especificamente, pretendi identificar suas concepções sobre a formação para o ensino de língua nas séries iniciais que ocorre no âmbito do curso de Pedagogia.

Em síntese, portanto, ao entrevistar os professores formadores na segunda etapa da pesquisa, minha intenção foi a de compreender as perspectivas e expectativas desses formadores em relação ao papel que o curso de Pedagogia e, mais especificamente, as disciplinas que correspondem à preparação para o ensino de língua estão cumprindo ou podem cumprir na formação dessa nova geração de docentes que vai atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, algumas questões preliminares foram formuladas: quem são esses professores, suas trajetórias escolares e percursos profissionais? Que experiências vividas influenciaram e motivaram a opção pela carreira? Como percebem a contribuição do curso de Pedagogia na preparação para a docência? De que forma compreendem a formação para o ensino de língua que deve ou pode ser oferecida no âmbito dos cursos de Pedagogia?

Dessa forma, o estudo apresenta e articula dados obtidos nas respostas dos estudantes ao questionário aplicado na primeira etapa da pesquisa com aqueles

que resultam das entrevistas feitas com os professores formadores realizadas na segunda etapa. Considerando que em função das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, atualmente as Instituições de Ensino Superior estão avaliando o seu Projeto Pedagógico e investindo em estudos para a reformulação curricular, com os resultados da investigação, espero fornecer alguns indicativos que contribuam para a análise desse processo.

Por essa via, em parte, penso ser possível contribuir para compreender melhor a realidade desses cursos, identificando indicadores de transformações que possam estar ocorrendo, bem como os desencadeadores das mesmas para, então, situá-los em correspondência ou em relação ao pouco que já existe de conhecimento acumulado sobre o assunto.

### **3.2 Os referenciais teórico-metodológicos**

Referenciada por essas considerações iniciais, busquei um caminho possível para a realização da pesquisa. A delimitação do objeto trouxe, como evidente, a necessidade de considerar as inúmeras variáveis envolvidas, no sentido de perceber que alternativas teórico-metodológicas me permitiriam melhor conduzir o processo de investigação, nas duas etapas da pesquisa.

Como já informado, esta pesquisa pretendeu relacionar os dados obtidos no questionário aplicado aos estudantes de Pedagogia, com aqueles colhidos nas entrevistas realizadas com um grupo de professores formadores que atuam nesses cursos. Para orientar a análise dos dados e tentar responder a questão central do estudo que indaga sobre o papel que a formação desenvolvida nos cursos de Pedagogia pode exercer no processo de aprendizagem profissional da docência, em especial na preparação para ensinar a ler e escrever nas séries iniciais recorri a algumas construções conceituais.

A tentativa de identificar os conhecimentos (Schulman,1986) que resultam dessa formação, ensinados pelos formadores e construídos pelos estudantes, levou-me a tomar como referência, de maneira mais específica, as diferentes perspectivas que distinguem os conceitos de Alfabetização e Letramento e que, hoje, se encontram no centro do debate sobre a Língua e seu ensino.

Para analisar e assim compreender o modo como tanto os estudantes quanto os professores formadores, embora ocupando posições distintas nesse processo, percebem e vivenciam a experiência de formação da qual participam, recorri aos conceitos de *habitus*, e de *capital cultural* formulados por Bourdieu.

Surgido da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais, em uma de suas primeiras tentativas de sistematização e formalização para o conceito de *habitus*, segundo Setton (2002), Bourdieu o define como

um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas. (Bourdieu, 1983. p.65, apud Setton, 2002)).

Embora nessa formulação o autor dê ênfase às experiências passadas ou o produto de trajetórias anteriores, funcionando como matriz de percepções que determinam as formas de agir, no processo de construção da teoria do *habitus*, no qual o autor esforçou-se em precisar o sentido desse conceito, relacionando-o ao conceito de campo, podemos depreender outras possibilidades de entendimento sobre o mesmo.

Para Bourdieu, a maior parte das ações dos agentes sociais é produto do encontro entre um *habitus* e um campo social. Nesse sentido, o conceito de *habitus* não pode ser interpretado apenas como sinônimo de uma memória sedimentada e imutável: é também um sistema de disposições construído continuamente, aberto e constantemente sujeito a novas experiências. Pode ser visto, assim, como um estoque de disposições incorporadas, mas postas em prática a partir de estímulos conjunturais de um campo. É possível, vê-lo pois como um sistema de disposição que predispõe à reflexão e a uma consciência das práticas, se e à medida que um feixe de condições históricas permitir (Setton, 2002, p.65). Nas palavras do próprio autor:

O *habitus* não é destino, como se vê às vezes. Sendo produto da história, é um sistema de disposição aberto, que é incessantemente confrontado por experiências novas e, assim, incessantemente afetado por elas. (Bourdieu, 1992, p.108, apud Setton, 2002)

Percebendo, portanto, os estudantes e os professores formadores como atores/ agentes sociais que guardam em suas trajetórias de vida diferentes construções, como produto obtido em diversas experiências de socialização, julguei que esse instrumento conceitual - *habitus* - tal qual o define Bourdieu (1989, 1990) poderia contribuir para a compreensão do modo como vem se dando para esses sujeitos a constituição de suas disposições para a carreira docente.

Do mesmo modo, penso que o conceito de *habitus* se torna adequado para a análise a respeito das possíveis relações existentes entre as representações que, tanto os estudantes, quanto os professores formadores, expressam sobre o curso, a profissão, bem como sobre a língua e seu ensino e as disposições que eles interiorizaram em suas experiências de formação.

O que nos remete ao conceito de *capital cultural* (Bourdieu, 1998c) como contribuição para essa análise, na medida em que, segundo define o autor, em sua forma incorporada o capital cultural “*é um ter que se tornou ser , uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um **habitus***.” (p.74).

Para o autor, a noção de *capital cultural* refere-se aos códigos culturais, aos saberes ou bens culturais que os agentes vão adquirindo e à relação que eles mantêm com esses conhecimentos. Nessa perspectiva, apresenta-se na forma “incorporada”, a partir da aquisição e internalização de conhecimentos, crenças e cultura; na forma “objetivada”, por meio da aquisição de bens culturais; e na forma “institucionalizada”, que se dá por meio da certificação escolar.

Considerando o contexto dos cursos de Pedagogia como um campo, no interior do qual os sujeitos envolvidos no estudo desenvolvem experiências de socialização, ocupam posições, interagem com distintas perspectivas a respeito dos saberes profissionais e, sobretudo, vão incorporando nesse processo de aprendizagem da docência , em relação as suas experiências passadas, novas possibilidades de ampliarem seu “capital cultural”, penso ser possível a partir dessa noção perceber de que forma isso ocorre na relação que os estudantes mantêm com os contextos de formação nos quais estão inseridos.

Nesse sentido, ao tomar como referência esse conceito articulado à noção de *habitus*, considero ser possível pensar o papel dos cursos de Pedagogia investigados como uma das possibilidades de ampliação do *capital cultural* dos estudantes entendendo, sobretudo, que a forma de conduzir o trabalho de

formação que aí ocorre, na interação professoras formadoras e estudantes, é uma das condições necessárias para isso.

### **3.3 Planejamento e desenvolvimento da pesquisa**

O estudo realizado em sua primeira etapa, como já informado, pretendeu levantar dados relativos às características dos estudantes de Pedagogia que compõem a amostra pesquisada, suas opiniões a respeito da experiência de formação desenvolvida nesses cursos, em especial no que se refere à preparação para o ensino de língua nas séries iniciais. Considerando que nessa etapa, tendo em vista seus objetivos, a investigação seria feita com um número considerável de participantes optou-se pela técnica padronizada de coleta de dados, através de um questionário auto-aplicável.

Nessa sessão, portanto, descrevo o processo de construção desse instrumento, o planejamento e a execução do trabalho de campo, assim como os procedimentos assumidos para análise e tratamento dos dados.

#### **3.3.1 O processo de construção do questionário**

A opção por tomar o questionário como instrumento de coleta de dados, nessa etapa da pesquisa, levou em conta diferentes aspectos considerados pela literatura<sup>32</sup> relativos à sua elaboração e aplicação.

Em um primeiro momento, para orientar a formulação das questões que compuseram o questionário - tanto as que objetivavam o levantamento de dados pessoais dos estudantes, quanto as que pretendiam colher suas representações sob a forma de opiniões, concepções e expectativas - procurei delinear um quadro de referências correspondente ao que se pretendia captar acerca do objeto em estudo.

---

<sup>32</sup> Entre outros ver : GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 5ª ed.: São Paulo, Atlas, 1999; MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de Pesquisa. 3ª ed. : São Paulo, Atlas, 1996.; BABBIE, Earl. Métodos de Pesquisas de Survey. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2003)

Assim, inicialmente, busquei ter acesso a diferentes modelos de questionário que serviram de instrumento para a configuração de perfis correlatos, como os que visaram a construção do perfil de professores, ou que buscaram captar características de estudantes de graduação.<sup>33</sup>

Como, em geral, os questionários que visam levantar informações para traçar perfis apresentam um corpo de questões de estrutura semelhante, ao examinar as perguntas contidas nesses questionários pude avaliar sua pertinência e adequação ao estudo que me propunha realizar. Nesse sentido, as questões que possibilitariam obter as informações que poderiam auxiliar na caracterização desses estudantes foram organizadas pelos campos: Socioeconômico, Sócio-Cultural e Trajetória Escolar e tiveram como referência alguns dos enunciados similarmente sugeridos pelos questionários que tomei como modelo.

Tal procedimento, como sugere Babbie (1999), implicou selecionar, para esse conjunto de variáveis que se pretendia identificar a respeito dos estudantes, alguns itens relativos a atributos tais como níveis de escolaridade e ocupação profissional dos pais e cônjuges, renda familiar, tipo de escola que frequentou, tempo de conclusão do Ensino Médio, práticas culturais e de lazer, experiência leitora, entre outros.

Paralelamente a isso, para a elaboração das questões que pretendiam obter as representações dos estudantes sobre o curso, sobre o ensino de Língua e sobre a Profissão Docente, orientei-me por alguns documentos curriculares a que tive acesso a partir de uma busca por diferentes sites de cursos de Pedagogia de algumas Universidades do Rio de Janeiro, bem como por alguns artigos e pesquisas que abordam o tema da Formação Docente e da Prática Pedagógica para o ensino de Língua nas séries iniciais.

Dessa forma, elaborei as questões, que constituíram um quarto eixo de investigação a que denominei Experiência de Formação. Nesse eixo, reuniram-se questões relacionadas aos motivos pela opção pelo curso, a forma como os estudantes vivenciam e avaliam as contribuições dessa experiência de formação na aprendizagem para a docência, em especial, no que se refere à preparação para o

---

<sup>33</sup> Dentre eles o modelo utilizado pelo SINAES, e por outro estudo sobre estudantes de pedagogia da UFSC e pesquisa realizada com professores da rede pública de MG.

ensino de Língua, bem como suas perspectivas de atuação como egressos do curso, além das que pretendiam apurar suas opiniões a respeito da profissão docente.

Para aquelas que buscavam indagar a opinião dos estudantes sobre os cursos, foram relacionados vários itens correspondentes aos conteúdos presentes em alguns currículos e se pedia que eles indicassem dentre esses os que considerassem estar contribuindo para a sua formação tanto em relação à docência quanto, em especial, à preparação para o ensino de Língua. Da mesma forma, duas outras questões apresentavam, uma série de alternativas para que os estudantes se posicionassem quanto aos tipos de metodologias para ensinar a ler e escrever - na Alfabetização e nas séries subseqüentes. E duas outras abordavam o tema da profissão docente, para as quais se propunha que os estudantes informassem a partir do que estava relacionado quais as principais motivações e quais as principais dificuldades de ser professor. Para a elaboração dessas questões tomei por base diferentes aspectos abordados pela literatura mais recente, tanto a que se refere ao debate sobre o ensino de Língua, envolvendo os conceitos de Alfabetização e Letramento, quanto a que discute perspectivas e tendências da profissão docente, incluindo reflexões sobre novas exigências profissionais, saberes docentes, identidade profissional.

Numa primeira versão do questionário todas as perguntas relativas aos quatro campos de investigação foram elaboradas como questões fechadas.

Após o primeiro pré-teste, realizado com seis estudantes de três diferentes cursos de Pedagogia, estagiárias na escola em que atuo como Coordenadora Pedagógica, analisei as respostas dadas por elas às questões presentes no campo Experiência de Formação, em particular aquelas relacionadas aos temas sobre ensino de Língua e Profissão Docente. Essa análise possibilitou-me perceber que, de algum modo, a forma como havia sido estruturada as questões, não favorecia a evidência de perspectivas e pontos de vista desses estudantes sobre os referidos temas.

No processo de validação do questionário, ao consultar duas colegas especialistas e também minha orientadora, encontramos nos próprios objetivos propostos para o estudo as razões que justificavam a necessidade de modificar a forma de elaboração dessas perguntas. Considerando que essa etapa da pesquisa incide sobre estudantes em processo de formação, e que se tem como propósito identificar as contribuições dessa experiência de formação inicial na preparação

desses estudantes para o exercício da docência, afinado com isso, seria mais adequado propor questões abertas. Decisão que encontrou apoio no entendimento de que ao responderem “livremente” a essas questões, os estudantes estariam ancorados, por percepções, que de certo modo, foram construídas a partir das experiências de formação vivenciadas nos cursos, nos quais se encontram inseridos. O que, muito certamente, também permitiria observar em suas respostas evidências das marcas que configuram certas perspectivas de abordagem sobre os temas em questão, sem que se precisasse sugerir-las.

Com efeito, ao terem que dar suas próprias respostas às questões indagadas, em algum nível, os estudantes tomariam como referência as reflexões a que tiveram acesso no decorrer dessa experiência acadêmica, expressando, de algum modo, os efeitos que essa formação estaria produzindo em suas maneiras de pensar a docência e o ensino de Língua.

Percebendo, assim, os estudantes deste estudo como atores sociais inseridos em uma experiência de socialização, julguei que as respostas sobre essas questões, obtidas dessa forma, possibilitariam captar melhor o modo como expressam suas disposições para a docência, bem como a construção de saberes sobre o ensino de Língua, decorrentes dessa experiência.

Nessa perspectiva, foram feitos os ajustes necessários, transformando as questões sobre os temas acima referidos em seis questões abertas que fizeram parte das perguntas apresentadas no eixo Experiência de Formação. Após esses ajustes foi realizado outro pré-teste com uma turma de alunos de Pedagogia de uma das Instituições que fez parte da pesquisa. Novas mudanças precisaram ser feitas, e, dessa vez as mesmas incidiram sobre três aspectos que segundo Babbie (1999) devem ser considerados como critérios na elaboração de um questionário: o ordenamento dos itens; a precisão da linguagem na formulação dos itens; e a formatação geral do questionário.

No que se refere ao primeiro aspecto, como assinala Babbie (1999, p.205) a ordem em que as perguntas são apresentadas pode influir não só na forma como se responde (ou não se responde) como também na coleta dos dados. Dessa maneira, deve-se buscar uma ordenação que favoreça uma lógica seqüencial interna ao instrumento, evitando fazer com que o respondente, continuamente tenha que mudar o foco de sua atenção de um tema para outro. Outro fator que deve ser considerado quanto a isso, diz respeito à pertinência de se apresentar as

perguntas que exigem maior dedicação e esforço do respondente logo no início, deixando aquelas que pretendem levantar informações pessoais, como ocorre em formulários rotineiros, para o final.

Em relação ao uso de uma linguagem mais precisa que conferisse maior clareza e objetividade aos enunciados propostos, foram feitas pequenas revisões, buscando deixar mais claras tanto as instruções contidas nas perguntas, quanto às alternativas que se apresentavam como opções para as respostas. Um dos procedimentos adotados foi tornar mais concisa a linguagem interrogativa. O outro foi dar maior destaque aos recursos lingüísticos e gráficos para indicar: a possibilidade de marcar mais de um item como resposta a uma determinada pergunta; um nível maior de especificidade ao que se indagava; ou, a intenção de se obter uma resposta única. Nos casos em que se pretendia obter mais de uma resposta, nas questões fechadas, além de se elaborar alternativas exaustivas, ou seja incluindo todas as opções entendidas como possibilidades de respostas ao item, incluiu-se também a categoria OUTROS, buscando diminuir, com isso, a chance de não se obter respostas, caso o respondente não optasse por nenhuma das alternativas apresentadas.

Por fim passei aos cuidados com a formatação geral do questionário. Para isso se procurou ampliar os espaços entre as perguntas, ao mesmo tempo em que se distribuiu de forma, mais equilibrada, os itens entre as quatro páginas do questionário. Junto a isso, incluiu-se um pequeno texto introdutório, que pretendeu apresentar os objetivos do estudo, e agradecer antecipadamente aos estudantes pela disponibilidade em contribuir para a pesquisa, respondendo ao questionário.

Dessa forma, cheguei à versão final do instrumento, com 35 questões, mantendo os quatro eixos de investigação previstos inicialmente: Socioeconômico; Sócio-cultural; Trajetória Escolar e Experiência de Formação, porém com outra composição e um novo ordenamento nas perguntas. Nesse sentido, apenas no campo Experiência de Formação das 14 perguntas propostas, 6 constituíram-se como questões abertas. Segundo as orientações obtidas a partir da leitura de Babbie (1999), a respeito de trazer para o início as perguntas que exigem maior esforço do respondente e, além disso, por tratar-se de um campo que concentrava as questões de maior interesse para a reflexão que o estudo se propôs realizar, o conjunto de questões sobre esse tema foi trazido para o início do questionário, seguido pelas perguntas que compunham os campos de interesse

sobre a Trajetória Escolar, os aspectos Socioeconômico e Sócio-cultural dos estudantes e que ajudariam a compor uma caracterização geral sobre eles.

Logo após o ajuste final do questionário, em novembro de 2006, ocupei-me das outras ações preparatórias para a entrada no campo.

### **3.3.2**

#### **O planejamento e a execução do trabalho de campo**

Paralelo ao trabalho de elaboração do questionário, incluídos os dois pré-testes e a consulta aos especialistas para sua validação, iniciei também os contatos com as cinco Universidades em cujas turmas dos cursos de Pedagogia o instrumento foi aplicado. Esse processo foi realizado entre os meses de agosto a novembro de 2006.

#### ***a escolha das unidades e dos estudantes***

Em razão da dispersão que constitui o campo das instituições de Ensino Superior, em que os cursos de Pedagogia são oferecidos, das dificuldades de acesso a um universo que permitisse uma abrangência maior de sujeitos envolvidos e, ao mesmo tempo, tentando assegurar uma representatividade mínima possível, a aplicação do questionário tomou o caráter de uma amostra. Essa teve como foco a população de estudantes dos cursos de Pedagogia que são oferecidos em três Universidades públicas (UNIRIO, UFRJ, UERJ) e duas privadas (PUC e UNESA), situadas na cidade do Rio de Janeiro.

No que se refere à opção pelas 3 instituições públicas e pela PUC como uma das instituições privadas escolhidas, em que pese as diferenças que as caracterizam, a escolha foi orientada pelo fato de essas 4 universidades ocuparem lugar de destaque e possuírem reconhecido prestígio entre as Instituições de Ensino Superior do município. Em relação à escolha da outra instituição privada, UNESA, levou-se em conta o lugar que ocupa no quadro de expansão de oferecimento do acesso ao Ensino Superior em que a mesma se inclui, sendo atualmente considerada, em termos quantitativos, a maior universidade privada do país.

Como critério para a definição dessa amostra ficou estabelecido que os estudantes deveriam estar freqüentando o penúltimo ano dos cursos. Condição que

permitiria a participação daqueles estudantes que já tivessem cursado a disciplina correspondente à metodologia de ensino de língua. Junto a isso, optou-se por trabalhar com a turma como unidade básica, entendida como um conjunto de estudantes que assistem aula de uma mesma disciplina.

Em que pese o fato de duas das instituições (UNESA e UERJ), diferente das outras três, oferecerem o curso de Pedagogia nos horários noturnos e diurnos, e também em outras unidades distribuídas por diferentes regiões e localidades do município e do estado do Rio de Janeiro, havendo, portanto, possibilidade de ampliar o número de estudantes que poderiam responder ao questionário, escolheu-se trabalhar apenas com 1 turma em cada uma das cinco Instituições de Ensino Superior envolvidas no estudo.

Nesse sentido, tomei como critério alguns fatores para essa definição.

Na UNESA delimiti a aplicação a uma turma que frequenta o horário noturno da unidade localizada na zona norte do município do Rio e que foi assim, escolhida por oferecer condições de mais fácil acesso e por tratar-se da unidade na qual leciono. Na UERJ a escolha pela unidade Maracanã e por uma turma do horário noturno se deveu ao fato de sua localização ser no município do Rio e também pela facilidade de contato com a professora formadora que lecionava na turma, nesse horário. Assim, a composição da amostra constituiu-se de 2 turmas que frequentavam o horário diurno na PUC e na UFRJ e 3 turmas do horário noturno da UNIRIO, UERJ e UNESA.

### ***a aplicação dos questionários***

Para aplicar os questionários, inicialmente, estabeleci contato com cinco colegas professoras que atuam nos cursos de Pedagogia de cada uma das instituições escolhidas.

Nessas conversas, tive oportunidade de consultá-las a respeito da possibilidade de realizar a aplicação dos questionários nas turmas com as quais trabalhavam, tendo o cuidado de deixá-las à vontade para que decidissem o melhor dia e horário para a minha ida à turma. A partir daí, já no final de novembro de 2006, devido a dificuldades de compatibilizar horário, consegui agendar a visita em duas turmas de duas Universidades, a PUC e a UNIRIO. No entanto, por se tratar de um período em que os estudantes estão envolvidos na

preparação de trabalhos e provas finais, minha visita a essas duas instituições teve que ser adiada.

Dessa forma, somente em março de 2007, após o reinício das aulas, pude refazer as marcações para a realização do trabalho. Após os novos contatos e agendamentos realizados com as colegas professoras formadoras, a aplicação do questionário ocorreu de março a maio de 2007, caracterizando um atraso em relação ao cronograma previsto.

O processo de aplicação dos questionários, em cada uma das instituições, se deu de forma bastante tranqüila e dentro da margem de tempo prevista (40 minutos). Apesar do número elevado de questões, os estudantes mostraram-se bastante receptivos, formulando respostas bem elaboradas às questões abertas, demonstrando grande interesse em participar.

Nesses momentos, sendo o instrumento auto-aplicável, em minhas visitas às turmas cabia apenas apresentar-me, explicitar os objetivos do estudo e colocar-me a disposição para os esclarecimentos necessários. Ao final do trabalho, em alguns casos, especificamente na PUC, UFRJ, UERJ e UNESA, atendendo a pedidos previamente feitos pelas colegas professoras da turma, que acharam conveniente aproveitar minha visita para abordar questões sobre a relação pesquisa-ensino, dediquei alguns minutos para situar melhor os objetivos e propósitos do estudo, aspectos da metodologia e também ouvir comentários e responder as indagações dos estudantes sobre o assunto. Em todos os casos pude perceber um grande interesse dos mesmos, demonstrado pela receptividade, descontração, desejo de saber mais sobre a experiência da pesquisa e principalmente de serem informados sobre seus resultados.

As cinco turmas nas quais os questionários foram aplicados tinham em média 25 alunos. Como nem sempre todos estiveram presentes no momento da minha visita à turma, sempre deixava com a professora formadora responsável um número de cópias equivalente ao número de alunos ausentes na tentativa de que pudesse contar com a participação deles. Nesse sentido, enquanto aguardava a devolução desses últimos, em junho de 2007 dei início ao trabalho de levantamento dos dados dos instrumentos que tinha em mãos.

No decorrer desse processo incluí os dados relativos a alguns questionários que me foram entregues depois pelas colegas professoras da PUC e da UNESA, deixando de contabilizar outros da turma da UFRJ e da UERJ a que só tive acesso

muito tempo depois (em agosto) quando, então, já havia dado por encerrada essa etapa do trabalho.

Assim, as cinco turmas que responderam o questionário contabilizaram um total de 101 estudantes. 19 foram respondidos pelos estudantes da UFRJ e UERJ e 24 pela UNIRIO. Quanto às duas instituições da rede privada houve a participação de 19 estudantes da PUC e de 20 da UNESA. Número considerado dentro do limite esperado, uma vez que se pretendia trabalhar com uma média de 20 questionários por Instituição.

### **3.3.3**

#### **O processo de levantamento de dados**

Com os dados levantados no questionário, num primeiro momento, foi feita uma leitura geral por instituição, tentando comparar as respostas obtidas entre os estudantes participantes. Em outro momento essa comparação se deu entre todas as respostas obtidas nos 101 questionários. Após isso foi feita a ordenação e a tabulação dos dados.

Para isso, para as perguntas fechadas foram levantados os quantitativos referentes às respostas informadas, para os quais montou-se várias tabelas tomando como referência os itens que compuseram as questões do questionário. Dentre essas algumas se encontram apresentadas no corpo do trabalho e outras podem ser consultadas em anexo. Como desdobramento construiu-se as frequências percentuais por alternativas.

Para o trabalho de preparação da análise das respostas às questões abertas, inicialmente se fez a digitação das respostas obtidas, organizando-as num quadro referente a cada uma das instituições. Deve-se ressaltar que embora se contasse com um elevado número de respostas a essas questões, considerou-se possível, a partir do procedimento de análise de conteúdo, identificar os aspectos que de forma mais sistemática emergiam das 606 respostas obtidas nos 101 questionários.

A partir daí, as respostas foram sendo seguidamente analisadas, reorganizadas e agregadas de acordo com os conteúdos que traziam. Assim se estabeleceu um rol de categorias correspondente aos aspectos presentes nas respostas, e que foram considerados como elementos mais significativos e dimensões mais

relevantes para os objetivos propostos para o estudo. Dessa forma elaborou-se diferentes tabelas representativas dessas categorias de análise, nas quais foram inseridos os resultados obtidos na tabulação das respostas e que foram produzidos a partir do trabalho de análise de conteúdo. A opção para essa organização foi a de concentrar a seleção nos dados mais pertinentes aos objetivos da pesquisa.

Em relação às diferenças que caracterizam a amostra dos estudantes investigados - tais como o tipo de instituição a que pertencem, o horário em que freqüentam os cursos, o gênero, a idade - se inicialmente trouxe alguma preocupação quanto as discrepâncias que poderiam ser produzidas no processo de análise, na definição de como se daria o tratamento dos dados, pensou-se que tal questão poderia ser resolvida assumindo-se a estratégia de tomar esse universo em sua totalidade, ao mesmo tempo em que se buscaria captar as nuances que resultam das particularidades a partir de uma abordagem qualitativa, construindo assim, interpretações para além do que os números indicam. Tal processo se deu através de comparações entre os resultados obtidos em cada instituição, entre as privadas e as públicas, entre diurno e noturno e entre a idade. Além disso, se buscou relacionar os dados construídos com a literatura que aborda o tema nas diferentes perspectivas que emergiram.

#### **3.3.4 As entrevistas**

Como já mencionado, a segunda etapa da pesquisa, consistiu na realização de entrevistas com professores formadores que atuam nos cinco cursos de Pedagogia que se constituíram como campo empírico deste estudo.

A composição do grupo de professores formadores a ser entrevistado teve como critério a atuação dos mesmos em disciplinas de metodologias de ensino de língua na alfabetização e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Meu objetivo era o de constituir um grupo que reunisse duas professoras por instituição pesquisada. Para isso, inicialmente, retomei o contato feito com as cinco professoras que ajudaram a viabilizar a aplicação dos questionários nas instituições em que trabalham, buscando indicações sobre os profissionais que correspondessem aos critérios estabelecidos.

Desse modo, foi possível reunir um grupo composto por oito professoras formadoras, sendo duas da PUC, duas da UNIRio, duas da UFRJ. Na UERJ e na UNESA, a incompatibilidade de horários e indisponibilidade de tempo para acertar o encontro com as duas professoras indicadas de cada uma dessas instituições me impuseram a decisão de contar com participação de apenas uma professora dessas instituições.

Na escolha pelo tipo de entrevista, como amplamente divulgado pela literatura, algumas questões se colocaram, entre elas o reconhecimento de que a entrevista deve ser empregada conforme diferentes perspectivas teóricas, sendo assim algo que se define em função de uma não neutralidade. Ou seja, tal definição se justifica pela necessidade decorrente da problemática do estudo, pois é esta que nos leva a fazer determinadas interrogações sobre o social e a buscar as estratégias apropriadas para respondê-las. Nesse caso, o pesquisador deve se apropriar da entrevista não como uma técnica que transpõe mecanicamente para uma situação de coleta de dados, mas como parte integrante da construção sociológica do objeto de estudo e essa construção implica uma interdependência dos diversos procedimentos associados ao processo de produção dos dados, o que inclui sua problematização inicial, passando pelo estudo da realidade e pela análise dos dados (Zago, 2003).

Tomando como referência tais orientações, e tendo em vista, que a investigação que se pretendeu desenvolver articulava duas distintas formas de produção dos dados como parte integrante da construção do objeto de estudo – o questionário e a entrevista- , para a realização das entrevistas com as formadoras busquei construir um roteiro que contemplasse alguns temas que emergiram da análise dos dados das respostas dos estudantes ao questionário.

Quanto a isso, cabe destacar que, se inicialmente ao pretender realizar as entrevistas com as formadoras minha intenção foi a de captar suas perspectivas e expectativas em relação ao papel que o curso de Pedagogia e, mais especificamente, as disciplinas que correspondem à preparação para o ensino de língua estão cumprindo ou podem cumprir na formação daqueles que vão atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a partir da relevância percebida quanto a alguns aspectos que caracterizavam o perfil dos estudantes, questões relacionadas a isso foram também incluídas no roteiro.

Desse modo, levando em conta a necessária articulação que deve existir entre os procedimentos adotados na construção dos dados sobre o objeto em estudo, ou seja, considerando como Brandão (2002) que a análise dos resultados dos questionários poderiam apontar aspectos da problemática investigada que precisam ser aprofundados, em dimensões não acessíveis através de questões fechadas e que requerem, portanto, outros procedimentos, como entrevistas, após a construção do roteiro, nesses termos, no decorrer dos meses de fevereiro e março deste ano realizei as entrevistas com as formadoras.

Orientada pelo diálogo com Zago (2003), que ressalta a importância da escolha do local da entrevista, que pode tanto funcionar como mais uma fonte de informações, como pode intimidar o entrevistado e comprometer o rendimento da entrevista, optei pela realização das entrevistas no próprio ambiente em que as professoras trabalham, buscando a identificação de elementos naquele espaço que também oferecessem pistas para as minhas reflexões.

Pelo fato de conhecer quase todas as entrevistadas por aproximações como colega ou mesma como aluna, tive especial cuidado para evitar a armadilha da confusão entre conversa e entrevista (Brandão, 2002) – situação problemática, em que usualmente se perde o foco do trabalho. Por outro lado, lembrando mais uma vez Zago (2003), quando argumenta pela importância da interação na entrevista, que não deve ser conduzida como um questionário, porque distancia o entrevistado e pode comprometer a qualidade das informações fornecidas, tentei conduzi-la de uma forma que me pareceu adequada, acreditando ter conseguido desenvolvê-la de modo a garantir respostas para as questões previstas no roteiro, sem contudo ficar mecanicamente presa a elas.

Desse modo, no decorrer dos meses de fevereiro e março de 2008, realizei as entrevistas previstas, cujos dados se apresentam nos capítulos a seguir.