



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

TICIANE RAFAELA DE ANDRADE MORENO

**O POLÍTICO PODE SER PEDAGÓGICO EM LÍNGUA
INGLESA PARA CRIANÇAS?:
REPRESENTAÇÕES DO AGIR POLÍTICO DE PROFESSORES
DO ENSINO FUNDAMENTAL I DA ESCOLA PÚBLICA**

TICIANE RAFAELA DE ANDRADE MORENO

**O POLÍTICO PODE SER PEDAGÓGICO EM LÍNGUA
INGLESA PARA CRIANÇAS?:
REPRESENTAÇÕES DO AGIR POLÍTICO DE PROFESSORES
DO ENSINO FUNDAMENTAL I DA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudo da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção
Tonelli

Londrina
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Moreno, Ticiane Rafaela de Andrade.

O político pode ser pedagógico em língua inglesa para crianças? : Representações do agir político de professores do ensino fundamental I da escola pública / Ticiane Rafaela de Andrade Moreno. - Londrina, 2018.
462 f. : il.

Orientador: Juliana Reichert Assunção Tonelli.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2018.

Inclui bibliografia.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino - Crianças - Tese. 2. Política e educação - Tese. I. Tonelli, Juliana Reichert Assunção. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

TICIANE RAFAELA DE ANDRADE MORENO

**O POLÍTICO PODE SER PEDAGÓGICO EM LÍNGUA INGLESA PARA
CRIANÇAS?:**

**REPRESENTAÇÕES DO AGIR POLÍTICO DE PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL I DA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudo da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli –
Orientadora
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dra. Elvira Lopes dos Santos Nascimento
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dra. Cláudia Hilsdorf Rocha
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Londrina, 28 de outubro de 2018.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Jean e Izabel, que sempre me apoiaram, incentivaram e estiveram comigo nas horas difíceis. Meus pais professores que muitos me ensinaram, me ensinaram a ensinar, me ensinaram a aprender, me ensinaram que é preciso ensinar e aprender com o mundo. Meu coração está com vocês.

À minha orientadora, professora Juliana Tonelli, que esteve pacientemente comigo durante essa jornada, me apoiando nesse caminho, me deixando livre para sonhar e colocando meus pés na terra quando necessário. Agradeço por toda a disponibilidade, atenção, carinho e paciência no ato de orientar.

Aos membros da minha banca, professora Elvira Nascimento, pelas minuciosas correções no meu texto, pela preocupação com a qualidade e clareza, pelos gestos professorais de quem ensina a escrever e a pesquisar; professora Claudia Rocha, pela inspiração e admiração como pesquisadora cujos textos mostram que é possível ensinar e aprender justiça social por meio de LIC em suas pesquisas.

Aos professores do mestrado, em especial à professora Ana Lúcia Campos, que me ensinou sobre Paulo Freire na teoria e na prática; à professora Elaine Mateus, que me imbuí com o dínamo da transformação nas práticas docentes; à professora Simone Reis, que me mostrou a perspectiva do cristal na pesquisa qualitativa com seres humanos.

Aos meus colegas de trajetória acadêmica, que me sustentaram nas horas difíceis, me ouviram e compartilharam comigo as agruras nada glamorosas de se cursar um curso de pós-graduação, Aldimeres Ferraz, Danielle Krislaine, Danielle Freidiane, Michelle Ramos, Dayane Souza, Raquel Reis, Mariana Seccatto, Thays Ribeiro, Juliana Biagini, Areta Cordeiro.

Aos meus participantes de pesquisa que disponibilizaram de seu tempo e compartilharam comigo um pouquinho de suas vidas e práticas docentes, e à Supervisora de ensino que abriu as portas para mim do seu contexto de trabalho,

Ao meu irmão Caetano pelo fichamento de “Canagaranjas” e pelo companheirismo de uma vida toda.

Aos Olhos de Uma Criança (O Menino e o Mundo)

Emicida



Cena do filme “O Menino e o Mundo”,
dirigido por Alê Abreu, 2013)

Menino, mundo, mundo, menino
Menino, mundo, mundo, menino
Menino, mundo, mundo, menino
Menino, mundo, mundo, menino

Selva de pedra, menino microscópico
O peito gela onde o bem é utópico
É o novo tópico, meu bem
A vida nos trópicos
Não tá fácil pra ninguém

É o mundo nas costas e a dor nas custas
Trilhas opostas, la plata ofusca
Fumaça, buzinas e a busca
Faíscas na fogueira bem de rua, chamusca

Sono tipo slow blow, onde vou, vou
Leio vou, vô, e até esqueço quem sou, sou
Calçada, barracos e o bonde
A voz ecoa sós mas ninguém responde

Miséria soa como pilhéria
Pra quem tem a barriga cheia, piada séria
Fadiga pra nós, pra eles férias
Morre a esperança
E tudo isso aos olhos de uma criança

Gente, carro, vento, arma, roupa, poste
Aos olhos de uma criança
Quente, barro, tempo, carma, roupa, nós
Aos olhos de uma criança
Mente, sarro, alento, calma, moça, sorte
Aos olhos de uma criança
Sente o pigarro, atento, alma, louça, morte
Aos olhos de uma criança

É café, algodão, é teto, vendo o chão é certo
É direção afeta, é solidão, é nada (é nada)
É certo, é coração, é causa, é danação, é sonho, é ilusão
É mão na contra mão, é mancada
É jeito, é o caminho, é nós, é eu sozinho
É feito, é desalinho, perfeito carinho, é cilada
É fome, é fê, é os home, é medo
É fúria, é ser da noite, é segredo, é choro de boca calada
Saudades de pá, pai, quanto tempo faz, a esmo
Não é que esse mundo é grande mesmo
A melodia dela, no coração, tema
Não perdi seu retrato
Tipo Adoniran em Iracema

São lágrimas no escuro e solidão
Quando o vazio é mais do que devia ser
Lembro da minha mão na sua mão
E os olhos enchem de água sem querer
Aos olhos de uma criança

MORENO, Ticiane Rafaela de Andrade. **O político pode ser pedagógico em língua inglesa para crianças?:** Representações do agir político de professores do Ensino Fundamental I da escola pública. 2018. 462 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RESUMO

A presente dissertação procura evidenciar as relações entre o político e o pedagógico nas representações de docentes de língua inglesa para crianças em dois contextos de ensino em um mesmo município do interior de São Paulo. Os dois grupos de participantes são professores da rede municipal, e professores do estado que atuaram no projeto *Early Bird*; e foram submetidos aos instrumentos de geração de dados questionário e grupo focal, e entrevista, respectivamente. A partir dos dados orais gerados, são investigadas as representações do agir docente (BRONCKART, 2008) politicamente emancipatório (GIROUX, 1987). Os aportes teóricos que norteiam essa pesquisa são ancorados na Pedagogia Crítica (FREIRE, 2014; MCLAREN, 2005), no Ensino Crítico de Língua Inglesa (CANAGARAJAH, 2009; MOITA LOPES, 2008), no Ensino de Língua Inglesa para Crianças reflexivo e sócio-histórico (ROCHA, 2010; AGRA, 2016) como trabalho docente e seus agires concernentes, construtos subjacentes ao Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, MACHADO, 2009). Os resultados sugerem que as representações são, em sua maioria, pautadas em um agir político acrítico, as quais demonstram ser incoerentes na teoria e na prática; ser baseadas em práticas bancárias; não enxergar a politicidade nas próprias práticas e no objeto de ensino; podem promover ação omissa e conservadora; e podem não fomentar a aprendizagem significativa para a criança. Algumas outras são categorizadas como representações de transição, como a disposição de aprender com o aluno e sobre si mesmo; a não dissociação do cognitivo e do emocional; a ação criadora, a proatividade, e construção autônoma de práticas didáticas; a autoformação permanente; o reconhecimento da própria voz. E, por fim, as representações pertencentes à transitividade crítica, mobilizadas discursivamente na forma de parcerias na resolução dos conflitos e como forma de aprendizagem, na análise crítica das ferramentas do agir e nos pressupostos de luta e formação coletiva.

Palavras-chave: Língua inglesa para crianças. Ensino crítico de Língua Inglesa. Representações do agir docente. Política e educação.

MORENO, Ticiane Rafaela de Andrade. **May the political be pedagogical in English for young learners?:** Public school primary teachers' representations of their political acting. 2018. 462 f. Dissertation (Master's Degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

ABSTRACT

The current research seeks to put in evidence the relations between the political and the pedagogical in teachers' representations of English for young learners in two teaching contexts in the same city in São Paulo countryside. The two participants group are municipal teachers; and state teacher who acted in the Early Bird projet and were submitted to the data generation instruments, questionnaire and focus group, and interview, respectively. From the oral data generated, the polically emancipatory (GIROUX, 1987) representations of their teaching acting (BRONCKART, 2008) are investigated. The theoretical foundations that guides this reseach are grounded in Critical Pedagogy (FREIRE, 2014; MCLAREN, 2005), Critical English Teaching (CANAGARAJAH, 2009; MOITA LOPES, 2008), reflexive and sociohistorical English Teaching for Young Learners (ROCHA, 2010; AGRA, 2016) as teacher's work and its relative actings, which are underlying constructs of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, MACHADO, 2009). The result suggest the representations are majoritally oriented by an acritical political acting, that are practically and theoretically incoherent; they are based in banking practice; they don't realize the politics in their own practices and in the teaching object; they could promote omissive and conservative action; and they couldn't enhance children meaningful learning. The others are transition representations, like the disposition to learn with the student and about oneself; the emotional and cognitive association; the creating action, the proactiveness, the autonomous building of didactical practices; the permanent auto-education; the acknowledgment of oneself's voice. And lastly, the representation that belongs to the critical transitivity, mobilized by the participants in the partnership to solve conflits and as a way of learning, in the the critical analysis of action tools and in collective struggle and education.

Key words: English for Young Learners; Critical English Teaching; Teaching Acting representations; Politics and education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Agir do professor de LIC a partir dos MOVs do instrumento questionário	127
Figura 02 – Modelo rizomático de análise dos MOVs	129
Figura 03 – Esferas ideológicas das representações do agir docente do professor de LIC	313

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Objetivos e perguntas de pesquisa.....	85
Quadro 02	Símbolos das transcrições dos grupos focais e das entrevistas	103
Quadro 03	Contexto físico e social de produção da entrevista.....	113
Quadro 04	Contexto físico e social do momento de geração dados juntos aos professores do município	113
Quadro 05	Identificação das professoras do estado.....	117
Quadro 06	Identificação dos professores do município	119
Quadro 07	MOV do Instrumento questionário a partir do tema gerador “Agir do Professor de LIC”	125
Quadro 08	Tipos de Questão do Instrumento Questionário	128
Quadro 09	Questão 01	130
Quadro 10	Questão 18: Respostas da questão dicotômica	132
Quadro 11	Questão 18: Respostas dissertativas	132
Quadro 12	Questão 15	134
Quadro 13	Questão 10	135
Quadro 14	Questão 20: Respostas da questão dicotômica	136
Quadro 15	Questão 20: Respostas Dissertativas	137
Quadro 16	Questão 21	138
Quadro 17	Questão 08: Respostas múltipla escolha.....	139
Quadro 18	Questão 05: Respostas dissertativas	140
Quadro 19	Questão 07	144
Quadro 20	Questão 19	146
Quadro 21	Questão 11 e 12: Respostas dissertativas	148
Quadro 22	Questão 13: Respostas dicotômicas.....	149
Quadro 23	Questão 13: Respostas Múltipla Escolha	150
Quadro 24	Questão 12: Respostas à questão dicotômica	150
Quadro 25	Questão 14: Respostas à questão dicotômica	151
Quadro 26	Questão 14: Respostas dissertativas	152
Quadro 27	Questão 08: Respostas dissertativas	156
Quadro 28	Questão 02: Respostas da questão dicotômica	158
Quadro 29	Questão 02: Respostas dissertativas	159
Quadro 30	Questão 11: Respostas à questão dicotômica	160

Quadro 31	–	Questão 04	161
Quadro 32	–	Questão 22	163
Quadro 33	–	Questão 23: Respostas à questão dicotômica	164
Quadro 34	–	Questão 23: Respostas Dissertativas	165
Quadro 35	–	Questão 26	167
Quadro 36	–	Questão 27: Respostas dissertativas	168
Quadro 37	–	Questão 27: Respostas à questão dicotômica	168
Quadro 38	–	Questão 03	171
Quadro 39	–	Questão 06	172
Quadro 40	–	Questão 28	173
Quadro 41	–	Questão 24: Respostas dissertativas	175
Quadro 42	–	Questão 25	177
Quadro 43	–	Questão 16	179
Quadro 44	–	Questão 17	180
Quadro 45	–	MOV presentes no roteiro dos grupos focais	185
Quadro 46	–	Respostas à questão 18 tematicamente organizadas para os grupos focais	189
Quadro 47	–	Características físicas do GFM.....	196
Quadro 48	–	Características físicas do GFT.....	197
Quadro 49	–	(Resumido) - MOV, palavras e turnos dos grupos focais.....	199
Quadro 50	–	MOV presentes no roteiro do roteiro da Entrevista.....	244
Quadro 51	–	Características físicas das entrevistas semi-estruturadas.....	245
Quadro 52	–	MOV, palavras e turnos das entrevistas	247
Quadro 53	–	Representações do agir docente dos professores do município.....	297

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CREF	Centro de Referência do Ensino Fundamental
GFM	Grupo Focal da Manhã
GFT	Grupo Focal da Tarde
HE	Hora de Estudo
ISD	Interacionismo Sóciodiscursivo
LAF	Langage, Action, Formation
LE	Língua Estrangeira Moderna
LIC	Língua Inglesa para Crianças
MOV	Movimentos de Orientação Temática
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNP	Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico
SEDATA	Seminário de Dissertações e Teses
SOT	Segmento de Orientação Temática
STT	Segmento de Tratamento Temático
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO NO ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA INGLESA	21
2.1	O PROFESSOR NA PEDAGOGIA CRÍTICA	22
2.2	ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA INGLESA	40
3	O ENSINO COMO TRABALHO PARA O ISD E AS REPRESENTAÇÕES DO ENSINO DE LIC COMO ATIVIDADE SOCIAL.....	56
3.1	ENSINO COMO TRABALHO À LUZ DO ISD	56
3.2	O AGIR RESIGNIFICADO PELO ISD E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A COMPREENSÃO DO TRABALHO DO DOCENTE	66
3.3	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ACADÊMICAS: DO CONCEITO DO ISD AO ESTUDO DA ARTE DE PESQUISAS SOBRE PROFESSORES DE LIC	70
4	METODOLOGIA	84
4.1	A PESQUISA QUALITATIVA.....	86
4.2	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	88
4.3	INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	91
4.4	ANÁLISE DOS DADOS À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	99
4.5	O PERCURSO METODOLÓGICO	104
5	REPRESENTAÇÕES DO AGIR POLÍTICO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS: ANÁLISE DE DADOS	111
5.1	SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO.....	111
5.1.1	A Pesquisadora	114
5.1.2	Os Participantes	116
5.2	MOVIMENTOS DE ORIENTAÇÃO TEMÁTICA NO INSTRUMENTO QUESTIONÁRIO	123
5.2.1	Aprendizagem do Aluno, Ensino de Cultura e Ação Transformadora.....	131
5.2.2	Objeto de Ensino	144
5.2.3	Capacidades do Professor de LIC	153

5.2.4	Agência e Aprendizagem do Professor de LIC	159
5.2.5	Determinantes Externos do Agir, Conflitos Profissionais e Luta Política	170
5.3	MOVIMENTOS DE ORIENTAÇÃO TEMÁTICA DO INSTRUMENTO GRUPO FOCAL	183
5.3.1	Aprendizagem do Aluno e Avaliação da Aprendizagem	202
5.3.2	Aprendizagem do Professor e Capacidades Profissionais.....	217
5.3.3	Conflitos Profissionais, Papel Dentro da Escola e da Comunidade e Determinantes Externos	219
5.3.4	Ensino do Professor, Metodologias de Ensino e Agência do Professor de LIC.....	229
5.3.5	Objeto de Ensino	234
5.4	MOVIMENTOS DE ORIENTAÇÃO TEMÁTICA NO INSTRUMENTO ENTREVISTA	243
5.4.1	Aprendizagem do Aluno	250
5.4.2	Aprendizagem do Professor, Capacidades Profissionais e Agência do Professor de LIC.....	261
5.4.3	Ensino do Professor, Metodologias, Avaliação e Ação Transformadora.....	272
5.4.4	Conflitos Profissionais, Determinantes Externos e Luta Política.....	280
5.4.5	Objeto de Ensino	286
5.5	RESPONDENDO ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA	296
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	316
REFERÊNCIAS		321
ANEXOS		334
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....		335
ANEXO B – Roteiro do Grupo Focal		338
ANEXO C – Roteiro do Questionário.....		343
ANEXO D – Roteiro da Entrevista.....		348
ANEXO E – Respostas Compiladas do Questionário.....		349
ANEXO F – Quadro 49.....		364
ANEXO G – Transcrição do GMF		373
ANEXO H – Transcrição do GFT		393
ANEXO I – Transcrição da Entrevista da Professora Maria		410
ANEXO J – Transcrição da Entrevista da Professora Rebeca		429
ANEXO K – Transcrição da Entrevista da Professora Emília		445

1 INTRODUÇÃO

Ao ingressar no curso de Letras, em 2009, guiada por um forte amor às práticas de leitura e escrita, jamais imaginava lecionar Língua Inglesa para Crianças (LIC), apesar de já ter sido, na época, professora da Educação Infantil. Nos primeiros anos da graduação, pesquisava ensino e aprendizagem de literatura, leitura e escrita de língua materna, quando no terceiro ano da graduação surgiu uma oportunidade de lecionar inglês para crianças de três a dez anos em uma escola particular de Jacarezinho.

Não me senti minimamente preparada para exercer a função, não sabia como guiar a minha prática, um sentimento de frustração e angústia permeava a preparação das minhas aulas, pois sentia que não estava subsidiando a aprendizagem das crianças. Tampouco as aulas da faculdade de prática de ensino e de estágio supervisionado em língua inglesa me auxiliaram, pois não arranhavam a superfície da complexidade que é estar na posição de professor, apenas aprendíamos a fazer cartões de datas comemorativas e estratégias para ensinarmos vocabulário e gramática normativa.

Nessa época, o que eu fazia era ler os manuais do professor do Sistema Apostilado de Ensino para encontrar alguma luz que me construísse como professora de LIC. Mesmo seguindo fielmente as orientações do material didático, sentia que meu trabalho era ineficaz e vazio. Movida por um forte sentimento de busca por melhoria, me inscrevi na Especialização em Ensino de Línguas Estrangeira da UEL em 2013, almejando algo que fundamentasse a minha prática.

Grande foi a minha alegria em cursá-la. Teorias e visões sobre o ensino de Línguas Estrangeiras despontaram em meu saber e, enfim, pude me sentir como uma verdadeira professora de Língua Inglesa. Finalmente, fui capaz de fazer a minha pesquisa, em que analisei dois Sistemas Apostilados de Ensino das escolas em que lecionava, uma particular e uma municipal, do contexto que hoje analiso, na qual havia começado a lecionar naquele ano. As leituras e as pesquisas foram respaldando-me ao entender o que, de fato, é o ensino e aprendizagem de LIC, provendo de sentido a minha prática, que não era mais meramente linguística, mas que operava na busca da formação do cidadão.

Em 2013, ainda, prestei os concursos do estado do Paraná e de São Paulo, em busca de uma estabilidade financeira. No início de 2014, ingressei no estado de São Paulo. O choque de realidade foi tremendo. Era a primeira vez que lecionava para Ensino Fundamental II. O primeiro desafio visível para mim foi a indisciplina. Fui xingada diversas vezes, atiraram objetos em mim, desafiada, desrespeitada, ameaçada, humilhada, até me machucava

fisicamente, ao tentar separar brigas ou assumir a posição de “carcereira” na frente da sala para que eles esperassem a hora de sair.

Chorava no banheiro da escola, chorava no caminho enquanto embarcava no ônibus para realizar a viagem de duas horas de traslado de casa à escola, chorava à noite antes de dormir e ao acordar. Eu, que desde a realização do curso Magistério no Ensino Médio, via-me, sonhava-me professora, senti-me um fracasso. Questionei-me se eu era realmente professora, se servia para essa profissão. Por que eu não conseguia me comunicar com esses jovens e crianças? O que eu deveria fazer para consegui-lo?

Foram várias as vezes que pensei em desistir, mas a vontade de ser professora falou mais forte. Não iria desistir enquanto não me esgotasse por completo nas minhas tentativas. Nenhuma delas resolveu os meus problemas, mas minimizaram alguns deles e me permitiram exercer o meu ofício, ainda que de forma precária e fragmentada. Com o passar do tempo, comecei a enxergar o meu contexto de forma mais lúcida e fui compreendendo as razões da indisciplina.

Nos dois anos que trabalhei no estado de São Paulo, percebi o quanto as políticas públicas interferiam nesse contexto, o quanto elas proporcionavam o abandono do professor e do aluno, o descaso com a escola pública. Presenciei falta de verbas, merenda, recursos de secretaria, didáticos, de limpeza; falta de professores e funcionários; espaços inadequados; uma greve de mais de cem dias sem nenhuma reivindicação atendida; salas de aula lotadas; repressão física e ideológica; professores adoecendo, exonerando, desistindo, morrendo lentamente; alunos rebelando-se, desestimulando-se, abandonando-se, marginalizando-se.

Ainda no início do meu exercício no estado de São Paulo, tivemos uma Orientação Técnica com a professora coordenadora de Língua Inglesa da minha diretoria de ensino e os professores de Inglês da mesma. Durante esse momento, a professora socializou vários projetos como Jovens Embaixadores, Intercâmbios e o projeto *Early Bird*. Este tinha por objetivo veicular na rede estadual de ensino de língua inglesa aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

A perspectiva de voltar a lecionar LIC em contexto público me encheu de esperanças. Ficava atenta a todos os editais e mantinha contato constante com a PCNP (Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico) de língua inglesa daquela diretoria de ensino para que conseguisse de alguma forma lecionar pelo projeto. Disputei a vaga através de um processo de remoção temporária, que me possibilitava a mudança de escola por um ano.

Fiquei muito próxima de consegui-la, mas perdi em pontuação para uma professora. Saí novamente devastada da atribuição de aulas, temerosa novamente da realidade que iria

enfrentar. Meu sonho era conseguir um concurso de LIC e ingressar no *Early Bird* seria a solução perfeita, apesar das condições precárias para lecionar no estado de São Paulo. No final de 2015, a atribuição de aulas do *Early Bird* mudou, sendo atribuída para o professor que já estava na escola, anulando novamente as minhas possibilidades de trabalhar nele. Compreendi naquele momento que talvez nunca chegasse a conseguir participar do projeto.

Hoje minha prática como professora do estado Paraná já me permite dialogar com as crianças e os adolescentes e aqui encontrei contextos mais possíveis, menos relegados ao abandono. Os anos de trabalho e a experiência, assim como o calçamento teórico-metodológico, instrumentalizam-nos mais para a prática docente. Minha prática tem demonstrado que a compreensão da politicidade do ato pedagógico amplia as possibilidades de atuação e aprendizagem na sala de aula, o que foi uma das motivações para a elaboração dessa pesquisa. Ao ingressar no Programa de Pós-graduação de Estudos da Linguagem, queria entender como o professor de LIC criava em seus espaços pedagógicos. As disciplinas foram alargando minha concepção de pesquisa e trabalho docente e ampliei meu objeto de investigação, o qual denomino “representações do agir político”.

Por meio do agir languageiro (BRONCKART, 2006) dos professores de LIC que atuaram no antigo projeto *Early Bird*¹ e dos professores da rede municipal da mesma cidade, materializado nos instrumento de geração de dados questionário, entrevista e grupo focal, investigo: 1) Quais são as representações do agir docente de LIC, e 2) Como elas se aproximam/afastam-se de um agir politicamente emancipatório.

A pesquisa toca no cerne da problemática do ensino de LIC no Brasil. Entrevê-se a importância e o valor desta disciplina na formação do cidadão, porém sua concretização no contexto investigado, o ensino público, se dá de forma não planejada, autoritária, que não oferece todos os subsídios necessários ao professor, não há bases legais e nem orientações. Agrava-se a situação do ensino de LIC na escola pública quando se compara com as crianças que frequentam o ensino privado e os cursos de idiomas, sendo que, nos primeiros, a quantidade de recursos oferecidos é muito menor, o que aumentam as desigualdades sociais (ROCHA, 2010; SAYER, 2015).

Porém, como já apontado por pesquisas anteriores (PIRES, 2001; CONSOLO, 2014, MORENO, 2014), muitas vezes a qualidade do ensino de LIC em ambas as realidades é duvidosa, pois por vezes preconiza: o aluno como reproduzidor do conhecimento e da linguagem, as teorias comportamentais, o audiolinguismo e o estruturalismo, o professor

¹ Hoje em funcionamento como projeto Inglês Anos Iniciais.

como sujeito passivo, executor, desprovido de voz, irreflexivo, sem autonomia, liberdade, agentividade, e muitas vezes a competitividade e a lógica do lucro.

Isso porque, em poucos contextos de ensino, temos cursos superiores que preparem o professor para essa área de atuação (BELO-CORDEIRO, FERREIRA, TONELLI, 2017; SANTOS, 2010; TUTIDA, 2016). Além da questão da formação de professores, somam-se a baixa carga horária da disciplina de LIC no Ensino Fundamental I, o número restrito de aulas semanais, a grande quantidade de alunos por sala, principalmente nas escolas públicas (ROCHA, 2007; 2009), conforme os dados dessa pesquisa apontam.

O conceito de agir político emancipatório procura abarcar o agir languageiro e o agir praxiológico (BRONCKART, 2006) do professor de LIC em práticas e representações que promovam a formação integral da criança; no diálogo com a cultura do aluno e suas práticas languageiras como forma de construção curricular em LIC; na aprendizagem crítica, criativa, criadora, e transformadora; língua inglesa como objeto de ensino contra-hegemônico; nas relações entre o global e o local; na ecologia planetária; na compreensão da cultura como pluralidade, dialética e reconstrução permanente no mundo global; no ensino orientado em práticas sociais de linguagem materializadas em gêneros textuais/discursivos; no lúdico, na afetividade, nas histórias, músicas e brincadeiras organizados em práticas sociais mobilizados com compreensão crítica das culturas que encerram; práticas pedagógicas pautadas na democracia; a disposição de aprender do docente na sala de aula e em processos formação permanente; a agência do professor nos processos de formação, de relação com os seus pares, no papel ativo na escola e na comunidade, nos espaços de luta e resistência, na resolução de conflitos e na transformação de seus contextos; no empoderamento da própria voz e da voz de seus alunos e daqueles marginalizados e invisibilizados socialmente.

Nas práticas pedagógicas em si, isso implica tornar a criança partícipe da escolha dos temas, permitir que ela traga seu mundo e sua realidade para a sala de aula, usar como ponto de partida para a aprendizagem sua família, seu bairro, as histórias que ouve e que conta, seus brinquedos e brincadeiras, sua cultura; também colocar essa bagagem cultural em cheque, questioná-la, subvertê-la, ampliá-la, contando histórias, cantigas e brincadeiras de pessoas ao redor do mundo. A partir disso, criar objetos de conhecimento culturalmente fronteiriços e colidentes, ao criar novas regras de jogo, novas histórias, cantigas que carnavalizem o local e o global.

Nas práticas languageiras, compreender as estruturas dos gêneros textuais/discursivos como cultura manifesta e forma de expressão historicamente construídas; entender que a forma como são languageiramente organizados reflete a maneira de pensar de um grupo

social; partir da variante da criança e dos gêneros textuais/discursivos que ela utiliza e aproximar dos letramentos em língua estrangeira.

Implica em trazer o peão, a bola e a pipa, as esquinas e a ruas da comunidade, as múltiplas organizações familiares, as lendas folclóricas e as lendas urbanas, a mandioca, o arroz e o feijão e conhecer os brinquedos, a comunidade, as histórias, os alimentos de crianças de outras culturas. Compreender por que algumas crianças não podem mais brincar ao redor do mundo, pois vivem em guerras, são exploradas pelo trabalho infantil ou pelo regime escravo; por que algumas meninas não vão escola, em virtude da exclusão de gênero e do casamento infantil; questionar como são as despensas das crianças ao redor do mundo e por que os contos de fadas são entre reis, rainhas, príncipes e princesas brancos, por que eles terminam em final feliz e o que é o final feliz.

A partir disso, reconstruir languageiramente esses discursos para que sejam culturalmente plurais e que subvertam algumas dessas desigualdades apontadas. Significa também na contemporaneidade falar de jogos online, aplicativos de celular, séries, filmes, desenhos, redes sociais e como esses textos são parte de nossas vidas como seres do planeta Terra. Fazer projetos que envolvam a família e a comunidade e que tenham o intuito de tornar o espaço escolar um espaço de melhoria e conscientização social. Vivenciar na sala de aula a importância da voz de cada um, como resolver os conflitos interpessoais com justiça, o engajamento participativo.

Aqui fica impossível esgotar as múltiplas possibilidades de trabalhar com letramento crítico na infância a partir de gêneros textuais/discursivos e mensurar o que é um trabalho pedagógico politicamente emancipatório. A definição aqui não tem a intenção de ser uma *checklist*, pois o agir politicamente emancipatório é uma construção processual talvez nunca plenamente alcançada pelos professores de LIC, apenas podendo ser aferido pela constante reflexão e avaliação individual e coletiva das práticas pedagógicas dos docentes.

Essas atribuições ao agir político emancipatório provêm das concepções da Pedagogia Crítica e do Ensino Crítico de Língua Inglesa, no Capítulo 02. As bases políticas emancipatórias é um conceito que Giroux (1987) utiliza e que, assim como os outros teóricos dessa mesma base ideológica do saber, problematiza que todas as relações sociais na sociedade e na educação são constituídas por política, e que as bases das mesmas podem ser mais ou menos críticas, excludentes/includentes, conservadoras/transformadoras, entre outros. Essas bases possuem implicações nas nossas vidas cotidianas, nas instituições que regem a sociedade e na forma como concebemos a nós mesmos, aos outros e ao mundo.

Nesse capítulo, discorro como esses autores situam as crenças, representações, práticas

que versam de organizações bancárias ao pensamento problematizador e crítico na educação (MCLAREN, 2005; FREIRE, SHOR, 1996; FREIRE, 2014; GADOTTI, 2000, entre outros) e como esses fundamentos refletem-se no ensino de língua inglesa, sendo esse objeto de ensino conflituoso, multifacetado, que pode ser perpetrador de diversas formas de dominação e opressão (CANAGARAJAH, 2009; MOITA LOPES, 2008; RAJAGOPALAN, 2003).

No Capítulo 03, ao caracterizar o ensino de LIC como trabalho (BRONCKART, MACHADO, 2004, 2009; MACHADO, 2007), aproprio-me dos termos agir, atividade, agentes, instrumentos e artefatos, conflito, determinantes externos, curso do agir, modelos da atividade, regras do ofício, pré-construídos, trabalho real, agir prescritivo, linguageiro e praxiológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

O conceito de representações (MACHADO, BRONCKART, 2009; BRONCKART, 2008) é apresentado nesse capítulo igualmente como construção social e psíquica que sustenta nossas ações no mundo e é apreendido por meio do agir linguageiro e do agir praxiológico, como na análise desse estudo. É feito também um estudo da arte sobre algumas representações que emergem nas pesquisas de ensino de linguagem em contextos públicos e de ensino de LIC (ROCHA, 2006; SANTOS, 2005; ORNELLAS, 2010; VICENTIN, 2013).

No capítulo 04, as escolhas metodológicas são evidenciadas, sendo essa pesquisa qualitativa (DENZIN, LINCOLN, 2005), caracterizando-se como um estudo de caso (YIN, 2001, STAKE, 2003; MERRIAM, 1998), cujos casos são as representações dos professores de LIC que atuam na rede municipal e na rede estadual de ensino de um município do interior de São Paulo. São descritos os instrumentos de geração de dados utilizados nessa pesquisa: a entrevista, o questionário e o grupo focal. Também é traçado o percurso metodológico da geração de dados desde 2016, no primeiro contato com os participantes, passando pela apresentação TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), pela aplicação do questionário e pela realização das entrevistas e dos grupos focais.

Por fim, a análise, no Capítulo 05, caracteriza os grupos de participantes, assim como minha pessoa, na posição de pesquisadora, o contexto de produção da geração dos dados físico e social. A análise é feita com base no plano textual global (BRONCKART, 2003) dos instrumentos geração de dados, identificando como são mobilizados os Movimentos de Orientação Temática (MOVs), sendo esses Segmentos de Orientação de Orientação Temática (SOTs) e Segmentos de Tratamento Temático (STTs). Os SOTs analisados para compreender a política do pedagógico são gerados a partir do tema ‘Agir do Professor de LIC’ e são categorizados como: 1. Práticas Pedagógicas, 2. Objeto de Ensino, 3. Capacidades do Professor, 4. Agência do Professor e 5. Determinantes Externos e são desdobrados em

diversos STTs.

A análise é feita na tentativa de responder as perguntas de pesquisa, evidenciando as representações do agir docente e contrapondo-as com os conceitos teórico-práticos do agir político emancipatório. Convido você para participar dessa jornada de pesquisa e esgarçar junto comigo suas concepções sobre política e educação em LIC.

Canção Para os Fonemas da Alegria.

Thiago de Mello. (Escrito em Santiago do Chile, em 1964)

*Peço licença para algumas coisas.
Primeiramente para desfraldar
este canto de amor publicamente.
Sucedede que só sei dizer amor
quando reparto o ramo azul de estrelas
que em meu peito floresce de menino.*

*Peço licença para soletrar,
no alfabeto do sol pernambucano,
a palavra ti-jo-lo, por exemplo,
e poder ver que dentro dela vivem
paredes, aconchegos e janelas,
e descobrir que todos os fonemas
são mágicos sinais que vão se abrindo
constelação de girassois gerando
em círculos de amor que de repente
estalam como flor no chão da casa.*

*As vezes nem há casa: é só chão.
Mas sobre o chão quem reina agora é um homem
diferente, que acaba de nascer:
porque unindo pedaços de palavras
aos poucos vai unindo argila e orvalho,
tristeza e pão, cambão e beija-flor,
e acaba por unir a própria vida
no seu peito partida e repartida
quando afinal descobre num clarão
que o mundo é seu também, que o seu trabalho
não é a pena que paga por ser homem,
mas um modo de amar - e de ajudar
o mundo a ser melhor. Peço licença
para avisar que, ao gosto de Jesus*

*este homem renascido é um homem novo:
ele atravessa os campos espalhando
a boa nova, e chama os companheiros
a pelejar no limpo, frente a frente,
contra o bicho de quatrocentos anos,
mas cujo fel espesso não resiste
a quarenta horas de total ternura.*

*Peço licença para terminar
soletrando a canção de rebeldia
que existe nos fonemas da alegria:
canção de amor geral que eu vi crescer
nos olhos do homem que aprendeu a ler.*



(Imagem da Campanha de Alfabetização em Natal 1961)

2 A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO NO ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA INGLESA

Este capítulo propõe-se discutir no item 2.1 alguns dos construtos da Pedagogia Crítica propostos por Giroux (1987, 1990, 1997), McLaren (2005), Freire (2000, 2014), Freire e Shor (1996), Gadotti (2000) entre outros, que perpassam o trabalho do professor, como ideologia, cultura dominante e cultura popular, hegemonia, a escola, o professor, o aluno, o objeto de conhecimento, as práticas pedagógicas, as relações de poder em sala de aula, os discursos nos quais se pautam a educação, a formação, a concepção social e política do professor.

Perante esses elementos, esses autores demonstram a política das relações que acontecem em diversas esferas da educação, como nas políticas públicas, nos sistemas político-econômicos, na organização dos sistemas de ensino, na produção de material didático, guias curriculares, compêndios educacionais, nas avaliações externas, nos índices educacionais, na administração da escola, no currículo oculto da escola, nas relações professor-aluno, nas relações da escola com a comunidade e no próprio objeto do conhecimento e suas abordagens didático-metodológicas. Dado, então, que não existe neutralidade nas relações humanas, essas esferas podem ser mais excludentes, homogêneas, violentas, silenciadoras, assim como podem educar para a emancipação, a diferença, a solidariedade humana e o empoderamento.

O item 2.2 aborda as relações críticas no ensino da linguagem, em especial no ensino de língua inglesa. Evidencia as relações com o texto e com a linguagem e a crítica, o que implica o desvelamento da linguagem e dos significados sociais, bem como o engajamento na ação transformadora a partir dele. O professor crítico de língua inglesa também precisa colocar-se em permanente construção e formação, tendo por base a construção de relações horizontais com seus alunos e com os textos que trazem à sala de aula.

A língua inglesa é vista como objeto do conhecimento histórico, atravessada por diversos discursos e ideologias e que necessita se afastar da globalização hegemônica para ser recriada nos contextos locais, trazendo extratos de linguagem provenientes da língua materna, das variantes popular e padrão, da língua inglesa em seus diversos contextos, os letramentos multissemióticos que podem encontrar na sala de aula de língua inglesa um espaço híbrido de produção textual.

2.1 O PROFESSOR NA PEDAGOGIA CRÍTICA

A pedagogia crítica (MCLAREN, 2005; GIROUX, 1987, 1997; FREIRE, 2000, 2014, entre outros) é uma abordagem pedagógica originada no século XX que se apropria de ideias marxistas, foucaultianas, de teóricos como Althusser e Gramsci, entre outros para desenvolver um ensino e aprendizagem baseados no exame crítico da realidade existente. No entanto, como bebe em diversas fontes, não é um conjunto uniforme de princípios e asserções teóricas, embora McLaren (2005) aponte como princípio comum dentre essa gama de educadores e estudiosos da educação o de luta pela desigualdade e pela justiça social, assim como o compromisso de transformação emancipatória da vida em comunidade, em que a linguagem da crítica se une com a linguagem da esperança.

Os estudos conduzidos a partir dessa perspectiva incluem o estranhamento a tudo aquilo que é dado como comum e o questionamento daquilo que é dado como incomum, a fim de que se possam problematizar os construtos sociais de uma forma histórica, de acordo com McLaren (2005). Para esse autor, essa análise dá-se a partir da teoria dialética que une a análise do indivíduo e da sociedade, assim como seu contexto, tornando identificáveis as convergências e divergências discursivas.

Alguns conceitos tornam-se chaves para a discussão da pedagogia crítica como o de cultura dominante (MCLAREN, 2005), o qual representa os valores e práticas sociais tidos como padrão de maior prestígio dentro de um conjunto neutralizado que refletem um grupo social que detém os meios de produção e, consequentemente, o capital cultural. A cultura dominante pode se expressar de diversas formas na sociedade, seja em instituições, discursos, na indústria cultural, na relação entre as pessoas, no comportamento de determinado grupo ou no psiquismo social (GIROUX, 1997). Embora tenha uma grande força coercitiva, Freire (2014) alerta para o fato de não tomarmos a relação entre cultura dominante e cultura dominada de maneira simplista, pois a cultura dominante não é passivamente aceita e pode ser reorganizada de diversas formas entre os diversos grupos sociais.

Compreender a cultura dominante faz-se essencial, pois os sonhos, expectativas, histórias, significados dos indivíduos, muitas vezes, são gerados por meio dela. Quando a cultura dominante é aceita pelos grupos oprimidos, de tal forma que eles mesmos participam de sua própria opressão, é chamada de hegemonia, de acordo com McLaren (2005). A resistência ocorre quando há negociação, disputa, reformulação dos dados significados sociais aceitos pela maioria. O mesmo autor afirma ser a cultura popular e a escola espaços em que a resistência ocorre.

Ideologia, por sua vez, ainda conforme McLaren (2005), configura-se como representações, espaço para produção de sentido, valores, concepções que geram práticas linguageiras e sociais de interpretação sobre a realidade. As práticas discursivas, segundo esse professor, incorporam valores ideológicos que podem refletir práticas hegemônicas ou de resistência, ou ainda uma teia complexa de diversas vozes sociais localizadas entre esses dois extremos. A educação e a escola, como importantes instituições sociais, também estão impregnadas de diversos valores culturais e ideológicos que provêm, principalmente, da cultura dominante, portanto, para McLaren (2005), o desvelamento dos discursos que constituem a escola é uma das funções da pedagogia crítica.

Esse pesquisador, juntamente com Giroux (1997), corporifica a organização estrutural e social da escola, seja no seu ambiente físico, nas práticas cotidianas, nas regras, nos comportamentos esperados, nas políticas que a circundam, nas avaliações etc. como “currículo oculto”, ou seja, um conjunto de comportamentos sociais que a escola ensina de forma não explícita e que está relacionado com os valores de uma sociedade. Aceitar essa visão socialmente constituída, para Freire (2014), não é uma aceção do educador crítico que não pode conformar-se que o fracasso escolar seja atribuído aos alunos com comportamentos desviantes, vindo de contextos precários. Mas sim, de acordo com ele, o educador radical pode prover espaços para estudar as formas de resistência e produzir coletivamente conhecimento emancipador.

Para os educadores críticos, falar e trabalhar na escola pública envolve também o conhecimento das forças políticas que a circundam e que a compõem discursivamente. A escola pública está fortemente atrelada com o conceito de formação para a cidadania, porém esse conceito não é neutro e pode inclusive revelar diversos significados para diferentes visões de educação. Gadotti (2000) apresenta alguns desses construtos como a cidadania liberal, neoliberal, socialista-democrática e consumista de mercado, a qual, por exemplo, reserva ao cidadão o direito do livre comprar. No entanto, ele defende que a escola pública precisa lutar por uma noção de cidadania plena, que advoga pela participação social na construção dos direitos coletivos.

Na sociedade de hoje, o capital, o trabalho e a globalização são conceitos que estão fortemente ligados também à ideia de cidadania, já que a escola, nessa perspectiva, é formadora de força de trabalho e indivíduos para o consumo (KINCHELOE, MCLAREN, 2006). Asserções essas que se enquadram dentro da ideologia neoliberal, que produz conhecimento dentro de uma racionalidade instrumental (MCLAREN, 2005), ou seja, que despreza os contornos ideológicos nos quais o conhecimento é produzido e foca somente em

meios para alcançar fins, sem questionar uns e outros. O neoliberalismo ganhou força política na América Latina após os governos ditatoriais (GADOTTI, 2000), sendo uma ideologia que exalta o indivíduo, mas não para ser e sim em relação aos bens de consumo (FREIRE, 2014).

Ela naturaliza a desigualdade e, para isso, serve-se da ciência e da tecnologia, da indústria cultural e da mídia para a alienação das massas, para o não questionamento da ordem vigente (FREIRE, 2014). É também a partir da ideologia que são construídos os alicerces para autoridade e liberdade dentro das escolas. Embora a ideologia liberal possua uma visão de livre mercado, ou seja, de liberdade econômica, na educação essa ideologia alia-se a outra que historicamente é anterior, a dita conservadora ou neoconservadora em que os interesses da elite se unem a posições autoritárias, conforme Freire (2000).

O autor dialoga que a ideologia neoliberal aliada à ideologia neoconservadora afasta a escola da democracia, pois que não considera a participação de todos aqueles indivíduos que compõem a escola: funcionários, alunos, professores, equipe diretiva e pedagógica, família, comunidade, pois acredita num modelo educação hierárquico e arbitrário. Para ele, um ensino cercado de certezas não permite aprender com o conflito e, conseqüentemente, não aprender de fato. Aos grupos sociais, tanto na perspectiva neoliberal quanto no neoconservadorismo, a cada qual é dado a sua função, e a disrupção da ordem vigente é vista como vandalismo, rebeldia (FREIRE, 2014).

Outros valores importantes preconizados nessa ideologia são a competição entre alunos, a padronização do ensino e o desprezo pela racionalidade crítica de professores e alunos (GIROUX, 1997). A própria significação do termo “crítico” tem sido neutralizada por neoliberais e neoconservadores, referindo-se, nesse caso, a habilidades cognitivas (MCLAREN, 2005). Freire (2014) e Giroux (1997) postulam que esse entorno ideológico também precisa ser objeto do ensino crítico, seja decodificando temas como a mitificação da realidade, as virtudes atribuídas aos grupos sociais, como preguiça, esforço, mérito, quando, por exemplo, discutindo as relações culturais e políticas que são filtros de realidades contemporâneas.

Como podemos observar, então, a escola é uma instituição sócio-historicamente situada e que reflete interesses da cultura dominante, bem como também é espaço de resistência (FREIRE, 2014). Se olhada na lógica da dominação, há a segregação de classe, racial, de gênero, entre outras, que preconizam os grupos privilegiados socialmente (MCLAREN, 2005).

Esses interesses, contudo, nunca são absorvidos passivamente, mas são reconfigurados mediante às experiências e práticas dos indivíduos que se interpenetram e se

influenciam dentro do espaço escolar (MCLAREN, 2005; GIROUX, 1987). Os educadores críticos (KINCHELOE, MCLAREN, 2006; FREIRE, 2000; GADOTTI, 2000) conceitualizam como seria uma escola crítica utópica e ideal: constituiria-se de um espaço democrático, de trabalho coletivo, de esperança, de tolerância, de resistência, de emancipação, de reflexão e de crítica, de autonomia, do local e do global, do espaço público.

Muito da ideologia educacional vigente provém dos pacotes educacionais escolares, das políticas educacionais, dos documentos oficiais da educação. Na contemporaneidade, no Brasil, toda essa bagagem também tem vindo revestida da ideologia neoliberal e neoconservadora, que coloca o professor na posição de técnico, executor de currículo e metodologias, sem possuir a chance de participar das discussões que formulam tais assunções (MCLAREN, 2005; GIROUX, 1987; BOHN, 2000). McLaren (2005) diz que esse processo é tão silenciador do professor que não possibilita ao menos a análise das bases ideológicas daquilo que será seu objeto de trabalho.

Giroux (1997) problematiza que a lógica da administração científica, que burocratiza o ensino, e o discurso da psicologia da aprendizagem behaviorista trazem um corpo de conhecimentos rígidos que se refletem em provas, exames, gestão de sistemas hierárquicos, escores, classificações que atacam o professor em múltiplos aspectos e contribuem para afastá-lo do aluno e do real objeto da aprendizagem.

Freire (2000) demonstra que o mais aberrante em todo esse processo é que o objetivo desses pacotes que, por vezes, engessam os professores é a formação de alunos críticos e criativos. Nesse prisma, tanto na relação política educacional e professor, quanto na relação professor e aluno, é imperioso pensar acerca das palavras de Freire sobre que o caminho da educação nunca é a dominação: “toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra” (FREIRE, 2014, p. 46).

Muitos desses currículos e pacotes estão fadados ao fracasso escolar, pois como assevera Giroux (1987), excluem e ignoram os alunos oriundos de classes oprimidas, seus modos de agir e sua cultura. Na maioria das vezes, como elucida Freire (2014), são construídos na perspectiva da invasão cultural, pois desrespeitam ou não contemplam a visão dos sujeitos envolvidos no processo da educação, especialmente aqueles aos quais têm forte apelo a cultura popular e a cultura de massa.

Esse direcionamento também está presente no material didático, já que esse, de igual maneira, está incluído num grande panorama de mercado. Os materiais são idealizados para atenderem grandes públicos de forma a enfatizar o controle, o padrão, a rotina, consoante Giroux (1987). Em conformidade com esse autor, esses materiais que são geralmente

idealizados sob a égide de pedagogias gerenciais, ignoram os contextos em que habitam professores e alunos, suas histórias e experiências, suas formas de ensino e aprendizagem. É claro que, para ele, frente aos programas e frentes aos materiais, há espaço para resistência.

Freire e Shor (1996) descrevem, todavia, que o sistema é construído de tal forma que a luta contra-hegemônica aos pacotes e materiais traz imperiosos encargos ao professor, pois se ele não conclui o conteúdo estabelecido para aquele ano letivo, período, curso etc., os alunos não estarão aptos a realizar os exames ou a dar continuidade aos estudos no ano seguinte. Fato que envolve o prestígio do professor ou até a garantia de seu emprego, no caso de escolas particulares. A racionalidade técnica e a consequente concepção do professor como técnico é estimulada, visto que há pouco espaço para a discussão crítica e muito para avaliações internas e externas, aplicação de metodologias e como manter a ordem e autoridade em relação aos alunos e à comunidade (GIROUX, 1987).

Giroux (1987) assevera também que, sem a melhoria das condições de trabalho do professor, não há como ele exercer sua função idealizada de intelectual. O número de alunos em sala, o isolamento, a pouca abertura para a sua participação efetiva, o salário, o ritmo de trabalho na lógica da fábrica são importantes pontes de reivindicação na pauta de luta dos professores.

Giroux (1997) também pontua que os professores não são alfabetizados politicamente no seu processo de formação e, portanto, não conseguem desenvolver um raciocínio crítico capaz de compreender reflexivamente os modelos e métodos docentes aos quais são confrontados. O mesmo autor aponta que parte desse processo passa também pela esterilização e burocratização da escola, eximindo os professores de escolhas que permeiam seu trabalho sobre a ontologia, a epistemologia e a metodologia da natureza de seu trabalho, assim como os vetores axiológicos que o atravessa (GIROUX, 1987).

Tudo isso corrobora para a concepção do professor como técnico, cujas acepções resultam num escopo determinado de conhecimento e competências profissionais, que atua de forma obediente na hora de aplicar currículos que não foram desenvolvidos por ele, de acordo com esse professor pesquisador. Giroux (1997) elucida que, embora a reflexão sobre os objetivos de aprendizagem, a metodologia e a avaliação sejam importantes, se não estiver calcada nas relações de poder que atuam implicitamente e explicitamente no espaço escolar, pode ser produtora de exclusão e impedidora da aprendizagem.

Giroux (1990) assevera que, enquanto não se fizerem profundas alterações nas condições materiais e ideológicas da escola, o professor não será capaz de desempenhar seu papel de forma crítica e intelectual, pois os objetivos da aprendizagem muitas vezes são

inversamente proporcionais ao papel tecnicista dado ao professor e às condições de trabalho às quais ele é submetido. Conforme o autor:

Por exemplo, as escolas são incumbidas de preparar as crianças para a idade adulta, mas os professores mesmos eram tratados como incapazes de fazer julgamentos maduros; as escolas recebem a responsabilidade de estimular o senso de autonomia e de confiança nos alunos, mas os professores, nesse estudo, eram constantemente fiscalizados, dentro de uma rede de vigilância administrativa, sugerindo que nem mereciam confiança nem podiam trabalhar autonomamente; exige-se que as escolas criem cidadãos capazes de ponderar as implicações de suas ações numa sociedade democrática e, no entanto, esses professores executavam seu trabalho dentro de uma rede de relações de trabalho rigidamente hierarquizada e sexista; pior ainda, exigia-se que ensinassem as crianças a assumir riscos, a pesar alternativas e a exercer julgamento independente, enquanto eles eram restritos a práticas didáticas que enfatizavam os aspectos repetitivos, mecânicos e técnicos do ensino e da avaliação. (GIROUX, 1990, p. 16-17)

Assim como nas práticas de ensino e nas relações com seus alunos, o aspecto crítico e criativo da existência do professor é silenciado para dar vida a um trabalhador mais servil (GIROUX, 1987). Se o professor acaba encaixando-se nas engrenagens desse sistema e se torna reprodutor dessas vozes, seja a voz do senso comum, seja a voz de uma escola mais autoritária, ele se torna também perpetrador de um ato de violência que minimiza a voz dos alunos e justifica seus lugares sociais em nome de um discurso mantenedor da ordem e da organização (MCLAREN, 2005). Muitas vezes esse processo não é consciente, pois algumas pesquisas feitas nos Estados Unidos apontaram que muitos professores não relacionavam o impacto dos conteúdos que ensinavam nas relações de significação social e nem na relações das culturas contemporâneas com o currículo escolar (GIROUX, 1997).

Esse processo de consciência e ação por parte dos professores foi categorizado por Giroux (1987), que os dividiu em alguns grupos de intelectuais. As forças conservadoras são incorporadas às nossas vidas por meio de práticas e discursos sociais e, conforme a pesquisa de Lortie comprovou, há muita dificuldade em desvencilhar-se de antigos construtos conservadores que acontecem antes e concomitante ao processo de formação de professor. Na mesma pesquisa, foi constatado que essas forças levam a uma rejeição do pensamento intelectual fundamentado e a uma rejeição da teoria por parte de professores e alunos (LORTIE apud GIROUX, PENNA, 1997).

Dentre os intelectuais que contribuem para a manutenção das forças conservadoras, Giroux (1987) descreve três grupos que trabalham nessa direção de formas diferentes. Os intelectuais hegemônicos agem deliberadamente em favor da elite e dos grupos dominantes. Os intelectuais adaptados não agem de forma consciente em razão dos valores conservadores,

embora os engendrem. E os intelectuais críticos concebem a realidade de forma análoga aos dois primeiros grupos, já que possuem lucidez sobre os processos de construção dos discursos e assimetrias de poder da sociedade, porém isso não se converte em ação transformadora, são educadores que se omitem da luta e das organizações coletivas. O autor, portanto, alimenta que não há como produzir conhecimento transformador sem a união da teoria com a prática.

Em meio às contradições existentes da prática e do discurso dos educadores, Freire (2014) esclarece que, em geral, os educadores bancários são mais coerentes do que os educadores críticos que utilizam práticas bancárias, visto que os primeiros não aceitam práticas transformadoras. O pensador brasileiro ainda aponta que há uma porção de professores que têm boa vontade, entretanto executam um modelo de educação tradicional em virtude da ausência de incentivo ao pensamento crítico. Giroux e Penna (1997) propõem como uma das soluções para que os intelectuais críticos desloquem-se das suas posições a partilha de práticas pedagógicas entre seus pares e o exame crítico das mesmas, o que os fortalecerá como grupo e também o seu objeto de trabalho.

Para Freire e Shor (1996), educar fora do modelo de educação tradicional não implica, é claro, desprezar um ensino que os qualifique para ter a sua subsistência no futuro, no entanto são as implicações políticas dos objetivos educacionais entre educadores tradicionais e educadores democráticos o que os diferenciam. Enquanto uns trabalham na manutenção das relações sociais vigentes, os outros desvelarão as camadas ocultas da significação nos próprios horizontes sociais dos alunos.

Portanto, ampliar nosso olhar para o político da educação é potencialmente transformador, questionando tudo que há de “normal” no processo de escolarização: o incentivo e a punição, a competição, o ensino centrado no professor, a visão de escola na política e na economia, o currículo oculto, a violência e a resistência nas escolas, os comportamentos esperados de determinados agrupamentos étnicos, culturais, de gênero, de classe, etc. (MCLAREN, 2005; GIROUX, PENNA, 1997; KINCHELOE, MCLAREN, 2006). Freire (2000) argumenta que é parte do propósito político silenciador da sociedade que as ideologias tornem-se opacizantes, impedindo-nos de ver claramente a realidade e obstruindo nossa capacidade de ação. Ele sugere que tomemos um olhar de distância do contexto em que vivemos para podermos reler e recodificar os nossos significados.

De acordo com McLaren (2005), a prática do professor nunca é neutra, pois toda prática exige um posicionamento, valores e crenças que a circundam e, para esse autor, essas práticas precisam estar ligadas ao desenvolvimento humano e à libertação. Giroux (1987), consoante, também atribui extrema importância à voz do professor, que é capaz de dar

diferentes interpretações às vozes, sonhos, histórias dos alunos, aos textos e contextos sociais, à escolarização etc. E esclarece que a prática do docente só pode ser transformadora à medida que esse toma conhecimento da sua própria voz.

A dimensão política da prática do professor envolve a escolha dos objetivos, dos textos, da metodologia, da organização da sala de aula (FREIRE, SHOR, 1996). Questionar-se também sobre a natureza das consequências de determinadas ideologias que assumimos em nossas práticas docentes também é atributo importante ao educador radical. Freire e Shor (1996) explicam que, como o educador problematizador é aquele que sonha com a recriação da escola e da sociedade, cabe a ele desmistificar e lutar contra a ideologia dominante.

No entanto, conforme esses autores, aqueles que defendem a neutralidade do processo educativo também estão alicerçados em sólidas bases ideológicas, as quais são alinhadas com a cultura dominante, visto que a neutralidade pressupõe a opacização das desigualdades. Por outro lado, quando alcançado o desenvolvimento do pensamento crítico, o professor é levado a avançar na direção de diminuir a distância entre sua reflexão e sua ação, utilizando o diálogo como base de suas experiências docentes (FREIRE, 2000).

Tudo isso pode fazer parte da politicidade do ato educativo e, como bem salientam Freire e Shor (1996), a política não é um fator que compõe a educação, ela é a educação, assim como a política também é pedagógica. E a partir daí, para esses intelectuais, surge a responsabilidade de se questionar, como educadores, como estamos nos posicionando politicamente. Atuamos fomentando algumas práticas e excluindo outras, bem como pessoas e ideias, que projeto de sociedade estamos instigando por meio delas? De que formas as minhas crenças políticas relacionam-se com a minha prática? E se as minhas crenças visam o bem coletivo de forma ética, como a minha prática reflete as minhas crenças? É claro que, em conformidade com os mesmos pesquisadores, não podemos ser ingênuos achando que a nossa prática será o estalo para a revolução, mas sim que por meio dela podemos mover alguns grãos de areia em direção à mudança.

Ainda com a acepção do intelectual, Giroux (1987) elabora que dependendo da orientação ideológica do trabalho do intelectual, no sentido da ruptura ou da permanência dos valores atribuídos à cultura dominante, aí reside a natureza política do seu ofício. A disposição para compreender a cultura e os mundos vividos por seus alunos, a sensibilidade com as injustiças sociais, a luta contra as desigualdades, o exercício de suas forças criadoras são orientações politicamente emancipatórias do *métier* do professor (FREIRE, 2000; FREIRE, SHOR, 1996).

Dentro da política de suas ações e discurso, o professor encontra-se imerso em

diversas forças políticas que o repelem e impõem, como as políticas educacionais, as políticas globais, as políticas nacionais e os sistemas de ensino, entre outras. Na cadeia de poder que se forma, os professores estão localizados em uma das mais partes mais basais dessa pirâmide, perdendo apenas para os alunos (FREIRE, SHOR, 1996).

Nessa relação entre o político e o pedagógico é que Giroux (1987) situa a sua última categoria de intelectuais, os intelectuais transformadores, pois esses possuem a responsabilidade de estreitar essas duas esferas, apresentando a educação como um espaço de significação e luta, as quais atuam dialogicamente e sócio-historicamente. Também ele pontua que os professores, como intelectuais transformadores de uma perspectiva político-pedagógica, empoderam os alunos para tornarem-se também parte da mesma categoria, enxergando o conhecimento de maneira crítica e emancipatória, retirando o autoritarismo das relações de poder existentes na relação professor-aluno. Essa postura é sugerida como a que deve ser envergada para aqueles profissionais cujo sonho político vai ao encontro da democracia.

É atribuída aos intelectuais transformadores, além da prática, a solidificação de suas bases teóricas e epistemológicas, já que o conceito de intelectual engloba uma função pensante, que exercita sua natureza mental de forma crítica e criativa. Eles necessitam refletir sobre a própria prática, junto com seus pares, avaliá-la e reconstruí-la, escrever e pesquisar sobre ela, assim como sobre materiais didáticos, políticas educacionais (GIROUX, 1987; 1990), função essa que é só reservada nos dias de hoje aos professores universitários.

Professores precisam examinar as próprias práticas e alunos precisam examinar as próprias vidas e todas as discursividades que as permeiam, isso de forma a criar possibilidades e esperança, evidenciando aqueles que são marginalizados dos processos sociais e educacionais, ainda de acordo com esse estudioso da educação (GIROUX, 1990). Para a prática do intelectual transformador, muitas vezes, não haverá roteiro ou caminho pré-estabelecido e, sem dúvida, será uma caminhada cheia de erros e conflitos na luta consigo mesmo para vencer o intelectual crítico, adaptado e hegemônico que ainda vive dentro de nós, mas, como expõem Freire e Shor (1996), é uma trajetória que só se aprende no momento da caminhada e está em constante modificação, pois a reflexão e a ação, a *práxis*, é seu motor permanente.

O intelectual transformador não é apenas consciente da política em sua teoria e prática, mas também compreende que essa política necessita atuar de forma emancipatória, considerando os papéis dos sujeitos da educação e o contexto político e econômico no qual se encontra, não sendo conivente com os mecanismos de opressão (GIROUX, PENNA, 1997).

Ter consciência da politicidade da educação não implica focalizar apenas conteúdo político em sala de aula e sim possibilitar aos alunos fundações epistemológicas e críticas de compreender as próprias vidas e de exercer uma cidadania plena (GIROUX, 1987).

De acordo com Giroux (1997), a compreensão da politicidade da escola viabiliza a compreensão da politicidade da sociedade para o aluno, como arenas de luta e conflito de diversos extratos sociais e culturais. Ainda conforme ele, a atuação do professor politicamente emancipatória promove a criticidade dos estudantes, o exame não ingênuo da realidade e do conhecimento, o empoderamento da voz dos alunos e a preocupação com a coletividade. Segundo Gadotti (2000), não existe engajamento político emancipatório sem a organização de coletivos que objetivem a mudança da sociedade.

Freire (2000), nessa mesma direção, avança que o educador radical é animado por um sentimento de justiça, de incentivo à liberdade, à vida e ao ser, de luta contra as desigualdades e as formas de opressão, e do rigor e da ética. Por isso, é que a educação, para os pedagogos críticos, toma partido, embora considerem que todos os lados de um mesmo problema devam ser examinados com minucioso cuidado e nunca desprezados, em especial pelo seu viés de lutas de classe, gênero, etnia, orientação sexual, cultura (MCLAREN, 2005).

Para esse construto teórico educacional, a educação não pode servir aos poderosos, àqueles que privam os outros de ser, não pode excluir formas de vida, nem valorizar umas mais que outras, portanto, se trabalhada nessa perspectiva, “a educação é uma inadmissível ameaça à oligarquia, à desigualdade, ao regime autoritário” (FREIRE, SHOR, 1996, p. 45). McLaren (2005) defende que recriar o processo educativo, o qual nega os alunos o direito de ser, é uma responsabilidade cívica do professor e, nesse papel, é necessário também analisar reflexivamente o papel que a família e o trabalho desempenham frente à escola e lutar por melhores condições de trabalho e pelo direito de formação permanente e qualitativa (GIROUX, PENNA, 1997, FREIRE, SHOR, 1996). Mesmo que de forma não dialógica, e sim conflituosa, o professor crítico pode vir a construir, juntamente com seus alunos, a sua cidadania (FREIRE, 2000; GADOTTI, 2000).

Outro ponto sensível que precisa ser revisitado pelo educador crítico é que, além da opressão política que ele sofre por parte de outras instâncias, ele também detém o poder e a autoridade em relação aos seus alunos, pois, como salienta Freire: “quaisquer dez centímetros de poder entre nós viram facilmente mil metros de poder e de arbítrio” (FREIRE, 2000, p. 86). A democracia também precisa ser parte do repertório metodológico do professor e não só ontológico, segundo Freire e Shor (1996). Em consonância com eles, isso não quer dizer que a autoridade do professor deva ser negada, mas sim que evita se transformar em autoritarismo.

Portanto, é necessário ter diretividade e energia no papel do professor, para que a liberdade não se transforme em licenciosidade, mas sem que essa diretividade seja castradora.

Hoje se fala muito em violência nas escolas e em desrespeito ao professor; no entanto, geralmente se examina essa questão de maneira acrítica, sem analisar quais são as causas e condições sócio-históricas que produzem esse cenário. Freire (2014) esclarece que esse cenário violento vivenciado pela escola é um reflexo da violência sofrida pelos próprios alunos ao serem privados do direito de ser e de ter condições mínimas de qualidade de vida pela sociedade e, depois, pela escola. Consoante com esse estudioso, se apenas se focaliza nos alunos, na família e na comunidade dos mesmos como a fonte da violência é porque se está observando a questão utilizando-se as lentes da opressão, que não veem essa construção social como uma tensão que tem dois lados.

Ainda para Freire (2014), uma situação de opressão produz diferentes formas de atuação no mundo a todos os envolvidos em qualquer polo da situação. O professor, como sendo apenas um elo acima da cadeia de poder em relação aos alunos, representa, comumente para eles, o opressor, mesmo muitas das vezes estando também na posição de oprimido e, por isso, experimenta com frequência a reação dos alunos contra a opressão, representada por ele, na pele, de acordo com o mesmo.

Há, para o pesquisador (FREIRE, 2000), uma intrínseca relação entre liberdade, autoridade e disciplina, já que só há autoridade quando se respeita a liberdade, e só há liberdade real quando somos regidos pela ética e pela justiça social e, para isso, eu preciso de rigor, de critérios, e, conseqüentemente, de disciplina. Nessa correspondência, é preciso considerar também a criatividade, que está ligada ao rigor e à liberdade, pois que, sem esses dois, há apenas imitação do já conhecido.

Faz parte da disciplina, então, do compromisso com a produção de objetos de conhecimento emancipatório, a nossa compreensão como educadores radicais de que a nossa prática, consciente ou não, está submersa em teoria, conforme Freire (2000). Para esse autor, a formação permanente à qual o educador pode estar sujeito é aquela em que se analisam e avaliam criticamente os construtos teóricos embutidos na prática e, para ele, é aí que reside o conceito de *práxis*, do ciclo ininterrupto da ação e da reflexão.

Apresento, assim, algumas teorias educacionais que provocam diferentes implicações teóricas e práticas que se relacionam com a cultura, o poder, as lutas, as relações sociais em sala de aula de determinadas maneiras, teoricamente sistematizadas por Giroux (1987). O discurso conservador expõe o conhecimento como um objeto dado da realidade, sem questionar sua origem ou seus motivos e conseqüências; a sua organização é rígida,

classificatória e é um objeto universal a todos os indivíduos; o foco da prática de ensino sempre é o conteúdo e não quem o aprende.

Esse autor aponta que práticas de ensino baseadas no discurso conservador são uma das causas de comportamentos violentos na escola, bem como de alienação, pois o aluno não é visto como ser. O currículo, nessa perspectiva, reflete os valores da cultura dominante e é isento de crítica sobre as relações de poder. Cultura essa que carrega seus valores morais definidos, sendo a regulação moral um ponto de luta para os defensores do discurso neoconservador, inclusive nos dias atuais (GIROUX, 1997).

O discurso liberal também ignora as práticas dos estudantes e as descaracteriza, a responsabilidade pelo fracasso escolar é centralizada no aluno. Não há espaço para reflexão sobre a origem histórica das estruturas escolares e, por conseguinte, absorve a lógica da dominação. A única forma de impelir os estudantes a participar do processo educacional é pressioná-los com exames e apelos do mercado e humilhá-los por baixo desempenho. Essa é o discurso responsável pela medicalização escolar (CHRISTOFARI, FREITAS, BAPTISTA, 2015; RIBEIRO, 2014) que patologiza crianças por comportamentos que não se enquadram na organização ideológica desse discurso, em especial crianças marginalizadas por condições de classe e etnia.

O objeto de conhecimento no discurso liberal alinha-se ao discurso conservador, já que ambos dão destaque a um conhecimento técnico que pode ser matematicamente mensurado por meio de métodos positivistas para estabelecer hierarquia e dominação em relação aos estudantes por meio de “coeficientes de inteligência, níveis de leitura e testes padronizados” (MCLAREN, 2005, p. 268, tradução minha²).

O professor necessita, logo, nessa acepção, para Giroux (1997), gerir modelos pedagógicos para ensinar esse conhecimento técnico, e as escolas são apenas espaços para a educação formal. Esse autor ressalta que o discurso neoconservador apoia-se em elementos como a família tradicional, a religião, a autoridade patriarcal e defende, na escola, o autoritarismo, a homogeneização e a moral. Esse discurso encontra respaldo também no discurso liberal cuja ênfase no indivíduo, na disputa, nos estímulos positivos e negativos são ideologicamente compatíveis com o outro discurso.

Giroux (1997) apresenta outro modelo de categorização da teoria educacional sob o viés cultural. Nesse modelo, figura o discurso da administração e controle no qual a cultura e o conhecimento são receptáculos de instrumentos acumulados ao longo da história, de forma

² No original: “coeficientes de inteligencia, niveles de lectura, y tests estandarizados” (MCLAREN, 2005, p. 268).

idealizada. Um currículo centrado nesse posicionamento produz alunos entediados ou rebeldes. Há também o discurso da relevância e da integração, que parece promover respeito e igualdade entre as culturas, porém isso é só aparente, uma vez que separam a cultura das relações de poder e, portanto, ao negar as assimetrias existentes, calam vozes marginalizadas e não se reconhecem como reprodutores dessas desigualdades.

Como podemos observar, “cada um dos discursos (...) envolve uma visão diferente da produção cultural, análise pedagógica e ação política” (GIROUX, 1997, p. 142). Não é diferente para o discurso das culturas vividas. O seu foco são o material humano que possui para o ensino, as experiências, as histórias, os sonhos, que promove tanto o exame dos horizontes sociais, quanto possibilitam caminhos para a ação transformadora.

A atividade de lecionar dentro da teoria educacional radical exige mais do educador do que uma perspectiva mais tradicional, em que tudo já está pronto em pacotes, currículos, compêndios escolares, uma vez que é o conhecimento dos estudantes que conduzirá o seu currículo e isso reitera a necessidade da formação contínua (FREIRE, 2000). Contudo, são poucos programas de formação inicial e continuada de professores que baseiam suas práticas no conhecimento emancipatório, na criação, no diálogo, na lida com conflitos, no currículo voltado para a diferença, na heterogeneidade da sala de aula ou nas situações complexas (FREIRE, SHOR, 1996).

Devido às existências desses diversos discursos que atuam dentro da escola e que muitas vezes colidem, uma das ações que causa mais dificuldade na escola é compreender e ressignificar os atos de resistência dos estudantes, pois não há aprendizagem se não há troca, reciprocidade e ocupação do espaço educativo. Os alunos da escola pública, muitas vezes desprovidos de outros bens simbólicos, demarcam seu espaço corporalmente e resistem a toda proibição de sua expressão corporal, paixão e desejo, conforme McLaren (2005). Essa resistência é interpretada, de acordo com ele, como mau comportamento, valores de baixo calão, cultura inferior, pobre, desintelectualizada.

Para Freire (2000), o projeto democrático da escola só é concretizado se há o direito de voz, de fala, de atuação social. Essas vozes, para Giroux (1987), são múltiplas e heterogêneas e são passíveis de serem resgatadas como a base do currículo crítico. Freire (2014) dispõe que não há como deslocar o olhar da lógica da dominação, se não se ouve e não se pisa a partir de onde os oprimidos estão.

Esses teóricos ressaltam que isso não quer dizer legitimar todas as práticas culturais vindas da cultura popular e dos alunos, e sim apenas dar-lhes o direito de buscar pela sua própria significação no mundo. Nesse ponto de vista, o professor não é o desmistificador da

realidade, o iluminador do processo educativo, mas aquele que pode apontar algumas ferramentas para a conscientização cuja linha tênue para a doutrinação reside no fato de “*conscientizar sem violentar a consciência do outro.*” (GADOTTI, 2000, p. 103, grifos do autor).

É isso que Freire (2014) chama de “pedagogia do oprimido”, aquela que é construída com ele. A liberdade, nesse ângulo, é alcançada e não dada, em contínuo de luta ininterrupta. No sonho utópico de Freire (2014), a pedagogia do oprimido é apenas um dos estágios da educação humana, pois, após a transformação da realidade opressora por meio da *práxis*, os homens se engajariam em uma pedagogia de permanente libertação, em que nenhum sujeito fosse mais objeto de alguns homens.

Em uma educação bancária, de acordo com esse intelectual, os papéis de professor e aluno são bem definidos: o primeiro fala, disciplina, prescreve, trabalha, escolhe, tem autoridade; o segundo ouve, obedece, segue as prescrições e orientações. É por isso que, para Freire (2000), é imperativo que o professor também se torne um aprendiz capaz também de errar, aprender curiosamente, refazer-se no processo, perguntar e descobrir. Por isso, a humildade, a capacidade de sentir-se em construção, de que há muito a aprender são sentimentos que animam o profissional desse ofício (FREIRE, 2000; 2014).

Freire (2014), então, denomina os sujeitos do processo educativo de educador-educando e educando-educador, pois que são ambos pesquisadores críticos. Para Gadotti (2000), o professor pode alimentar e orientar o caminho da aprendizagem crítica e criativa e o aluno pode fazer a síntese, e, conforme a maturidade nesses processos, esses papéis podem ser alternados.

As práticas pedagógicas do educador-educando precisam estar pautadas no repertório de significados polifônicos que os alunos trazem a sala de aula, pois os textos e a linguagem dos estudantes são seu filtro interpretativo do mundo e que são ponto de partida significativo das práticas docentes (MCLAREN, 2005; FREIRE, SHOR, 1996). Embora, muitas vezes, o objeto de conhecimento seja bem dominado pelo professor, as lentes dos alunos e a troca de significados faz com que esse objetivo seja reaprendido, pois, conforme Freire e Shor, “o educador refaz a sua “cognosibilidade” através da ‘cognosibilidade’ dos educandos” (FREIRE, SHOR, 1996, p. 124).

Esse construto pedagógico que Giroux (1990) chama de “pedagogia do *empowerment*”³ tem por objetivo fazer com que os alunos sejam capazes de compreender

³ A partir de agora, utilizo o termo em língua portuguesa “empoderamento”.

outras formas de conhecimento além daquelas que já possuem, entender criticamente sua linguagem e sua cultura, ousar, utilizar a criatividade, imaginar a realidade transformada e caminhar por ela. A cultura, para esse pensador, é um ponto-chave no qual o aluno pode aprender a se posicionar, num sentido de compreensão das desigualdades entre elas, ao mesmo tempo em que desenvolve um senso de comunidade e consegue articular diferentes visões em relação à sua própria. Um currículo pautado em um longo programa pré-estabelecido que deve ser lecionado a turmas numerosas dificilmente cria essas possibilidades educativas (FREIRE, SHOR, 1996).

Para o desenvolvimento de uma proposta de educação crítica, portanto, torna-se central o conceito de diálogo, que é o engajamento dos seres humanos para discutir sua realidade enquanto tentando modificá-la, modificam-se (FREIRE, SHOR, 1996). Nem sempre o diálogo é harmonioso. Quando há polos contrários e divergentes, Gadotti (2000) chama-o de “conflito” e o diálogo pode passar por momentos de contraste e síntese sucessivamente. É por isso que é difícil numa situação de diálogo dosar a autoridade e a liberdade, no entanto a não verticalidade das ações é o que prima o educador problematizador (FREIRE, SHOR, 1996; FREIRE, 2014).

Essa verticalidade pode ser expressa, nas palavras de Freire (2014), por práticas narradoras, dissertadoras. Ao invés de respeitar a vida da linguagem e do processo educativo, desloca-as da realidade concreta e as coloca num cenário artificial que não permite qualquer tipo de interação. Nesse prospecto, para o educador brasileiro, essa é uma das razões pela qual essa proposta educacional enfatiza muito mais a materialidade linguística do signo do que o seu significado. A educação bancária, portanto, consiste em um depósito de conteúdos que muitas vezes pouco sentido fazem.

Uma prática mecanicista da aprendizagem dará valor à quantidade dos conteúdos aprendidos e não à qualidade da relação dos mesmos com os sujeitos cognoscentes (GADOTTI, 2000). Em oposição a essa maneira de ensinar, McLaren (2005) defende que o desenvolvimento da aprendizagem acontece muito mais pelo incentivo à teorização do que pela dissertação monológica sobre formas verdadeiras e falsas, pois a teoria também não é algo estático e está fundamentada no conflito.

Diversamente, então, do critério de certo e errado, os educadores problematizadores utilizam o critério de opressivo e libertador quando avaliam espectros do conhecimento (MCLAREN, 2005). Nesse sentido, embora não se possa fugir muitas vezes de ensinar o padrão, é importante explicar porque se ensina o que se ensina e quais as implicações desses construtos para a vida dos sujeitos sociais (FREIRE, SHOR, 1996). No final de um projeto

didático baseado na pedagogia crítica, os alunos e o professor podem ser capazes de se questionarem quais construtos sócio-históricos, os quais são parte do seu ser, são necessários de despojamento e quais são passíveis de transformação e ressignificação (MCLAREN, 2005).

Como já discutido, o conhecimento para a pedagogia crítica não é um objeto neutro e, inclusive, pode ser ferramenta coibidora do ser e do viver o mundo (GIROUX, 1997). Portanto, um currículo que despreze a cultura do aluno, em especial das camadas populares, pode produzir resultados desastrosos (GADOTTI, 2000). É por isso que a compreensão do termo “capital cultural”, que se refere às práticas sociais e simbólicas corporificadas pelos indivíduos, torna-se angular em um ensino problematizador, segundo Giroux (1997).

Para esse autor (GIROUX, 1987, 1990), por conseguinte, é imperioso estudar as formas de opressão e silenciamento dentro de grupos minoritários da sociedade que se materializam por meios de regulamentação, burocratização, desintelectualização, apolitização, entre outros fatores. O texto, para ele, também é arena de política, que pode expandir horizontes de compreensão da realidade. A análise crítica, então, para Freire (2014), não pode escapar à análise histórica. O olhar histórico pressupõe compreensão da realidade como algo dialético, vê o presente como uma trama repleta de possibilidades e ferramentas para a ação e transformação.

Metodologicamente falando, um educador libertador não lança mão apenas de métodos e abordagens de ensino (FREIRE, SHOR, 1996), mas, principalmente, atua sempre na Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1998) no sentido cultural, especialmente quando diz respeito aos alunos com forte repertório da cultura popular, pois a construção do seu conhecimento é traçado a partir dela (GADOTTI, 2000). Esse é o itinerário de discurso das culturas vividas de Giroux (1987) que, ao mesmo tempo, trabalha o reconhecimento e o questionamento do outro, do eu e das diversas culturas, inclusive em suas raízes ideológicas.

O mesmo autor (GIROUX, 1990) salienta que esse exame pode ser feito também nos diversos textos que circulam na sociedade e a importância de análise de material de fontes diferenciadas propicia uma análise mais polifônica, heteroglósica e dialética, além de conhecer mais profundamente as próprias bases políticas e epistemológicas. Nessa linha de raciocínio, para Freire e Shor (1996), uma proposta metodológica crítica, acima de tudo, é capaz de objetivar a transformação global da sociedade, em comunhão, pois que sozinho ninguém liberta a si mesmo nem ao outro.

Esses autores também rebatem a visão de que ser crítico não é seguir um trabalho

rigoroso e disciplinado, já que o ofício está diretamente ligado com a construção do conhecimento, o que exige muito preparo científico e intelectual. Eles ainda relacionam o rigor com o fator de transformação numa equação de direta proporcionalidade, com bastante proximidade à teoria vigotskiana de desenvolvimento. Paulatinamente, então, o professor se retira do papel de orientador na sala de aula, pois conforme os alunos crescem em agentividade e criticidade, eles começam a se autodirigirem na construção do próprio currículo (FREIRE, SHOR, 1996).

O ensino, em uma percepção crítica, jamais pode esquecer a criatividade que perpassa a leitura e a compreensão oral nas atividades de interpretação e, principalmente, a produção textual como colocação da autoria do estudante, conforme Freire (2000). No entanto, para ele, ainda é muito valorizada a repetição de modelos pré-estabelecidos e do já dito. Consoante Freire e Shor (1996), não há como ensinar para transformação se o ensino é padronizado, pois que como reconstruir sua percepção do mundo apenas olhando-o de forma uniforme e homogênea? Para esses dois autores, além da politicidade da educação, é preciso haver também a apreciação estética do momento educativo que dá vazão aos diversos “eus” que existem dentro dele em suas subjetividades culturais e artísticas.

Compreender a cultura na pedagogia crítica é entendê-la sob uma perspectiva social e de classe também (FREIRE, 2000). A escola, logo, pode evitar camuflar as desigualdades culturais que são provenientes de desigualdades sociais, com a finalidade de promover uma cultura de respeito mútuo, mudando o paradigma, para que essas relações sejam escancaradas para que sejam transformadas (GADOTTI, 2000). Há também na cultura poder, construção, luta e transformação e historicidade, pois se os sujeitos são inacabados, as culturas também o são (GADOTTI, 2000; GIROUX, 1987; 1997).

A cultura que é ensinada na escola é a “cultura elaborada”, de acordo com Gadotti (2000), e é ela que encerra os conteúdos canônicos e historicamente dentro dos currículos estruturados dentro dos sistemas de ensino. A forma como a cultura elaborada, segundo esse autor, constitui-se de maneira a desalojar a cultura primeira do aluno. Os alunos bem-sucedidos no sistema escolar, então, acabam sendo aqueles que incorporam a cultura elaborada e os que não conseguem são vistos como desviantes e resistentes.

A cultura popular, segundo esse pesquisador, precisa ser escopo do currículo escolar também, do exame crítico, da produção de novos conhecimentos e do estabelecimento de novas ações sociais e políticas que promovam a cidadania e mais igualdade. E, principalmente, em tempos de globalização digital, para esse autor, a cultura de massa, que tão violentamente chega até nossos alunos, pode ser revisitada dentro das escolas, pois, ao

invés de reproblematicar as privações existentes na sociedade, ela transforma tudo em produto de consumo - as pessoas, os seres e os objetos -, e supre as necessidades de ser com o ter. Estar alheio a essa estrutura organizacional da sociedade, da política e da economia é ensinar no vazio.

Outro ponto importante que os teóricos da pedagogia crítica atribuem ao professor é a militância. Freire e Shor (1996), há mais de vinte anos atrás, já falavam que a carreira docente era desestruturada e desvalorizada. No entanto, para Freire (2000), a militância não é só uma briga por direitos individualistas e sim por uma estrutura de ensino que compreende todos os envolvidos no processo. O educador brasileiro em questão tenta separar a imagem da “tia” da imagem da professora, a primeira, cercada de docilidade e passividade e que, por isso, não está na sua boa conduta lutar por seus direitos, fazer greve, manifestações, assembleias. Já a imagem da professora favorece o espírito de luta pelo direito de se posicionar, de tomar decisões, de estar presente na política escolar e na política do país (FREIRE, 2000; GIROUX, 1997).

Alguns pilares são colocados para a militância, como a luta coletiva reunindo os profissionais da educação, o que fortalece o movimento e dificulta a retaliação individual (FREIRE, 2000). Além disso, a luta pela escola não só diz respeito a profissionais da educação, como também aos estudantes, à família e à comunidade, que precisam ser coletivamente envolvidos no processo de militância (GIROUX, 1987).

Uma problematização que pode ser feita a respeito da militância é que as exigências dos professores perante a luta política dentro dos seus sindicatos poderiam ultrapassar a luta por salários e tocar no ponto das condições de trabalho, bem como da formação (FREIRE, SHOR, 1996). Porém, mesmo que a formação não seja oportunizada, estabelecê-la como prática cotidiana é uma premissa fundamental, pois o esclarecimento das bases políticas e epistemológicas fortalecerá os professores na luta contra as políticas arbitrárias da educação (FREIRE, 2000).

Consoante Giroux (1990), a luta também pelas condições ideológicas nas quais o ensino e aprendizagem acontece também faz parte da militância, ou seja, por um ensino colaborativo, criativo, democrático, reflexivo, repleto de práticas discursivas críticas e pesquisa. Em tempos que a democracia parece ameaçada, ele assevera que a força de luta faz-se forçosa de ser maior.

O direito das crianças a serem mentalmente desafiadas, de terem voz, de estarem embrenhadas em práticas sociais cidadãs é uma das atribuições do educador radical, ou seja, as histórias, os jogos, as brincadeiras, o faz-de-conta, a dinâmica da sala de aula, o aprendizado

sobre a escola, o bairro, a família, o meio ambiente podem ser uma forma de refletir o direito à cidadania plena (FREIRE, 2000). Afinal, como apontam Freire e Shor (1996), a transformação da sociedade acontece simultaneamente à nossa transformação e à nossa tentativa de conscientização crítica das crianças, ou seja, não são momentos diferentes na cronologia, por isso, para que isso aconteça, o ativista crítico que sempre se autoavalia e, conseqüentemente, se reinventa, entra em cena.

O educador crítico luta, pois é movido também pela possibilidade, pela esperança, pois, como se baseia na historicidade, sabe que as relações de futuro podem ser transformadas com base nas nossas ações presentes, em concordância com Giroux (1987). Esse autor, que também é grande admirador da obra teórico-prática freireana, afirma que é essa parcela da teoria crítica que não somente enxerga as dificuldades vividas, mas também maneiras de superá-las. Essas possibilidades são as que permitem que um trabalho de diálogo com os alunos seja possível, um trabalho que os leve à transformação da sua microrrealidade.

Encerro esse tópico, então, com as últimas atribuições do educador crítico, a esperança e a utopia para que possa lutar por um dia de amanhã mais justo e mais igualitário, conforme almeja, conforme sonha. “A utopia situa-se no horizonte da experiência vivida. Em Paulo Freire, a realidade projetada (utopia) funciona como um dínamo de seu pensamento, agindo diretamente sobre a práxis” (GADOTTI, 2000, p. 102).

No próximo tópico, disserto sobre possíveis implicações da linguagem sob o olhar da crítica, em especial sobre a língua inglesa, seu ensino e a prática do professor, já que esses aportes são consideráveis para a compreensão do professor de LIC e sua aproximação com um agir político emancipatório.

2.2 ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA INGLESA

Como discorri no item anterior, existem diversas maneiras de se conceber a educação, a escola, a criança, o professor, o objeto do conhecimento. Cada uma dessas maneiras traz diferentes implicações teórico-práticas na forma como compreendemos e construímos a realidade. Isso não é diferente com a concepção de linguagem, de língua estrangeira, de língua inglesa e de ensino de linguagem. Considerar a linguagem desvinculada de seu aspecto social e histórico pode acomodar e sedimentar discursos que, ao invés de serem encarados como produções temporais humanas com intenções e ideologias subjacentes, são tomados como a verdade, como previne Fairclough (1989).

É nessa concepção que legitima formas de expressão e condena outras que o ensino de língua na escola vem acontecendo. Quando, por exemplo, a linguagem da criança é diminuída ou desvalorizada, seja ela a língua materna ou uma variante da mesma, impede-se o crescimento linguageiro e crítico da criança, de acordo com o autor. Há algumas abordagens e metodologias de ensino de línguas que dizem preconizar o aspecto social e comunicativo da linguagem. Isso nem sempre corrobora que o compreendem em sua totalidade, podendo ignorar as relações de poder e de história da linguagem humana, o que pode trazer consequências para a formação da identidade dos alunos que são ensinados nessas perspectivas.

Fairclough et al (1996) denominam essa aceção do ensino de linguagem como “conscientização da linguagem”, a qual tem como premissas a apropriação dos atributos e usos da língua e apresentar diversas variedades, mas sempre preconizando a adequação ao padrão. Ele defende que essa visão do ensino traz a desigualdade embutida em si, posto que pressupõe que as variedades têm diferentes pesos sociais e que a da criança nunca será a de prestígio ou reconhecida, devendo ser usada apenas em seus contextos familiares, e, portanto, essa visão pode não promover transformação social (FAIRCLOUGH, 1989). Em virtude disso, estudar com criticidade e lucidez as bases políticas das nossas práticas e representações no ensino de linguagem assume importância ímpar, pois, como afirmam Pessoa e Freitas, “a aprendizagem de línguas está intimamente ligada com a manutenção de desigualdade sociais” (PESSOA, FREITAS, 2012, p. 754-755, tradução minha⁴).

Para o estudo crítico da linguagem, as relações sociais e de poder tornam-se evidentes e são desveladas nesse objeto de estudo. A linguagem como prática social compreende o estudo da cultura, da sociedade, dos seres humanos, pois tudo é atravessado pela língua (PESSOA, FREITAS, 2012). Para Fairclough, a língua em uso é denominada de discurso, o qual é constituinte e reprodutor das “identidades sociais e relações sociais, incluindo crucialmente relações de poder” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 237, tradução minha⁵). Canagarajah (2009), na mesma direção, postula que o discurso é a concretização linguageira do tecido social e que essa materialização ideológica é corporificada nos textos.

Dado que os discursos não são homogêneos nem consensuais, muito pelo contrário, esse linguista coloca que isso possibilita aos sujeitos do discurso transitar sob diversas identidades e ideologias discursivas, visto que a constituição do sujeito é maleável e

⁴ No original: “language learning is intimately linked to the maintenance of social inequalities” (PESSOA, FREITAS, 2012, p. 754-755).

⁵ No original: “social identities and social relations, including crucially relations of power” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 237).

transacional. Aí, para ele, reside a base do potencial crítico da linguagem que permite resistência, empoderamento, negociação entre discursos que coabitam e colidem entre si.

A linguagem, na visão de Canagarajah (2009), nos constitui e constitui as nossas representações, materializa nossos pensamentos e desejos. Além disso, por meio dela somos e produzimos no mundo, assim como, ela funciona como filtro para a nossa compreensão social. A partir disso, ele alerta para o perigo da linguagem e do discurso hegemônico que carregam significados sociais historicamente arraigados que podem favorecer alguns em detrimentos de outros.

Giroux (1990) também contempla esses dois lados da linguagem, a hegemonia, que inibe alguns sujeitos de ser e valida socialmente essas relações sociais assimétricas, e a contra-hegemonia, pautada na transformação a partir da crítica, ou seja, da luta esperançosa. É nas brechas discursivas e ideológicas onde se formam o conflito e a ruptura que a transformação social pode ocorrer, de acordo com Canagarajah (2009). Brechas essas, segundo o autor, que estão presentes nas microrrelações de poder dos contextos locais que se ampliam para o contexto macro e coletivo das sociedades e das instâncias sociais. Por isso é que Pennycook (1994) defende um estudo das tensões que a linguagem gera ao invés de um exame de como a linguagem reproduz a realidade.

A construção de um eu mais crítico, por conseguinte, é mediada pela linguagem (MCLAREN, 2005; PESSOA, FREITAS, 2012). Canagarajah (2009) propõe que essa reconstrução linguageira aconteça pela negociação e transposição de significados entre contextos diferentes, desestruturando as lógicas estabelecidas por certos discursos e desvelando o quanto esses significados são mais ou menos utilizados como instrumentos de dominação social. Esse processo, para ele, desmitifica as relações autoritárias naturalizadas pela construção dos significados, mobilizando forças políticas centrípetas.

Na perspectiva de ensino crítico de língua, então, o conceito de letramento faz-se importante. Shor define-o como o uso da linguagem por um sujeito social para agir no mundo. Norton (2007) também elucida que os letramentos são condicionados a esferas sociais institucionalizadas como os letramentos da casa, da comunidade, da escola, da igreja, das transações comerciais, entre outras. Cada uma dessas esferas reflete orientações políticas, econômicas, sociais de acesso às relações de poder.

O letramento crítico, por sua vez, é constituído por experiências sociais relacionadas às atividades de produção e compreensão do texto que apreendem as construções sociais e textuais como processos históricos e situados e que contestam as relações de poder vigentes, que se dão de forma desigual num processo de reconstrução e dialética, conforme Shor

(2009). Ademais, para o autor, o processo de letramento crítico também envolve a busca por caminhos que promovam crescimento e justiça social por meio do entendimento que os universos semânticos cabem na palavra, mas que a palavra também cria novos universos, congregando “o político e o pessoal, o público e o privado, o global e o local, o econômico e o pedagógico” (SHOR, 2009, p. 282, tradução minha⁶).

A partir do nosso desenvolvimento crítico na linguagem, começamos a investigar as nossas próprias bases discursivas sobre as quais agimos praxiologicamente e linguisticamente (BROCKART, 2008) no mundo, e enxergamos nós mesmos como seres em transformação, principalmente se participamos das práticas de silenciamento e opressão que aprendemos a examinar no mundo e nos textos (FAIRCLOUGH, 1989; SHOR, 2009; GREGORY, CAHILL, 2009). Esse exame, para Fairclough et al (1996), acontece por meio da “consciência linguística crítica”, a qual já não toma a ideia de adequação como premissa e sim a pressuposição da emancipação, não ignorando a inserção do indivíduo no meio social vigente, mas o imbuindo com o gérmen da mudança.

Gregory e Cahill (2009) estabelecem alguns princípios para o letramento crítico, a saber: a explicitação das relações de poder que engedram criticidade, mudança e ação; o endereçamento dos problemas como estruturas complexas; o uso de metodologias e abordagens que sejam flexíveis e situadas às necessidades dos contextos locais; e a adoção de um ponto de vista que considere múltiplos prismas. Canagarajah (2009), dentro desse paradigma, elucida que a resistência acontece por meio da desconstrução de modelos de homogeneidade, de universalização, de centralização, de globalização, em detrimento dos processos de heterogeneidade, de diferença, dos espaços locais e situados às margens.

O currículo crítico, para Gregory e Cahill (2009), tem como ponto de partida as histórias de vida e da comunidade das crianças que são – ou deveriam ser - os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, para essas pesquisadoras, compreender porque as crianças têm resistência a certas histórias, ao objeto de ensino e a certas práticas é compreender como elas constroem sentido no mundo por meio das suas práticas languageiras. Esse deslocamento para os sujeitos do processo de ensino não implica a exclusão do ensino de práticas que permitem que os alunos adentrem as camadas de poder e de prestígio social, e sim que esse processo adquira lucidez por parte de professores e alunos sobre as camadas existentes e que a dominação se transforme num processo de negociação (CANAGARAJAH, 2009).

⁶ No original: “the political and the personal, the public and the private, the global and the local, the economic and the pedagogical” (SHOR, 2009, p. 282).

Fairclough (1989), por sua vez, alerta que não é aconselhável que o ensino crítico de linguagem seja concebido de forma ingênua, como, por exemplo, o simples fato de o professor trazer a clarificação dos discursos sociais presentes no texto para a sala de aula transforma a sociedade. Primeiro, ele posiciona-se a partir de que a metodologia do ensino crítico se consolidada em uma prática na qual o professor aponta para o aluno onde reside a opressão não promove desenvolvimento crítico, por outro lado, a opressão pode ser aprendida e ressignificada por meio da ação e da luta deles próprios em interação com outros que servem de catalizadores, sejam na teoria ou na partilha de experiências. Apenas assim a consciência linguística crítica expande-se. Outro aspecto a ser considerado é o espaço sócio-político para ação, pois se o contexto social, político, escolar e/ou da comunidade é muito arbitrário, o autor afirma que o espaço para atuação e desenvolvimento crítico acaba sendo muito restrito.

Os professores de línguas, de acordo com Pennycook (2001), trabalham com estruturas essencialmente e inerentemente políticas: a educação e a linguagem. Os professores críticos precisam examinar a base ideológica do objeto do conhecimento, assim como ampliar os horizontes críticos dos estudantes. Hawkins e Norton (2009) postulam a primazia do constante questionamento sobre a sua própria posição social e o seu discurso por parte do professor.

As autoras resgatam definições da profissão docente de McDonald e Zeichner (2008): o professor multicultural e o professor de justiça social. Enquanto o primeiro celebra as diferenças, mas não problematiza as relações de poder inerentes, o segundo enxerga as diferenças de forma crítica e toma partido na ação, sendo também um militante. Essa premissa vai ao encontro das ideias de Freire (2000, 2014) de que os professores, como intelectuais, não podem estar à parte do trabalho na comunidade e que o engajamento ativo em colaboração com aqueles desejam empoderar é essencial, para que outros intelectuais formem-se baseados nas experiências de suas vidas cotidianas.

Canagarajah (2009) advoga, nesse sentido, que o professor desenvolva uma consciência metacognitiva no processo reflexivo sobre teoria e prática. O que é corroborado por Sharkey (2009), que propõe a investigação e a compreensão dos contextos locais como base para a aprendizagem do professor. Ela alvitra também uma ressignificação do termo “comunidade de prática” (GEE, 2000) para “comunidade de *práxis*”, que funcionaria com intuito de abarcar essa reflexão crítica que o professor necessita fazer com seus pares, com formadores, com alunos e pessoas da comunidade sobre a teoria e a prática que sustentam seu agir.

Sharkey (2009), ao mesmo tempo em que argumenta que é vital que os professores estudem seriamente a teoria que embasa o currículo e os programas docentes, também deposita responsabilidade na formação do professor de fazer emergir a sua consciência teórica a partir das práticas cotidianas da profissão docente. Nessa lógica, Rajagopalan (2013) adverte que o próprio estudo da linguística teórica e da linguística aplicada, se realizado de um prisma em que a linguística aplicada torna-se *ipsis litteris* a linguística teórica na prática, pode produzir uma consciência do docente deformada em relação à teoria e à prática que giram ao torno da sala de aula de língua estrangeira.

A flexibilidade e a performatividade são importantes aspectos da prática do professor, pois, para Canagarajah (2009), não há metodologia ou método em que o professor esteja pautando-se que não sejam modificados ao materializarem-se no agir docente, em virtude da multiplicidade de fatores que circundam a sala de aula. Isso enfatiza que, quanto mais rígidos os métodos, maior a chance de fracasso dos mesmos no trabalho realizado (MACHADO et al, 2009).

Em conformidade com Canagarajah (2009), quando se trata de ensino de língua inglesa, essa situação só se agrava, pois há metodologias que vêm de países centrais que não dialogam com os contextos locais de países periféricos, criando-se conflitos e tensões que emergem da identidade dos sujeitos da própria sala de aula local e de sua resistência a uma cultura tacitamente perceptível como estrangeira à sua.

O autor defende a resistência ou recontextualização crítica de tais metodologias, contudo ilustra que há professores que são opositores de qualquer forma de mudança. Essa oposição não é produto de um engajamento ativo e reflexivo, mas sim é inconsciente, pois não há busca de caminhos metodológicos que possam resolver ou se adequar mais às necessidades da prática. Essa falta de conscientização e agência na apropriação/rejeição metodológica também acontece quando os professores incorporam metodologias em suas práticas sem refletirem nas consequências ideológicas a respeito.

Canagarajah (2009), como linguista aplicado, traz um importante questionamento para a pauta da formação de professores e da prática docente: “como as pedagogias podem ser apropriadas com maior clareza teórica, prática reflexiva e agência crítica?” (CANAGARAJAH, 2009, p. 117, tradução minha⁷). Consoante o pesquisador, se houver apropriação pedagógica, ela carece de ser iluminada pela nitidez de como responde aos anseios do professor, dos estudantes e da sala de aula, dando voz aos sujeitos da educação e

⁷ No original: “How can pedagogies be appropriated with greater theoretical clarity, reflective practice, and critical agency?” (CANAGARAJAH, 2009, p. 117).

provendo reflexão crítica. Ele ainda alega que pedagogias pautadas nas comunidades locais a partir de criação docente crítica e reflexiva podem endereçar e promover aprendizagem nesses contextos de forma mais adequada.

Em consonância, Sharkey (2009) posiciona a *práxis* docente por meio de questionamentos e ressignificações que os professores aprendizes fazem a partir de conceitos de desenvolvimento linguístico, aprendizagem e aquisição de linguagem. Dessa forma, as escolhas pedagógicas são mais orientadas. Esse exercício, para a autora, é realizado através da investigação dos contextos, dos conflitos e das indagações das práticas subjacentes. A pesquisa, para ela, é a base dessa atividade na qual os professores precisariam utilizar instrumentos, métodos e técnicas para a geração e análise de dados.

Sabemos o quanto isso ainda é distante do nosso contexto, no entanto trabalhos em colaboração com os formadores, como o de Pedro Garcez acerca dos professores autores, que resulta em algumas práticas como a construção de um projeto político-pedagógico colaborativo e do registro e observação do professor sobre as próprias aulas (informação verbal⁸), são algumas das iniciativas da reconfiguração da concepção do trabalho do professor. Sharkey (2009), então, propõe alguns questionamentos que o professor pode fazer para realizar o exame crítico das próprias práticas, desde que as interpretações também passem por um olhar reflexivo:

“Partindo dessa aula, o que eu aprendi sobre mim mesmo como professor? O que aprendi sobre meus alunos (individualmente e coletivamente)? Como isso respaldará ações e aulas seguintes?” Então, com o intuito de alimentar o exame crítico dessas interpretações, nós devemos nos questionar sobre quais conceitos, ideias ou crenças sobre ensino, aprendizagem, alunos, professores, e currículo informam essas interpretações e quem é mais ou menos beneficiado por elas. (SHARKEY, 2009, p. 129, tradução minha⁹)

Essa autoanálise crítica do professor infelizmente ainda se situa muito em um plano ideal, pois as condições não propiciam esse tipo de reflexão. Hawkins e Norton (2009) apontam que há pouco tempo, recursos e diretrizes para a adequação do currículo e das práticas didáticas na sala de aula em uma perspectiva crítica. Canagarajah (2009), com respeito à produção de material didático, elenca a finitude dos recursos que o professor dispõe

⁸ Professor Pedro Garcez, “Criação de possibilidades de desenvolvimento do professor-autor: metas para a formação de professores de línguas” (palestra), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil, 26 de Outubro de 2016.

⁹ No original: “From this lesson, what did I learn about myself as a teacher? What did I learn about my students (individually and collectively)? How will this inform subsequent lessons/actions?”. Then, in order to foster critical examination of these interpretations, we must ask ourselves what concepts, ideas, or beliefs about teaching, learning, students, teachers, and curriculum inform these interpretations and who is best/least served by these interpretations. (SHARKEY, 2009, p. 129)

como uma das causas para a adesão a materiais prontos e fabricados, que não dialogam com os contextos em que lecionam.

O comportamento dos alunos também é importante extrato de análise crítica do ponto de vista docente, pois é a partir dele que o professor elabora os caminhos a percorrer e quais conflitos deve transpor (CANAGARAJAH, 2009). Desenvolver a autonomia, o pensamento crítico e a participação ativa dos alunos em sala de aula não significa desconsiderar que sejam providos de tais construtos, mas que entendemos que os alunos são atravessados por ideologias e discursos que nem sempre são transparentes a eles e que a hegemonia dominante fá-los, por vezes, agir de forma mais acomodada ou alienada. Por isso é que o objetivo do ensino de línguas é instrumentalizá-los com ferramentas que possibilitem a eles transitarem discursivamente na sociedade mais ampla. A tensão e o conflito das relações professor-aluno é algo dado, visto que envolve esse embate de forças políticas. (GREGORY, CAHILL, 2009).

Além dos embates próprios da educação, Canagarajah (2009) problematiza que o objeto de ensino língua inglesa também é promotor de tensão. Tensão essa, de acordo com ele, que pode ser mais ou menos intensa de acordo com os objetivos e significados que a prática de ensino de língua inglesa carrega e como essa prática é simbolizada pelo aluno no encontro de seus anseios e visão da realidade. Alunos, por exemplo, fortemente imersos em discursos neoliberais como o sucesso profissional, a recompensa pelo trabalho, a conquista pelo mérito afinam-se com práticas de ensino de inglês instrumental.

Para mais do ensino instrumental do inglês, práticas pedagógicas que fomentam a disciplina, o controle, o foco nas atividades didáticas sem diálogos com o entorno, a rotina, as práticas mecânicas, a hierarquia podem, na descrição de Canagarajah (2009), também fomentar a luta pela conquista do espaço pessoal na perspectiva neoliberal, mesmo que, nesse caso, estejam intrincadas como uma ideologia conservadora de educação. Uma postura autoritária calcada no objeto de ensino e na figura do professor pode ser interpretada pelos alunos como algo normal, corriqueiro, em virtude dos discursos dominantes que permeiam a escola. Afinal, como exemplifica o mesmo autor, o professor explicar e prover as respostas e os alunos ouvirem e copiarem-nas são modelos da atividade docente (BRONCKART, 2008).

Gregory e Cahill (2008) colocam que, se o professor deseja sair desse paradigma, ele dará início ao processo de conflito e tensão consigo mesmo, com seus alunos, com a escola, com a sociedade em geral, visto que está indo contra a ideologia vigente. No entanto, essa tensão é que promove práticas que se debruçam na abordagem e luta contra as injustiças sociais, pauta de ensino que deveria permear toda a educação, desde a das crianças mais pequenas.

Essa tensão promove diálogos híbridos, multimodais e multissemióticos, além de plurais, que integram conhecimentos sócio-historicamente consolidados, a cultura do aluno, a arte, a ciência, a cultural local e a cultura global, o folclore, a pesquisa, a língua inglesa e os dialetos locais, tal qual ilustra Canagarajah (2009), sendo, para ele, o objeto de conhecimento algo que está em constante transformação e que é absolutamente histórico, definido pelas sociedades que o produzem.

É por isso que Shor (2009) sugere a ampliação do conceito de desenvolvimento vygotskiano, fundamentado nas ideias de Paulo Freire, nas aulas de produção textual, deslocando o desenvolvimento centrado apenas no aluno e estendendo-o ao professor, visto que ambos nesse momento questionam as bases dos seus conhecimentos. Além disso, o conhecimento do aluno, para ele, faz parte do *expertise* do professor. A construção coletiva da democracia da sala de aula, assim como da agenda crítica, constitui também a aprendizagem de professor e aluno, que mobilizam de diferentes maneiras autoridade, liberdade, agência e responsabilidade (SHOR, 2009; PESSOA, FREITAS, 2012).

É claro que, como continua Shor (2009), nem sempre é do desejo dos alunos a partilha de autoridade e agência e nem sempre eles sabem como empregá-las. O que o autor chama de “terceiro idioma” é o esforço feito para que haja diálogo nessas relações, que não devem nunca ser arbitrárias, ou seja, a imposição da crítica ao aluno também não deve ocorrer, sendo as relações preferencialmente construídas na negociação para que as pequenas portas do desvelamento crítico da realidade possam ir sendo objeto de discussão. Como professores da escola pública trabalham com alunos que pertencem a várias constelações de opressão, como afirma Souza Santos (2003), essas tentativas de aberturas críticas são essenciais para a resistência a ideologias dominantes e suas respectivas violências reais e simbólicas (FAIRCLOUGH, 1989).

A língua inglesa, como objeto de ensino, também é permeada por diversas forças ideológicas que interagem nos contextos locais, promovendo diferentes apropriações pedagógicas e relações dos alunos com esse objeto. O ensino de língua inglesa como língua estrangeira é resultado de um processo de globalização. Historicamente, ele remonta o colonialismo europeu simbolizado pela conquista e pela expansão dos valores ocidentais, no qual a Inglaterra figura como uma das forças motoras desse imperialismo, conforme nos informa Moita Lopes (2009).

Num segundo momento da globalização, de acordo com o pesquisador brasileiro, o marco é a eminência das Guerras Mundiais, nas quais os Estados Unidos solidificam seu poder e influência econômica, e isso se intensifica posteriormente com o advento do “Fundo

Monetário Internacional, o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio” (MOITA LOPES, 2009, p. 319).

Na contemporaneidade, a globalização com o avanço tecnológico e a diluição das fronteiras nacionais, está longe de ser um processo que permite acesso igualitário a tais serviços. É por isso que o autor chama-a de “globalização da exclusão” ou “globalização perversa”, pois muitas pessoas vivem à parte dessa realidade e não podem desfrutar sequer da condição humana.

Gadotti (2000) também problematiza algo nesse sentido. Esse processo de globalização política, cultural, que carrega concepções imperialistas e segregatícias é denominado por ele de “modelo de dominação econômica”, visto que encerra o modo de produção capitalista. Há, para ele, países que globalizam e países que são globalizados e, portanto, muitas vezes os últimos são privados de muitos direitos humanos. Mesmo com a porosidade das fronteiras, social e economicamente, há uma clara cisão no mundo, em especial no norte e no sul geopolíticos. O que ele denomina de “globalização da sociedade civil”, ou seja, o acesso a algumas condições materiais e tecnológicas, não pressupõe conjunções éticas e políticas inerentes a ela.

O educador crítico em questão, em consonância com Moita Lopes (2009), postula que a globalização da sociedade civil, mesmo assim, ainda permite diálogos sociais, políticos e culturais, ou seja, pode dar voz a discursos contra-hegemônicos. Para Gadotti (2000), então, essa nova reconfiguração territorial precisa ser fortemente orientada pela consolidação democrática. Dessa forma, ao invés de uma globalização competitiva seria criada uma globalização colaborativa e solidária, guiada pela ética e comunhão humanas. Tendo a utopia como algo que nos move, o autor reforça a ideia de cidadania planetária e do reconhecimento da humanidade antes da nacionalidade.

O conceito de império é chave para entender o ensino de inglês, já que língua e império são construtos que andam lado a lado (MOITA LOPES, 2009). O ensino de inglês não pode ser ignorado como um mercado e fonte de renda que também erige o seu próprio império (MOITA LOPES, 2009; PENNYCOOK, 1994). Ademais, como situa Moita Lopes (2009), a língua inglesa já não é mais considerada como um acessório de luxo e sim como parte da instrumentalização básica do sujeito, o que promove mudanças na implementação do inglês na educação básica e na formação do professor, sendo o ensino de LIC em contextos públicos uma dessas mudanças.

Mesmo sendo um instrumento necessário para o sujeito, seu ensino não pode ignorar o papel desse objeto do conhecimento na produção de desigualdades e nas relações de

dominação do presente e do passado fomentados por ele (MOITA LOPES, 2009; CANAGARAJAH, 2009). Os países centrais, além das relações coloniais do passado, também possuem, para Canagarajah (2009), interesses colonizadores quando assumem papéis de modelizadores do ensino de língua inglesa ao desenvolverem materiais didáticos, proverem cursos de formação, compartilhar saberes e, até mesmo, implementar projetos de ensino de língua em países periféricos. O projeto *English as Medium of Instruction* (EMI) é um exemplo disso (DEARDEN, 2014), assim como o projeto dessa pesquisa em voga, o *Early Bird*.

Essas ações de países centrais, que inclusive podem ter orientações filantrópicas, são formas de adentrarem nas políticas de ensino de línguas dos países periféricos, assim como o núcleo das práticas didáticas de ensino de línguas, as salas de aulas das escolas públicas e, desse modo, moldar a cultura elaborada (GADOTTI, 2000) presente nos conteúdos, nos valores, crenças e vetores axiológicos do ensino de inglês (CANAGARAJAH, 2009; PENNYCOOK, 1994).

Esses projetos em parceria com países centrais, além disso, conforme ressalta Canagarajah (2009), drenam os cofres públicos nos escassos recursos destinados à educação e que poderiam ser muito melhor empreendidos se utilizados formadores locais, parcerias com as universidades públicas nacionais e investimento real na formação do professor de língua inglesa.

O ensino de língua inglesa, junto com outras ferramentas de dominação cultural como a mídia, a propaganda, a cultura de massa e o consumo acabam imbuindo os sujeitos ao redor do globo a validarem certos aspectos culturais como superiores, em geral esses vinculados aos países centrais, e outros como inferiores, vinculados aos países periféricos. Freire (2014), nesse prospecto, elucida que há um fascínio que os oprimidos têm pelos modos de vida do opressor, pois que desejam participar das mesmas esferas tão atraentes de circulação social.

O ensino de cultura, nessa perspectiva, ser reprodutivista, fazer da cultura alheia uma vitrine de concepções selecionadas, pode não refletir o modo de vida real daquela nação, e estimular o consumo passivo dessa cultura pode ignorar as identidades dos sujeitos que a consomem (RAJAGOPALAN, 2013). A cultura é sempre plural, complexa, multifacetada que abrange opressão e luta em si mesma e, dessa forma, deve ser compreendida nas aulas de língua inglesa (CANAGARAJAH, 2009).

É preciso, logo, lutar e criar alternativas na sala de aula de língua inglesa contra a invasão cultural e o imperialismo (RAJAGOPALAN, 2003; MOITA LOPES, 2009). Souza Santos (2003) propõe, com base na ideia de constelações de opressões, organizações sociais, como seu projeto “Vozes do Mundo”, que congreguem e deem protagonismos a diferentes

sujeitos que participam de diversas formas de opressão ao redor do mundo, como alternativa à globalização hegemônica.

É um movimento de reconstrução identitária, de afirmação da identidade já existente, mas também da compreensão dessa identidade como um processo em transformação permanente ao encontrar-se com novos referenciais e criar novas sínteses a partir das diferenças (RAJAGOPALAN, 2003). É isso que Moita Lopes (2009) e Souza Santos (2003) vão chamar de “globalização anti ou contra-hegemônica”, em que o global ressurgem em práticas locais e em que a singularidade das *performances* de contato produz novos espaços e relações de linguagem e sociedade.

Para Moita Lopes (2009), o inglês precisa ser ensinado nessa perspectiva transformativa e dialógica. Linguisticamente, ele defende também que os usos dessa língua sejam criativos e performativos, carregando diferentes extratos discursivos e culturais, criando novos significados provenientes da negociação no choque cultural promovido pela diversidade. Nessa conta, ainda para o pesquisador brasileiro, podem entrar os diferentes ingleses falados no mundo, em conjunto com outras línguas nacionais e dialetos locais, outras linguagens que não a verbal e outros suportes, como o virtual, cada qual com seu repertório que produz diferentes pontos de conflitos e de diálogo numa perspectiva antropofágica.

Na ideologia linguística que proponho, o inglês deixa de ser visto simplesmente como uma língua internacional, envolvida em imperialismo e na homogeneização do mundo, e passa a ser compreendido também como uma língua de fronteira da qual as pessoas se apropriam para agir na vida social (para viver, amar, aprender, trabalhar, resistir e ser humano, enfim), fazendo essa língua funcionar com base em histórias locais, não como mímica de *designs* globais, mas na expressão de *performances* identitárias, que não existiam anteriormente. (MOITA LOPES, 2009, p. 333)

A resignificação cotidiana do inglês proposta por Moita Lopes (2009) permite que o inglês não se torne língua de uma nação ou de poucas nações, mas língua nossa, a qual pintamos com as nossas cores e alinhamos aos nossos significados e anseios. Outrossim, Canagarajah (2009) justifica a importância da aprendizagem de inglês como ferramenta de resistência, tanto para dialogar e divergir dos imperialistas, quanto para tornar as práticas constituídas à margem mais globais.

Giroux (1990) demonstra que a alfabetização pode ser rejeitada pelos alunos quando carrega valores da cultura dominante e que essa resistência não deve ser ignorada pelo professor, pois é base para a compreensão das culturas vividas dos seus estudantes e como muitas vezes são desrespeitados nas mesmas. No prisma do ensino da língua inglesa, o uso do idioma na sala de aula pode causar muita resistência, especialmente quando a aula é

ministrada toda em língua estrangeira, como Canagarajah (2009) demonstra.

A resistência pode ser visível na tentativa dos alunos de inserção da língua materna nas atividades cotidianas, mesmo que o professor esteja usando a língua inglesa, como a observação do pesquisador no seu contexto evidencia. Ele, entretanto, ressalta que, por vezes, a resistência ao ensino do inglês não está no objeto de ensino em si, mas na estruturação do currículo, dos compêndios, ou seja, no entorno ideológico que o circunda.

É por isso que, consoante o autor, muitos professores que não têm condições de criar material próprio, acabam demonstrando sua resistência ao remodelar as orientações pedagógicas subjacentes. O uso do padrão da língua inglesa é uma das formas de opressão linguística que os alunos sofrem se aliada ao ensino do padrão da língua materna, em que todas as formas de ser e se expressar dos estudantes são esvaziadas, para esse linguista aplicado. É por isso que ele argumenta em favor de um ensino que transite entre os extratos linguísticos provenientes da língua materna, da língua inglesa e de suas variantes, criando uma nova forma de expressão linguístico-discursiva.

O ensino das formas padrão de linguagem, ainda em conformidade com esse professor crítico, engendra a reprodução dos valores da cultura dominante cujo cidadão modelo é um trabalhador produtor que rende lucros à sua sociedade, mas que, na verdade, trabalha para enriquecer o sistema, sem desfrutar a menor parte do que produz, sendo a escola mantenedora das camadas sociais assimétricas.

No ensino de língua estrangeira, Canagarajah (2009) opõe-se ao pressuposto de que o uso da língua materna na sala de aula interfere negativamente na aprendizagem da língua inglesa, situando essa noção como uma construção ideológica excludente calcada no pressuposto de linguicídio (PAN, 2015). Essa visão que permeou e ainda permeia o ensino de língua estrangeira é entrevista nos dados de Canagarajah (2009), os quais demonstram que os professores de inglês sentem-se diminuídos em prestígio em sala de aula quando utilizam a língua materna.

O autor, então, coloca que a aula de língua inglesa é um espaço importante para a valorização da língua materna e que as capacidades de trocas e *performances* em ambas as línguas precisam ser enfatizadas, já que exigem altos níveis de competência comunicativa, gramatical e metalinguística. Ele ainda elabora que essa terceira forma de comunicação permite reconstruções sintáticas, experimentações inovadoras no nível da estrutura textual, do desenvolvimento discursivo e temático, estilístico e dos cânones comunicativos, o que propicia uma consciência tácita muito maior sobre o funcionamento das línguas. Dessa forma, a aprendizagem é mais significativa, pois há real apropriação e ressignificação do inglês por

parte do aluno e favorece a criação de novas variantes da língua inglesa.

Norton (2007) e Sharkey (2009) elaboram que tanto pesquisadores quanto professores precisam investigar como as pessoas das comunidades relacionam-se com as práticas de letramentos e os significados sociais para que possam construir currículos mais condizentes com as necessidades locais. Isso implica trazer *background* não só dos alunos, mas de seus familiares e dos membros das comunidades, como projetos que utilizem narrativas e dissertações da comunidade como ponto de partida (SHARKEY, 2009). Com suporte nesse material, é possível interpretar tais textos do ponto de vista das histórias contadas e das não contadas (HAWKINS, NORTON, 2009).

De mais a mais, em certas comunidades, é de fundamental importância conhecer o contexto, visto que a resistência textual pode não ser o suficiente quando os alunos estão imersos em privações materiais e violências sofridas e que os professores de linguagem críticos precisam dialogar com essas condições, inclusive com ação, e não apenas permanecer discutindo conceitos teóricos sobre letramento crítico (CANAGARAJAH, 2009; NORTON, 2007). É por esse motivo que a consciência linguística crítica não é apenas mais uma competência comunicativa a ser desenvolvida na criança, mas se constitui de uma capacidade coletiva em desenvolvimento de crianças de grupos sociais vulneráveis (FAIRCLOUGH, 1989).

Essa ênfase na competência comunicativa que define o ensino de línguas como a preparação da criança para ser o melhor transmissor e entendedor de mensagens, ignorando sua parte na constituição da identidade e dos filtros de compreensão da realidade, é promovida por atividades como jogos e atividades interacionais, sem foco na compreensão crítica, bem como na dicotomização da oralidade e da escrita (NORTON, 2007; FREIRE, 2000).

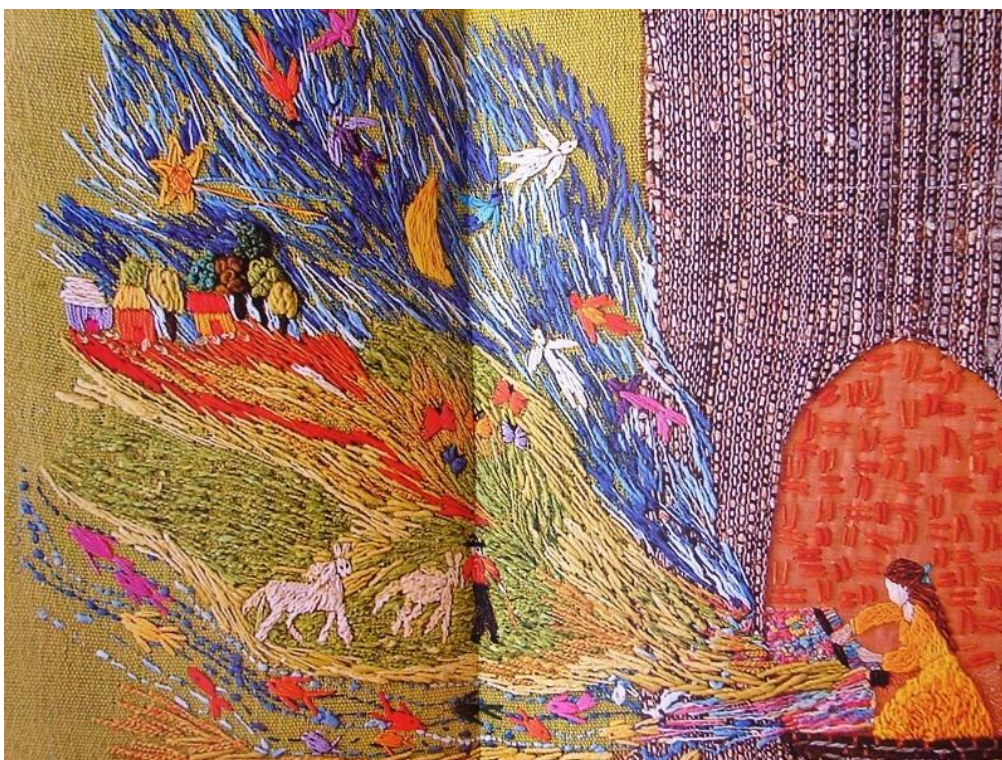
Essa abordagem de ensino de línguas, relacionada a cursos de idiomas e a metodologias de países centrais, por conseguinte, também pode não promover desenvolvimento cidadão da mesma forma que abordagens centradas na gramática e no professor, mais definidas como metodologias de países periféricos. A diferença é que a segunda é muito mais criticada e desvalorizada, exatamente pela sua associação ideológica a países não desenvolvidos (CANAGARAJAH, 2009).

As crianças, em especial no mundo contemporâneo e tecnológico, estão imersas em uma série de textos multimodais e multissemióticos que contêm diversos apelos discursivos com seus letramentos visuais, escritos, orais de escuta e performativos (NORTON 2007). Porém, não basta a inserção desses textos e gêneros no ensino de língua inglesa e sim a leitura crítica dos mesmos que geram diferentes compreensões de mundo (FREIRE, 2014).

Fairclough (1989) assenta o desenvolvimento discursivo da criança sob a conjunção da consciência e da prática que é edificada na análise de seus próprios textos e da autopercepção sobre eles. Conforme essa consciência expande-se, para o autor, indagações podem ser realizadas sobre as origens sociais, os aspectos políticos, as consequências ontológicas, o potencial criador e/ou reproduzidor sobre suas ideias e visão de mundo expressas no texto, desmitificando e descodificando verdades opacizantes.

A produção textual, para Shor (2009), logo, é um ato de resistência, pois habilita a compreensão e carnavalização dos papéis sociais do enunciador e dos significados que ele pode exprimir, inclusive criando e transpondo conflitos e situações-limite. Ele ainda ressalta que é importante produzir não só com as formas dominantes de linguagem para que os alunos possam praticar o exercício de dar voz a grupos oprimidos e opressores. Ainda, para ele, as formas de produção textual alternativas podem ser interessantes ferramentas de viabilização dessa atividade crítico-criativa, como a pesquisa vivencial como currículo, produção de texto processual, abordagens de letramento comunitário, utilização de portfólios, aprendizagem colaborativa, oficinas de produção textual, produção não padronizada, mostras textuais, letramentos da narrativa, entre outros.

No próximo capítulo, o trabalho do professor para o ISD é a pauta como ofício e *métier*, assim como a caracterização do agir docente e das representações, pressupostos, inclusive, para as pesquisas desenvolvidas no ensino de LIC.



“Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.”
Marina Colasanti no conto *A moça tecelã*

3 O ENSINO COMO TRABALHO PARA O ISD E AS REPRESENTAÇÕES DO ENSINO DE LIC COMO ATIVIDADE SOCIAL

Esse capítulo reúne alguns dos pressupostos de ensino como trabalho na perspectiva do ISD (BRONCKART, 2006, 2008; MACHADO, 2007, MACHADO, BRONCKART, 2009) bem como os conceitos subjacentes trazidos pelos autores com vistas a caracterizar o trabalho do professor, compreendendo-o de uma perspectiva individual e coletiva e os planos que o atravessam. O trabalho do professor, sob esse prisma, não é visto de uma perspectiva simplista, mas sim em uma intensa rede complexa que permeia as relações entre ensino e aprendizagem, que não é um olhar sobre apenas causas e consequências. Ele é alvo de muitas representações por parte do agir prescritivo que nem sempre dialoga com seu trabalho realizado ou trabalho real.

Igualmente importante para essa pesquisa é a noção do agir ressignificado pelo ISD. O agir é um conceito que está fortemente calcado na sociologia, na filosofia e na psicologia numa tentativa de compreensão do humano em suas múltiplas dimensões e, principalmente, da formação de organizações sociais na construção do homem histórico de cada época. Descrevo como o ISD apresenta o conceito de representações, que, nesse sentido, são construtos que dialogam incessantemente com o contexto social e as forças ideológicas que o regem.

Em um aparato social como a escola, a compreensão dessas representações e vozes faz-se essencial para a reflexão sobre o trabalho do professor. Partindo, ainda, do contexto investigado por essa dissertação, reúno algumas pesquisas que tocam em possíveis representações e vozes sobre o professor na escola pública e sobre o ensino e o professor de LIC. Essas representações são extraídas de pesquisas acadêmicas que convergem no objetivo do estudo aqui apresentado.

3.1 ENSINO COMO TRABALHO À LUZ DO INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO

O termo “trabalho”, de acordo com Machado (2007), passou por diversas ressignificações sócio-históricas ao longo do tempo. De subsistência à instrumento de tortura, de dever à produção de bens, ele chega a definições mais contemporâneas, como a marxista, que o considera como prática vital à existência humana o qual permite transformar a si, o seu meio e as ferramentas que o cercam (MACHADO, 2007).

O ISD, como ciência que estuda o ambiente humano, o seu agir e, consequentemente,

os processos de mediação, formação e desenvolvimento permeados pelo uso da linguagem como organizadora da experiência humana (BRONCKART, 2008), também se volta para o estudo da linguagem e sua intrínseca relação com o trabalho. Assim como a concepção marxista de trabalho, o ISD não o considera apenas como atividade para subsistência, mas também aquele que desencadeia processos psíquicos e sociais (BRONCKART, 2006). O estudo do trabalho realizado pelo ISD não abrange somente os textos verbais, porque, como ciência do humano, analisa a linguagem em todas as suas facetas, inclusive as múltiplas semioses envolvidas (MACHADO et al, 2009).

Ao descrever de forma complexa e pormenorizada a atividade do trabalho, Machado (2007) utiliza as seguintes atribuições: é uma atividade situada, por seu caráter sócio-histórico, que pode compreender prescrições e organizações que restringem o poder de decisão e atuação do trabalhador, e por suas dimensões subjetivas; prefigurada, pois entre os deveres da profissão que veem de exigências externas, o trabalhador recontextualiza-as de acordo com o seu contexto e a sua subjetividade; mediada, pois o trabalhador, ao utilizar os artefatos de sua profissão, se apropria deles tornando-os instrumentos; interacional, na medida em que o trabalhador visa modificar sua realidade e, intencionalmente ou não, é modificado por ela; interpessoal, já que é uma atividade social, ou seja, voltada para o outro; transpessoal, no sentido de ser um construto coletivo que possui seus gêneros profissionais e práticas sociais pré-definidos e cristalizados; conflituosa, pois como atua como elemento transformador da realidade, exige confrontações com aquilo que existia previamente e com as diversas vozes dos diversos agentes e atores envolvidos que habitam esse *locus*; fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades do trabalhador, ao transpor sua conflituosa zona de desenvolvimento profissional ou fonte de impedimento, quando o curso do trabalho impede o alcance de novas zonas de desenvolvimento real (VYGOTSKY, 1998), causando uma série de dificuldades materiais, psíquicas, sociais ao trabalhador que o desestimulam no seu exercício profissional.

O ISD (BRONCKART, 2006; MACHADO, BRONCKART, 2009; MACHADO *et al*, 2009) também criou uma terminologia comum para descrever e tratar de diferentes aspectos do trabalho. Para descrever as ações humanas concretizadas na realidade de forma generalizada, emprega-se o termo **agir** ou *agir-referente*. Quando o agir está materializado por um coletivo de trabalho, ele é chamado de **atividade**, portanto, é tudo aquilo que é sócio-historicamente orientado e está permeado de uma série de representações sobre ele e sobre seus sujeitos (FILLIETAZ, 2004). Tais representações possuem fortes bases políticas sobre o que deve e o que não deve ser feito, o adequado ou inadequado e sobre as pessoas e os

coletivos que as determinam, atuando intensamente sobre o ofício do trabalhador (BRONCKART, 2006). Nesse sentido, é necessário pensar no trabalho não realizado, mas idealizado pelo trabalhador (AMIGUES, 2004).

Já a **ação**, para Bronckart (2006), é a ocorrência do agir corporificada em um indivíduo, o que Fillietaz (2004) complementa como sendo a atividade em curso conduzida por um indivíduo específico. Portanto, o trabalhador, imerso nas especificidades sociais da sua atividade, coloca-a em prática na forma de ação e essa ação será conduzida pela identidade e representações do próprio trabalhador.

Da mesma forma que são categorizadas as práticas de intervenção social, são qualificados os sujeitos participantes da ação. Em primeira instância, há o **actante**, que é qualquer sujeito que desencadeia um determinado agir (MACHADO et al. 2009), que pode se concretizar como **ator**, quando possui motivos e intenções para agir, ou **agente** quando a tomada de decisão sobre a ação a partir dos fatores previamente mencionados não é feita por ele (BRONCKART, 2008).

O trabalho pode ser dividido em **tarefas**, que são as diferentes práticas sociais que envolvem uma determinada profissão, as quais ainda podem ser desmembradas em **atos**, ou seja, as etapas que são necessárias para alcançar os objetivos da tarefa, e ainda esses podem ser subdivididos em **constituintes**, que são os diversos processos que compõem os atos (MACHADO et al., 2009). Amigues (2004) ainda postula que a realização concreta do agir no trabalho deve ser chamada de tarefa, todavia a elaboração psíquica da mesma está relacionada aos construtos da atividade, concretizada como ação na forma da tarefa.

O agir ainda se divide em diferentes planos (BRONCKART, 2006), dependendo do foco que se dá. O plano **motivacional** contempla as causas do agir, que podem ser provenientes do contexto social de forma concreta ou de representações, que são os determinantes externos; ou ser advindas de um sujeito em particular, chamadas de motivos. No plano **intencional**, encontram-se os objetivos que se pretende alcançar com o agir, que podem ser as finalidades, se forem de ordem coletiva ou as intenções, quando de ordem individual. Esses planos são atravessados por diversos repertórios de base política ou ideológica. O plano dos **recursos para o agir** englobam os artefatos ou os modelos para o agir e as ferramentas palpáveis¹⁰ que serão apropriados pelos sujeitos, tornando-se instrumentos. Machado e Bronckart (2004) diferenciam os instrumentos das capacidades, as

¹⁰ Dentre as ferramentas para o agir, Amigues identifica “manuais, fichas pedagógicas, exercícios, já construídos, tirados dos arquivos, emprestados de colegas ou construídos por ele mesmo” (AMIGUES, 2004, p. 44)

potencialidades que o indivíduo tem para realizar aquele agir.

Da perspectiva de uma organização temporal, o agir se põe em andamento por meio de um **curso do agir**, composto por diversos atos e gestos profissionais (BRONCKART, 2006). Os gestos, os atos, as tarefas, e até mesmo os recursos para agir possuem suas particularidades em cada profissão e também possuem suas relativas estabilidades em gêneros da atividade ou gêneros profissionais (CLOT et al, 2001 apud LOUSADA, 2004), que traduzem os modos de agir traduzidos em práticas languageiras.

São inerentes ao gênero da atividade as regras do ofício, ou seja, o *modus operandi* da profissão, pertencentes aos seu construto sócio-histórico erigido pelo coletivo de trabalho ao longo do tempo e espaço. As regras do ofício não são ensinadas nos momentos de formação, pois são arquetípicas do subconsciente desse coletivo de trabalho. Amigues (2004) descreve os coletivos de trabalho como formas pelas quais os professores se organizam coletivamente para poderem realizar seu trabalho de forma mais eficiente, dialogando com as prescrições.

Essa mudança na concepção e análise do trabalho é fundamental para se pensar o trabalho docente. Além de se compreender o ensino como um trabalho, a concepção de trabalho do professor vem se modificando, em especial na comunidade acadêmica. Na área da linguística, por conseguinte, se, da década de 70 à década de 90, havia a tendência de investigar o trabalho do professor na medida em que ele aplicava as teorias (principalmente provenientes da linguística teórica) em sala de aula; no final da década de 90 e início dos anos 2000, há uma ênfase maior nos aspectos críticos e reflexivos do professor (MEDRADO, 2011).

Bronckart (2006) também observa, à época em que se iniciam as pesquisas de ensino como trabalho, a dificuldade que o professor da educação básica tinha em descrever ou falar sobre o próprio trabalho, o que ele denomina de “relativa *opacidade* do trabalho do professor” (BRONCKART, 2006 p. 203, grifo do autor). Essa definição, na minha concepção, não se refere a todo discurso que o professor realiza (ou não) sobre o seu trabalho, pois a dificuldade do professor em discorrer sobre o próprio trabalho precisa ser também seguida de algumas indagações, como: falar para quem? Falar como? Em quais circunstâncias? E o que se entende sobre professor falando sobre trabalho?

A atividade de pesquisar e investigar a prática docente pode não ser apenas para que a academia possa refletir sobre o trabalho do professor, mas também para que o professor possa pensar sobre o próprio trabalho, transformando-se (LOUSADA, ABREU-TARDELLI, MAZZILLO, 2007). Essa visão, que partiu dos pesquisadores preocupados com as lacunas que havia na análise do trabalho docente, envolvia uma necessidade de conhecer o seu

trabalho real e, conseqüentemente, o chão da escola, como ela se organiza, os diálogos com os processos sócio-históricos, quem são os alunos e qual a trajetória dos professores (BRONCKART, 2006).

A partir do paradigma de transposição das teorias acadêmicas para a realidade da prática escolar, Bronckart (2006) constata que esses conhecimentos são conjecturados e inconclusos, pois prescindem da prática. Logo, é visível que esses saberes modificam-se ao adentrar as escolas e salas de aula, gerando uma nova categoria de saberes. Nessa perspectiva, se é buscado algo no professor que vem de um saber construído que não dialoga com os saberes da prática, provavelmente será encontrada uma série de ausências. Machado et al. (2009), nesse sentido, alerta sobre o discurso frequente que caracteriza o professor (assim como o aluno) como um ser incompleto, imperfeito frente às representações idealizadas do professor no agir prescritivo.

Essa é uma dificuldade que ainda persiste nas pesquisas sobre o professor e nos processos de formação. Sob o olhar do formador ou do pesquisador, já há toda uma concepção sobre o que deveria ser o trabalho do professor. Em uma de suas pesquisas sobre formação de professores, Machado (2009) evidencia isso, mostrando que, apesar de tentar corresponder ao que é prescrito a eles durante a formação, os professores tentam o tempo todo alterar o espaço criado pelas formadoras, imprimindo a outras necessidades mais concretas do seu trabalho um caráter de maior urgência. Isso suscita uma série de questionamentos por parte de Machado (2009) no seu papel de formadora:

(...) em que medida, ao dizermos que a formação de professores atual se volta para o cotidiano da sala de aula, para a experiência desses profissionais, ainda não estamos nós, os formadores, muito atados às teorias que assumimos? Em que medida podemos compreender as dificuldades da organização material do trabalho do professor? (MACHADO, 2009, p. 97)

O ISD, então, visa estudar a parte social e individual do agir do professor, bem como suas representações ou (re-)configurações a partir de práticas languageiras, utilizando um quadro teórico-metodológico que permite identificar esses índices linguísticos (MACHADO, FERREIRA, LOUSADA, 2011, p. 19). O trabalho do professor, para esses teóricos, envolve a coordenação de uma classe escolar, balanceando os propósitos educativos eleitos pela instituição escolar e as características de seus alunos (BRONCKART, 2006). Esses propósitos estão relacionados com a transformação das capacidades cognitivas dos alunos (ÉRNICA, 2004).

Essas definições parecem ainda pouco distantes da prática, porque o ofício do

professor é perpassado por ações de base ideológica, epistemológica e política, que se concretizam de infinitas formas, as quais podem ser percebidas nos objetivos, nos conteúdos, na metodologia, na avaliação, na relação aluno-professor, professor-professor e professor-escola, entre outros.

De acordo com Schneuwly (2002 apud MACHADO, 2009), o trabalho do professor é um sistema triádico que envolve o professor, o aluno e o objeto pelo qual o professor almeja transformar as capacidades do aluno, utilizando ferramentas sociais ou materiais para operar essa transformação. Porém, como aponta Tognato (2015), esse trabalho não é apenas unilateral, o movimento de transformação não é só do professor em direção ao aluno, mas na outra direção também. E quanto mais consciente desse processo, mais o professor consegue entender a amplitude de seu trabalho.

Schneuwly (2002 apud MACHADO, 2009) também coloca em pauta um elemento importante dessa discussão: o trabalho do professor não é algo que se possa facilmente mensurar ou perceber. Decorrente disso, não existe uma relação direta entre ensino e aprendizagem, sendo que inúmeras variantes podem atuar nesse processo, já que lidar com seres humanos é como lidar com sistemas complexos. O professor pode propiciar um espaço oportuno e dar condições para que a aprendizagem ocorra, no entanto, os resultados desse encontro podem ser tão imprevisíveis quanto o do homem com a natureza.

O professor pode operar de forma física, psíquica, social, política, cognitiva no pré, durante e no pós-aula, que envolvem inúmeros processos de preparação, avaliação e reavaliação para que consiga, de alguma forma, fomentar a aprendizagem de sua disciplina, dialogando incessantemente com o que a escola e as outras instâncias sociais consideram como objetivos e processos de ensino e aprendizagem (MACHADO, 2007).

O ISD reconhece que a dimensão prescrita do trabalho tem forte influência sobre sua dimensão real. O trabalho *prescrito* está inscrito em tudo aquilo que regula como ele deve ocorrer, antes mesmo de ser realizado, na forma de documentos oficiais, “projetos didáticos, os programas, os manuais e as sequências didáticas” (BRONCKART, 2006, p. 208). Lousada (2004) complementa que a própria instituição escolar e o material didático podem ser fontes de prescrições.

As análises de Bronckart (2006) têm demonstrado que a concepção dos professores sobre a natureza do trabalho provém mais de documentos prescritivos do que do exercício de seu papel crítico-reflexivo. Isso porque nas prescrições, há componentes que o professor sabe que se desejam dele, mas que nem sempre possui ou concorda. Em resposta a isso, ele pode encenar o que se espera dele, sem que isso verdadeiramente corresponda a sua prática ou as

suas crenças (ÉRNICA, 2004). Porque essas prescrições, conforme Souza-e-Silva (2004), não são pensadas com o professor, que habita em um espaço que não foi idealizado por ele. Ademais, as prescrições podem não apontar em uma mesma direção, não serem claras ao professor e, por vezes, serem arbitrárias, o que cria uma série de resistências no espaço escolar.

As encenações que ocorrem no trabalho realizado ou no discurso sobre o trabalho que o professor engendra, principalmente quando precisa lidar com as prescrições de seu trabalho planejado, vêm de um hábito social dos sistemas de ensino, das pesquisas acadêmicas e das instituições escolares de se contrapor às práticas docentes e aos documentos prescritivos ou ainda aos medidores de desempenho escolar (AMIGUES, 2004).

A prática do professor é, portanto, avaliada por agentes externos que sequer participam da realidade que avaliam. De acordo com Machado (2007), na década de 70, há uma transição no paradigma de pensamento, no qual se enxerga o trabalho do professor como uma reprodução fiel às prescrições, minimizando seu papel de agência, para uma ênfase maior ao seu papel construtor na realidade escolar.

Machado (2009) reconhece que a natureza do trabalho docente contemplada no trabalho prescrito muito dista do trabalho realizado, pois reflete um contexto escolar harmonioso e previamente definido, quando, na verdade, é um ambiente conflituoso, altamente dinâmico e incrivelmente suscetível a mudanças. Érnica (2004), por exemplo, ao falar sobre o que as prescrições dizem sobre os alunos, problematiza esse ambiente idealizado, que pressupõe as mais favoráveis condições para o ensino e a aprendizagem, não contemplando as dificuldades e enfrentamentos entre professor, aluno e o objeto de ensino e aprendizagem. Em virtude disso, as prescrições e as condições de trabalho podem ser elementos inibidores do agir docente (MACHADO, 2007).

A influência do trabalho prescrito sobre o realizado se estende ainda sobre o não-dito, aquilo que fica em aberto nas prescrições (SOUZA-E-SILVA, 2004), como, por exemplo, a existência dos conflitos no ambiente escolar. Isso dialoga incessantemente com as representações dos coletivos sobre seu próprio trabalho, sendo reconstruídas pelo trabalho realizado, na medida em que o trabalho prescrito acontece ou não na prática coletiva e individual (SOUZA-E-SILVA, 2004). Essas representações não estão em termos de equidade quanto ao seu prestígio e legitimação, sendo que o trabalho prescrito sobrepuja o trabalho realizado (ÉRNICA, 2004).

Além das prescrições externas ao professor, há a autoprescrição (BASTOS, ANDRADE, 2011), as demandas que o professor utilizar para regular o próprio trabalho. A

autoprescrição pode resvalar ainda em outra dimensão do trabalho realizado: o trabalho real (CLOT (1999 [2006]) apud MACHADO, FERREIRA, LOUSADA, 2011). que implica naquilo que o professor almeja realizar, mas não consegue, em virtude das privações, dos impedimentos para o agir inibidores do potencial criador e, ao mesmo tempo, crítico do docente.

O professor dialogará e se engajará mais ou menos com cada um dos objetos constitutivos de seu trabalho de acordo com suas bases epistemológicas e políticas para seu agir. Nas lentes do ISD, o trabalho prescrito é muito pertinente na fala do trabalhador, porém questiono-me se não é pertinente na fala do trabalhador frente aos questionamentos de um acadêmico, e se o diálogo fosse entre professores ou apenas entre as paredes da escola, talvez as regras do ofício tivessem um peso maior, como demonstra, por exemplo, a pesquisa de Tognato (2015).

O próprio ISD traz prescrições sobre o trabalho do professor que, inclusive, são diferentes, conforme os estudos avançam ou quando abordadas em diferentes perspectivas. Bronckart (2006), por exemplo, descreve o professor em seu trabalho como alguém que gerencia o ensino de acordo com as interações entre os alunos, podendo fazer ajustes e alterações no curso de seu agir.

O que constitui a **profissionalidade de um professor** é a capacidade de *pilotar* um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção em função de critérios de avaliação dos quais só ele é senhor ou o único responsável, isto, no quadro de ações das quais ele é o único ator. De forma mais geral ainda, sua profissionalidade está na capacidade de conduzir seu projeto didático, considerando múltiplos aspectos (sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares, etc.), frequentemente subestimados e que, entretanto, constituem o “real” mais concreto da vida de uma classe. (BRONCKART, 2006, p. 226-7, **negrito e itálico do autor, sublinhado meu**)

Como podemos ver, Bronckart (2006) coloca todo o peso de decisão e responsabilidade pelo conduzimento da aula na figura do professor, sendo, na concepção da aula, um agente solitário, embora considerando as diferentes dimensões que trespassam seu trabalho. As representações das atribuições do ofício de professor, de acordo com Machado (2007), também fazem de seu trabalho pouco inter-relacional, da perspectiva do ator. São elas: adaptação e ressignificação das prescrições de acordo com a realidade vivida do trabalho e com os sujeitos alunos; a constante refacção e redirecionamento do seu agir; a utilização de instrumentos e de modelos de agir; transpor conflitos. Isso constitui o dever-fazer do professor apenas com o apoio dos artefatos e dos modelos de agir.

Amigues (2004), por outro lado, contradiz a ideia de que a atividade do professor deveria girar apenas em torno de seu próprio agir, tomando apenas os alunos para mensurar e redirecionar um agir já previamente planejado, embora seja o que ocorra em muitas situações. Para o autor, entre um agir convencionalizado e um agir transgressor, o professor cria um meio-aula para dar vazão a possíveis aprendizagens.

A aprendizagem, para ele, só é praticável se pressupõe a agência do aluno e, ainda mais importante, segundo esse autor, uma agência social voltada para o outro, em que o aluno aprenda no e com o grupo, conscientemente disso. Assim, o indivíduo se constrói socialmente, humanamente, solidariamente. Acrescento também, conforme caracterizado no capítulo anterior, é recomendado que esse meio-aula coloque o professor igualmente em posição de aprendiz e que os direcionamentos do ensino sejam amplamente discutidos com os alunos. Além disso, o professor ainda pode firmar redes cooperativas na escola em que trabalha e em outras instâncias sociais para conduzir seus processos didático-pedagógicos.

Ainda conforme Amigues (2004), o professor não pode prever de forma exata as consequências que os processos de aprendizagem e desenvolvimento gerados pelo processo de ensino desencadeiam. Eles podem continuar ocorrendo e se ampliando em situações externas à sala de aula, assim como as situações criadas no momento do ensino podem não dialogar com os alunos a ponto de promoverem a construção de conhecimentos. O controle do professor sobre as atividades didáticas vai até o ponto da concepção e execução do meio aula, cujo objetivo é a aprendizagem dos alunos.

Essa atividade tão incerta, complexa e multifacetada gera uma série de conflitos para o ofício do trabalhador que podem, se solucionados, estar imbuídos de sentimentos de realização profissional, e se não resolvidos, estarem envoltos em sensações de fracasso e fadiga, em consonância com esse teórico. Alcançar e tornar visível a aprendizagem do aluno é o combustível da atividade do professor, por isso é tão relevante problematizar o que se entende por aprendizagem. O agir do professor, em conformidade com Amigues (2004), é um agir que deve despertar o agir em outros indivíduos e, por conseguinte, demanda um esforço hercúleo para regular, negociar, organizar, mobilizar, avaliar e reavaliar, conduzir, articular, entre outros, a si mesmo e aos demais atores envolvidos nos processos didático-pedagógicos.

Para que o professor possa dialogar e pensar sobre as prescrições ou sobre a melhor maneira de conduzir o seu trabalho, é preciso prover-lhe condições físicas e sociais (TOGNATO, 2015; MACHADO, FERREIRA, LOUSADA, 2011). Caso contrário, o trabalho do professor corre o risco de se tornar alienado. Como descreve Tognato (2015), ao professor brasileiro são atribuídas diversas funções que não encontram suas respectivas condições para

serem exercidas, o que gera um trabalho que não alcança a totalidade de sua eficácia. A pesquisa realizada pela autora demonstrou que o professor comprometido trabalha nos fins de semana horas a fio na produção de recursos, materiais e atividades a fim de alcançar o horizonte de aprendizagem de seus alunos.

Retomando o dito por Machado (2007) sobre as necessidades do professor a respeito das condições sociais e materiais de seu trabalho, podemos alinhá-lo com algumas conclusões de Tognato (2015) sobre a importância dada pelo professor em relação à organização física, interacional e procedimental de seu trabalho cotidiano. Essas preocupações caracterizam a escola como ambiente cercado de incertezas, e a falta de condições de trabalho potencializa uma série de vulnerabilidades que produzem no professor uma ânsia pelo controle para poder gerir as situações de ensino e aprendizagem. O aspecto controlado do ensino faz com que o professor encaixe-se na definição de trabalho docente discutida anteriormente por Bronckart (2006), um exercício profissional bastante regulado e centralizado.

A falta de condições, aliada com a generalidade das prescrições, cria uma realidade fragmentada e nebulosa com relação ao trabalho do professor, de acordo com Érnica (2004). Para ele, o ensino e a aprendizagem só ocorrem efetivamente quando se permite que os alunos possam expressar suas identidades sociais e culturais reais. Porém, o currículo e as práticas da instituição escolar vão na contramão da identidade e das práticas do aluno (e do professor) e de seu meio sociocultural. Na tentativa de serem o que não são, os actantes da escola acabando sendo inibidos de seus potenciais como aprendizes.

Logo, segundo esse autor, os processos hierárquicos acima do professor brasileiro e as tomadas de decisão sobre o seu trabalho precisam levar em consideração as desigualdades causadas por um processo sócio-histórico que reproduzem práticas culturais e concepções de conhecimento e relações de poder e valorização e desvalorização. Digo ainda que essa tomada de consciência só acontecerá quando houver participação democrática do professor nas decisões sobre a política que permeiam seu trabalho, política das instituições escolares, dos sistemas de ensino, das políticas públicas e educacionais. Nas palavras de Érnica (2004),

ao deslocar o olhar do trabalho do professor para a análise das relações sociais que permeiam sua atividade, ganham presença as pessoas reais, com suas práticas sociais, suas identidades seus dilemas, saberes, suas dúvidas e dificuldades, com seus projetos e desejos. Destacar essa trama de discursos e relações culturais, no caso da sociedade brasileira, permite compreender as implicações para o trabalho do professor de uma realidade marcada pela pluralidade cultural e por conflitos econômicos de poder, prestígio e participação no mundo social. (ÉRNICA, 2004, p. 128)

Refletindo sobre a complexidade do trabalho docente entre todas as suas inúmeras dimensões e transversalidades, abordo, na seção seguinte, o termo “agir” e sua relação com o trabalho do professor.

3.2 O AGIR RESIGNIFICADO PELO ISD E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A COMPREENSÃO DO TRABALHO DO DOCENTE

O termo “agir” foi ressignificado pelo ISD para descrever as ações humanas na sociedade concretizadas (PLAZAOLA GIGER, 2004). Com a finalidade de distinguir os feitos do indivíduo perante o coletivo e a análise do todo, o termo agir torna-se um substantivo mais generalizante, ao qual Bronckart (2008) pressupõe certa neutralidade, que só existe pela sua abstração. Todos os processos psíquicos, da consciência e do desenvolvimento humano dialogam ininterruptamente com a ação concreta do homem no mundo, ou seja, seu agir (PINTO, 2007), que pode se organizar de forma temporal, constituindo uma cadeia de gestos (BRONCKART, MACHADO, 2004).

Para constituir a base fundante dos pressupostos do ISD para o estudo do humano, Bronckart (2008) transporta e ressignifica diversos estudos de outras áreas do saber que não o estudo da linguagem, como a filosofia, a psicologia e a sociologia. Para a construção da linha de pensamento desejada para essa pesquisa a partir do conceito de agir politicamente emancipatório, faz-se relevante salientar algumas dessas interlocuções. A partir do pensamento habermasiano, Bronckart (2008) estabelece certas discriminações para o agir: o agir teleológico, em que a intervenção no mundo está relacionada a uma ideia de verdade e pureza dos conhecimentos; o agir regulado por normas, condicionado aos valores do mundo social habitado previamente estabelecidos; e o agir dramático, em que há uma suposta genuinidade e fidedignidade em relação ao agir identitário do indivíduo.

Essas três categorias, Bronckart (2008) engloba-as em uma só: o *agir praxiológico* e o contrapõe com outra dimensão do agir habermasiano: o agir comunicativo, que não tem como finalidade última a modificação de uma estrutura mundana, e sim ser uma ponte comunicativa para as demais formas do agir praxiológico. O autor reforça o elo dialogístico existente que Habermas interpõe entre essas duas dimensões do agir, pois a pretensão à verdade, a autenticidade e o cumprimento das normas só se darão pelos índices sociodiscursivos do agir comunicativo e, por conseguinte, poderão ser modificadores o curso do agir praxiológico. Para adequar a teoria habermasiana a um modelo mais eficiente para o estudo da linguagem, Bronckart (2008) também propõe o termo *agir linguageiro*, correlato do agir comunicativo,

que se materializa em textos e em seus respectivos gêneros de texto.

As dimensões do agir praxiológico e linguageiro trazidas de Habermas revelam concepções sócio-históricas estabilizadas dos pré-construídos humanos. Nesse sentido, outro diálogo importante que Bronckart (2008) trava é com o sociólogo Pareto e sua ideia de *homo aeconomicus*¹¹, ao qual o autor compreende como uma das dimensões da pessoa humana dentre as várias existentes, que podem ser traduzidas em agir como agir econômico, ético, religioso e político. Essa última é corroborada por Pinto (2007), quando ele afirma que todo agir exigirá uma posição com suas respectivas implicações epistemológicas e políticas, sejam elas conscientes ou não. Tais aspectos do agir, creio serem essenciais para a compreensão do homem no mundo social.

É importante considerar também que todo agir se orienta para o social, advindo de movimentos históricos e culturais do grupo ao qual pertence o indivíduo e que pode ser observado nas ações cotidianas do mesmo (BRONCKART, MACHADO, 2004; BRONCKART, 2008). No entanto, a partir do pensamento de Bühler, Bronckart (2008) ainda considera que, além do aspecto social refletido na interação com o outro e nos valores e regras da sociedade, ainda há as próprias impressões do indivíduo da realidade e que, dessa forma, não é possível fazer uma correlação direta entre a ação na prática e ação no plano do pensamento.

O peso das atividades coletivas incide grandemente sob o indivíduo, bem como os valores e normas sociais e as suas respectivas indexicalizações avaliativas (BRONCKART, 2006; MEDRADO, 2011). Logo, a partir do mundo vivido, organizam-se algumas estruturas básicas do agir e também crenças que o envolvem, por vezes subentendidas nas práticas languageiras ou no agir efetivado (BRONCKART, 2008).

Dentre as estruturas que pré-determinam o agir, há as *formações sociais*, que se corporificam como organizações que provêm dos determinantes sociais, físicos, econômicos, históricos e políticos e são responsáveis por diversas das forças reguladoras que atuam sob os indivíduos e seus coletivos e estão relacionadas ao poder e ao conflito entre as forças centrípetas e centrífugas da sociedade (BRONCKART, 2008). Essas forças, de alguma maneira, estarão presentes nas intenções, finalidades, motivos e razões do agir.

Contudo, de acordo Bronckart (2008), não podemos assumir que o indivíduo será somente um produto da sociedade. Ele também a produz, seja na perpetuação de valores e condutas sociais, seja na sua ruptura. Baseado em Goffman, o autor reforça o aspecto

¹¹ Homem econômico.

dramatúrgico da ação, visto que o indivíduo, de acordo com aquele que interage, conduzirá sua ação de forma diversa e multifacetada, inclusive distanciando-se dos papéis que se espera que ele desempenhe.

Nessa perspectiva, Bronckart (2008) constrói o conceito de *pessoa*, a qual é fruto de um desenvolvimento da mente do indivíduo e do desenvolvimento sócio-histórico de seu grupo, podendo ela ter diferentes níveis de desenvolvimento em termos de agência, reflexividade e, conseqüentemente, de consciência prática ou discursiva, e que, dessa maneira, se comportará de forma imprevisível diante de novos conflitos mediante a bagagem experiencial que carrega.

Para o teórico, os processos de interação humana são responsáveis pela formação e revitalização dos pré-construídos, que podem ocorrer sob três instâncias diferentes: *a educação informal* e *a transação social*, que ocorrem ao vivenciarmos a vida em comunidade; e *a educação formal* ou escolar, em que os saberes e conhecimentos desejáveis são colocados como metas aos indivíduos.

A ação do indivíduo no mundo não pode ser considerada de forma simplória. Pinto (2007), apropriando-se das ideias de Espinosa, postula que a estabilização das forças sociais do agir é apenas aparente e que, na verdade, essas se constituem de um processo conflituoso permeado por descontinuidades e confrontos ideológicos. Entre rupturas e permanências, esse autor defende um agir que ocorra em sincronia com uma consciência discursiva/praxiológica lúcida.

O trabalho, como vimos, também é uma maneira de agir (LOUSADA, ABREU-TARDELLI, MAZZILLO, 2007) e se constitui na dialética supracitada, em que a força da estruturação econômico-social refletida nas formações sociais definem os modos de divisão e organização do trabalho e sob as quais os indivíduos agem, criam e recriam representações e valorações que implicam sob seu agir (BRONCKART, 2008). As reconstruções ocorrem, principalmente, quando, diante de conflitos, o trabalhador precisa alcançar formas de resolver impasses de seu trabalho cotidiano (RODRIGUES, 2011).

Dessa forma, em concordância com Medrado (2011), o trabalho docente também é uma forma de agir, pois implica diversas estratégias, posicionamentos, reflexões, refacções, avaliações e reavaliações na tentativa de mobilizar no outro saberes e outras dimensões do seu ser como a psíquica, física, afetiva e social, utilizando-se de instrumentos de acordo com as bases epistemológicas e políticas que constituem a micro-história daquele profissional.

Logo, o agir também é objeto de análise, já que suas bases epistemológicas e políticas que o desencadeiam também são as lentes que o avaliam (BRONCKART, 2006, 2008;

MACHADO, 2004, 2007; MEDRADO, 2011). Apesar da natural capacidade humana de julgar o agir, Bronckart (2008) problematiza que, sob uma perspectiva acadêmica, é um processo difícil pensar em critérios para avaliá-lo, seja no âmbito de sua identificação, caracterização, os vetores que influenciam, como perceber essa influência e como se posicionar diante dele. De acordo com o autor:

com quais critérios é possível identificar uma unidade praxiológica no fluxo permanente das condutas humanas? Que papel a fonte humana e os determinantes externos assumem no desencadeamento dessa unidade? Tratando-se do papel da fonte humana, em que medida esse desencadeamento é necessariamente intencional, consciente e livre? Como determinar o que é um agir justo, de acordo com as normas sociais, desejável, em oposição a um agir que não o é? etc. (BRONCKART, 2008, p. 14-5)

Para isso, Machado et al (2009) organiza a análise do agir em dois níveis: o agir efetivado propriamente dito e os textos de análise sobre agir, que revelam muito sobre as representações que o transpassam. Para analisar o agir de uma perspectiva do ISD, Bronckart (2008), baseado em Humboldt, reitera duas teses: a de que da mesma forma que a linguagem cria redes semânticas na sociedade, ela também, implícita e indiretamente, está inter-relacionada com a produção de sentido da mente humana; e que se ela é um instrumento que se volta para o social, assim também o é o pensamento.

A prática do professor e o exercício da sua profissão nas diversas dimensões do seu trabalho são chamados de “agir docente”. Na tentativa de melhor estudar o agir docente, alguns autores tentam classificá-lo, criando-se uma tipologia do agir. Bronckart e Machado (2004), ao analisarem documentos oficiais, mencionam o agir prescritivo, que visa orientar a ação e está fortemente ligado a fatores externos ao agir e a razões oficiais e/coercitivas; o agir-fonte, que menciona fatos prévios à execução do agir-referente; e um agir-decorrente, que prevê os efeitos do agir-referente em eventos futuros.

Mazzillo (2006) também elenca três modos de agir em sua pesquisa com professores: o agir linguageiro, em que a ação inter-relaciona-se diretamente com o uso da linguagem, o agir com instrumentos, em que o agir acontece relacionado ao uso de instrumentos simbólicos ou materiais, e o agir cognitivo, conectado a aspectos mentais e a capacidades do trabalhador. Barricelli (2007), por sua vez, utiliza os modos de agir de Mazzillo (2006) e os amplia: em agir corporal, que depreende na mobilização física do corpo; agir afetivo, que mobiliza o aspecto da afetividade; e agir pluridimensional, que designa mais de uma forma de agir em uma só ação.

Os modos ou tipos do agir podem se desdobrar em figuras interpretativas do agir ou

figuras de ação. Mazzillo (2011) explica que o agir materializado na práxis humana pode ser estudado por meio de representações linguageiras construídas por meio de ou sobre ele, que são as figuras do agir. Para Martiny (2015), por meio dessas, é possível compreender um pouco melhor as visões e vozes que existem acerca de determinado ofício e que podem ser identificadas por meio dos aspectos temáticos e discursivos do agir linguageiro. Em conformidade com Bronckart (2008), as figuras de ação só podem ser fruto do agir linguageiro dos trabalhadores.

Utilizando, portanto, os modos de agir, Bronckart (2008) correlaciona as seguintes figuras: figura da ação-experiência, figura da ação-canônica, figura da ação-acontecimento passado, a figura da ação-ocorrência, que está vinculada ao agir-situado e a figura da ação-definição, que pode ser caracterizada por ser despersonalizada, atemporal e não cingida a um contexto específico, desprovida de ação direta e de movimento contínuo.

A partir da conceituação do agir docente e do ensino como trabalho, na sequência, exploro o conceito de representações do ISD e como algumas pesquisas representam o trabalho do professor, o ensino de linguagem e o ensino e o agir do docente de LIC, sendo que considero o ensino de LIC como trabalho e atividade social.

3.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ACADÊMICAS: DO CONCEITO DO ISD AO ESTUDO DA ARTE DE PESQUISAS SOBRE PROFESSORES DE LIC

A representação para o ISD não é o reflexo da realidade, assim como a linguagem não é o reflexo do pensamento (VYGOTSKY, 1998), mas sim a reconfiguração da percepção da mesma através da leitura ideológica do mundo (MACHADO, BRONCKART, 2009). Nesse sentido, é a linguagem que se torna mediadora desse sistema da relação do mundo social com o mundo individual do ser e é por meio dela que podemos fazer uma tentativa de compreensão das visões sociais e individuais presentes em um homem (BRONCKART, 2008). As representações caminham na mesma direção e podem ser calcadas em qualquer eixo temporal e espacial, e implicadas ou não no contexto de produção (LOUSADA, ABREU-TARDELLI, MAZILLO, 2007).

Bronckart (2008) afirma que compreender tanto as atividades sociais quanto o conjunto de pré-construídos, o conhecimento e as práticas sociais construídas por uma sociedade, nos quais figuram as representações coletivas, são maneiras de interpretar as formas cristalizadas do agir e como se orientam os indivíduos no momento da ação. Isso não implica que a relação entre os pré-construídos e o indivíduo não seja conflituosa, conflito

esse, ainda, que pode ser responsável pela fomentação de novos pré-construídos e pelo desenvolvimento desse indivíduo, o qual estabelece uma relação com as representações que mobiliza e com as novas práticas sociais que realiza (MARTINY, 2015).

O agir languageiro, para Machado, Ferreira e Lousada (2011), pode ser tanto uma forma de manutenção das representações como forma de desconstrução das mesmas, em virtude da dialética em que se encontram das negociações e ressignificações semânticas e sociais das práticas. As figuras interpretativas do agir, representações do agir (MACHADO, BRONCKART, 2009) ou figuras de ação (BULEA, 2016) pretendem ser maneiras de apreender tais acepções.

Sabendo que não há como desvincular os significados sociais, a situação de produção e o contexto sócio-histórico, é preciso considerar a força social e normativa das instituições sociais, com suas respectivas regras e padrões de conduta que resvalam e interferem no livre-arbítrio dos indivíduos que habitam as mais variadas sociedades (DE SOUZA, 2007). A escola é uma dessas instituições, bem como o contexto educacional, cercados de forças coercitivas, refratárias, que dialogam e colidem em múltiplas representações dos agentes que as compõem e de suas práticas pedagógicas, currículo, organização do trabalho e relações com a sociedade. (ÉRNICA, 2004).

Dentro deles, é possível identificar esferas como a cotidiana, a científica (BAKHTIN, 2003); letramentos das comunidades, letramentos acadêmicos que permeiam seus espaços e os respectivos recursos, nos quais o professor buscará como base para seu agir (DE SOUZA, 2007). Na continuidade desse item, reúno algumas representações presentes no universo acadêmico e da pesquisa sobre o professor de línguas, o professor na escola pública, o professor, as práticas docentes e o ensino de LIC.

A profissão do professor, por conseguinte, possui representações conflituosas, visto que nela se encerra um agir que visa construir projetos de sociedade que convergem ou divergem das ideologias vigentes (ÉRNICA, 2004; DE SOUZA, 2007). As pesquisas desenvolvidas pelo ISD (MACHADO, CRISTOVÃO, 2009; BRONCKART, MACHADO, 2004; MACHADO, BRONCKART, 2009, entre outros) apontam que os documentos oficiais, textos que prefiguram o agir do professor, estão repletos de representações sobre o mesmo. Como exemplo, podemos citar a pesquisa Machado e Cristovão (2009), que afirmam que essas representações têm grande impacto sobre os professores, na forma como eles veem a si e ao seu trabalho, embora ainda reconheçam que as orientações para o trabalho nesses documentos sejam bastante lacunares.

As autoras analisaram dois documentos do Ministério da Educação e Cultura

Brasileira (MEC) que versam sobre formação de professores e identificaram a imagem presumida de um professor idealizado, interagente com o outro, seja esse outro o aluno ou seus companheiros de trabalho; interagente com si, gerenciando seu saber e agir; que possua capacidades relacionadas com o conhecimento de sua disciplina, com o conhecimento didático-metodológico, com a produção de situações didáticas que vão ao encontro do papel social da escola, visando à formação do cidadão para a sociedade democrática.

Essas representações teoricamente idealizadas não dialogam com as condições de trabalho do professor e de formação, e nem como essas propiciam bases para que o professor exercer e desenvolver tais competências didáticas. Enquanto se espera a excelência do professor da educação básica no trabalho dos formadores, Darling-Hammond (2006a), numa outra direção, aponta que muitas políticas educacionais são criadas concebendo a atuação do professor em exercício uma tarefa simples que envolve somente o conhecimento teórico da disciplina que leciona. O projeto de lei do Notório Saber (SÃO PAULO, 2016) no Brasil, em vigor no estado de São Paulo, é um exemplo.

Na prática, de fato, a tarefa do professor é muito complexa, conforme descrevo a partir das pesquisas de Darling-Hammond (2006a). Eles enfrentam a incumbência de, em poucos meses, mover os alunos de um estágio de conhecimento a outro e, para isso, se deparam com delicadas decisões sobre como melhor conduzir o processo de aprendizagem e o jogo de relações humanas. A sala de aula, na visão dela, é um espaço complexo em que o aprendizado é influenciado pelos interesses, a personalidade, as diferenças, a cultura, o contexto dos sujeitos da educação, que são fatores os quais os professores deveriam utilizar como ponto de partida nas suas tentativas de aprendizagem a partir do conflito.

Para ela, muito mais do que muitos currículos, os livros didáticos e as concepções intrincadas no currículo oculto pressupõem, ensinar não é um ato de passar de uma lição a outra, de um conteúdo para o seguinte, mas de se preocupar como a aprendizagem se sedimenta em relação ao desenvolvimento cognitivo e às funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1998).

Promover interações qualitativas entre os sujeitos, lidar com o imprevisível, aprender com a prática, realizar ações e tomar decisões de diferentes naturezas simultaneamente, pensar a aprendizagem no curso e pensar a aprendizagem aula a aula, refazer-se a partir da prática deliberando sobre isso de maneira consciente, para a autora, são atividades docentes cotidianas de alto grau de dificuldade para as quais os professores não são preparados.

De Souza (2007), na busca da importância do contexto de produção em classes de alfabetização, problematiza algumas questões que perpetram e, ao mesmo tempo, são

produtos de representações, como: a relação hierárquica entre professor e aluno; o esvaziamento de sentido do currículo e das atividades didáticas, principalmente se tomados pela perspectiva da criança e do adolescente; as culturas colidentes do espaço escolar com ênfase nas produzidas pelo currículo e espaço escolar e as trazidas pelos alunos; a uniformização e homogeneização do perfil dos alunos; e o consequente apagamento de suas identidades. Questões que, ignoradas pela maioria dos agentes da educação, configuram o ambiente escolar como um espaço de sucesso e fracasso, de exclusão, segregação e abandono, o que gera as inúmeras e conhecidas pequenas (e grandes) violências nesse âmbito.

Érnica (2004), em consonância, a partir dos seus diários de campo em encontros e práticas didáticas com jovens da periferia de São Paulo em oficinas de formação e ação social, discorre sobre o distanciamento dos alunos da escola pública da cultura elaborada da escola. Ele retrata que os jovens são representados pelo olhar da ausência, como seres humanos em que algo falta, e são estigmatizados pelo próprio espaço escolar. Os próprios jovens reconhecem que a escola promove essa violência simbólica, mas não é a única instituição social.

É comum professores, quando chamados a falar sobre a juventude, dizer que os jovens não têm limites, perspectivas, boa autoestima, sonhos, estrutura familiar, valores, que são indisciplinados, agressivos, desesperançados, desestruturados, descrentes; no limite, alguns chegam a dizer que são desumanos. Quando esse olhar para falta se volta aos saberes de natureza intelectual, os jovens são retratados como quem não pensa, não sabe raciocinar, não alcança o raciocínio abstrato, é burro e inculto. (ÉRNICA, 2004, p. 116)

Como já discorrido no item de Pedagogia Crítica, o ato de ignorar a cultura popular e as culturas juvenis da periferia, nas representações apontadas por Érnica (2004), afasta os alunos da aprendizagem escolar, pois não vão ao encontro das suas formas dos projetos de vida. Nesse prisma, a aprendizagem da língua inglesa também pode se construir num paradigma de afastamento para os alunos da escola pública, como informa a pesquisa de Tognato (2015) em relação à rejeição a esse objeto de ensino, à cultura e ao poder que o atravessam.

As pesquisas de Darling-Hammond (2006a) revelam também que a dinâmica dos sistemas educacionais (forma cristalizada do agir) cria estruturas de ensino que colocam professores iniciantes em contextos de alta vulnerabilidade social, nos quais são necessários formas de ensinar amplamente complexas e com alto grau de especialização. Além disso, sua investigação demonstra que, em geral, essas formas de ensinar, promotoras de aprendizagem significativas, são condenadas pelas administrações escolares, sem falar que os professores

não dispõem de tempo nem condições para “desenvolver currículo, planejar aulas, observar e discutir estratégias de ensino, e avaliar o trabalho dos estudantes de forma autêntica” (DARLING-HAMMOND, 2006a, p. 301, tradução minha¹²), ou seja, passam muitas horas em sala de aula e poucas refletindo sobre a prática.

Como a formação inicial nem sempre toca nesses aspectos, o professor chega à escola, espaço já sócio-historicamente constituído, e tem que dialogar com as vozes que produzem modelos de agir, bem como se apropriar do gênero profissional, dos gestos da profissão, dos saberes da prática que não são concebidos pelo curso, de acordo com De Souza (2007). A autora ainda reforça que o professor também é um agente social que não só é constituído pelo seu trabalho, mas desempenha também outros papéis na sua vida familiar e doméstica, na comunidade, entre outros e que, devido à corrente precarização do trabalho dos professores, essas funções, por vezes, se acumulam de forma caótica e exaustiva.

Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzillo (2007) falam sobre as condições de trabalho do professor, das tendências à terceirização, do trabalho por hora-aula, da sujeição às flutuações do mercado e questionam o quanto se pode cobrar profissional que, por vezes, não tem condições mínimas de trabalho.

Em relação ao ensino de LIC, reúno aqui algumas pesquisas realizadas na área em que a representação acadêmica do professor ou as próprias representações dos professores são apresentadas. Sobre as políticas de LIC, Mello (2013), na busca por representações que justifiquem a implementação do ensino de LIC nos contextos locais e sua relação com os discursos globais no município de Rolândia (Paraná), conclui que a efetivação da disciplina nos Anos Iniciais tem sido motivada pela formação do sujeito para o trabalho e pela promoção de melhores condições na educação pública.

Essa implementação, no entanto, de acordo com os dados gerados pela autora, não tem êxito na seleção adequada de profissionais, que carecem ou de fluência na língua inglesa ou de compreensão sobre a aprendizagem na infância, déficits também provenientes, para ela, da formação inicial. A pesquisa dela demonstrou, tal qual apontado por Moreno (2014), que as editoras e os materiais didáticos acabam ocupando esse papel de assessoria e formação.

Em um contexto com diferentes fatores, Vicentin (2013) expõe a implementação no ensino de LIC no município de Campinas (São Paulo), no qual havia uma proposta de que os próprios professores de LIC atuassem como construtores das políticas linguísticas. Por mais positivo que esse fato possa parecer, os dados de Vicentin (2013) implicam que, na visão dos

¹² No original: “develop curriculum, plan lessons, observe and discuss teaching strategies, and assess student work in authentic ways” (DARLING-HAMMOND, 2006a, p. 301)

professores, o ensino de LIC não atinge seus propósitos, em virtude de que não há políticas linguísticas nacionais para LIC nem investimentos por parte da Secretaria Municipal da Educação para essa disciplina na prática.

A pesquisadora depreende que apenas a criação coletiva do documento não é o suficiente para que haja qualidade no processo de implementação do ensino de LIC. Os professores solicitaram, nesse caso, além do documento, cursos de formação e material didático. Vicentin (2013) averigua, no discurso dos professores, que eles não se reconhecem construtores dessa política e que, em muitos momentos, acreditam que ela foi desenvolvida de maneira *top-down* pela gestão municipal. As representações dos professores sobre o ensino de LIC e a natureza da linguagem divergiam do documento *Diretrizes Curriculares de Língua Inglesa para os Anos Iniciais* do município de Campinas, em especial sobre a concepção de língua como constituinte de algo sócio-historicamente demarcado.

A pesquisa não explora como de fato essa política e o documento decorrente dela foram criados e se houve, com efeito, a participação dos professores, ou de uma maioria de professores, e de como se construíram as relações de poder no momento da elaboração desse texto. Portanto, permanecem as questões se as vozes dos professores foram ouvidas ou se o simples fato de participarem na construção das diretrizes empodera-os como construtores de política. Vicentin (2013) finaliza defendendo uma política de ensino de LIC que seja construída de maneira ascendente e descendente.

Embora não haja documentos oficiais para o ensino de LIC, podemos identificar no âmbito de materiais prefigurativos (BRONCKART, 2006) o livro didático ou apostila, o currículo local, a metodologia de ensino presente em cursos de formação ou treinamento de professores, por exemplo. Os dados de Rocha (2006) sobre as crenças e representações dos agentes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem de LIC evidenciam que alguns deles podem sofrer influência de documentos oficiais que norteiam as práticas pedagógicas.

Além da pesquisa de Vicentin (2013), algumas outras se dedicam a analisar algumas diretrizes locais que são tomadas como ponto de partida para processos de ensino e aprendizagem de LIC. Analisando a implementação de LIC nos Anos Iniciais em um município do interior de São Paulo, Rocha (2010) saca algumas concepções sobre ensino e aprendizagem de LIC das *Diretrizes da Escola de Tempo Integral*, que é o documento adotado para ser tomado como base das práticas. A autora aponta que esse documento é calcado numa perspectiva de formação para a democracia real e abrangente que abraça a diferença e a língua é enxergada de forma plural e culturalmente diversificada.

Os objetivos para o ensino não são apenas instrumentais e fundamentam-se no

exercício da cidadania. Apesar desse embasamento teórico constituído, as atividades didáticas são fundadas com base nas habilidades da língua, com ênfase na oralidade, no léxico e nas estruturas linguísticas. Dessa forma, contradizem-se os princípios da cidadania ativa com uma visão de língua não socialmente orientada, mesmo que tomem apoiado em músicas e histórias, pois que, assim sendo, essas são tomadas como pretexto para o ensino de vocabulário e de funções comunicativas.

Seccato (2016) examina o *Guia Curricular de Ensino de Língua Inglesa* do projeto Londrina Global (Paraná) para o ensino de LIC e as representações e crenças dos professores do município em relação a ele. A proposta de elaboração desse documento caracteriza-se dentro da proposta de Vicentin (2013), uma política ascendente e descendente, posto que foi arquitetado tanto por formadores da Universidade Estadual de Londrina (UEL), quanto pelos professores do município de Londrina e Rolândia.

O documento tem como pressupostos a ludicidade, a aprendizagem significativa, o currículo em espiral, a interculturalidade, a formação integral, a interação (SECCATO, 2016; TONELLI, GIMENEZ, 2013). Para a pesquisadora, o documento teoricamente reitera as relações entre local e global, entretanto, ela advoga que ele poderia evidenciar mais como essas relações dar-se-iam nas práticas cotidianas de uma sala de aula de LIC. Os dados dessa pesquisa apontam que as representações do guia e das professoras são convergentes, com exceção da caracterização de interculturalidade.

Nesse aspecto, as representações das professoras são muito mais informativas sobre a cultura, com a descrição de aspectos culturais de outros países usuários da língua inglesa. Reis, Moreno e Tonelli (2017) debruçam-se sobre o Guia também, identificando uma visão de linguagem sociointeracionista com vistas à formação integral da criança, os gêneros textuais como instrumentos e objetos de ensino, o letramento crítico e avaliação processual e contínua. No outro extremo, coexistem no documento concepções estruturalistas de linguagem e comportamentalistas de aprendizagem, com ênfase no ensino de vocabulário, pronúncia, entonação, ritmo e fluência, nas habilidades de leitura e oralidade, nas funções de linguagem.

Outro documento analisado pelas autoras é o *Plano Municipal de Assis* (São Paulo), utilizado para o ensino de LIC no mesmo município. As representações teóricas que embasam esse documento envolvem as relações entre a língua materna e a língua estrangeira no processo de ensino e aprendizagem, a interculturalidade, o engajamento discursivo, o desenvolvimento integral da criança, a interdisciplinaridade, a avaliação processual e a autoavaliação, o letramento crítico, a aprendizagem significativa, e os gêneros textuais. Da

mesma forma que nas *Diretrizes da Escola de Tempo Integral* analisada por Rocha (2010), as concepções teóricas não dialogam com a prática.

O documento é feito com base no livro didático de LIC da coleção *Hello!* adotada pelo município e carrega na prática a abordagem audiolingual calcada em um ensino da língua com base nas habilidades, vocabulário, pronúncia, entonação e com base na visão de aprendizagem comportamentalista, e culturalmente fundamentado no ensino de datas comemorativas. Algumas pesquisas na área de LIC também se dedicam a analisar os livros e materiais didáticos que igualmente possuem suas representações sobre ensino e aprendizagem em LIC.

Rocha e Tílio (2008), Ramos e Roselli (2008), Giesta (2007), Lima (2011) e Moreno (2014) constataam a mesma contradição apresentada na análise do *Plano Municipal de Assis* na análise de coleções didáticas¹³ para o ensino de LIC. Embora haja uma defesa de um ensino de LIC contextualizado, as coleções trazem um ensino de estruturas e vocabulário sendo tematicamente organizados em torno desse descolamento linguístico, não promovem interação, a aprendizagem é vista como um ato mimético, não trabalham com o texto ou gêneros textuais/discursivos, negando a voz do aluno e do professor ao prefigurar um papel fixo para ambos.

As representações dos próprios professores sobre o ensino de LIC apresentadas nas pesquisas acadêmicas também apontam na mesma direção que as dos materiais prefigurativos do agir sobre as concretizações práticas e metodológicas. Os professores das pesquisas de Vicentin (2013), Rocha (2006), Santos (2005) e Guedes (2013) acreditam na facilidade da criança como aprendiz de língua estrangeira em relação às outras faixas etárias e que LIC deve ser obrigatório em todos os contextos de ensino. As professoras da pesquisa de Santos (2005) complementam esse fator com a questão de que o ensino de inglês apenas a partir do 6º ano dá-se de forma repentina e sem preparação prévia da criança.

As justificativas para o ensino de línguas são, em sua maioria, instrumentais e contemplam fatores como a globalização e inglês como língua franca e a facilidade que terão ao obter esse conhecimento para o futuro (ROCHA, 2006; VICENTIN, 2013; SANTOS,

¹³ As coleções analisadas nas pesquisas são: *Hello!*, de autoria de Rita Brugin e Eliete Canesi Morino, da Editora Ática/Scipione, *Happy Book*, nova edição, da editora Scipione, *Fun Way*, da Editora Richmond/Moderna, *Spaghetti Kids – new edition*, da editora Macmillan, *Playing in English – new edition* da Editora FTD, *Balloons*, de Mario Herrera e Barbara Hojel, da editora Longman, *Tiny Talk*, de autoria de Susan Rivers, da Editora Oxford Press University; *Animal Crackers* de autoria de Myriam Monterrubio e Judith Bittinger, da Editora Macmillan, *Parachutes*, de autoria de Patricia Buere, da Editora McGrawHill, *English with Puffy*, escrito por Dirce Guedes, da Editora FTD, *Tic Tac Toe: English for Kids* (2007), da Editora Richmond/Moderna, *Bounce for Kids* (2008) da editora Macmillan, *Surprise, surprise!* (2009) da editora Oxford, e as coleções de Anos Iniciais de sistemas apostilados para o ensino de LIC do *Anglo* e do *Expoente*.

2005; GUEDES, 2013). Em relação ao ensino de LIC, os professores elencam o enfoque na oralidade como habilidade primordial (ROCHA, 2006; SANTOS, 2005; GUEDES, 2013; ORNELLAS, 2010). O ensino pautado em vocabulário e pronúncia também é preconizado em que figura a visão de linguagem audiolinguista, na qual a língua é apenas um sistema linguístico, e que a criança deve aprender o básico dentro desse sistema (SANTOS, 2005).

O lúdico tem papel importante nas representações, sendo descrito como a inserção de jogos, brincadeiras e canções nas práticas didáticas, como a utilização de diversos recursos e atividades (ROCHA, 2006; SANTOS, 2005; GUEDES, 2013; ORNELLAS, 2010); e a língua inglesa é vista como importante instrumento de ensino de cultura (SANTOS, 2005), embora isso não seja consensual entre os participantes da pesquisa de Rocha (2006). Os professores da pesquisa de Guedes (2013) ainda mencionam que a língua materna deve ser um dos instrumentos de ensino de LIC para que a criança possa se apropriar melhor dos significados.

As lacunas na formação também são observadas (GUEDES, 2013; SANTOS, 2005; TUTIDA, 2016; PIRES, 2001; SANTOS, 2010; BELO-CORDEIRO, FERREIRA, TONELLI, 2017) com a defesa de que o professor deve ter formação linguística e pedagógica voltada para o ensino de crianças. A pesquisa de Santos (2005), assim como a de Vicentin (2013), também abordam o sentimento de abandono que têm os profissionais desse segmento descrito na não valorização da disciplina, na falta de recursos para a implementação de LIC no seu contexto, na cidade de Sinop (Mato Grosso), como a ausência de material didático e de cursos de capacitação.

Os professores também tecem representações sobre o próprio agir docente. Na pesquisa de Guedes (2013), os professores de LIC dos Anos Iniciais de escolas particulares do Distrito Federal (Goiás) e na pesquisa de Ornellas (2010), os professores de Anos Iniciais de contextos públicos e privados, preconizam que o docente dessa disciplina precisa promover um ensino motivador, em que perpassam os fatores de emoção e afetividade. Na visão dos professores da pesquisa de Ornellas (2010), o aluno criança é apresentado como um sujeito que necessita desses fatores previamente mencionados, bem como acolhimento e pertencimento, além de ser movido pela curiosidade e as atividades físicas e recreativas.

Tutida (2016), analisando a própria prática, além da gestão da sala e da gestão da matéria, observa que um dos fatores mais importantes do seu agir é a afetividade com relação às crianças e que, mesmo que algumas subcategorias dos saberes da ação pedagógica pareçam inocentes ou irrelevantes, “como: gerenciar idas ao banheiro e ao bebedouro; zelar pela integridade física dos alunos; cantar as músicas propostas; dançar as músicas propostas; deixar que os alunos falem sobre eles mesmos, sobre suas próprias experiências” (TUTIDA,

2016, p. 178), adquirem grandes proporções frente ao trabalho cotidiano realizado pelo professor de LIC. Já na pesquisa de Rocha (2006), a afetividade não assume tanta relevância na visão dos sujeitos de pesquisa.

Da mesma forma que preconiza Tonelli (2017) a respeito de que os contextos de LIC já existem, todavia não da perspectiva da maioria dos cursos de Letras no Brasil e das políticas linguísticas nacionais, Santos (2005) problematiza que as participantes da sua pesquisa não se reconhecem como professoras de LIC, dado que não se sentem preparadas para exercer essa profissão, sendo uma grave falha da formação inicial.

Como se pode observar, muitas das representações dos professores são confluentes, inclusive com as representações dos materiais prefigurativos do agir, o que Guedes (2013) afirma, como base na ontologia de Moscovici que embasa sua pesquisa sobre representações, configurar as fundações do direcionamento do agir nos quais os professores iniciantes agarram-se quando não há experiência e reflexão prévia sobre a atividade docente. Sendo assim, tais representações continuam a ser perpetradas, ou seja, atravessam a rede de pré-construídos, constituindo-se regras do ofício e modelos de atividade do docente de LIC (BRONCKART, 2006, 2008).

Os próprios professores também tecem representações sobre a ausência da formação e as competências profissionais. Os participantes da pesquisa de Rocha (2006) parecem sinalizar que é mais importante o conhecimento didático-metodológico e o gerenciamento da sala de aula do que a competência linguístico-discursiva. A esse respeito, Pires (2001) investiga profissionais em exercício que possuem lacunas na formação inicial em ambos aspectos. Sua pesquisa denuncia, por exemplo, que a empresa que prestava serviços a uma escola particular para a contratação de professores de língua estrangeira tinha a crença de que o professor de língua estrangeira para criança não precisava ter um conhecimento aprofundado da língua, sustentando a representação de que o aprendiz criança é uma tábula rasa.

A pesquisa de Colombo (2014) também faz críticas à competência discursiva dos docentes de LIC. Vale ressaltar que ambas as pesquisas, de Colombo (2014) e de Pires (2001), não são calcadas em um ensino com gêneros textuais/discursivos e são centradas em habilidades da língua, em que as capacidades linguístico-discursivas sobrepujam-se às demais e que, inclusive, a pesquisa de Pires (2001) traz um pressuposto de aprendizagem por *imprinting*¹⁴ e ensino de pronúncia padrão, estando próxima da crença do falante nativo. A

¹⁴ Sendo *imprinting*, tanto um fenômeno da natureza o qual um animal reconhece outro animal ou objeto como seu genitor e ser de sua confiança, quanto o ato de gravar e imprimir, utilizo esse termo “aprendizagem por

pesquisa de Colombo (2014) investiga o insumo oral nas salas de aula de LIC de uma escola particular, de uma escola de idiomas e de uma escola pública.

Os resultados dessa pesquisa indicam que o insumo decorria dos extratos de linguagem providos pelo material didático, o emprego de léxico em inglês em estruturas da língua portuguesa, repetições, uso de vocabulário mais simples e de pouca complexidade, práticas de produção controladas com foco nas estruturas. A língua materna era principal instrumento, sendo utilizada na tradução, explanação, orientações, apresentações de circunstâncias. O docente figurar como o centro da sala de aula e a aula ser pautada na abordagem tradicional reforçam a pobreza linguística das aulas de LIC, configurando, assim, o texto como um pretexto de um ensino de vocabulário, em linhas gerais.

Na comparação entre os três contextos, a pesquisadora chega à conclusão de que o insumo mais qualitativo na visão dela é o da escola de idiomas, passando pela escola particular e, por fim, a escola pública, o que, de acordo com ela, fortalece a representação de que língua estrangeira não se aprende na escola pública. Os participantes da pesquisa de Rocha (2006) e Santos (2005) também parecem sustentar a mesma crença de que na escola regular aprende-se o básico e que a língua de fato só pode ser aprendida em escola de idioma ou em países estrangeiros.

As condições de trabalho das escolas públicas também são consideradas como impeditivos da aprendizagem de língua inglesa, como poucas aulas por semana, o número de aluno por sala, falta de materiais e de investimento, o que reforça as privações sofridas desencadeadas pelo cenário desigual do ensino de línguas no Brasil em seus contextos (ROCHA, 2006; SANTOS, 2005). Por outro lado, como aponta Rocha (2006), todos os participantes de sua pesquisa acreditam que se deva dar condições iguais para que o ensino de LIC ocorra em escolas públicas e particulares.

Se os dados da pesquisa Colombo (2014) indicam que o insumo linguístico das aulas de LIC é diferente nos contextos em que ele ocorre, os resultados da pesquisa de Ornellas (2010) traçam que as representações dos participantes, tanto de escolas públicas quanto de escolas particulares, são as mesmas quanto ao ensino e aprendizagem de forma geral e aplicados à LIC, representações essas já discutidas.

Algumas pesquisas também tratam sobre como os alunos representam a aprendizagem em LIC. Rocha (2006) e Agra (2016) relatam que as crianças entendem que aprendem inglês

imprinting” para exemplificar a forma como Pires (2001) descreve a aprendizagem de seu sujeito de pesquisa da pronúncia “errada” da professora, contrariando à “correta” aprendida com os pais como algo absoluto e irrevogável, prejudicial para uma vida toda de aprendizagem de língua inglesa.

também por razões instrumentais, como viajar e conseguir um emprego. A dissertação de Agra (2016) revela que a relação que seus participantes, alunos dos Anos Iniciais de uma escola municipal na periferia de Maceió (Alagoas), com a língua estrangeira é de distanciamento espaço-temporal e de estranhamento, dado que não há pertencimento em relação a ela, nem diálogo com a sua realidade.

A autora verifica que as crianças veem nas coisas estrangeiras superioridade, um culto à cultura estrangeira, homogeneização e estereotipização da mesma, o que reforça um discurso colonizado que vê o exótico na cultura do outro. Como professora desses alunos, a pesquisadora consegue problematizar com lentes críticas as representações das crianças, ressignificando a concepção delas da língua inglesa em suas vidas e em seu contexto por meio da interação e dos multiletramentos.

Na pesquisa de Rocha (2006), em relação às habilidades da língua, os alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental sinalizaram preferências pelas práticas de oralidade, enquanto os do segundo ciclo pelas práticas de escrita. A suposição que Rocha (2006) faz sobre o crédito atribuído pelos alunos do 4º e do 5º anos ao ensino de LIC por meio da escrita é o valor que as práticas de escrita têm, tanto dentro do universo escolar quanto dentro da sociedade constituída, uma vez que essas práticas fazem parte de esferas discursivas que nem todos podem habitar.

As crianças também se posicionam em relação à afetividade e à interação com os professores. Do lado negativo, o medo da professora, não dispor de tempo suficiente para completar as tarefas, a professora gritar e não compreendê-los pode levar a uma ansiedade ou aversão à disciplina. Porém, se a professora tem paciência, dá atenção aos alunos e constrói relações de afinidade, a criança pode aproximar-se mais da língua inglesa (ROCHA, 2006; AGRA, 2016).

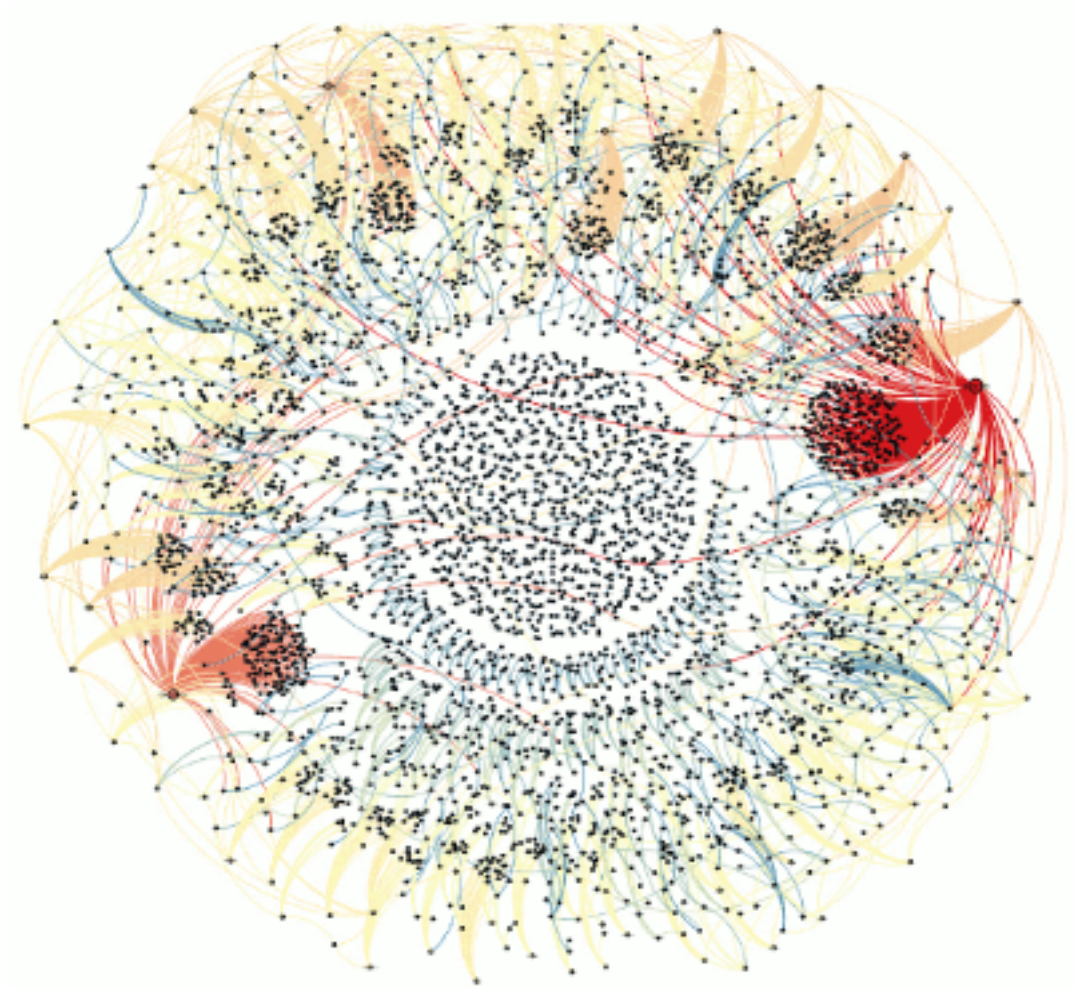
As representações sobre ensino de LIC fundamentadas em visões audiolinguistas, desenvolvimento de habilidades comunicativas e trabalho com estruturas da língua não são só percebidas no discurso de professores e nos materiais prefigurativos do agir, como também no trabalho realizado do professor de LIC, como analisa a pesquisa de São Pedro (2016). A autora, que tem uma professora de LIC como seu sujeito de pesquisa, sustenta que essas representações não precisam ser depreciadas, uma vez que são sintomáticas de uma interpretação da realidade, mas que, como todas as interpretações, precisam estar suscetíveis a possíveis reformulações a partir de interações com outras visões do ensino de LIC.

Rocha (2006), ao observar, de maneira semelhante à descrição de representações realizadas aqui, as contradições entre as concepções teóricas e as respectivas implicações

práticas, sugere que isso pode ser proveniente de uma lacuna nos conhecimentos teóricos dos sujeitos ou no entendimento de como por em prática os princípios que sustentam nossa ação. Contradições essas aqui expostas como entre orientações teóricas e práticas em documentos oficiais, representações de documentos oficiais e da prática de professores, entre manual do professor e livro didático, entre o discurso do professor e o trabalho realizado.

As reformulações das nossas interpretações e da coerência entre o que se diz e o que se faz (FREIRE, 2014) só se dá a partir de intensas reflexões teórico-práticas. Tutida (2016) mostra a relevância desses momentos ao trazer as representações dos participantes de um projeto de extensão ocorrido na UEL sobre ensino de LIC. Os participantes apontaram como primordiais para a sua formação como docentes de LIC o ensino, ou seja, o estudo coletivo e interativo sobre as práticas de LIC, aliado à extensão, a prática propriamente dita que se deu de forma colaborativa com outros pares em todas as dimensões que envolvem o trabalho realizado docente.

Esse é o tipo de trabalho, creio eu, que deve fundamentar a formação do professor de LIC de forma crítica, colaborativa e reflexiva que se aproxima mais do que Sharkey (2009) propõe como comunidade de práxis. Em compensação, Tutida (2016) revela ainda que os participantes não consideram a pesquisa como parte de sua formação, pois de acordo com a autora, a figura do pesquisador é relacionada a um *status* social ao qual os docentes não se sentem pertencentes. É preciso, portanto, aproximar a pesquisa do agir docente cotidiano do professor de LIC, dar instrumentos de realizá-la e compreender suas aplicações na prática para a melhoria da mesma. No capítulo seguinte, após a exposição das linhas teóricas que conduzem as minhas próprias representações sobre o agir docente do professor de LIC, apresento os fundamentos que embasaram a geração de dados, os aportes metodológicos elencados para tal e o percurso que tracei no encontro com meus participantes de pesquisa.



(Modelagem de um sistema complexo baseado nos estudos da física)

Agir como pesquisador é perturbar inerentemente o sistema das relações, e, tal como o bater das asas de uma borboleta na China, os efeitos da própria pesquisa podem dar origem a múltiplos eventos imprevistos à distância. (GERGEN, GERGEN, 2006, p. 382)

4 METODOLOGIA

Inquieto-me muito durante todo o processo de pesquisa, pensando se ela é relevante, se auxilia, de alguma forma, os meus participantes ou outros professores em outras localidades e quais serão as reais consequências dela, se positivas ou negativas, ou se, ao menos, visíveis ou, ainda, se haverá consequências. Vejo muitas falhas, porém, conforme o poeta Antonio Machado, não enxergo alternativa senão fazer o caminho ao andar.

Esse capítulo descreve as escolhas metodológicas dessa pesquisa, bem como um pouco da própria caminhada. Essa pesquisa pode ser descrita como qualitativa, visto que são as interpretações voláteis e contextuais as bases para a problematização do trabalho (DENZIN, LINCOLN, 2005). E tenta, também, se enredar um pouco pelas discussões da pós-modernidade em que se relativizam as verdades absolutas da ciência positivista e complexificar os “eus” representados na pesquisa, seja pela minha voz ou a dos participantes, embora ainda que não de forma empoderadora, ao menos numa tentativa de torná-la um pouco mais ética.

A pesquisa pode ser caracterizada como um estudo de caso pela singularidade do aspecto estudado: representações sobre o agir político de professor de LIC da escola pública em um dado município (STAKE, 2003; MERRIAM, 1998). O caso aqui analisado é definido como caso instrumental, já que suas interpretações provenientes são o foco principal da pesquisa. Também é um estudo de casos múltiplos holísticos (YIN, 2001), em que há dois casos a serem analisados, materializados nos dois grupos de participantes, os professores do estado e os professores do município. No entanto, cada caso é tomado em sua singularidade como uma unidade completa.

A partir dessa conceptualização teórica, eu investiguei dois grupos de professores sobre as representações de seu agir político e em que medida elas se aproximam, convergem, divergem, refletem e refratam um agir político emancipatório para o professor de LIC, desenhado por mim a partir do referencial de Pedagogia Crítica (GIROUX, 1987, 1990; FREIRE, 2014; FREIRE, SHOR, 1996; GADOTTI, 2000, entre outros), objetivando refletir criticamente como os professores de LIC podem desenvolver sua consciência crítica sobre seu próprio agir político. Apresento, logo, o Quadro 01 com meus objetivos e perguntas de pesquisa:

Quadro 01 – Objetivos e Perguntas de Pesquisa

OBJETIVO GERAL: Refletir criticamente sobre a politicidade das práticas pedagógicas do professor de LIC e suas implicações teórico-práticas na compreensão e ação nos contextos de ensino

Objetivos Específicos	Pergunta de Pesquisa	Corpora
Investigar as representações de professores de LIC do contexto analisado sobre seu agir docente.	Quais são as representações dos professores sobre seu agir docente no ensino de LIC no contexto analisado?	❖ Entrevistas (Grupo de Professores do estado)
Analisar em que medida as representações dos professores do contexto analisado aproximam-se ou afastam-se de um agir político emancipatório em LIC.	As representações afastam-se ou se aproximam de um agir político emancipatório? Quais são pontos de aproximação? Quais são os pontos de afastamento?	❖ Questionários e Grupos Focais (Grupo de Professores do município)

Fonte: A própria autora.

De acordo com Quadro 01, meu objetivo geral de pesquisa é refletir criticamente sobre a politicidade das práticas pedagógicas do professor de LIC e suas implicações teórico-práticas na compreensão e ação nos contextos de ensino estudados. Para isso, lanço mão dos meus objetivos específicos que procuram investigar as representações sobre o agir docente dos participantes dessa pesquisa e analisar a aproximação e/ou afastamento de um agir político emancipatório. Ressalto aqui que como agir político compreendo tanto o agir languageiro que compõem os dados quanto as representações do agir praxiológico docente, com base em Bronckart (2008).

Nessa pesquisa, há dois grupos de participantes, que são profissionalmente docentes de LIC em contextos públicos de ensino em um município do interior de São Paulo. Os dois contextos em que os professores dividem-se são aqueles que atuam na área de LIC no município e aqueles que atuam no estado¹⁵. As perguntas de pesquisa apresentadas no Quadro 01 incidem sobre o meu corpus, sendo ele constituído do instrumento entrevista, para o grupo de professores do estado, e os instrumentos questionário e grupo focal, para o grupo de professores do município. Esses dois grupos foram submetidos, no final do ano de 2016, a uma série de perguntas e reflexões sobre diversos aspectos concernentes a suas práticas e aos determinantes externos que influem sobre elas, bem como suas próprias conceptualizações a esse respeito.

Tento, por meio das respostas mobilizadas, evidenciar as relações entre político e pedagógico em LIC e demonstrar que as representações, além de conduzirem a formas de conceituar ensino, aprendizagem, escola, aluno, professor, língua inglesa e criança, são mais

¹⁵ A caracterização mais completa dos participantes está no capítulo de análise no item 5.1.2.

ou menos inclusivas/excludentes, limitadoras/abrangentes, singulares/plurais, monoculturais/transculturais, miméticas/criativas, alienadas/críticas, entre outros, enfim políticas. Na sequência, situo a minha pesquisa dentro dos parâmetros da pesquisa qualitativa e como a conduzi na perspectiva metodológica.

4.1 A PESQUISA QUALITATIVA

Essa pesquisa é qualitativa na medida em que seus resultados e significados vão sendo construídos durante o decorrer do processo no contexto sócio-histórico em que é produzida. De acordo com Denzin e Lincoln (2005), a pesquisa qualitativa refuta a possibilidade de caracterizar algo por métodos que produzam resultados pontuais e mensuráveis. Ela está relacionada com a interpretação de algo que pode ser observado por alguém dentro da realidade. É permeada pelos processos sociais e não está pronta para que o pesquisador possa descobri-la, é fruto da interação do pesquisador com determinado meio e os sentidos que se elaboram a partir desse encontro.

Os autores reforçam a responsabilidade do pesquisador qualitativo nesse sentido, já que suas interpretações, provenientes dos instrumentos de geração de dados, muitas vezes construirão representações da realidade observada para grupos de pesquisadores, outros segmentos sociais e contextos. Gergen e Gergen (2006), a partir de uma leitura foucaultiana, apontam o papel das ciências sociais como discurso de poder a partir do momento em que suas caracterizações podem moldar a compreensão das pessoas e criar relações assimétricas entre elas. Nesse ponto, os autores ressaltam que, a partir do compromisso ético da pesquisa qualitativa, ela não foca em pessoas como indivíduos, mas sim nas “instituições de governo, controle econômico, as instituições educacionais, a mídia” (GERGEN, GERGEN, 2006, p. 375).

Denzin e Lincoln (2005) concebem a virada qualitativa na pesquisa subjacente à incerteza, à imprevisibilidade e à fragmentação como uma decorrência da receptividade ao pensamento pós-moderno. Esse, por sua vez, descarta as certezas absolutas, os resultados encontrados, valorizando a efemeridade dos momentos, o estilhaçamento das interpretações, os múltiplos pontos de vistas e o relativismo (SMITH, HODKINSON, 2005). A pesquisa, dessa forma, assemelha-se à vida. O caminho que percorremos pode alterar profundamente o ponto de partida e, principalmente, o fim da jornada. A pesquisa e o seu percurso também são elementos constituintes da investigação para a pesquisa qualitativa, pois uma mudança em seus componentes sócio-históricos pode alterar as visões desencadeadas.

Sobre as características languageiras da pesquisa qualitativa, ela, como enunciado (BAKHTIN, 2003), é produzida no momento da geração de dados, da redação do texto e de sua leitura, a qual é imbuída sempre de elementos dialógicos, polifônicos, heteroglössicos e que é constantemente atravessada por outros enunciados quanto maior for o seu alcance de audiência (GERGEN, GERGEN, 2006).

É necessário, portanto, que o pesquisador, consiga ter um exercício autorreflexivo para entender e se entender, como se constitui como sujeito e como as suas diversas vozes estão discursivamente marcadas em seu texto (GUBA, LINCOLN, 2003). Para Denzin e Lincoln (2005), o pesquisador pode assumir vários papéis que perpassam várias esferas comunicativas, como a da pesquisa, a da mídia e a da arte. Os autores ainda ressaltam que a construção de pesquisa também pode ser multifacetada metodologicamente, teoricamente, interpretativamente, politicamente, entre outros e, nessa perspectiva, o pesquisador é como um artesão que na pós-modernidade constrói o processo de forma rapsódica.

As vozes dos sujeitos (e as vozes que os constituem), textualmente denominadas como instâncias enunciativas (BRONCKART, 2003), também podem estar demarcadas no texto e é importante ressaltar o conflito e a pluralidade para que os leitores possam compreender as diversas faces que englobam os processos interpretativos de uma pesquisa qualitativa (GERGEN, GERGEN, 2006). É por essa razão que Smith e Hodkinson (2005) denominam o processo de compreensão como algo micropolítico, já que as decisões que fazemos durante a pesquisa demonstram exercícios de poder político, principalmente dentro um paradigma pós-moderno em que o autor da pesquisa pode dar a ela o direcionamento que melhor se encaixa dentro da sua própria acepção. Para os autores, as escolhas mais ou menos éticas estarão mais relacionados com quem somos como seres humanos do que por seleções epistemológicas.

Denzin e Lincoln (2005) utilizam a metáfora do cristal para descrever formas de como a verdade pode ser representada, pois, dependendo do ângulo que você o examina e da luz que incide sobre ele, diferentes percepções podem aflorar de tal movimento. Dessa maneira, para esses autores, os antigos meios de dar credibilidade a uma análise acabam por se tornar apenas um lado da realidade e podem utilizar como lente para uma observação criteriosa, “a verossimilhança, a emocionalidade, a responsabilidade pessoal, a ética do cuidado, a *práxis* política, texto com múltiplas vozes, e diálogos com os sujeitos” (DENZIN, LINCOLN, 2005, p. 12) ou ainda o potencial transformador gerado a partir da pesquisa (KINCHELOE, MCLAREN, 2005). Essas novas visões da validade na pesquisa elevam-na a um patamar de mais respeito ao ser humano e de torná-la mais do que um exemplar em uma prateleira, como postulam Denzin e Lincoln (2005):

Como a performance de textos autoetnográficos, trabalhos que usam construção, simultaneamente criam e interpretam um significado moral. Eles movem-se do pessoal para o político, do local para o histórico e cultural. Esses são textos dialógicos. Eles presumem uma audiência ativa. Eles criam espaços para receber e doar entre leitor e autor. Eles fazem mais do que tornar o Outro um objeto de contemplação das ciências sociais (...). (DENZIN, LINCOLN, 2005, p. 05, tradução nossa)¹⁶

Para Minaiyo e Guerriero (2014), ética e reflexividade devem acompanhar o pesquisador em todos os momentos da pesquisa, seja na geração e na interpretação de dados e na redação do texto da pesquisa. Gergen e Gergen (2006) criticam, entretanto, a jornada solitária dos métodos qualitativos, principalmente no que concerne à redação do texto, à escolha dos pressupostos teóricos e dos caminhos metodológicos. Isso é ainda bastante premente na realidade brasileira de pesquisa. Então, como tornar nossas pesquisas mais humanas, dialógicas e com as aplicações políticas e práticas? (SMITH, HODKINSON, 2005)

Essa pesquisa, muito mais estruturada numa perspectiva política arbitrária, monolíngue e pouco heteroglóssica (BAKHTIN, 2002), construída a poucas mãos, é caracterizada, a seguir, como estudo de caso. Inspirada por perspectivas mais participativas e críticas de pesquisa, desejo que este caso possa ser fonte de aprendizagem e ação para investigações mais transformadoras.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Defino esta pesquisa como estudo de caso devido sua caracterização ser relacionada às peculiaridades de uma microrrealidade, ao caráter generalizante, à natureza do conhecimento investigado e ao aspecto contextual. O objeto em foco no estudo de caso, por vezes, é confundido com o estudo de um público reduzido ou de apenas um indivíduo. O caso, porém, não é definido pelo número de participantes, e sim pela singularidade do aspecto estudado, que pode abranger um indivíduo, um grupo, uma instituição, uma situação específica etc. (MERRIAM, 1998; YIN, 2001).

Para Merriam (1998), o estudo de caso tem um propósito hermenêutico, ou seja, visa à compreensão de algo e pode tanto desencadear novas formas de pesquisar e compreender a realidade, quanto ser o pontapé inicial de outras pesquisas (STAKE, 2003). Yin (2001), ao

¹⁶ No original: “Like autoethnographic performance texts, works that use montage simultaneously create and enact moral meaning. They move from the personal to the political, from the local to the historical and the cultural. These are dialogical texts. They presume an active audience. They create spaces for give-and-take between reader and writer. They do more than turn the Other into the object of the social science gaze (...).” (DENZIN, LINCOLN, 2005, p. 05)

diferenciar o estudo de caso de outras estratégias de pesquisa, descreve que aquele pretende compreender profundamente o funcionamento de algo que faz parte da atualidade, situado de forma concreta, que se desenvolve de forma imprevisível, guiado por questões qualitativas tais quais “como” e “por que”.

Os pesquisadores dessa estratégia ressaltam muito fortemente o papel do contexto na visão da construção da pesquisa (YIN, 2001; MERRIAM, 1998; YAZAN, 2016; ALVES-MAZZOTTI, 2006). Em congruência com Merriam (1998), a corporeidade do caso, os sentidos que o leitor constrói a partir dele e conhecimento contextual são fatores que o caracterizam. A generalização e a interpretação do leitor têm íntima relação, de acordo com Stake (1978), o qual não propõe uma generalização no sentido usual, realizada pelo pesquisador. Para esse autor, a generalização é chamada de naturalística, pois é o leitor que irá generalizar o caso de acordo com a realidade vivida por ele.

Já Yin (2001) faz uso de outro tipo de generalização, a analítica, em que a interpretação gerada pelo estudo do caso pode ser generalizada para outras situações. Isso não implica que as percepções suscitadas serão traduzidas *ipsis litteris* para outros contextos, mas que essas visões podem ajudar na compreensão de outros contextos que vivenciam situações semelhantes (ALVES-MAZZOTTI, 2006). Um caso pode, por exemplo, gerar reconstruções em teorias vigentes que permitem perpetrar novos impactos na prática.

Stake (1995), por sua vez, determina alguns princípios para se conceituar um estudo de caso: a impossibilidade de compreendê-lo desvinculando-o de seu contexto, a sua filiação estrita à pesquisa de campo e o papel da interpretação de seus diversos agentes para mobilizar seus diferentes sentidos. Merriam (1998) também se posiciona na mesma direção e descreve a singularidade do evento como definidora do caso, assim como a descrição aprofundada do evento e sua relação com o entendimento do leitor.

O caso aqui estudado pode ser generalizante, pois trata da representatividade de um grupo social, o dos professores de LIC da rede pública, e a hermenêutica dele é a investigação das representações do agir docente (BRONCKART, MACHADO, 2009) e das bases políticas dessas representações. Ele é contextual, pois se refere a um dado grupo de professores de LIC de um município do interior de São Paulo que atuam nas redes municipal e estadual em um momento determinado do tempo, o ano de 2016, ano de geração dos dados.

Essa pesquisa caracteriza-se, dentro da classificação de Yin (2001), mais como um estudo de casos explanatórios, visto que tenciona apresentar uma visão plural dos cosmos representado, sem desconsiderar as ligações causais e contextuais a eles relacionadas e cuja natureza do conhecimento não pode ser precisamente mensurada, sendo de natureza reflexiva.

Conceituo também essa pesquisa, na perspectiva de Stake (2003), como um caso auxiliar, pois o conhecimento gerado a partir de sua análise é o mais relevante.

Yin (2001) utiliza o número de unidades de análise também como forma de classificação do estudo de caso. Quando há apenas um caso, é chamado de “estudo de caso único”. E, no caso da nossa pesquisa, há o “estudo de casos múltiplos”, pois o foco são dois casos. Se é possível dividir o caso em subunidades, ele é chamado de balístico ou incorporado e, se o caso é visto como uma unidade íntegra, denomina-se holístico. É justificável, por conseguinte, haver estudos de caso tanto únicos quanto múltiplos, holísticos e incorporados. Defino, portanto, essa pesquisa como um “estudo de casos múltiplos holístico”, já que cada caso é analisado como uma única unidade.

Ainda de acordo com o autor, o estudo de casos múltiplos é utilizado para entender o funcionamento de algo que acontece em mais de um contexto. De acordo com minhas perguntas de pesquisa, eu delimito dois casos representativos das duas realidades possíveis nas quais podem ocorrer ensino de LIC em contextos públicos no estado de São Paulo, um contexto municipal e outro estadual.

Para analisar estudos de casos múltiplos, pode se utilizar a lógica da replicação, ainda conforme o mesmo pesquisador, se os resultados forem afins. A replicação pode se dar de forma literal, quando antecipa efeitos parecidos, e quando resulta em constatações concorrentes, apenas por motivos prováveis, pode se dar de forma teórica. Para fazer esses tipos de replicação, é preciso que a estrutura da pesquisa esteja teoricamente fundamentada. Pretende-se, portanto, comparar os resultados das análises dos dois casos estudados nessa pesquisa, desembocando no processo de análise cruzada de casos (YIN, 2001). No entanto, não se pode esquecer do mundo particular que cada caso gera e que, dessa forma, devem ser estudados em sua completude.

Yin (2001) também caracteriza metodologicamente o estudo de caso. Para ele, o estudo de caso deve ter múltiplas formas de gerar dados, os quais devem ser organizados de forma sistemática a partir do relato e possuir uma apresentação clara de como respondem às perguntas de pesquisas e às considerações que levam. O autor delimita, então, os instrumentos geradores dos dados: “documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos” (YIN, 2001, p. 17). O uso de diferentes instrumentos pode levar a diferentes percepções sobre a mesma realidade.

Stake (1995), por sua vez, apesar de não ser taxativo sobre os instrumentos a serem utilizados, vai ao encontro de Yin (2001), novamente sugerindo de forma semelhante a entrevista, a observação e análise de documentos. Escolhi essa linha para seguir a minha

análise em que utilizo a entrevista, a análise de documentos que permeiam o projeto *Early Bird* e a carreira do professor do estado de São Paulo, a periferia da geração de dados (PLAZAOLA GIGER, 2004) como prática de observação e o questionário e o grupo focal, os últimos como um conjunto que tenta ter o mesmo peso metodológico da entrevista.

Stake (2003) também sintetiza alguns tópicos importantes para o relato: a explanação do que se trata o caso, sua contextualização sócio-histórica e outros contextos que a perpassam, as variáveis que permeiam o caso, o conhecimento teórico, a intersecção dos dados expressivos, a consideração de diferentes interpretações e a previsão reflexiva de como os resultados podem ser utilizados por diferentes setores da sociedade. A contextualização e descrição do caso podem ser vistas no Capítulo de Análise (vide item 5.1). Logo após, descrevo os instrumentos utilizados na geração de dados desse caso.

4.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Trabalhei com três instrumentos de geração de dados e com dois grupos de participantes: 1) Professores de LIC do estado; e 2) Professores de LIC do município. O primeiro grupo de participantes (vide item 5.1.2), o de professoras do estado, foi submetido ao instrumento entrevista (vide anexo 04) organizada de forma semi-estruturada. Meu intento era, inicialmente, utilizar esse instrumento com todos os participantes, mas devido às dificuldades vivenciadas no processo de geração de dados com os professores do município (vide item 4.5.), tive que modificar os instrumentos para questionários (anexo 03) e grupo focal (anexo 02)¹⁷.

Os três instrumentos têm como características gerar dados sobre visões, percepções, vivências empíricas e emoções em relação ao objeto de estudo, sendo o questionário um gênero escrito e a entrevista e o grupo focal, gêneros orais (NININ et al, 2005). As diferenças entre questionário, entrevista e grupos focais também residem no tipo de interação entre os interlocutores, sendo o primeiro mais rígido e diretivo e os últimos mais maleáveis e que criam mais predisposição ao diálogo (MACHADO, BRITO, 2009). Entretanto, enquanto no questionário o locutor pode se recusar a responder questões, deixando-as em branco, sem implicação imediata do seu interlocutor, isso é mais difícil, principalmente nas entrevistas, que acontecem face a face com o pesquisador.

¹⁷ Para ter acesso aos slides que foram exibidos no grupo focal, acessar a apresentação do prezzi elaborado pela autora no endereço: < https://prezi.com/0quidhbgq_ib/devolutiva-dos-dados-representacoes-do-agir-politico-do-professor-de-lingua-inglesa-para-criancas-em-contextos-publicos/ >.

A entrevista e o grupo focal permitem ao participante discursar alongadamente sobre um tema, o que, do ponto de vista do pesquisador, é bastante proveitoso, visto que os dados gerados podem ser mais bem aproveitados para atingir os objetivos de pesquisa, ainda mais com o direcionamento do pesquisador para que as perguntas estejam dentro do tema (LEMOS, 2009). Esses instrumentos de geração de dados orais permitem mais negociação dos significados e dão voz de uma forma mais concreta ao participante (ZANATTA, COSTA, 2012), em virtude de não haver uma preocupação tão expressiva quanto ao uso da variante padrão que o texto escrito pode promover, além de a espontaneidade da oralidade encorajar as pessoas a falarem, por poderem comunicar-se com suas próprias palavras (KOVÁČIKOVÁ, PROKEINOVÁ, 2012).

O grupo focal pode ser considerado uma espécie de entrevista com mais interlocutores em que não há tantos retornos de turno para o pesquisador quanto há na entrevista. O engajamento discursivo torna-se mais coletivo e os dados também emergem como um construto coletivo, visto que um participante influencia o outro ou responde pelo outro, de acordo com Kováčiková, Prokeinová (2012).¹⁸ As autoras ainda elencam que o grupo focal pode ser utilizado para reunir considerações sobre outros dados gerados, como é o caso dessa pesquisa, em que o grupo focal foi utilizado como instrumento de complementação, expansão, esclarecimento e *feedback* dos dados gerados no questionário, além de triangular com os outros instrumentos.

Ainda segundo as pesquisadoras, o roteiro do grupo focal prescinde da estruturação que teria uma entrevista coletiva e prevê a participação espontânea dos participantes sobre os tópicos previstos. Para elas, os participantes devem ser reunidos representando uma amostragem da população que se deseja investigar. No caso dessa pesquisa, o recrutamento dos participantes foi feito de forma institucionalizada (KOVÁČIKOVÁ, PROKEINOVÁ, 2012), pois contei com a ajuda da Secretaria Municipal de Educação do município no qual os dados foram gerados para entrar em contato com os professores de LIC.

Elas propõem que o grupo focal inicie como uma introdução do pesquisador, explicando os propósitos do grupo focal. Apesar de eu ter feito a introdução, não informei claramente aos participantes os propósitos dos grupos focais e fui questionada por um dos meus participantes, o professor Florestan, quanto a isso no andamento do Grupo Focal da Tarde (GFT), conforme excerto 01. As autoras também estabelecem que o pesquisador deve

¹⁸ O questionamento do professor Florestan no Excerto 01 foi sobre os objetivos daquela interação e minha resposta foi uma tentativa de caracterizar um pouco os propósitos do instrumento grupo focal para os participantes, diante dessa formulação teórica.

deixar claras as regras, explicar seu papel, explicitar como os dados serão arquivados, garantir o sigilo e proteção à identidade dos participantes e vocalizar que não existem opiniões certas ou erradas.

Excerto 01

Florestan: É... qual seu nome?

Ticiane: Ticiane

Florestan: Ticiane, porque é assim, eu não estou entendendo muito bem qual que é a sua proposta, você tá denunciando pra gente o que você colheu, né? Do professor.

Ticiane: Sim

Florestan: Daí o que você quer agora, ter uma conversa pra perceber o quê? *Feedback?*

Ticiane: Sim, também. Na verdade é assim, o objetivo é o seguinte, é a gente fazer uma conversa porque alguns dados não ficam tão claros, e também para que vocês possam esclarecer pontos de vistas que vocês falaram aqui que às vezes não é o que vocês quiseram dizer ou de um mal/ e pra vocês conhecerem esses dados também e dialogar com eles. É isso. [*M:* ininteligível] Tá, pra eu entender, por exemplo, “ah, engajamento discursivo”, será que.. o que é o engajamento discursivo na visão do professor? Será que ele entende que é a mesma coisa que conteúdo? Vocabulário, né? Por que às vezes pra mim não fica claro e é uma oportunidade de vocês estarem olhando os dados também, deu pra entender?

Florestan: Mas talvez quem escreveu esse engajamento discursivo quis dizer uma coisa e aí eu vou dar minha opinião.. [*F:* É!] [*F:* Que vai ser a mesma coisa] (...)

Ticiane: Vocês tinham feito uma pergunta, né, a respeito de, é::: “se não for eu que que respondi”, né, “eu posso falar outra coisa”, mas é, é, o objetivo é a troca mesmo, né? É:: às vezes eu falei uma coisa e depois o outro vem e, e fala outra diferente e eu vou mudando meus conceitos porque, na verdade, a questão da formação é, é essa questão da gente estar em um processo contínuo, né, constrói, desconstrói. Deu pra ficar mais claro, gente? Tá tranquilo? (GFT, anexo 08, turnos 68-76, 109).

Tento, no Excerto 01, deixar claro aos participantes o propósito de um grupo focal, e daquele em específico, e a premência da geração dos dados de forma coletiva. A entrevista e questionário elaborados por mim e pela minha orientadora reúnem perguntas classificadas, quanto ao conteúdo, em factuais que são a identificação dos participantes; as que versam sobre crenças, atitudes e comportamentos; e as de razões consciente, classificação essa em Ninin et (2005). Esses dois últimos tipos são perguntas dos roteiros propriamente ditos, quando o professor é convidado a se expressar sobre seu agir ou agir do coletivo do professor de LIC.

Como também tentei entender também a significação de conceitos relacionados ao meio do professor de LIC que ele próprio atribui e a organização cultural-política do conhecimento dos professores, as perguntas dos roteiros quanto à natureza, de acordo com as mesmas autoras, podem ser classificadas em etnográficas contrastivas e etnográficas estruturais. Os questionários, conforme as autoras, exibem variadas gradações de estruturação, que vão de perguntas abertas, chamadas de não-estruturadas, e perguntas mais objetivas com respostas dicotômicas ou de múltipla escolha, as estruturadas.

Portanto, as perguntas do questionário utilizado nessa pesquisa podem ser classificadas também, quanto à forma, em do tipo listas, que possuem alternativas, e interrogativas diretas, ou seja, questões com pronomes interrogativos; e quanto ao tipo, fechadas, quando as alternativas já são predeterminadas, abertas que permitem liberdade do participante se expressar sobre o que dizer e a forma de dizer, e dependentes, porque há questões que são respondidas a partir da conexão com uma pergunta anterior (NININ et al, 2005).

Já as perguntas elaboradas para o grupo focal precisam ser abertas, devido à natureza da interação (KOVÁČIKOVÁ, PROKEINOVÁ, 2012). No roteiro do grupo, a classificação das questões quanto à natureza pode ser dividida em perguntas delicadas que versam sobre temas de difícil abordagem, perguntas de esclarecimento, que tinham por objetivo esclarecer o que o participante disse nas respostas do questionário e perguntas polêmicas, pois em algumas questões eram previstas as divergências de opiniões entre mim e os participantes (NININ et al, 2005). E, como um dos cerne de olhar dessa pesquisa é a politicidade das representações, não havia como ficar em águas brandas. Desse modo, as perguntas e trechos teóricos precisaram ser um pouco provocadores, como de fato o foram em vários momentos nos quais os participantes divergiram de mim e dos trechos teóricos de forma enfática.

No momento da elaboração dos roteiros, tentamos ter o cuidado de compartilhar o universo de significados dos participantes (LE MOS, 2009), o que não foi muito difícil, já que também partilho da mesma área de atuação, e de não deixar muito explícitas nossas posições sobre as perguntas propostas, conforme Machado e Brito (2009), se bem que, ainda assim, creio que isso ficou bastante perceptível. Porém, as autoras colocam que é difícil para quem é participante perscrutar as intenções daquele que pergunta, o que, na tentativa de adivinhar o que o pesquisador quer, pode suscitar suposições erradas sobre o objetivo do pesquisador e conduzir a respostas que não correspondem nem ao contexto real do participante nem aos anseios do pesquisador. Isso é mais presente no questionário que se constitui um instrumento mais frio e, portanto, mais imperscrutável.

As pesquisadoras alertam que, por vezes, os participantes respondem as perguntas de forma superficial e genérica para não entrar em choque ideológico com os valores do pesquisador. É por isso que é importante triangular os dados tanto com a situação de produção (BRONCKART, 2003), quanto com a periferia dos instrumentos de geração de dados (PLAZAOLA GIGER, 2004). A geração de dados não é limitada ao início e fim da gravação da entrevista e do grupo focal ou à extensão de laudas do questionário.

Plazaola Giger (2004), em vista dessa problemática, propõe a periferia da entrevista para situar os encontros que acontecem entre pesquisador e participantes que antecedem e sucedem a aplicação do instrumento propriamente dito e que, nesses encontros, já começam a se compreender os lugares sociais e físicos dos quais os participantes falam. Os instrumentos de geração de dados utilizados nessa pesquisa não são de direto contato com o trabalho realizado, mas de representações sobre o mesmo, o que Bronckart (2006) chama de “trabalho representado”.

Esses instrumentos que investigam sobre o trabalho precisam ser considerados com parcimônia, pois, como os meus próprios dados indicam a tentativa de transpor a ação em palavras, por vezes torna-se obscura e de difícil materialização, ainda mais se solicitadas reflexões teórico-práticas (FILLIETAZ, 2004). Além disso, as entrevistas, os questionários e os grupos focais já têm suas distorções e enviesamentos bem reconhecidos na literatura, pois, como afirmam Machado e Brito (2009), pesquisador e participantes não compartilham das mesmas posições de poder, de hierarquia de controle sobre os dados e de clareza do que será feito com aquilo que foi dito.

Segundo as autoras, os participantes podem responder as questões sinceramente ou não; podem se engajar discursivamente nas respostas pelos próprios motivos ou por se enxergarem representados na pesquisa, responder apenas para cumprir tabela, falsificar as respostas se considerarem que podem vir a prejudicar a si próprios ou o coletivo de trabalhá-lo, ou ter receio de responder verdadeiramente e se sentirem desqualificados na figura do pesquisador como alguém que sabe mais. No Excerto 02, vemos um caso no Grupo Focal da Manhã (GFM) em que uma das professoras responde a uma colocação minha de forma particularmente hostil, talvez em virtude do temor em que eu viesse a prejudicar, desmerecer ou ridicularizar seus companheiros de trabalho.

Excerto 02

Ticiane: Uhum :: Tá certo. E vocês acham então que, hã, o:: como é que seria então trabalhar cultura, vocês falaram de festa de *Halloween*, na perspectiva dos países estrangeiros, o que vocês trazem assim de cultura? (++) Algum exemplo em sala de aula? (++) Ou vai dentro disso que ela falou mesmo, das datas comemorativas?

Lydia: É:: eu acho que as datas comemorativas, que nem, você pode explicar como que é um: o governo na Inglaterra [*F:* Isso.] como que é governo nos Estados Unidos [*Ticiane:* Uhum] [*F:* Outro conhecimento importante, né?]

F4: Foi só um exemplo isso.

Ticiane: Entendi, entendi

F4: Não é ficar SÓ na data comemorativa. [*Ticiane:* Entendi], é só um exemplo!

Ticiane: Entendi, entendi (GFM, anexo 07, turnos 27-35).

No Excerto 02, a professora F4 fica irritada comigo quando sumário o ensino de culturas dos professores do município como ensino de datas comemorativas e reforça de forma bem incisiva que era apenas um exemplo. Essa é uma das poucas interações dela no GFM. Em virtude de muitas pesquisas já terem sido realizadas de forma não respeitosa ao participante e outras continuarem sendo feitas da mesma maneira, há muita desconfiança em relação ao universo das pesquisas, visto que nesse, por vezes, as narrativas são aumentadas e os sujeitos participantes são retratados de forma espetacularizada (ZANATTA, COSTA, 2005).

Por outro lado, Fagiani e França (2005) argumentam que não precisamos concordar com tudo o que os participam dizem e que é importante nos posicionarmos diante de alguns pressupostos, visto que assumimos um compromisso com a pesquisa, com a ciência e com a sociedade. No entanto, ficam-me algumas questões sobre se o relato da pesquisa é a forma mais franca de diálogo e de contribuição com os participantes.

Tanto no questionário quanto na entrevista, havia alguns itens de identificação (vide Anexo 03) a serem informados, como: nome, sugestão de nome para a pesquisa, formação inicial e continuada (bem como suas respectivas datas de conclusão), experiência profissional, tempo de magistério, séries que atualmente leciona inglês, data de nascimento e se desejava receber a devolutiva dos dados. Pensei que essas informações ajudariam a situar-me um pouco sobre quem eram os meus participantes para melhor analisar os dados.

A redação das perguntas da entrevista e, de forma subsequente, do questionário, foi pensada e organizada com base em Giroux (1987) e suas proposições para o professor como intelectual transformador e no próprio questionário elaborado por Darling Hammond (2006b), sobre os desafios do professor recém-formado. Minha síntese das capacidades baseadas no autor foram que esse profissional deveria produzir significados, dar voz aos alunos, posicionar-se e legitimar a própria voz e agir de forma cidadã na sociedade, objetivando em todos os aspectos supracitados tornar a sociedade um lugar de justiça social.

A partir dessas capacidades, elenquei em que aspectos de sua prática político-pedagógica, pautada no questionário de Darling-Hammond (2006b), elas poderiam estar refletidas, a saber: concepção de escola, relação com os alunos, sua família e comunidade, práticas pedagógicas de língua inglesa para crianças, razões para o ensino da língua inglesa, formação do profissional, visão da sociedade e da luta social, papel e identidade de professor de língua inglesa para crianças, ações com outros professores e profissionais, posicionamento cidadão na sociedade.

A primeira versão do meu instrumento continha uma média de quarenta questões, as

quais consegui reduzir, em debate com a minha orientadora, para cerca de trinta e duas, que levei para a pilotagem. Depois da pilotagem, a versão final da entrevista conta com vinte e três questões (com algumas subquestões embutidas), todas com respostas abertas. E, nos questionários, a versão final conta com dez questões de múltipla escolha, em que uma delas é dependente, seguida por uma questão de justificativa e/ou exemplificação; quinze questões dicotômicas, sendo que onze dessas são dependentes: quatro seguidas de justificativa e sete de exemplificação; e quatro dissertativas, totalizando vinte e oito questões.

Dividi, à época, as questões dos instrumentos com os seguintes temas: identidade profissional, que versa sobre a visão do professor sobre o próprio papel no ensino de língua inglesa para crianças, de que forma enxerga a profissão relacionada com outras forças sociais como a escola, a sociedade e suas forças normativas e como se posiciona perante isso pedagogicamente e politicamente; práticas pedagógicas, subdividas em conteúdos e metodologia; alunos e a relação do professor com eles, sua família e comunidade e como o professor vê o conteúdo em relação aos alunos; e, por fim, contextos de implementação e políticas sobre a percepção do grau de agentividade do professor em relação às circunstâncias que cercam a sua atividade profissional.

Gostaria de salientar que essas divisões foram realizadas com a finalidade de agrupá-las para dar uma sequência mais lógica ao andamento da entrevista. A minha posterior análise do instrumento foi que deu origem à categorização dos SOTs e STTs e não essa divisão prévia, muito embora alguns dos princípios tenham sido conservados, visto que as perguntas do instrumento, assim como as do questionário, em muitos dos casos diziam respeito a mais de um movimento temático.

Para o questionário, elaborei algumas alternativas, mesmo com o risco de perdermos uma possível espontaneidade nas respostas, limitando-as, pelo curto tempo que os professores teriam para respondê-lo e porque sabíamos da resistência em responder questões dissertativas em questionários, principalmente se os professores, como era o caso de alguns dos participantes, não se sentissem engajados nos objetivos da pesquisa. As alternativas foram criadas também com o intuito de estabelecer algumas pontes com o referencial de ensino crítico de línguas e incluímos algumas que caracterizam senso comum sobre o ensino de LIC.

O grupo focal foi pensado na tentativa de minimizar o enviesamento dos dados gerados pelo questionário e compreender melhor esse grupo de professores, embora nem todos os que responderam o questionário posicionaram-se verbalmente nesse segundo momento também. Tendo uma hora para contemplar as reflexões do grupo focal, tive que priorizar alguns pontos a serem debatidos.

Selecionei pontos que considerei que não estavam totalmente claros ou que mereciam ser retomados. Dividi, então, o grupo focal em três temas: visão do ensino de LIC, da língua e da escola com base nas respostas das questões 10, 15 e 18¹⁹; representações e vozes sobre o agir político docente para melhor entender como eram formados os posicionamentos dos professores nos questionários, usando as respostas das questões 5, 6 e 28; autorreflexão sobre o agir político docente, utilizando as respostas das questões 1 e 19²⁰.

Por uma inquietação da minha parte, resolvi ainda direcionar mais as reflexões, considerando injusto que o professor demonstrasse um distanciamento ou rejeição do agir político emancipatório manifesto nas representações do agir linguageiro que poderia ser fruto de uma ausência de oportunidades para reflexão crítica. Logo, eu intercalei cada pergunta com alguns trechos teóricos que abordavam o ensino de língua inglesa para crianças (ROCHA, 2010; TONELLI, 2007; CAMERON, 2001), a aprendizagem sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1998), a pedagogia crítica (FREIRE, 2014; GIROUX, 1987, 1990; NÓVOA, 2011) e o ensino crítico de línguas estrangeiras (MOITA LOPES, 2008; GARCEZ, 2016; RAJAGOPALAN, 2003). Esses trechos foram selecionados para dialogarem com as respostas selecionadas no questionário. Penso eu, dessa forma, dando um espaço maior as reflexões.

No entanto, tomei a decisão de apenas mobilizar esses excertos quando os temas presentes no agir linguageiro no momento do grupo focal fossem muito distantes ou conflitantes da minha concepção de agir político emancipatório, a partir das leituras de Pedagogia Crítica e Ensino Crítico de Língua Inglesa. Nem todas as questões foram discutidas e contempladas, havendo diferenças também entre o grupo da manhã e da tarde, pela questão do tempo de duração do grupo ser limitado²¹.

Pode-se dizer que inconscientemente acabei implementando uma intervenção formativa nesse momento, pois houve algumas reflexões sobre os temas propostos pelos trechos. No entanto, não considero pautada nos meus próprios dados, que a inserção dos trechos teóricos nesse caso proporcionou respostas tendenciosas, visto que os professores foram muito autênticos nas suas respostas, refutando inúmeras vezes os trechos teóricos e se distanciando do agir politicamente emancipatório.

Houve um diálogo conflituoso (GADOTTI, 2000) com a teoria. Obviamente, algumas respostas poderiam ter sido diferentes sem as inserções dos trechos teóricos. No entanto, acredito no inacabamento dos dados e na singularidade da produção dos mesmos e que,

¹⁹ As respostas do questionários encontram-se compiladas no anexo 05.

²⁰ A descrição mais detalhada do roteiro dos grupos focais pode ser vista no item 5.4. em sua análise.

²¹ As diferenças nas aplicações dos grupos focais são melhor descritas no item 5.4.

mesmo sem que houvesse a inserção dos trechos teóricos, a situação de pesquisa sempre produz representações que são delineadas pelo conteúdo ideológico dos temas discutidos. A inserção dos excertos teóricos visou dar mais escopo à discussão e não cercear a visão dos professores para corroborar a minha enquanto pesquisadora. Após, caracterizo a análise de dados à luz do ISD e de quais elementos aproprio-me para categorizar os dados dessa pesquisa.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS À LUZ DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Conforme mencionado no Capítulo 3, o ISD desenvolveu uma metodologia própria para análise de textos e utiliza-a para analisar o discurso de trabalhadores, na presente pesquisa sendo esses os professores de LIC. No caso dessa pesquisa, que envolve professores de LIC, temos a linguagem como trabalho, pois o objeto do conhecimento do trabalho do professor é a linguagem, e sobre o trabalho, pois é a partir de parâmetros linguísticos que analisamos o trabalho do professor, conforme afirma Machado (2007).

Essa pesquisa não envolve a análise da prática do professor, de sua vivência em sala de aula e no contexto escolar e sim as representações sobre o próprio trabalho, portanto, não posso fazer inter-relações entre a teoria e a prática efetiva, ou seja, a morfogênese das ações (BRONCKART, 2008), mas me embasar somente naquilo que os professores participantes efetivamente dizem ser a sua prática.

Tendo em mente que investigar a morfogênese das ações e as representações constituem pesquisas com diferentes *corpora*, ainda assim é possível interpretar o agir contextualizado, com enfoques diferentes em ambas as acepções (BRONCKART, 2008). Os textos que avaliam o trabalho do professor *a posteriori* são chamados de interpretativos ou avaliativos (MACHADO, 2007), em que o profissional tematiza sobre o próprio trabalho. No ISD, há os seguintes exemplos de textos avaliativos ou interpretativos: autoconfrontação simples e cruzada, entrevistas posteriores, diários de aprendizagem, entre outros (LOUSADA, ABREU-TARDELLI, MAZZILLO, 2007).

Essa análise tem por objetivo evidenciar representações politicamente orientadas da consciência prática dos trabalhadores sobre o próprio agir de forma reflexiva (BRONCKART, 2008). Além disso, a investigação de tais aspectos permite levar à sociedade e às suas instâncias que as relações entre ensino e trabalho são demasiado multifacetadas, mais do que se pode prever e induzir os trabalhadores a um processo de autoconhecimento de sua prática, do seu protagonismo em relação a ela e de seu papel na perpetuação ou na mudança das

situações sociais (BRONCKART, MACHADO, 2004; BRONCKART, 2008).

Bronckart (2006) denomina as entrevistas como trabalho representado e inclui nessa denominação meus outros instrumentos de geração de dados, o questionário e o grupo focal. O trabalho representado emerge das descrições e explicações do agir dos participantes em relação com o contexto de produção do agir praxiológico descrito (BRONCKART, 2008). Porém, não podemos ser ingênuos ao achar que o agir tematizado na entrevista representará o agir ou sua representação mais aproximada das práticas ou consciência discursiva dos professores, visto que a geração de dados é uma situação artificial criada para esse fim, por vezes, contexto coercitivo em que se reconfiguram novas relações de poder (BRONCKART, 2008; MACHADO, BRONCKART, 2009).

O modelo do ISD para análise de textos passou por sucessivas versões e reformulações. Emprego aqui a organização mais recente (MACHADO, BRONCKART, 2009), todavia, apropriando-me de construtos também que são recuperados de versões anteriores (BRONCKART, 2003; MACHADO, BRONCKART, 2004). A proposta de análise dessa versão prevê o exame do contexto sócio-histórico, suporte, contexto linguageiro imediato, situação de produção, intertexto e análise textual/discursiva. Essa última sempre dialógica em relação aos demais.

Como o ISD bebe na fonte bakhtiniana, a linguagem é considerada contextualizada e, para Bronckart (2003), esse contexto deriva dos mundos sociais habermasianos. O contexto sócio-histórico é o contexto mais amplo que caracteriza o *zeitgeist*²² de uma época, ao mesmo tempo em que problematiza o contexto institucional e ideológico em que se produziram tais discursos; o contexto linguageiro imediato são os textos que estão presentes no mesmo suporte (no caso dos meus instrumentos de geração de dados, não há o contexto linguageiro imediato); o intertexto são textos que se relacionam com o texto em análise, como o currículo do *Early Bird* (EARLY BIRD, 2013), as apostilas citadas pelas professoras, os documentos oficiais etc.; a situação de produção diz respeito às representações do produtor organizadas por parâmetros subdivididos nos mundos social e físico (MACHADO, BRONCKART, 2009).

Os parâmetros da situação de produção do mundo físico são emissor, receptor, espaço e tempo do ato de produção de uma perspectiva objetivo-material, os parâmetros da situação de produção sociossubjetivos: papéis atribuídos ao enunciador e destinatário, lugar social e objetivo da interação (BRONCKART, 2003). A partir da investigação dessas representações,

²² De acordo com Rosenfeld (1996), cada época possui seu *zeitgeist*, espírito comum ou unificador próprio, o que culmina em manifestações culturais e artísticas afins, conceito que estendo aqui para manifestações ideológicas, de produção de conhecimento e políticas.

Bronckart (2008) expõe que é possível ativar outras séries de representações sobre os conhecimentos temáticos que poderão ser disponibilizados no texto.

No momento da enunciação, o produtor pode mobilizar representações que dialogarão com o contexto físico de produção, o momento específico em que está sendo produzido, ou com o contexto social à posição social dos agentes, as intenções da enunciação, as relações com o destinatário, a visão sobre o lugar social de produção, entre outros (LOUSADA, ABREU-TARDELLI, MAZZILLO, 2007).

Machado e Bronckart (2009) fazem algumas observações pertinentes sobre o papel social dos agentes envolvidos no ato de produção. O enunciador, por exemplo, pode manifestar outros papéis que não aquele que assume no momento da enunciação, os quais podem coabitar esses momentos discursivos; o destinatário da produção pode não ser apenas o imediato, mas sim o enunciador pode ter outros destinatários em mente no momento de produção e que podem ser alternados de acordo com o papel social assumido pelo enunciador; em virtude disso, as representações sobre os objetivos também podem ser múltiplas e flutuantes.

A análise textual/discursiva, para Machado e Bronckart (2009), divide-se em três níveis: organizacional, que aborda as escolhas conscientes ou não que os agentes fazem para abordar o tema em questão; enunciativo, em que se exploram quais vozes estão presentes no texto e o que elas implicam; semântico, em que as escolhas dos níveis anteriores representadas por índices linguísticos revelam relações causais e consecutivas para o agir dos actantes, seja ele linguageiro ou praxiológico.

O primeiro aspecto analisado pelo nível organizacional é o plano textual global, que envolve como o texto se organiza tematicamente, seja pela predominância de alguma sequência tipológica ou pelos movimentos temáticos e dos turnos de fala, quando se trata de textos avaliativos ou interpretativos. Em relação ao plano textual global, podemos tomar como base uma pesquisa realizada pelo grupo de pesquisa LAF (*Langage, Action, Formation*) em três diferentes contextos, relatada por Bronckart (2008) e que utiliza a entrevista como instrumento de geração de dados.

Para analisar as entrevistas, são investigados quais ângulos do agir-referente (ou seja, o trabalho em questão) são abordados pelo trabalhador. Foi constatado nessa pesquisa mencionada (BRONCKART, 2008), por exemplo, que havia momentos em que o trabalhador falava do trabalho propriamente, ou seja, do gênero profissional, das condições de realização do mesmo e sobre a questão de estar sob uma situação de pesquisa. Esses aspectos eram reconfirmados pela análise dos demais índices de linguagem pertencente ao mesmo nível de

análise.

Numa relação entre o nível organizacional e o nível semântico, a exploração do plano textual global permite um reconhecimento dos tipos principais do agir tematizados pelo actante (MACHADO, BRONCKART, 2009), que imagem eles fazem dos receptores do texto e do objeto do discurso (BRONCKART, MACHADO, 2004), quais temas são ressaltados e quais são invisibilizados, levando em consideração que a maioria dos SOT em entrevistas semiestruturadas são introduzidos pelo pesquisador (CORRÊA, 2015).

A fim de responder as perguntas de pesquisa propostas, mobilizo a análise do contexto de produção, da periferia dos instrumentos de geração de dados (vide item 5.1) e o plano textual global, que faz parte do nível organizacional com os movimentos de orientação temática: Seguimentos de Orientação Temática (SOT) e Seguimentos de Tratamento Temático (STT).

Os SOTs são a introdução de um conteúdo temático e o STT o tratamento do SOT, ou seja, os desdobramentos, explicações, digressões, pormenorizações etc, dos primeiros (BRONCKART, 2008). O conteúdo temático é bastante permeado pelos vetores axiológicos da comunicação e me auxilia investigar quais são as representações do agir político dos professores de LIC no universo de amostragem desta pesquisa e de que forma essas representações vão ao encontro de um agir político emancipatório.

Teço aqui um comentário em relação aos grupos focais, com base na tipologia do agir para grupos focais de Fogaça (2010): o agir languageiro espontâneo, quando a participação do professor no grupo focal não é incitada nem pelo mediador nem por outro participante e o agir responsivo, quando a participação é feita em decorrência de uma proposição da atividade. Nos grupos focais houve somente o agir responsivo, os participantes não propuseram novos SOTs ou não agiram languageiramente de forma espontânea. Alguns participantes agiram silenciosamente, ou seja, a participação não foi expressa verbalmente, não podendo precisar se o participante estava ou não engajado nas discussões.

Para a transcrição dos dados orais, utilizo alguns símbolos de transcrição convencionados por Marcuschi (1996) organizados por Manzini (2010). Justifico essa escolha, pois os símbolos propostos pelo autor valorizam a noção de turno de fala, ênfases argumentativas e mais espontaneidade nos gêneros orais. Como as falas dos participantes, inclusive as minhas, não foram produzidas na norma padrão, não faz sentido distorcer a linguagem das interações para que ela caiba na modalidade escrita, conforme preconiza o autor. No Quadro 02, está a descrição dos símbolos utilizados.

Quadro 02 – Símbolos das transcrições dos grupos focais e das entrevistas

Categorias	Sinais	Descrição das Categorias	Exemplos
Fala simultânea/ Sobreposição de Vozes	[ou] ²³	Usam-se colchetes para dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.	Lydia: É! O conhecimento dele, que nem eu falo pras crianças, é: tem uns que acham que a vida somente gira em torno de Ourinhos, (+) do bairro, (+)
Pausas e Silêncios	(+)	Para pausas pequenas sugere-se um sinal + para cada 0.5 segundo. Pausas em mais de 1.5 segundo, cronometradas, indica-se o tempo.	Kika Maria: [É! eles TÊM que saber que tem um mapa mundi, que tem outros lugares, tem outras culturas;]
Ênfases ou acentos fortes	MAIÚS CULA	Sílaba ou palavras pronunciada com ênfase ou acento mais forte que o habitual.	
Dúvidas ou Sobreposições	()	Quando não se entender parte da fala, marca-se o local com parênteses e usa-se a expressão <i>inaudível</i> ou <i>incompreensível</i> ou escreve-se o que se supõe ter ouvido.	Supervisora: Umas 11:50. Colocar aí no teto. Ticiane: Tá, ah tá, então tá bom! Supervisora: (<i>inaudível</i>)
Truncamentos bruscos	/	Quando o falante corta a unidade pôde-se marcar o fato com uma barra. Esse sinal pode ser utilizado quando alguém é bruscamente cortado pelo interlocutor.	Kika Maria: Porque quando a gente vê, eu percebo isso nas aulas, especialmente com LDI, né, quando a gen/ apresenta cultura pra eles de um outro país, (+) automaticamente eles comparam com a nos/ com a deles! Não é daquele jeito! “Ah, mas:: meu café da manhã não tem isso!”
Alongamento de vogal	::	Dependendo da duração os dois pontos podem ser repetidos.	
Comentário do analista	(())	Usa-se essa marcação no local da ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere.	Lydia: Na verdade, acho que:: nós não queríamos que tivesse ((riso)) tivéssemos alunos apenas ouVINte, né?
Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção	Hã hã, Ahan, Uhum, Hum etc.	Usam-se reproduções de sons cuja grafia é muito discutida, mas alguns estão mais ou menos claros.	Maria: A questão de autoestima, né? [Ticiane: Hã hã] Uma que eles se sentem é:: se..é:: DOnos do conhecimento, né? [Ticiane: Uhum Uhum] A autoestima é muito boa e eles querem falar, para eles isso é muito bom. [Ticiane: Uhum Uhum]

Fonte: Adaptado de Manzini (2010) com base em Marcuschi (1996).

Na transcrição dos dados orais, tentei numerar os turnos para facilitar a localização do leitor nos anexos dos excertos e citações indiretas, contudo para evitar confusão na transcrição e na localização dos turnos, a sobreposição de vozes foi considerada um único turno numérico, embora tenha mais de um turno conceitualmente. No próximo item, discorro sobre os percursos e percalços que envolveram a geração de dados.

²³ Nas citações diretas de excertos, utilizamos os dois colchetes em virtude da formatação do texto, enquanto nos anexos com as transcrições na íntegra apenas um colchete.

4.5 O PERCURSO METODOLÓGICO

Traço aqui brevemente os caminhos que trilhei durante a geração de dados. A minha pesquisa inicialmente tinha por objetivo apenas entrevistar professores do estado que haviam participado do projeto *Early Bird*. Sendo assim, com a minha orientadora colocando sentidos de urgências nos prazos da pesquisa, e com o projeto reformulado, fui à Diretoria de Ensino da microrregião a qual pertencia falar com a PCNP de língua inglesa do estado de São Paulo.

Ficamos combinadas que o meu projeto iria passar pelo crivo da avaliação da dirigente de ensino e depois seria enviado para Secretaria Estadual de Educação em São Paulo. Cerca de um mês depois, contatei-a via *e-mail* para saber do resultado do processo e recebi um seco “Seu projeto não foi aprovado”, sem nenhum tipo de justificativa. Em nenhum momento havia imaginado que meu projeto seria completamente rejeitado. Sentindo-me muito angustiada, fui a uma reunião com a minha orientadora para tentar pensar o que iria fazer dali em diante. Ela sugeriu que eu abordasse os professores como indivíduos, mesmo sem a colaboração da Diretoria de Ensino. Como eu pretendia falar sobre políticas, o meu anterior projeto visava entrevistar também coordenadores pedagógicos, diretor da escola e a própria PCNP, o que estava bastante dificultado.

Eu tinha então uma perspectiva de entrevistar quatro professoras, as quais não tinha certeza se concordariam em participar da pesquisa. Tivemos a ideia, então, de ampliar o número de sujeitos da minha pesquisa e resolvemos trabalhar com dois contextos diferenciados: o estadual e o municipal, em que também há o inglês para o EFI na grade. Novamente, munida de meu projeto e a Declaração de Instituição Coparticipante, eu fui conversar com a supervisora de área de Língua Inglesa, contexto no qual já havia trabalhado como docente de LIC, também no ano de 2013.

Comecei também nessa época a pilotar meu instrumento de geração de dados, o roteiro de entrevista semiestruturado, com duas professoras do projeto Londrina Global. Fazendo os ajustes no instrumento de acordo com os objetivos da pesquisa, consegui contatar as professoras do estado e levar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²⁴ para elas.

No entanto, a pesquisa com os professores do município que tinha se mostrado promissora a princípio começou a apresentar vários obstáculos. Eu poderia apenas fazer

²⁴ O TCLE utilizado nessa pesquisa pode ser encontrado no anexo 01. Ele foi elaborado conforme as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UEL e a pesquisa foi aprovada pelo mesmo, de acordo com o parecer 1.912.213.

contato com os professores no momento do encontro dos professores de inglês do município, chamado Hora de Estudo (HE). No início de setembro, fui levar o TCLE para os professores do município durante o HE, que divide um grupo de manhã e um grupo à tarde. Conversei com os professores da manhã sobre a entrevista e os esclareci sobre a pesquisa, as implicações éticas, riscos e benefícios, possíveis contribuições, etc. Dos professores que estavam presentes, apenas uma professora decidiu não participar da pesquisa, a professora Armanda, mas que foi atuante no GFM.

Aqui cabem algumas considerações sobre a importância do TCLE. Conforme explicitam Zanatta e Costa (2012), esse documento dá algumas garantias ao participante e proporciona uma compreensão do processo ao qual ele está se submetendo. Nele, devem constar: “procedimentos, riscos, desconfortos, benefícios e direitos de todos os envolvidos” (ZANATTA, COSTA, 2012, p. 347) em que o pesquisador precisa estar constantemente refletindo de forma ética.

Essa consciência ética do pesquisador é evidenciada por Celani (2005) nos quesitos de proteção ao participante e de sua identidade e da possibilidade de se retirar da pesquisa, seja qual for o estágio da mesma. Além disso, como no caso da nossa pesquisa, em que foram investigados contextos referentes à escola pública, pensamos cuidadosamente em como expor fatos que só evidenciassem o aspecto público das relações, sem invadir a privacidade dos participantes (CHRISTIANS 2005).

Outra forma de proteger o participante é a garantia do respeito a ele na hora da transcrição dos dados (PAIVA, 2005) e no momento da exposição dos dados a público (FAGIANI, FRANÇA, 2015). Sobre a primeira, é importante representar o participante garantindo a sua dignidade e integridade no processo, além disso, como aponta Paiva (2005) respeitar suas inquietações com instrumentos que dialoguem diretamente com seu discurso, como entrevistas e questionários, como é o caso da minha pesquisa. A voz do participante deve ser representada e não distorcida, omitida ou utilizada fora de contexto para que apenas favoreça o argumento do pesquisador e faça prevalecer a sua voz (PAIVA, 2005; FAGIANI, FRANÇA, 2015). Em relação à divulgação, é preciso que sempre haja acordo entre participantes e pesquisador, para que esse movimento não se torne pernicioso ao participante (FAGIANI, FRANÇA, 2015).

O texto da pesquisa não deve ter tom de tablóide ou qualquer forma de sensacionalismo para ressaltar os resultados da pesquisa. A ética deve sempre permear a pesquisa no sentido do questionamento de: vale a pena divulgar o que vou divulgar? A quem estarei beneficiando? Estarei de alguma forma prejudicando o participante a quem minha

pesquisa visava benefícios futuros? (CELANI, 2005).

Para que o participante da pesquisa não seja tratado como um mero fornecedor de dados ou até desumanizado a ponto de ser caracterizado como objeto, conforme acontecia nas pesquisas no passado (CAMERON et al, 1993; CHRISTIAN, 2005), os pesquisadores começam a ser mais cobrados da ética na pesquisa, inclusive pelos Comitês de Ética. De acordo com Fagiani e França (2015), a ética não pode ser apenas mais um item formal, cobrado por entidades externas, da pauta do pesquisador. Minaiyo e Guerriero (2014) expõem que os itens exigidos por um Comitê de Ética não são capazes de alcançar em profundidade as relações éticas existentes na pesquisa, já que essas são muito mais intrínsecas do que extrínsecas ao pesquisador, relacionadas à sua capacidade de compreender e respeitar o outro ser humano diante dele, muito mais do que conseguir louros na pesquisa acadêmica.

Procurei, em uma linguagem não tão formal quanto à redação do próprio termo, tentar esclarecer as dúvidas dos participantes da pesquisa, sempre acompanhada e supervisionada pela supervisora de área do município. Contudo, da mesma maneira que apontam Fine et al (2006) em sua pesquisa relatada no livro *The Unknown City*, senti que o formato documento ou a simples apresentação do documento pode levar à ruína o relacionamento com os participantes, pois um documento formal que exige uma assinatura lembra um contrato, o qual pode trazer recordações de poder e coerção vivenciadas pelos participantes. Esse ponto talvez seja um tema a ser revisto na formalização do consentimento informado pelos Comitês de Ética.

Quando voltei para conversar com os professores que compunham o grupo da tarde, recebi outra notícia que implicaria mudanças em meu percurso metodológico. Aparentemente, tanto no meu TCLE, quanto na minha Declaração de Instituição Coparticipante e no meu projeto, eu havia colocada o termo “entrevista”, mas não havia explicitado que seria feita uma gravação de áudio, crendo que a palavra falava por si. A supervisora de área, repassando a minha conversa com os professores pela manhã ao supervisor de ensino da Secretaria Municipal de Educação, chegou com a notícia de que eu não estava autorizada a fazer entrevistas, pois o que eles haviam entendido por entrevistas é o mesmo que a pesquisa entende por questionários.

Alegando que eu não poderia usar o HE dos professores na escola e que não haveria tempo suficiente no HE coletivo para entrevistar todos, ela insistiu que eu aplicasse o questionário, até porque seria um documento escrito, ao qual a Secretaria poderia ter acesso. Eu e minha orientadora resolvemos que prosseguiríamos com o questionário, para não perdermos aquele vínculo institucional, e com a possibilidade de contarmos os professores

individualmente para realizar entrevistas, em caso de necessidade de complementação dos dados.

Do grupo da tarde, houve três professores que não responderam o questionário, dois deles, os professores Lourenço e Álvaro, mas que também foram participantes do GFT. Comecei, então, a transformação da entrevista para questionário voltado para os professores do município e o pilotei com os membros do grupo de pesquisa, que participaram voluntariamente. Voltei em meados de outubro de 2016 com os questionários em mãos para aplicá-los. Devo notabilizar que uma falha minha foi a extensão dos instrumentos, o que ocasionou prejuízo em relação ao tempo para os participantes. Muitas questões dissertativas não foram plenamente respondidas e houve um participante que não respondeu nenhuma.

Nesse dia, a coordenadora de área perguntou quando eu poderia fazer a devolutiva dos dados. Eu respondi que, mais provavelmente, no ano seguinte, porque precisava de tempo para tratar meus dados. Ela insistiu que eu ainda voltasse naquele ano, pois como era ano político, talvez eu não pudesse voltar no seguinte. Como faltava um mês para o próximo encontro, falei que seria impossível voltar com os dados tratados, entretanto eu poderia apresentar as respostas compiladas e as questões objetivas na forma de gráficos e estatísticas.

Ocorreu-me uma ideia, e, unindo o útil ao agradável, perguntei se não poderia gravar em áudio essa última conversa. Ela ficou de confirmar com o supervisor da Secretaria Municipal de Educação. Isso ficou acordado desde que eu enviasse a pauta com os tópicos abordados por mim. Assim o fiz e elaborei um material para os grupos focais, que aconteceriam um com os professores da manhã e outro, com os professores da tarde, em que selecionei algumas questões e algumas respostas em virtude de que só possuía apenas uma hora para realizar essa atividade.

Os professores debateriam essas perguntas e respostas e eu confrontei-as com excertos de teoria que utilizei nos capítulos teóricos, quando a resposta evadia-se muito de um agir político emancipatório. Tomei essa decisão, pois achei que a minha pesquisa seria despropositada se eu deixasse que eles respondessem livremente para depois criticar suas visões. Esse diálogo com a teoria, a qual talvez eles não tivessem tido contato previamente, também mostra as capacidades de exercer o senso crítico, reformular-se, criticar a teoria e fazer diálogos entre teoria e prática, o que nos permitiu enxergar também suas representações do agir político.

Devo dizer que os dois grupos focais foram bastante tensos. Havia vários constrangimentos agindo sobre os participantes: primeiro, o constrangimento de estarem sendo gravados e o receio, creio eu, de estarem sendo julgados por mim, representante da

academia e também pela coordenadora de área, que tem uma presença de autoridade. Considero outro detalhe importante para a análise dos dados em relação ao espaço em que foram gerados: a referida sala fora decorada com todo o capricho pela equipe da escola e, na melhor das intenções, com dicionários, rádio, TV e uma bandeira grande do Reino Unido pintada na parede, uma gigante dos Estados Unidos no teto, feita com o TNT, parecendo que ia engolir a sala, quase de forma opressiva.

Os grupos focais começaram em silêncio e, aos poucos, os professores foram falando e alguns acabaram perdendo a inibição e registrando a sua opinião. Recebi, durante o processo, alguns questionamentos sobre o real propósito de eu estar fazendo aquilo e havia razão nos questionamentos, pois o grupo focal não fazia parte do TCLE e eu não havia explicado claramente os meus propósitos, o que fiz em seguida (conforme excerto 01). Apesar de não se constituir um evento de formação, senti-me no momento do questionamento como descreve Freire:

Não são raras as vezes, nos cursos de capacitação, sobretudo no momento da “descodificação” de situações concretas feita pelos participantes, em que, irritados, perguntam ao coordenador da discussão: “Aonde, afinal, o senhor quer nos levar?” Na verdade, o coordenador não está querendo conduzi-los. Ocorre simplesmente que, ao problematizar-lhes uma situação concreta, eles começam a perceber que, se a análise desta situação se vai aprofundando, terão de desnudar-se de seus mitos, ou afirmá-los. (FREIRE, 2014, p. 211)

Essa sensação descrita por Freire (2014) foi compartilhada por mim, visto o questionamento ocorreu logo depois de uma questão que fiz aos professores em que eu tentava fazer relações entre os conceitos teóricos que eles utilizavam para descrever a aprendizagem do aluno e suas práticas didáticas. Todos os professores que não responderam o questionário, apesar de eu ter colocado que eles eram livres para não participar do grupo focal (assim como os demais), decidiram manifestar-se também no meio do processo, excetuando-se por uma professora que não estava presente na data. Houve muito agir silencioso nos grupos focais (FOGAÇA, 2010) e disparidade entre o número de turnos e palavras entre os participantes, muito mais do que nas entrevistas nas quais as professoras estavam lá por absoluta contribuição voluntária, diferente do contexto do município, que havia a pressão institucional.

Quanto às professoras do estado, consegui contatar todas, porém uma delas recusou-se veemente a participar. Em uma conversa pelo telefone, ela alegou que possuía muitos afazeres e que não tinha tempo para participar da pesquisa e que tinha pouco tempo de experiência no projeto. Prosseguimos, então, com as entrevistas com as outras três entre os meses de outubro

e dezembro de 2016. As professoras foram muito solícitas, com um genuíno desejo de contribuir com a minha pesquisa. Os dados gerados a partir desses (des)encontros relatados até aqui são analisados no capítulo seguinte.



"When I
hold your hand, my tactual imaging both subjectively shapes you and objectively meets you.
To encounter being or a being is both to image it in my way and to know that it is there. To
experience anything is to participate in it, and to participate is both to mould and to encounter
(...)"

John Heron and Peter Reason

5 REPRESENTAÇÕES DO AGIR POLÍTICO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS: ANÁLISE DE DADOS

Esse capítulo é dedicado à análise dos dados que são compostos por três diferentes corpora: uma entrevista, um questionário e um grupo focal. A entrevista foi respondida pelo grupo de participantes referente aos professores do estado e o questionário e o grupo focal pelo grupo dos professores do município. Analiso os dados com base nos pressupostos do ISD, ou seja, o contexto sócio-histórico e a situação de produção e após a análise textual/discursiva baseados nos MOV mobilizados nos instrumentos.

A partir do tema gerador “Agir do Professor de LIC”, os SOTs identificados instrumentos são: 1. Práticas Pedagógicas, 2. Objeto de Ensino, 3. Capacidades Docentes, 4. Agência do Professor e 5. Determinantes Externos e junto com os respectivos STT são explorados grupalmente numa perspectiva rizomática. A análise inicia pelos MOV do instrumento questionário no item 5.2., dos grupos focais no item 5.3. e da entrevista no item 5.4. No item 5.5., algumas considerações são tecidas no sentido de responder as perguntas de pesquisa sobre as representações dos participantes sobre o agir do docente de LIC e o quanto se afastam ou se aproximam de um agir politicamente emancipatório.

5.1 SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO

Traço alguns pontos do contexto sócio-histórico ao qual pertencem os participantes no dado momento da geração de dados: o do magistério paulista, do projeto *Early Bird* e do Inglês na rede municipal de ensino no mesmo estado. Com base em Sanfelice (2010) e Lemos (2009), o neoliberalismo no estado de São Paulo afeta o professor e suas condições de trabalho, em suas condições salariais e de carreira com políticas públicas *top-down*, a preocupação com os dados quantitativos e os exames escolares no processo de ensino e aprendizagem, as políticas de competitividade e condicionamento, a precarização da escola e a invisibilização e culpabilização do professor.

A natureza e implementação do projeto *Early Bird* também fazem parte do contexto sócio-histórico de produção. O projeto era fruto de uma parceria com o Ministério da Educação e Cultura da Holanda, com assessoria da Universidade de Ciências Aplicadas de Roterdã (RUA). O diretor do centro *Early Bird* era o professor Karel Phillipsen, que inspirou o projeto paulista. O projeto iniciou como piloto nos anos de 2013 e 2014 e apesar da intenção inicial de expandi-lo, no ano de 2015, para as demais escolas estaduais de EFI (SÃO PAULO,

2014), isso não aconteceu. Ele atendia dez escolas estaduais de diferentes regiões do estado.

Hoje a parceria com o Ministério de Educação e Cultura da Holanda não existe mais e o projeto permanece apenas como ensino de LIC nas escolas estaduais denominado “Inglês Anos Iniciais” e ocorre nas escolas piloto e nas escola de tempo integral²⁵. Ao analisar o currículo do projeto (EARLY BIRD, 2013), há a defesa da aprendizagem da língua inglesa nos primeiros anos da infância como algo que causa consequências positivas, preconiza-se a aquisição natural da língua por meio do ensino da oralidade e introdução gradativa da escrita, em virtude de que, segundo o currículo, para aprender a complexidade ortográfica da língua inglesa, o aluno precisa ter bem fundamentada a alfabetização em língua materna.

O ensino implícito de gramática e estruturas, a rotina, a repetição são concepções fundantes. O currículo alega que as práticas didáticas são construídas por meio das inteligências múltiplas, uso de ambientes digitais e o lúdico pode ser utilizado como pretexto no ensino da língua. Foi disponibilizado aos professores uma lista de verificação para registrar a aprendizagem dos alunos pautada em interesse, repetição, participação, ouvir e reconhecer sons, seguir instruções e produção oral; e uma folha modelo de planejamento com o objetivo das lições, os materiais, as palavras-chave, estruturas linguísticas, o que professor e aluno fazem em cada parte da aula (demarcada em minutos). O planejamento seria dividido em introdução, insumo, prática e transferência. Na folha de planejamento, também há uma lista de comportamento desejado para os professores.

Em relação ao ensino de LIC nos contextos municipais em São Paulo, Loncorovicci (2014) faz um levantamento sobre quais municípios com mais de cem mil habitantes ofertam o ensino de língua estrangeira e constatou que 6,7% dos municípios oferecem língua estrangeira na educação infantil, sendo desse total 60% a língua estrangeira escolhida o inglês, e 37,3% nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, desse total 96% optam pelo inglês. Em relação ao inglês no Ensino Fundamental I, 68% é regulamentado sob a forma de lei e 21% de projeto.

De acordo com os parâmetros do ISD (BRONCKART, 1999), analiso o contexto micro, a situação de produção: quem produziu, quando foi produzido, onde foi produzido, a possível audiência do mundo físico e do mundo social. Essa análise de contexto, de acordo com Schwandt (2003), ajuda tanto a entender o eu histórico, psicológico, afetivo e cultural do participante quanto às representações que o mesmo faz desses aspectos. Divido a análise do contexto nos dois grupos de participantes: estado e município, a partir dos quadros 03 e 04.

²⁵ Informações obtidas na periferia das entrevistas com a PCNP de Inglês da diretoria de ensino e professoras do *Early Bird* de outras diretorias.

Quadro 03 – Contexto físico e social de produção da entrevista

Participantes	Maria	Emília	Rebeca
Posição social	Professoras da rede estadual de São Paulo e representantes discentes do projeto <i>Early Bird</i> no município		
Lugar físico de produção	Biblioteca municipal	Escola Estadual	Casa da professora entrevistada
Momento físico de produção	28/10/2016	12/12/2016	21/12/2016
Posição social da receptora	Ticiane, ex-professora da rede estadual de São Paulo; e mestranda no programa de pós-graduação da UEL.		

Fonte: A própria autora

Quadro 04 – Contexto físico e social do momento de geração dados juntos aos professores do município

Momento da Pesquisa	Questionário	Grupo Focal
Posição social dos participantes	Professores da rede municipal (estado de São Paulo) da disciplina de língua inglesa que trabalham ou já trabalharam com Inglês Anos Iniciais nas escolas municipais.	
Lugar físico de produção	Espaço da HE de Inglês - Centro de Referência do Ensino Fundamental (CREF) localizado dentro do campus da UNESP (Universidade Estadual Paulista).	Sala ambiente de inglês em uma das escolas municipais.
Momento físico de produção	20/10/2016	24/11/2016
Posição social da receptora	Ticiane, ex-professora da rede municipal; e mestranda no programa de pós-graduação da UEL.	

Fonte: A própria autora

As entrevistas das professoras do estado, como essas foram contatadas como indivíduos, aconteceram separadamente, fato visível no quadro 03, de acordo com a disponibilidade das mesmas e em locais que fossem possíveis para elas. Encontrei a professora Maria na biblioteca municipal na manhã do feriado estadual de São Paulo, 28 de outubro de 2016. A professora Emília respondeu a entrevista no dia 12 de dezembro de 2016 na escola estadual de Anos Finais e Ensino Médio, na qual ela é lotada.

O espaço físico dessa escola é mencionado na entrevista em que a professora aponta a singeleza e precariedade do ambiente para promover a aprendizagem do aluno, além disso a professora (na periferia da entrevista) faz questão de me mostrar a horta da escola. A professora Rebeca me recebeu em sua casa no dia 21 de dezembro de 2016, na qual mora com

os pais, marido e filha pequena. Ela fez um esforço hercúleo para me receber, já que cuida da mãe acamada e nesse dia, a filha também estava doente, e em virtude disso, tivemos que pausar várias vezes a entrevista.

No município, segundo quadro 04, minha relação com o grupo de professores foi mediada pela Supervisora de Ensino e adquiriu contornos mais oficiais. O questionário foi aplicado no espaço em que ocorre a HE dos professores, o CREF localizado na UNESP no dia 20 de outubro de 2016. Os grupos focais aconteceram na inauguração da sala ambiente de inglês em uma das escolas municipais e cuja organização do ambiente descrita no capítulo metodológico²⁶ faz parte da análise dos dados.

É interessante ressaltar que tanto no grupo dos professores do estado quanto do município, embora eu, como destinatária da produção, seja a mesma pessoa física, assumi diferentes papéis sociais para os diferentes participantes da pesquisa. Para alguns, eu era apenas uma estudante pesquisadora de um programa de pós-graduação da UEL, outros se recordavam de mim como colega de trabalho. Uma das professoras do município é uma amiga muito próxima. Em seguida, apresento um pouco da minha construção enquanto pesquisadora.

5.1.1 A Pesquisadora

Nessa pesquisa, pela primeira vez na minha curta vida de pesquisadora, propus a me colocar com o meu explícito no texto, quebrando um pouco o decoro acadêmico. Correndo o risco de não ser bem vista ou não ter uma pesquisa considerada fidedigna, resolvi fazê-lo, já que senti que seria incoerente pelas crenças que elegi como norte dessa pesquisa. Segundo Smith e Hodgkinson (2015, p. 917, tradução nossa), não há mais sentido em escrever em terceira pessoa, isto é, considerar “o ponto de vista do ‘olho de Deus’²⁷”. Porém, é necessário sempre incluir a subjetividade de forma cuidadosa no texto. Guba e Lincoln (2003) caracterizam o pesquisador como um participante apaixonado e gostaria de dizer, pela professora que vive em mim, que o sou.

No entanto, como já ressaltado de forma veemente, não posso ser ingênua ao negar que, diferentes dos meus participantes, todo o poder de decisão concentra-se em minhas mãos. Por isso, a minha subjetividade deve ser subserviente à minha ética e responsabilidade de participante de uma comunidade acadêmica, escolar e da sociedade democrática (MINAIYO,

²⁶ Vide item 4.5.

²⁷ No original: “the ‘God’s eye’ point of view”. (SMITH, HODKINSON, 2005, p. 917)

GUERRIERO, 2014).

Quanto mais transparente a relação do pesquisador com o texto, melhor a audiência poderá enxergar e avaliar de forma mais clara o construto da pesquisa. E principalmente qual o prisma da verdade imprimido naquele texto (FINE et al., 2006) e fazer relações de como ele se relaciona com outros prismas, principalmente o epistemológico e político (KINCHELOE, MCLAREN, 2006).

Incluir a autoanálise na pesquisa, também ajuda o leitor a compreender quem é o pesquisador no contexto sócio-histórico em que vive e quem ele é no momento da produção dos dados (GERGEN, GERGEN, 2005). Fine et al (2006) indica que é preciso vulnerabilizar-se e evidenciar os próprios conflitos da mesma forma que fazemos com os participantes. Dessa maneira, de forma breve, dedico a seção a falar sobre a origem dos construtos teóricos trabalhados nessa dissertação. Na análise, lanço um olhar crítico em relação a mim mesma e à forma como conduzi essa pesquisa.

Um pouco do meu eu já narrado na Introdução evidencia a representação que faço de mim mesma na jornada de professora-pesquisadora. Ao finalizar a especialização, na qual a minha pesquisa era uma análise de coleções de sistemas apostilados de ensino, na conclusão da minha monografia, fazia possíveis relações para pesquisas futuras:

Outras pesquisas possíveis relacionadas são: pesquisas de campo para identificar como o LD e as apostilas de LIC influenciam professores, alunos e comunidade escolar; o professor como transformador, adaptador, criador de material didático de LIC; a análise da implementação de um *process syllabus* (BENSON, 2001 *apud* MAGNO E SILVA, 2009, p. 61), ou seja, um currículo elaborado por professores e alunos em um contexto de aprendizagem de LIC; quais são os resultados para a implementação do ensino de LIC em seus contextos; o imaginário do professor de LIC representado em LDs e apostilas; entre muitas outras. (MORENO, 2014, p. 138)

Na época então, professora do estado de São Paulo e tentando participar do projeto *Early Bird*, tinha em mente a possibilidade da investigação como os professores do referido projeto criavam e adaptavam material didático. Mantive isso em mente ao me submeter para o processo seletivo do nosso Programa de Pós-Graduação.

Quando apresentei esse projeto para minha orientadora, ela me enchia de questionamentos principalmente relacionados com os benefícios que essa investigação traria. Felizmente, as disciplinas cursadas durante o cumprimento de crédito iluminaram-me grandiosamente nesse sentido e o debate no Seminário de Dissertações e Teses (SEDATA) do nosso Programa de Pós-Graduação.

Paralelamente a isso, fazendo reflexões sobre o meu projeto, recordei-me de uma

acepção da palavra “político” que não havia ainda caído em mim. Era a acepção da política pedagógica proposta por Paulo Freire que dizia da necessidade do professor ser também um político. Admiro muito a figura de Paulo Freire e depois passei a admirar os outros pesquisadores da área da Pedagogia Crítica, que não só teorizam como lutam por um mundo igualitário e solidário.

O ISD é também a vertente teórica do grupo de pesquisa ao qual pertenço e também na qual me inseri nos meus primeiros passos de vida acadêmica durante a graduação, só que voltada ao ensino de língua materna. Achei que principalmente as noções de conflito e desenvolvimento dão uma noção mais realista do que é o trabalho do professor na sala de aula, que é algo com o que eu, na época, pensei que gostaria de trabalhar, com aquilo que pode ser feito e não como algo idealizado. Por vezes, de ideologicamente explícita, conduzi minha pesquisa com esses aportes teóricos. Apresento na sequência a caracterização dos participantes dessa pesquisa.

5.1.2 Os Participantes

Os participantes dessa pesquisa são professores de inglês que atuam ou atuaram nas escolas públicas nos Anos Iniciais no Ensino Fundamental de um município do estado de São Paulo. Compõem dois grupos: três professoras do estado e vinte professores do município. Em virtude de alguns percalços relatados no Percorso Metodológico²⁸ em relação aos professores do município, eles responderam a um questionário e participaram de grupos focais, já os professores do estado responderam as perguntas na forma de entrevista. Sobre os nomes, todos são fictícios na pesquisa. Foi sugerido que eles criassem os próprios nomes, porém apenas quatro professoras fizeram-no²⁹.

Sobre o grupo do estado, convidei quatro professoras que atuam ou já atuaram no projeto Inglês Anos Iniciais do estado de São Paulo até o ano de 2016, das quais três concordaram em participar. São três professoras da rede estadual, efetivas, que trabalham no referido município e em cidades vizinhas. Cada uma delas lecionou na escola estadual em que funcionava o antigo projeto *Early Bird* e atual projeto Inglês Anos Iniciais nos anos de 2013 a 2015, sendo a professora de 2016 a que não quis participar.

²⁸ Vide item 4.5.

²⁹ Os demais nomes foram colocados por mim em homenagem a diversos educadores brasileiros e internacionais: Álvaro Vieira Pinto, Sabina Spielrein, Stefa Wilczynska, Maria Montessori, Rosa-Maria Torres, Emília Ferreiro, Éda Luiz, Maria Teresa Mantoan, Armanda Álvaro Alberto, Lydia Hortélio, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Maria Nilde Mascellani, Florestan Fernandes, Miguel Arroyo, Lourenço Filho e Jaqueline Moll.

As professoras foram escolhidas para participar do projeto pelo perfil para trabalhar com crianças e as duas primeiras fizeram cursos em São Paulo sobre a metodologia do projeto. A partir de 2015, nenhum curso mais foi ofertado pelo estado e o projeto não foi mais ampliado. Em 2016, a atribuição de aulas para o Inglês Anos Iniciais regularizou-se e foi atribuída para a professora que já lecionava na escola, sem a preocupação com o perfil. Traço alguns dados de identificação das professoras no quadro 05.

Quadro 05 – Identificação das professoras do estado

Nomes	Maria	Emília	Rebeca
Curso de graduação	Letras Português-Inglês Pedagogia	Letras Português-Inglês Pedagogia (cursando)	Letras Português-Inglês (2006)
Formação continuada	Psicopedagogia	Curso nos Estados Unidos	Estudos Linguísticos e Literários
Anos de docência	25 anos	16 a 17 anos	10 anos
Experiência docente	Rede municipal, privada e estadual, mas principalmente estadual (nos últimos dez anos como professora de inglês).	Todos os segmentos de ensino.	Ênfase nos anos finais do Ensino Fundamental
Experiência Inglês Anos Iniciais	2º, 3º, 4º e 5º ano (1 ano, <i>Early Bird</i> : 2014)	2º, 3º, 4º e 5º ano (2 meses, <i>Early Bird</i> : 2013)	2º, 3º, 4º e 5º ano (1 ano, <i>Early Bird</i> : 2015) 1º ano (rede municipal)
Trabalho atual	Anos Finais e Ensino Médio	Anos Finais e Ensino Médio	Anos Finais

Fonte: Dados obtidos com base nas entrevistas.

Todas as professoras possuem formação em Letras com habilitação dupla em língua portuguesa e a língua inglesa. Ademais, algumas têm formação em Pedagogia e duas delas têm especialização e uma fez um curso nos Estados Unidos. As professoras Emília, Maria e Rebeca lecionaram no *Early Bird* nos anos de 2013, 2014 e 2015, respectivamente. Apenas a atuação da professora Emília foi restrita a dois meses de aula. A professora Rebeca é a única que teve outras experiências com LIC. A experiência é maior nos Anos Finais e no Ensino Médio. As professoras são do quadro permanente do magistério do estado de São Paulo.

Na entrevista com essas professoras, seus anos de experiência docente e suas histórias de práticas pedagógicas ficaram evidenciados durante vários momentos das entrevistas. Isso,

na minha visão, traduz uma característica do professor brasileiro da escola pública, envolvido com a profissão, muito antes de terminar a formação profissional ou de ter formação profissional. É por essa razão, talvez, que a prática seja tão mais valorizada do que a teoria pelo professor. No excerto 03, apresento as falas de Emília e Maria que evidenciam esse fato:

Excerto 03

Emília: É! Eu dou aula desde os treze anos, então. Já dei aula para criança, já dei aula pra adulto, já dei aula pra adolescente, já dei aula pra senhor.

Ticiane: ((ri)) Todas as faixas etárias.. (Entrevista Emília, anexo 11, turnos 36-37)

Maria: Né, trab.. comecei como alfabetizadora, aí depois de alfabetizadora eu me afastei um tempo aí voltei para a educação tem uns:: dez dez anos que estou, uns 15 anos que eu voltei e : mas inglês mesmo tem uns dez anos que to no estado. (Entrevista Maria, anexo 09, turno 24)

Na fala de ambas, no excerto 03, fica evidente a enorme bagagem de anos que possuem na sala de aula e como muitos professores começavam muito cedo, em especial pelo antigo curso magistério e que a formação não era algo que prescindia ao professor. Já o grupo dos professores do município, de acordo com o quadro 06, é composto por professores com contrato temporário que precisa ser renovado todo ano, e professores efetivos; professores em início de carreira e outros com muitos anos de profissão.

Quadro 06 – Identificação dos professores do município

Identificação do Participante na Pesquisa	Sabina (Sa)	Stefa (Ste)	Êda	Anísio (Ani)	Darcy (Da)	Rosa (Ro)	Florestan (Flo)	Nilde (Ni)	Miguel (Mi)
Formação Inicial	Magistério (1998) e Pedagogia (1990).	Letras Português-Inglês (2001).	Letras Português-Inglês.	Letras Português-Inglês (2015).	Letras Português-Inglês (1996) e Pedagogia (2005).	Letras Português-Inglês (2009).	Letras Português-Inglês (2015).	Letras Português-Inglês (2006) e Pedagogia (2009).	Letras Português-Inglês.
Formação Continuada	Esp. em Psicopedagogia; Gestão Escolar; Inclusão; e Educação Especial (cursando).	--.	Esp. em Língua Inglesa e Literatura.	Esp. em Libras (2016).	Formação continuada: -.	Esp. em Neuropsicopedagogia (2014).	--.	Esp. em Ensino de Língua Inglesa e Literatura.	Esp. em Cultura e Literatura.
Experiência Profissional	Professora dos Anos Iniciais e Finais de Língua Inglesa, professora de Educação Infantil, professora de reforço e de inglês em escolas particulares, professora de Inglês dos Anos Finais,	Professora da Educação Infantil e Inglês Anos Iniciais.	Professora de Língua Inglesa dos Anos Iniciais no município e dos Anos Finais no estado e no município.	Professor de Escola de Idiomas e de Inglês Anos Iniciais no município.	Coordenador pedagógico (6 anos) e Professor de Inglês Anos Iniciais e Anos Finais.	Professora de Inglês Anos Iniciais e Finais no município e na rede privada.	--	Professora de Inglês de escola de idiomas, rede privada e no município.	Professor de Inglês do Estado e do Município.

[illegible]

Quadro 06 – Continuação

Identificação do Participante na Pesquisa	Jaqueline (Ja)	Teresa (Te)	Fernanda (Fe)	Kika Maria (Ki)	Kauany (Ka)	Lydia (Ly)	Álvaro³⁰ (Al)	Paulo (Pa)	Armanda (Ar)	Lourenço (Lo)
Formação Inicial	Letras Português-Inglês (1994).	Letras Português-Inglês.	Letras Português-Inglês.	Letras Português-Inglês (2006) e Pedagogia (2009).	Letras Português-Inglês (2006).	Letras Português-Inglês (2008).				
Formação Continuada	Esp. em Literatura.	Esp. em Linguística e Ensino de Línguas.	Esp. em Psicopedagogia.	Esp. em Psicopedagogia (2011) e Educação Especial (2014).	Possui Esp. (2016).	Esp. em Estudos Linguísticos e Literários (2012) e Educação Especial (2015).				
Experiência Profissional	Professora dos Anos Iniciais do município e Secretária Municipal de Educação do Paraná.	Professora de Inglês dos Anos Iniciais e Finais do município e da rede privada, e de escola de idiomas com todas as faixas	Professora de Inglês Anos Iniciais (3 anos) e Finais.	Professora eventual (temporária) de inglês no estado de São Paulo (2007 a 2009); professora polivalente de Anos Iniciais no município	--	Professora de Inglês Anos Iniciais e Finais do município e Anos Finais e Ensino Médio no estado.				

³⁰ Participantes que não forneceram os dados para a pesquisa.

		etárias.		(2010 - presente), professora de inglês Anos Iniciais no município (2016) como carga suplementar.						
Tempo de Magistério	--	8 anos.	17 anos.	9 anos.	--	8 anos.				
Vínculo	--.	Professor Efetivo.	Professor Efetivo.	Professor Efetivo.	--	Professor Efetivo.	Professor Efetivo.		Professor Efetivo.	Professor Efetivo.
Lecionou no ano de 2016	8º e 9º ano.	1º ao 5º ano	1º ao 5º ano.	1º, 4º e 5º ano.	1º, 4º e 5º ano.	1º ao 5º ano e 3º ano do Ensino Médio				
Participação na Pesquisa	Questionário e Grupo Focal.	Questionário e Grupo Focal.	Questionário e Grupo Focal.	Questionário e Grupo Focal.	Questionário e Grupo Focal.	Questionário e Grupo Focal.	Grupo Focal	Grupo Focal	Grupo Focal	Grupo Focal

Fonte: A própria autora

A participação, como demonstrado no quadro 06, desses professores na minha pesquisa, devido ao tempo limitado que me foi concedido pela Secretaria de Educação Municipal, foi um pouco fragmentada: alguns responderam apenas o questionário, outros apenas participaram do grupo focal e outros participaram de ambos. Logo, dos vinte professores que participaram, dezessete concordaram em participar respondendo o questionário; dois não quiseram participar, mas tiveram participação no grupo focal, a professora Armanda e o professor Álvaro.

A professora Stefa respondeu o questionário, porém não estava presente no grupo focal. Outros dois aceitaram participar, porém estiveram ausentes no dia da aplicação do questionário, e um fez-se presente apenas no grupo focal, o professor Paulo. O professor Lourenço esteve ausente em todos os encontros, com exceção do último, participando apenas do grupo focal. Duas professoras, que não estão entre os participantes dessa pesquisa, não tiveram participação em nenhuma das etapas, de acordo com a sua vontade e porque uma delas não lecionava nos Anos Iniciais.

A identificação dos participantes é fundamental para compreender suas identidades no discurso. A partir de seus discursos, é premente sim identificar as diversas vozes que permeiam cada indivíduo e refletir quais delas são as que são evidentes na pesquisa e quais foram ocultadas e por quais razões (GERGEN, GERGEN, 2006). No item seguinte, inicio a análise propriamente dita a partir dos MOV do questionário.

5.2 MOVIMENTOS DE ORIENTAÇÃO TEMÁTICA NO INSTRUMENTO QUESTIONÁRIO

Como explicitado no capítulo de Metodologia³¹, o instrumento questionário é analisado de forma diferenciada dos outros dois utilizados para a geração de dados (entrevista e grupo focal), devido ao fato de se constituir de forma distinta em seu tecido discursivo como gênero nas relações entre os interlocutores, deixando pouco espaço para espontaneidade e liberdade de expressão (MACHADO, BRITO, 2009). O plano textual global (BRONCKART, 1999) do **roteiro** do instrumento de geração de dados questionário é constituído por questões que tencionam investigar a visão dos participantes da pesquisa, na posição social de professores de LIC, sobre alguns aspectos que permeiam o processo de ensino (políticas públicas, elaboração dos processos de ensino, conteúdo, planejamento, estrutura da escola, formação) e suas relações sociais (alunos, professores, comunidade escolar, profissionais da

³¹ Ver item 4.4.

escola, sociedade).

O instrumento de geração de dados utilizado nessa pesquisa, e por mim elaborado, foi organizado em cinco seções, no anexo 03, nomeadas por mim com a finalidade de agrupar as questões em temáticas provenientes do próprio roteiro, sendo elas: 1) Identidade profissional, 2) Conteúdos de LIC, 3) Metodologia, 4) Alunos, 5) Contextos de implementação e políticas públicas. Porém, não foi a partir dessas seções que os MOV foram organizados para a análise, visto que elas foram divididas muito antes da análise. A partir do plano textual global, conforme quadro 07, há a organização temática do instrumento, apresentando os SOTs e STTs mobilizados a partir das perguntas que o compõem. Todos esses SOTs são desdobrados do tema gerador “Agir Docente do Professor de LIC”.

Quadro 07 – MOV do instrumento questionário a partir do tema gerador “Agir do Professor de LIC”

Identificação de SOTs	de STTs	Desdobramento de STT	Questões
SOT1: Práticas Pedagógicas	STT 1.1.: Aprendizagem do aluno	STT 1.1.1. Aprendizagem significativa	01 – 05 – 07 - 08 – 09 – 15 – 17 – 18 - 19 – 20 – 21 – 23
		STT 1.1.2. Pensamento Crítico	
		STT 1.1.3. Formação Cidadã	
SOT2: Objeto do ensino	STT 1.2. Aprendizagem do professor		01 – 02
	STT 1.3. Conflitos profissionais		03 – 16 – 17
	STT 2.1. Reflexão sobre o Objeto de Ensino		01 – 08
	STT 2.2. Língua Inglesa e Sociedade	STT 2.2.1. Ensino de Cultura	01 – 09
	STT 2.3. Conteúdos de LIC	STT 2.3.1.: Vocabulário e estruturas	01 – 07 - 08
	STT 2.4. Metodologia de LIC	2.4.1. Lúdico	01 – 04 – 07 – 08 – 09 – 10 – 11 – 12 – 13 – 14 – 15 – 20 – 21 - 23
SOT3: Capacidades do Professor de LIC	STT 2.1. Conhecimento didático-metodológico		01
	STT 2.2.: Conhecimento teórico		01
	STT 2.3.: Proficiência		01
	STT 2.4.: Formação		02 – 03
	STT 2.5.: Perfil		01
SOT4: Agência do Professor de LIC	STT 4.1.: Autonomia		01 – 02 – 04 -11 – 12 – 13 – 14
	STT 4.2.: Papel dentro da escola e da comunidade		01 – 04 – 12 – 22 – 23 - 25
	STT 4.3.: Voz e Participação do Professor		01 – 04 – 05 - 09 – 13 – 14 – 22 – 23 – 25 – 26 – 27 – 28
	STT 4.4. Ação transformadora		01 – 05 – 06 – 08 – 18 – 19 – 25 - 28
	STT 4.5. Luta Política		03 – 05 – 19 – 25
SOT5: Determinantes externos do agir	STT 5.1. Políticas Públicas		06 – 26 – 27 – 28
	STT 5.2. Estrutura social		06
	STT 5.3. Recursos e Instrumentos para o Agir		03 – 04 - 06 - 07 - 13 – 21 -
	STT 5.4. Condições de Trabalho		03- 04 - 06 - 16 – 24
	STT 5.5. Plano de carreira profissional		03 – 06

Fonte: A própria autora

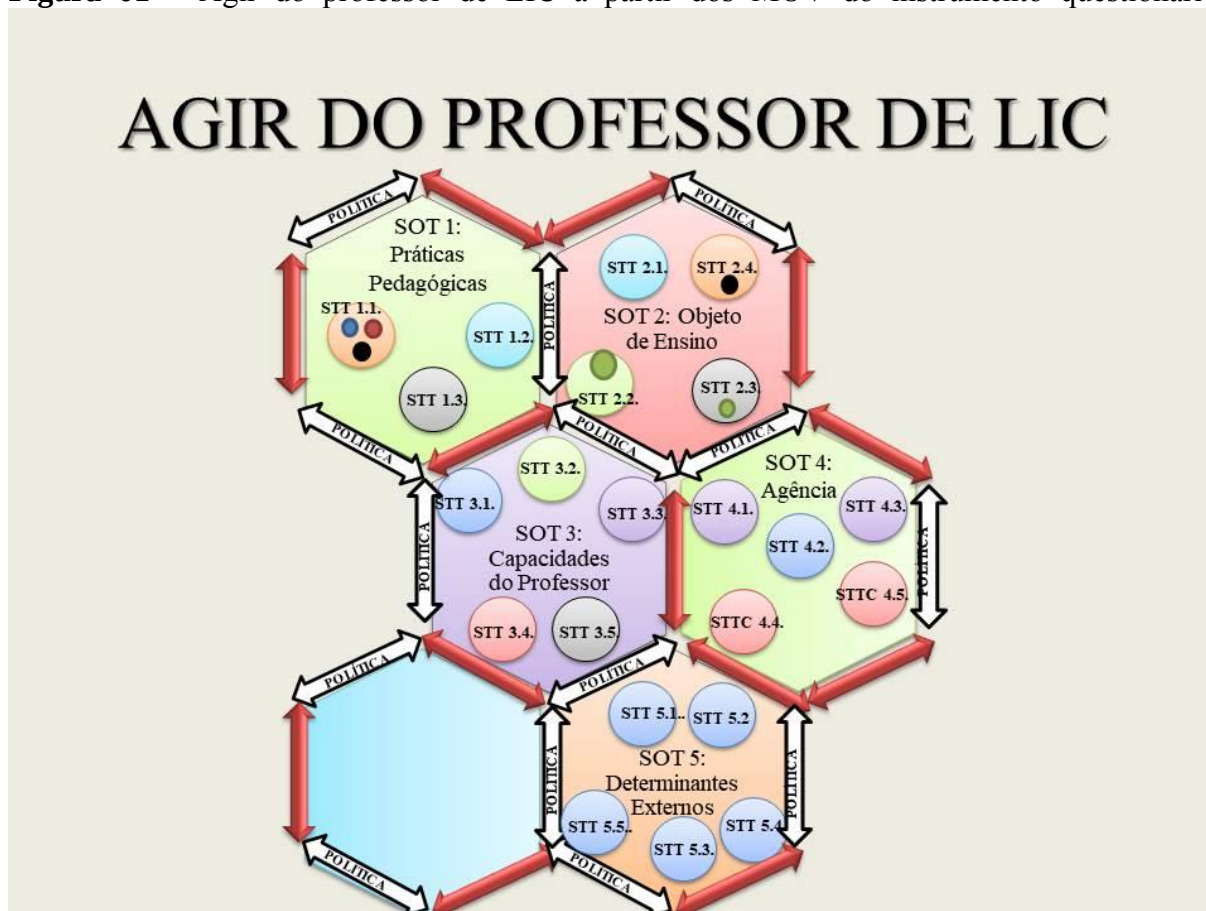
Entrevê-se, então, no quadro 07, a predominância de MOVs relacionados ao agir do professor de LIC com ênfase nas práticas pedagógicas, aprendizagem do aluno, papel pró-ativo dentro da escola e da comunidade e autonomia e papel ativamente responsivo do professor. Pontos esses, talvez considerados por mim, à época da elaboração do questionário, como chaves para a mobilização de representações sobre o agir. Por outro lado, reconheço que não investiguei o grau de desenvolvimento das capacidades dos participantes, em especial o conhecimento didático-metodológico, teórico e o perfil, já que considerei improficuo dar o tom aos instrumentos de geração de dados de teste de conhecimentos, o que prejudicaria a percepção dos participantes sobre a pesquisa e sobre o instrumento, como também a minha relação com eles.

Os SOTs são divididos em: 1. Práticas Pedagógicas, que se desdobra nos seguintes STTs Aprendizagem do Aluno - que também se afunila em Aprendizagem Significativa, Formação Cidadã, Pensamento Crítico -, Aprendizagem do Professor e Conflitos Profissionais; 2. Objeto de Ensino que se particulariza nos STTs Reflexão sobre o Objeto de Ensino, Língua Inglesa e Sociedade, que pode ser desmembrado em Ensino de Cultura, Conteúdos de LIC pormenorizado em Vocabulário Estruturas, Metodologia subcategorizado em Lúdico; 3. Capacidades do Professor de LIC que se desdobra nos STTs Conhecimento didático-metodológico, Conhecimento Teórico, Proficiência, Formação e Perfil; 4. Agência do Professor de LIC que se topicaliza nos STTs Autonomia, Papel dentro da escola e da comunidade, Voz e Participação do Professor, Ação Transformadora e Luta Política; por fim, o último SOT 5. Determinantes Externos exemplificado nos seguintes STTs Recursos para o agir, Condições de Trabalho, Plano de Carreira e Estrutura Social.

Apesar de categorizados para a organização do trabalho, é difícil tomá-los em separado para a análise, pois são dimensões das representações dos professores que se sobrepõem e todas elas fortemente irrigadas por representações políticas, sejam de ordem da ação política, da atividade política, da política dos pré-construídos, das políticas públicas e educacionais, entre tantas outras.

A Figura 1 tenta deixar essas relações mais explícitas, da maneira que meus recursos gráficos permitem, em que tenciono representar a relação entre os SOTs como uma colmeia, local em que as abelhas transitam realizando seu trabalho, metáfora que procuro transportar para o coletivo de profissionais de LIC. Essa metáfora também funciona na perspectiva de que não há como entender a parte da colmeia sem entender o todo. Dentro das figuras hexagonais, há esferas que são as representações do STT e as esferas menores, os desdobramentos de STT. As flechas representam a política que circula e se embrenha no agir do professor de LIC.

Figura 01 – Agir do professor de LIC a partir dos MOV do instrumento questionário



Fonte: A própria autora

A figura 1, apesar de conter especificamente os MOV do instrumento questionário, pode ter sua organização e estruturação tomadas como base para análise e compreensão dos instrumentos grupo focal e entrevista, pois permanecem as relações de intercambiação entre os SOTs e a politicidade em que estão imersos.

Para a análise das **respostas**, levo em consideração, no plano textual global, (BRONCKART, 2003) as respostas de todas as questões, tanto as dissertativas quanto as de múltipla escolha. Dentre o total de 28 questões que compõem o instrumento, há questões de múltipla escolha, nas quais o participante poderia assinalar quantas alternativas considerasse pertinente; questões dissertativas, em que ele deveria discorrer seu ponto de vista sobre determinado tópico; questões dicotômicas (de Sim e Não) e questões dicotômicas que pedem justificativa, exemplificação ou são seguidas por uma questão de múltipla escolha.

A tipologia das questões é apresentada no quadro 08. O intuito, no momento da elaboração do instrumento, era de que todas as perguntas possuíssem justificativas, porém a decisão de diminuir a extensão do instrumento acabou interferindo nessa questão, pois,

conforme explicado no capítulo metodológico³², foi me disponibilizada apenas uma hora para a aplicação do instrumento.

Quadro 08 – Tipos de questão do instrumento questionário

Tipos de Questão	Questões em que ocorrem	Exemplo
Dissertativa	15 – 17 – 19 – 28	Para você, qual o papel do aluno nas aulas de LIC?
Dicotômica	09 – 11 – 22 – 26	Você consegue integrar seu trabalho com outros professores de inglês ou de outras disciplinas? () Sim. () Não.
Dicotômica seguida de Exemplificação	02 – 08 – 12 – 23	Você participa ou cria projetos na escola? () Sim. () Não. Por favor, descreva como são essas experiências.
Dicotômica seguida de Justificativa	05 – 14 – 18 – 20 – 23 – 24 – 27	Você acha importante que o professor seja criador de suas próprias práticas pedagógicas? () Sim. () Não. Justifique.
Dicotômica seguida de múltipla escolha	13	Há algo que você mesmo produz no seu processo de ensino? () Sim. () Não. Em caso afirmativo, o que você produz no seu processo didático... () O seu material didático. () A avaliação. () As suas aulas. () As atividades. () A sua metodologia de ensino. () Projetos didáticos. () Outros
Múltipla Escolha	01 – 03 – 04 – 06 – 07 – 10 – 16 – 21 – 25	Como você trabalha cultura? () Com a cultura dos países que falam inglês. () Com a cultura brasileira e da minha região. () Com a cultura estrangeira, trabalhando diversas práticas de muitos países, inclusive aqueles que também utilizam inglês como língua estrangeira. () Com a cultura que o aluno traz de seu ambiente familiar. () Outras formas.

Fonte: A própria autora

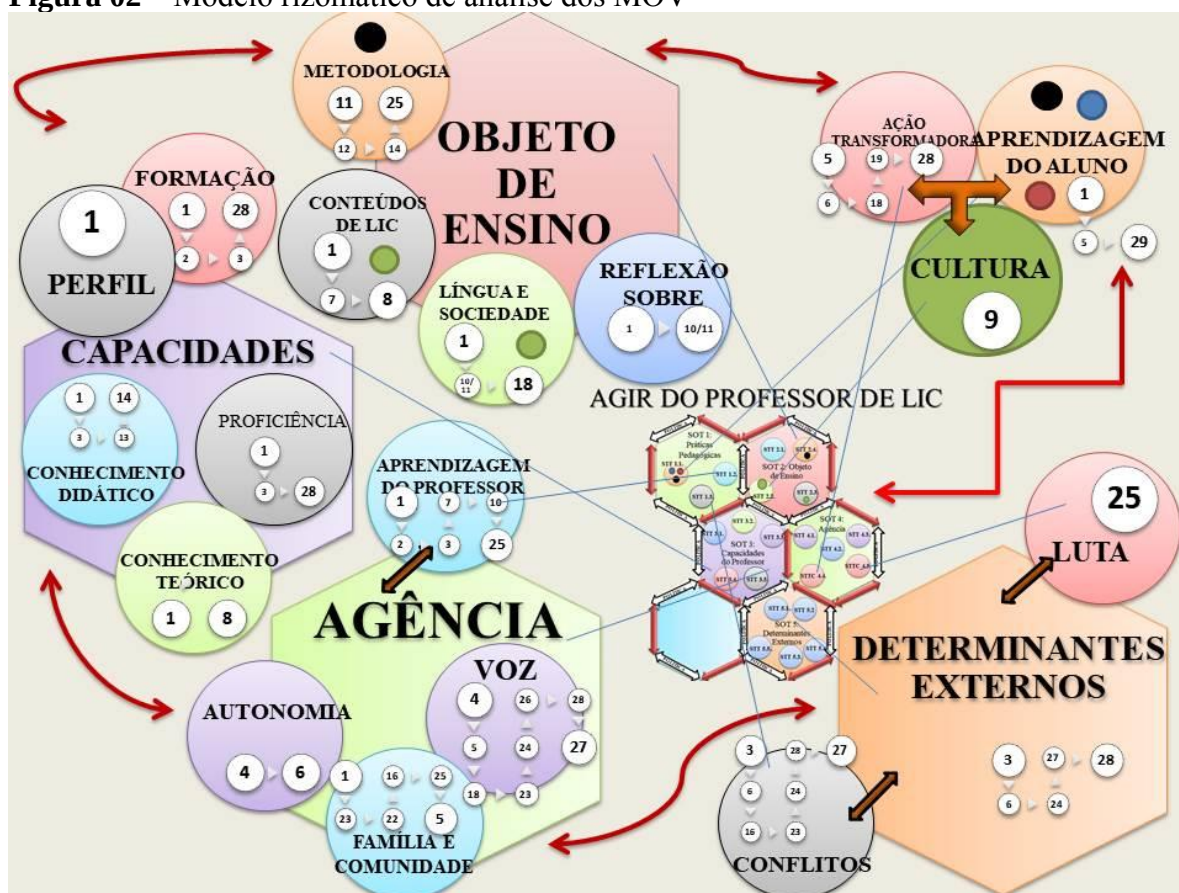
Na sequência, apresento as respostas obtidas, as quais são organizadas por agrupamento temático, reunindo respostas de diferentes questões dissertativas (qualitativas), bem como alternativas das questões dicotômicas e de múltipla escolha (quantitativas). São analisadas, por vezes, no coletivo de professores e, quando pertinente, o professor como indivíduo é tomado como base, ou seja, ora os dados se referem ao grupo de professores, ora aos professores como sujeitos. Antes de cada análise referencio as questões e respostas às quais estou me referindo, retirando-as do questionário (anexo 05) e colocando-as em evidência.

³² Ver item 4.5.

Início a análise com a questão 01³³, no quadro 09, a partir da qual elenco os MOVs que fazem parte da análise desse instrumento e não sigo uma ordem linear, nem do ponto de vista da numeração da questão nem da lógica da numeração sequencial dos SOTs e STTs (apresentados no quadro 07). Isso se justifica na minha pretensão de não enxergar os dados de forma isolada e estanque, por isso agrupo-os baseados nos MOV para fomentar discussões e evidenciar contradições e convergências e sigo uma sequência que dá mais costura temática ao meu texto.

Denomino na figura de 02 essa forma de compreensão e análise dos dados de “modelo rizomático da análise”, visto que, tal qual o rizoma, as ramificações podem apontar diferentes direções e agrupar-se de maneira diferente. Esse modelo de análise também é adotado para os três instrumentos e, de acordo com as respostas dos participantes, os agrupamentos dos MOV adquirem novas configurações. Apresento a seguir a figura 2, baseada nos MOV propostos na figura 1, demonstrando a organização não-linear seguida por mim para a análise do instrumento questionário.

Figura 02 – Modelo rizomático de análise dos MOV

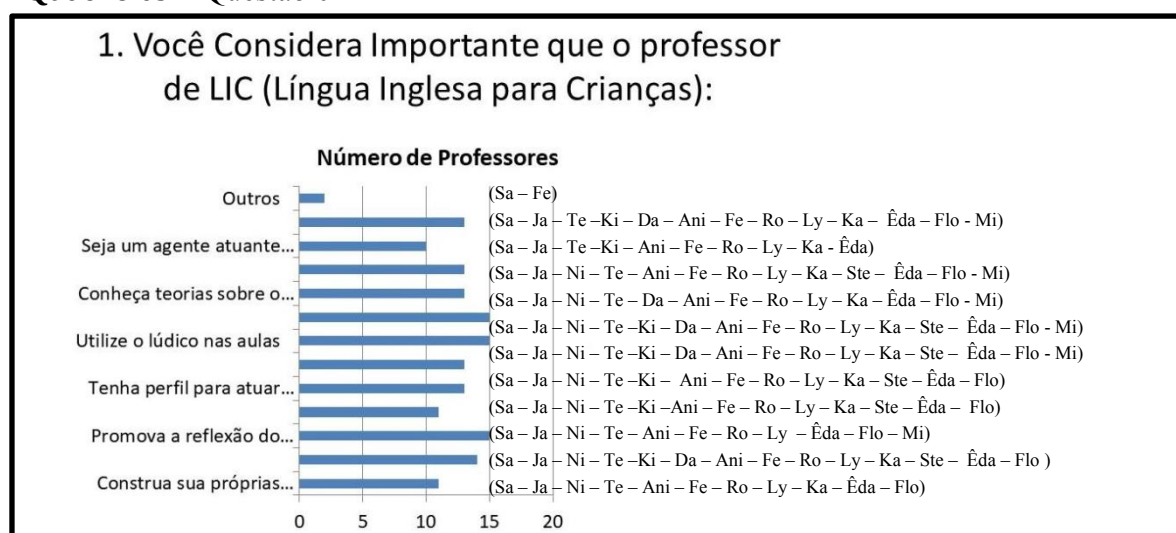


Fonte: A própria autora

³³ Para o acesso completo as respostas do questionário, ver anexo 05.

Na figura 02, a análise, partindo da figura 1 minimizada ao centro representando o Agir do Professor de LIC, perpassa os MOVs agrupados pela afinidade temática das respostas dos participantes. As figuras hexagonais representam os SOTs e as esféricas os STTs. Quando há relação de STTs com MOV que não pertencem ao seu SOT (por exemplo, STT Aprendizagem do Professor que é abrangido pelo SOT Práticas Pedagógicas e é analisado dialogando com o SOT Agência do Professor de LIC), as flechas laranja salientam essas inter-relações. As questões do instrumento analisadas em cada MOV encontram-se dentro de cada esfera/hexágono, representadas pelas esferas brancas com números. As flechas vermelhas apontam a sequência da análise dos MOV do instrumento questionário. Na sequência, início a análise dos dados do questionário a partir da questão 01 no quadro 09:

Quadro 09 – Questão 01³⁴



Fonte: Dados gerados pelas respostas instrumento questionário.

Os respondentes do questionário totalizam quinze participantes. A questão 01, no quadro 09, trabalha o tema gerador do questionário o ‘Agir do Professor de LIC’ no seu contexto escolar. As alternativas ‘Promova a reflexão do aluno em relação/ sobre a língua inglesa e seus usos sociais’, ‘Utilize o lúdico nas aulas’ e ‘Parta das experiências e repertório dos alunos para tornar a aprendizagem significativa’ foram assinaladas pela totalidade dos respondentes (15 participantes - 100%). Em seguida, as alternativas ‘Provoque o pensamento crítico do aluno’ e ‘Tenha conhecimento didático-metodológico’ foram escolhidas por 14 respondentes (93,3%); ‘Tenha perfil para atuar como professor para crianças’, ‘Conheça teorias sobre o desenvolvimento de crianças e sobre aprendizagem de línguas’, ‘Aprenda com seus alunos e outros professores’, ‘Ensine vocabulário e estruturas simples’: 13 participantes

³⁴ As siglas após o gráfico referem-se aos participantes que assinalaram cada alternativa. A relação entre nome dos participantes e suas siglas pode ser encontrada no quadro 06 sobre identificação dos participantes.

(86,7 %); ‘Construa suas próprias práticas’ e ‘Possua nível adequado de proficiência em língua inglesa’: 11 participantes (73,3%); ‘Seja um agente atuante na sua escola e na sua comunidade’: 10 participantes (66,7%); Outros: 2 participantes (13, 3%): “Pesquisa, procurar estratégias” (Professora Fernanda), que remete ao STT3.4.: ‘Formação’ e “Que motive os alunos e faça-o se interessar por aprender outro idioma” (Professora Sabina) que remete ao STT 1.1.1.: ‘Aprendizagem Significativa’.

Embora, não possa chegar a conclusões muito assertivas sobre os dados quantitativos, algumas inferências podem ser feitas. Em primeiro lugar, todas as alternativas foram assinaladas pelos participantes, recebendo pelo menos 60% de concordância ou mais. Para fazer uma análise mais fidedigna, relaciono as respostas obtidas na geração de dados de acordo com os MOVs numa tentativa de compreendê-las melhor e alcançar meus objetivos de pesquisa. Na sequência, apresento as questões analisadas organizadas pelos MOV indicados nos tópicos. No próximo subitem, há as análises das questões sobre o STTs ‘Aprendizagem do Aluno’, ‘Ensino de Cultura’ e ‘Ação Transformadora’ referenciados nas respostas das questões 01, 05, 06, 10, 11, 12, 15, 18, 19, 20, 21, 28.

5.2.1 Aprendizagem do Aluno, Ensino de Cultura e Ação Transformadora

Além dos STTs anunciados no título desse subitem, os desdobramentos do STT ‘Aprendizagem do Aluno’: ‘Aprendizagem Significativa’, ‘Pensamento Crítico’ e ‘Formação Cidadã’. Retomando a questão 01 (quadro 09), a qual mobiliza o STT ‘Aprendizagem Significativa’ na alternativa ‘Parta das experiências e repertório dos alunos para tornar a aprendizagem significativa’, que recebeu também concordância integral pelos participantes, relacionamô-la às respostas da questão 18 no quadro 10.

Quadro 10 – Questão 18: Respostas da questão dicotômica


Fonte: Dados obtidos por meio das respostas ao instrumento questionário

É possível tentar compreender a concepção de aprendizagem significativa dos professores pelas respostas à questão 18 no quadro 10: 14 professores (93,3%) acreditam que seu ensino promove aprendizagem significativa para as crianças, enquanto 1 professor (7,7%) não respondeu a questão. Nas justificativas, no quadro 11, podemos encontrar respostas como as de Teresa e Florestan em que a aprendizagem significativa de LIC (ou a aquisição de conhecimento qualquer) tem como objetivo expandir suas visões de mundo, sem enfatizar em nenhum momento inter-relação com os conhecimentos do aluno.

Quadro 11 – Questão 18: Respostas dissertativas

Você acha que seu ensino promove aprendizagem significativa para as crianças? (...) Justifique: (15 respostas)
Miguel: -
Anísio: -
Stefa: -
Lydia: porque se tem aprendizagem significativa quando você o vocabulário que eles tem (sic).
Teresa: As crianças descobrem um mundo além da realidade, muitas vezes limitada, em que vivem.
Fernanda: Procuro promover o engajamento discursivo da melhor forma possível.
Éda: Espero que sim pois me dedico para que isso aconteça.
Jaqueline: Porque eles conseguem entender e aprender o básico da língua inglesa
Darcy: Eles podem usar os conhecimentos em situações da vida.
Rosa: Pois os alunos adquirem experiências
Florestan: Ao adquirir conhecimento eles expandem seus universos.
Sabina: Os alunos relacionam o que aprendem com músicas, jogos, roupas, propagandas e participam
Nilde: Acredito que sim, pois vejo crescimento e desenvolvimento de suas atividades e progresso na aprendizagem.
Kauany: Porque observo a produtividade
Kika Maria: Tendo (sic) planejar minhas aulas voltadas para a realidade deles; e com a melhor maneira e forma de entendimento deles.

Fonte: Dados obtidos por meio das respostas ao instrumento questionário

A partir das respostas de Teresa e Florestan no quadro 11, reitero o já-dito em Freire (2000, 2014), Giroux (1989, 1990, 1996), Mc Laren (2005), entre outros, que o conhecimento não é neutro e a aprendizagem significativa não pode se dar a partir do ensino de qualquer conhecimento. Algumas formas de ensino, inclusive, podem inibir o desenvolvimento integral da criança. Porém, essa visão parece não ser compartilhada por esses dois professores, em que o conhecimento está sob o viés ideológico da neutralidade. Há também as respostas das professoras Lydia e Jaqueline, que concebem aprendizagem significativa como utilização dos recursos da língua com a utilização dos blocos de enunciado “vocabulário” e “básico da língua inglesa” para descrevê-la.

A maioria das respostas dessa questão, portanto, parece ser bastante vaga e dá pouco escopo para análises, principalmente as respostas das professoras Êda e Rosa. O fato de a professora Fernanda utilizar o bloco de linguagem “engajamento discursivo” e de a professora Nilde se referir a crescimento e desenvolvimento e progresso na aprendizagem demonstra familiaridade com a literatura de ensino de linguagem, ao contrário da professora Kauany, que utiliza a palavra “produtividade”.

Porém, quais são as implicações teórico-práticas e discursivas que elas fazem desses termos não se pode problematizar apenas a partir da análise desse instrumento. Parece-me que os professores Darcy, Sabina e Kika Maria são os que se aproximam mais das acepções de aprendizagem significativa ao descrevê-la como algo que deve se aproximar da vida do aluno e ter uso real no seu cotidiano. Para analisar a aprendizagem com os alunos, vejamos a questão 15, no quadro 12, sobre o papel dos alunos nas aulas de LIC.

Quadro 12 – Questão 15

15. Para você, qual o papel do aluno nas aulas de LIC? (15 respostas)

Miguel: -

Anísio: -

Lydia: O papel do aluno é tão importante quanto ao papel do professor.

Teresa: Interessar-se pelo conteúdo; Participar; Fazer críticas construtivas - aprender com o professor e com os colegas; Estudar.

Fernada: A criança é o principal nas aulas, pois é através do engajamento professor/aluno, aluno/professor observa-se o que é essencial para melhor aprendizado.

Stefa: O principal é a 'TRoca', com aluno é mais importante para que tenham isso e toda uma aprendizagem.

Êda: Receptor e colaborador para que a aprendizagem aconteça.

Jaqueline: É fundamental a participação

Darcy: Aluno ativo - sujeito da própria aprendizagem

Rosa: O aluno deve participar das aulas, interagindo e compartilhando experiências.

Florestan: Aprendiz e de contribuyente (sic), mostrando aos outros alunos sua bagagem cultural.

Sabina: O papel do aluno é aproveitar o pouco tempo para saborear a oportunidade de aprender uma segunda língua.

Nilde: Muitas vezes o aluno é apenas ouvinte, está em sala por ser "obrigado" a estar, mas mesmo como ouvinte ele acaba aprendendo algo. Muitas vezes é a única chance de contato com a LI.

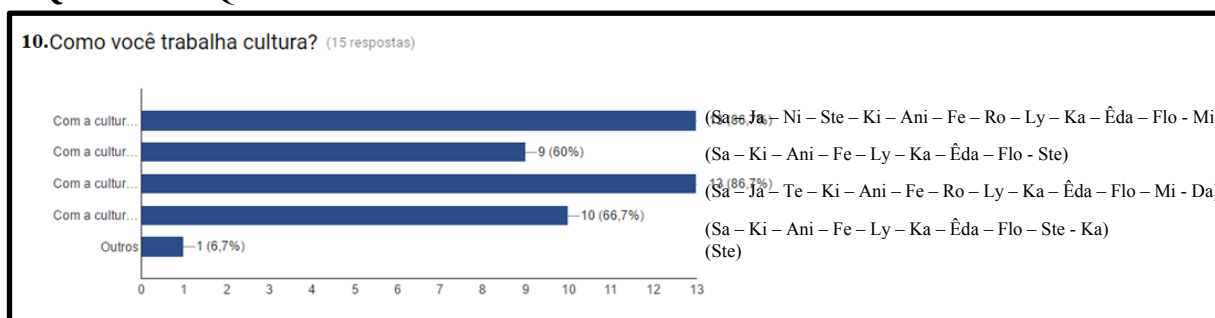
Kika Maria: O aluno tem papel fundamental; ele tem que ter participação ativa nas aulas; tem que ter voz e voto; ouvir e ser ouvido

Kauany: O desenvolvimento e conhecimento de uma nova língua

Fonte: Dados obtidos por meio das respostas ao instrumento questionário

Com base nas respostas, no quadro 12, a maioria dos professores declara ser o papel do aluno tão importante quanto o do professor e considera-o como elemento essencial do ensino e aprendizagem, valendo-se de seu papel ativo na sala de aula. Por outro lado, algumas respostas presentes na questão 15 denotam o papel salvacionista no qual o professor se enxerga e reducionista do aluno, visto que a aprendizagem da língua inglesa como uma grande oportunidade de vida para os alunos é enfatizada nas falas da professora Sabina, Kauany e Nilde; que o aluno é visto como um receptáculo vazio do conhecimento nas respostas das professoras Nilde e Êda; e que é uma obrigação do aluno interessar-se pelo conteúdo, seja ele qual for, na fala da professora Teresa. Na questão 10, no quadro 13, que fala sobre aprendizagem de cultura, é praticável vislumbrar melhor essa relação.

Quadro 13 - Questão 10

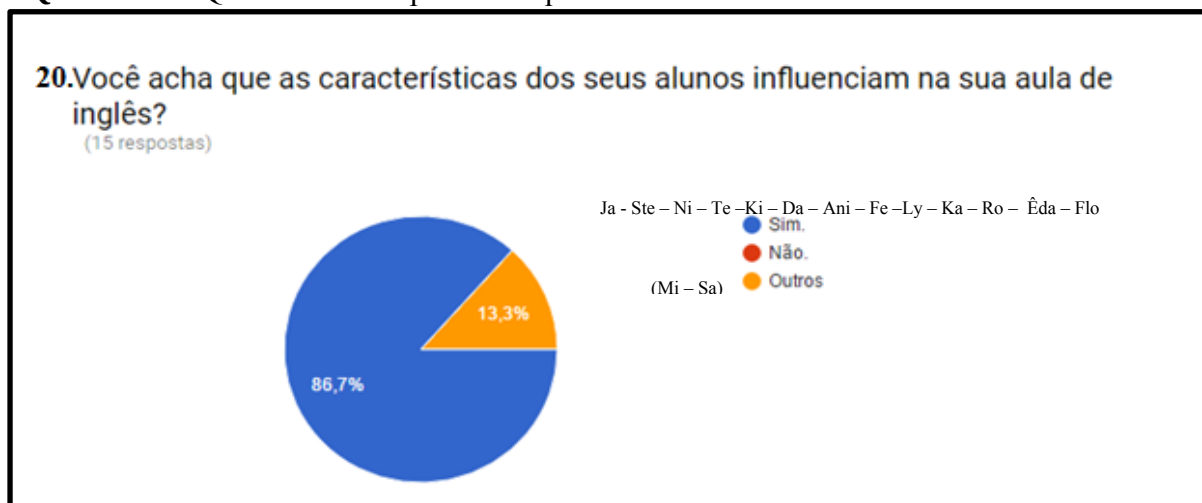


Fonte: Dados obtidos por meio das respostas ao instrumento questionário.

Todos os professores, no quadro 13, admitem trabalhar cultura nas aulas de LIC, cultura essa proveniente dos seguintes repertórios: 13 professores (86,7%) alegam trabalhar ‘Com a cultura dos países que falam inglês’ e ‘Com a cultura estrangeira, trabalhando diversas práticas de muitos países, inclusive aqueles que também utilizam inglês como língua estrangeira’, 10 professores (66,7%): ‘Com a cultura que o aluno traz de seu ambiente familiar’ e 09 professores (60%): ‘Com a cultura brasileira e da minha região’ em que uma professora faz a seguinte observação: “Mostrar a realidade vivida e também o que existe em outros lugares” (Professora Stefa).

Na questão 10 (quadro 13), a visão da cultura estrangeira como predominante nas aulas de LIC aparece nos dados e a cultura local e do aluno ficam em segundo plano, mesmo que 86,7% dos professores tenha idealizado que partir de experiências e repertórios do aluno seja essencial ao exercício da profissão professor de LIC na questão 01 (quadro 09). A visão da cultura estrangeira como algo a ser venerado aparece em uma resposta da questão 11 e 12 (quadro 21) sobre projetos em que a professora Sabina considera que a sua experiência nas Olimpíadas do Rio 2016 como um e que isso é um grande acréscimo de cultura que ela provê aos alunos: “Ainda são pouco (sic) mas estive nas Olimpíadas Rio 2016 e dividir essa experiência foi maravilhosa” (questão 11 e 12, quadro 21, anexo 05).

Os autores da pedagogia crítica (GADOTTI, 2000; GIROUX, 1990; FREIRE, 2000, entre outros) são categóricos ao afirmar que é muito difícil ensinar o que quer que seja se não se usa a cultura do aluno como base curricular. Assim também postulam os pensadores do ensino crítico de língua inglesa (CANAGARAJAH, 2009; RAJAGOPALAN, 2013, entre outros) que ressaltam que a materialidade da língua e da cultura do aluno é o que faz a aprendizagem de uma língua estrangeira significativa, pois como criar novas conexões para novas aprendizagens se não forem baseadas nas conexões antigas? A questão 20 no quadro 14 sobre a influência dos alunos nas aulas de LIC também ajuda a pensar a respeito

Quadro 14 - Questão 20: Respostas da questão dicotômica


Fonte: Dados obtidos por meio das respostas ao instrumento questionário

No quadro 14, as alternativas foram assinaladas da seguinte forma: 13 professores (86,7%) acreditam que as características dos alunos influem, enquanto a professora Sabina assinalou “Sim” e “Não” e o professor Miguel não respondeu à questão. A respeito da resposta da professora Sabina contrariar o propósito da questão dicotômica, posso traçar uma inferência sobre a visão dela a respeito da influência dos alunos na sala de LIC: que as crianças podem ao mesmo tempo trazer modificações à prática do professor ou não.

Na continuação da discussão sobre a visão do papel do aluno, as justificativas verbalizadas na questão 20, no quadro 15, falam da preparação das aulas em relação à realidade de cada aluno e ressaltam as diferenças entre eles. É um pouco incerto delimitar quais as contribuições dessas diferenças para as aulas, embora alguns professores especifiquem serem diferenças que influenciam na assimilação do conteúdo e no interesse/motivação de cada aluno, como podemos conceber nas seguintes respostas de Lydia, Êda e Teresa.

Quadro 15 – Questão 20: Respostas dissertativas

Você acha que as características dos seus alunos influenciam na aula de inglês? (...) Justifique: (15 respostas)

Jaqueline: -

Miguel: -

Lydia: dependendo da sala conseguimos ir além daquilo proposto

Teresa: na forma como os conteúdos são apresentados e também na profundidade deles de acordo com as possibilidades.

Fernanda: Através dos nossos exemplos, a forma de motivação ao ensino de LIC.

Stefa: Pois através das características deles que preparamos nossas práticas.

Êda: Depende do interesse.

Darcy: Sempre os alunos influenciam. É a partir deles e de seu conhecimento que tudo é planejado.

Anísio: Cada aluno é único e traz suas experiências às aulas.

Rosa: A aula precisa ser pensada no público-alvo.

Florestan: Cada pessoa é um universo e viva a subjetividade!

Sabina: Trato todos os alunos iguais, uns aprendem com os outros e olho cada um.

Nilde: Isso é essencial. Temos que conhecer os alunos para assim prepararmos a aula.

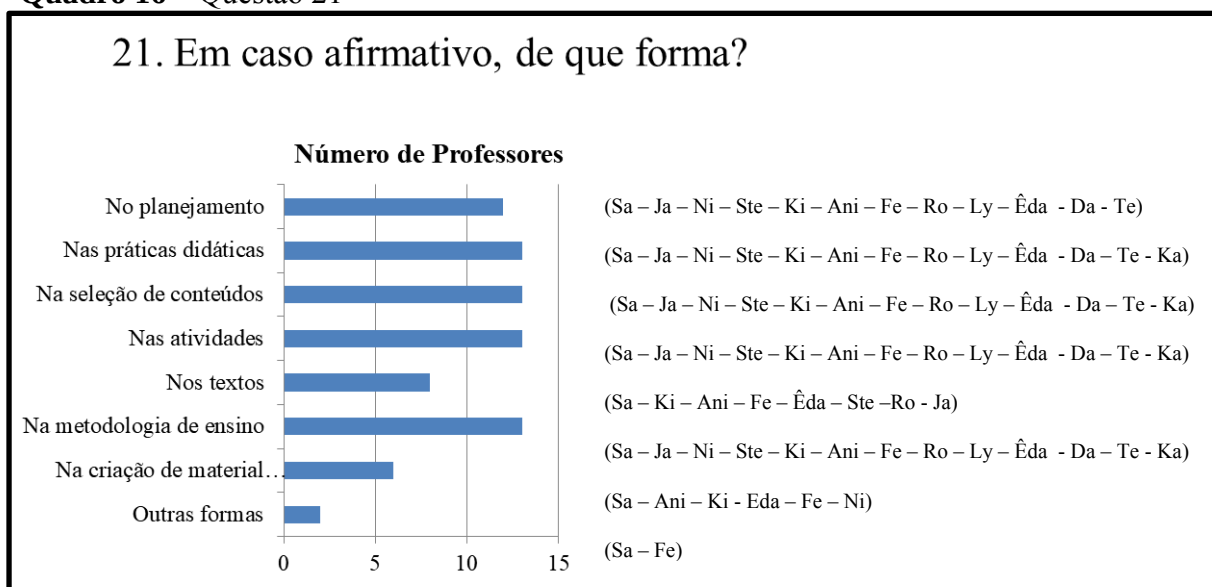
Kauany: porque adoram participar.

Kika Maria: De acordo com o Bairro, coma idade; com as características sociais e econômicas, as minhas aulas serão diferentes para cada uma dessas realidades.

Fonte: Dados obtidos por meio das respostas ao instrumento questionário.

É visível também, no quadro 15, a existência de um currículo fixo não oficial por meio dessas três respostas, quando Lydia fala sobre algo “além do proposto”, o que pressupõe que já há algo proposto e fixo; quando Teresa comenta que os alunos influenciam na forma como os conteúdos são apresentados e não na escolha dos mesmos, sendo que se presume que esses já estão escolhidos; e quando Êda fala que os alunos precisam ter interesse e não sobre a possibilidade de traçar um plano de ensino que contemplem seus interesses.

Na questão 21, no quadro 16, as respostas sobre de que forma as características dos alunos influenciam nas aulas de inglês são organizadas da seguinte maneira: as alternativas ‘Nas práticas didáticas’, ‘Na seleção dos conteúdos’, ‘Nas atividades’ e ‘Na metodologia de ensino’ foram escolhidas por 13 participantes (92,8%); ‘No planejamento’ foi escolhida por 12 participantes (85,7%); ‘Nos textos’ por 8 participantes (57,2%); ‘Na criação de material didático’ por 6 participantes (42,8%); ‘Outros’ por 2 participantes (14,2%), mas não especificaram quais seriam essas possibilidades. Um dos participantes respondeu “sim” à questão 20 (quadro 14), o professor Florestan, porém não assinalou nenhuma das proposições na questão 21.

Quadro 16 – Questão 21


Fonte: Dados obtidos por meio das respostas ao instrumento questionário

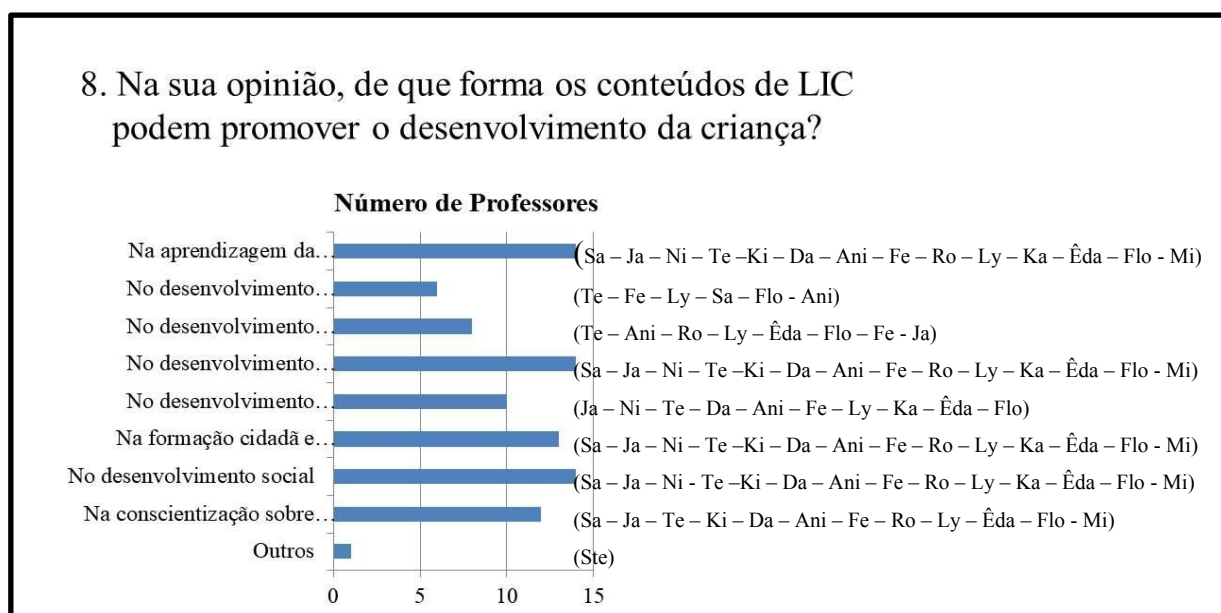
Conforme as respostas da questão 21, no quadro 15, uma interferência menor do aluno no planejamento, nos textos e na criação de material didático pode mostrar um currículo rígido e universal, o qual nem sempre precisa considerar as características do aluno ao planejar e elaborar material didático, nem na seleção e trabalho com textos. Pouco mais da metade dos professores respondeu que considera as características dos alunos para escolha de textos.

Sabendo que é fundamental considerar o aluno para a escolha do gênero a ser trabalhado, bem como para escolher o seu exemplar, adequando tema, estrutura composicional e estilo (BAKHITIN, 2003) ao letramento que a criança traz como bagagem, entrevê-se a dificuldade de promover aprendizagem significativa com base nessas escolhas. Uma hipótese para que não haja consideração do aluno na escolha textual é que essas respostas podem estar novamente vinculadas ao uso do material didático apostilado como base para a escolha dos textos.

Outra possível razão seria a representação de que, por ser ensino de LIC, não é necessário o uso de textos, conforme as pesquisas sobre as representações do ensino de LIC demonstraram (ROCHA, 2006; MORENO, 2014; ROCHA, TÍLIO, 2008; SÃO PEDRO, 2016, entre outras); ou ainda a presença de textos pré-estabelecidos pelas tradições escolares do ensino de LIC. Já o fato dos itens que se referem às práticas didáticas, atividades e metodologia de ensino obterem maior aprovação demonstram mais adequações e consideração ao aluno mais no momento da aula, também considerando que o grande número de alunos e turmas dificulta um planejamento mais individualizado.

A relação entre a seleção de conteúdos e o desenvolvimento da criança é questionada na pergunta 08 no quadro 17. ‘Na aprendizagem da língua inglesa’, ‘No desenvolvimento cognitivo’ e ‘No desenvolvimento social’ foram assinaladas por 14 professores (93,3%); ‘Na formação cidadã e crítica’ por 13 professores (86,7%); ‘Na conscientização sobre si e o outro’ foi assinalada por 12 professores (80%); ‘No desenvolvimento afetivo/emocional’ por 10 professores (66,7%); ‘No desenvolvimento psíquico’ por 08 professores (53,3%); ‘No desenvolvimento físico/motor’ por 04 professores (26,7%); e ‘Outros’ por apenas a professora Stefa, a qual não descreveu sua opção.

Quadro 17 – Questão 08: Respostas múltipla escolha



Fonte: Dados obtidos por meio das respostas ao instrumento questionário.

A alternativa ‘Provoque o pensamento crítico do aluno’ na questão 01 (quadro 09) vai ao encontro do ensino crítico de LIC e é bastante assinalado entre os participantes da pesquisa, sendo apenas rejeitado pelo professor Miguel. No entanto, na questão 08, no quadro 17, que trata de como os conteúdos de LIC podem promover o desenvolvimento da criança, ele assinala ‘Na formação cidadã e crítica’, embora não considere importante que o professor trabalhe isso com a criança, conforme a questão 01.

Esse STT aparece duas vezes mais no questionário nas respostas de três professores, uma é na resposta da professora Stefa à questão 19 no quadro 20: “Principalmente nas séries iniciais e até mesmo Educação Infantil aprendizagem de inglês é muito importante desenvolver cidadão crítico (sic) desde cedo” (Professora Stefa, Resposta à questão 19, anexo 05). A questão 19 (quadro 20) se refere à transformação da sociedade por meio da prática

como professor em LIC e a professora Stefa faz menção à aprendizagem de inglês nas séries para o desenvolvimento do cidadão. E as outras duas são nas respostas à questão 05 dos professores Anísio e Jaqueline presentes no quadro 18.

Quadro 18 – Questão 05: Respostas dissertativas

05. Você enxerga a possibilidade da transformação da sociedade por meio de sua prática como professor de LIC? (...) Por favor, justifique: (15 respostas)

Miguel: -

Kauany: -

Lydia: Pois toda forma de conhecimento é importante para a transformação da sociedade.

Teresa: Sim, pois a língua inglesa tem uma grande influência mundial no mundo globalizado, portanto com as aulas de LIC podemos instigar aspectos culturais; sociais; pessoais e futuros profissionais.

Fernanda: Sim. Acredito que a língua inglesa é essencial para o desenvolvimento global do aluno. Em um mundo globalizado, tecnológico, etc...

Stefa: Tudo que aprendemos e ensinamos, transforma pelo menos um pouco as crianças e alunos, refletindo sim na sociedade.

Êda: Ampliar a visão de mundo do aluno contribui para isso.

Jaqueline: Tornando os alunos críticos e conhecendo uma outra cultura.

Darcy: Pois o professor é um formador de opinião, de caráter, etc., sobretudo pela prática.

Anísio: Pois possibilita o contato das crianças às outras culturas, ampliamos seus conhecimentos e seus pensamentos críticos.

Rosa: Sim, pois como professora, sou exemplo para meus alunos e dessa forma, a intenção é inspirar alunos com conhecimento e cultura.

Florestan: A troca de informações com os alunos geram conhecimentos, possibilitando aos mesmo a chance de transformação da sociedade.

Sabina: Se um aluno tiver mudança de atitude, já será uma possibilidade.

Nilde: Acredito ser importante a criança ter esse contato com a LI e a língua inglesa é uma das mais utilizadas mundialmente.

Kika Maria: Conhecimento de mundo; fazer parte de maneira geral de um mundo globalizado

Fonte: Dados obtidos por meio das respostas ao instrumento questionário

Vemos que, na questão 05 no quadro 18, tanto para a professora Jaqueline quanto para o professor Anísio, o desenvolvimento do senso crítico parece estar atrelado a questão de conhecer e ter contato com outras culturas. Por outro lado, as respostas parecem ser bem genéricas, pois é difícil dizer como esses campos semânticos mobilizados nas respostas dos professores (desenvolver cidadão crítico, tornar os alunos críticos, conhecer uma nova cultura, ampliar conhecimentos e pensamentos críticos) são definidos por eles e como se relacionam com a prática.

Também sabemos que a palavra “crítico” dentro da educação pode ter várias acepções que produzem significados e ações politicamente distintos, inclusive em visões de educação mais tradicionais (PENNYCOOK, 1994; MCLAREN, 2005). Os dados gerados no grupo focal tornam essas representações mais claras como é demonstrado na análise do

instrumento³⁵. As representações sobre ideologia e politicidade do ensino e aprendizagem de LIC ficam mais evidentes quando se discutem os objetivos educacionais desse ofício, na medida em que essas representações dos mesmos aproximam-se ou se distanciam do eixo da manutenção da realidade social e do eixo da ação transformadora.

A questão 19 (quadro 20), sobre a aprendizagem do aluno das séries iniciais enquanto cidadão nas aulas de inglês, traz algumas respostas que marcam ideologicamente as representações do agir político do professor de LIC. As respostas das professoras Fernanda, Kika Maria e Êda a essa questão, no excerto 04, demonstram um ensino inglês como *commodity* (RAJAGOPALAN, 2013), o qual o aluno deve se apropriar para adaptação no mercado de trabalho e melhoria de condições de vida, que vão ao encontro de uma representação de um agir político docente neoliberal, especialmente se atrelada ao desenvolvimento do aluno enquanto cidadão.

Excerto 04

Fernanda: Acredito seja essencial que possam desenvolver a autonomia desses alunos, para que sejam capazes de se adaptar ao mercado de trabalho e socialização dentro da comunidade/mundo.

Êda: Mostrar para o aluno que ele pode e deve sonhar em alcançar melhores condições de vida contribui para sua vida como cidadão.

Kika Maria: Para que seja integrado no mercado de trabalho que é concorrido e competitivo; certamente ele estará mais preparado para enfrentar esse desafio futuro.
(Respostas à questão 19, quadro 20, anexo 05)

A resposta da professora Fernanda utiliza sintagmas que colidem em sentido, já que “autonomia” e “adaptação ao mercado de trabalho” não convergem, a não ser que o sentido de autonomia seja o de pró-atividade que não esteja relacionado com pensamento e ação criativa, independente, autônoma. Essa professora que responde ao longo do questionário sobre “engajamento discursivo”, “professor como agente-educação”, também fala de “adaptação ao mercado” e “ensino de datas comemorativas”, o que sugere que não está claro para a mesma qual a sua base ideológica que orienta suas práticas didáticas, fomentando assim ideias e concepções políticas de ensino divergentes.

O mesmo ocorre com a professora Kika Maria que na questão 18 (quadro 11) afirmava: “Tento planejar minhas aulas voltadas para a realidade deles; e com a melhor maneira e forma de entendimento deles”, ou seja, alega voltar-se para a realidade dos alunos ao ensinar, mas que isso promoveria, na sua resposta à questão 19 (quadro 20) no excerto 04, o desenvolvimento dele enquanto cidadão para integração no mercado de trabalho. Creio que essas lacunas ideológicas que sustentam seu próprio agir docente são o que fomentam

³⁵ Vide item 5.3.

respostas tão vagas em questões tão cruciais como essa sobre o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão, como a questão 18 (quadro 11) sobre aprendizagem significativa e a questão 05 (quadro 18) sobre a relação entre ensino de LIC e transformação da sociedade.

Ainda na questão 19 (quadro 20), as professoras Kauany, Stefa e Êda (mais à frente no excerto 06) são categóricas ao afirmarem que o ensino de LIC é essencial para a formação do cidadão, exaltando-o inclusive como se dificilmente essa formação acontecesse fora dele. Também na questão 06 (quadro 39) o item ‘Língua inglesa para crianças como disciplina obrigatória’ foi assinalado por 12 participantes (80%) e na questão 28 (quadro 40) sobre as proposições do professor sobre o ensino de LIC, o tema é abordado pelas professoras Lydia e Êda de acordo com excerto 05.

Excerto 05

Êda: 1) Inglês na Educação Infantil; 2) Mais tempo com os alunos para que o contato com a língua fosse mais constante; 3) Mais investimentos na capacitação de profissionais em relação à língua.

Lydia: Que seja obrigatória nos anos iniciais (Respostas à questão 28, quadro 40, anexo 05)

A visão por elas apresentada no excerto 05 pode se encaixar dentro das crenças do ensino de LIC e do “quanto antes melhor” (ASSIS-PETERSON, 1999/2000), além do papel hegemônico que a língua inglesa exerce na sociedade. Como já apontado por Sayer (2015) e Rajagopalan (2011), a questão do ensino de LIC é muito mais complexa do que parece e não pode ser respondido com um simples “a criança (não) deve aprender”, pois é preciso considerar o contexto, como será ensinado e quais são os impactos e motivações para o ensino da língua. Analiso o excerto 06 para exemplificar essas visões ingênuas sobre o ensino de LIC.

Excerto 06

Lydia: Pois toda forma de conhecimento é importante para a transformação da sociedade.

Rosa: Sim, pois como professora, sou exemplo para meus alunos e dessa forma, a intenção é inspirar alunos com conhecimento e cultura.

Florestan: A troca de informações com os alunos geram conhecimentos, possibilitando aos mesmos a chance de transformação da sociedade.

Êda: Mostrar para o aluno que ele pode e deve sonhar em alcançar melhores condições de vida contribui para sua vida como cidadão.

Stefa: Principalmente nas séries iniciais e até mesmo Educação Infantil aprendizagem de inglês é muito importante desenvolver cidadão crítico desde cedo.

Kauany: Eu acho maravilhoso desde cedo incentiva-los porque tem mais facilidade e interesse no conteúdo. (Respostas à questão 05, quadro 18, anexo 05)

A questão 05 (quadro 18) a qual versa sobre a possibilidade de transformação da sociedade por meio da prática docente de LIC, também corrobora de igual modo o inferido

nessa discussão. As respostas dos professores Lydia, Stefa, Darcy, Êda, Rosa e Florestan, no excerto 06, apontam que qualquer forma de conhecimento e de formação promove transformação e ressaltam o papel do professor como inspirador dessa transformação. Essas respostas confluem para as representações de senso comum sobre a educação em geral que permeiam tanto a sociedade quanto a escola, ou seja, neutralizam e romantizam essa instituição (FREIRE, SHOR, 1999; GIROUX, 1987, 1996, MCLAREN, 2005, entre outros).

O conhecimento não é transformador por si só, se não está aliado a fatores que promovem a aprendizagem, ainda, se não estou certo sobre a natureza ideológica do conhecimento que estou lecionando, posso, ao mesmo tempo, ao invés de promover transformação, reforçar práticas sociais vigentes e até opressivas (FREIRE, 2014; MCLAREN, 2005). E, se não há diálogo entre o aluno e o professor, diálogo criticamente verdadeiro, há uma colisão entre a cultura do professor e a cultura do aluno, o que acaba por promover mais afastamento do que aprendizagem (FREIRE, 2000; 2014). A visão neutra da globalização no excerto 07 é um exemplo a esse respeito:

Excerto 07

Teresa: Sim, pois a língua inglesa tem uma grande influência mundial no mundo globalizado, portanto com as aulas de LIC podemos instigar aspectos culturais; sociais; pessoais e futuros profissionais.

Fernanda: Sim. Acredito que a língua inglesa é essencial para o desenvolvimento global do aluno. Em um mundo globalizado, tecnológico, etc...

Nilde: Acredito ser importante a criança ter esse contato com a LI e a língua inglesa é uma das mais utilizadas mundialmente.

Kika Maria: Conhecimento de mundo; fazer parte de maneira geral de um mundo globalizado (Respostas à questão 05, quadro 18, anexo 05)

As respostas das professoras Nilde, Kika Maria, Fernanda e Teresa, no excerto 07, apontam para representações de ensino de língua inglesa, pois as professoras dizem que a transformação da sociedade acontece pela inserção da criança no mundo globalizado. A língua inglesa, de acordo com Block (2008) se firmou como hegemônica na estrutura mundial devido a uma série de fatores políticos e econômicos que fazem parte da organização capitalista e neoliberal das nações com mais poderio no mundo.

A globalização, para o autor, trouxe efeitos negativos e positivos para as diversas localidades no mundo, porém a forma como é enxergada e ressignificada para os alunos de LIC não pode ser apenas como uma forma de adequação às diversas privações que as hegemonias produzem no mundo globalizado.

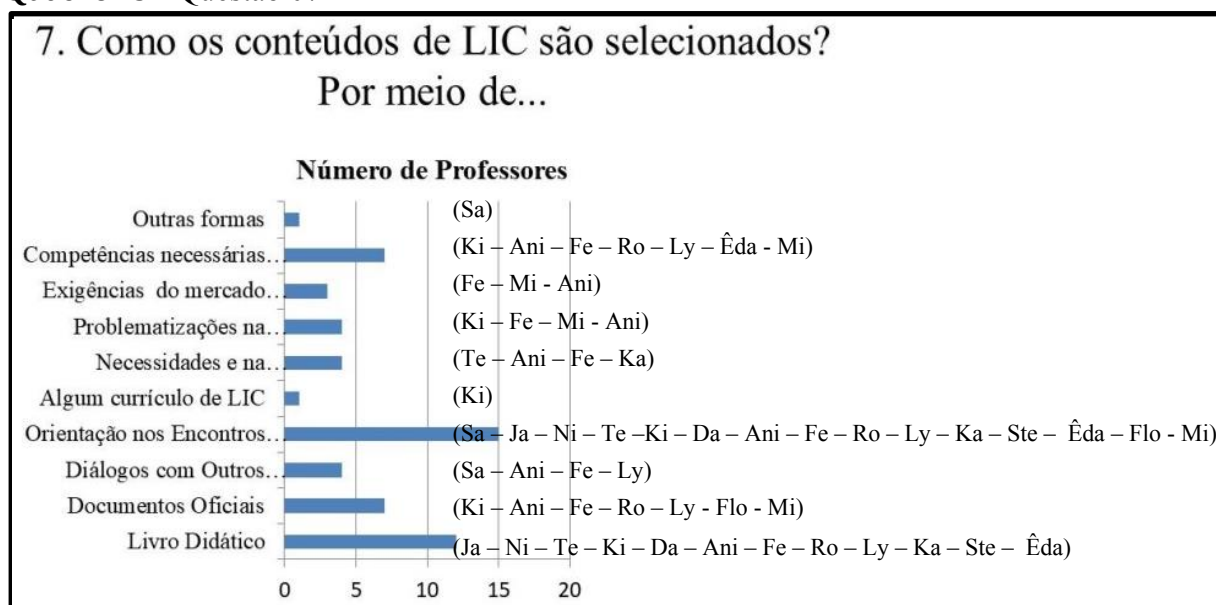
Por isso, reforço novamente que, de acordo com Canagarajah (2009), o professor de inglês precisa ter claro a polifonia que a globalização traz e suas respectivas assimetrias de

poder, sem privar o aluno de estar no mundo globalizado e de usar o inglês como um instrumento de sobrevivência e ao mesmo tempo de resistência. No tópico seguinte, relaciono as discussões apresentadas até aqui com o SOT Objeto de Ensino com bases nas respostas das questões 01, 02, 04, 07, 10, 11, 12, 13, 14, 18 e 19.

5.2.2 Objeto de Ensino

Nesse SOT, as respostas elencadas também se particularizam nos STTs ‘Reflexão sobre o Objeto de Ensino’, ‘Língua Inglesa e Sociedade’, ‘Metodologia de LIC’ e ‘Conteúdos de LIC’, esse por sua vez, que se desdobra no STT ‘Vocabulário e Estruturas Simples’. A questão 07, no quadro 19, objetiva entender como são selecionados os conteúdos de LIC pelo grupo de participantes:

Quadro 19 - Questão 07



Fonte: Dados obtidos por meio das respostas ao instrumento questionário

No quadro 19, as respostas foram assinaladas da seguinte forma: ‘Livro didático’ foi uma alternativa escolhida por 12 participantes (80%) em que 09 especificaram se referir ao material apostilado do Sistema de Ensino Positivo - Aprende Brasil utilizado pelo município na época, a esse percentual gostaria de acrescentar uma participante (6,7%) que assinalou ‘Outros’, ressaltando “temos material apostilado” (Professora Sabina); ‘Orientação nos encontros de formação’ foi escolhido por 12 participantes (80%); ‘Documentos Oficiais’ e ‘Competências e habilidades necessárias para uma formação cidadã’ por 7 (46,7%);

‘Necessidades e na familiarização dos conteúdos pelos alunos’, ‘Diálogos com outros professores’ e ‘Problematizações da escola e da comunidade’ por 4 (26,7%); ‘Exigências do mercado de trabalho’ por 3 (20%); e ‘Algum currículo de LIC’ por uma participante (6,7%), a qual especificou ser os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (Professora Kika Maria).

É peculiar notar que, apesar de 100% dos professores assinalarem sobre a importância de se partir do repertório dos alunos nas aulas de LIC (questão 01, quadro 09), apenas 26,7% afirmaram que selecionam os conteúdos a partir do contexto de vida dos mesmos (questão 07, quadro 19). A maioria massiva dos professores utiliza o material didático para a seleção dos conteúdos, um material apostilado.

Pressupomos, então, que não é só no ensino geral que o papel atribuído ao material didático é muito grande, como nos contextos de LIC também, conforme já descrito em outras pesquisas (MORENO, 2014; REIS, MORENO, TONELLI, 2017; CONSOLO, 2014). Isso não quer dizer que os professores estejam satisfeitos com ele, de acordo com a resposta da professora Teresa no quadro 20:

Quadro 20 – Questão 19

19. Qual sua opinião sobre a aprendizagem de inglês desde as séries iniciais no que se refere ao desenvolvimento do aluno enquanto cidadão? De que forma você acha possível que ela aconteça? (15 respostas)

Lydia: É muito importante nas séries iniciais só será possível a partir do momento que as escolas que ainda tem possa a oferecer LIC aos alunos

Teresa: Com alunos motivados; auxiliados pela família; professores qualificados (com domínio do idioma a ser ensinado); metodologia eficaz de ensino (muitas vezes os livros didáticos não são satisfatórios).

Fernanda: Acredito seja essencial que possam desenvolver a autonomia desses alunos, para que sejam capazes de se adaptar ao mercado de trabalho e socialização dentro da comunidade/mundo.

Stefa: Principalmente nas séries iniciais e até mesmo Educação Infantil aprendizagem de inglês é muito importante desenvolver cidadão critico desde cedo.

Êda: Mostrar para o aluno que ele pode e deve sonhar em alcançar melhores condições de vida contribui para sua vida como cidadão.

Jaqueline: O inglês está presente em nossas casas sem que percebamos na TV- CELULAR - COMPUTADOR - a língua inglesa é uma necessidade.

Darcy: Mais do que ensinar conteúdos, os alunos aprendem a se relacionar, a respeitar o próximo e a promover uma cultura de paz.

Anísio: O aluno passa a ter contato com outras culturas.

Rosa: Na minha opinião é extremamente importante, pois o aluno descobre que existe um "mundo" lá fora. Trocando experiências, incentivando o estudo.

Florestan: Mesclando ao ensino da língua cultura social

Sabina: A forma como acontece na rede municipal está muito bem. Acho possível sim que ela exista e o aluno se sinta incluído.

Nilde: Acredito que a aprendizagem é mais lenta por não terem uma família que pratique ou conheça a língua, mas acredito que apesar de lenta ela acontece. E as crianças ficam felizes por muitas vezes acabarem ensinando os pais.

Kauany: Eu acho maravilhoso desde cedo incentiva-los (sic) porque tem mais facilidade e interesse no conteúdo.

Miguel: -

Kika Maria: Para que seja integrada no mercado de trabalho que é concorrido e competitivo; certamente ele estará mais preparado para enfrentar esse desafio futuro.

Fonte: Dados obtidos por meio das respostas ao instrumento questionário

Por outro lado, a professora Teresa demonstra em sua resposta à questão 19, no quadro 20, que, apesar de selecionarem os conteúdos pelo material didático, isso não quer dizer que os professores estejam completamente satisfeitos com ele. A escolha dos conteúdos por meio do material didático reflete um quadro comum no contexto educacional brasileiro, em que o livro didático/material didático atua como regulador da aprendizagem, pois o espaço educacional do professor pressupõe pouco *locus* para reflexão, devido às condições de operariado que ele ocupa (CHOPPIN, 2004).

Mesmo em contextos como o do município analisado, em que os professores possuem formação mensal e horas de estudo semanais, o material didático ainda se constitui um guia do que deve ser ensinado, já que, pela formação, o professor não tem muito claro como

estabelecer tais asserções por si próprio e isso se agrava quando se depara com suas duras condições de trabalho, não sendo considerado um intelectual (GIROUX, 1987). Quando falamos de LIC e sua inexistência oficial no contexto educacional (TONELLI, 2017), a situação torna-se ainda mais pungente.

Outra forma de selecionar conteúdos assinalada por um grande número de professores na questão 07 (quadro 19) é ‘Orientação nos encontros de formação’, pois esse município em especial realiza formação uma vez por mês junto à supervisora de ensino, que propõe a troca de experiência entre os professores, o estudo de textos teóricos, da língua inglesa e a elaboração de projetos didáticos.

Nesse quesito, podem-se entrever dois lados: o primeiro, que leva a uma dependência do agir prescritivo, situação na qual o professor prefere se fiar naquilo que já existe ou que provém da voz de uma autoridade; e, por outro lado, a importância dos momentos de formação continuada para professores que não têm uma formação específica em LIC. A questão da resposta dos PCNs serem um currículo de LIC pode ser devido ao fato da expressão “Língua Inglesa para Crianças” estar abreviada e a professora ter interpretado como algum currículo de LEM (Língua Estrangeira Moderna). A seleção de conteúdos e a aprendizagem significativa têm uma estreita relação, logo, sigo para as questões que versam sobre a última.

Na questão 01 (quadro 09), a alternativa ‘Ensine Vocabulário e Estruturas Simples’ foi assinalada por 86,7% dos respondentes do questionário sobre o agir do professor do LIC, o que me leva a considerar que é uma representação que a maioria do grupo tem em relação à visão sobre como e o que da língua inglesa deveria ser ensinado para crianças.

E se tomarmos por base que 86,7% dos professores selecionam os conteúdos com base no material didático apostilado na questão 07 (quadro 19), iremos ao encontro do que há no constatado em análises anteriores de conteúdos de materiais didáticos de LIC (MORENO, 2013; MORENO, TONELLI, 2016; ROCHA, TÍLIO, 2008; RAMOS, ROSELI, 2005; entre outros), uma predominância de ensino de vocabulário e estruturas gramaticais, o que nos remete ao estruturalismo. A resposta às questões 11 e 12 (quadro 21) da professora Lydia e a resposta da professora Jaqueline na questão 18 (quadro 11), que trata de aprendizagem significativa no ensino, exemplificam esse ponto.

Quadro 21 – Questão 11 e 12: Respostas dissertativas

11./12. Você consegue integrar seu trabalho com outros professores de inglês ou de outras disciplinas? (...) Você participa ou cria projetos na escola? (...) Por favor, descreva como são essas experiências. (15 respostas)

Stefa: -

Miguel: -

Lydia: No conteúdo de frutas (vocabulário) você prepara uma salada de fruta com os alunos e isso já entra no gênero receita que instrucional

Teresa: Na maioria das vezes o assunto abordado coincide em 2 ou mais disciplinas, pois o Livro Integrado prevê isso.

Fernanda: Sim, celebrando as datas comemorativas com outros professores.

Jaqueline: -

Êda: Exposições com professora de Arte, projeto pequenos dentro da sala com auxílio da professora.

Darcy: Semana de Práticas Pedagógicas (com tema comum).

Anísio: Ao trabalhar a intertextualidade, é possível o contato com professores de outras disciplinas.

Rosa: Existe uma semana de projeto na qual o tema proposto é trabalhado por todas as disciplinas

Florestan: Normalmente as sugestões de interação estão no material didático utilizado

Sabina: Ainda são pouco mas estive nas Olimpíadas Rio 2016 e dividir essa experiência foi maravilhosa

Nilde: Sempre há conversas com trocas de experiências com professores durante encontros de horário de estudo.

Kauany: Durante encontro com professores.

Kika Maria: Ensaio de uma música para ser apresentada para os pais no encerramento do ano letivo (ex.: "Imagine" - John Lennon)

Fonte: Dados obtidos por meio das respostas ao instrumento questionário.

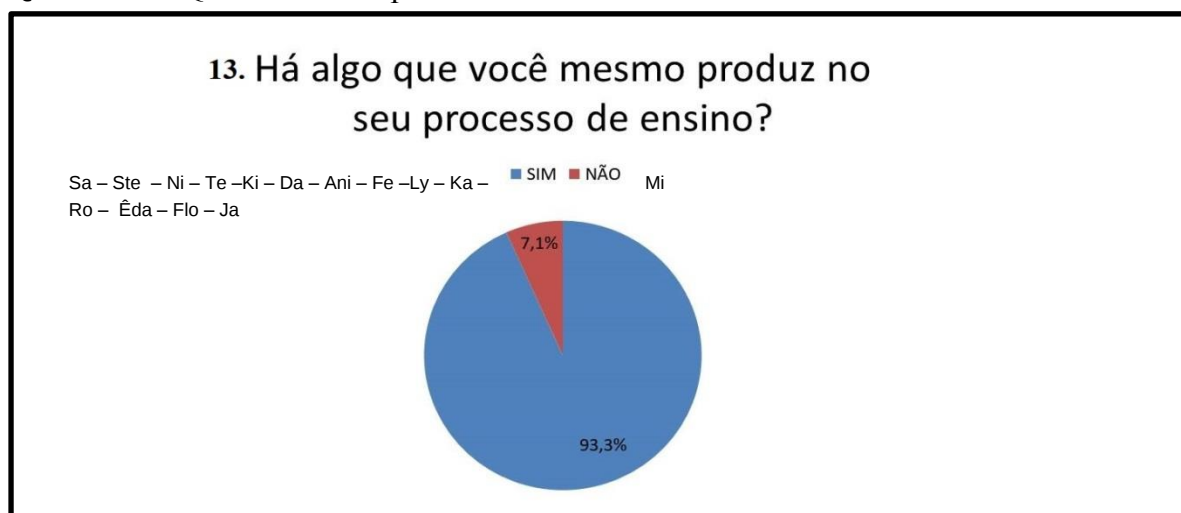
A questão 12 no quadro 21 pedia para fazer uma descrição de projetos desenvolvidos e parece que o sentido atribuído à palavra “projeto” pela professora Lydia é diferente do que está na literatura. Podemos ver que ela considera o vocabulário de frutas como um conteúdo de LIC e apenas o fato de ela preparar uma salada de frutas com as crianças é considerado um trabalho com o gênero receita, o qual ela identifica dentro do seu repertório teórico como gênero instrucional. A prática descrita por ela na verdade aproxima-se mais de um trabalho estruturalista.

A resposta da professora Jaqueline, na questão 18 (quadro 11), “Porque eles conseguem entender e aprender o básico da língua inglesa”, ao mencionar níveis de aprendizado da língua, recai também sobre um ensino que considera a progressão de conteúdos de forma linguística, gramatical. Assim sendo, as representações dos professores sobre ensinar a língua e seus usos sociais distam de língua em seu processo vivo e ativo. Se a língua é vista de forma estanque, elenco em seguida algumas respostas para entender como o professor posiciona-se no instrumento em relação à metodologia para o ensino de LIC com ênfase na construção das práticas e na relação com os projetos didáticos.

As duas alternativas que foram menos assinaladas na questão 01 (quadro 09) - ‘Seja um agente atuante na sua escola e na sua comunidade’ e ‘Construa suas próprias práticas’ -, estão fortemente imbricados com o referencial de Pedagogia Crítica (FREIRE, 2014; GIROUX, 1987, 1990, entre outros) e promovem a atribuição da função do professor do educar e do aprender além da escola e de ser um construtor consciente do próprio saber.

É compreensível que essas atribuições não sejam de forçosa maioria, em virtude da realidade de escola-fábrica que o professor vivencia na realidade brasileira de material didático pronto, de pouco tempo para discussões e reflexões, da preocupação com resultados e exames escolares, da intensa transição de escola para a escola, de turma para turma, sem de fato conhecer as vidas que habitam o chão de cada escola e o chão em que habita a escola. Com respeito à construção das próprias práticas, segue as respostas à questão 13 no quadro 22.

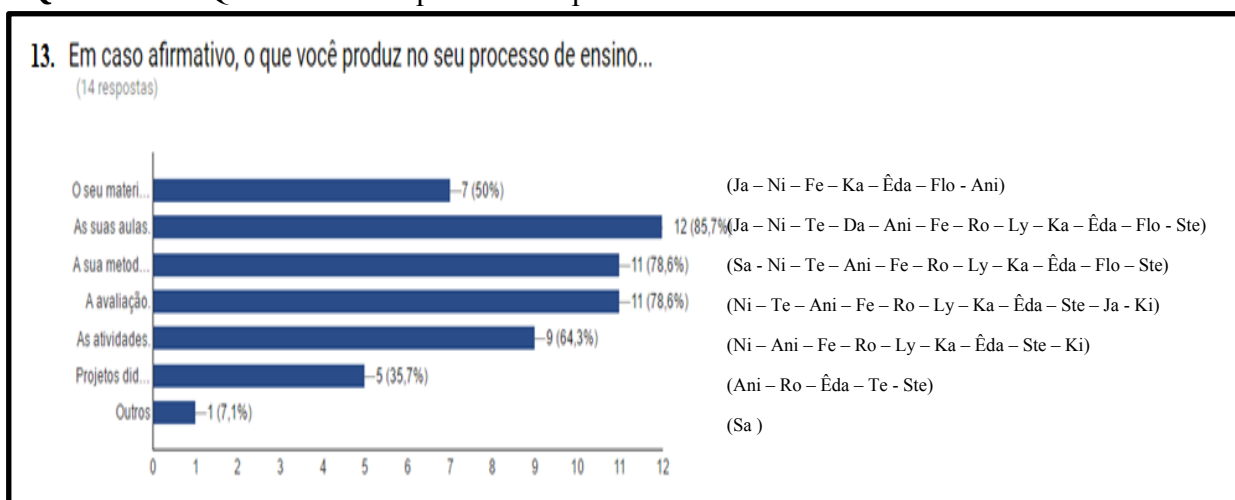
Quadro 22 - Questão 13: Respostas dicotômicas



Fonte: Dados obtidos por meio das respostas ao instrumento questionário

A questão 13, no quadro 22, inquiri sobre o que o próprio professor produz em seu processo pedagógico: 14 professores (93,3%) afirmaram produzir algo, enquanto 1 professor (6,7%) disse que não produz. Dentre as coisas que são produzidas, estão na questão 13 no quadro 23: as aulas por 12 participantes (85,7%); a metodologia de ensino e a avaliação por 11 participantes (78,6%); as atividades por 9 participantes (64,3%); o seu material didático por 7 participantes (50%); projetos didáticos por 5 (35,7%); e 1 professora (7,1%) introduziu outra possibilidade - “Exemplos de contextualização” (Professora Sabina). O professor que acredita não produzir nada, na questão 13, novamente é o professor Miguel, que respondeu não se considerar nem produtor das próprias aulas.

Quadro 23 – Questão 13: Respostas múltipla escolha



Fonte: Dados obtidos por meio das respostas ao instrumento questionário

Vemos, de novo, no quadro 23, que o que é mais produzido pelos professores é o que pode ser feito a partir do material, como as aulas, a metodologia de ensino e a avaliação, já as atividades e o material didático recebem um percentual menor. Por exemplo, a despeito de 86,7% dos professores caracterizarem que possuem autonomia para propor projetos, na questão 04 (quadro 30), apenas 38,5% declararam produzi-los. Em relação à participação nos projetos didáticos, apresento as respostas da questão 12 no quadro 24.

Quadro 24 – Questão 12: Respostas à questão dicotômica



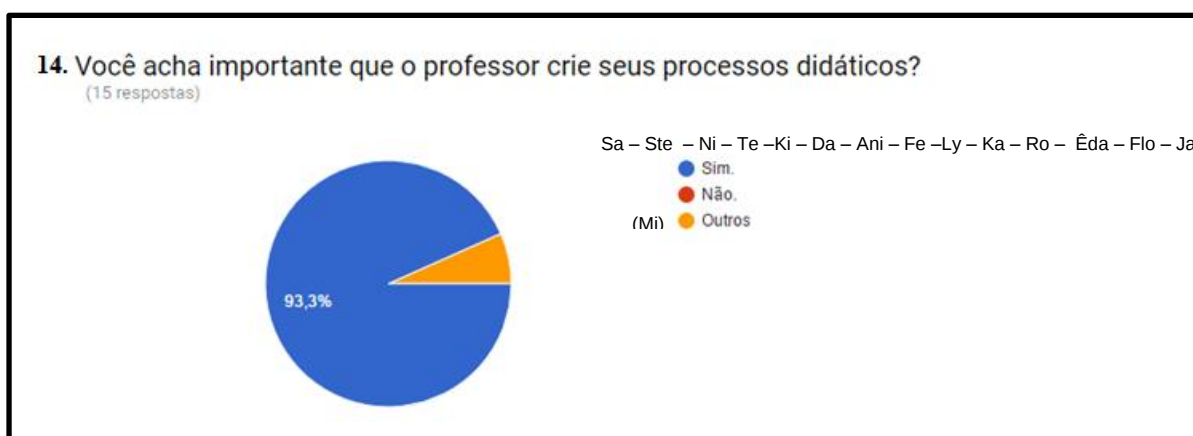
Fonte: Dados obtidos por meio das respostas ao instrumento questionário

Na questão 12, no quadro 24, sobre a participação de professores em projetos, 60% afirmaram que participam e 40% que não participam. É possível deduzir que há projetos que são propostos pela própria escola ou pelo próprio município e não dos docentes. Sobre a concepção dos professores acerca dos projetos, utilizaremos as justificativas da Questão 12 (quadro 21). Dentre as atividades que figuram como projetos estão as datas comemorativas,

exposições com outros professores, semanas temáticas delimitadas pela escola, apresentações artísticas.

Ou seja, caracterizam-se mais como atividades pré-determinadas do que como criações do professor e nem sempre têm relação direta com o conteúdo estudado e não geram, provavelmente, construção de conhecimento por parte dos alunos. Em contrapartida, na questão 25 (quadro 42) sobre o que os professores podem fazer quanto à precariedade das condições de trabalho, 10 participantes (66,7%) falaram que projetos culturais educativos seriam uma alternativa. Em relação à criação também, a questão 14 no quadro 25 mostra as respostas dos professores com respeito à produção de suas práticas pedagógicas.

Quadro 25 – Questão 14: Respostas à questão dicotômica



Fonte: Dados obtidos por meio das respostas ao instrumento questionário

Na questão 14, no quadro 25, que pergunta se o participante acha importante que o professor seja criador de suas práticas pedagógicas, 14 professores (93,3%) responderam que sim, enquanto 1 (6,7%) não respondeu. Dentre as justificativas para essa resposta, no quadro 26, questão 14, podemos identificar: o professor como criador para que as aulas não se tornem monótonas, a atuação do professor nas necessidades de cada turma e alunos, a renovação das práticas em relação às que não deram certo, a autonomia e a capacidade de julgamento e reflexão para o exercício de sua função, as experiências do professor como elemento do ensino. Consequentemente, o professor enxerga a importância de seu potencial criador nas aulas e, por algumas respostas, foi possível perceber quanto o exercício da autonomia e o respeito às suas decisões na posição de docente deixam-no mais à vontade para trabalhar.

Quadro 26 – Questão 14: Respostas dissertativas

14. Você acha importante que o professor seja criador de suas próprias práticas pedagógicas? Justifique: (15 respostas)

Miguel: -

Kauany: -

Lydia: Nas aulas de LIC é preciso que sejamos criadores a todo momento para que as aulas não se tornem monótonas

Teresa: O professor tem que ter autonomia para trabalhar conforme as necessidades especificidades de cada turma nem sempre a mesma metodologia irá servir para todas as turmas.

Fernanda: Dependendo da clientela e realidade dos alunos.

Rosa: Pois o professor muda de prática a todo momento para atingir seus objetivos, principalmente quando uma prática não deu certo.

Êda: Autonomia para trabalhar é muito importante com o tempo você passa a ver suas práticas de outra maneira.

Jaqueline: Somente o professor conhece cada aluno e suas habilidades e a necessidade de cada um.

Darcy: Não criador exatamente, mas faça adaptações conforme a realidade dos alunos.

Anísio: Ao viver o pós-método, o professor leva à sala de aula suas próprias experiências; assim torna-se mais eficaz para ajudar os alunos a construir seus conhecimentos.

Stefa: Pois o professor de LIC trabalha em várias salas e até mesmo em várias escolas. Nós precisamos adequar nossas salas para cada realidade.

Florestan: Esta (sic) em sala de aula todos os dias possibilita ao professor ver e entender o que funciona e o que não funciona.

Sabina: Sim. Assim com o ator, que lê o roteiro (texto) e cria o seu melhor.

Nilde: Acredito que o professor deve ter autonomia para atuar da maneira que julgar melhor e mais eficaz tanto para ele quanto para seus alunos.

Kika Maria: Sim, pois o professor conhece a realidade da sua turma e da comunidade escolar; sendo necessário muitas vezes adaptar as atividades para contemplar melhor seus estudantes.

Fonte: Dados obtidos por meio das respostas ao instrumento questionário.

Três outras respostas na mesma questão, no quadro 26, dos professores Darcy, Sabina e Kika Maria, no entanto, enfocam mais o papel do professor como adaptador de material didático do que como criador, preconcebem-no como um construto que já vem pronto e cabe ao professor fazer modificações aos diversos contextos. Em uma realidade ideal, seria muito mais fomentador da aprendizagem se o professor tivesse a possibilidade de trabalhar ativamente na construção das próprias práticas baseado em sua realidade local (GREGORY, CAHILL, 2009; SHOR, 2009), no entanto as condições de trabalho docente muitas vezes são impeditivas.

Outro ponto metodológico que estava pouco presente tanto no roteiro do instrumento questionário quanto em suas respostas é o lúdico. A utilização do lúdico, alternativa à qual, na questão 01 (quadro 09), recebeu 100% de aceitação em relação às atribuições sobre o agir docente do professor de LIC, não estava muito presente em outras questões no instrumento, porém apareceu em uma resposta como uma resposta dissertativa apresentada pelo professor Anísio à questão 02 (quadro 29), a qual falava sobre formas próprias de formação: “Através

do lúdico, utilizar mágica para dar significados à aprendizagem”.

Acredito que essa resposta seja uma divergência de interpretação, em que a formação foi atribuída ao aluno e não ao professor, e na qual o professor afirma ser o lúdico o principal reorganizador das práticas pedagógicas. Apesar das representações nas pesquisas apontarem que o lúdico figura com bastante frequência (ROCHA, 2006; SANTOS, 2005; GUEDES, 2013; ORNELLAS, 2010), o grupo de professores do município, tanto nas respostas ao questionário quanto nos grupos focais, não mobilizou de forma tão expressiva esse STT.

Uma possibilidade para que isso tenha ocorrido é a natureza do instrumento questionário cujas alternativas dão pouco espaço para um agir linguageiro mais espontâneo e que, em virtude disso, as discussões dos grupos focais que foram levantadas a partir das respostas não tenham apontado nessa direção. Posteriormente, são abordadas respostas que ajudam a compreender a visão dos professores sobre o SOT “Capacidades do Professor de LIC”, a partir das respostas às questões 01, 02, 03, 08, 13, 14, 21 e 28.

5.2.3 Capacidades do Professor de LIC

O SOT ‘Capacidades do Professor de LIC’ também aborda os STTs Conhecimento Didático-metodológico, Conhecimento Teórico, Proficiência, Formação e Perfil, pelo qual também inicio a análise explorando uma alternativa da questão 01. Outra alternativa de bastante aceitação na questão 01 (quadro 09) é ‘Promova a reflexão do aluno em relação/ sobre a língua inglesa e seus usos sociais’.

Para compreender melhor a aceitação dessa opção, retomo na mesma questão (quadro 09) que a alternativa ter nível adequado de proficiência para dar aulas de LIC tem 73,3% de concordância. Questiono-me porque esse último item não obteve a totalidade da aprovação, pois como produzir a reflexão sobre esse objeto de conhecimento se não sou capaz de utilizá-lo?

Faço um contraste entre essas alternativas da questão 01 (quadro 09) e as respostas da questão 03 (quadro 38), para entender esse descompasso entre o ensino da língua como instrumento sociointeracional e a proficiência do professor de LIC. A maioria dos professores parece, de acordo com a questão 03, não apresentar (ou não querer demonstrar) dificuldades em relação à língua, apenas 1 professor (6,7%), o professor Miguel, considera a língua como um fator de dificuldades na questão 03 (quadro 38).

No entanto, a resposta da professora Êda à questão 28 (quadro 40), sobre suas proposições para o ensino de LIC, foi: “1) Inglês na Educação Infantil; 2) Mais tempo com os

alunos para que o contato com a língua fosse mais constante; 3) Mais investimentos na capacitação de profissionais em relação à língua”. Mediante o item 03 dessa resposta, infere-se que ela entende que há necessidade de aprimoramento na formação linguística do professor.

As respostas relacionadas à proficiência em língua inglesa anteriormente analisadas me levam a problematizar algumas hipóteses: a primeira reside no fato de a proficiência não ser algo valorizado por todos em virtude de algumas dificuldades na proficiência que alguns professores possam apresentar. A segunda é que alguns possuam a visão de que, para crianças, não seja necessário o desenvolvimento do professor como usuário da língua que ensina, visto que o insumo pode parecer não ser tão complexo, asserção que distancia mais ainda do ensino da língua levando em consideração seus usos sociais.

Importa reconsiderar nesse momento que a alternativa ‘Ensine vocabulário e estruturas simples’ contida na questão 01 (quadro 09) obteve 86,7% de aprovação, um percentual maior do que para o nível de proficiência. Isto posto, é possível inferir que, para os respondentes, as representações sobre os conteúdos e o insumo de linguagem mais simplificado, conforme os apontamentos de Colombo (2014).

O conhecimento didático-metodológico, uma das alternativas disponibilizadas aos respondentes à questão 01 (quadro 09), foi assinalada pela maioria, excetuando-se novamente pelos professores Miguel e Darcy. Dessa vez, para ambos, ter conhecimento didático-metodológico não é importante, mas também não é um ponto conflituoso, conforme suas respostas à questão 03 (quadro 38).

Em resposta à questão 13 (quadro 22) sobre o que os professores produzem em seu processo de ensino, dos 14 que afirmaram produzir algo, 11 deles (85,7%) disseram que produzem a própria metodologia de ensino, o que consideramos um processo que exige bastante repertório didático-metodológico e capacidade criativa. Observemos agora as respostas à pergunta 14 dos professores Anísio e Teresa para estender a discussão sobre o conhecimento didático-metodológico no excerto 08.

Excerto 08

Teresa: O professor tem que ter autonomia para trabalhar conforme as necessidades especificidades de cada turma nem sempre a mesma metodologia irá servir para todas as turmas.

Anísio: Ao viver o pós-método, o professor leva à sala de aula suas próprias experiências; assim torna-se mais eficaz para ajudar os alunos a construir seus conhecimentos. (Respostas à questão 14, quadro 26, anexo 05)

As respostas dos professores Anísio e Teresa à pergunta 14, no excerto 08, a qual indaga sobre a importância do professor ser criador das próprias práticas pedagógicas, revelam preocupação com a multiplicidade de métodos para atender às diversas demandas que os alunos trazem para a sala de aula, com a construção de conhecimentos dos alunos (crianças) e como a autonomia e a subjetividade do professor interferem nas práticas pedagógicas. Embora não possa afirmar que o que o professor Anísio chama de pós-método vai ao encontro do termo utilizado na literatura (KUMARAVADIVELU, 1994), o seu uso revela certa familiarização com os conhecimentos de ordem teórico-metodológica.

Transpondo um dado da periferia dos instrumentos e do contexto de produção, gostaria de ressaltar uma fala da professora coordenadora de língua inglesa no município durante o evento de LIC na UEL em 2017, o *III Encontro de Professores de Língua Inglesa para Crianças e o II Seminário de Avaliação no Ensino Línguas Estrangeiras para Crianças*. Ao falar sobre o ensino de LIC no município, ela também enfatiza o pós-método como metodologia, isso pode dizer que os professores possam estar em contato com essa metodologia durante a formação (informação verbal³⁶).

Quanto às demais alternativas assinaladas na questão 01 (quadro 09), gostaria de ressaltar o fato que ‘Tenha perfil para atuar como professor para crianças’ e ‘Conheça teorias sobre o desenvolvimento das crianças e sobre aprendizagem de línguas’ não obtiveram aprovação integral, sendo que é problemático ensinar língua inglesa a crianças sem perfil ou sem entender como elas aprendem e se desenvolvem em língua estrangeira (PIRES, 2001; TUTIDA, 2016), o que leva a pensar que, talvez, para alguns desses professores, os professores Miguel e Darcy, a tarefa de ensinar LIC não exija muita preparação.

Do meu ponto de vista, tal fato parece ter relação ao perfil dos respondentes: são professores do sexo masculino, o que pode leva-los a não considerar que têm perfil para trabalhar com crianças, devido às representações fomentadas a partir da formação histórica do magistério e sua associação com o feminino.

Ademais, para melhor justificar minha suposição, lanço mão das perguntas de identificação³⁷ e de conversas pertencentes à periferia do questionário (PLAZAOLA GIGER, 2003) para caracterizar que esses são professores trabalham igualmente com Anos Finais também e têm preferência por essa faixa etária. Sendo assim, eles podem não considerar que têm esse perfil mais maternal para trabalhar com crianças, mas como trabalham com elas,

³⁶ “Inglês para crianças em contextos municipais públicos: práticas e encaminhamentos” (painel), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil, 21 de Outubro de 2017.

³⁷ Vide anexo 03.

podem achar que não é necessário ter esse perfil, que é a imagem que sócio-historicamente eles podem ter construído.

Em relação ao conhecimento de teorias sobre desenvolvimento infantil e sobre aprendizagem de língua, as respostas dos questionários não oferecem dados suficientes, creio que o grupo focal³⁸ nesse aspecto é um pouco mais esclarecedor. Se levarmos em conta a questão 08 no quadro 27, a qual solicita a exemplificação de como os conteúdos de LIC podem promover o desenvolvimento da criança, apenas 03 professores preencheram a sua justificativa.

Quadro 27 – Questão 08: Respostas dissertativas

Na sua opinião, de que forma os conteúdos de LIC podem promover o desenvolvimento da criança? Exemplifique: (15 respostas)
Rosa: -
Êda: -
Anísio: -
Florestan: -
Miguel: -
Darcy: -
Nilde: -
Kauany: -
Lydia: -
Sabina: -
Jaqueline: -
Teresa: -
Fernanda: As crianças podem interagir mais e conhecer palavras que faz parte do cotidiano: tais como jogos videogame, etc...
Stefa: Acho que o desenvolvimento da criança é no geral pois a Educação e desenvolvimento se relacionam entre si, para aprendizagem geral.
Kika Maria: Tendo conhecimento de si e do outro; a criança será atuante na sociedade; e na formação pessoal.

Fonte: Dados obtidos com base nas respostas ao instrumento questionário

Na análise dessas ausências no quadro 27, posso corroborar Bakhtin (2003), para quem o silêncio também é ativamente responsivo, portanto isso pode dizer muito sobre essa capacidade em questão. Quando falamos em conhecimento teórico, pensamos em formação, que é o único item não assinalado da questão 03 (quadro 38), sobre as dificuldades no exercício da profissão, embora não se tenha certeza de que os professores compreenderam como formação inicial, continuada ou ambas. O excerto 09 sustenta as necessidades de formação que os professores enxergam para o próprio contexto:

³⁸ Vide item 5.3.

Excerto 09

Êda: 1) Inglês na Educação Infantil; 2) Mais tempo com os alunos para que o contato com a língua fosse mais constante; 3) Mais investimentos na capacitação de profissionais em relação à língua.

Darcy: 1) Criação de salas temáticas; 2) Disponibilização de mais recursos audiovisuais; 3) Formação de professores e troca de experiência.

Anísio: Menos alunos em sala de aula, lousa interativa, mais horas por sala, mais horas de estudo. (Respostas à questão 28, quadro 40, anexo 05)

O excerto 09 é um exemplo da necessidade de mais investimentos em formação docente nas respostas à questão 28 (quadro 40), sobre as proposições dos participantes para o ensino de LIC. As respostas dos professores Darcy, Anísio e Êda demonstram que os professores necessitam de espaços para discutir e trocar conhecimento, bem como ampliar seu repertório teórico-prático. Isso demonstra que talvez as respostas da questão 03 (quadro 38) em relação à ausência de dificuldades na formação não sejam de todo verdadeiras.

As pesquisas elucidam que é raro termos formação inicial que contemple de forma adequada o ensino de LIC e que dê ao professor subsídios necessários para atuar nesse segmento (SANTOS, 2010; TUTIDA, 2016). Uma interpretação possível em relação a essa alternativa sobre a formação não ser uma dificuldade é um fato inerente à periferia do questionário (PLAZAOLA GIGER, 2003).

Esse fato pode se referir à situação dos professores se sentirem vigiados pela coordenadora de área presente e pela Secretaria Municipal de Educação, já que foi exigido por eles que o instrumento de geração de dados pudesse ser escrito para que o resultado fosse entregue a eles e a professora supervisora. Essa é a responsável pela formação continuada e os professores podem ter achado que, se criticassem qualquer aspecto relacionado à formação, poderiam estar criticando-na.

Nesse sentido, as respostas seguintes da professora Sabina em seu questionário, no excerto 10, podem ser um indício dessa situação, pois ela faz questão de assegurar que tudo está muito bem e nega a existência de conflitos. As questões as quais ela se reporta são a 16 (quadro 43) que aborda os desafios do professor em relação aos alunos, e a questão 19 (quadro 20) sobre o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão nas aulas de LIC.

Excerto 10

Sabina: A forma como acontece na rede municipal está muito bem. Acho possível sim que ela exista e o aluno se sinta incluído. (Resposta à questão 19, quadro 20, anexo 05)

Sabina: Não vejo como desafio e sim realidade. (Resposta à questão 16, exemplificação da alternativa 'Outros', anexo 05)

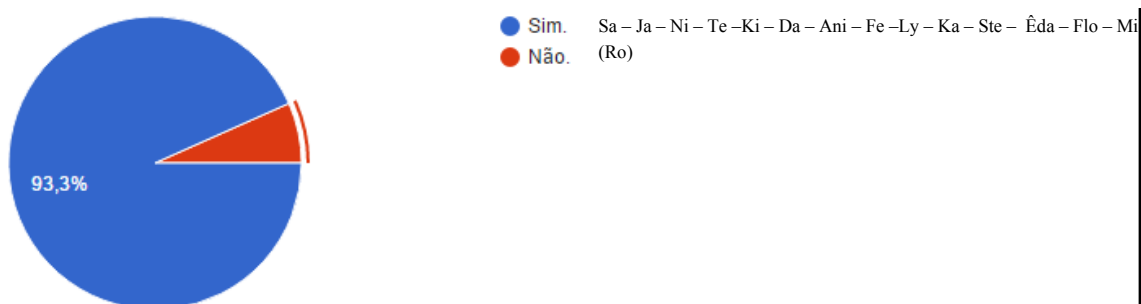
No excerto 10, a professora Sabina, aparentemente tentando negar os conflitos nos dos processos de ensino e aprendizagem, pode estar afastando-se da aprendizagem em si. Pois,

conforme Gadotti (2000), quando há ideias convergentes, há diálogo e, enquanto são divergentes, há conflito e, como bem assevera Vygotsky (1998), o conflito não ocorre somente no plano das ideias, como também na sociedade e dentro de nós mesmos e é o conflito que pode promover o desenvolvimento e o crescimento.

É claro que os desafios fazem parte da realidade da escola, mas isso não quer dizer que não haja dificuldades e momentos nos quais precisamos nos descolar de nós mesmos, de forma até dolorosa, para superarmos os conflitos. Também não há um patamar a alcançar que não precisemos nos melhorar mais. Sempre é possível aprimorar nossas práticas. Sobre a autoformação, vejamos as respostas à questão 02 nos quadros 28 e 29.

Quadro 28 - Questão 02: Respostas da questão dicotômica

2. Você possui formas próprias para a formação ou para buscar conhecimento? (15 respostas)



Fonte: Dados obtidos com base nas respostas ao instrumento questionário

A auto-formação também aparece na questão 01 (quadro 09) na fala da professora Fernanda ao assinalar a opção “Outros” e especificar com “Pesquisa - Procurar Estratégias”. A questão 02 no quadro 28 contempla esse tópico em que 14 professores (93,3%) alegam possuir formas próprias para a formação e para buscar conhecimento, enquanto 01 professora (6,7%), a professora Rosa, afirma que não as possui. O quadro 29 apresenta as exemplificações de como se dá essa autoformação.

Quadro 29 – Questão 02: Respostas dissertativas

2. Você possui outras formas para formação ou para buscar conhecimento? (...) Em caso afirmativo, quais: (14 respostas)

Jaqueline: Cursos, livros e internet

Êda: Cursos, livros e internet

Lydia: Pesquisas em vários lugares como a internet

Teresa: Livros/Internet/Outros professores/vídeos.

Fernanda: cursos - online

Stefa: Quando surge dúvida procuro de várias maneiras, livros, net, etc...

Darcy: Cursos de Aperfeiçoamento

Anísio: Através do lúdico, utilizar mágica para dar significados à aprendizagem.

Florestan: Internet

Sabina: Cursos, pesquisas, viagens

Nilde: Procuro ler bastante, assistir filmes e praticar língua o máximo possível.

Kauany: Escola de Idiomas

Miguel: Livros, internet, cursos paralelos

Kika Maria: Curso particular/estudo do idioma

Fonte: Dados obtidos com base nas respostas ao instrumento questionário

Sobre as formas de formação elencadas pelos professores estão no quadro 29: cursos, livros, internet, vídeos, outros professores, pesquisas, viagens, filmes, escola/estudo de idiomas, praticar línguas, esses últimos sobre os quais podemos pensar que a preocupação do professor é mais em uma formação linguística do que didática. Em continuidade à temática de aprendizagem do professor e seu posicionamento ideológico e praxiológico no mundo, analiso o SOT ‘Agência do professor de LIC’ e ‘Aprendizagem do Professor de LIC’ nas questões 01, 02, 03, 04, 06, 07, 11, 16, 22, 23, 25, 26, 27 e 28.

5.2.4 Agência e Aprendizagem do Professor de LIC

Nesse item o STT ‘Aprendizagem do Professor’ continua sendo explorado, mas com ênfase na aprendizagem com seus pares, assim como o SOT ‘Agência do Professor de LIC’, que contempla como os professores se posicionaram sobre a ação ativa no contexto em que atuam a partir dos seguintes STTs ‘Autonomia’, ‘Papel dentro da escola e da comunidade’ e ‘Voz e Participação do Professor’.

A alternativa da questão 01 (quadro 09) ‘Aprenda com outros professores e com alunos’ (que recebeu grande aprovação) também pode encontrar seu respaldo ao longo das respostas do questionário. Alguns professores apontam em algumas de suas respostas trocas com outros professores, como, por exemplo, na Questão 11 no quadro 30, ao serem questionados se conseguem integrar o trabalho com professores de outras disciplinas.

Quadro 30 – Questão 11: Respostas à questão dicotômica


Fonte: Dados obtidos com base nas respostas ao instrumento questionário

No quadro 30, as respostas dividem-se da seguinte forma: 14 professores (93,3%) alegam que integram seu trabalho com outros professores, enquanto 1 professor (6,7%) não respondeu a questão. As formas de integração podem ser vistas na descrição das experiências nas respostas dissertativas da questão 11 (quadro 21): na forma de apresentações conjuntas e de trocas de experiências durante os horários de estudos e encontros de professores. Em contrapartida, alguns professores veem a integração do trabalho com outros professores como uma forma de organização disciplinar do conteúdo, conforme o excerto 11:

Excerto 11

Florestan: Normalmente as sugestões de interação estão no material didático utilizado

Teresa: Na maioria das vezes o assunto abordado coincide em 2 ou mais disciplinas, pois o Livro Integrado prevê isso.

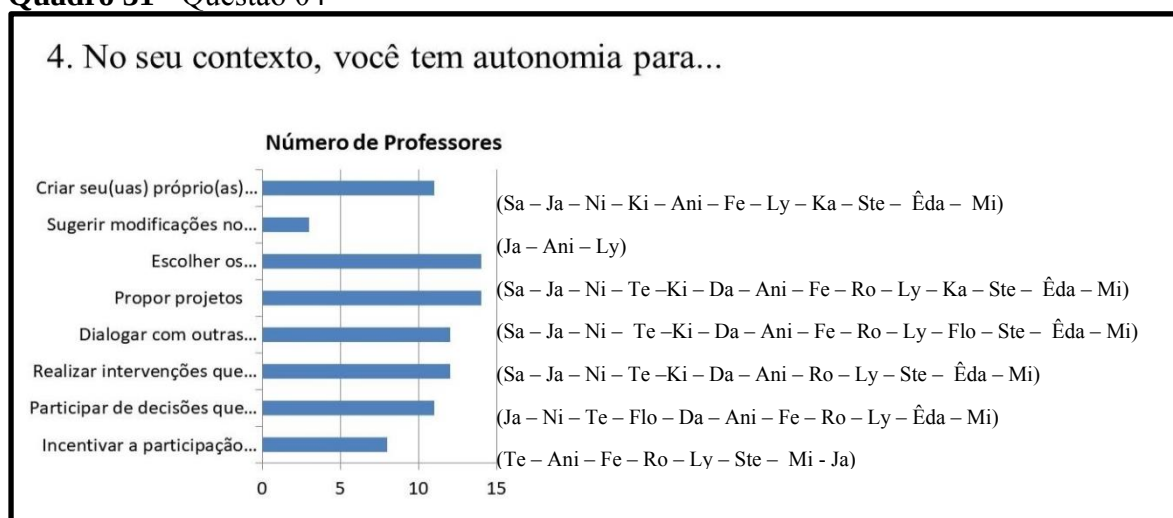
Anísio: Ao trabalhar a intertextualidade, é possível o contato com professores de outras disciplinas. (Respostas à Questão 11, quadro 21, anexo 05)

Ao analisar o manual do professor de sistemas apostilados de ensino (MORENO, 2014), constatei que as coleções alegavam interdisciplinaridade por meio de temas comuns trabalhados em várias disciplinas, mas que isso não era uma interdisciplinaridade real. Esse discurso do manual pode ser visto na fala desses professores no excerto 11 que creem que apenas abordar um tema comum é suficiente para fazer um trabalho integrado.

Ainda sobre a relação de aprendizagem com outros professores, vale ressaltar que 06 professores (40%), na questão 07 (quadro 19), escolhem os conteúdos da aula baseados no diálogo com seus pares e uma professora apontou “outros professores” como forma de formação (Professora Teresa, questão 02, quadro 29). Na relação das dificuldades da

profissão, na questão 03 (quadro 38), 03 professores (20%) apontaram a ‘desunião/desmobilização do grupo de professores’ como um agravante, o que nos leva a pensar que a maioria dos professores considera o grupo bem coeso e que ‘reunião de professores’, pontuada na questão 25 (quadro 41), é considerada uma das formas mais efetivas para a luta contra as condições adversas do trabalho docente, sendo escolhida por 12 professores (80%). No que concerne à questão da autonomia do professor, levantamos a questão 04 no quadro 31 sobre as relações entre a autonomia e o contexto do professor.

Quadro 31 - Questão 04



Fonte: Dados obtidos com base nas respostas ao instrumento questionário

Os professores, em diferentes quantidades, conforme quadro 31, assinalaram possuir autonomia para ‘escolher os textos/canções/histórias/imagens que utilizarão em sala de aula’ e ‘propor projetos’: totalizando 14 professores (93,3%); ‘dialogar com outras instâncias da escola (coordenação, direção)’, ‘realizar intervenções que contribuam para o desenvolvimento do aluno dentro da escola’ e ‘criar seu(uas) próprio(as) material/atividades’: 12 professores (80%), sendo que, nesse último, uma professora especificou “criar dentro do conteúdo material” (Professora Stefa), o que pressupõe que estivesse se referindo ao material didático; ‘participar de decisões que interfiram no contexto escolar’: 11 professores (73,3%); ‘sugerir modificações no currículo’: 03 professores (20%).

A maioria dos professores alega, portanto, possuir autonomia em vários aspectos do seu agir docente na questão analisada, embora nenhuma das alternativas relacionadas à autonomia tenha recebido 100% de aprovação. Considerando a complementação feita pela professora Stefa à alternativa ‘criar seu(uas) próprio(as) material/atividades’, podemos pressupor que o processo de criação pode existir dentro das atividades docentes desde que não

entre em choque com os direcionamentos propostos pelo material didático. Porém, a autonomia não parece ser um ponto crítico para maioria dos professores, já que na questão 06 (quadro 39) sobre como prover os professores de LIC para que a transformação da sociedade ocorra, 07 professores (46,7%) assinalaram o item ‘Mais autonomia para o docente e para os contextos locais’.

A alternativa menos assinalada, na questão 04 (quadro 31), ‘sugerir modificações no currículo’ traz duas hipóteses a respeito, a primeira em que o currículo adotado seria, para os professores, o que está presente no material didático e, portanto, dificilmente passível de ser modificado; ou que o professor, por não ter um currículo formal para LIC, interpreta-o como algo inexistente. Podemos perceber também que a questão da autonomia é um fator variável que pode mudar de instituição para instituição de ensino, mesmo que dentro da rede municipal, como sugere a alternativa ‘participar de decisões que interfiram no contexto escolar’, ao obter 73,3% de aprovação (questão 04, quadro 31).

Sobre a alternativa ‘Seja um agente atuante na sua escola e na sua comunidade’ possuir menos percentual na questão 01 (quadro 09), 66,7%, em relação às demais, pode indicar que alguns professores ainda não veem um diálogo com a escola e com a comunidade como parte constituinte de sua profissão, o que exemplifico trazendo respostas de outras questões.

Por exemplo, em resposta à questão 25 (quadro 42), 09 professores (60%) acreditam que promover ações na escola e na comunidade pode melhorar a qualidade de trabalho do professor. A mesma quantidade de professores acredita, na questão 06 (quadro 39), que o aumento da integração entre a escola, comunidade e outras instituições possa ser um instrumento para que o professor de LIC fomente a transformação da sociedade.

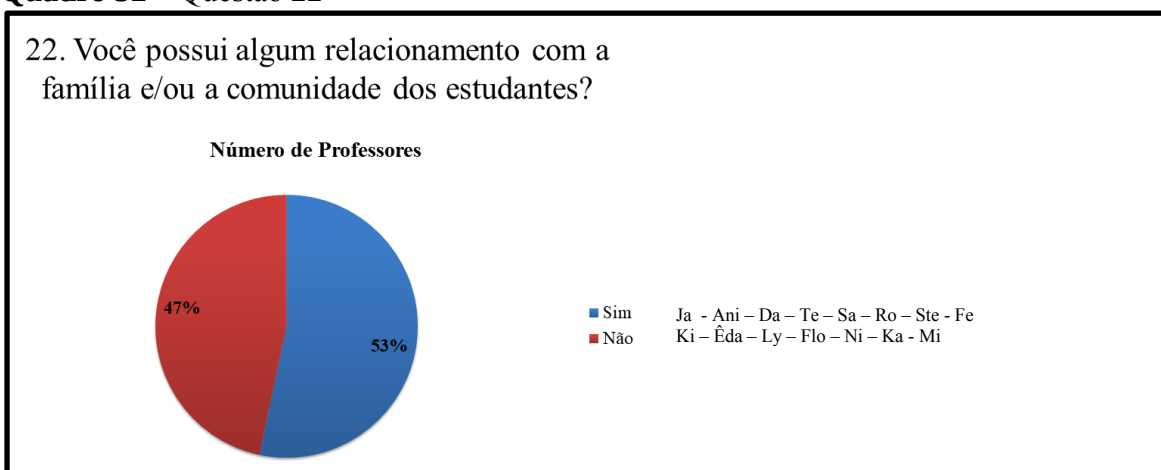
No entanto, fazendo uma análise sobre quais professores assinalaram essas alternativas, temos que a da questão 25 (quadro 42) foi assinalada pelos professores Sabina, Kauany, Anísio, Kika Maria, Teresa, Lydia, Darcy, Miguel e Stefa. Na questão 06 (quadro 39), há os professores Kauany, Stefa, Jaqueline, Rosa, Sabina, Anísio, Kika Maria, Êda e Fernanda.

Construindo uma intersecção entre essas duas alternativas, obtenho os seguintes dados: os participantes Kauany, Sabina, Anísio, Kika Maria e Stefa correspondem a 33,3% da totalidade dos professores que enxerga a importância da integração da escola e da comunidade para fortalecer o trabalho transformador do professor de LIC e que o professor dever ser participe na promoção dessa integração.

Já as professoras Jaqueline, Rosa, Êda e Fernanda, com o percentual de 26,7%, também parecem entender que a integração da escola e da comunidade fortalece o trabalho transformador do professor de LIC, porém esse trabalho não deve partir do próprio docente. Infero, então que, para elas, a integração deve vir de algum determinante externo.

Os professores Teresa, Lydia, Darcy e Miguel (26,7%) acreditam que o professor deva realizar ações na escola e na comunidade para melhorar suas condições de trabalho, porém a integração da escola e da comunidade não é um fator preponderante para fortalecer o trabalho transformador e pedagógico do ensino de LIC. Somente os professores Florestan e Nilde (13,3%), baseando-me nas alternativas analisadas, parecem enxergar a escola e a comunidade como instituições que não devem dialogar, como podemos observar nas seguintes análises das questões 22 e 23 nos quadros 32 e 33.

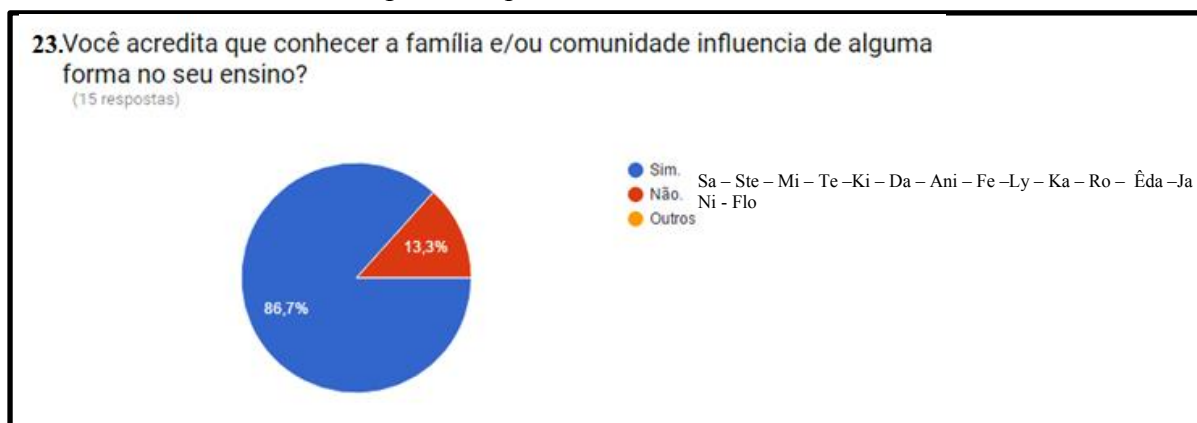
Quadro 32 – Questão 22



Fonte: Dados obtidos com base nas respostas ao instrumento questionário

Na questão 22, no quadro 328 professores (53%) admitiram ter alguma forma de relacionamento com a família e/ou comunidade dos estudantes, em que duas professoras fizeram duas ressalvas: “pouco” (Professora Teresa) e “às vezes” (Professora Stefa); e sete (47%) declararam não possuir nenhum tipo de relacionamento. Em contrapartida, 13 professores (86,7%), na questão 23, no quadro 33, dizem que conhecer a família e/ou a comunidade influencia de alguma forma no ensino, enquanto 2 professores (13,3%) negam essa influência.

Quadro 33 - Questão 23: Respostas à questão dicotômica



Fonte: Dados obtidos com base nas respostas ao instrumento questionário

Sobre a análise desses dados dos quadros 32 e 33, posso apontar que o professor de inglês do município dos anos iniciais possui uma aula por semana e, às vezes, uma grande rotatividade nas escolas, bem como um grande número de turmas e, conseqüentemente, de alunos. Pensando nesse contexto, pode ser que quem atenda a família seja a professora regente de cada turma, o que restringe o contato do professor com a família dos alunos e, por conseguinte, com a comunidade nessa estrutura atual de educação. Em relação à justificativa da questão 23, no quadro 34, as representações mobilizadas se dividem em diferentes direções.

Quadro 34 – Questão 23: Respostas dissertativas

Você acredita que conhecer a família e/ou comunidade influencia de alguma forma no seu ensino? Exemplifique ou justifique, por favor: (15 respostas)

Lydia: -

Kauany: -

Miguel: -

Sabina: -

Teresa: Influencia, pois passo a conhecer a realidade do aluno, quais estímulos são oferecidos a ele em casa. De que forma posso ou não contar com o apoio da família.

Fernanda: Os professores como agente-educação precisam interagir com a comunidade.

Stefa: Pois se você conhecer a história de vida de uma criança, você pode adaptar suas práticas e ações.

Êda: Tudo com apoio da família é mais fácil.

Jaqueline: Cria-se um vínculo com este aluno e esta família e isto ajudar no seu relacionamento com ele

Darcy: Sempre que necessário, há conversa com responsável para se promover a aprendizagem.

Anísio: Fazer o acolhimento da comunidade é muito importante.

Rosa: Pois a família passa a valorizar o nosso trabalho e a disciplina

Florestan: Os pais normalmente não estão interessados no que seus filhos estão aprendendo.

Nilde: Os pais são ausentes na escola onde trabalho. Mas há exceções. Em muitos casos, eles não acompanham a vida escolar do filho.

Kika Maria: conhecendo melhor o bairro local da escola e a realidade de vida dos meus alunos, meu olhar será diferenciado e minhas aulas serão pensadas e planejadas dentro da possibilidade deles.

Fonte: Dados obtidos com base nas respostas ao instrumento questionário

Inicialmente, debruço-me nas respostas dos participantes que responderam “sim” para essa questão. No quadro 34, a professora Jaqueline aponta a importância da construção desse vínculo para a melhoria do relacionamento afetivo/emocional com o aluno. Os professores Fernanda, Stefa, Anísio e Kika Maria acreditam, ou demonstram acreditar, na dimensão positiva desse contato e como ele é um dos fatores primordiais para a compreensão da identidade do aluno e como reorganizador das práticas pedagógicas de igual maneira, o que está em consonância com suas respostas para a alternativa da questão 06 (quadro 39) analisadas há pouco.

As opiniões dos professores Rosa, Teresa, Êda e Darcy parecem evocar um STT que está mais próximo da abordagem da escola tradicional, do papel da família e da comunidade, os quais são responsáveis pela formação da criança e precisam apoiar as ações da escola, em que a construção desse relacionamento deve partir da própria família e os momentos de sua participação e da comunidade na escola são momentos de conversa e *feedback* sobre avaliação ou comportamento.

Os dois professores que não consideram importante a presença da família e da comunidade na escola, professora Nilde e professor Florestan, alegam que os pais são desinteressados da vida escolar dos filhos. Como ambos afirmaram não ter relações com a

família e com a comunidade, essa afirmação se torna um pouco duvidosa, pois que não os conhecem de fato. Ainda, se assim o for, é necessário questionar as razões de tal e qual tem sido o papel da escola ao longo dos alunos na sua função de estreitar essa relação.

A maioria dos professores parece enxergar que a família precisa participar mais, pois a alternativa ‘Incentivo da participação da família’ na questão 06 (quadro 38), a qual pergunta sobre como prover o professor de LIC para que ele possa operar transformações na sociedade utilizando suas práticas didáticas, foi assinalada por 13 professores (86,7%). Também na questão 16 (quadro 43) dentre os desafios vivenciados pelos professores em relação aos alunos, ‘Falta de apoio da família’ é uma alternativa assinalada por 10 professores (66,7%). As respostas do questionário, no entanto, não oferecem dados suficientes para dizer de onde deve vir esse incentivo, na visão dos professores.

Essa dicotomização entre escola e família é uma representação muito presente nos pré-construídos (BRONCKART, 2008) sociais e da educação e se materializa no questionário através da alternativa ‘Separar a responsabilidade de educar para a família e de instruir para a escola’ na questão 06 (quadro 39). Tal alternativa recebeu 53,3% de aprovação, o que equivale a 08 professores. Na perspectiva da pedagogia crítica, esse pensamento apenas reforça o isolamento entre escola e comunidade e, por vezes, seu antagonismo, já que tanto a família instrui e produz conhecimento, quanto a escola educa sobre a vida, a sociedade e sua ética, e o aluno também educa e instrui dentro da escola e da comunidade (FREIRE, 2014).

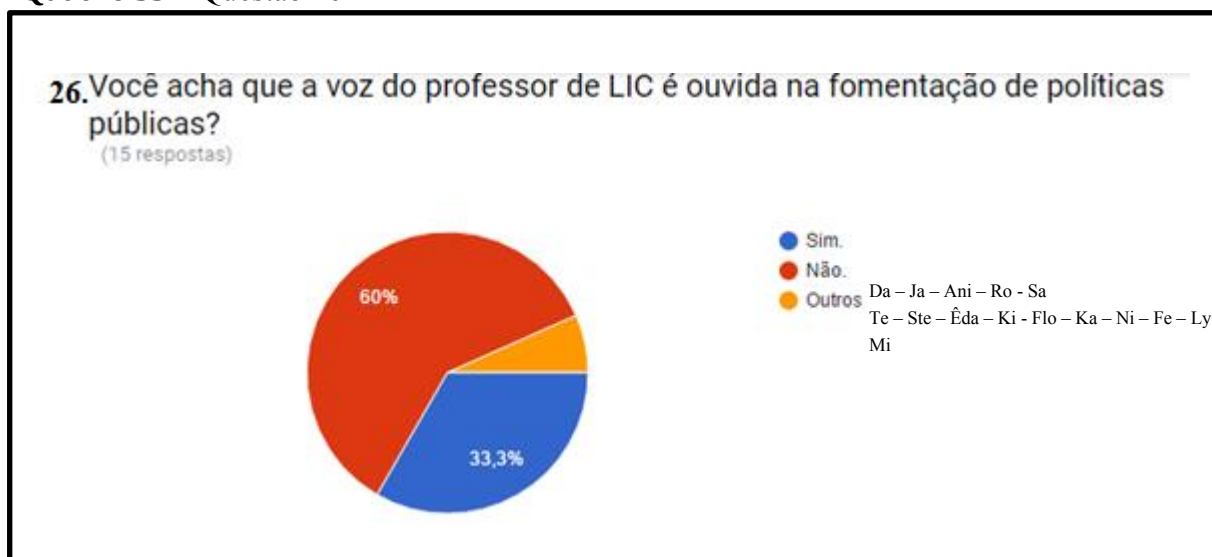
A melhoria de qualidade da vida das comunidades e famílias carentes dos alunos também é vista como uma forma de transformar o ensino de LIC numa ferramenta para o progresso social, pois, ainda na questão 06 (quadro 39), a alternativa ‘Meios de apoio às famílias e às comunidades mais carentes’ é assinalada por 10 professores (66,7%), ainda que não por todos.

Embora constitua uma maioria, se contrastarmos com a alternativa da mesma questão ‘Valorização da carreira docente’, que foi assinalada por 14 professores (93,3%), preocupa-me que, para alguns, ainda a qualidade de amor armado, mencionada por Freire (2000), precise se desenvolver, a qual faz o professor refletir e agir pelo outro e pelo todo, já que a discrepância de percentuais dá-se entre uma alternativa que beneficia o grupo de professores e outra que beneficia o grupo de alunos e suas famílias. O amor armado é considerado por esse autor como imprescindível à função de ensinar.

Outro STT mobilizado pelo instrumento em análise dá ênfase à voz e participação do professor na elaboração de políticas públicas e nas decisões sobre ensino de LIC. A questão 26 no quadro 35 pergunta se a voz dos professores é ouvida na fomentação das políticas

públicas de LIC e 09 dos professores (60%) responderam que “Não”, 05 professores (33,3%) responderam que “Sim” e 01 professor (6,7%) não respondeu a questão.

Quadro 35 – Questão 26



Fonte: Dados obtidos com base nas respostas ao instrumento questionário

Analisando as respostas do quadro 35, não é de meu conhecimento a fomentação de uma prática colaborativa entre instâncias governamentais e professores de LIC na implementação do ensino da disciplina, portanto, não sei a qual situação esses cinco professores que assinalaram ‘Sim’ referem-se. Eles também não especificaram a situação na justificativa da questão 27 no quadro 36, sobre porque consideram importante ou não que a voz do professor de LIC seja ouvida, pois quatro dos professores desse grupo nem chegaram a responder essa questão, sendo o único a responder o professor Darcy, mas que não menciona nada a respeito.

Quadro 36 – Questão 27: Respostas dissertativas

27. Você considera isso importante? (...) Justifique: (15 respostas)

Sabina: -

Lydia: -

Miguel: -

Anísio: -

Jaqueline: -

Stefa: -

Rosa: -

Teresa: O professor é totalmente desvalorizado na sociedade atual, não tem voz nem prestígio - Qualquer um hoje se acha capaz de ser professor mesmo sem formação.

Fernanda: Ainda não há uma prática que dê uma valorização a LIC.

Êda: O professor é o termômetro do que é necessário para o ensino.

Darcy: É um profissional como qualquer outro

Florestan: Discutir algo pode provocar mudanças

Nilde: O professor de inglês não tem o seu devido valor. Sempre o professor da sala é mais importante.

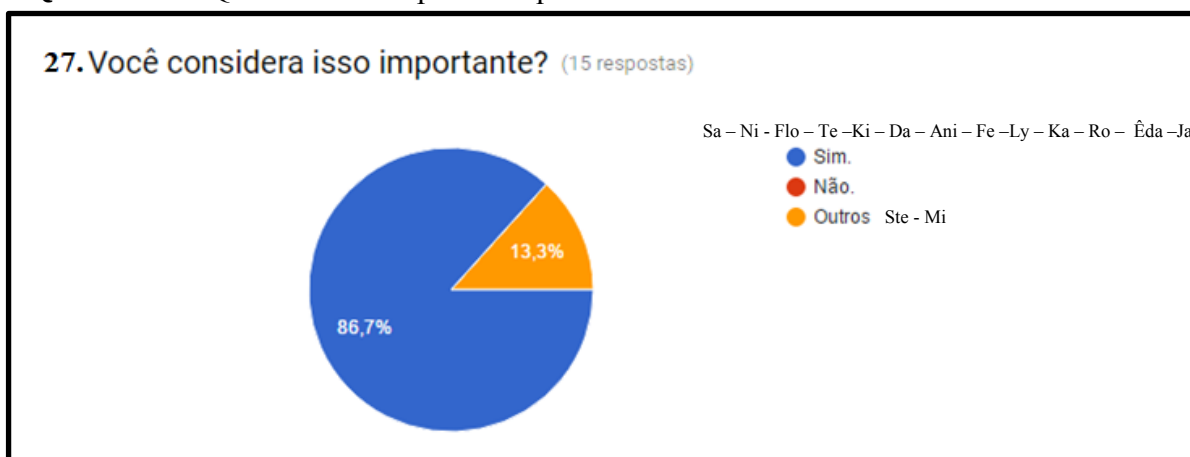
Kauany: Pois não somos ouvidos muitas vezes. As regras são impostas.

Kika Maria: Porque o Ensino da língua inglesa se torna obrigatório apenas para a 2ª etapa do Ensino Fundamental; o professor de inglês para crianças também tem que ser ouvido

Fonte: Dados obtidos com base nas respostas ao instrumento questionário

A justificativa da questão 27 no quadro 36 foi, depois da questão 08 (quadro 26), uma das questões dissertativas menos respondidas dentro da totalidade de professores, alcançando o percentual de 53,3% de participantes que a responderam. Embora, em resposta à parte dicotômica, no quadro 37, da mesma questão no quadro 36, 13 professores (86,7%) tenham respondido que consideram importante que a voz do professor seja ouvida na fomentação de políticas públicas de LIC, pouco menos da metade dos professores quis justificar seus pontos de vista. E dois professores (13,3%) nem chegaram a assinalar a questão.

Quadro 37 – Questão 27: Respostas à questão dicotômica



Fonte: Dados obtidos com base nas respostas ao instrumento questionário

Dentre as oito justificativas apresentadas na questão 27 no quadro 36, há apenas quatro que, de fato, correspondem ao enunciado da questão, ou seja, justificam-na, são as respostas da professora Êda, Darcy, Florestan e Kika Maria. Essas respostas apresentadas justificam a questão falando sobre os seguintes temas: o professor como trabalhador de seu ofício pode ser um grande indicador dos direcionamentos que o seu trabalho pode tomar em contornos oficiais, também falam sobre a discussão como promotora de mudanças (embora essa resposta não esteja exatamente vinculada com a voz do professor em específico) e sobre a existência somente de direcionamentos para os Anos Finais do Ensino Fundamental e que o professor de LIC poderia ajudar a construir algo para as especificidades de seus contextos de atuação.

As demais respostas constituem queixas sobre a desvalorização docente e sobre a imposição e falta de diálogo das políticas públicas que chegam ao professor. É peculiar notar que, nessas justificativas, apenas duas professoras posicionam-se com base na sua subjetividade, a professora Nilde e a professora Kauany, ao falarem na primeira pessoa ou de experiências vivenciadas, como podemos verificar no quadro 36.

Isso pode indicar que os demais respondem, seja pela natureza do instrumento, pela situação da pesquisa ou pela relação com a profissão, com olhar de afastamento em relação ao pertencimento ao grupo dos professores de LIC. Nas respostas à questão 24 (quadro 41), isso se agrava, já que todas as respostas são feitas na perspectiva de um observador externo, sendo que a pergunta solicitava falar do impacto das condições de trabalho do professor na própria prática docente.

A razão à qual o professor se distancia no momento de se posicionar como “eu” pode ser devido a muitos fatores. Como isso acontece nas questões específicas sobre voz, políticas públicas e condições de trabalho, o tema do policiamento de suas falas que pode estar sendo feito pela presença invisível da Secretaria Municipal de Educação pode ser uma possível causa. Enfim, nenhuma das respostas demonstrou o empoderamento do professor frente à própria voz e o seu poder de transformação, seja em relação às políticas públicas e às instâncias governamentais, seja em relação ao potencial transformador das próprias práticas didáticas, como sinalizam as respostas das questões 05 (quadro 18) e 18 (quadro 11).

Ainda sobre a voz do professor e as representações do próprio eu, vale analisar duas respostas da questão 28 no excerto 12. A resposta do professor Florestan parece estar um pouco fora de lugar na questão de construção de norteamentos de LIC ao sugerir aulas dinâmicas. Aulas mais dinâmicas não é algo que se pode fomentar em norteamentos de ensino, a não ser que seja absolutamente impositivo. É algo que depende do agir individual do

professor e não fica claro se ele está, nesse momento, avaliando o agir profissional dos seus colegas ou o seu próprio e quais representações faz do seu *métier* e de si mesmo como profissional.

Excerto 12

Rosa: Na escolha do material didático, formas de avaliação.

Florestan: Aulas mais dinâmicas (Respostas à questão 28, quadro 40, anexo 05)

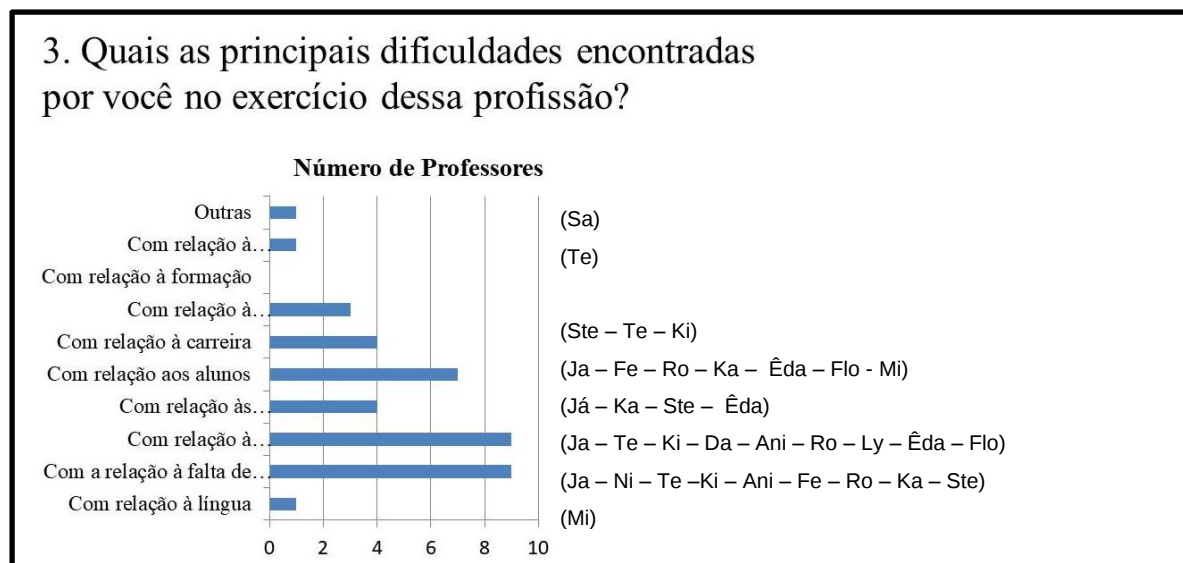
A resposta da professora Rosa, no excerto 12, assim como a da professora Kauany na questão 27 (quadro 36), retrata as restrições de liberdade do professor em relação às próprias práticas docentes, como escolha de material didático e de sua metodologia avaliativa. A autonomia docente, assim como sua voz, passa de novo a ser um STT controverso, pois o professor assume ter relativa autonomia na questão 04 (quadro 31), no entanto parece não ter consciência do quanto sua autonomia pode ser expandida, já que não poder escolher o material e as formas de avaliação ferem os princípios de respeito à liberdade docente e consideração a seus saberes.

Na continuação, o último agrupamento de MOV desse instrumento, que objetiva caracterizar como os professores veem e lidam com os impeditivos de sua prática no SOT ‘Determinantes do Agir’ e nos STTs ‘Conflitos Profissionais’ e ‘Luta Política’, mobilizando as questões 03, 06, 16, 17, 23, 24, 27 e 28.

5.2.5 Determinantes Externos do Agir, Conflitos Profissionais e Luta Política

Nesse subitem, relacionam-se algumas respostas de questões que ajudam a compreender como os professores representam os conflitos profissionais e se posicionam a partir deles, sendo os STTs ‘Conflitos Profissionais’ e ‘Luta Política’ representativos desses. O SOT ‘Determinantes Externos’ também é agrupado nesse subitem, em virtude dos mesmos serem algo que pode ser considerado um obstáculo à realização do trabalho a partir das respostas dos docentes. O STT ‘Conflitos Profissionais’ é introduzido no questionário por meio da questão 03 no quadro 38.

Quadro 38 – Questão 03



Fonte: Dados obtidos com base nas respostas ao instrumento questionário

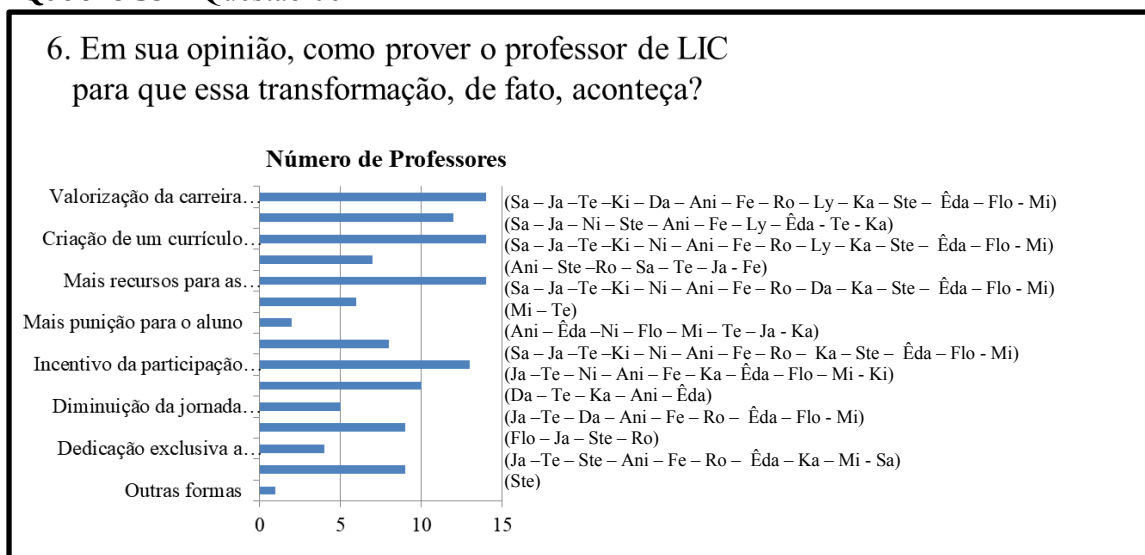
Essa questão, no quadro 38, trata das principais dificuldades que o professor acredita estar vivenciando no exercício da profissão. As alternativas ‘Com relação à falta de recursos’ e ‘Com relação à desvalorização docente’ foram assinaladas por 09 professores (60%); ‘Com relação aos alunos’: 07 professores (46,7%); ‘Com relação às condições da escola’: 04 professores (26,7%), na qual a professora Stefa escreve a seguinte observação “depende da escola”; ‘Com relação à desunião/desmobilização do grupo de professores’: 03 professores (20%); ‘Com relação à língua’, ‘Com relação à metodologia de ensino’ e ‘Outros’: 01 professor (6,7%), esse último especificado como “Não encontro dificuldades no momento” (Professora Sabina); ‘Com relação à formação’: não foi assinalada (0%).

Em primeiro lugar, gostaria de apontar que as respostas dos professores à questão 03, no quadro 38, estão bem pulverizadas nas alternativas, não há nenhum professor que tenha assinalado mais de quatro delas, tanto que apenas duas alternativas totalizaram 60% de concordância, enquanto as demais tiveram percentual abaixo de 50%. Isso parece indicar que os professores alegam que não encontram tantas dificuldades no exercício de sua profissão ou que, se encontram, são de possível superação, o que é evidenciado pela especificação da resposta à alternativa ‘Outros’ da professora Sabina.

Vejamos a descrição da questão 06, que se encontra no quadro 39, sobre como prover o professor de LIC para que suas práticas didáticas possam promover transformação social, para alimentar essa discussão. As alternativas ‘Valorização da carreira docente’, ‘Criação de um currículo e políticas públicas nacionais para o ensino de LIC’, ‘Mais recursos para as escolas e para a disciplina’ foram assinaladas por 14 professores (93,3%); ‘Incentivo da

participação da família’: 13 professores (86,7%); ‘Língua inglesa para crianças como disciplina obrigatória’: 12 professores (80%); ‘Meios de apoio às famílias e às comunidades mais carentes’: 10 professores (66,7%); ‘Mais integração da escola, da comunidade e de outras instituições’ e ‘Diminuição do número de alunos por sala’: 9 professores (60%); ‘Separar a responsabilidade de educar para a família e de instruir para a escola’: 8 professores (53,3%); ‘Mais autonomia para o docente e para os contextos locais’: 7 professores (46,7%); ‘Mudanças na estruturação da escola’: 6 professores (40%); ‘Diminuição da jornada de trabalho’: 5 professores (33,3%); ‘Dedicação exclusiva a apenas uma escola’: 4 professores (26,7%); ‘Mais punição para o aluno’: 2 professores (13,3%); e ‘Outros: 1 professora (6,7%) que especificou ser “Aumento do número de aulas por semana” (professora Stefa).

Quadro 39 – Questão 06



Fonte: Dados obtidos por meio das respostas ao instrumento questionário

Como já apontado na análise do STT ‘Ação Transformadora’, o ensino de LIC é visto pelos professores como algo de passível importância e que deve ser devidamente institucionalizado no contexto educacional por meio de políticas públicas, criação de currículo etc., como uma forma de assegurar a qualidade do mesmo, conforme também nos mostram as respostas à questão 06, no quadro 39, principalmente na alternativa ‘Outros’ e na alternativa ‘Criação de um currículo e políticas públicas nacionais para o ensino de LIC’. Nas proposições dos professores para o ensino de LIC na questão 28 que se encontram no quadro 40, alguns deles apresentam propostas para melhorias que concernem especificamente ao ensino de LIC, sendo eles Kika Maria, Fernanda, Sefa, Êda e Sabina.

Quadro 40 – Questão 28

28. Se você tivesse a possibilidade de interferir diretamente na construção dos norteamentos do ensino de LIC, quais seriam as suas proposições? (15 respostas)

Jaqueline: -

Miguel: -

Lydia: Que seja obrigatória nos anos iniciais

Teresa: Principalmente, voltar à metodologias tradicionais e aos modelos antigos de escola, quando o professor era respeitado; os alunos aprendiam, eram avaliados de forma eficiente; as metodologias funcionavam mais do que as propostas atuais de pedagogia.

Fernanda: Propor mudanças que valorizassem a aprendizagem de LIC desde as séries iniciais (recursos maiores).

Stefa: Primeiramente seria o aumento do número de aulas, pois uma aula por semana para cumprir um conteúdo de um material didático é pouco e te limita em oferecer diversas práticas e atividades.

Êda: 1) Inglês na Educação Infantil; 2) Mais tempo com os alunos para que o contato com a língua fosse mais constante; 3) Mais investimentos na capacitação de profissionais em relação à língua.

Darcy: 1) Criação de salas temáticas; 2) Disponibilização de mais recursos audiovisuais; 3) Formação de professores e troca de experiência.

Anísio: Menos alunos em sala de aula, lousa interativa, mais horas por sala, mais horas de estudo.

Rosa: Na escolha do material didático, formas de avaliação.

Florestan: Aulas mais dinâmicas

Sabina: Aumentava o número de aulas.

Nilde: Primeiro eu gostaria de mudar a visão de que o inglês não é uma disciplina importante que deva ser levada a sério. Deveria reprovar, ter valor maior tanto quanto as outras disciplinas. Só assim talvez os alunos respeitariam mais tanto os professor quanto a disciplina.

Kauany: 1) Um ambiente voltado para a disciplina; 2) Mais e melhores condições materiais para acesso

Kika Maria: Políticas públicas para a implementação de LIC nos primeiros anos do Ensino Fundamental; por exemplo: na BNCC - Base Nacional Comum Curricular, todos os estudos foram voltados para a 2ª etapa do Ensino Fundamental, e em nenhum momento foi mencionado o ensino de inglês do 1º ao 5º ano.

Fonte: Dados obtidos por meio das respostas ao instrumento questionário.

As respostas das professoras Êda, Sabina e Stefa, no quadro 40, abordam o assunto do número reduzido de aulas. No contexto em questão, os professores de LIC possuem uma aula semanal de 55 minutos em cada turma, o que, de fato, dificulta muita a promoção de momentos qualitativos para a aprendizagem e relacionamento com os alunos. Já a professora Fernanda, alia a desvalorização do ensino de LIC na escola pública a pouca destinação de recursos e a professora Kika Maria aponta a invisibilidade do ensino LIC no contexto público (TONELLI, 2017) frente a políticas públicas e documentos oficiais contemporâneos da educação. Essa visão também parece ser reforçada nas respostas do excerto 13:

Excerto 13

Fernanda: Ainda não há uma prática que dê uma valorização a LIC.

Kika Maria: Porque o Ensino da língua inglesa se torna obrigatório apenas para a 2ª etapa do Ensino Fundamental; o professor de inglês para crianças também tem que ser ouvido (Respostas à questão 27, quadro 36, anexo 05)

O excerto 13 traz as respostas das professoras Fernanda e Kika Maira à questão 27 (quadro 36) sobre a importância da voz do professor de LIC ser ouvida em políticas públicas, que reforçam o que as mesmas afirmaram na questão 28 (quadro 39) sobre as ausências de representatividade que existem do ensino de LIC nas políticas públicas da voz professor da disciplina e de seu ofício. A falta de recursos e a desvalorização docente também são problemas grandes que os professores dizem afetá-los nas questões 03 (quadro 38) e 06 (quadro 39).

Em relação à valorização docente, esta não parece depreender de uma mudança no plano de carreira, já que apenas três professores (20%) apresentaram a alternativa ‘com relação à carreira’ como uma dificuldade da profissão na questão 03 (quadro 38). A valorização do docente parece estar semanticamente próxima de um sentido social, mental e emocional, conforme o do reconhecimento do valor profissional como evidenciado nas respostas no excerto 14:

Excerto 14

Nilde: O professor de inglês não tem o seu devido valor. Sempre o professor da sala é mais importante.

Teresa: O professor é totalmente desvalorizado na sociedade atual, não tem voz nem prestígio - Qualquer um hoje se acha capaz de ser professor mesmo sem formação.

Darcy: É um profissional como qualquer outro (Respostas à questão 27, quadro 36, anexo 05)

Essa valorização docente social, mental e emocional aparece nas respostas dos professores Teresa e Darcy à questão 27 (quadro 36) no excerto 14, os quais falam do desprestígio do professor em relação aos demais profissionais em que a formação não é valorizada. Já a professora Nilde, na mesma questão, no excerto 14, aponta uma desvalorização docente específica do professor de LIC, a diminuição da sua voz em detrimento do professor regente, titular da sala que passa mais tempo com as crianças.

Somente quatro professores (26,7%) também assinalaram ‘Diminuição da jornada de trabalho’ e ‘Dedicação exclusiva a uma escola só’ como formas de consolidar suas práticas para transformação social. Da minha perspectiva de professora, as duas alternativas melhorariam a qualidade de trabalho do professor, permitindo-o dedicar-se mais ao aprimoramento próprio como profissional. Na questão 24, no quadro 41, os professores Êda e Anísio são os únicos que abordam a carreira, materializada na jornada, no salário e na motivação de crescimento profissional, como condições de trabalho docente que poderiam ser melhoradas no trabalho do professor para o favorecimento das práticas docentes.

Quadro 41 – Questão 24: Respostas dissertativas

24. Você acha que as condições de trabalho do professor influenciam em sua prática docente? (...) Justifique, por favor: (15 respostas)

Sabina: -

Florestan: -

Miguel:-

Kauany: -

Stefa: -

Teresa: Condições boas de trabalho são essenciais para que o professor consiga dar uma boa aula; tanto quanto do ambiente físico; material e ambiente interpessoal.

Fernanda: Sim, a falta de recursos e condições de trabalho influenciam diretamente na prática.

Êda: Trabalhar menos proporciona automaticamente mais tempo para planejar e assim melhorar sua prática.

Jaqueline: Quando você tem um lugar adequado, material e recursos a sua produção (aula) torna-se mais atrativa

Darcy: Conforme as condições de trabalho, há maior ou menor adaptação das atividades.

Anísio: Ao ser motivado profissionalmente e financeiramente, o professor pode incrementar suas aulas.

Rosa: O ambiente pode incentivar, motivar o professor.

Nilde: Quanto melhores as condições/investimentos na nossa área, melhor será o resultado.

Kika Maria: Se não houver as mínimas condições de trabalho; certamente nossos alunos serão prejudicados.

Lydia: Dependendo dos recursos que temos e das condições de trabalho temos uma prática docente.

Fonte: Dados obtidos por meio das respostas ao instrumento questionário

Conforme quadro 41, a necessidade de recursos didáticos parece permear mais as condições materiais de trabalho, como dos ambientes e materiais específicos para o ensino de língua, em especial o de crianças. Na visão dos professores, as escolas parecem bastantes estruturadas, já que apenas 04 (26,7%) apontaram as condições da escola como uma dificuldade ao exercício da profissão na questão 03 (quadro 38) e 06 (40%) professores assinalaram a alternativa ‘Mudanças na estruturação da escola’ como forma de melhorar os resultados sociais de suas práticas docentes na questão 06 (quadro 39), embora eu não possa dar precisão, apenas com base no questionário, se essas mudanças são físicas, sociais, organizacionais, paradigmáticas etc.

Na questão 24, no quadro 41, as professoras Teresa, Fernanda, Jaqueline, Rosa, Nilde e Kika Maria falam da importância de boas condições para fomentar boas práticas pedagógicas e como, ao contrário, condições ruins podem levar a resultados desastrosos. As condições de trabalho, para as professoras, materializam-se mais em recursos físicos, como o ambiente, o material e recursos, mas também há uma menção de ambiente interpessoal. No excerto 15, alguns professores, ao fazerem algumas proposições ao ensino de LIC também elencam as condições materiais de trabalho.

Excerto 15

Darcy: 1) Criação de salas temáticas; 2) Disponibilização de mais recursos audiovisuais; 3) Formação de professores e troca de experiência.

Anísio: Menos alunos em sala de aula, lousa interativa, mais horas por sala, mais horas de estudo.

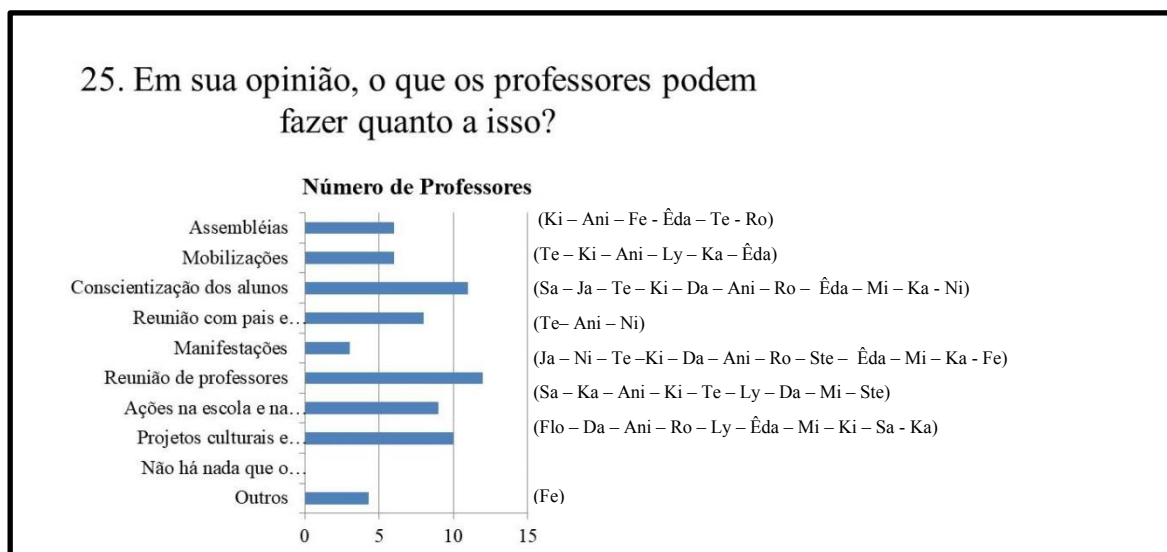
Kauany: 1) Um ambiente voltado para a disciplina; 2) Mais e melhores condições materiais para acesso (Respostas à questão 28, quadro 40, anexo 05)

As respostas dos professores Darcy, Anísio e Kauany, no excerto 15, salientam a questão de ambientes específicos para o ensino de LIC, materiais próprios e recursos audiovisuais. O número de alunos por sala, que aparece na resposta do professor Anísio, também está presente na questão 06 (quadro 39) na alternativa ‘Diminuição do número de alunos por sala’ sobre formas de como o professor de LIC pode potencializar suas práticas transformadoras.

Quanto mais de posse do conhecimento do seu aluno e de seu desenvolvimento, mais qualitativamente o professor poderá operar na ampliação de sua aprendizagem, bem como em sua Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1998). Obviamente, o número de alunos por sala influi na qualidade do ensino ofertado e a diminuição desse número está longe de ações tomadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, tendo em vista ações como a reorganização do ensino no ano de 2015.

Na questão 25, a qual está no quadro 42, o professor assinala o que pensa sobre o que a categoria pode fazer frente às condições de trabalho. A alternativa ‘Reunião de professores’ foi assinalada por 12 professores (80%); a alternativa ‘Conscientização dos alunos’ por 11 professores (73,3%); ‘Projetos culturais’: 10 professores (66,7%); ‘Ações na escola e na comunidade’: 09 professores (60%); ‘Reunião com pais’: 08 professores (53,3%); ‘Assembléias’ e ‘Mobilizações’: 06 professores (40%); ‘Outros’: 1 professor (6,7%), especificada como: “Propor junto à direção e órgão responsável” (Professora Fernanda); e ‘Não há nada que o professor possa fazer’: não foi assinalada, portanto, equivale a 0%.

Quadro 42 – Questão 25



Fonte: Dados obtidos por meio das respostas ao instrumento questionário.

Podemos perceber, a partir do quadro 42, que predominam ações que envolvem a esfera escolar e as práticas didáticas mais imediatas, como reunião de professores, conscientização dos alunos e projetos culturais; passando pelas ações que circundam as imediações da escola, como ações na escola e na comunidade e reunião com pais; e, por fim, há menor concordância com ações que perpassam o espaço de reivindicação de direitos dos professores em movimentos e organizações sindicais da categoria.

É válido apontar que a primeira organização sindical e greve do município data início de 2017, visto que diferentemente dos professores vinculados às esferas estadual e federal, os professores municipais não possuem movimentos sindicais de expressividade, devido talvez à descentralização organizacional que acontece na unidade dos professores espalhados por vários municípios.

Outro fator vinculado a isso é que à esfera municipal é resguardado o ensino nos segmentos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que a ausência desses professores na sala de aula, numa situação de greve ou mobilização, por exemplo, causa uma desestruturação maior na estrutura de família e trabalho dos pais dos alunos e seus familiares do que em outros segmentos, já que as crianças dessas faixas etárias necessitam de cuidados. Ainda também porque predomina a imagem de tia, descrita por Paulo Freire (2000), figura relacionada a uma amabilidade passiva, contrastando com a figura da professora, aquela que luta por si, por seus alunos e pela escola pública.

Novamente na questão 06 (quadro 39), uma alternativa controversa é assinalada, ainda que com baixíssimo percentual: ‘Mais punição para o aluno’ por 02 professores (13,3%) de

aprovação. Essa resposta indica que, em alguns momentos, o aluno é um problema, assim como a alternativa da questão 03 (quadro 38), que demonstra que, para 07 professores, algumas dificuldades de suas práticas didáticas provinham dos alunos.

A resposta sobre punição mencionada na questão 06 (quadro 39) diz respeito a uma visão neoliberal e, ao mesmo tempo, neoconservadora da educação que foca no indivíduo como responsável pelo seu próprio fracasso e não enxerga, de forma ampliada, como as estruturas sociais são imperiosas na formação desse indivíduo, além de que culpá-lo pelo seu insucesso acadêmico e pela indisciplina, sendo que essas não residem somente nos ombros da criança ou adolescente ou de sua família. Também que as práticas de violência (simbólicas ou não) possibilitam mudanças no comportamento do indivíduo. As respostas das professoras Teresa e Nilde à questão 28, excerto 16, exemplificam essa visão.

Excerto 16

Teresa: Principalmente, voltar à metodologias tradicionais e aos modelos antigos de escola, quando o professor era respeitado; os alunos aprendiam, eram avaliados de forma eficiente; as metodologias funcionavam mais do que as propostas atuais de pedagogia.

Nilde: Primeiro eu gostaria de mudar a visão de que o inglês não é uma disciplina importante que deva ser levada a sério. Deveria reprovar, ter valor maior tanto quanto as outras disciplinas. Só assim talvez os alunos respeitariam mais tanto os professor quanto a disciplina. (Respostas à questão 28, quadro 40, anexo 05)

É curioso observar que, na questão 28 (quadro 40), em que os professores tinham um espaço para fazer proposições para LIC, as professoras Nilde e Teresa, conforme o excerto 16, expressam seu desagrado quanto à forma que as práticas pedagógicas se constituem na escola, no caso da professora Teresa, e quanto ao ensino de LIC, no caso da professora Nilde. A professora Teresa, à primeira vista, apresenta um saudosismo em relação ao passado que provavelmente não viveu, já que tinha 28 anos à época, afinal que escola é essa em que os alunos aprendiam e eram avaliados de forma eficiente em um Brasil de 11,8 milhões de analfabetos (BRASIL, 2017), isso sem contar as diversas carências de alfabetização e letramento que não se podem medir numericamente?

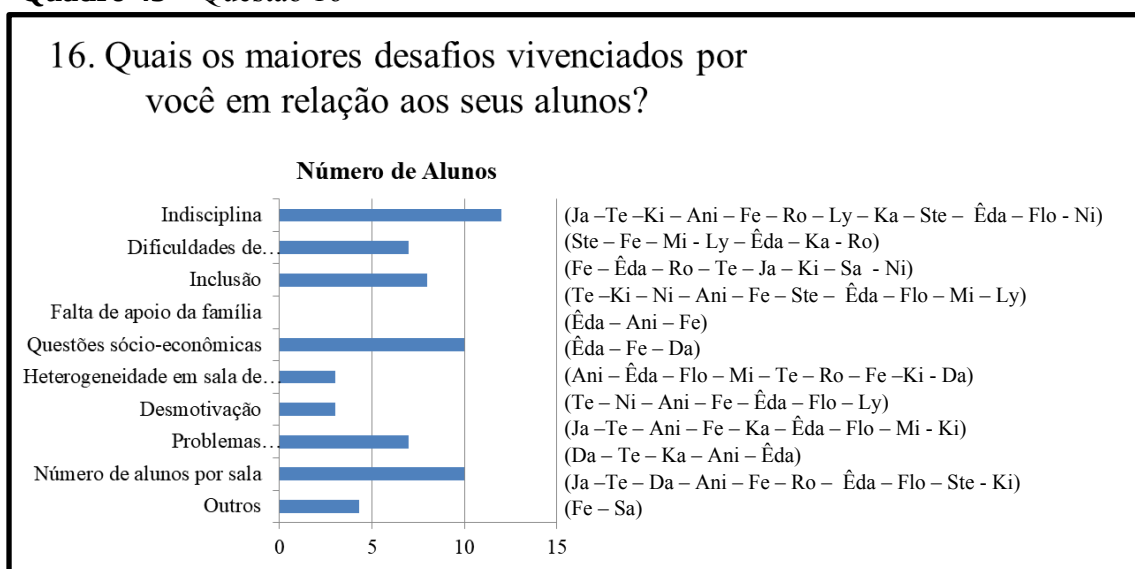
Nóvoa (2010) apresenta várias representações em relação à escola e uma delas é a volta ao passado, na qual há uma falsa ideia de que houve um período de ouro na educação, o que reflete nada mais do que a exclusão e segregação da qual a escola era palco, assim como as práticas de autoritarismo que refletiam em mais silêncio e organização, mas não garantiam aprendizagem e o desenvolvimento das vozes autorais. Já a professora Nilde, no excerto 16, refere-se ao fato que LIC no município não é uma disciplina que reprova e que, decorrente disso, os alunos e os demais profissionais da escola acabam não levando essa disciplina a

sério.

Novamente, esse posicionamento representa uma solução autoritária para um problema estrutural. É claro que é mais fácil dar uma solução rápida para que você mesmo possa manejar e trabalhar sua aula e com seus alunos, e punição e controle é algo que às vezes funciona. Porém, se o sentido da escola e da educação não for ressignificado para o aluno, não há aprendizagem verdadeira. No papel de professora, não posso ignorar o quanto o ambiente escolar possa ser desrespeitoso e massacrante para conosco, no entanto, enquanto tentarmos resolver os desafios educacionais criando mais assimetrias de poder, nunca atacaremos o coração da questão e a estrutura escolar permanecerá imóvel.

Darling-Hammond (2006a) aponta que, nos Estados Unidos, por exemplo, os professores recém-formados estão mais preocupados com a sobrevivência e a administração da sala de aula do que com a aprendizagem. Arrisco dizer que isso não se estende a apenas aos recém-formados no Brasil e é sintomático do estado atual da educação pública e do papel que o professor se vê imbuído nesse espectro. Essa questão também é retratada na pergunta 16, que está no quadro 43, sobre os desafios vivenciados pelos participantes em relação aos seus alunos, já que a alternativa ‘Indisciplina’ figura com 80% de aprovação, ou seja, 12 professores.

Quadro 43 – Questão 16



Fonte: Dados obtidos por meio das respostas ao instrumento questionário

Ainda no quadro 43, há outras alternativas como ‘Falta de apoio da família’ e ‘Número de alunos por sala’ com 66,7% de aprovação (10 professores); ‘Desmotivação’ com 60% (09 professores); ‘Inclusão’: 53,3% (08 professores); ‘Dificuldades de Aprendizagem’ e ‘Problemas afetivos/psicológicos’: 46,7% (07 professores); ‘Questões socioeconômicas’ e

‘Heterogeneidade em sala de aula’: 20% (03 professores); e ‘Outros’: 13,3% (02 professores) com as seguintes especificações: “Não vejo desafio e sim realidade” (Professora Sabina) e “Devido a muitas fatores, os alunos podem estar faltoso e com isso atrapalha a aprendizagem” (Professora Fernanda). Os professores participantes da pesquisa, por outro lado, parecem estar encontrando estratégias para superar esses desafios e, aparentemente, têm sucesso, a partir de suas respostas à questão 17 no quadro 44.

Quadro 44 – Questão 17

17. Como você lida com eles? (15 respostas)

Miguel: -

Anísio: -

Lydia: Vamos fazendo nosso trabalho mesmo tendo estes desafios, pois nada é perfeito.

Teresa: Com paciência, procurando as formas diversificadas de ensinar, apesar das dificuldades.

Fernanda: Busco conscientizá-los sobre a importância do ensino de LIC e fazer uma boa interação na sua motivando-os a querer aprender mais.

Stefa: usando várias práticas pedagógicas.

Êda: Procuro resolver da melhor maneira e quando não consigo pelo ajuda a profissionais experientes.

Jaqueline: Tento fazer o meu melhor e sanar as maiores dificuldades para que haja um equilíbrio na aprendizagem.

Darcy: Tento incentivá-los e ajudá-los na aprendizagem.

Rosa: Eu tento desenvolver minha aula pensando nessas adaptações e reverter essa situação

Florestan: Cada aluno exige um posicionamento diferente

Sabina: Uso a pedagogia do afeto, primeiro encanto meus alunos e depois todos querem aprender.

Nilde: Sempre procurando dialogar com os alunos e quando há casos de inclusão, com o profissional que acompanha a criança.

Kauany: Procuro dialogar, interagi-los.

Kika Maria: Conversando com os alunos, tentando orientá-los e pedir ajuda da equipe escolar e apoio dos pais das crianças.

Fonte: Dados obtidos por meio das respostas ao instrumento questionário

Os docentes, no quadro 44, evocam as seguintes ações: busca de outros profissionais e planejamento no que parecem se referir à inclusão; paciência e formas diversificadas de ensinar para problemas afetivos/psicológicos; pedagogia do afeto, conscientização dos alunos sobre LIC e incentivo para desmotivação; diálogo e interação, respeito a subjetividade, orientação aos alunos e ajuda da equipe escolar e dos pais para indisciplina; planejamento e várias práticas pedagógicas para dificuldades de aprendizagem.

Conforme elucida Darling-Hammond (2006a), a atuação na sala de aula não é uma tarefa simples e envolve várias camadas de decisão e atuação, além disso, as práticas necessárias para ensinar alunos em situações de vulnerabilidade social, em contextos com alto grau de heterogeneidade, segregação social e cultural, dificuldades de aprendizagem geralmente não são bem-vistas na escola. Nessa situação, segundo a autora, a maioria dos

professores não passa por uma formação pedagógica estruturada na prática e que discute ações sobre como trabalhar com conflitos.

Frente a isso, é possível dizer que a maneira pela qual o professor participante afirmou lidar com os conflitos espelha suas experiências vindas da interação humana baseada no diálogo, na afetividade, nas parcerias, sendo que poucos professores mencionaram conhecimento teórico-prático como estratégia. Em relação à inclusão e à dificuldade de aprendizagem, Tonelli, Ferreira e Belo-Cordeiro (2017) asseveram como os cursos de Letras/Inglês ainda não são eficazes para preparar o professor para essa realidade. Isso posto, as respostas dos professores indicam que eles fazem o proposto por Fantacini e Oliveira (2013), calcam suas práticas pedagógicas em um ensino colaborativo, com parceria com professores da Educação Especial.

Apesar de não ter formação adequada, a preocupação com a criança com deficiência na sala de aula da escola regular, embora não totalmente inclusa, é feita mediante a sensibilidade e o esforço (que geralmente demanda ir além das horas trabalhadas) do profissional da educação responsável por ela. Um dos momentos da periferia do questionário (PLAZAOLA GIGER, 2003) em que eu participava da formação dos professores do município, quando trocavam experiências e relatos de sala de aula e falavam do planejamento adaptado às crianças com deficiência, documento obrigatório elaborado pelos mesmos, o relato da professora Teresa evidenciou isso.

Ao ser inquirida sobre como avaliava um aluno seu de Anos Iniciais, deficiente físico e intelectual com mobilidade reduzida, que utilizava a cadeira de rodas e não falava, ela respondeu que o avaliava por meio de suas reações durante a aula nas músicas e brincadeiras, explicando “eu o avalio por seus sorrisos”.

A análise do questionário, logo, indica alguns pontos a serem discutidos sobre as representações dos professores. Na síntese, podemos apontar, em primeiro lugar, elementos constitutivos do contexto de produção que vai da exigência da elaboração do instrumento questionário pela Secretaria Municipal de Educação e das limitações do mesmo. Sobre o instrumento, podemos apontar que houve pouco distanciamento dos MOV do questionário e pouco aprofundamento nas respostas. Devido à sua natureza, o instrumento não fomenta espaços reais e democráticos para a discussão e engajamento, o que não me permite dizer que as respostas são fidedignas. Além disso, o momento de produção foi controlado tanto pela professora supervisora, quanto pela Secretaria, o que pode ter influenciado também nas respostas obtidas.

Sobre as respostas obtidas, elas apontam, em primeiro lugar para um ensino calcado

no material didático, o qual figura como guia curricular e que, muitas vezes, pode estar atuando implicitamente e ser dificilmente passível de mudanças, as adequações didáticas acontecem mais na prática de sala de aula. Dentre as práticas de ensino, figuram ensino de vocabulário, estruturas, datas comemorativas etc. Poucas atividades são descritas baseadas na construção de conhecimentos e, mesmo os professores que admitem partir do repertório do aluno, utilizam-no como base para escolher o conteúdo a ser trabalhado de um ponto de vista de progressão estrutural ou como motivação.

A produção ou criação do docente em relação às suas práticas didáticas resvala de alguma forma no material didático, por vezes, estando condicionada a ele. Devido talvez às condições de trabalho do professor e à construção sócio-histórica de seu papel dentro da escola pública, ele não relata agir como criador, num sentido amplo, de suas próprias práticas, embora relate diversas adaptações que realiza e veja, em alguns casos, a importância desse processo para o seu próprio agir docente.

O grupo de professores se divide nas visões sobre o papel do aluno e da aprendizagem significativa, pois que uma parte defende um ensino mais centrado no professor e nas vozes da escola e outra parte no aluno e em suas experiências. Isso também é ponderado no ensino de cultura, em que a cultura estrangeira sobrepõe-se a do aluno, na visão de alguns professores. Em relação aos conflitos vividos com os alunos, os professores revelam fazer parcerias e trabalhar suas relações interpessoais com eles, embora uma minoria acredite em soluções baseadas no autoritarismo. É dada uma relevante importância a outros professores em parcerias didáticas, trocas de experiência, como forma de formação e luta contra condições adversas.

Há também pouco contato com a família e a comunidade, e o grupo também se divide em representações a respeito, em que alguns acreditam na importância da interação com essas instâncias para a construção de algo comum e outros como instâncias separadas, que têm funções distintas e que as contribuições das mesmas devem ser para a adequação do aluno ao espaço escolar tal qual ele é.

Esse STT, de fato, é controverso, já que os professores se dividem em opiniões sobre as inter-relações estabelecidas entre família e comunidade, práticas de ensino de LIC, condições de trabalho e protagonismo docente, em que os diversos pontos de vistas integram essas acepções de diferentes maneiras, passando da negação da relação entre elas à aceitação com diversos de graus de compreensão.

Muitas vezes, as vozes do senso comum e da escola tradicional figuram nas respostas dos professores, isso porque suas bases epistemológico-políticas não estão totalmente claras,

seja como indivíduo e perante o coletivo de trabalho e isso traz implicações para sua prática de ensino. Por exemplo, demonstram estar insatisfeitos com algumas condições que levam a práticas docentes com as quais eles não concordam, porém acabam sucumbindo às mesmas por não se enxergarem como indivíduos politicamente ativos e conscientes. Nenhuma resposta indica que eles se enxergam como indivíduos que lutam e transformam, ou seja, parece indicar uma ausência do empoderamento. Mesmo que se enxerguem como um coletivo profissional e que exijam o respeito como tal, ainda não materializam essas exigências na forma de luta.

Alguns professores apresentam familiaridade com determinados termos teóricos sobre aprendizagem e ensino de línguas, porém os conceitos de formação crítica e aprendizagem significativa aparentam estar um pouco vagos, pois em questões em que precisam integrar teoria e prática, as respostas são bastantes genéricas, respondendo melhor questões puramente práticas ou que teorizem sobre contextos que não sejam especificamente o seu próprio, o que demonstra uma dicotomização delas. Como já discuti, as dificuldades do exercício da *práxis* (FREIRE, 2014; SHARKEY, 2009) não são exclusivas do contexto de LIC, mas desembocam numa necessidade de formação nesse sentido, em que o professor teorize sobre a própria prática e que tenha um repertório teórico para o fortalecimento da mesma.

Os professores defendem também a disciplina a qual leciona para essas faixas etárias em específico e acreditam na importância dela e que precisa ser melhor amparada, seja por meio de políticas públicas, criação de currículo, aumento do número de aulas etc. Outras condições de trabalho que não atingem só o docente de LIC também são mencionadas, como a valorização social do docente e os recursos materiais para trabalhar.

De acordo com as posições dos respondentes, o enfrentamento frente às suas dificuldades no exercício de sua profissão deve estar mais centrado dentro de suas práticas na escola e menos em ações e mobilizações como grupo organizado de trabalhadores. A partir da análise desse instrumento, na próxima seção, tento compreender as representações do mesmo grupo de professores no instrumento grupo focal e como elas se aproximam ou se distanciam, dessa vez a partir de uma discursividade mais concreta.

5.3 MOVIMENTOS DE ORIENTAÇÃO TEMÁTICA DO INSTRUMENTO GRUPO FOCAL

Início a análise do grupo focal, inicialmente, pela organização e seleção de SOTs e STTs que foram identificados no **roteiro** elaborado para a discussão dos dois grupos focais. Os participantes dos grupos focais são professores do município e eles ocorreram um no

período da manhã e outro à tarde. A oportunidade de fazer o grupo focal com os professores do município foi bem inesperada e o convite, por parte da supervisora de ensino aconteceu logo depois da aplicação do questionário, pois ela solicitava uma devolutiva de dados para o mês posterior.

Explicando a ela a dificuldade e a impossibilidade de analisar os dados em apenas um mês, eu e minha orientadora criamos que poderíamos unir o útil ao agradável, trazendo uma compilação das respostas dos professores em uma tentativa de aprofundar discursivamente alguns itens do questionário que ficaram um pouco nebulosos para a análise. Ao mesmo tempo, seriam grupos focais com apenas uma hora de duração, então sabíamos que nem todos os tópicos poderiam ser abordados.

À época da realização dos grupos focais, achei desonesto que eu ficasse ali apenas ouvindo os participantes em seus posicionamentos, sem que lhes proporcionasse chance para reflexão, caso as representações (MACHADO, BRONCKART, 2009; BRONCKART, 2008) fossem pouco politicamente emancipatórias³⁹. Por isso, em meio ao andamento do grupo focal, decidimos inserir alguns trechos teóricos sobre pedagogia crítica, ensino crítico de língua inglesa e LIC. Porém, isso também pode ter causado a impressão, entre os participantes, de que a visão do meu *lócus* da situação de interação partia da supremacia da teoria sobre a prática durante o grupo focal e pode ter intensificado a impressão deles sobre mim de que eu estava avaliando-os.

No quadro 45, trago os SOTs e STTs identificados no roteiro dos grupos focais. Alguns movimentos que estavam presentes no questionário não foram evidenciados no roteiro do grupo focal, seja porque as respostas dos participantes ao questionário direcionaram-no assim, seja pela minha própria colocação dos movimentos prioritários a serem discutidos. Entre os não foram recuperados, estão o lúdico e quase todas as capacidades do professor de LIC, com exceção do conhecimento didático-metodológico⁴⁰.

³⁹ Meu intuito era fornecer subsídios que pudessem enriquecer a discussão do âmbito teórico-prático, caso elas enveredassem por perspectivas de um ensino de LIC bancário, acrítico, autoritário, instrumental etc.

⁴⁰ Alguns movimentos não foram recuperados, pois precisávamos dar prioridade a certas discussões em detrimento de outras em virtude do tempo limitado para os grupos focais e das controvérsias presentes em algumas respostas dos questionários.

Quadro 45 – MOV presentes no roteiro dos grupos focais

Identificação de SOTs	STTs	Desdobramento de STT	Subdesdobramento de STT
SOT1: Práticas Pedagógicas	STT 1.1.: Aprendizagem do aluno	STT 1.1.1. Aprendizagem significativa	STT 1.1.1.1. Aprendizagem Espiral STT 1.1.1.2. Formação de conceitos
		STT 1.1.2. Pensamento Crítico	STT 1.1.2.1. Engajamento
		STT 1.1.3. Produto da Aprendizagem	
		STT 1.1.4. Formação Cidadã	STT 1.1.4.1. Mercado de trabalho STT 1.1.4.2. Socialização com o mundo. STT 1.1.4.3. Socialização com a comunidade STT 1.1.4.4. Vida e Tecnologia STT 1.1.4.5. Cultura de paz
		STT 1.1.5. Aprendizagem tradicional	
		STT 1.1.6. Aprendizagem contemporânea	
		STT 1.1.7. Inclusão/Exclusão escolar	
		STT 1.1.8. Contexto	
	STT 1.2.: Aprendizagem do professor		
	STT 1.3. Ensino do Professor	STT 1.4.1. Educação problematizadora	
		STT 1.4.2. Educação bancária	
		STT 1.4.3. Empoderamento do professor	
	STT 1.4.: Conflitos profissionais		
SOT2: Objeto do ensino	STT 2.1.: Reflexão sobre o Objeto de Ensino	STT 2.1.1. Objeto de Ensino Ideologicamente controverso	
		STT 2.6. Ação sobre o Objeto de Ensino	
		STT 2.7. Língua Inglesa como Objeto de conhecimento	
	STT 2.2.: Língua Inglesa e Sociedade	STT 2.2.1. Ensino de Cultura	2.2.1.1. Dialogismo 2.2.1.2. Globalização

		STT 2.2.3. Desvelamento da realidade	
	STT 2.3.: Metodologia de LIC	STT 2.3.2. Pedagogias tradicionais	
		STT 2.3.3. Pedagogias atuais	
	STT 2.4. Conteúdos de LIC	STT 2.4.1. Seleção de textos/extratos de linguagem	STT 2.4.1.1. Vocabulário e estruturas
		STT 2.4.2. Progressão dos Conteúdos	
		STT 2.5.: Avaliação da Aprendizagem	
SOT3: Capacidades do Professor de LIC	STT 3.1.: Conhecimento didático-metodológico		
SOT4: Agência do Professor de LIC	STT 4.1.: Autonomia		
	STT 4.2.: Papel dentro da escola e da comunidade	STT 4.3. Respeito ao Docente	
	STT 4.3.: Voz e Participação do Professor		
	STT 4.4.: Ação transformadora		
	STT 4.5.: Luta Política		
SOT5: Determinantes externos do agir	STT 5.1.: Plano de carreira profissional		
	STT 5.2.: Políticas Públicas		
	STT 5.3.: Estrutura social	STT 5.3.1. Modelos de Escola	
	STT 5.4: Recursos e Instrumentos para o Agir		
	STT 5.5.: Condições de Trabalho		

Fonte: A própria autora

Os STT que estão em vermelho no quadro 45 são aqueles que não estavam presentes na análise do questionário. São ressaltados como parte do plano textual global (BRONCKART, 1999) do roteiro grupos focais, pois têm sua relevância na orientação das discussões propostas por esse instrumento que é constituído de respostas dos participantes selecionadas do questionário, que refinam e desdobram os MOV presentes no primeiro momento da geração dos dados.

São eles: ‘Modelos de Escola’, ‘Respeito Ao Docente’, ‘Inglês Como Objeto De Conhecimento Neutro’, ‘Avaliação da Aprendizagem’, ‘Pedagogias Tradicionais’,

‘Pedagogias Atuais’, ‘Progressão dos Conteúdos’, ‘Ensino do Professor’, ‘Educação Bancária’ e ‘Educação Problematicadora’, ‘Contexto do Aluno’, ‘Aprendizagem Contemporânea’, ‘Aprendizagem Tradicional’, ‘Produto da Aprendizagem’, ‘Formação Do Cidadão’ e suas diversas acepções, como ‘Inserção no Mercado De Trabalho’, ‘Socialização no Mundo e na Comunidade’, ‘Vida e Tecnologia’ e ‘Promoção de uma Cultura de Paz’.

Ainda sobre os que estão em vermelho, há outros novos STTs em virtude dos trechos teóricos selecionados para o roteiro, como ‘Globalização’, ‘Ação sobre o Objeto De Ensino’, ‘Desvelamento da Realidade’, ‘Seleção de Textos ou de Extratos de Linguagem’, ‘Dialogismo Cultural’, ‘Língua Inglesa como Objeto Ideologicamente Controverso’, ‘Empoderamento do Professor’, ‘Engajamento do Aluno’, ‘Aprendizagem em Espiral’ e ‘Formação de Conceitos’. A razão pela escolha desses trechos que contemplam esses STTs, em específico, é em virtude dos temas presentes nas respostas do questionário selecionadas para o roteiro, no intuito de enriquecer a discussão teórico-prática a esse respeito. Apresento, então, a descrição do roteiro do grupo focal.

Conforme exposto no capítulo anterior, o roteiro dos grupos focais foi elaborado a partir das respostas ao questionário analisadas no item 5.2. No roteiro que elaboramos (anexo 02⁴¹), inicio a discussão das respostas do questionário à questão 10 (quadro 13, anexo 01), que versa sobre o ensino de cultura e os extratos culturais que podem ser utilizados pelo professor na aula de LIC. Embora com pouca diferença de percentual (16,7%), minha intenção foi, naquele momento, problematizar os possíveis motivos pelos quais as alternativas que preconizam o ensino de cultura dos países que falam inglês e dos de cultura estrangeira foram assinaladas por um número maior de participantes, em detrimento das alternativas daqueles que preconizavam o ensino por meio da cultura local, da cultura brasileira e da cultura do aluno. Importa ressaltar que essa questão foi discutida nos dois grupos focais, em conjunto com o trecho teórico de Rocha (2010), o qual foi colocado com a intenção de promover a percepção do dialogismo cultural.

⁴¹ Para ter acesso aos slides que foram exibidos no grupo focal, acessar a apresentação do *prezzi* elaborado pela autora no endereço: < https://prezi.com/0quidhbgq_ib/devolutiva-dos-dados-representacoes-do-agir-politico-do-professor-de-lingua-inglesa-para-criancas-em-contextos-publicos/ >.

Na medida em que a criança é reconhecidamente uma pessoa capaz de refletir criticamente, se bem orientada (EVANS, 2006; MOON 2005), entendo que uma das mais importantes contribuições da aprendizagem de uma nova língua, no caso o inglês, é levá-la a compreender mais sua cultura, bem como a si própria, pelo contato com culturas outras. Nesse encontro dialógico, orientado para o desenvolvimento de um potencial criativo e transformador, conforme o olhar bakhtiniano, essa criança irá fortalecer-se como pessoa. Esse é também um exercício de cidadania, devendo, a meu ver, ser incorporado pela escola, na medida em que esta encontra-se comprometida com a formação cidadã. (ROCHA, 2010, p. 62)

Em seguida, escolhi respostas da questão 15 que considerei se distanciarem de um papel de LIC mais ativo, ou ainda serem contraditórias em termos de escolhas léxico-semânticas, como a ocorrência em um mesmo enunciado dos blocos “receptor”, “colaborador”, “ouvinte”, “aprendizagem”. A questão 15 (quadro 12, anexo 05) versava sobre o papel do aluno nas aulas de LIC e as respostas que selecionei estão no fragmento 01. A partir delas, pedi aos participantes dos grupos focais que exemplificassem ou conceituassem o aluno receptor, colaborador e ouvinte. Essa questão foi trabalhada em ambos os grupos focais.

Fragmento⁴² 01

Êda: Receptor e colaborador para que a aprendizagem aconteça

Nilde: Muitas vezes o aluno é apenas ouvinte, está em sala por ser "obrigado" a estar, mas mesmo como ouvinte ele acaba aprendendo algo. Muitas vezes é a única chance de contato com a LI. (Respostas à questão 15, quadro 12, anexo 05)

Trouxemos, na sequência, um trecho teórico para fomentar a discussão sobre aprendizagem significativa que envolve o engajamento ativo do aluno, representado por Tonelli (2007) a partir de Vygotsky (1998), “Do ponto de vista vygotskiano, um conceito não é algo que se possa tomar de forma estática e isolada, mas é construído nos processos vivos de pensamento, de soluções de problemas”. (TONELLI, 2007, p. 24).

Esse trecho aborda o processo de formação de conceitos na aprendizagem da criança, o qual vai de encontro à visão do aluno receptor e à do aluno ouvinte, já que, a partir da concepção exposta, o conceito não pode ser transposto para a mente da criança e sim construído ativamente por ela. O quadro 46 dá continuidade ao roteiro construído para o grupo focal a partir das pergunta 18 do questionário (quadro 12, anexo 05).

⁴² As respostas do questionário compiladas no roteiro do grupo focal na descrição desse item são chamadas de Fragmentos para não confundi-las com os Excertos, esses últimos que são as respostas propriamente ditas já analisadas no item 5.2.

Quadro 46 – Respostas à questão 18 tematicamente organizadas para os grupos focais

Conteúdos de LIC	Jaqueline: Porque eles conseguem entender e aprender o básico da língua inglesa Fernanda: Procuro promover o engajamento discursivo da melhor forma possível. Lydia: porque se tem aprendizagem significativa quando você vê o vocabulário que eles tem
Identidade do aluno	Florestan: Ao adquirir conhecimento eles expandem seus universos Teresa: As crianças descobrem um mundo além da realidade, muitas vezes limitada, em que vivem. Rosa: Pois os alunos adquirem experiências
Avaliação da aprendizagem	Nilde: Acredito que sim, pois vejo crescimento e desenvolvimento de suas atividades e progresso na aprendizagem Kauany: Porque observo a produtividade
Metodologia de ensino	Sabina: Os alunos relacionam o que aprendem com músicas, jogos, roupas, propagandas e participam Darcy: Eles podem usar os conhecimentos em situações da vida. Kika Maria: Tento planejar minhas aulas voltadas para a realidade deles; e com a melhor maneira e forma de entendimento deles.

Fonte: A própria autora

A próxima questão que apresentamos no grupo focal é a questão 18, no quadro 45, uma questão dissertativa por meio da qual inquiri se o professor acha que seu ensino promove ou não aprendizagem de LIC de forma significativa. Para a discussão, planejamos utilizar um fragmento com 11 das 12 respostas dessa questão e organizamo-las por meio de STTs: a) Conteúdos de LIC, b) Identidade do Aluno, c) Metodologia e d) Avaliação da Aprendizagem, conforme o quadro 47. Como as respostas dissertativas no questionário (anexo 05) foram muito sucintas, perguntei se eles acham que as respostas dentro dos mesmos temas eram convergentes e qual se aproximava mais à prática deles, para ver se conseguíamos mais engajamento na discussão sobre o agir político.

No entanto, essa questão só foi discutida pelo grupo focal da manhã e ainda apenas o primeiro STT: Conteúdos de LIC. Na parte da teoria, para esse STT em específico, já que falava de ensino do básico da língua inglesa e de vocabulário, eu trouxe um trecho de Cameron (2001), também discutido pelo grupo da manhã, que afirma que crianças não deviam apenas aprender linguagem e temas simples, mas que podiam também aprender sobre coisas complexas e o quanto isso é importante para elas como cidadãs globais altamente expostas à indústria cultural.

It is also misleading to think that children will only learn simple language such as colors and numbers, nursery rhymes and songs and talking about themselves. (...) Many children around the world, including those who live in isolated communities, become part of a global community of English Learners users when they watch television and used computers. Children need more than simple language in the sense that only simple topics are covered. Children are interested, or can be interested, in topics that are complicated (like dinosaurs and evolution), difficult (like how computers work), an abstract (like how people pollute their own environment or commit crimes). (CAMERON, 2011)⁴³

Como as respostas à questão 18 ainda se dividem entre aquelas que valorizam o aluno e seus saberes e aquelas que veem no processo da construção do conhecimento uma forma de treinamento ou salvação daquele aluno, eu trouxe ainda um trecho de Vygotsky (1998) sobre a importância dos conceitos espontâneos para a formação dos conceitos científicos, o qual não foi utilizado em virtude da limitação do tempo.

Ao forçar a sua lenta trajetória para cima, um conceito cotidiano abre caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente. (...) Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo por meio dos conceitos espontâneos, os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima por meio dos conceitos científicos. (VYGOTSKY, 1998, p. 136)

As respostas seguintes, as quais foram discutidas em ambos os grupos focais, são as da questão 05 (quadro 18, anexo 05) sobre a transformação da sociedade. Essas respostas estão contempladas no fragmento 02 e as considereei respostas muito vagas e de muito senso comum, distanciando o professor de um papel mais ativo na transformação da sociedade. Formulei uma questão referente à concordância dos professores com essas respostas e outra complementar sobre quais práticas pedagógicas eles poderiam exemplificar que pudessem levar possível transformação da sociedade.

⁴³ No original: É também enganoso pensar que crianças só aprenderão linguagem simples como cores e números, canções e cantigas e falar sobre elas mesmas. (...) Muitas crianças ao redor do mundo, incluindo aquelas que vivem em comunidades isoladas se tornaram parte de uma comunidade global de usuários aprendizes do inglês quando eles assistem televisão e utilizam computadores. Crianças precisam mais do que linguagem simples no sentido de que só tópicos simples são contemplados. Crianças estão interessadas, ou podem estar interessadas, em tópicos que são complicados (como dinossauros e evolução), difíceis (como como os computadores funcionam), e abstratos (como porque as pessoas poluem seu próprio meio ambiente ou cometem crimes) (CAMERON, 2011, tradução minha).

Fragmento 02

Lydia: Pois toda forma de conhecimento é importante para a transformação da sociedade.

Stefa: Tudo que aprendemos e ensinamos, transforma pelo menos um pouco as crianças e alunos, refletindo sim na sociedade.

Darcy: Pois o professor é um formador de opinião, de caráter, etc., sobretudo pela prática.

Rosa: Sim, pois como professora, sou exemplo para meus alunos e dessa forma, a intenção é inspirar alunos com conhecimento e cultura. (Respostas à questão 05, quadro 18, anexo 05)

Como essas respostas pareciam colocar a transformação da sociedade como acontecimento passivo, decorrente do contato do aluno com a figura do professor e com o objeto de conhecimento, inseri, então, um trecho de Freire (2014), que posiciona os sujeitos da educação no centro da resistência e da produção do conhecimento, criticando uma possível pseudo-participação. O trecho foi utilizado apenas no grupo da manhã.

Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de re-criar este conhecimento.

Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes.

Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudo-participação, é o que deve ser: engajamento. (FREIRE, 2014, p. 77-8)

Uma resposta, presente num fragmento do questionário, que pelo menos no aspecto léxico-semântico parece ser um pouquinho mais dialógica a essa questão, mesmo que restrita ao campo das informações, também foi selecionada: “A troca de informações com os alunos geram conhecimentos, possibilitando aos mesmos a chance de transformação da sociedade.” (Professor Florestan, questão 05, quadro 18, anexo 05). Para os grupos focais, elaborei questões sobre ela no sentido de provocar que os professores falassem sobre a troca e como ela produz conhecimento e quais conhecimentos seriam esses. Essa resposta foi trabalhada nos dois grupos focais, porém o trecho, que está a seguir, o qual foi selecionado para complementá-la não foi contemplado.

O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado.

Esta possibilidade, porém, em lugar de matar no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder. Está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. Pode constituir-se. Não gratuitamente, mas na e pela luta por sua libertação. (FREIRE, 2014, p. 112-3)

Também esse é um trecho de Freire (2014) que, no mesmo sentido do anterior, tenta demonstrar o papel do professor em evidenciar o humano do aluno através de seu potencial criador e transformador. As próximas respostas analisadas no grupo focal foram as da questão 06 (quadro 39), que era como uma continuação da questão 05 (quadro 18), dado que perguntava sobre como prover o professor de LIC para que ele fosse capaz de operar a transformação da sociedade. Essa questão era de múltipla escolha e eu selecionei as quatro respostas mais pontuadas: 1) Valorização da carreira docente; 2) Língua inglesa para crianças como disciplina obrigatória; 3) Criação de um currículo e políticas públicas nacionais para o ensino de LIC; 4) Mais recursos para as escolas e para a disciplina.

O meu questionamento para os professores do grupo foi no sentido de que se havia algo que eles poderiam fazer a respeito para compreender as representações sobre seu agir político na luta por seus direitos. Essas respostas também foram trabalhadas em ambos os grupos focais, todavia o trecho foi apenas usado no grupo da manhã, já que conforme o item 4.3., eu lançaria mão dos trechos teóricos somente se as discussões se afastassem muito de representações do agir político emancipatório. O trecho escolhido foi de Giroux (1987), que fala da fundamentalidade da responsabilização ativa do professor sobre suas práticas pedagógicas, porém o próprio autor fala da impossibilidade da mesma frente às condições do trabalho do professor.

É importante enfatizar que os professores devem responsabilizar-se ativamente por levantar questões sérias sobre o que ensinam, como devem ensinar e quais os objetivos mais amplos por que lutam. Isto significa que devem desempenhar papel importante na definição dos propósitos e das condições da escolarização. Tal tarefa é impossível dentro da divisão de trabalho, onde os docentes têm poucas condições econômicas e ideológicas de sua atividade. (GIROUX, 1987, p. 22)

Outra resposta que foi selecionada para o grupo focal foi uma bem contrastante em relação às demais. É uma resposta à questão 28 (quadro 40), que pedia proposições do professor ao ensino de LIC. Nessa resposta, que também foi examinada em ambos os grupos, a professora Teresa apresentava uma inclinação a preferir modelos tradicionais de educação: “Principalmente, voltar metodologias tradicionais e aos modelos antigos de escola, quando o professor era respeitado; os alunos aprendiam, eram avaliados de forma eficiente; as metodologias funcionavam mais do que as propostas atuais de pedagogia” (Questão 28, quadro 40, anexo 05). A partir dessa resposta, foi pensado no subsequente trecho teórico:

Hoje, todos os alunos estão na escola, mas nem todos têm acesso ao conhecimento. Há muitos alunos que não querem aprender, que não têm qualquer projecto escolar, e a escola encontra-se perdida perante esta realidade. Não sabemos o que fazer com estes alunos que não nos respeitam, para os quais a escola não tem sentido.

Num passado ainda recente só ia à escola quem já compreendia a sua necessidade, quem já havia adquirido, sobretudo na família, uma primeira sensibilização para a cultura escolar. Agora, felizmente, todas as crianças vão à escola, mas muitas não encontram nela o seu lugar. Bernard Charlot caracteriza esta situação com palavras fortes: há alunos que estão administrativamente inscritos na escola, que a frequentam do ponto de vista físico, mas que nunca nela verdadeiramente entraram. (...)

O meu argumento é que só a pedagogia – uma pedagogia nas mãos dos professores – conseguirá reintroduzir sentido na escola e nas aprendizagens¹¹. Uma pedagogia que tome o trabalho docente como a sua referência primeira e que a partir dele procure responder à pergunta mais importante: o que fazer com as crianças que não querem aprender? (NÓVOA, 2011, p. 4-5)

O trecho que selecionei de Nóvoa (2011) questiona essa possível eficiência que se alega existir no passado da educação brasileira. Esse trecho só foi utilizado no grupo da manhã. As respostas seguintes foram tiradas da questão 19 (quadro 20) sobre a aprendizagem de inglês nos Anos Iniciais e o desenvolvimento da cidadania na criança. Como havia muitas respostas que considerei interessantes de serem ressaltadas nessa questão, acabei sintetizando-as por STTs da seguinte forma para apresentar no grupo focal: 1) Inserção no mercado de trabalho; 2) Desenvolvimento crítico; 3) Socialização dentro da comunidade/mundo; 4) Alcançar melhores condições de vida; 5) Inglês como necessidade da vida na tecnologia; 6) Relacionar-se, respeitar o próximo e promover uma cultura de paz; 7) Ter contato com outras culturas; 8) Descobrir o mundo “lá fora”.

Elaborei um questionamento sobre essas respostas em relação se elas convergiam ou divergiam e como seriam práticas pedagógicas de LIC em relação a esses objetivos educacionais. Essas respostas foram examinadas por ambos os grupos focais. O trecho que eu trouxe foi de Moita Lopes (2008), que enfatiza que trabalhar com a língua inglesa sem levar em consideração suas dimensões ideológicas e históricas é promover a alienação dos indivíduos. Esse trecho foi apenas observado pelo grupo focal da tarde.

Estamos diante de uma língua que atravessa o globo de lado a lado, ajudando a difundir o que Milton Santos (2002) chamou de "pensamento único", os interesses do capital, que passa a ser compreendida como habilidade básica na escola, sendo fundamental no exercício de muitas profissões e útil na construção do conhecimento no mundo universitário e nas redes de comunicação, e que, ao mesmo tempo, ajuda a construir desigualdade. É, portanto, uma língua que envolve questões econômicas, políticas, culturais, sociais e éticas. Está claro, assim, que não podemos focalizar o inglês, ignorando o peso de sua sócio-história, em termos da colonização violenta que exerceu e exerce no mundo, e considerar somente os benefícios que seu acesso fornece em um planeta globalizado, como de fato se constata em Crystal (2005), por exemplo. Nas palavras de Rosaldo (1988: 87), "todos nós habitamos um mundo interdependente..., que é marcado por empréstimos que atravessam fronteiras culturais porosas, e saturado de desigualdade, poder e exploração" (MOITA LOPES, 2008, p. 317).

A partir daqui, as respostas a serem analisadas ficaram apenas no roteiro, pois o tempo não permitiu que fossem trabalhadas em nenhum dos grupos focais. Ainda na questão 19 (quadro 20), eu inseri mais uma resposta: “Acredito que a aprendizagem é mais lenta por não terem uma família que pratique ou conheça a língua, mas acredito que apesar de lenta ela acontece. (...)” (Professora Nilde, questão 19, anexo 05). Essa resposta se distancia bastante do STT da questão, visto que se referia à promoção da cidadania e a resposta falava de aprendizagem lenta em virtude do contexto familiar e não ficou bem claro a comparação que essa professora fazia: mais lenta em relação a quê? Pensando na atribuição semântica da palavra “lenta” ter uma conotação pejorativa, eu acrescentei próximo trecho:

(...) os seres humanos (como são os professores tanto quanto os alunos), dentro de determinadas formações sociais e culturais, são o ponto de partida para analisar, não apenas de que modo constroem ativamente suas experiências pessoais dentro das relações de poder vigentes, mas também de que modo a construção social dessas experiências lhes proporcionam a oportunidade de dar sentido e expressão a suas necessidades e vozes como parte de um projeto de *empoderamento* individual e social.” (GIROUX, 1990, p. 05)

Esse trecho que eu trouxe para ilustrar essa resposta é de Giroux (1990), enfatizando que o contexto familiar e cultural do aluno não devia ser um impeditivo da aprendizagem e sim o ponto de partida do ensino do professor, para que a aprendizagem pudesse ser empoderadora. As últimas respostas do roteiro foram retiradas da questão 01 (quadro 09), a questão considerada geradora no questionário. Ela é de múltipla escolha e perguntava sobre as atribuições do professor de LIC.

Ao trazer essa questão com todas as alternativas, o intuito era de que o professor falasse um pouco mais sobre como se enxerga no exercício como profissional de LIC e trazer um pouco mais para seu discurso suas práticas pedagógicas e seu dia-a-dia na sala de aula. Inseri, então, um trecho de Garcez (2016) que fala sobre o papel ativo do professor-autor,

como pesquisador, na interação com os outros, no seu potencial criativo e agentivo.

O professor-autor constitui-se de várias atribuições: estuda, troca ideias, propõe projetos, elabora materiais, diverge, busca ajuda, experimenta, avalia e reflete sobre o que faz, registra o que faz e sobre o que reflete, estuda, troca ideias, propõe projetos, elabora materiais, diverge, busca ajuda, experimenta, avalia e reflete sobre o que faz, registra o que faz e sobre o que reflete... (informação verbal⁴⁴)

Por fim, a última problematização que coloquei foi sobre a alternativa da questão 01 - “Seja um agente atuante na sua escola e na sua comunidade” - ter sido uma das menos assinaladas e elaborei uma questão para que os professores tentassem explicar seus motivos para o fato. O trecho que selecionei para o debate foi de Rajagopalan (2003), abordando a importância para o pedagogo crítico da comunidade e suas relações com a sala de aula.

O primeiro compromisso de um pedagogo crítico é com a comunidade, da qual a sala de aula é uma pequena, porém fiel, amostra. [...] O que torna a pedagogia crítica distinta é a vontade do pedagogo de servir de agente catalisador das mudanças sociais. O pedagogo crítico é um ativista, um militante, movido por um certo idealismo e convicção inabalável de que, a partir de sua ação, por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência”. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 105-6)

Uma das razões pela qual utilizei mais trechos teóricos no grupo da manhã foi pelo fato de que, nesse grupo, houve menos participação quanto ao da tarde e, portanto, houve mais tempo para inserir mais do material que eu havia preparado. Os turnos do GFM, por outro lado, foram divididos de forma mais democrática entre os participantes, conforme veremos nos quadros 47 e 48 de análise das características físicas⁴⁵ (CORRÊA, 2015) dos grupos focais, posto que inicio aqui a análise das **falas dos participantes** nos grupos focais.

⁴⁴ Professor Pedro Garcez, “Criação de possibilidades de desenvolvimento do professor-autor: metas para a formação de professores de línguas” (palestra), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil, 26 de Outubro de 2016.

⁴⁵ Corrêa (2015) analisa as características físicas dos seus dados, descrevendo-as como aspectos visíveis do texto ao leitor, a saber: “layout, extensão, número de laudas, número de palavras, duração” (CORRÊA, 2015, p. 83).

Quadro 47 – Características Físicas do GFM

Participantes do Grupo Focal	Extensão do Grupo Focal (58'00'')	
	Palavras	Turnos
Total	8757	431
Pesquisadora Ticiane	3781	115
Supervisora	57	14
Armanda	678	51
Fernanda	537	53
Kika Maria	581	66
Paulo	189	17
Teresa	519	48
Lydia	889	62
F3	59	4
F4	19	4
Nísia	03	1

Fonte: A própria autora.

Como podemos observar, no quadro 47, eu domino tanto o número de turnos quanto a extensão das falas, principalmente em virtude da inserção dos trechos teóricos. Os participantes que mais se colocaram na discussão foram Armanda, Fernanda, Kika Maria, Teresa e Lydia. As professoras F3 e F4, que provavelmente são as professoras Kauany e Sabina, as quais não possível distinguir devido ao alto ruído do local de gravação, uma escola da rede, e à pouca efetiva participação de ambas. A professora Armanda, apesar da recusa em participar do questionário, teve alto número de turnos no grupo focal.

O professor Paulo teve participação em dois momentos de forma pontual e nos demais se absteve, talvez porque, apesar de ter assinado o TCLE, não estava presente no encontro em que apliquei o questionário. A professora Stefa, que respondeu ao questionário, estava em licença nesse período e não participou do grupo focal, e a professora Nísia não era participante da pesquisa, pois não era professora de anos iniciais, no entanto foi interpelada durante o grupo focal e respondeu brevemente. A Supervisora não quis também participar da pesquisa, porém fez algumas intervenções explicativas durante os dois grupos focais. O quadro 48 discrimina o número de palavras e turnos por participante para o grupo focal da tarde.

Quadro 48 – Características Físicas do GFT

Participantes do Grupo Focal	Extensão do Grupo Focal (59'58'')	
	Palavras	Turnos
Total	8036	327
Pesquisadora Ticiane	3347	112
Supervisora	53	6
Nilde	191	17
Lourenço	1621	63
Florestan	296	11
Anísio	301	15
Rosa	83	4
Darcy	633	41
Miguel	679	41
Êda	96	6
Jaqueline	88	9
Álvaro	24	2

Fonte: A própria autora

Novamente, consoante quadro 48, eu tomo a frente no número de turnos e palavras, como proponente das questões e dos trechos teóricos para a reflexão. Diferentemente do grupo da manhã, o grupo da tarde é mais diversificado em termos de gênero, pois possui seis professores do sexo masculino. E como podemos ver os professores do gênero masculino dominam expressivamente o número de turnos e palavras do GFT em relação aos demais participantes. Em especial o professor Lourenço, participante que não veio no primeiro encontro em que expus a natureza da minha pesquisa aos participantes e não veio no encontro em que o questionário foi aplicado.

Os professores Darcy e Miguel participaram também de forma expressiva no GFT, sendo seguidos pelos professores Florestan e Anísio, que se posicionaram, mas de forma mais pontual em apenas alguns momentos. O único professor do sexo masculino que não se manifestou ostensivamente foi o professor Álvaro, que não demonstrou interesse em participar da pesquisa e responder o questionário. No entanto, apesar da mínima participação, ele prestou muita atenção na discussão do grupo focal, e posicionou-se não-verbalmente diversas vezes demonstrando concordância, discordância e interesse com expressões faciais e corporais.

Entre as professoras do sexo feminino, a única que esteve participando ao longo do grupo focal foi a professora Nilde. Dentre as professoras, também havia uma que ainda não tinha frequentado nenhum dos HE nos quais eu estive presente e, portanto, não participou da pesquisa, nem do grupo focal. As demais, a professora Rosa, Jaqueline e Sabrina participaram o mínimo possível, mas entre vários trechos da gravação, havia vozes femininas ao fundo

discutindo os temas, embora de forma inaudível ao gravador, o que me faz pensar em várias hipóteses sobre o porquê de elas não terem tomado o turno de fala perante todos os participantes do grupo, hipóteses essas principalmente relacionadas com a questão do gênero e linguagem, na qual o masculino se sobressaiu. A Supervisora participou menos nesse grupo focal no que no anterior, sendo que teve menos turnos, mais relacionados com a parte administrativa do grupo focal.

Apresento, no quadro 49, os MOV presentes, de fato, nas discussões dos grupos focais. Alguns movimentos que estavam presentes no meu roteiro (quadro 45) não estão no quadro, pois não foram mobilizados, seja porque não houve tempo para abordar tais tópicos como os STTs ‘Aprendizagem Espiral’, ‘Formação de Conceitos’ e o ‘Objeto de Ensino como Instrumento de Desvelamento da Realidade’, seja em virtude dos participantes não os abordarem durante a discussão, como: ‘Formação Cidadã para Socialização com o Mundo’, ‘Formação Cidadã para a Socialização com a Comunidade’ e ‘Formação Cidadã para a Promoção de uma Cultura de Paz’.

O STT 3.2. Formação foi recolocado novamente como movimento temático do grupo focal, já que teve sua parcela na discussão dos participantes. E alguns STTs foram incluídos, pois foram mais incisivamente abordados, embora já estivessem presentes no questionário, como: ‘Professor e aluno: relações afetivo-pessoais’, ‘Indisciplina’ e ‘Material Didático’. Foram discriminados ainda no quadro 49 o número de turnos e o número de palavras de cada MOV, bem como o número de turnos de cada participante nos respectivos MOV. Vale ressaltar que em alguns MOV a contagem geral dos turnos, por vezes, ultrapassa o número de turnos somados por participantes em virtude de que há turnos em que não foi possível identificar especificamente a qual participante pertence.

Quadro 49⁴⁶ (Resumido) – MOV, palavras e turnos dos grupos focais

Número de Turnos por Participante em relação aos MOV																						
SOTs e STTs	Turnos	Palavras	Ti	Su	Ar	Fe	Ki	Pa	Te	Ly	F3	F4	Ni	Lo	Ani	Ro	Da	Mi	Êda	Ja	Ál	Flo
STT 1.1.: Aprendizagem do aluno	74	2796	13	00	05	08	07	03	06	05	01	00	03	06	00	00	07	07	01	03	01	01
STT 1.1.2. Pensamento Crítico	01	110	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	01	00	00	00	00
STT 1.1.3. Produto da Aprendizagem	03	163	01	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	02	00	00	00	00	00	00	00	00
STT 1.1.4.4. Vida e Tecnologia	01	152	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	01	00	00	00	00
STT 1.3.: Conflitos profissionais	134	3606	13	05	28	05	09	02	08	20	00	00	03	12	00	00	07	01	00	04	00	00
STT 2.1. Reflexão sobre	64	1908	19	02	00	07	04	02	07	01	00	00	02	04	01	00	01	08	00	00	01	00
STT 2.2.1.: Cultura	28	1481	09	00	00	01	04	00	01	03	01	02	03	01	01	01	01	06	02	00	01	00
STT 2.3.2. Pedagogias tradicionais	73	1236	02	01	04	10	13	02	07	08	00	00	00	04	01	01	03	01	02	02	00	01
STT 2.6. Ação sobre	01	129	01	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
STT 3.2. Formação	05	170	01	01	00	00	00	01	00	00	00	00	00	00	01	00	01	00	00	00	00	00
STT 4.1.: Autonomia	04	59	00	00	00	02	00	00	00	02	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
STT 5.1.: Plano de carreira profissional	02	215	01	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	01	00	00	00	00	00	00	00	00

⁴⁶ A versão na íntegra desse quadro encontra-se no anexo 06. Aqui estão apenas os números de turnos e palavras dos movimentos temáticos contemplados na análise.

STT 5.2.: Políticas Públicas	47	1204	04	06	11	01	02	00	03	02	00	00	03	05	00	00	01	00	00	04	00	00
STT 5.3.: Estrutura social	83	1673	05	02	16	01	02	01	01	09	00	00	05	10	03	03	10	02	01	00	00	03
STT 5.3.1. Modelos de Escola	73	1625	08	00	02	01	05	03	03	05	00	00	04	06	04	03	08	03	01	00	00	03
STT 5.4: Recursos e Instrumentos para o Agir	71	1736	03	02	09	04	12	00	07	12	00	00	01	03	00	00	03	00	01	01	00	00
SOT 6. A pesquisa	32	1937	22	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	05	00	00	01	00	00	00	00	04

Fonte: A própria autora

Também, conforme Quadro 49, alguns dos meus turnos de fala (fala da pesquisadora) foram desconsiderados na contagem quando eram interjeições ou fala de anuência que tinham a finalidade de demonstrar a minha atenção na fala do participante, como “uhum”, “ahan”, “sim”, “certo”. Além disso, é preciso ressaltar que o número de palavras de cada movimento temático, se somados para alcançar a contagem total, sobrepuja e muito o número total de palavras dos grupos focais, isso porque muitos trechos idênticos foram alinhados em diferentes MOV, já que possuíam mais de um tema.

Os MOV que possuem maior número de turnos e de palavras são os STTs ‘Aprendizagem do Aluno’ e ‘Conflitos Profissionais’. Na sequência, os STTs mais amplamente abordados foram ‘Reflexão sobre o Objeto de Ensino’, ‘Pedagogias Tradicionais’, ‘Políticas Públicas’, ‘Estrutura Social’, ‘Modelos de Escola’ e ‘Recursos e Instrumentos para o Agir’.

Já os que foram menos discutidos nos grupos focais foram os STTs ‘Pensamento Crítico’, ‘Produto da Aprendizagem’, ‘Formação Cidadã para a Vida e Tecnologia’, ‘Formação do Professor de LIC’ e ‘Autonomia do Professor’. Isso pode ser explicado devido ao fato de que nenhuma das discussões levantadas no roteiro problematizava especificamente nenhum desses movimentos temáticos, sendo apenas desdobramentos possíveis.

Por outro lado, os STTs ‘Pedagogias Tradicionais’, ‘Políticas Públicas’, ‘Estrutura Social’, ‘Modelos de escolas’ e ‘Recursos e Instrumentos para o Agir’ também não foram problematizadas no roteiro, mas foram mais bem explorados pelos participantes. Os SOTs ‘Objeto de Ensino’, ‘Capacidades do Professor de LIC’ e ‘Determinantes Externos’ entraram na tabela de movimentos temáticos junto com os STTs em virtude de que alguns trechos encaixaram-se diretamente no SOT pelo fato dos temas por vezes serem abordados de forma mais geral.

O único novo SOT introduzido é o ‘A Pesquisa’, pois em alguns momentos dos grupos focais houvera discussões, esclarecimentos, explicações e visões sobre a pesquisa em si. Por exemplo, eu mobilizei esse SOT ao tentar tranquilizar os professores para que pudessem se manifestar, salientando que eu não estava ali julgando se o que eles estavam falando era certo ou errado e que podiam discordar dos pontos expostos, inclusive se quisessem fazê-lo sem a gravação e que poderiam se retirar da pesquisa a qualquer momento.

Em outros momentos, com o mesmo intento, ressaltei a voz da prática e que a

estruturação que o professor dá a sua prática também carrega sua teoria subjacente. Demarquei alguns juízos de valor e conceituações teóricas como provenientes da minha interpretação da realidade. Também, conforme já abordado no capítulo metodológico⁴⁷, houve questionamentos por parte dos participantes sobre o propósito daquela discussão. Outra mobilização desse SOT aconteceu igualmente quando expliquei que estava tentando deixá-los mais próximos dos dados e que eles podiam tomar conhecimento dos mesmos.

Houve um momento em que uma resposta do questionário foi julgada muito severamente pelo GFT e eu precisei intervir, colocando em cena o meu “eu” de professora, falando sobre a reconstrução das representações e como diversas ideologias habitam nossas práticas. A seguir, começo a análise qualitativa dos MOV, agrupando-os de acordo com o modelo de análise rizomática descrita na investigação do instrumento questionário (baseado nos pressupostos organizacionais da figura 02). Os primeiros STTs da análise são ‘Aprendizagem do Aluno’ e ‘Avaliação da Aprendizagem’

5.3.1 Aprendizagem do Aluno e Avaliação da Aprendizagem

Esse subitem enfatiza os STTs ‘Aprendizagem do Aluno’ e ‘Avaliação da Aprendizagem’ e todos os desdobramentos decorrentes contemplados no quadro 49, como ‘Aprendizagem Significativa’, ‘Pensamento Crítico’, ‘Engajamento do Aluno na Aprendizagem’, ‘Produto da Aprendizagem’, ‘Formação para a Cidadania’, ‘Aprendizagem Tradicional e Contemporânea’, ‘Inclusão/Exclusão Escolar’, ‘Contexto do Aluno’ e ‘Professor e Aluno: relações afetivo-pessoais’. Pela proximidade temática de um dos excertos, também o STT ‘Avaliação da Aprendizagem’ é focalizado. Início meus comentários pela falta de clareza em relação à teoria pedagógica que embasa a prática do professor, a qual foi observada no questionário, agora retomada em alguns momentos dos grupos focais.

Ao serem confrontados, por exemplo, com as respostas do fragmento 01 sobre o papel do aluno na sala de aula (em que figuravam os seguintes blocos de enunciado para se referir aos alunos: “receptor”, “colaborador” e “ouvinte”), os professores tecem alguns comentários⁴⁸. A professora Lydia demonstra que, para ela, é importante sim que

⁴⁷ Vide Excerto 01 no item 4.3.

⁴⁸ A análise aqui do grupo focal não contempla todas as falas descritas em virtude da extensão e da fluidez do texto. Alguns trechos são trazidos na forma de discurso indireto, ou seja, recontados por

o aluno seja receptor, ouvinte e colaborador e não faz distinção semântica e teórico-prática entre os blocos de enunciado, embora todos esses comentários reconheçam que o aluno não tem mais um papel passivo dentro da sala de aula, ressaltando a importância para ela, do aluno ouvinte em sala de aula, mas depreendo que talvez isso esteja relacionado ao ato de ouvir por parte do aluno e não a uma atitude passiva (GFM, anexo 07, turnos 51-56).

Já os comentários dos professores Miguel e Darcy sobre a mesma discussão (GFT, anexo 08, turnos 16-33) parecem denunciar que eles consideram o aluno receptor como algo negativo, pertencente ao passado pedagógico e que agora, no presente momento, os papéis de aluno e professor precisam ser reconfigurados. Ambos, aluno e professor, na fala do professor Miguel, podem ser considerados como aprendizes e colaboradores e o professor precisa estar distante da figura autoritária que costumava ser. O professor Darcy explica como acontece essa recíproca de professor e aluno falando que o aluno interfere na prática do professor quando a sua experiência de vida e conhecimento de mundo provocam adaptações na prática do mesmo, assim como as relações afetivo-pessoais.

No entanto, ainda que tal representação configure uma ruptura com o ensino autoritário, dista de um ensino dialógico em que o aluno ocupa um papel de protagonista, de criador, de transformador da realidade (FREIRE, 2014; FREIRE, SHOR, 1996). Portanto, embora pareça estar muito claro quais são os modelos de educação condenados na atualidade e quais o professor sabe que em seu discurso precisa afastar-se, os caminhos para seguir e a teoria que sustenta um ensino problematizador ainda parecem não estar totalmente fundamentados, considerando o exposto pelos participantes.

Outras falas de participantes parecem complementar essa discussão, ora que se situam na discussão sobre o fragmento 01, ora que contemplam outro fragmento com respeito a uma resposta do questionário do professor Florestan que falava que a troca de informações em sala de aula era um instrumento de transformação da sociedade. Dessas as quais podemos extrair alguns significados para “trocas” levantados pelos professores: primeiro, como algo que acontece quando os alunos têm dúvidas; que é algo que ocorre quando todos estão falando, expondo algo, o que, na fala da professora Fernanda, é chamado de engajamento discursivo; dar importância ao aluno em sala de aula no

mim sem prejuízo de sentido. Apenas algumas falas pontuais foram selecionadas para compor os excertos. O acesso às respostas na íntegra encontra-se nos anexo 07 e 08.

aspecto afetivo; quando o aluno busca informações em casa e traz para a sala de aula; e que a informação só é trocada quando está contextualizada e é debatida de forma complexa (GFM, anexo 07, turnos 48-60, turnos 116-142; GFT, anexo 08, turnos 125-141).

A consciência crítica e política das relações na sala de aula demonstra que os professores ainda se posicionam ingenuamente nessas construções sociais, pois não se dão conta da tessitura de poder que a escola arquiteta. Mesmo que com boas intenções de valorizar o aluno afetivamente e de coloca-lo em evidência na sala de aula, tais representações sobre a troca de saberes não configuram produção do conhecimento coletiva em que professores e alunos são cercados de incertezas sobre os processos em estudo e são conduzidos e transformados pelos mesmos.

Essas falas estão relacionadas com o que Giroux (1998) caracteriza como o discurso da relevância, visto que tenta focalizar a experiência dos estudantes como foco da aprendizagem de uma forma a manter relações sociais positivas com a criança ou o adolescente de maneira diferente da educação autoritária, mas que resvala também nas questões de controle disciplinar. Nessa perspectiva, os alunos são vistos como culturalmente empobrecidos e que necessitam de ferramentas para sobreviver socialmente, no mercado de trabalho etc. Como o discurso da relevância não enxerga as relações de poder presentes nas experiências trazidas, ele não traz a consciência que ele mesmo reproduz a exclusão social.

Ainda sobre a discussão sobre a resposta do professor Florestan no questionário sobre a troca de informações, as falas da professora Fernanda e Kika Maria, sobre a natureza do conhecimento gerado na troca, ressaltam que a base dialógica da troca não tem funcionamento claro para elas, pois, essa passa por práticas de fomento às habilidades e à interdisciplinaridade (GFM, anexo 07, turnos 116-142). Na parte da tarde, o professor Darcy critica a resposta dada pelo professor Florestan em relação à questão da informação, porém ele também não é capaz de reverter a significação de troca como ato de produção de conhecimento e acaba distinguindo apenas informação de informação contextualizada (GFT, anexo 08, turnos 125-141).

Os professores, portanto, não conseguem conceituar com precisão aprendizagem significativa, objetivos de aprendizagem de língua inglesa e referem-se geralmente ao conhecimento da língua como conhecimento lexical (vocabulário). Quando o professor Lourenço tenta, por exemplo, explicar aprendizagem significativa, vocabulário e engajamento discursivo, ele diferencia alunos que têm mais vocabulário em virtude de

seu *background* cultural e alunos que têm menos e explica que o engajamento discursivo, na visão dele, é quando o aluno consegue diferenciar *football* e *soccer* em uma perspectiva de diferenciação cultural e de produzir sentenças estruturais (GFT, anexo 08, turno 84).

Enquanto a professora Fernanda, como já foi exposto, caracteriza o engajamento discursivo como troca de experiência, o professor Lourenço coloca-o num nível linguístico-cultural, mas que também expressa uma visão bem ideológica da língua que preconiza a cultura norte-americana/inglesa. Em outro momento, o professor Lourenço também fala de engajamento discursivo, exemplificando o conceito com uma turma de 1º ano do ensino fundamental, que, na visão dele, tem um ótimo desenvolvimento em língua inglesa, mesmo sendo crianças em idade de alfabetização. Ele dá a nota 9 para essa turma em termos de engajamento discursivo (GFT, anexo 08, turnos 98-102).

O termo engajamento discursivo é utilizado de forma considerável nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de LEM (BRASIL, 1998) e é um dos documentos que a Supervisora de ensino de inglês utiliza para pautar alguns dos encontros de formação dos professores, bem como são também diretrizes para elaboração de plano de trabalho docente, grade de conteúdos curriculares, instrumentos de avaliação etc. desse grupo⁴⁹.

Daí talvez se explique o uso expressivo do termo pelos professores. No documento, esse conceito tem a acepção da mobilização de si e do outro no discurso socialmente orientado, embora nenhum dos professores que falam sobre ele enxergue-o dessa forma. Isso demonstra que os documentos têm alguma influência sobre os professores, porém como são construídos de forma *top-down* não ressignificam suas práticas efetivamente (BOHN, 2000) e que o professor fica às vezes relegado ao papel de executor técnico das diretrizes educacionais e não de intelectual, de agente (GIROUX, 1987).

Também, na fala do professor Lourenço sobre a nota dada ao engajamento discursivo das crianças, percebe-se a tendência do professor transformar a aprendizagem em produto mensurável. No entanto, em relação à fundamentação teórico-prática dos professores, reconhece-se um esforço do município, da Supervisora e dos professores na dedicação aos encontros de formação para imbuir mais diálogos entre a teoria e prática, o que é visível por meio das falas de vários professores nos

⁴⁹ Vale lembrar que os PCNs apareceram como currículo de LIC utilizado para a seleção de conteúdos no instrumento questionário.

grupos focais que pensam sobre como realizar trocas e interações da aprendizagem, como colocar o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, como estimular a autoconfiança do estudante e criar relacionamento positivo com o mesmo.

O objetivo principal para aprendizagem de LIC, consoante o mencionado pelos professores, é o mercado de trabalho, embora também seja apontada a formação para tecnologia, socialização com o mundo e a comunidade e para a globalização de forma bem superficial. Quando questionados, por exemplo, sobre como seria uma aula que poderia fomentar a transformação da sociedade, já que todos acreditavam que suas aulas tinham esse potencial, a professora Teresa apontou que estaria ajudando o aluno para o futuro e a professora Fernanda complementou dizendo que essa ajuda seria para o mercado de trabalho (GFM, anexo 07, turnos 106-112).

Os professores Nilde, Miguel e Lourenço, na mesma discussão no grupo da tarde, afirmam que quem tem o conhecimento da língua inglesa está na frente na hora de conseguir um emprego numa empresa, e que o inglês já é requisito básico e não mais diferencial. Essas falas caracterizam um ensino de LIC instrumental (ROCHA, 2010) que vê o inglês para viajar para o exterior ou para incrementar o currículo para o mercado, essa última em especial se estamos falando de alunos da escola pública.

Em primeiro lugar, o ensino de LIC instrumental nega a integralidade do ser da criança e de seu desenvolvimento, além dos espaços de resistência e transformação que ela pode ocupar como cidadão global. Em segundo lugar, o mercado de trabalho, principalmente em cidades do interior do Brasil, nem sempre requererá o inglês. É um pouco ingênuo dizer que os alunos que tiverem um conhecimento avançado de inglês terão mais sucesso profissional.

Ainda sobre a ausência de clareza teórico-prática, há uma fala do professor Miguel, a qual apresenta confusão conceitual sobre os objetivos do ensino de inglês, a sua neutralização como objeto de ensino e aprendizagem e a presença de elementos do discurso da relevância (GFT, anexo 08, turno 299⁵⁰), a saber: objetivos para a aula de inglês como inserção no mercado de trabalho, associação do aluno com outras culturas, respeito ao próximo, que são propósitos que, para ele, também estão contemplados pelo material didático.

Mesmo que esse seja o único excerto que faz referência ao desenvolvimento crítico dos estudantes (“desenvolvimento crítico em relação às outras culturas”), cremos

⁵⁰ Esse turno na íntegra está no Excerto 29 da análise.

que está distante da semântica de crítico atribuído pela Pedagogia Crítica (MCLAREN, 2005; GIROUX, 1987), em vista que a cultura é referenciada nesse excerto como algo a ser exaltado e cujo objetivo é o respeito entre os seres, sem que sejam abordados tópicos de exclusão, exploração e desigualdade. Essa é a diferença que McDonald e Zeichner (2008 apud HAWKINS, NORTON, 2009) distinguem entre o professor multicultural e professor de justiça social, o último com uma postura mais crítica. No entanto, não é só o discurso da relevância que está presente, como podemos perceber no excerto 17:

Excerto 17

Fernanda: A gente vai ter que aprender com eles, é o que eu já falei, a gente vai aprender com eles também, né?

Teresa: Mas por que que a gente tem que aprender isso? Por causa que essa é a realidade que a gente tem! (GFM, anexo 07, turnos 334-335)

Nos dois grupos focais, o fragmento que produziu mais engajamento dos participantes na discussão foi o da professora Teresa sobre suas proposições para o ensino de LIC, em que ela pedia o retorno às metodologias tradicionais, do respeito ao professor e defendia a eficácia desse modelo de educação. O excerto 17 situa-se nessa discussão. A mesma professora Teresa defende sua posição apresentada no questionário e, quando outros professores que entendem que é importante aprender com o aluno, como a professora Fernanda (que o faz inclusive em diversos outros momentos do GFM), ela rebate suas posições demonstrando resistência a modelos de educação menos autoritários.

Ela atribui às mudanças as quais o ensino vem passando na atualidade aos alunos que hoje frequentam a escola e não vê benefícios ao professor estar como “aprendente” também. Isso vai ao encontro do que Canagarajah (2004) relata em sua pesquisa com os docentes no Sri Lanka, que, muitas vezes nos países periféricos, os professores preferem utilizar metodologias mais tradicionais e que as metodologias centradas no aluno difundidas nos países centrais não levam em consideração as realidades locais.

Porém, a posição da professora, tendo em conta a situação de produção, demonstra também um ato de resistência quanto à formação que acontece no município, a qual é trabalhada uma metodologia com a qual ela não concorda. Não sabemos até que ponto ela expressa isso para a Supervisora ou não e até que ponto também se aproveitou do grupo focal para verbalizar o seu desconforto. Mais adiante, exploro outras falas nesse sentido para comprovar tal assertiva. O excerto 18 exemplifica algumas dos

desafios da realidade escolar contemporânea.

Excerto 18

Armada: A gente chama, faz amizade! não é que eu não tenha:: VÍnculo com ele, ele fica perto de mim, “Vai fazer lição!” “Ah:: não vou fazer, não”, Ah! Aquele desprezo! Ou senão eles xingam a prova, né? Xinga a prova, “Não fala isso, fiquei tanto tempo fazendo essa prova, menino! Olha, pesquisei tanto, você vai xingar a prova? Você não::”. Bateu tanto na prova que rasgou! Eu falei “Não quer fazer, entrega. Não fica batendo na prova, olha o tanto:: olha o tempo que eu fiquei fazendo isso, menino, você não sabe?” “Fica na sua casa!” falei pro outro, “não vem não!” Fazer o que na escola? Toma Ritalina! Atormenta a vida dos outros que é uma coisa! Sabe, não aprende nada, não tem vontade:: pra quê? (*inaudível* 49:32) ((risos)) Ah:: tá louco! (+) E é assim, agora, a gente, eu já fiz vínculo com um desses alunos, assim, “Ah, porque o professor não tem vínculo”. Tem! Eles ficam junto, não é questão, não é o professor! É a família desestruturada! É porque esse menino:: um mora com o pai, outro mora com o avô, chama a criança para falar, pra ir lá escola resolver o problema, nossa!! A coordenadora reclama, “Nossa! Olha, a mãe ficou brava! De chamar!” (GFM, anexo 07, turno 355)

O conflito ideológico, tão presente na sala de aula, que é apontado pelos professores como uma característica dos alunos da atualidade e que resulta em ações de indisciplina, resistência, desrespeito e rebeldia é exemplificado pela professora Armada, no excerto 18, quando ela descreve que o aluno xinga a prova, resiste em fazer a lição, atrapalha aula. Essa fala é levantada ainda na mesma discussão sobre a resposta dos modelos escolares do passado, após um momento em que eu trouxe o trecho teórico de Nóvoa (2011) que discorria sobre o fato da escola precisar se perguntar seriamente o que fazer com os alunos que não querem aprender no presente da educação e que apenas uma pedagogia na mão dos professores poderia impulsionar o dinamismo da mudança.

A professora caracteriza o comportamento do aluno como desviante e indisciplinado (“toma Ritalina”, “atormenta a vida dos outros”, “não aprende nada”, “não tem vontade”), que não se enquadra dentro dos padrões da escola, culpabiliza sua estrutura familiar e social e propõe como solução a medicação do aluno ou a evasão do mesmo, defendendo que o professor faz tudo que está ao seu alcance.

Por conseguinte, como afirma McLaren (2005), o professor, por vezes, quando penetra acriticamente no sistema de engrenagens da instituição escola e se enreda nas redes de poder autoritário, acaba sendo ele mesmo um perpetrador da violência e da exclusão, apoiando discursos que patologizam crianças e adolescentes (CHRISTOFARI, FREITAS, BAPTISTA, 2015; RIBEIRO, 2014) e que os marginalizam dos processos sociais ainda mais.

O STT ‘Avaliação da Aprendizagem’ aparece na fala da professora Armanda, como no excerto 18, em mais um momento do GFM⁵¹ (Anexo 07, turno 350), todavia com o mesmo peso em que a avaliação representa um momento de tensão e conflito. Isso porque a avaliação é um instrumento pelo qual o professor exerce seu poder em sala de aula, pois, por meio dela, tem condições de decidir sobre a vida escolar daquele estudante, a qual está relacionada às noções de fracasso e sucesso tanto no meio escolar quanto social. Também é uma forma do aluno demonstrar o que aprendeu, e o aluno realizar um ato de rebeldia nesse momento é bastante simbólico, pois explicita que ele não se sente pertencente àquele *lócus* de ensino e aprendizagem.

De volta à discussão dos grupos focais sobre a resposta da professora Teresa em relação aos métodos e concepções da educação do passado, por outro lado, é possível vislumbrar que algumas representações de educação já são consideradas sem sentido para a maioria dos professores. No GFM, as professoras Fernanda e Kika Maria refutam alguns métodos tradicionais, como a chamada oral, argumentando que, com esse tipo de metodologia, o aluno torna-se realmente um ouvinte e um sujeito passivo e que a aprendizagem torna-se mecânica (GFM, anexo 07, turnos 232-242); enquanto no GFT, os professores Jaqueline, Lourenço e Êda questionam se havia aprendizagem de fato nas chamadas metodologias tradicionais com seus processos de memorização (GFT, anexo 08, turnos 215-221) e o professor Florestan advoga por uma permanente transformação da educação, e exemplifica falando da importância da renovação do espaço físico e da disposição dos lugares (físicos e sociais) na sala de aula, para que a aprendizagem se torne mais prazerosa e mais fluida (GFT, anexo 08, turno 198).

Tanto no GFM quanto no GFT, os professores problematizam as mudanças necessárias na forma de conceber a aprendizagem em decorrência do perfil do aluno contemporâneo. A professora Lydia explica que se antigamente o professor desse uma atividade de pesquisa com dicionário, a turma ficava silenciosa ao tentar realizá-la, coisa que para ela já não funcionaria na contemporaneidade (GFM, anexo 07, turnos 302-307) e o professor Lourenço argumenta que na velocidade do mundo virtual, a forma como a aprendizagem era pensada no passado escolar não funciona mais (GFT, anexo 08, turnos 215-221).

A professora Teresa, no entanto, pensa que a aprendizagem tradicional, a memorização e a repetição são mais eficazes para aprender do que trabalhar com

⁵¹ Esse turno na íntegra também está na análise no excerto 21.

situações problema ou complexas de aprendizagem, o que, nesse excerto em específico, cremos que ela está fazendo uma crítica indireta à formação provida pela Supervisora em relação ao estudo do pós-método como forma de ensino e aprendizagem de LIC (GFM, anexo 07, turnos 311-313), segundo já abordado nesse item.

Com as diversas críticas ao trabalho do professor, especialmente na linguística aplicada, após a virada textual a partir dos anos 1980, o professor já tem claro o que é repudiado em suas práticas, no entanto como repensar a aprendizagem na contemporaneidade, conforme já evidenciado, torna-se algo nebuloso. E, embora estejamos falando de representações do agir docente, não é possível verificar nessa pesquisa como ele é corporificado na realidade: como o professor, mesmo que não acredite em tais concepções de aprendizagem, toma suas decisões em um contexto que não enxerga muito claramente quais são os melhores caminhos a tomar.

Além disso, o pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994) permite que o professor lance mão das metodologias que considera mais adequadas para cada momento da aprendizagem e, portanto, se a professora Teresa entende que utilizar memorização e repetição auxilia o desenvolvimento do aluno, assim ela o poderia fazer. Compreender o que é trabalhar com a língua como discurso, como interação social, como ideologia (BAKHTIN, 2003) é algo extremamente complexo, pois que envolve muito mais do que o entendimento de metodologias e atividades, demanda a compreensão teórica sobre o objeto de ensino língua. Talvez seja essa zona de conflito a qual nos debatemos na formação e na prática para a aproximação do aluno com o objeto e na qual, na formação da professora Teresa, não tenha ficado claro como promover aprendizagem a partir dessa visão. No excerto 19 é apresentada a insatisfação dos professores com a universalização do ensino.

Excerto 19

[Paulo: (inaudível 47:26) abcd? Dificilmente, e agora não tem! Você entra numa sala e fica perdido!]

Lydia: E hoje em dia a escola é pra todos!

Kika Maria: Até pra quem não quer aprender (47:32 incompreensível).

Teresa: A própria família!

Kika Maria: As pessoas falam, ah, qualidade da educação era muito melhor; mas claro! Quem não queria aprender não ficava. Não ficava! (...)

Lydia: Agora que nem termina ali: “o que fazer com crianças que não querem aprender?” O quê? O quê, Tici?

Armanda: Então, o meu marido tem a escolinha de futebol, as crianças gostam! [Teresa: Nada! Ninguém ensina quem não quer aprender! É impossível! Mesmo que a criança, se for adulto, ninguém ensina quem não quer aprender!]

Armanda: eles acham que a escola é uma cadeia! eles vão lá forçados! [Ticiane: sim] alguns, né? Vão forçados, que nem esse, vai fazer o quê lá? Vai passar o tempo! (GFM, anexo 07, turnos 345-348, 356-358)

Como demonstrado por Freire e Shor (1996) e Giroux (1987), quando o currículo se distancia demais da vida e da realidade do aluno e a escola não se torna local de pertencimento, criam-se uma resistência e uma rejeição ao aprender que são ideológicas e políticas, pois que diz respeito à rejeição da cultura e da identidade dos estudantes. Por isso, no excerto 18, a professora Teresa afirma: “ninguém ensina quem não quer aprender”. O que fazer para que os estudantes se encontrem novamente como aprendizes na escola, já que aprendem continuamente na vida e na sociedade? É necessário repensar o que ensinamos e a forma como ensinamos e o quanto estamos dispostos a aprender.

A fala da professora Lydia, no excerto 18, demonstra essa predisposição à dúvida, tentando entender quais são os caminhos possíveis quando pergunta: “o que fazer com as crianças que não querem aprender?” No entanto, se ficarmos arraigados à posição de que não há nada que o professor possa fazer, então redizemos o afirmado: “ninguém ensina quem não quer aprender”, já que nós, do mesmo modo, precisamos nos abrir ao aprendizado. Os professores também apresentam queixas à heterogeneidade, seja no currículo, seja no perfil de aluno, e que isso influi negativamente na aprendizagem.

O professor Paulo, por exemplo, no excerto 18, ainda em resposta ao trecho teórico de Nóvoa (2011), retrata que antigamente o professor sabia o que deveria fazer quando entrasse em sala de aula, utilizando o exemplo de ensinar o alfabeto. No entanto, para ele, hoje o professor entra em sala de aula e fica perdido. A professora Nilde, nesse sentido também, defende o ensino de inglês para crianças como disciplina universal, já que ela compara a diferença de aprendizagem da língua entre alunos que estudaram o ensino fundamental no município e alunos que vêm transferidos do estado, alegando que os primeiros desenvolvem-se muito mais no seu repertório.

Na continuidade, o professor Darcy, por sua vez, complementa comparando alunos de 10, 15 anos passados, período o qual não havia inglês no município, e os alunos de hoje que têm conhecimento geral e vocabulário melhor, segundo ele. O professor Lourenço, na sequência, diz que, quando os alunos chegam no ensino médio no estado (no qual ele dá aulas também), torna-se um caos, porque eles têm diferentes níveis de compreensão e ainda reforça dizendo que os alunos que vêm da escola particular sofrem mais e acabam ficando reclusos na aula de inglês, por terem vergonha de expor o que sabem. A professora Jaqueline fecha a questão defendendo um currículo unificado para estado e município (GFT, anexo 08, turnos 155-184).

A discussão dos professores do GFT a esse respeito foi retratada por Rocha (2010) sobre a importância da oferta ensino de inglês para crianças na escola pública, já que as crianças da escola particular desfrutam desses subsídios e acaba se criando uma disparidade social e cultural entre elas ainda maior, privando-as desse instrumento. Como o ensino de anos iniciais é majoritariamente conduzido pelos municípios, as iniciativas na escola pública acabam sendo locais, pois a LDB permite o ensino, porém não o assegura (BRASIL, 2010).

Agora, se a solução é um currículo unificado e homogêneo, cria-se uma interrogação, visto que as pesquisas têm direcionado que o ensino de inglês, bem como o ensino de LIC, é mais situado quando conduzido a partir de realidades locais (CANAGARAJAH, 1994; PENNYCOOK, 1994; AGRA, 2016). A questão de estar perdido e não saber para onde ir, nem de onde partir revela, muito mais do que a ausência de um currículo, uma lacuna no processo de formação, da mesma forma que evidenciada por Darling-Hammond (2006a, 2006b) sobre os alunos recém-formados que não se sentem preparados para lidar com inclusão, contextos heterogêneos, complexidade, resolução de problemas em sala de aula. Isso porque, segundo ela, o currículo das licenciaturas é muito mais baseado num núcleo duro teórico do que em um currículo teórico-prático que se constrói em ampla vivência com a escola. Além disso, é evidenciado pelas pesquisas no ensino de LIC o pouco espaço na formação dos cursos de Letras para esse segmento (TONELLI, BELO-CORDEIRO, FERREIRA, 2017; SANTOS, 2010; TUTIDA, 2016, entre outros).

Sobre a aprendizagem de inglês para crianças, figura a crença do quanto antes melhor, enunciada pelo professor Álvaro (GFT, anexo 08, turno 189). Crença essa que pesquisadores também já exploraram, mostrando que esse não é um dado conclusivo (ASSIS-PETERSON, GONÇALVES, 2000/2001) e precisa ser algo bem conduzido para que se alcancem resultados positivos (PIRES, 2001). Nos grupos focais, na discussão sobre aprendizagem de vocabulário e estruturas simples para crianças, os professores defenderam esse extrato linguístico como conteúdos do ensino de LIC.

No GFM, mesmo após o trecho teórico de Cameron (2001) ser apresentado, justificando que crianças não aprendem apenas linguagem simples, mas que seu mundo social e linguístico é bastante complexo, assim como seus interesses, os professores replicaram contra o pensamento da autora, dando outros significados para “linguagem simples”. O Professor Paulo defende que esses conteúdos básicos apresentados dentro de determinados temas, como “*colors*”, “*fruits*” e “*toys*”, já são conhecidos por eles em

língua materna e, portanto, devem ser apresentados primeiro (GFM, anexo 07, turnos 95-99).

Sobre esse aspecto, posso dizer que não são apenas esses temas tão consolidados no currículo de LIC que são os únicos conhecidos pela criança em língua materna e que, como o próprio professor Paulo ainda comenta, por vezes, a própria criança não conhece todas as frutas no vocabulário de “*fruits*”, então qual é a justificativa para utilizar esse repertório? Se essa é a justificativa, por que não um currículo pautado na cultura real da criança? Que brinquedos e brincadeiras ela utiliza? Como é sua alimentação? De que maneira ela vê o mundo? Embora Cameron (2011) fale de temas, ela também refere-se à percepção de língua/linguagem, em que é preciso ensinar a criança a partir do texto ou a partir de gêneros (TONELLI, 2005; ROCHA, 2006, 2010), nos quais os professores não entram no mérito.

Nos grupos focais, há alguns indícios de uma falta de valorização da cultura do aluno, conforme excerto 20. O papel salvacionista do professor de língua estrangeira é visto na fala da professora Lydia, em que o professor tem a função de apresentar uma realidade expandida com respeito à visão limitada que o aluno tem do mundo e da sociedade. A fala do professor Lourenço, no excerto 20, também apresenta sua visão de aprendizagem em que o professor deve transpor o limite do aluno, o qual ele compara com um bloqueio, não valorizando seu ser integralmente, e tal assertiva incentiva a tessitura de um movimento unilateral de professor para aluno. O professor colaborador não é apenas aquele que colabora, mas também aquele que enxerga o aluno como um colaborador e agente em si mesmo.

Excerto 20

Lydia: É! O conhecimento dele, que nem eu falo pras crianças, é: tem uns que acham que a vida somente gira em torno de ***⁵², (+) do bairro, (+)

[*Kika Maria:* É!] Eles TÊM que saber que tem um mapa mundi, que tem outros lugares, tem outras culturas: (GFM, anexo 07, turno 15)

Jaqueline: É grego, né, pro aluno é grego

Lourenço: Exatamente...

Jaqueline: É outra língua (...)

Darcy: E isso causa o quê? Uma:: uma heterogeneidade muito grande! você pega uma sala lá, do ensino médio que:: que tem lá um:: pequeno grupo que é mais avançado, uma média geral e tem uns que, realmente, não sabe de nada, não sabe o que tá fazendo lá! e acaba odiando a matéria:: e talvez um pouco da gente também ((risos geral))

Lourenço: Um poucão! (...)

Miguel: Algumas disciplinas serão abolidas, praticamente, né? Foi confirmado nessa PEC 241. Agora o inglês, que nós estamos debatendo aqui, isso aqui é primordial! Tudo o que foi citado aqui, certo, acho excelente! Muitas vezes o professor não consegue trabalhar tudo, sabe, é:: caTiva pro aluno!

Álvaro: É uma língua, né, quanto antes, mais cedo [*F:* É!!] Ele entrar em contato, melhor

Lourenço: E já citando a questão do Dia de Ação de Graças mesmo, lá tem um:: piru, né?

Nilde: É!

Miguel: Que é (inaudível 36:51)

Nilde: Eles perguntaram “o que que é isso?”

Miguel: Isso!

Nilde: “O que que é piru?” (GFT, anexo 08, turnos 176-178, 181-182, 186, 188-193)

(*Lourenço:* O professor que, ele sendo um dos protagonistas (+) desse processo, e no item anterior foi citada a questão do aluno interagir com o professor colaborador, se não me engano [*Ticiane:* Uhum] Eu gostei daquela fala também, eu acho que é AÍ que acontece a questão do do princípio da aprendizagem, é NEsse momento, quando você consegue transPOR aquele liMite do aluno, aquele bloqueio, sabe, (+) é esse caminho. (GFT, anexo 08, turnos 223-225)

A extrema valorização da língua inglesa é evidenciada também no excerto 19, na fala do professor Miguel sobre a PEC 241 e na conversa dos professores Nilde, Miguel e Lourenço sobre o dia de Ação de Graças. A PEC 241 (BRASIL, 2016) propõe uma nova organização curricular para o ensino médio, em que naquele momento figuravam como disciplinas obrigatórias: língua portuguesa, língua inglesa e matemática. O professor Miguel, na discussão sobre LIC como disciplina obrigatória, defende essa organização dando protagonismo à língua inglesa. Logo em seguida, o professor Álvaro já completa com a questão do “quanto antes melhor” ensinar uma língua e o professor Lourenço ressalta a questão do Paineiro do Dia de Ação de Graças presente no ambiente físico do GFT naquela data, mostrando a relevância, para ele, de transportar esse conhecimento para o aluno.

A língua inglesa, então, como *commodity*, como objeto de imperialismo cultural

⁵² O nome da cidade foi suprimido com a finalidade de manter o sigilo da identidade dos participantes.

figura no discurso desses professores (MOITA LOPES, 2009), que agem nesse momento como intelectuais adaptados (GIROUX, 1987), em virtude de que não percebem a ideologia instrumental (PAN, 2015) presente na PEC 241, que visa não empoderar os alunos na construção de uma cidadania global, mas instrumentalizá-los para o mercado de trabalho. Apesar de não perceberem, operam em favor da ideologia vigente, configurando-se, portanto, intelectuais adaptados, ou seja, mesmo sendo colonizados agem em favor dos colonizadores. As datas comemorativas aparecem novamente nas falas dos professores na exemplificação do Dia de Ação de Graças como algo de uma cultura mais nobre que é apresentado aos alunos, demonstrando que a cultura da língua inglesa (em especial dos Estados Unidos e da Inglaterra) sobrepuja a cultura do aluno.

Quando a professora Nilde fala que as crianças perguntaram o que era o “piru”, a professora Jaqueline comenta sobre o estranhamento da língua estrangeira, falando que os alunos a representam como se fosse grego, e o professor Lourenço argumenta sobre uma possível rejeição do professor de língua inglesa, entrevê-se a disparidade cultural que se cria entre alunos e professor, primeiro, pela própria natureza da língua inglesa como objeto distante e estranho à cultura do aluno e depois, pela forma como o objeto é ressignificado ideologicamente na prática do professor. O que retoma as respostas da questão 10 (quadro 13, anexo 05) do questionário e a opção dos professores pela cultura estrangeira em relação à cultura local e do aluno.

A realidade do aluno e o contexto também são representados pelo mundo tecnológico, hipermediatizado e multissemiótico, a partir do exposto pelos professores Fernanda, Lydia e Lourenço ao falarem da influência dos canais de TV, dos desenhos, das músicas, dos jogos, do celular, da mídia no repertório linguístico das crianças, porém comentam das dificuldades em utilizar essas linguagens e gêneros como ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem devido aos recursos que a escola possui (GFM, anexo 07, turnos 85-90, 245-256; GFT, anexo 08, turnos 98-102). Os teóricos do ensino de LIC (ROCHA, 2006, 2010; TONELLI, 2005) enfatizam a essencialidade de se trabalhar com gêneros e extratos de linguagem que pertençam à realidade da criança e levem em consideração seus contextos. Mesmo sem os recursos, o professor ainda pode usá-los como ponto de partida no processo de ensino e aprendizagem de LIC.

Os modelos familiares também são apontados como parte do contexto do aluno e são vistos geralmente de um viés negativo, em que a família é culpada pela deterioração dos moldes de autoridade e de respeito que haviam num dito passado.

Como já vimos, o aluno que perturba a ordem social da escola, para alguns professores, precisa ser retirado desse espaço e, para os professores Kika Maria, Lydia, Armanda e Paulo, não cabe ao professor a responsabilidade sobre esses indivíduos, de acordo com o excerto 21.

Excerto 21

Armanda: Experiência própria, eu tenho um aluno, do sétimo ano. (+) ele vai:: ele tá lá de corpo presente, não faz nada! daí, ele olha pra minha cara e fica batendo palma, assim, irritante! Irritante! Eu falei “até quando você vai bater palma pra chamar atenção?” ((Risos)) “Por que você não fica na sua casa? Vem fazer o que aqui?” Tirou zero na prova, não faz nada. “Fazer o que na minha casa?” “Então você vem fazer o que aqui? Você vai perder um ano da sua vida! Você vai repetir de ano? Você vai perder um ano!” ele falou “já perdi dois...”, falei “então o que você vem fazer aqui na escola? Fica na sua casa! Fazer nada aqui!”

Kika Maria: Eu já ouvi “venho passear”

Lydia: Ai, de repente, é:: a gente escuta às vezes que o professor tem que TRAZER esse aluno? Como assim?

Armanda: Já chamei ele, já sentei com ele na minha frente, sabe? Ele não tem interesse nenhum! [*Paulo:* vai trazer um, aqui tem 24 largado na sala; *F:* você tem que fazer o possível!; *F:* o meu marido::; *F:* pode até tentar, mas às vezes é impossível.] (GFM, anexo 07, turnos 350-354)

Na fala da professora Armanda, é possível perceber a desesperança e a falta de pertencimento que o aluno o qual a desafia possui quando diz “já perdi dois...” e nas suas ações que tentam perturbar a ordem da sala de aula para que encontre seu próprio espaço. Sem dúvida, esse sentimento deve ser intensificado pela fala da professora quando diz “vem fazer o que aqui? Tirou zero na prova, não faz nada”. A professora Lydia, assim como outra professora não identificada, acham impossível que seja o professor o agente que faça com que esse aluno volte à normalidade de sua vida escolar e o professor Paulo ainda ressalta que tentando resgatar um, você pode perder os demais.

Como salientam Freire e Shor (1996), Freire (2014) e Giroux (1990), há uma violência simbólica por trás desse discurso que estigmatiza o aluno que já é marginalizado pela sociedade e que não cabe dentro da cultura escolar. Existe um grande interstício entre incorporar o opressor e não conseguir resistir contra opressão. O que estou dizendo é que, por vezes, o professor sozinho não consegue realmente resgatar o aluno que está à margem da sociedade e da escola, porém não deve ser ele também mola propulsora desse processo. Por isso, a importância de parcerias, de empoderamento, de fortalecimento da escola e de seus agentes.

O aluno também é representado como alguém que é afetivamente carente, que exige do professor também as funções de mãe e psicólogo (Professora Armanda, GFM,

anexo 07, turnos 375-381). Essa relação professor e aluno é caracterizada igualmente, de forma romantizada. Os professores Miguel e Rosa dão ao professor um papel de exemplo e inspiração na vida do aluno, suprimindo uma ausência da família e o professor Florestan fala que “estamos criando o futuro” (GFT, anexo 08, turnos 122-116). É importante notar que esses comentários foram feitos logo após serem trazidas as respostas do questionário que falam sobre como a prática do professor pode produzir a transformação da sociedade no fragmento 02.

Embora o grupo ache que nada possa ser feito em relação ao aluno que não quer aprender, ainda enxerga que o professor tem um papel de “salvador” na vida do aluno. Novamente, a cultura do aluno, seu contexto familiar são colocados em um lugar abaixo da cultura do próprio professor. A transformação da sociedade, nessa linha de raciocínio, parece ocorrer apenas a partir do contato do aluno com os valores e postura do professor e está muito distante das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Ao mesmo tempo em que alguns alunos já não têm mais condição de participar desse convívio e, por conseguinte, precisam ser afastados da escola. No próximo item, analiso o STT ‘Aprendizagem do Professor’ e o SOT ‘Capacidades Profissionais’.

5.3.2 Aprendizagem do Professor e Capacidades Profissionais

Analiso os dois movimentos temáticos do item de forma unificada, porque creio que eles dialogam entre si, lembrando que o SOT ‘Capacidades Profissionais’ contempla os STTs ‘Conhecimento Didático-Metodológico’ e ‘Formação’. Os excertos nos grupos focais sobre a aprendizagem do professor também interseccionam-se com o STT ‘Aprendizagem do Aluno’ e, inclusive, a grande maioria deles já foi dissecada no movimento temático analisado anteriormente.

Dentre aqueles que ainda não foram abordados, podemos observar alguns que são mobilizados pela professora Fernanda, quando afirma em alguns momentos dos GFM que a aprendizagem do professor para com o aluno deve ocorrer (GFM, anexo 07, turnos 58-60) e pelos professores Miguel e Darcy, que discorrem sobre a ressignificação do papel do professor e do aluno em sala de aula e como o aluno influencia na prática do professor (GFT, anexo 08, turnos 18-33).

Outro momento em que o professor posiciona-se como aprendiz é quando é abordado o momento da formação, dos professores do município, em que alguns deles indignam-se com a resposta do questionário trazida da professora Teresa sobre a defesa

da metodologia tradicional. No excerto 22, os professores Darcy e Anísio referem-se aos encontros de formação e ao estudo do Pós-Método e contrapõem à resposta de Teresa no questionário com o que vêm estudando. Embora não possamos mensurar quais as influências da presença da Supervisora nos momentos dos grupos focais em relação às falas dos professores, vemos que a teorização sobre a aprendizagem de língua provém em sua maioria dos HE (Hora de Estudo) conduzidos por ela.

Excerto 22

Ticiane: Ahã.. e a pedagogia nova, o que que é a pedagogia nova? (+)

Fernanda: Eu acho assim que é:: né, no inglês você pode analisar, de mui/ de vários aspectos, né? Não SÓ olhar o aspecto assim puro, né? Avaliar ele pessoalmente [*Kika Maria:* E eu acho assim..] notar algo nele, né?

Lydia: Hoje em dia, (+) principalmente o inglês, (+) sei lá as outras matéria também, mas principalmente o inglês, é bem difícil você trabalh/ é:: que nem, estão se acabando, não adianta mais ficar na oralidade [*Fernanda:* É!] ir tentando que eles falem [*Fernanda:* Só escrita também!] que eles decorem, só escrita [*Fernanda:* Não!] porque a realidade deles é diferente [*Fernanda:* É]. Eles estão aí nesses jogos:: [*Fernanda:* Isso!], nessas coisas informatizadas::

Fernanda: Celular!

Lydia: É! (GFM, anexo 07, turnos 243-247)

(2) *Darcy:* Mas é:: realmente [inaudível interferência e vozes e risos sobrepostos 47:29 – 47:52] Fico pensando na Supervisora.

Anísio: Ainda mais no momento em que a gente tá trabalhando tanto pós-método, né?

Supervisora: Hãhã (GFT, anexo 08, turnos 265-267)

Ainda com respeito ao excerto 22, as professoras Fernanda e Lydia, quando confrontadas com a conceituação do que seria a pedagogia nova, explicam que é algo que pode ser analisado de maneira complexa, o que vai ao encontro de outra fala da professora Teresa, quando defende no GFM, que a repetição e a memorização facilitam a aprendizagem da criança mais do que ensinar com formas variadas (GFM, anexo 07, turnos 311-313). Essa forma de caracterizar as pedagogias novas, penso que tem a ver também com o estudo sistematizado do Pós-Método nos encontros de formação. Mesmo assim, os conceitos ainda são fragmentados e não são práxis (FREIRE, 2014), pois os professores, conforme no excerto 21, têm dificuldade de teorizar sobre a própria prática.

O professor Miguel também objeta a resposta da professora Teresa no questionário, falando que o conhecimento teórico da sua disciplina e a capacidade didático-metodológica do professor não tem relação com a sua imposição autoritária em sala de aula e nem com a aprendizagem do aluno (GFT, anexo 08, turno 210). Outras capacidades do professor que surgiram nos grupos focais já foram apontadas por mim, como a importância do vínculo afetivo com a criança. Foi apontada também a sobrecarga que o professor vivencia, pois precisa ter múltiplas capacidades que

implicam nas diferentes responsabilidades que carrega (GFM, anexo 07, turnos 372-381).

Percebe-se, logo, que o professor pensa sobre a sua própria aprendizagem, mas ainda de maneira superficial, em decorrência de que não está e nem tem condições (devido às condições de trabalho) de estar dialeticamente envolvido nos processos de ensino e aprendizagem, como propõe Garcez (2016) em que pesquisa, cria, transforma, aprende, ensina, avalia, entre outros. Nos grupos focais, figurou tanto a aprendizagem em encontros de formação continuada, quanto a aprendizagem com o aluno. Não foram mencionadas a autoaprendizagem nem a aprendizagem com outros professores, abordadas no questionário e nem na formação inicial. Além disso, a aprendizagem com o aluno não pressupõe, na fala dos professores, a compreensão da cultura do aluno, de seus saberes e de sua comunidade. No item seguinte, ateremo-nos no estudo dos STT ‘Conflitos Profissionais’, ‘Papel Dentro da Escola e da Comunidade’ e o SOT ‘Determinantes Externos’.

5.3.3 Conflitos Profissionais, Papel Dentro da Escola e da Comunidade e Determinantes Externos

Decido por discorrer esses movimentos em conjunto, já que todos os conflitos profissionais que o professor enfrenta mencionados nos grupos focais estão relacionados aos Determinantes Externos. O SOT ‘Determinantes Externos’ é subdividido em outros STTs que também serão abordados, como ‘Políticas Públicas’, ‘Condições de Trabalho’, ‘Estrutura Social’, ‘Modelos de Escola’, ‘Recursos e Instrumentos para o Agir’. Aliados à discussão sobre ‘Estrutura Social’, situo também os STTs ‘Papel do Professor na Escola e na Comunidade’ e ‘Respeito ao Docente’.

Ao serem questionados nos grupos focais, conforme excerto 23, sobre como prover o professor de LIC para que a transformação na sociedade acontecesse e ao serem informados sobre os itens das respostas mais pontuados no questionário (anexo 05), todos responderam que, dentre os itens mencionados, todos pertenciam aos determinantes externos e que o agir docente não poderia influenciá-los. A única coisa que apontaram como responsabilidade do professor foi o gerenciamento da sala de aula. É interessante notar que, na fala de Giroux (1987) apresentada a eles, acabam criando um pequeno debate sobre a ideia do autor em relação à possibilidade/impossibilidade do professor na definição dos propósitos da escolarização, ainda no excerto 23.

Excerto 23

Ticiane: Então, pergunta assim, oh: “Em sua opinião, como prover o professor de língua inglesa pra crianças para que essa transformação de fato aconteça”, né? Porque, é:: essa é a minha visão, né? Vocês podem ter uma visão diferente, mas, é:: tem coisas que a gente tem a possibilidade de fazer na sala e tem coisas que ainda falta um pouco porque ainda faltam algumas coisas pra gente como professor, né, e aí foram apontados vários itens, né, valorização da carreira, língua inglesa, enfim, como disciplina oficial pra criança, e aí eu, eu marquei aqui as respostas mais pontuadas, tá? Que é “valorização da carreira docente”, “língua inglesa pra criança como disciplina obrigatória”, “criação de um currículo e políticas públicas nacionais para o ensino de língua inglesa pra crianças” e “mais recursos para a escola e para a disciplina”, tá? E aí, eu pergunto pra vocês, quanto a isso, compete alguma ação ao professor? (++) Ou é tudo externo? (pausa 29:11 – 29:20)

Kika Maria: é externo [*F:* não tem nada do professor!], não, ali não, [*F:* é!] que eu entendo::]

Ticiane: Tá! Vou fazer um, um, como é que fala, o papel do advogado do diabo, né? Vou fazer um contraponto teórico, oh, essa aqui tá, essa aqui é do Giroux, fala assim, oh, “é importante enfatizar que os professores devem responsabilizar-se ativamente por levantar questões sérias sobre o ensino, como deve ensinar e quais os objetivos mais amplos por que lutam. Isso significa que devem desempenhar um papel importante na definição dos propósitos e das condições da escolarização. Tal tarefa é impossível dentro da divisão de trabalho ou de docentes que têm poucas condições econômicas e ideológicas de sua atividade.”. Então ele tá falando que existe um papel do professor, mas ao mesmo tempo, quais são as nossas condições, né, pra, pra que isso aconteça, né? Vocês concordam com ele, ou não? (++) Vocês acham que o professor TEM que se responsabilizar sobre a maneira como ele ensina e pelo o que ele luta? (...)

Teresa: Mas ele diz assim, oh, “Tal tarefa é impossível dentro”

Ticiane: É impossível será?

Lydia: Eu acho que é possível (++) É o que, é o que nós vimos aqui! Que nem, nós temos poucas, que nem a Supervisora falou, tem poucas condições, né? Econômicas, às vezes, pra poder fazer uma sala assim, mas nada que seja impossível.

Ticiane: Uhum... vocês concordam então? Existe um espaço ainda que o professor pode brigar, [*Teresa:* É::] lutar por algumas coisas?

Supervisora: Aqui, né, você tem um espaço, mas em outros lugares já::

Armanda: Mas tem lugar que tá mais próximo do impossível [*Ticiane:* Uhum] [*F:* né? – ((risos)) Paulo: ((risos))]

Lydia: tem muitas coisas impossíveis, né?

F: eu concordo!

Teresa: Até quando você não é ouvido, né? [*Lydia:* É!!; *Armanda:* então!;] uma coisa:: [*Armanda:* pode reclamar anos, né Nísia? Quanto tempo você tá pedindo?]

Nísia: Quem sabe, né?

F: não tem nenhum (*inaudível* 31:50)

Lydia: Pode ser que se torne possível isso, né? [*Armanda:* Ou impossível como ele diz ali!] (GFM, anexo 07, turnos 159-161, 168-187)

As professoras Lydia e Teresa, no excerto 22, parecem, a princípio, achar que, apesar das dificuldades encontradas nos determinantes externos, não é impossível agir e lutar. A Supervisora, no entanto, ressalta que o contexto vivenciado pelo município imprime mais possibilidades do que outros. A professora Armanda comenta que há certos contextos que praticamente anulam o espaço de atuação do professor, o que é

então reforçado pelas professoras Teresa e Lydia, lembrando que existem coisas que são impossíveis decorrentes também da negação da voz do professor. A professora Nísia e a professora Armanda comentam sobre uma situação que não é explicitada para mim sobre algo que a professora Nísia pede há muito tempo. O debate termina dividido entre a ponta de esperança que a professora Nísia e a professora Lydia apresentam e a certeza de que as coisas não mudarão, da professora Armanda.

Para Freire (2000), uma importante atribuição do professor é a luta na qual ele empenha-se, que está diretamente relacionada com a amorosidade que deve mover sua vontade de transformação das relações sociais não igualitárias. Ele tem o direito e o dever de lutar, não individualmente, mas como coletivo fortalecido e unificado e essa luta não deve apenas direcionar-se, para o autor, à condição salarial, mas também às condições de trabalho e à formação permanente do professor, que alimentará sua prática e o fortalecerá como profissional. Se ficarmos esperando que a mudança venha de fora para dentro, quanto de fato mudará? Figura a crença de que a nossa luta, por ser pequena, é vã. Porém, ninguém prevê as consequências do agir e que impactos ele terá, por vezes, não nas políticas públicas ou nas grandes instituições, mas nas pequenas células da estrutura social que podem desestabilizar-se e provocar reações.

Os professores situam os conflitos em todos os desdobramentos dos determinantes externos elencados por mim na organização dos MOV. Em relação às políticas públicas, como já foi apontado na análise do STT 1.1. Aprendizagem do Aluno, os professores defendem LIC como disciplina obrigatória e um currículo unificado para todas as instâncias para impedir que ocorra tanta disparidade nos níveis de desenvolvimento dos estudantes que vêm de diferentes contextos.

A realidade escolar e políticas públicas de outros países são algumas vezes mencionados pelos professores ao fazer um paralelo com a estrutura da educação brasileira. No âmbito de políticas públicas, a professora Armanda questiona se, nos outros países da América Latina, há o incentivo do estudo de uma língua estrangeira, o qual ela crê que sim, sendo essa fala reforçada pela Supervisora quando diz que na Argentina há a preocupação com o ensino do inglês britânico (GMF, anexo 07, turnos 193-205). Na discussão sobre educação e disciplina, a professora Fernanda aponta que outros países, como a Coreia, investem o triplo em educação e disciplina, diferentemente do Brasil, e essa é uma das razões a qual não deslanchamos nesse aspecto enquanto país, na visão dela (GMF, anexo 07, turno 372).

Para ambas as professoras, o inglês e a educação não são prioridades para o

investimento por parte das instâncias governamentais. A professora Armanda ainda diz que, nos Anos Iniciais, há recursos que chegam às escolas, mas tem prioridade o ensino de português e matemática e a Supervisora complementa falando que essa situação só mudaria quando atuasse na forma de lei, como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), por exemplo.

Falar de LIC como uma forma de política pública não é algo que é passível de uma resposta simplista, pois, conforme Rocha (2010), a oferta do ensino de LIC é uma forma de amenizar as privações sofridas e as desigualdades existentes entre crianças de diferentes classes sociais. Por outro lado, ao analisar a política de ensino de LIC no México, Sayer (2015) assevera que, apesar de aparentemente a oferta da disciplina possa ser uma proposta que visa democratizar o acesso ao capital cultural nas escolas públicas e fomentar a inserção em práticas sociais e discursivas do mundo global, ela, na verdade, assim como outras políticas públicas de ensino de LIC de países em desenvolvimento, analisadas por ele, é uma forma de propagação de políticas neoliberais ao redor do mundo que visam inserir esses países de forma econômica e competitiva no mercado, ignorando as interações que os recursos humanos sofrerão para tal intento, o que é bastante insensível, especialmente no caso ao qual nos referimos, que envolve crianças pequenas.

No entanto, corroboro Rocha (2010) e Sayer (2015) ao endossarem que, embora usado para perpetuar formas de desigualdade e opressão, há a possibilidade de que a instrumentalização das crianças com o uso da língua inglesa possa fomentar agência nelas mesmas para participarem ativamente nesse mundo global. Até porque, como asseveram Freire e Shor (1996), é papel do professor também dar subsídios para que o aluno tenha meios de ascensão social e subsistência nesse, o que é alcançado pelo ensino dos conteúdos tradicionais, mas que o educador crítico, por sua vez, deve desvelar a ideologia oculta contida neles.

Sobre as condições de trabalho, da mesma maneira como no questionário, ela é parcamente mencionada, apenas em alguns comentários. São abordadas quando o professor Lourenço, juntamente com o STT plano de carreira profissional, fala que a questão dos recursos para as escolas, mencionados nas respostas da questão 06 do questionário (quadro 39, anexo 05) sobre como prover o professor na disciplina de LIC para promover a transformação da sociedade, englobam também a valorização do professor, a questão salarial, os recursos tecnológicos (GFT, anexo 08, turnos 152-154).

As falas sobrepostas da professora Rosa que não foram direcionadas ao grupo,

mas sim a uma colega que estava ao seu lado, também ressaltam as condições de trabalho, repetindo algumas vezes sobre ter menos alunos em sala (GFT, anexo 08, turnos 210 e 230). No momento em que o debate sobre o papel da escola em relação à educação e à instrução e de como a escola pode operar na formação de cidadãos mais conscientes, enquanto alguns professores propõem alguns modelos de trabalhos, outros refutam a ideia defendendo que uma aula por semana é um tempo muito curto para tanto e que seriam necessárias pelos menos três (GFT, anexo 08, turno 247).

Sobre as condições de trabalho do professor, então, podemos resumir em: valorização do professor, questão salarial, número de alunos por sala e número de aulas por semana. No entanto, essas condições e o plano de carreira profissional não foram mencionados no grupo focal como os maiores pontos de conflitos e dificuldades, e sim os outros movimentos analisados na sequência, a estrutura social e os recursos e instrumento para o agir, como podemos visualizar no quadro 49 (anexo 03), em relação ao número de turnos e palavras para cada um deles. Porém, esses dois últimos desembocam também nas condições de trabalho e é difícil desvincular os determinantes uns dos outros.

Sobre os recursos, como já foi abordado, as professoras Armanda e Teresa queixam-se que o inglês nos Anos Iniciais é o último a receber um investimento, sendo que as outras áreas do saber são priorizadas (GFM, anexo 07, turnos 189 e 214). Dentre os recursos desejados pelos professores estão um espaço físico específico, material, livro bilíngue do conteúdo de inglês, livros de histórias infantis em inglês, investimento em geral (GFM, anexo 07, turnos 205-212). Embora, a professora Kika Maria tenha apontado (e seu comentário foi ignorado pelo grupo) que algumas escolas têm livros de histórias infantis em inglês (GFM, anexo, turno 213).

Há também no GFM uma constatação de que, se não há recursos suficientes para o ensino, em especial o ensino com tecnologias, não há como trabalhar com pedagogias mais atuais e o ensino acaba tornando-se tradicional (GFM, anexo 07, turnos 259-297). Embora entenda que o ensino com tecnologias seja de extrema fundamentalidade em práticas de linguagem na contemporaneidade (MARCUSCHI, 2001; ROJO, 2012), o ensino dialógico e o ensino bancário (dito tradicional) não são dependentes do uso de tecnologias, pois o que os diferencia não são seus recursos tecnológicos e sim seus objetivos e metodologias, o papel que professor e aluno desempenham em cada um deles. Tanto que Freire e Shor (1996) exemplificam que uma aula crítica pode se dar até por meio da metodologia expositiva se o aluno estiver operando a realidade e a tessitura

discursiva por meio dela.

Outro recurso que é mencionado com mais ênfase é o material didático. Contudo, diferentemente do questionário, não foram tecidas críticas em relação a ele, apenas foram ressaltados seus pontos positivos. Sobre o ensino de cultura, os professores amparam-se nele para defender a ênfase dada às culturas estrangeiras em seu ensino, alegando que a apostila já traz a cultura do aluno (Professora Teresa, GFM, anexo 07, turnos 04-06). A professora Kika Maria também enleva que a apostila promove a interdisciplinaridade, como o trabalho com a cultura, a história e a geografia de outros países, as quais os alunos podem contrastar com as próprias (GFM, anexo 07, turnos 41-43, 143-145).

O ponto cultural trabalhado na apostila também é apontado pelo professor Miguel de forma positiva sobre a formação do cidadão para a socialização no mundo (GFT, anexo 08, turno 299). E o professor Lourenço, ao comparar os alunos que fizeram os anos iniciais no município e os que fizeram no estado, salienta como os alunos do município desenvolvem-se melhor em língua inglesa e que o material didático seria um dos fatores decisivos para esse desenvolvimento (GFT, anexo 08, turnos 171-175).

Na análise de duas coleções de sistemas apostilados de ensino para Anos Iniciais (MORENO, 2014), foi constatado, por exemplo, que a cultura é trabalhada como se fosse uma vitrine de variedades e não como preconiza Rocha (2010) de uma maneira crítica para compreender por que as culturas se dão de determinadas formas. Quanto à interdisciplinaridade nas coleções, também foi observado que o que acontecia não era uma interdisciplinaridade real e sim a transposição de alguns conteúdos de outras disciplinas, ao invés da investigação da realidade por meio de uma ótica que utilize várias áreas de saber, inclusive mobilizando diferentes professores de diferentes matrizes disciplinares.

Portanto, a pretensa adesão dos professores ao material didático demonstrada no grupo focal materializa novamente a base política conservadora para o ensino de cultura e de interdisciplinaridade, que neutraliza os conflitos existentes ao abordar as situações de forma superficial, valorizando a diversidade apenas de forma aparente sem dar voz a nenhuma cultura marginalizada em voga e sem alterar a estrutura tradicional da escola.

Em relação à estrutura social, alguns conflitos são enumerados, como a desvalorização da aprendizagem da língua inglesa nos Anos Iniciais em relação às outras disciplinas (GFM, anexo 07, turnos 205-207), pois, na fala da professora

Armanda, a disciplina não recebe recursos e não é levada com seriedade, já que não há reprovação. Esse mesmo ponto também havia sido levantado no questionário em algumas respostas da professora Nilde, que aludem que as professoras sentem-se subtraídas em importância pelos alunos ou pela própria escola. A escola atual, que é organizada em castigos e recompensas, com padrões de comportamento previamente estabelecidos, exige formas de controles e coerção para fomentar a “participação” dos alunos, em especial quando eles não se veem refletidos no processo pedagógico.

A aprendizagem é algo constituinte da natureza humana e é natural para as crianças. Para que elas se sintam distanciadas do processo do conhecimento, há uma chance de que a forma como o ensino é conduzido pode estar muito distante de suas vidas e seus interesses. Desse modo, é difícil ocorrer aprendizagem significativa e talvez seja essa a razão pela qual as professoras sintam que seus esforços são banais. Sendo que uma mudança na produção do conhecimento em língua inglesa e na visão de cultura das professoras para uma forma mais problematizadora (FREIRE, 2014) permitiria que os alunos habitassem mais a aprendizagem de língua inglesa e que elas não ficassem tão condicionadas a essas formas de encaminhamento pedagógico. Esse esvaziamento da aprendizagem de língua inglesa é demarcado pelo excerto 24.

Excerto 24

Lourenço: E quanto ao norte aqui, do ensino de inglês, que é praticamente é o:: é o CERne da coisa aqui, eu acho assim (+) nos primeiros anos, tudo bem! Você pode até (+) seguir aquele slide ali, mas quando chega sétimo ano, oitavo e nono, você tem que conquistá-los! Não adianta por fogo, né? É diferente a abordagem. Se você der a mesma atividade duas vezes, se torna maçante! Ele já grita; “mas de novo isso aí?”, eles são críticos! Então não são os mesmos alunos

Darcy: Passivos

Lourenço: Do jeito que falava, aceitava:: [*Ticiane:* Uhum] Não perguntava “pra que que eu vou usar isso lá na frente?”, não perguntava isso! Você perguntava com educação, chegava “Professor, será que isso vai cair no vestibular?” Na época (+) ou seja, num curso, ou dava um trabalho, você perguntava, mas em *off*, ali, tal. [*Ticiane:* Uhum]

Lourenço: Hoje não! Já grita no meio da turma já pra criar aquele tumulto!

[*Ticiane:* Sim.] “Eu não vou pros Estados Unidos!” Eles falam assim.

Nilde: Eles acham que é só pra isso, né? ((Risos))

Lourenço: Adolescente, né? Do 8º, 9º ano. Mas falam mesmo pra chamar atenção, eles querem ir pro pátio!

Anísio: ((ironia)) Não é só os Estados Unidos, você pode ir pro Japão. (GFT, anexo 08, turnos 251-253)

Em primeiro lugar, no excerto 24, o professor Lourenço refere-se que os moldes da aprendizagem tradicional podem até funcionar com crianças, no entanto, não funcionam com adolescentes (“nos primeiros anos, tudo bem (...) mas quando chega

sétimo ano, oitavo e nono”). Como as crianças são mais indefesas e mais “passivas”, nas palavras do professor Darcy, que os adolescentes, é mais fácil dominá-las pelo autoritarismo. O que configura um quadro preocupante no sentido que a causa da indisciplina, mais comum entre os alunos adolescentes, pode estar na própria escola da infância em que os abusos de poder e autoridade podem alhear ou virar a criança contra a escola e contra a aprendizagem.

Ainda há o contraste com o estudante do passado, que não confrontava o professor com os objetivos do ensino. É positivo que os adolescentes questionem por que aprendem o que aprendem; como diz o professor Lourenço, são mais críticos e é importante que o professor tenha claro por que ensina o que ensina. Que é o que diz Freire (2000), ter clareza teórico-prática fortalece o professor em suas práticas perante ele mesmo e perante seus alunos. As falas “eu não vou para os Estados Unidos”, “eles querem ir pro pátio” robora que a aprendizagem precisa ser ressignificada na vida desses indivíduos para que faça algum sentido para eles.

O excerto 24 também exterioriza o conflito mais fortemente evidenciado pelos professores que é o da indisciplina e dos embates com os alunos⁵³ que não se envolvem e não respeitam, comportamentos os quais as professoras Teresa, Lydia e Armanda atribuem a causa à família e à estrutura atual da escola (GFM, anexo 07, turnos 347, 357, 367). Já as professoras Kika Maria, Teresa e Lydia traçam um comparativo sobre a educação do passado, alegando que a qualidade era melhor, pois, quem não queria aprender não ficava na escola e ainda os alunos eram selecionados por meio do exame de admissão. Hoje, segundo elas, os alunos que não querem aprender, são trazidos de volta à escola pelo Conselho Tutelar e ganham tudo muito fácil, como os livros didáticos (GFM, anexo 07, turnos 348-349).

As políticas públicas de acesso e permanência na escola tentam promover que todos tenham o direito de estudar e de ocupar o espaço escolar, no entanto a escola deslocou-se pouco para receber os alunos socialmente marginalizados e que, como evidenciado pela Pedagogia Crítica (MCLAREN, 2005; GIROUX, 1990), são excluídos pela ideologia que constrói o espaço escolar e pelo currículo, já que não diz respeito a eles. Tal fato remete à pergunta da professora Lydia (excerto 19) a partir da qual problematizo que, antes de nos perguntarmos o que fazer com as crianças que não querem aprender, precisamos questionar por que elas não querem aprender.

⁵³ STT também exposto na análise do item ‘Aprendizagem do Aluno’.

Não podemos, então, responder essa questão apenas do ponto de vista da escola, culpabilizando a família, mas sim dialogando com ela e com as crianças, que terão muito a nos dizer sobre isso. O papel do professor dentro da escola e da comunidade é enxergado pelos docentes dos grupos focais somente como o de prover conhecimentos às crianças e jovens, conhecimentos esses desligados da vida prática dos bairros e moradias em que habitam os alunos e seus familiares e que não provocará impacto algum na melhoria das condições dos arredores da escola. Exemplos têm sido dados nos últimos anos, como a Escola da Ponte, o CIEJA Campo Limpo, a Escola Estadual Darcy Ribeiro, que a relação ativa e democrática com a comunidade fortalece os agentes da escola na resolução dos conflitos e ameniza a violência e o desgaste das relações.

O GFT parece não concordar com a resposta do questionário da professora Teresa sobre o retorno a modelos tradicionais da educação, alegando que as metodologias do passado não funcionam mais. Os professores Lourenço, Florestan e Miguel situam essa relação como autoritária, baseada no temor vinda de um modelo elitista de escola (GFT, anexo 08, turnos 198-210). Entretanto, os professores Nilde, Darcy e Lourenço fazem a ressalva de que os modelos de respeito precisam ser conservados (GFT, anexo 08, turnos 230-237), assim como os professores Teresa, Paulo, Lydia e Kika Maria defendem que o respeito, o compromisso com os estudos, a valorização dos alunos para com a escola e o professor não podem ser perdidos (GFM, anexo 07, turnos, 325-333, 337-341).

Freire (2000) também aponta que não há educação sem disciplina no ato de estudar, respeitar e de tratar as coisas públicas, mas que essa disciplina se instaura em uma completa dialética entre liberdade e autoridade, liberdade que permite o direito à voz e autoridade para assegurar o direito à liberdade. As metodologias ditas novas pelos professores dos grupos focais são caracterizadas como processos não rigorosos e permissivos e ignoram que os processos de ensino democrático exigem muito mais rigor do que os de ensino autoritário, visto que, nesses últimos, os questionamentos são permanentes.

Ainda sobre a questão da indisciplina, os professores discutem qual é o papel da escola e a professora Nilde expõe que o professor está sobrecarregado, pois além da função de instruir, de trabalhar com o conhecimento, acaba acumulando a função da família de educar, de ensinar boas maneiras, convivência na coletividade, respeito pelo espaço público etc. (GTF, anexo 08, turnos 238-239). Os professores Anísio e Florestan, no entanto, parecem não concordar totalmente com essa divisão das funções entre

escola e família, conforme excerto 25.

Excerto 25

Florestan: Nas escolas do Japão que as crianças el/ não tem funcionário que limpa as escolas, e a primeira coisa que eles aprendem é o respeito ao próximo [*Ticiane:* Uhum] Então seria tipo renovar a, a nossa educação, talvez? [*Anísio:* A estrutura]

Lourenço: Na Olimpíada mesmo, terminou os jogos ali:: eles catando lixo, colocando ..na tevê, acharam, sabe, algo assim magnífico! Pra eles é normal.

Anísio: Eu recebi uma aluna, ela veio do Japão é:: ela entrou na sala de aula, lá a escola *** é bem grande, né? Tem muito, tem muita terra ali em volta. Ela ela virou e disse pra mim: “Teacher, é::cadê a hortinha?” ((Risos)) “Hortinha?” “É, tem monte de terra, vocês não plantam?” Lá, ela explicando que lá mesmo que a gente planta cenourinha, a gente planta batata, isso é, tem tudo a ver com a cultura deles, né? Seria proposta pra nós mesmos pensarmos e (+) e aplicar também, né? Isso é muito interessante!

Miguel: É:: e o inglês é a cultura, né? Você vai fazer uma hortinha ali, você... (GFT, anexo 08, turnos 241-246)

No excerto 25, então, o professor Anísio defende uma renovação da educação em que os processos de formação se dão de forma mais congruente, em que é possível conciliar práticas de ensinar e práticas de educar, as quais ele exemplifica com a situação cultural japonesa. Como já discutido na análise do questionário, em que a separação dos papéis de família e escola também foi colocada, se levarmos em consideração a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), a responsabilidade de educar e instruir a criança é da família, escola e sociedade. Dado, então, que as crianças em situações de negligência, de abandono, de exclusão também são responsabilidade nossa, seja enquanto membros do corpo escolar, seja como parte da sociedade.

Fica manifesto que os professores estão descontentes com o modelo atual de escola, embora divirjam em suas razões. Faltam muitas condições para que o ensino seja efetivo, ao mesmo tempo em que os professores não se veem como aqueles que lutam por essas condições. Alguns professores centram o problema no aluno, outros em transição de paradigma, não conseguem alinhar exatamente de quem é a responsabilidade dos processos, mas rejeitam certos modelos de educação, pois têm clareza do que não são mais viáveis. Outros ainda já começam a pensar em formas de ação e transformação das situações-limites que lhes causam conflitos. A seguir, abordo então os STTs ‘Ensino do Professor’, ‘Metodologias de Ensino’ e ‘Agência do Professor de LIC’.

5.3.4. Ensino do Professor, Metodologias de Ensino e Agência do Professor de LIC

Nesse item, são analisados os tópicos com relação ao STT ‘Ensino do Professor’ e seus desdobramentos de STT, tais quais ‘Educação Problematicadora’, ‘Educação Bancária’, ‘Empoderamento do Professor’ e consideramos afim a discussão sobre o SOT ‘Agência do Professor de LIC’, com os seguintes STTs ‘Autonomia Docente’, ‘Voz e Participação do Professor’, ‘Ação Transformadora’ e ‘Luta Política’, visto que a análise da sua conjunção pode dar-nos uma ideia mais completa sobre como os professores dos grupos focais enxergam-se como profissionais de LIC. Aliadas ao ensino do professor, também estão as metodologias e pedagogias as quais eles defendem e caracterizam, qualificadas pelos STTs ‘Metodologias’, ‘Pedagogias Tradicionais’ e ‘Pedagogias Contemporâneas’.

O primeiro ponto a esse respeito que gostaria de abordar é a parte inicial do excerto 26, em que ocorre a minha discussão com a professora Kika Maria acerca do trecho teórico de Giroux (1987) trazido para o grupo focal sobre que seria necessário que o professor se responsabilizasse pelo que ele ensina e pelo o que ele luta. A professora discorda parcialmente, falando que a sala de aula é o domínio do professor, descartando a questão da luta, e que os fatores externos não são tão determinantes nesse caso, na visão dela. Logo, ela parece não achar que os determinantes externos têm tanto peso na sua prática e que a sala de aula não dialoga com a escola como um todo, com o sistema escolar, a comunidade e sociedade em geral.

Excerto 26

Ticiane: Vocês acham que o professor TEM que se responsabilizar sobre a maneira como ele ensina e pelo o que ele luta?

F: Sim

Kika Maria: Sim, pelo que ele:: pela maneira como ele ensina, sim! [*Ticiane:* Sim] A partir do momento em que você entra na sala de aula, é o seu domínio! né? O sistema não vai influenciar, seu trabalho [*Ticiane:* Sim] DENTro da sala de aula. (GFM, anexo 07, turnos 161-167)

Ticiane: Uhum. Sobre isso eu vou trazer um trechinho da teoria pra gente ver se faz sentido ou não, tá? Vamos ver, né? Esse aqui é longuinho, tá? “Hoje todos os alunos estão na escola, mas nem todos têm acesso ao conhecimento. Há muitos alunos que não querem aprender, que não têm qualquer projeto esco/ escolar e a escola encontra-se perdida perante essa realidade. Não sabemos o que fazer com esses alunos, que não nos respeitam, para os quais a escola não tem sentido. Num passado ainda recente, só ia à escola quem já compreendia a sua necessidade, quem já havia adquirido, sobretudo na família, uma primeira sensibilização para a cultura escolar. Agora, felizmente, todas as crianças vão à escola, mas muitas não encontram, é:: não encontram nem o seu lugar. Bernard Charlot caracteriza essa situação com palavras fortes. Há alunos que estão administrativamente inscritos na escola, que a frequentam, do ponto de vista físico, mas que nunca nela verdadeiramente entraram. Meu argumento é que só a pedagogia, uma pedagogia na mão dos professores, conseguirá reintroduzir sentido na escola, nas aprendizagens, uma pedagogia que tome o trabalho docente como a sua referência primeira, e que a partir dela e dele procure responder a pergunta mais importante: o que fazer com as crianças que não querem aprender?” E aí? Vocês concordam com o que o Nóvoa tá falando?

Armanda: ((indignação)) Na mão do professor?

Ticiane: É::ele fala que, que, ah:: que a pedag/ que a:: solução, né, não é ter as questões vinda de cima pra baixo, um:: o:: uma pessoa decide e o professor executa. É o professor sim, é, ele ser o protagonista desse processo, é ele que vai mostrar os caminhos que podem ser alcançados pra atingir, né, essa, esse aluno que não quer aprender. (...)

Armanda: Então, é um conjunto de problemas. Não pode só largar na mão “Ah, o professor que vai resolver”

Lydia: É o professor que vai cativar? Não sei.

F: Não! (...)

Fernanda: E existe a diferença nos países que investem na educação e disciplina, entendeu? É... Coréia investe o triplo. [*Lydia:* Aí parece que] que o Brasil, [*Lydia:* Que tudo recai em cima do professor] [*F:* É!], [*Lydia:* Mas o professor também ser a salvação da pátria? Como assim?] Isso! Daí:: [*Armanda:* Aí vira assistencialista, né?] [*Lydia:* É!] Porque aqui eles querem que você faça aLÉM, muitas vezes, mas também não dão aquela:: né?

Lydia: Na verdade, nós fazemos até!

Fernanda: Isso (GFM, anexo 07, turnos 342-344, 368-372)

Sobre a segunda parte do excerto 26, há uma discussão sobre o trecho teórico de Nóvoa (2011) em que os professores parecem discordar também do exposto pelo autor sobre a pedagogia na mão dos professores. As falas das professoras declaram o quanto o professor é abandonado à própria sorte, guiando o leme do barco precário da educação e novamente ressaltam o peso de suas atribuições. Das instâncias governamentais, apenas vêm avaliações quantitativas sobre a aprendizagem, permanência e acesso das crianças, sem que nenhuma política pública seja movimentada nessa direção para que isso ocorra e, quando os resultados não são alcançados, a culpa pela precarização do ensino é

colocada no professor (LEMOS, 2009).

Por outro lado, o que Nóvoa (2011) está de fato argumentando é que, se o trabalho do professor não é tomado por base para construir as políticas públicas e ações educacionais, não progrediremos nas questões de aprendizagem, acesso e permanência, pois, como assevera a professora Teresa, a voz do professor acaba sendo abafada (GFM, anexo 07, turno 183). É importante que como professores também nos conscientizemos disso e que possamos nos unir dentro de nossos pequenos grupos escolares, criando Projetos Político-Pedagógicos, currículos e práticas que reflitam mais o nosso próprio trabalho e como favorecer a aprendizagem significativa dos estudantes, e não apenas nos isolando em nossas salas de aulas, como defende a professora Kika Maria.

Alguns professores participantes dos grupos focais, como Darcy, Florestan, Anísio e Lydia, em contrapartida, acreditam que as atribuições do ensino do professor de LIC não se cerram apenas dentro da sala de aula. O professor Darcy comenta que o professor é o primeiro que tem começar a sua valorização e exemplifica descrevendo o professor que vai à escola de forma mecânica, não interagindo com os demais profissionais e com os estudantes, apenas entra na sala de aula, faz o que tem que fazer para ter seu ganho no fim do mês. Embora a valorização descrita por ele seja uma valorização acrítica, a interação é uma ferramenta valiosa para a ação crítica que aí envolveria outros níveis como o de luta, o de questionamento, o de transformação, o de formação etc. (FREIRE, 2000).

Os professores Florestan e Anísio parecem acreditar já em práticas mais transformadoras, como as proposições que fazem da renovação do espaço educativo e de novos modelos de ação entre alunos e professores na escola como no excerto 25 e no turno 198 do GFT (anexo 08). A professora Lydia também descreve algumas tentativas de mudanças em suas práticas, mediante os recursos existentes, ao tentar oferecer um ensino mais tecnológico para as crianças (GFM, anexo 07, turnos 259-263).

As falas dos professores, mesmo que não revelem representações de ações transformadoras críticas no sentido de compreender o propósito da ação como forma de empoderamento dos estudantes para a resistência e ocupação dos espaços sociais, podem vir a promover isso, como no caso da professora Lydia, ou ainda estão em estágio embrionário no caso dos professores Florestan e Anísio e podem vir a eclodir como formas de ação. O que falta, de fato, para ação transformadora real é a consciência crítica da linguagem e da sociedade (FAIRCLOUGH, 1996), que permite orientar a ação para fins mais politicamente emancipatórios.

É interessante notar também que, quando esses professores apresentam ideias que carregam tons de mudança, outros professores já logo em seguida as vetam, inibem, invocando as condições de trabalho e os recursos e os instrumentos para o agir. Parece que o peso dos determinantes externos que influenciam o agir e o atravessam é diferente para uns e outros ou ainda como é difícil quebrar essa ideologia, esse conjunto de pré-construídos (BRONCKART, 2006) que encaminham o trabalho docente para a reprodução e não para a transformação e criação.

Para ilustrar isso, é possível vislumbrar que, dentro dos STTs “voz e participação do professor” e “ação transformadora”, a grande parte dos excertos vêm dos trechos teóricos de Paulo Freire (2014) e Henry Giroux (1987) e das próprias questões colocados em xeque nos grupos focais provindas do questionário (anexo 05), ao invés de vir dos próprios participantes. Sobre o STT “autonomia docente”, vale ressaltar que houve apenas um trecho referente que aconteceu de forma extremamente velada e passou despercebido no momento do GFM, enunciado pela professora Fernanda em que, além dos recursos mencionados que faltam para a utilização de metodologias mais inovadoras, ela elucida que falta autonomia também (GFM, anexo 07, turno 270-272).

Embora não possa agora precisar em quais pontos ela se sente podada em sua autonomia e de que forma, posso fazer algumas suposições. Se falta autonomia para utilização de metodologias diferenciadas, isso quer dizer que a professora se sente presa a alguma predeterminação que torne seu ensino mais tradicional que podem ser forças da própria instituição escola, encaminhamentos didáticos do município, princípios de trabalho da escola em que ela situa-se, obrigatoriedade de uso do material didático, orientações para o ensino de LIC nos encontros de formação etc. Mesmo que a LDB (BRASIL, 1996) preconize a autonomia docente, as Secretarias de Educação, as Diretorias de Ensino, os Núcleos Regionais da Educação, os Regimentos Escolares de cada instituição de ensino tendem, na minha visão, a criar direcionamentos que homogeneizem o trabalho docente e que inibem práticas que transgridam o limiar do tradicional no trabalho escolar.

Sobre o ensino do professor, é falado também sobre metodologias, em especial metodologias tradicionais⁵⁴. No excerto 27, é possível enxergar a defesa que a professora Teresa faz de sua própria resposta no questionário e as tentativas

⁵⁴ Conforme já exposto na análise do STT ‘Aprendizagem do Aluno’.

argumentativas de demover as demais para o seu ponto de vista. Para ela, a repetição é a melhor forma de ensinar inglês, assim como a aprendizagem de língua inglesa é tida fixação do conhecimento.

Excerto 27

Teresa: No inglês a repetição, alguma coisa, assim, mais antiga, né? Os métodos mais antigos, às vezes funCIONam assim, não vou dizer que:: SÓ o melhor pra disciplina, sei lá, às vezes ENtra mais no, na:: vamos falar assim, entra mais na cabeça das crianças do que você ensinar um monte de coisa diferente, eu sei lá, é::: várias maneiras diferentes, (+) com vários exercícios assim, diferentes [*Lydia:* E não fixar, né?] e não fixar, né?

Armanda: O que você tá querendo dizer, o que você tá querendo dizer

Teresa: Não que eu seja contra. [*Kika Maria:* Eu sou a favor de tudo] [*Lydia:* É que ele faz parte!] Tem que somar! [*Lydia:* Ele faz parte, mas não é só!]

Armanda: A metodologia tradicional, quer dizer, a mais antiga, era SÓ aquilo, [*F:* só aquilo] ele não tinha, (+) vamos supor, que nem os os livros, eles tinham fita cassete, né, pra OUvir, repeTIR, hoje a gente tem outros

Teresa: Você tá falando que isso não funciona?

Armanda: Funciona! [*Teresa:* É perfeito] Mas tem, então, mas que antes era só isso, e hoje a gente tem mais recursos.

Kika Maria: Só que o que tá propondo ali dá a entender que é SÓ o tradicional [*F:* é!], eu vou ser professora tradicional. Eu acho que o tra/ eu não, eu não descarto o tradicional também [*F:* É.]. Tem hora que nós não temos o que fazer! É esse recurso que nós temos em mãos! (GFM, anexo 07, turnos 310-323)

As outras professoras do GFM, de outro modo, parecem não querer concordar totalmente com Teresa, todavia acabam, no excerto 27, sendo movidas pela argumentação dela, por não terem muita nitidez sobre o que seria o ensino não tradicional e de que forma ele promove a aprendizagem. Novamente, as metodologias não tradicionais estão relacionadas às novas tecnologias. A metodologia descrita pela professora Teresa provavelmente é a behaviorista e audiolinguista, que instaura modelos de repetição e condicionamento para que a aprendizagem ocorra e que a estrutura sintática da língua deve ser modelizada e imitada pelo aluno para que ocorra proficiência (LEFFA, 1988).

Sendo um método de aprendizagem de línguas muito comum em escolas de idiomas, é considerado eficiente para ensinar língua estrangeira, no entanto já foi fortemente criticado por descolar a língua/linguagem de seu aspecto social. As representações políticas dos participantes sobre o ensino de línguas também são acríticas, porque não compreendem a linguagem como ideologia, discursividade, poder e significação (BAKHTIN, 2003; SHOR, 2009). Embora os professores nos dois grupos focais rejeitem as concepções da educação bancária (FREIRE, 2014), acabam deixando aparente o que o professor Paulo menciona no excerto 19, a sensação de estarem perdidos teórica e metodologicamente.

Outro papel do professor de LIC apontado pelos professores é ensinar a cultura estrangeira, falar sobre a realidade de diversos países e sobre o mundo global; e que tais aspectos devem sobrepujar-se à realidade local (GFM, anexo 07, turnos 01-22, 143-147). A questão cultural no ensino de LIC, nas palavras de Rocha (2010), não deve ignorar nem o local nem o global, pois, segundo ela, essa movimentação incessante entre o local e o global é que cria a transculturalidade entre os letramentos locais e globais e as múltiplas formas de interação multissemióticas.

A criança pode até entender o que é um café-da-manhã americano, britânico e comparar com o brasileiro, mas, muito acima disso, compreender o que é alimentação mundialmente estabelecida, como se dá a distribuição e as histórias do alimento, como o alimento chega à mesa e como se estruturam rótulos alimentícios, vídeos de receitas, embalagens, cantigas sobre alimentos no Brasil e ao redor do mundo provê uma base crítica e discursiva para compreender e agir na realidade. No próximo item, aprofundo essa discussão com o SOT ‘Objeto de Ensino’.

5.3.5 STT Objeto de Ensino

Nesse item, procuro debruçar-me sobre as falas dos professores dos grupos focais que se referem ao objeto de ensino, ou seja, à língua inglesa, como a encaram conceitualmente e dentro do plano didático. Logo, nesse SOT estão subentendidos alguns STTs como ‘Reflexão sobre o objeto de ensino’, ‘Língua Inglesa e Sociedade’, ‘Ensino de Cultura’, ‘Dialogismo Cultural’, ‘Globalização’, ‘Seleção de textos/extratos de linguagem’, ‘Vocabulário e Estruturas Simples’, ‘Progressão dos Conteúdos’, ‘Inglês como Objeto de Conhecimento Neutro’ e ‘Ação Sobre o Objeto de Ensino’.

Para esse SOT, retomo algumas análises mais uma vez referentes ao STT ‘Aprendizagem do Aluno’. A partir das respostas do questionário no quadro 46 sobre os conteúdos de LIC, emergem no grupo focal algumas dissertações sobre “engajamento discursivo”, “vocabulário” e “básico da língua inglesa”. Os professores não contestam nem diferenciam as respostas dadas no questionário com tais blocos de enunciado e acolhem todas elas em seus discursos, tentando caracterizar a aprendizagem de língua inglesa.

Para a professora Teresa, vocabulário e engajamento discursivo apontam para uma mesma direção em termos de linguagem e podem ter aplicação prática, discriminando o básico como um conceito mais generalizante (GFM, anexo 07, turnos

63-64). O professor Miguel também situa o básico como um conceito mais abrangente que abarca as noções de vocabulário e engajamento discursivo (GFT, anexo 08, turnos 61-65). Já o professor Lourenço nivela os conceitos, estabelecendo que o básico vem primeiro e depois o engajamento discursivo, sendo que ambos são atravessados pelo vocabulário. Ele, com ajuda do professor Darcy, define o engajamento discursivo como a produção de frases e compreensão cultural do conteúdo lexical e, portanto, esse, por sua vez, ocorre de forma mais contextualizada. Para ele, o engajamento discursivo é dependente das práticas de letramentos em língua inglesa que os alunos trazem antes de entrar em contato com ela na escola e isso justifica os seus diferentes graus de desenvolvimento (GFT, anexo 08, turnos 78-106).

Pode-se entrever, já nessas definições, que há divergências entre as concepções de cada termo. Parece-me que o que os professores chamam de engajamento discursivo está ligado com a capacidade de produzir frases, sentenças e estruturas e a certa competência cultural. A questão do básico parece ser o maior ponto de controvérsia, pois, para o professor Miguel e para a professora Teresa, tanto o conhecimento lexical quanto o estrutural fazem parte do básico, enquanto para o professor Lourenço, apenas o lexical.

Em outro ponto da discussão sobre se as crianças devem aprender linguagem simples, a professora Teresa sustenta que o professor de LIC deve usar como ponto de partida como extrato de linguagem estruturas simples (GFM, anexo 07, turnos 69-73). Os professores Lourenço e Darcy, ao fazerem comparações entre alunos que não têm LIC e alunos que têm, ressaltam as seguintes vantagens para esses últimos: aumento do conhecimento geral, da quantidade de vocabulário e dos níveis de compreensão (GFT, anexo 08, turnos 166-175).

Apesar das divergências entre os professores, as representações deles sobre língua/linguagem e seu ensino como língua estrangeira parecem caminhar na mesma direção. A ênfase no vocabulário e na estrutura direcionam, de acordo com o atribuído na análise do STT Metodologias, para um ensino de línguas, mais estruturalista ou audiolinguista em que se concebe língua/linguagem como um conjunto de estruturas com paralelismo sintático, e o descolamento do léxico da estrutura, especialmente a verbal, configura esse alinhamento em elementos sintáticos da sentença. A professora Teresa, como demonstrado em outras análises, é a que mais se encaixa (e de maneira consciente) no estruturalismo ao descrever a progressão de estruturas como forma de progressão de conteúdos do ensino de LIC.

Não há nenhuma menção nos grupos focais sobre língua como interação, ação, construção, performance, significação, transformação (BAKHTIN, 2003; PENNYCOOK, 2007; CANAGARAJAH, 2013). O texto não é ponto de partida em nenhuma das práticas de linguagem descritas pelos professores e muito menos os gêneros textuais/discursivos. O que culmina em um ensino de língua estrangeira em que a língua não tem relação com o contexto, com as práticas sociais e com as formas como os seres humanos se relacionam, tornando a língua inglesa, aos olhos da criança aprendente, formas e sons distantes de sua vida e do modo como a mesma pode interagir no mundo.

Isso posto, é possível dizer que a estrangeiridade da língua intensifica-se, sendo que a língua inglesa já é vista como sinônimo de *status*, de prestígio e, nesse sentido, o movimento político realizado pelo ensino pode ser de afastamento e rejeição ou de idolatria acrítica por ser capital cultural, da mesma maneira que descrita por Canagarajah (2004) nas salas de aula do Sri Lanka, nesses dois extremos.

Outros professores, diferentemente da professora Teresa, não caracterizam a linguagem simples para crianças em termos de estruturas, mas sim de acordo com os temas do currículo, consoante constato no STT 1.1. Aprendizagem do Professor. Ao invés de sustentar a ideia do simples como ponto de partida, o professor Paulo alega que a criança deve aprender coisas simples e que temas apontados como complexos no trecho teórico de Cameron (2003) exposto no GFM são, na verdade, simples, como dinossauros e evolução. A razão a qual ele atribui a essa escolha de temas simples é que são esses temas que as crianças conhecem em língua materna, embora, por exemplo, alguns grupos lexicais possuam palavras, apontadas por ele e por Fernanda, logo em seguida, desconhecidas para os alunos (GFM, anexo 07, turnos 75-79, 95-101).

A professora Lydia também comenta que é lógico ensinar o simples, até porque os alunos já vêm com um vocabulário prévio em virtude da globalização (GFM, anexo 07, turno 85-94). A questão é que se de fato, então, é usada uma base de linguagem baseada em jogos, desenhos, canais de TV, músicas, como mencionado no GFM. Pois, talvez, dessa forma, o currículo não seria estruturado em *colors*, *toys*, *fruits*, principalmente na forma de palavras isoladas como é dado. Por que não então trabalhar com o gênero letra de música, videoclipe, desenho animado, jogos digitais etc.? A progressão dos conteúdos, então, numa prática mais socionteracionalmente situada poderia dar-se pela complexidade das práticas de linguagem e pelo grau de abstração dos gêneros textuais/discursivos trazidos como objetos e instrumentos didáticos,

começando a partir de gêneros primários, quando se trata de crianças (ROCHA, 2006, 2010).

Algumas menções nos grupos focais sobre a compreensão metodológica do ensino línguas dos professores também ocorrem. A primeira parte do excerto 28 recai novamente no ensino tecnológico em que as professoras Lydia e Fernanda comentam que ensinar apenas a oralidade e na escrita de forma decorada não adianta mais, que esse ensino é ultrapassado e que é necessário contextualizar mais na realidade tecnológica virtual em que os alunos vivem. Ocorre nesse excerto o mesmo fenômeno já citado em que as professoras rejeitam o exercício das habilidades da língua por meio da memorização e entendem que o aluno precisa estar inserido dentro do contexto do mundo contemporâneo, no entanto o que os alunos devem produzir, como desenvolvê-los na aprendizagem de língua inglesa parece um campo obscuro.

Excerto 28

Lydia: Hoje em dia, (+) principalmente o inglês, (+) sei lá as outras matéria também, mas principalmente o inglês, é bem difícil você trabalh/ é:: que nem, estão se acabando, não adianta mais ficar na oralidade, [*Fernanda:* É!] ir tentando que eles falem [*Fernanda:* Só escrita também!], que eles decorem, só escrita [*Fernanda:* não!], porque a realidade deles é diferente [*Fernanda:* É]. Eles estão aí nesses jogos:: [*Fernanda:* Isso!], nessas coisas informatizadas::

Fernanda: Celular! [*Lydia:* É!] Aí a gente perde, também, se a gente só querer que eles ficam decorando! Aí, a gente per/ vai perder! (GFM, anexo 07, turnos 245-258)

Lourenço: Eu vou falar uma coisa, eu vou além, eu vou além porque eu tenho 18 anos que eu tô no ensino médio, eu trabalho desde quando eles entraram, se você pega um aluno do ensino médio hoje, que está no primeiro ano, estado, que só frequentou o estado, ele tem uma lacuna, (+) tá, que o professor enSina pra ele alguma coisa ele fala “eu não vi isso, eu não sei isso”, você tem que (+) que retomar (+) é uma situação caótica. [*F:* É] Se você pega do município, em que é feito um trabalho, né, gradual, é:: investimento, o material diversificado, tudo isso que nós falamos aqui, o aluno estuda com aquele aluno que estuda no estado, não desmerecendo, que eu trabalho lá, mas é a realidade muito do tipo que foi citado pela Supervisora, o:: como força de lei, né, o que que acontece? EXISTe uma diferença! Aquele aluno no princípio, ele consegue atingir níveis mais elevados de compreensão [*Ticiane:* Uhum]. Você explica alguma coisa ele entende, ele já capta, ele fala, ele interage, enquanto aquele outro aluno, sabe, como foi a fala da professora, não sabe quase nada de inglês. Por que eu tenho o:: o material de inglês, a apostila, né? (GFT, anexo 08, turnos 171-175)

Na segunda parte do excerto 28, o professor Lourenço explica como ocorre a aprendizagem de linguagem de um aluno que possui níveis mais elevados de compreensão. De acordo com ele, o professor explica, o aluno capta e, em consequência disso, fala e interage. A aprendizagem de línguas acontece, então, na visão dele, como uma transposição de professor e aluno com reprodução imediata, como se pensamento e

linguagem estivessem ligados por vínculos de automatismo e reprodução. Linguisticamente e cognitivamente, Vygotsky (1998) explica que as relações entre pensamento e linguagem são muito mais multifacetadas do que se possa supor. Consoante esse pensador, a linguagem desenvolve-se na interação social, passa por um processo interior mediatizado pelas relações humanas, que volta ao social como expressão e comunicação.

Também politicamente, o ensino descrito pelo professor Lourenço pode ser descrito como a educação bancária (FREIRE, 2014) em que o aluno é um depósito do conhecimento e o professor seu depositário. É possível, portanto, perceber o quanto a linguagem é reveladora de nós mesmos, pois, mesmo que os professores do GFT tenham rejeitados metodologias tradicionais, as palavras do professor Lourenço sinalizam as representações de ensino e aprendizagem no modelo bancário.

Não é só no excerto 28 que a aprendizagem do inglês está imbricada com as habilidades, como também em outra discussão da professora Kika Maria e Fernanda sobre os conhecimentos gerados na troca entre aluno e professor (GFM, anexo 07, turnos 126-135). Essa estruturação do ensino de inglês em habilidades também pode estar relacionada com o estudo dos PCNs de Língua Estrangeira Moderna (1998). Tal configuração tem sido criticada por ser situada em uma perspectiva cognitivista de linguagem e que resulta em um ensino não situado sócio-historicamente de LIC (CRISTOVÃO, 2000; ROCHA, 2010).

O inglês como objeto de ensino é visto pelos professores sempre numa perspectiva positiva. Para o professor Miguel, é uma ferramenta para o desenvolvimento crítico em relação às culturas, para a socialização do mundo e com a comunidade, para a inserção no mercado de trabalho e no mundo tecnológico. O professor Lourenço, no excerto 29, após o trecho teórico de Moita Lopes (2008) que critica o ensino de inglês como objeto da hegemonia, constata que o inglês é hegemônico e domina linguisticamente, culturalmente, economicamente e politicamente o cenário mundial, mas não vê isso como algo negativo e sim que o Brasil ainda está muito subdesenvolvido em termos de ensino de inglês devido à importância que ele tem. Tanto que atribui ao espanhol um papel muito inferior ao do inglês e que nunca chegaria a ter o mesmo valor.

Excerto 29

Miguel: É! A a gente tá falando isso, também, né, na sala de aula, todas as minhas aulas eu falo que o inglês é importante pra inserção no mercado de trabalho, é:: para desenvolvimento crítico em relação a às outras culturas, que já está ali, associação dentro da comunidade do mundo, e nessa, nessa cultura (+) porque a apostila já traz bastante da, da cultura em ge/ do mundo todo, dentro da língua inglesa, porque é o que eu falei, no inglês dá pra trabalhar muita coisa! (++) Respeito, ensinar eles a respeitar o próximo. (++) O inglês como estudado aqui, com tecnologia e como o mundo de hoje está é:: [inaudível]. Vem, vem primeiro na língua inglesa, né, depois que é é traduzido. Então tem que:: tem que ter uma noção básica de inglês pra:: pra qualquer coisa [*Ticiane:* Uhum] Que envolva tecnologia, né! E descobrir o mundo lá for, um liga o outro, né? [*Ticiane:* Uhum] Então tá falando de uma coisa, tá falando de tudo isso (...)

Ticiane: Vou fazer então um contraponto teórico, tá gente? Mas vocês têm... é é um trequinho longo, tá? É o slide 22. Vamos ver se a gente enxerga aqui, oh. É: “Estamos diante de uma língua que atravessa o globo de lado a lado, ajudando a difundir o que Milton Santos chamou de ‘pensamento único’. Os interesses do capital, é:: que passa a ser compreendido como habilidade básica da escola, sentido sendo fundamental no exercício de muitas profissões e útil na construção do conhecimento no mundo universitário e nas redes de comunicação, que, ao mesmo tempo, ajuda a construir desigualdade. É, portanto, uma língua que envolve questões econômicas, políticas, culturais, sociais e éticas. Está claro assim que não podemos é:: localizar o inglês ignorando o peso de sua história em torno da colonização violenta que exerceu e exerce no mundo, e considerar somente os benefícios que seu acesso fornece em um planeta globalizado, como de fato constata em Crystal, por exemplo, nas palavras de Rosalvo, todos nós habitamos um mundo interdependente, que é marcado por empréstimos que atravessam fronteiras culturais porosas e saturadas de desigualdade, poder e exploração”. Então, esse trecho ele é forte e essas questões da gente trabalhar o inglês sabendo que ele é uma língua que domina a todos, né, que, que é uma língua que ela é imposta por um certo poder, será que a gente tem algum papel em relação a isso?

Lourenço: Essa hegemonia aí, já vem há muito tempo, tá? Os Estados Unidos, pelo fato de ser superpotência, os heróis que são vendidos pras nossas crianças aqui no Brasil, tá, a maioria tudo (+) americano! Então, o americano ele É vencedor! Querendo ou não, ele é vencedor, tá, a superpotência, a supremacia, isso existe [*Ticiane:* Uhum]. Né, o domínio, a questão política. Agora, o inglês é algo que veio pra ficar! [*Ticiane:* Uhum] O:: espanhol está por aí, mas, (+) é necessário sim, como alguém citou o Japão onde eles aprendem a língua mãe deles lá, a língua natal (vozes femininas ao fundo) [*Ticiane:* Uhum]. Aprende o inglês, o espanhol e as outras línguas ainda e só [*Ticiane:* Uhum]. E o brasileiro, infelizmente, o português, o inglês nós estamos aqui na labuta, né? Tentando passar pra eles (GFT, anexo 08, turnos 298-302; 310-319)

Dessas duas falas do excerto 29, gostaria de ressaltar dois pontos, quando o professor Miguel diz “vem primeiro em língua inglesa” e o professor Lourenço diz: “o americano é vencedor”. A partir deles, é possível identificar a ideologia instrumental, reforçando os benefícios, materializados em capital cultural, que o inglês provê, de acordo com Pan (2005). Também há presença de colonialismo ideológico em que o colonizado reconhece a superioridade da língua que o colonizou, conforme a autora. Para ela, ainda na ideologia instrumental, o ensino de inglês na primeira infância é

muito comum nos países em que ela circula, mas que, mesmo com a oferta de LIC na escola pública, como ele é fomentado num sistema de distribuição de recursos e de educação desigual, o inglês serve para ressaltar ainda mais a desigualdade de classes existente.

Fica claro também que, pela fala do professor Miguel, acontece um fenômeno descrito por Moita Lopes (2008) em um congresso que só permitia o uso do inglês, e que fomenta a ideia de que somente o conhecimento formulado em inglês tem valor. No excerto 29, figura também, assim como em outros excertos já analisados, que o ensino de inglês, para os professores, é considerado parte do mundo globalizado. Mas a qual concepção de globalização eles se referem? Podemos dizer que eles tomam por pressuposto o modelo de globalização como dominação econômica que descreve Gadotti (2000), no qual existem países globalizadores e países globalizados e que a cidadania é exercida de forma consumista, ou seja, relacionada ao poder de aquisição e consumo, assim como a presença do desenvolvimento tecnológico, mas não necessariamente suas relações ético-políticas ou de fortalecimento democrático.

Logo, o domínio do básico da língua inglesa apontado pelos professores como forma de promover aspectos da formação cidadã (GFM, anexo 07, turnos 395-411) parece estar distante da cidadania plena elencada por Gadotti (2000), pois a aceitação e a neutralização do inglês como objeto de ensino mostram como os professores não percebem as próprias camadas ideológicas do sistema capitalista neoliberal que perpetuam.

A concepção do inglês como um objeto de conhecimento e que, como tal, pode promover qualquer tipo de instrumentalização e pode fazer o aluno ascender socialmente, assim como a concepção de que toda forma de ensino é positiva são enunciadas pelos professores Rosa e Miguel (GFT, anexo 08, turnos 109-112). Essa visão acrítica da realidade pode ser muito perigosa, se pensarmos que o inglês torna-se uma forma de ingressar na cultura dominante (MCLAREN, 2005, FREIRE, 2014, GADOTTI, 2000) de forma alienada, caracterizando a educação não problemática, nas palavras de Freire (2014), construindo um caminho para que o sonho do oprimido seja ser o opressor.

O professor Anísio reconhece também que somos obrigados a ensinar e aprender o inglês por ser uma língua mundial e que é importante mostrar para o aluno outras culturas além da sua própria, assim como a convivência entre elas e o professor Álvaro enuncia algo com a mesma carga semântica, sinalizando a premência de se ter um

respeito entre as culturas (GFT, anexo 08, turnos 41-52). Rocha (2010) alerta para o ensino de LIC pautado em uma perspectiva acrítica que tenta promover o respeito às diferenças, mas que por fim invisibiliza as relações de opressão e violência entre elas, com o discurso de que a aceitação é necessária, o que contribui para a manutenção das relações de poder entre as culturas.

Isso pode ser visto no já discutido no STT Aprendizagem do Aluno sobre a hierarquização na visão do professor da cultura estrangeira e dos países que falam inglês sob a cultura local e a cultura do aluno, que fica relegada ao professor de outras áreas (GFM, anexo 07, turnos 01-14). O problema não está no professor de LIC possuir um foco na cultura estrangeira, o risco reside que o ensino de LIC produza uma assimetria cultural entre esses dois polos, em que a cultura do aluno seja negada ou desvalorizada nesse processo. Além disso, pensar nesse processo de forma polarizada e não dialógica dista da realidade contextual sociointeracional, já que a cultura popular e, em especial, a cultura de massa em que o aluno encontra-se, muitas vezes, inserido carregam letramentos estrangeiros e locais em muitas de suas práticas sociais.

Nos grupos focais, para mais, a visão de cultura estrangeira parece estar relacionada com um polo bastante imperialista e eurocêntrico, pois são mencionados somente os Estados Unidos e a Europa como seus representantes, assim como somente as variantes do inglês americano e britânico. Nas práticas didáticas, o ensino de cultura é exemplificado por meio do trabalho com datas comemorativas, contrastes entre práticas culturais de diferentes países e contextualizações sobre a situação política de outros países (no caso os Estados Unidos). Com a exceção das contextualizações sobre a situação política que não tenho mais dados para comentar a forma que é encaminhada na sala de aula, o trabalho com datas comemorativas e o contrastes entre práticas culturais continuam endereçando a cultura como campo de suposta neutralidade, em que o aluno será privado de compreender as práticas de uma perspectiva situada e crítica (GEE, 2000) e até de invasão cultural (FREIRE, 2014) no ensino de datas comemorativas.

Algumas falas, no entanto, parecem ser culturalmente mais dialógicas, como a do professor Darcy sobre o que diferente pode ser qualquer um de nós (GFT, anexo 08, turno 58) ou mais situadas, como a do professores Anísio e Miguel sobre o ensino de inglês por meio de práticas cidadãs, como o cultivo de uma horta na escola (GFT, anexo, turnos 245-246). No entanto, ao observar os excertos sobre o STT Ação sobre o Objeto de Conhecimento, a sua representatividade é por meio de um único trecho

teórico de Paulo Freire (2014) trazido para a discussão dos grupos, logo, o inglês não é visto pelos participantes como forma de transformação e construção social.

Sintetizo agora, então, as principais representações elencadas na análise dos grupos focais. Percebe-se uma rejeição dos modelos de educação bancária. No entanto, quando convidados a dissertar sobre outras formas de ensinar e aprender, os professores não conseguem formular conceitos e suas teorizações não caminham na direção de uma educação problematizadora. A consciência crítica e política, no geral, é colocada de forma ingênua em que as relações de poder, e as consequências que elas acarretam em suas práticas de ensino, não são plenamente percebidas pelos professores.

Prevalecem ideológica e discursivamente, os discursos neoconservador, neoliberal, da relevância e as ideologias instrumentais e de colonização. Em decorrência disso, é defendido um ensino de LIC que prepara para o mercado de trabalho, a língua inglesa é vista como uma *commodity* e são preconizados o modelo de globalização por dominação econômica, a cidadania consumista e visões imperialistas e eurocêntricas sobre o ensino de inglês.

Metodologicamente, o ensino audiolinguista é o mais descrito, a língua/linguagem não são vistas como objetos socialmente orientados, a aprendizagem tem uma perspectiva mais cognitivista e behaviorista. A cultura do aluno é desvalorizada, assim como seu contexto, sua comunidade e sua família, embora isso não seja consensual entre os participantes e alguns acreditem na aprendizagem do professor para com seus alunos. O inglês é visto como parte da cultura dominante e é valorizado como tal, a cultura estrangeira é preconizada em relação à cultural local, o ensino de cultura é descrito, por vezes, de forma a caracterizar a invasão cultural ou o multiculturalismo acrítico.

Dentro dessa linha de raciocínio, o professor pode ser perpetrador de violência e exclusão, seja pela forma como ressignifica o objeto de ensino, seja por suas práticas pedagógicas estarem calcadas em modelos arbitrários de educação. Porém, isso não também não é consensual entre os grupos, pois há diferentes níveis de desenvolvimento em relação à consciência do papel do professor na escola e na comunidade e da ação transformadora do mesmo, em que alguns professores apresentam concepções que implicam diferentes paradigmas de pensamento e ação.

Os professores relatam a sobrecarga e desvalorização que enfrentam, embora não enxerguem esses fatores como parte de sua luta coletiva. A mudança de seu contexto de trabalho parece residir em algum *lôcus* externo. Dentre alguns fatores

mencionados por eles encontram-se LIC como disciplina obrigatória com um currículo único, menos alunos por sala, valorização do professor, questão salarial, espaço físico para a disciplina, material, livros bilíngues e de histórias infantis, investimento etc.

Além disso, desejam que relações que fomentem o respeito entre professores e alunos e estimulem o rigor no processo de ensino e aprendizagem. Sobre as próprias formas de aprendizagem, são mencionados os encontros de formação continuada que ajudam os professores a refletir mais sobre o processo de ensino e aprendizagem, mas ainda as condições de trabalho são impeditivas para que essa aprendizagem seja pensada por eles próprios de forma complexa e profunda, interconectando as relações entre formação, luta, aprendizagem, ensino e transformação. Na consequência, as entrevistas e os MOV analisados a partir delas estão em pauta.

5.4 MOVIMENTOS DE ORIENTAÇÃO TEMÁTICA NO INSTRUMENTO ENTREVISTA

O roteiro elaborado para a entrevista serviu de base para a elaboração do roteiro do questionário, uma vez que a ideia inicial dessa pesquisa era ter como único instrumento a entrevista, conforme explicado no item 4.3. do capítulo metodológico. Logo, os MOV do instrumento entrevista são semelhantes ao do questionário, com a diferença de que são em menor quantidade e mais sucintos, pois a entrevista não apresenta alternativas de respostas, como é o caso do questionário. O roteiro de entrevista foi elaborado para ser aplicado de forma semi-diretiva (MACHADO, BRITO, 2009) e foi utilizado com as três professoras do estado que lecionaram no Projeto *Early Bird*. Apresento, no quadro 50, os MOV identificados no roteiro da entrevista.

Quadro 50 – MOV presentes no roteiro do roteiro da entrevista

Identificação de SOTs	de STTs	Desdobramento de STT	Questões
SOT1: Práticas Pedagógicas	STT 1.1.: Aprendizagem do aluno	STT 1.1.1. Aprendizagem significativa	01 – 05 – 07 - 08 – 09 – - 14 - 15 – 16 - 17 – 18 - 20 – 23
		STT 1.1.2. Formação Cidadã	
	STT 1.2.: Aprendizagem do professor		01 – 02 – 07 – 10 – 11 – 12 – 13 – 14 -16 – 17 – - 18 – 20 – 21
	STT 1.4. Ensino do Professor		01 – 02 – 07 – 10 – 11 – 12 – 13 – 14 -16 – 17 – - 18 – 20 – 21
SOT2: Objeto do ensino	STT 1.3.: Conflitos profissionais		03 – 15 – 21
	STT 2.1.: Reflexão sobre o Objeto de Ensino		01 – 08
	STT 2.2.: Ensino de Cultura		09
	STT 2.3.: Conteúdos de LIC		01 – 07 – 08 – 09 – 12 – 14
	STT 2.4. Metodologia do Ensino de LIC		01 – 05 – 07 – 08 – 09 -11 – 12 – 13 – 14 – 16 – 17 – 18 – 19
SOT3: Capacidades do Professor de LIC	STT 3.1.: Formação		01 – 02
SOT4: Agência do Professor de LIC	STT 4.1.: Autonomia		04 -11 – 12 – 13 – 14
	STT 4.2.: Papel dentro da escola e da comunidade		01 -11 – 18 – 19 - 20 – 22 – 23 – 25
	STT 4.3.: Voz e Participação do Professor		01 – 05 - 09 – 10 – 11 – 12 - 13 – 14 – 21 - 23 – 24
	STT 4.4.: Ação transformadora		01 – 05 – 06 – 08 – 17 – 22
	STT 4.5.: Luta Política		05 – 21 – 24
SOT5: Determinantes externos do agir			03 – 06 – 21 – 23

Fonte: A própria autora

Conforme o exposto no quadro 50, é possível identificar, pelo número de questões pertencentes a cada STT, que a maioria das perguntas do roteiro da entrevista está centrada no ensino do professor e em suas práticas pedagógicas, especialmente no que se refere à sua organização metodológica para o ensino de LIC. Em segundo plano, figura de forma enredada com o ensino do professor a aprendizagem do aluno, seu desenvolvimento e formação cidadã. A agência do professor de LIC perpassa a maioria das questões, seja com ênfase nos processos de autoformação, autonomia, de criação, de

participação ativa, de luta política. Há questões resguardadas para discutir as condições de trabalho do professor, as quais se enquadram no SOT de determinantes externos, bem como seus conflitos profissionais.

Diferentemente do instrumento questionário, o roteiro da entrevista foi elaborado de forma mais aberta para que o participante pudesse direcionar de forma mais autônoma os MOV que iriam de acordo com os seus propósitos discursivos. No quadro 51, trago as características físicas (CORRÊA, 2015) das entrevistas, a saber: data e horário de realização, a duração, a quantidade de laudas, palavras e turnos das transcrições no total e por participantes. Como podemos observar, a partir do quadro 51, a quantidade de palavras e turnos é semelhante entre as professoras. Pode ser de se estranhar que a entrevista com a professora Rebeca seja a mais longa em duração, mas que tenha o menor número de turnos e palavras. Isso se deve ao fato de que a entrevista foi feita na casa da professora e, como ela estava bastante atribulada, foram necessárias várias interrupções.

Quadro 51 – Características físicas das entrevistas semi-estruturadas

Data e Horário de Realização	Professoras Entrevistadas	Extensão da Entrevista			Duração Total da Entrevista
		Laudas	Palavras	Turnos	
28/10/2016 09:00	Total	18	6480	559	46'27''
	Professora Maria		5022	280	
	Pesquisadora		1458	279	
12/12/2016 09:00	Total	19	6107	486	40'37''
	Professora Emília		4881	227	
	Pesquisadora		1226	259	
23/12/2016 16:30	Total	16	5731	375	53'2''
	Professora Rebeca		4843	163	
	Pesquisadora		888	212	

Fonte: A própria autora

De acordo com o quadro 51, é sinalizado no número de turnos e palavras que eu, como pesquisadora, tomo mais turnos, embora nem tantas palavras em relação às participantes. Isso porque muitos dos meus turnos foram de encorajamento de fala para que as professoras dessem sequência aos seus dizeres, ou de aquiescência ou concordância, como ahan, uhum, hãhã, sim etc.

O restante dos meus turnos foi destinado às perguntas que estavam no roteiro da entrevista ou de seu esclarecimento, caso não estivessem suficientemente claras às participantes. Raramente, fiz algum comentário a respeito do que as professoras

estavam falando, embora, quando concordei ou me envolvi emocionalmente nos comentários delas, não tenha deixado de me expressar verbal ou não-verbalmente.

Os comentários que fiz nas entrevistas foram algumas perguntas que a professora Maria me fez sobre como eram as aulas de inglês na minha formação inicial e uma informação à professora Emília sobre como estava o Projeto *Early Bird* naquela época no ano de 2016 (Entrevista Maria, anexo 09, turnos 485, 486, 516; Entrevista Emília, anexo 11, turnos 461-463).

No quadro 52, apresento os números de turnos e de palavras por movimento de orientação temática presente nas entrevistas e como as participantes distribuíram-se entre eles. Os meus turnos, como pesquisadora, são contados também nas três entrevistas, no entanto, da mesma maneira que no grupo focal, aqui serão descontados os turnos que tomei apenas para mostrar minha atenção com as interlocutoras.

Quadro 52⁵⁵ – MOV, palavras e turnos das entrevistas

SOTs e STTs	Turnos	Palavras	Número de Turnos por Participante em relação aos MOV			
			Ticiane	Emília	Maria	Rebeca
STT 1.1.: Aprendizagem do aluno	169	8128	73	30	30	36
STT 1.1.2. Formação Cidadã	18	885	09	02	03	04
STT 1.2.: Aprendizagem do professor	40	1138	14	02	11	11
STT 1.3. Ensino do Professor	122	4658	50	23	24	15
STT 1.4.: Conflitos profissionais	125	3910	58	25	28	14
STT 2.1.: Reflexão sobre o Objeto de Ensino	35	2224	11	07	07	10
STT 2.1.1. Inglês como Objeto de Conhecimento Neutro	04	144	02	00	00	02
STT 2.2.: Ensino de Cultura	65	1677	21	12	04	08
STT 2.2.1. Globalização	02	322	01	00	00	01
STT 2.3.: Conteúdos de LIC	85	3183	36	07	24	17
STT 2.4. Metodologia do Ensino de LIC	114	4986	50	18	37	09
STT 2.4.1. Lúdico	02	375	01	00	00	01
STT 2.5. Avaliação da Aprendizagem	07	241	04	00	01	02
SOT 3. Capacidades do Professor de LIC	04	237	02	00	02	00
STT 3.1 Conhecimento Didático-Metodológico	18	681	08	00	02	08
STT 3.2. Conhecimento Teórico	02	115	01	01	00	00
STT 3.3. Proficiência	41	1637	17	00	21	03
STT 3.4.: Formação	85	2359	38	14	24	09
STT 3.5. Perfil	05	195	03	00	02	00
STT 4.1.: Autonomia	42	1614	22	04	09	07
STT 4.2.: Papel dentro da escola e da comunidade	46	1632	25	05	08	08
STT 4.3.: Voz e Participação do Professor	74	2598	34	08	19	13
STT 4.4.: Ação transformadora	54	2696	23	12	14	05
STT 4.5.: Luta Política	21	1112	07	02	10	02
STT 5.1. Políticas Públicas	43	1791	16	07	13	07

⁵⁵ Os movimentos que não estão em negritos são os que não estavam tão evidentes no roteiro da entrevista.

STT 5.2. Estrutura Social	50	2024	25	22	00	03
STT 5.3. Recursos e Instrumentos para o Agir	17	870	07	01	06	03
STT 5.3.1. Material Didático	35	1181	17	03	10	05
STT 5.4. Condições de Trabalho	72	2101	33	11	28	00
STT 5.5. Plano de carreira profissional	02	154	01	01	00	00
SOT 6. A Pesquisa	17	159	09	01	07	00

Fonte: A própria autora

No quadro 52, há os MOV presentes nas entrevistas. O único novo SOT proposto, da mesma forma que nos grupos focais, foi o que concerne, especificamente, à pesquisa, em que alguns comentários são tecidos em relação a ela. Nas entrevistas, o SOT ocorre de forma bem mais sutil em relação aos grupos focais e está materializado nas conversas sobre a devolutiva dos dados, os dados de identificação das professoras, na escolha dos nomes fictícios para a pesquisa.

Nas entrevistas das professoras Emília e Maria, há uma preocupação, por parte das participantes, em ajudar a pesquisadora e em responder de forma a contribuir com a pesquisa ou se as respostas dadas eram certas ou erradas. Quanto a isso, tentei me manter neutra e esclareci que elas poderiam manifestar-se livremente, assim como fiz nos grupos focais, ressaltando que não havia respostas certas ou erradas.

A professora Maria ressalta também, em forma de brincadeira, que as perguntas foram desafiadoras, especialmente pelo fato da entrevista ter sido realizada num dia de feriado municipal pela manhã. Os STTs que foram refinados a partir de MOV já existentes, não diferindo muito dos movimentos elencados no questionário e nos grupos focais, como ‘Globalização’, ‘Lúdico’, ‘Conhecimento Didático-Metodológico’, ‘Conhecimento Teórico’, ‘Perfil’, ‘Proficiência’, ‘Políticas Públicas’, ‘Estrutura Social’, ‘Recursos e Instrumentos para o Agir’, ‘Material Didático’, ‘Condições de Trabalho’ e ‘Plano de Carreira Profissional’.

Alguns desdobramentos de STTs dos grupos focais também apareceram nas entrevistas, mas decidi não desdobrá-los em alguns casos, visto que no grupo focal foi uma consequência das reações ao roteiro preparado, enquanto, na entrevista, apareceram de forma espontânea e com bem menos incidência. Foram eles: ‘Aprendizagem Significativa’, ‘Pensamento Crítico’, ‘Formação Cidadã para o Mercado de Trabalho’,

‘Formação Cidadã para Vida e Tecnologia’, ‘Inclusão/Exclusão Escolar’, ‘Contexto do Aluno’, ‘Professor e Aluno: relações afetivo-pessoais’, ‘Indisciplina’, ‘Educação Bancária’, ‘Empoderamento do Professor’, ‘Objeto de Ensino Ideologicamente Controverso’, ‘Dialogismo Cultural’, ‘Progressão dos Conteúdos’, ‘Seleção de textos/extratos da linguagem’ e ‘Vocabulário e Estruturas’.

Outros STTs realmente não foram explorados pelas participantes da entrevista, pois não estavam no roteiro e as participantes não os sinalizaram em seu agir linguageiro durante a entrevista, como ‘Aprendizagem Tradicional’, ‘Aprendizagem Contemporânea’, ‘Educação Problematicadora’, ‘Língua e Sociedade’, ‘Pedagogias Tradicionais’, ‘Pedagogias Atuais’, ‘Ação sobre o Objeto de Ensino’, ‘Respeito ao Docente’ e ‘Modelos de Escola’. Outros movimentos que estão presentes nas entrevistas, mas não nos grupos focais, são Lúdico, Conhecimento teórico, Proficiência e Perfil, os quais eram, igualmente, STTs também do questionário.

O STTs com maior número de turnos e palavras nas entrevistas, conforme quadro 52, é Aprendizagem do Aluno, seguido por ‘Ensino do Professor’, ‘Conflitos Profissionais’ e ‘Metodologias de LIC’. Os STTs com menos turnos e palavras são ‘Conhecimento Teórico’ e ‘Plano de Carreira’ e na sequência ‘Perfil’ e ‘Inglês como Objeto de Conhecimento Neutro’. Os embates nos grupos focais foram muito mais enfáticos nos modelos de escolas e no contraste entre ensino tradicional e ensino atual/contemporâneo, enquanto nas entrevistas foram as metodologias do ensino de línguas que foram mais discutidas.

Os ‘Determinantes Externos’ tiveram muito mais peso nas discussões dos grupos focais do que nas entrevistas, assim como ‘Reflexão sobre o Objeto de Ensino’. A ‘Aprendizagem do Aluno’ e os ‘Conflitos Profissionais’ continuam sendo os movimentos em que os professores têm mais a dizer nos dois instrumentos. Movimentos como ‘Autonomia’ e ‘Formação’ que tiveram pouco peso nos grupos focais assumem diferente relevância nas entrevistas, especialmente a ‘Formação’.

Início, então, a análise dos MOV presentes nas entrevistas, analisando as três como parte de um mesmo conjunto de dados. Utilizando o mesmo padrão de análise dos grupos focais, alguns excertos serão trazidos como discurso direto, outros como discurso indireto (apontando o número dos turnos onde eles se encontram no anexo). Os movimentos são agrupados por proximidade temática do ponto de vista da análise para serem descritos e investigados de acordo com o modelo rizomático da análise inspirado na figura 02. A análise seguinte, então, é do STT ‘Aprendizagem do Aluno’.

5.4.1 Aprendizagem do Aluno

Nesse item, analiso as falas das participantes referentes à aprendizagem do aluno e seus respectivos vetores temáticos e axiológicos. Lembrando que esse STT também possui o desdobramento ‘Formação Cidadã’. Início, então, ressaltando que, assim como declarado nos grupos focais, a formação provida pelas Secretarias de Educação tem peso nas concepções dos professores sobre ensino e aprendizagem de línguas, ressaltando que as professoras Maria e Emília, que atuaram nos anos de 2013 e 2014 no Projeto, tiveram a formação com o professor Karel Phillipsen, um dos seus responsáveis, que veio da Holanda para fazer a formação com os professores (Entrevista Maria, anexo 09, turnos 408-410). Em alternativa, a professora Rebeca, que atuou no ano de 2015, não teve oportunidade de ter essa formação, mas estudou de forma autodidata a metodologia do Projeto (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 66-68).

No grupo das professoras do estado, no entanto, suas falas parecem indicar que o peso da formação inicial e continuada é maior, até porque são professoras habituadas a atuar nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, diferentemente do que ocorre no grupo de professores do município, e, decorrente disso, acabam demarcando bastante o que é o aprendiz criança e ainda o que é o aprendiz adolescente, e de que forma a metodologia do projeto orienta o trabalhar com o aprendiz criança. No currículo do Projeto *Early Bird* (EARLY BIRD, 2013), o ensino de LIC é descrito como aquisição natural da língua e as habilidades de ouvir, falar e compreender são priorizadas para crianças pequenas e que a escrita seria introduzida posteriormente de forma gradativa, visto que a ortografia da língua inglesa poderia ser conflitante para uma criança em estágio de alfabetização.

Esse ponto da metodologia é referenciado por todas as professoras ao descreverem a aprendizagem da criança. As professoras defendem que a oralidade é a melhor forma para se trabalhar com a criança em língua inglesa, embora a exclusão da escrita nos Anos Iniciais não seja um ponto consensual entre elas. A professora Rebeca concorda com essa metodologia e justifica, da mesma forma como mencionado no currículo do projeto, atalhando que a metodologia gramatical e a escrita não funcionam com a criança (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 88-92). Apesar disso, ela afirma ter feito um projeto que tinha foco na produção escrita do gênero “carta” em que houve uma troca entre os seus alunos e crianças de uma cidade dos Estados Unidos e se

justifica dizendo que, por essas crianças que participaram do projeto serem maiores (segundo ciclo do Ensino Fundamental), já poderia ser introduzida a escrita para elas, por já estarem alfabetizadas (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 132- 136).

Ela também critica o foco da metodologia do estado de São Paulo, de maneira geral, para o ensino da língua inglesa, na leitura e na escrita, afirmando que, dessa forma, o professor não ensina a totalidade do objeto de ensino que é a língua inglesa (Entrevista Rebeca, anexo 10, turno 304). A professora Maria também defende a oralidade com crianças pequenas, principalmente do 1º ao 4º ano, porque, segundo ela, por meio dela, as crianças conseguem memorizar mais os conteúdos. Ela fala que, por experiência própria, tentou introduzir a escrita com as crianças, mas não obteve sucesso. Da mesma forma que no currículo do *Early Bird*, ela vocaliza que a escrita vem aos poucos, que a grafia da palavra é o último processo, primeiro vem a significação (Entrevista Maria, anexo 09, turnos 414-422).

A professora Emília também compreende a oralidade algo positivo e que pode ter consequências benéficas para o desenvolvimento em língua inglesa, como a desinibição na leitura e a coragem de ouvir e repetir (Entrevista Emília, anexo 11, turnos 226-238). No entanto, para ela, as crianças precisam desenvolver um pouco a produção escrita também, embora não deixe esse ponto completamente fechado, imaginando qual seria a percepção das crianças sobre esse processo de aprendizagem e se ela mudaria de ideia, caso permanecesse trabalhando no projeto (Entrevista Emília, anexo 11, turnos 69-74).

Outro ponto da metodologia que foi enfatizado com bastante veemência pela professora Emília, a que, aliás, passou mais tempo na formação do *Early Bird*, foi a duração do tempo da aula como parte importante da aprendizagem da criança. Ela ressalta, em diversos momentos da entrevista, que a criança aprende apenas em trinta minutos e que o restante é tempo perdido e que, inclusive, ao ser perguntada sobre os maiores desafios em relação aos alunos e falar sobre a falta de interesse deles, ela critica o sistema de ensino do estado de São Paulo, pois como, se o aluno só aprende trinta minutos, ele precisa ficar na escola das 13h às 18:20 (Entrevista Emília, anexo 11, turnos 76-80, 358)?

A questão da predisposição neurológica da criança à aprendizagem de línguas também é mencionada (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 94-96), assim como os benefícios cognitivos que aprender uma língua traz (Entrevista Emília, anexo 11, turnos 239-240), o que também consta no currículo do *Early Bird* (EARLY BIRD, 2013). A

visão de linguagem e de ensino e aprendizagem presentes no currículo do *Early Bird* está presente nos discursos das professoras, visão essa que prioriza a aprendizagem de uma base neurológica, cognitivista e tcomportamentalista. Similarmente, há presença de elementos das abordagens natural, direta, audiolinguista e do *total-physical response* (LEFFA, 1998).

Tanto a aprendizagem quanto a linguagem, nessas perspectivas, tornam-se, ao meu entender, artificializadas, fabricadas. A criança e a linguagem não são implicadas na sua integralidade humana, já que os contextos sociais são omitidos, assim como a política das relações. Embora a criança consiga produzir um *output* linguístico por meio do ensino pautado em tais metodologias, ou seja, articular sentenças e blocos de enunciado, compreender comandos etc., a falta de compreensão dos propósitos da aprendizagem da língua inglesa e como ela pode ser um artefato de transformação social, assim como a ausência de entendimento dos liames de poder que a própria língua opera na sociedade pode não promover aprendizagem significativa ou ainda promover uma aprendizagem mantenedora do *status quo*.

É por isso que Rocha (2010) defende a necessidade de se romper com a visão do ensino de LIC calcado na bipolaridade oralidade/escrita em que a língua assume a função de objeto estanque em habilidades didaticamente fragmentadas. Além disso, ainda de acordo com a autora, o mundo da oralidade/escrita não é separado nos contextos sociais. As práticas de letramentos, consoante Rocha (2010), demonstram que eles coabitam a materialidade linguística e, portanto, não é necessário proibir, esconder ou omitir da criança o universo da escrita e da leitura. Desde que respeitado seu desenvolvimento linguístico e cognitivo, assim como seu acesso às diferentes práticas sociais e languageiras, a criança pode estar em contato com gêneros escritos que permeiam seu universo social. Porém, a proposta de ensino de LIC calcada em habilidades de língua dista muito de uma abordagem que leva em consideração gêneros textuais/discursivos e a sócio-historicidade da linguagem.

O lúdico é similarmente apontado como um fator primordial para o professor de LIC promover aprendizagem, em especial na visão da professora Rebeca. Ela aponta o lúdico como forma de promover aprendizagem e motivação para criança aprender inglês, além de conseguir acessar alunos de inclusão (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 17-28, 220). A professora Maria não fala especificamente de lúdico, mas menciona que é importante para o professor de LIC estar junto com as crianças, fazer rodas com elas e utilizar objetos que chamem a atenção delas (Entrevista Maria, anexo

09, turnos 31-38). A professora Emília, por sua vez, ao falar das dificuldades de ensinar comenta que essas são diferentes entre crianças e adolescentes e emenda que a criança tem mais interesse em aprender, já que a metodologia é diferente por a aula ter música, fantoches etc. (Entrevista Emília, anexo 11, turnos 349-354).

Os aspectos psicológicos também são colocados como importantes atributos para a aprendizagem das crianças. Entre eles são mencionados a afetividade do professor para com o aluno, a motivação da aprendizagem e a inibição/desinibição para produzir em língua estrangeira. A professora Maria declara que o professor de LIC deve estar sempre junto com as crianças, dar atenção a elas e acolhê-las e que a língua inglesa promove o desenvolvimento da criança em sua autoestima, na qual ela sente-se dona daquele conhecimento (Entrevista Maria, anexo 09, turnos 31-38, 85-90). A professora Rebeca comenta que, para trabalhar com alunos com inclusão, é necessário conhecer bem essas crianças e estabelecer vínculos e afetividade (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 330-338).

Além disso, a professora Rebeca e a professora Emília comentam que as principais diferenças entre o aprendiz criança e o aprendiz adolescente estão na motivação e desinibição que são maiores na criança, e as professoras salientam que o trabalho com a criança utilizando a oralidade pode vir a desbloquear o adolescente na sua leitura em língua inglesa e em sua expressão oral, dificuldade que elas vivenciam em sua prática (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 32-47; Entrevista Emília, anexo 11, turnos 228-238). A professora Rebeca ainda retrata que existe uma linguagem específica com a qual se atinge a criança e que talvez a maior dificuldade do professor de LIC seja encontrar essa linguagem. Contudo, quando professor e aluno conseguem se entender, a criança começa a aprender e produzir em língua inglesa, o que dá um sentimento de realização para ambos (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 59-64).

O lúdico é, sem dúvida, parte importante e constituinte do desenvolvimento infantil, já que promove grande base para a interação e desenvolvimento social e pode ser utilizado como forma de aprendizagem como instrumento de mediação entre o contexto social e a criança (VYGOTSKY, 1999). Na área de ensino de LIC, por exemplo, no agrupamento de gêneros provenientes da ideologia primária proposta por Rocha (2006) figuram os gêneros que fazem brincar que são parte do universo infantil. A afetividade também, apontada por Tutida (2016) como um dos saberes da prática do professor de LIC, desempenha papel primordial no encaminhamento e promoção da aprendizagem e desenvolvimento da criança e permeia inclusive as demais dimensões

dos saberes da ação pedagógica do professor de LIC.

E, como salienta a professora Rebeca, quando fala sobre a linguagem específica que o professor de LIC precisa utilizar para acessar a criança, não é possível tratar os aprendizes em diferentes faixas etárias e níveis de desenvolvimento de forma uniforme e o aprendiz criança tem suas necessidades e anseios específicos, assim como exige uma forma de tratamento e compreensão diferenciada. E o fator inibição e ansiedade, que foi apontado pelas pesquisas compiladas por Assis-Peterson e Gonçalves (2000/2001) como um dos quais as crianças levam vantagem na aprendizagem de línguas, não pode ser tomado como absoluto, pois há peculiaridades e contextos que influenciam cada um, como evidencia a pesquisa de Figueira (2010), na qual alguns participantes crianças apresentavam muita inibição em produzir em língua inglesa.

Ainda que todos esses fatores previamente mencionados pelas professoras sejam importantes, é interessante observar quais perguntas da entrevista que elas estavam respondendo e porque foram tão evidenciados ao invés de outros aspectos. Em todas as perguntas sobre desenvolvimento e ação transformadora, a professora Emília comenta que isso se dá de forma que o aluno esteja motivado a aprender, que ele precisa gostar de fazer parte desse transcurso, embora não fique claro se a motivação é parte do processo ou produto do mesmo (Entrevista Emília, nexos 10, turnos 99-110, 199-202). Em relação à sua maior dificuldade em relação aos alunos, ela aponta a falta de interesse, conforme excerto 30 e como isso constitui um entrave ao seu agir docente.

Excerto 30

Ticiane: Sim. Sim. E que quais são tuas maiores dificuldades, você acha, em ser professora de inglês e como professora de inglês para crianças também?

Emília: (++) Dificuldade?

Ticiane: Teus maiores q/ desafios que você enfren::ta, você falou das condições de trabalho, né?

Emília: Na verdade, assim, se é:: se eu tivesse uma sala, é, interessada em aprender, eu não teria dificuldade. [*Ticiane:* Uhum.] Eu acho que eu não teria dificuldade nenhuma. Eu acho que eu não teria dificuldade nenhuma. Ah, o:: o:: assim, o problema que eu encontro é no inteResse do aluno. [*Ticiane:* Uhum.] O que eu percebo é que os alunos NÃO TEM interesse em aprender. [*Ticiane:* Uhum.] Né, não é inglês, nem português, nem matéria... eles não querem aprender nada. [*Ticiane:* Uhum.] Entendeu, não tem assim (+) Acho que aTÉ educação física, sei lá se eles gostam de educação física! [*Ticiane:* ((ri))] Eles gostam de educação física. Mas, quando eles têm que ficar na sala pra escrever.. [*Ticiane:* Entendi.] Porque educação física não é SÓ a quadra.

Ticiane: Tem a teórica também...

Emília: Tem a parte teórica também. Então, na parte teórica também, eles não querem saber. (Entrevista Emília, anexo 11, turnos 325-4-342)

A professora Emília, no excerto 30, retrata uma crise própria da escola contemporânea em que, na visão dela, os alunos não querem aprender na escola e principalmente os saberes sócio-historicamente institucionalizados. Não se trata de uma rejeição à aprendizagem em si, até porque socialmente, os alunos aprendem cotidianamente. Essa rejeição ao modelo de escola conservador-liberal, a organização e a natureza dos conhecimentos ensinados que não correspondem à realidade e aos anseios dos estudantes, provocada tanto pelo discurso conservador quanto pelo discurso liberal que permeiam a escola, não se pautando no discurso das culturas vividas (GIROUX, 1987). Há igualmente o anseio na figura do professor de que não haja resistência ao seu agir, as suas práticas pedagógicas e a sua autoridade em sala de aula. Todavia, a sala de aula é um espaço de conflito e resistência, em virtude da pluralidade que nela existem e que esse conflito decorrente da pluralidade também é espaço para a aprendizagem.

Do ponto de vista da professora Emília no excerto 30, esse desinteresse é causado pelo próprio aluno e ela não aprofunda a historicidade a politicidade de seu próprio discurso. Portanto, a motivação, o lúdico e a afetividade que foram aspectos elencados pelas professoras sobre como devem ser as práticas do professor de LIC ou sobre o desenvolvimento da criança e seu desenvolvimento enquanto cidadão acabam por não promover o desenvolvimento integral da criança, já que as professoras, por vezes, não têm clareza sobre como o mesmo ocorre e não enxergam claramente as implicações ideológicas da incorporação de metodologias, visão de linguagem e aprendizagem advindas de projetos de ensino de LIC propostos por governos neoliberais.

O papel do aluno é descrito de forma diferente pelas professoras. As professoras Rebeca e Maria ressaltam que o papel do aluno é participativo e que a palavra do momento é protagonismo e que esperavam um *feedback* das crianças na oralidade em relação às atividades de falar, cantar, conversar com a professora (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 203-206; Entrevista Maria, anexo 09, turnos 189-198). A respeito dessa fala, já é possível ressaltar sobre o protagonismo, que o professor distingue o que é esperado dele como conceituação teórica a partir das prescrições que chegam até ele em documentos oficiais, encontros de formação, materiais didáticos etc.

O estado de São Paulo possui uma organização que promove alguns eventos de formação como orientações técnicas, horas semanais na escola para a formação (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC), cursos de formação promovidos pela

Secretaria de Educação etc. e talvez, por isso, o professor envolva-se mais com as prescrições oficiais, até porque também promove o estudo das avaliações institucionais que são utilizadas para avaliar os alunos, dos índices, dos objetivos e das expectativas de aprendizagem, das competências e habilidades etc. Embora, em minha última conversa no ano de 2016 com a PCNP (Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico) de Inglês da Diretoria de Ensino da microrregião em estudo, a quantidades das orientações técnicas tinha diminuído drasticamente.

A relação professor-aluno também é discutida brevemente no processo de ensino e aprendizagem. A professora Emília acredita que o professor influencia muito o aluno e que se espera que essa influência ocorra de forma positiva, motivando-o a ser mais crítico e que lute por uma sociedade melhor (Entrevista Emília, anexo 11, turno 394). A professora Rebeca também comenta que o aluno mergulha melhor de forma mais destemida no processo de aprendizagem se o professor envolve-se também, quebrando as próprias barreiras (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 40-42). Nesse ponto, as representações revelam a importância do aprendiz na autoria de sua própria aprendizagem, o professor como aprendiz também e a aprendizagem como ação transformadora, o que vai ao encontro de um agir político mais emancipatório (GIROUX, 1987; FREIRE, 2014).

No entanto, o objeto de ensino, a língua inglesa, parece não ter seu papel reconhecido na formação cidadã e na ação transformadora da sociedade por parte do aluno. A professora Rebeca sinaliza que, apesar de acreditar que há caminhos para tornar o aluno protagonista do processo de aprendizagem, o aprendiz na maioria das vezes é visto como receptor e que ainda há um longo trajeto a ser percorrido para que os professores de língua inglesa despertem nesse sentido (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 206-210). A crítica que a professora Rebeca faz pode ser vista na descrição das atividades didáticas de LIC das professoras Maria e Emília.

A professora Emília acredita que seu ensino promoveu aprendizagem significativa para as crianças, visto que elas cantavam com ela e repetiam o vocabulário, ainda que ela diga que não é possível mensurar se houve aprendizagem real ou não já que a aprendizagem ocorre em longo prazo e ela esteve pouco tempo com as crianças (Entrevista Emília, anexo 10, turnos 88-110). A professora Maria descreve aprendizagem significativa como alguns momentos em que as crianças falam com ela pequenos enunciados em inglês fora da sala de sala, no final da aula ou retomam o que

aprenderam na aula seguinte, dizendo que assim ela percebe que o que ela ensinou “plantou, vingou” (Entrevista Maria, anexo 08, turnos 192-194).

A despeito de que não posso ainda caracterizar totalmente o comentário da professora Maria, essas falas me parecem que enfatizam mais a memorização e a repetição do que a aprendizagem de fato, pensando no aluno como um receptor, como afirma a professora Rebeca, ou seja, parece estar mais nos moldes da educação bancária (FREIRE, 2014). Por outro lado, o excerto 31 traz indícios que essas mesmas duas professoras consideram o contexto do aluno no processo de ensino e aprendizagem, em que as visões de ensino e aprendizagem apresentadas por elas dividem-se em vertentes ideológicas distintas.

Excerto 31

Ticiane: Uhum. Então, você trabalhava co::res, é::

Emília: Cores, números, animais, né, porque a faixa etária deles, o que eles conhecem ali. [*Ticiane:* Uhum.] A gente tentava trabalhar com coisas que eles tinham... a roupa deles, a cor roupa deles, né? [*Ticiane:* Uhum.] Então, a gente procurava trabalhar com o MAIS próximo deles possível. (Entrevista Emília, anexo 11, turnos 93-98)

Ticiane: Ok. É:: voc/ as características dos dos alunos, você acha que elas influenciam na aula de inglês?

Maria: Ah, influenciam muito! Nós temos a questão da:: (+) questão cultural né, [*Ticiane:* Uhum] Então onde onde eu dei aula, a:: o PÚBLICO era muito simples, né, então:: a cultura deles é diferente:: da cultura:: vamos:: vamos ser mais claros:: eram da usina e eram crianças pobres [*Ticiane:* Uhum]. Então eles tinham a cultura dentro da usina, a cultura do meio deles, né, diferente das crianças que moram aqui na cidade, né, eles têm mais é:: conhecimento [*Ticiane:* Uhum]. E lá não, né, então, a questão cultural influencia muito nisso, né. [*Ticiane:* Uhum] Na aprendizagem, né, então você tem que adequar a se/ o seu:: o seu material com a realidade deles [*Ticiane:* Uhum] Então se você vai dar uma aula sobre animais, por exemplo, fazenda, você tem que trabalhar os animais da fazenda DEles, né [*Ticiane:* Uhum]. Não que a:: o livro mostra, mas o que TEM no seu sítio [*Ticiane:* Uhum]. O que tem na sua casa, que a gente adequa a isso. [*Ticiane:* Uhum] Né? (Entrevista Maria, anexo 09, turnos 279-286)

Ao mesmo tempo em que se fala de aluno participativo, há o aluno que participa repetindo, há também no excerto 31 uma tentativa de considerar o contexto do aluno na adaptação temática do conteúdo, ou seja, embora os processos pedagógicos não sejam centrados na construção do conhecimento pelo aluno, os conteúdos não são ensinados de forma totalmente unilateral sem considerar a cultura e a vivência do mesmo. A professora Rebeca também afirma que realizou uma atividade diagnóstica com as crianças ao iniciar o ano letivo para selecionar os conteúdos que iria trabalhar, pois, se as crianças já tivessem tido contato prévio, ele trabalhava o mesmo conteúdo de maneira

aprofundada, se não, ela começava o conteúdo de forma mais básica (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 105-118).

A despeito de ser, assim como excerto 31, uma tentativa de aproximação do aluno com vistas à sua aprendizagem e uma forma de tentar alcançar melhores resultados nas suas práticas, reside nessas falas um problema que está relacionado também com a própria natureza do conteúdo em si, posto que trabalhar com o ensino de vocabulário somente por se tratarem de crianças (o que é algo também frisado pela metodologia do *Early Bird*) não leva nem à aprendizagem da língua como instrumento social nem ao desenvolvimento cognitivo, psicológico e social, pois não promove ZDP (VYGOTSKY, 1998).

Isso também pode ser visto nos enunciados das três professoras ao falarem de suas práticas pedagógicas relatando que trabalham com música e coral (Entrevista Maria, anexo 09, turnos 221-226; Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 172-180; Entrevista Emília, anexo, turno 218). As práticas relatadas (aprender uma letra de música, cantá-la e apresentar-se) por elas parecem também não se constituir o trabalho com gêneros que fazem cantar (ROCHA, 2006) e sim com uma tarefa mais mimética de aprendizagem de línguas.

Em relação ao desenvolvimento do cidadão, a professora Rebeca acredita que o inglês é apenas uma parcela para o desenvolvimento no todo e a professora Emília enuncia que somente a aula de inglês não transforma a sociedade e que essa transformação depende do aluno como indivíduo, suas características pessoais e decisões (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 233-234; Entrevista Emília, anexo 11, turnos 377-382). Já a professora Maria pensa que a criança se desenvolve por meio do inglês inteirando-se do que acontece no seu dia-a-dia, na mídia e como assim pode participar da sociedade e dos grupos sociais (Entrevista Maria, anexo 09, turnos 95-102).

A visão do desenvolvimento do indivíduo enquanto cidadão das professoras Rebeca e Emília vai ao encontro das visões sobre essa questão dos participantes do grupo focal que não têm clareza sobre como o inglês promove desenvolvimento e qual a contribuição do ensino de inglês na escola pública para a sociedade como um todo. O inglês, nessa perspectiva, acaba se transformando num objeto de conhecimento neutralizado e que como todo objeto de conhecimento neutralizado, em uma perspectiva de educação neoliberal (FREIRE, 2014), seria capaz de transformar e desenvolver o aluno, pelo simples contato com ele. Por outro lado, a professora Maria já traz o

desenvolvimento da criança na língua inglesa como forma de participação e inserção social, que é o que Fairclough et al (1996) chama de consciência linguística, mas que, no entanto, ainda não desvela e transforma as camadas de poder na língua e na sociedade e que, portanto, não se aproxima de uma consciência linguística crítica.

A preocupação com a aprendizagem inclusiva é um tema presente também na fala da professora Rebeca. Segundo ela, o lúdico e a afetividade são instrumentos para que os alunos de inclusão sintam-se mais participantes do processo de ensino e aprendizagem. Mesmo que ela considere esse ponto uma dificuldade da sala de LIC, ela relata que tem sido bem sucedida ao incluir as crianças nesse espaço e no planejamento e execução de recursos didáticos adaptados (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 328-338).

É perceptível na fala dela, da mesma forma que demonstramos na análise do questionário, que o professor acaba endereçando essas questões com muita boa vontade e da forma mais abrangente a qual pode atuar, tentando fomentar a aprendizagem de língua inglesa em cenários tão heterogêneos e complexos. Se já é difícil pensar sobre relações teórico-práticas sobre a aprendizagem de LIC de uma forma geral, isso só se intensifica quando falamos de aprendizagem inclusiva em LIC. Nesse aspecto, enfatizamos o já defendido por outros pesquisadores na área de LIC, a formação para atuação nesse locus tão invisibilizado (BELO-CORDEIRO, FERREIRA, TONELLI, 2017; FERREIRA, TONELLI, 2016).

Nessa relação entre a inclusão pela afetividade e acompanhamento *versus* aprendizagem de língua inglesa, há uma fala da professora Emília sobre como a escola ajuda na transformação da sociedade, a qual gostaria de trazer para a discussão. Ela comenta que nós, professores, fazemos a diferença, inclusive fazemos mais diferença do que ensinamos conteúdo. E que essa diferença que fazemos é com conversas individuais ou comentários gerais nas turmas (Entrevista Emília, anexo 11, turnos 383-390). Essa distinção entre fazer a diferença para o aluno e ensinar conteúdos traduz bem uma visão de ensino e de papel de escola, onde o conteúdo fica depositado numa plataforma estanque sem a menor relação com a realidade, de acordo com um modelo de escola conteudista (FREIRE, SHOR, 1996; GADOTTI, 2000).

Por fim, no excerto 32, descortina-se também um fator já evidenciado na análise dos grupos focais, a estrangeiridade da língua inglesa para a criança da escola pública. Na primeira parte do excerto (1), a professora Rebeca estava descrevendo seu projeto de troca de cartas com alunos de outra escola em uma cidade dos Estados Unidos. No

excerto 32, ela conta como os alunos dela ficaram desconfiados se pessoas de um lugar tão distante poderiam fazer contato com eles e, na segunda parte do excerto (2), ela retrata a dificuldade que tem em fazer os alunos engajarem-se na aprendizagem da língua inglesa, visto que, tanto em contextos rurais quanto em contextos urbanos, na cidade interiorana em questão, eles não enxergam serventia para tal conhecimento.

Excerto 32

(1) *Rebeca*: Eu, assim, acho que se eu não tivesse feito essa:: tivesse tido essa conexão com esses alunos, eu não conseguiria saber, né? E pra eles, pra eles, assim, no começo eles não acreditavam. A gente ficou olhando o o ma::pa, vendo geograficamente onde que tava. [*Ticiane*: Sim.] E alguns ainda tava meio assim::

Ticiane: Desconfiados ((ri))

Rebeca: É muito distante, né? [*Ticiane*: É] Era bem.. (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 152-158)

(2) *Ticiane*: Uhum. /.../ Você teve alguma alguma dificuldade em relação aos teus alunos do *Early Bird*?

Rebeca: Ah, tive um pouquinho... eles são muito carinhosos lá, mas é justamente essa questão que eu falei pra você: “pra que que eu preciso?”.

[*Ticiane*: Uhum.] Né, por conta da realidade mesmo, né, rural, ali. [*Ticiane*: Uhum.] Não só rural, aqui na cidade, também eu ouço essa, essa pergunta.

[*Ticiane*: Uhum.] “Pra que que eu preciso do inglês?” (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 211-218)

Maria: Olha, (+) o *Early Bird*, assim, eu particularmente gostei muito do projeto [*Ticiane*: Hãhã]. Né, mesmo fal/ ah, Maria, mas esse projeto veio de fora, passou por outros países, né, não só no Brasil, mas se eu não me engano veio da Pa... acho que tem Colômbia, da Irlanda, acho que tem 5 ou 6 países que tem esse [*Ticiane*: Hãhã]. Esse projeto, né, e cada apostila de criança é diferente, né? Pro Brasil, por ser oralidade, eu acredito que eu não teria muito o que mudar [*Ticiane*: Uhum]. Né, a educação ela:: (+) criança é criança, não tem:: não tem país, não tem fronteiras, né? Então eu acho que não mudaria nada. (Entrevista Maria, anexo 09, turnos 396-402)

Na fala da professora Maria, no excerto 32, ela relata o quanto gostou do Projeto *Early Bird* e que não mudaria nada na metodologia do mesmo, alegando a importância do foco na oralidade e que a educação e a criança não tem país e não tem fronteiras. Pelas falas da professora Rebeca e até da professora Maria no excerto 30, é notório a importância da compreensão dos contextos e das culturas locais. Dentro da proposta do *Early Bird*, que era ser implantado inicialmente em escolas de Anos Iniciais mais vulneráveis ou mais afastadas, o estabelecimento no município do contexto analisado deu-se numa escola de usina, rural com população mais carente. Nesse contexto, a cultura local tem um peso grande em detrimento da cultura de globalização econômica dos grandes centros.

Nessa perspectiva, é necessário pensar qual é o significado social de ensinar e aprender inglês nesses contextos e qual o peso simbólico que isso tem na visão daquelas

crianças. Por isso é que eu discordo da professora Maria, em sua fala no excerto 32, quando diz que a criança e a educação não têm país nem fronteira. Especialmente, quando se fala de uma metodologia estrangeira que adentra as salas de aulas brasileiras, sem qualquer processo de ressignificação pelos educadores brasileiros, em especial em contextos de maior isolamento e vulnerabilidade.

O ensino de LIC, nessa ótica, precisa ser tratado e analisado com cuidado para que não categorize um processo de invasão cultural (FREIRE, 2014). A seguir, a partir das concepções retratadas sobre Aprendizagem do Aluno, trato de como as professoras endereçam os MOV ‘Aprendizagem do Professor’, ‘Capacidades Profissionais’ e ‘Agência do Professor de LIC’ e qual papel que elas enxergam para si e para seus pares.

5.4.2 Aprendizagem do Professor, Capacidades Profissionais e Agência do Professor de LIC

Nesse item, analiso o STT Aprendizagem do Professor e o SOT ‘Capacidades Profissionais’ que engloba os seguintes STTs ‘Conhecimento Didático-Metodológico’, ‘Conhecimento Teórico’, ‘Proficiência’, ‘Formação’ e ‘Perfil’. Consideramos afins também alguns STTs que vêm do SOT ‘Agência do Professor’ de LIC que estão relacionados à aprendizagem do professor, como ‘Autonomia’, ‘Papel do Professor dentro da Escola e Comunidade’ e ‘Voz e Participação do Professor’. Os outros dois STTs relacionados a esse SOT, ‘Ação Transformadora’ e ‘Luta Política’, serão agrupados em outros itens como o ‘Ensino do Professor’ e ‘Conflitos Profissionais’.

Diferentemente dos grupos focais, os MOV ‘Aprendizagem do Professor’ e ‘Capacidades Profissionais’ foram mais enfatizados nas entrevistas, a partir da contagem de turnos e palavras no quadro 51. Sobre a atual autoformação, todas as professoras parecem estar engajadas nessa busca pelo aperfeiçoamento. A professora Rebeca relata que na época da realização da entrevista estava terminando um curso de extensão por uma faculdade britânica, mesmo com as dificuldades de acessar dispositivos tecnológicos a qual passava⁵⁶ e que em breve já iniciaria outra para melhorar a oralidade em língua inglesa (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 49-58).

A professora Maria também narra que está sempre fazendo cursos, procurando orientações técnicas, lendo artigos, alegando que o professor precisando constantemente

⁵⁶ Essa informação foi fornecida para mim na periferia da entrevista pela participante.

estar em formação, pois o inglês é uma língua viva. Ela também conta que a tecnologia tem sido um grande apoio para ela tanto pedagogicamente quanto para seu desenvolvimento pessoal (Entrevista Maria, anexo 09, turnos 39-48). À época da realização da entrevista, ela também era aluna especial de um programa de mestrado profissional em educação. A esse respeito, a professora Emília afirmou que fez alguns cursos voltados para a área de crianças e um curso no exterior para aperfeiçoar sua proficiência e que na presente data estava cursando a segunda licenciatura em pedagogia (Entrevista Emília, anexo 11, turnos 04-15).

Pelos relatos, percebe-se que é um grupo de professoras bem engajado com a própria aprendizagem e que busca renovação constante ao seu repertório de conhecimentos didáticos e de línguas, uma vez que são professoras de língua inglesa. No entanto, as professoras Rebeca e Maria relatam que a proficiência é um ponto crítico para o professor de inglês. Elas enfatizam que a oralidade é o ponto de maior dificuldade da prática e o que pouquíssimos professores de inglês a dominam (Entrevista Rebeca, anexo 10, turno 22; Entrevista Maria, anexo 09, turnos 49-50).

A professora Rebeca comenta ainda que, em virtude dessa dificuldade, sente que ensina a língua inglesa em sua totalidade e que o ensino de uma pronúncia errada pode acompanhar a criança durante toda a sua vida escolar (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 252-256, 300-302). A professora Maria defende veemente que o professor de língua inglesa tenha a proficiência desenvolvida, em especial a oralidade e diz que esse domínio faz com que o professor tenha segurança em sala de aula, auxilia a leitura de textos e na aprendizagem dos alunos e que o material didático pressupõe que tanto aluno quanto professores saibam inglês. E ainda completa que a criança é mais perceptiva que o adolescente no sentido de notar se o professor tem proficiência ou não (Entrevista Maria, turnos, 452-512).

Por outro lado, como salienta a professora Maria, a formação inicial é precária nesse aspecto e ela alega não ter tido aulas para falar inglês na faculdade, apenas de gramática. Ela intercede que é necessário que a formação inicial instrumentalize o professor com a proficiência da língua e dá a sugestão de um curso de inglês complementar à grade curricular da formação inicial (Entrevista Maria, anexo 09, turnos 518-522).

Vale ressaltar que a professora Maria tem formação de intérprete e cursou Letras com habilitação dupla em língua portuguesa e em língua inglesa em uma universidade estadual do Paraná. Ela também relata que tem colegas que lecionam com ela, os quais

também possuem habilitação dupla, e, por vezes, são excelentes professores de português, mas deixam a desejar nas aulas de língua inglesa (Entrevista Maria, anexo 09, turnos 458-460).

Ela declara que o professor que deseja dar aulas de inglês e obter proficiência na língua precisa buscar formação complementar com cursos de idiomas e nem todos os professores têm condições financeiras e tempo para tal investimento, especialmente se em exercício da profissão (Entrevista Maria, anexo 09, turnos 523-534). Em relação à proficiência do professor de LIC, é possível ressaltar que Pires (2001) alerta do perigo de se ensinar LIC sem proficiência ou sem conhecimento didático-metodológico de como a criança aprende.

Colombo (2016), ao analisar três contextos de ensino de LIC, conclui que, a partir do modelo de escola tradicional, de uma visão de linguagem como objeto estanque e mecanizado e do uso do material didático como guia do currículo e da prática de sala, o professor de LIC acaba por prover um pobre insumo oral para seus alunos e promove pouco desenvolvimento comunicativo.

No entanto, se alguns professores formadores ensinarem apenas gramática normativa aos futuros professores de inglês da educação básica, pergunto-me qual a visão de ensino e aprendizagem de línguas que esses futuros docentes terão e qual será, por sua vez, seu contato e desenvolvimento comunicativo com a língua inglesa? Ainda sobre formação inicial, a professora Emília, formada em uma universidade estadual de São Paulo, sobre a aprendizagem de crianças, fala que cursou apenas a disciplina de literatura infantil e, apesar de ela ter gostado muito do curso, dizendo que teve excelentes professores, ela constata que a faculdade não prepara o professor para a escola, conforme excerto 33:

Excerto 33

Ticiane: Sim, sim, certo. Você fez algum curso de inglês para crianças ou não? (+) Na faculdade teve alguma maté::ria ou não?

Emília: Não, na faculdade, lá na UNESP, eu não me lembro de ter feito. A gente tinha (+) literatura infantil. [*Ticiane:* Ahã.] Tinha uma disciplina que era literatura infantil. (+) mas:: bom, você sabe que faculdade eles não ensinam a gente a dar aula, né? [*Ticiane:* Ahã.] A gente estuda, ótimo, eu fui o curso de Letras que eu fiz foi maravilhoso, não me arrependo, tive excelentes professores. [*Ticiane:* Uhum.] Tanto (+), em qualquer disciplina, tive excelentes professores, mas eles não ensinam a gente a dar aula. [*Ticiane:* Uhum.] É:: é a teoria, [*Ticiane:* Uhum] a prática é bem diferente. (Entrevista Emília, anexo 11, turnos 15-24)

Ainda no excerto 33, é possível inferir que a professora considera que a teoria com a qual teve contato na formação inicial não corresponde à prática da sala de aula, anulando a visão da teoria que ela cria e/ou se apropria como professora e que imbui suas representações sobre seu agir docente e suas práticas pedagógicas. Como já discutido na análise do questionário⁵⁷, a estruturação dos currículos dos cursos de licenciatura precisam estar alicerçados nessa estreita relação teoria e prática, escola e formação, para que, de fato, formem-se professores capacitados a adentrar o mar aberto da sala de aula (DARLING-HAMMOND, 2006a, 2006b; WEININGER, 2008).

As três professoras, por conseguinte, ao responderem a questão sobre quais seriam suas proposições para o ensino de LIC, caso tivessem a possibilidade de tomar decisões quanto ao destino das políticas públicas educacionais, foram unâimes ao apontarem a formação do professor: cursos de aperfeiçoamento, na visão da professora Emília, proficiência oral, na visão da professora Maria, formação didático-metodológica, para a professora Rebeca (Entrevista Emília, anexo 11, turnos 445-450; Entrevista Maria, anexo 09, turnos 452-456; Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 291-294).

As orientações técnicas (formação continuada) têm seu peso também na fala das professoras, principalmente para Maria, se bem que ela achasse que as mesmas deveriam ser em inglês (Entrevista Maria, anexo 09, turno 551). A formação do *Early Bird*, de acordo com as professoras, foi dada em São Paulo pelo Professor Karel Phillipsen, no ano de 2013, tendo duração de uma semana, no ano de 2014, tendo duração de dois dias, e no ano de 2015 não houve formação alguma. A professora Maria fala da importância dessa formação que deu o direcionamento de como trabalhar e que os conteúdos que ela selecionava vinham, nas palavras dela, do professor formador (Entrevista Maria, anexo 09, turnos 72-74; 121-124).

A relação da professora Emília com essa orientação técnica é um pouco diferente. Ela ressalta que o *Early Bird* não tinha material didático e que os “holandeses” explicaram o que deveria ser feito, mas que o professor deveria se virar (Entrevista Emília, anexo 11, turnos 127-130). A professora Rebeca, como não teve essa formação, comenta que gostaria de um direcionamento nas suas práticas dentro da mentalidade e metodologia do projeto e lamenta não ter tido a oportunidade de ter o curso de formação (Entrevista Rebeca, anexo 10, turno 66).

⁵⁷ Vide item 5.2.

A partir dessa descontinuidade do processo formativo, é praticável inferir que o *Early Bird* foi um projeto importado pela Secretaria do Estado da Educação. Porém, devido à mudança política do quadro administrativo da secretaria foi deixado a míngua, no qual, se o professor tinha poucos subsídios no início do projeto, foi abandonado à própria sorte na sua sequência.

No que tange à autonomia, as professoras afirmam que a possuíam no contexto em que lecionaram (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 65-66; Entrevista Maria, anexo 09, turnos 69-74; Entrevista Emília, anexo 11, turnos 367-368). Mesmo não tendo o contato com a orientação técnica do *Early Bird*, a professora Rebeca alega que aprendeu com a metodologia do projeto e que produzia, selecionava e organizava o material didático e as atividades, além de construir norte que embasava suas práticas. Afirmar que teria mais segurança nesse processo se tivesse algo que a guiasse, no entanto, criar o material, segundo ela, faz o professor refletir no que é essencial. (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 181-202).

A professora Maria afirma ter sempre criado suas aulas e o material didático no *Early Bird*, com exceção das fichas de observação e avaliação que já vinham prontas. Ao se questionar se ela considera importante que o professor crie o próprio material didático, ela afirma que sim, pois ele precisa saber o que está fazendo, e, na concepção dela, o material didático pronto vem engessado e que o planejamento precisa ser flexível. Todavia, complementa dizendo que é necessário ter uma diretriz para a realização dessas atividades (Entrevista Maria, anexo 09, turnos 158-162; 175-184).

Já a professora Emília conta que não criava o próprio material didático, porque, segundo ela, as orientações da formação já haviam sido dadas, embora ela tivesse que, na sala de aula, encaminhar as atividades, sem quase nenhum subsídio. Ela acabou por decidir, então, por usar a coleção *Disney's Magic English*⁵⁸ para trabalhar com as crianças. Ela diz preferir receber material pronto e ter autonomia para fazer as adaptações necessárias. (Entrevista Emília, anexo 11, turnos 127-144). Nas falas das três professoras, podemos perceber que mesmo as políticas públicas e a formação apontarem em uma direção, a resignificação disso na prática do professor nunca é igual, nunca é homogênea, mesmo que essas tenham algum peso, esse peso parece

⁵⁸ O *Disney's Magic English* é uma coleção que contém vários livros de atividades e vídeos com o objetivo de ensino de LIC, utilizando trechos de desenhos *Disney*. Cada unidade encerra um tema e explora um conteúdo lexical. É estruturalista e tem vários exercícios de repetição. Bastante lúdico, possui atividades interativas, músicas, jogos etc. Foi comercializado no início dos anos 2000 e era vendido em bancas de revista. Hoje os vídeos estão disponíveis no *YouTube*.

recair nas representações sobre a concepção de ensino e aprendizagem de LIC do que nas práticas em si.

As professoras Rebeca e Maria, a primeira que não teve formação e a segunda que participou dois dias do curso, criaram o material didático e suas aulas com base na metodologia do Projeto, dando diferentes direcionamentos de acordo com suas concepções individuais de ensino de LIC. A professora Emília, que teve uma semana de formação, simplesmente optou por utilizar um recurso já pronto, a coleção de vídeos do *Disney's Magic English*, sem se preocupar tanto se estava indo ao encontro ou não da metodologia do projeto.

O professor, portanto, carrega em suas práticas o potencial performativo (PENNYCOOK, 2007) para ressignificar e transformar as práticas languageiras e sociais em relação ao contexto sócio-histórico e ideológico o qual vivencia, mesmo que, nesse caso, as adaptações denotaram pouco potencial crítico. De outro ângulo, se considerarmos o investimento de uma metodologia importada, nos questionamos se o próprio projeto não poderia ou deveria disponibilizasse que instrumentalizasse o professor de LIC a exercer sua atividade docente.

O isolamento em relação aos demais professores e profissionais da escola também pode ser uma das questões a qual a professora Rebeca sente falta em relação a ter um norte para construir suas práticas pedagógicas. Sobre os trabalhos em parceria, a professora Emília comenta que não realizou nenhum, a professora Rebeca conseguiu parcerias com professores de outras disciplinas e a professora Maria com as próprias professoras regentes dos Anos Iniciais (Entrevista Emília, anexo 11, turnos 121-126; Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 159-166; Entrevista Maria, anexo 09, turnos 141-150). O fato de serem a única da professora de LIC da escola e do município da rede estadual limita muito a troca de ideias, de experiências, a construção coletiva de projetos, atividades etc.

A professora Rebeca é a única que discorre sobre a importância dos trabalhos em parceria, comentando que o trabalho do professor é um trabalho isolado e que ao invés de enxergar o outro professor como um ponto de apoio, acaba-se enxergando o outro como um rival. Ela alude que gostaria de participar de momentos de trocas de experiência e aprendizagem mútua (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 279-284).

A esse respeito, Sharkey (2009) sustenta a importância da comunidade de *práxis* para a prática do professor, sendo essa uma comunidade (que tem a prática como base), de forma teoricamente orientada e fundamentada no professor também como

pesquisador da própria prática, convergindo para a figura do intelectual transformador (GIROUX, 1987) e do educador problematizador (FREIRE, 2014).

A escola e a comunidade, nesse viés, também precisariam estar ativamente interconectadas por uma base dialógica (FREIRE, SHOR, 1996). As professoras relatam que durante o projeto tiveram pouco ou nenhum contato com a família dos estudantes. A professora Maria narra que teve contato por meio de uma reunião de pais em que conversou com os pais e com as crianças, pedindo para elas demonstrarem seu desenvolvimento em língua inglesa para os primeiros (Entrevista Maria, anexo 09, turnos 297-302). A professora Emília, por sua vez, não teve contato com os pais, mas tinha vontade de fazê-lo por meio de uma apresentação. Ela considera importante ter contato com os pais, pois só dessa maneira são compreendidos os problemas que as crianças têm. Para ela, há pais que ajudam e outros que é melhor nem conhecer (Entrevista Emília, anexo 11, turnos 293-300).

A professora Rebeca conta que teve pouquíssimo contato com os pais, somente com a mãe do aluno autista, com o qual ela desenvolveu um vínculo afetivo. Ela elabora que isso é uma característica de professor de língua inglesa que tem poucas aulas e grande rotatividade nas escolas e, portanto, a maior parte desse contato nos Anos Iniciais ficava por conta das professoras de sala. Ela pensa que na escola de tempo integral, que era seu trabalho atual no ano de 2016, os professores podem ter mais contato com a comunidade e com os pais, o qual ela considera indispensável, visto que a partir dele, o professor pode ter um convívio mais afetivo com os pais e conhecer melhor a criança, evitando criar futuros bloqueios (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 349-368).

As professoras desse grupo, na minha interpretação, pelo engajamento em projetos e parcerias na escola, parecem ter um papel mais ativo dentro dela do que os professores dos grupos focais. A relação com a família e a comunidade parece não ser um ponto tão conflituoso para elas como é para os professores do município. No entanto, ainda há a desvalorização da cultura e dos modos de ser dos pais, assim como a família que vem para escola é vista como a família do aluno problema, na fala da professora Emília. As professoras Maria e Rebeca relatam uma proximidade mais afetiva na relação com a família, contudo em todas as acepções retratadas, a família ocupa um espaço passivo e sem voz dentro da escola.

Também a estruturação do trabalho do professor materializado em suas condições de trabalho, como vocalizado pela professora Rebeca, parece não comportar

um papel ativo para o mesmo dentro da escola e da comunidade. Tanto o fortalecimento da comunidade de práxis (SHARKEY, 2008) quanto das relações ativas e participativas da comunidade e escola, como afirma o próprio Giroux (1987), parecem ser anuladas pelas próprias condições de trabalho, o que é possível entrever com suporte no excerto 34:

Excerto 34

(1) *Rebeca*: /.../ Olha, ô, ô Tici, deixa eu pensar sobre isso, porque às vezes, a gente vai atuando e não pensa, né, em como formar pra pra ser um um cidadão e quanto que o inglês contribui pra pra tudo isso, né? (Entrevista Rebeca, anexo 10, turno 236)

(2) *Ticiane*: Uhum. (Conversa paralela) É:: Rebeca, você acha que a voz do professor ela é ouvida quan/ na criação ou na implementação de políticas públicas de inglês para crianças, por exemplo?

Rebeca: Não, eu acho que não.

Ticiane: Você acha que seria importante se ela fosse ouvida?

Rebeca: Ah, com certeza, né, a experiência do professor diz muito, né?

[*Ticiane*: Uhum. Uhum.] Também é muito importante, né, a gente falar o que dá certo, o que não dá certo, o que a gente vê que não precisa, né? (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 285-190)

Ticiane: Uhuumm. É::: você acha que a voz do professor de inglês pra crianças, ela é ouvida? Quando tem a criação desses espaços de ensino, implementação?

Maria: Não!

Ticiane: Não? E você acha que seria importante que ela fosse ouvida?

Maria: Acredito que sim, porque:: (+) como assim, o inglês, eu não sei eu não se responder hoje. [*Ticiane*: Uhum] Tá? Não sei responder HOje como está. [*Ticiane*: Uhum] Eu vou responder pelo período que eu trabalhei que foi um projeto piloto, né. Então, assim, era um projeto eu era a única, então não tinha muito::: não é que não tinha voz, mas não era muito percebido, né, então toda hora o que você tinha que fazer? Se mostrar, mostrar o seu trabalho, entendeu? Né? Hoje eu não sei como funciona, das 10 escolas aqui no estado de São Paulo, não sei se ainda já está sendo percebido, mas antes não, né, tanto é que o pessoal não tinha noção de como trabalhar com isso, né. [*Ticiane*: Uhum] Nossa coordenadora pedagógica da escola não sabia como tinha que trabalhar! [*Ticiane*: Uhum] Como trabalhar com isso, então era uma coisa totalmente nova, né? [*Ticiane*: Uhum] Então, assim, eu não tinha muito com quem compartilhar as minhas (+) as minhas dificuldades, né, aí eu compartilhava com a minha PCNP. [*Ticiane*: Uhum] Né, e ela me orientava, mas assim (+) pessoal PERceber que era do inglês, assim “ah.. ela é professora de inglês” “ela não sei que lá”, muito, muito pouco (+), NÉ? Não sei se é isso. (Entrevista Maria, anexo 09, turnos 373-388)

As falas presentes no excerto 34 demonstram a falta que uma comunidade de práxis (SHARKEY, 2009) faz para o professor. Em primeiro lugar, a voz da prática é retratada como uma voz invisibilizada e ignorada pelas professoras Rebeca (2) e Maria no excerto. As professoras ainda relatam o sentimento de solidão e falta de trocas e parcerias para o enriquecimento do trabalho docente. A parte (1) do excerto demonstra também como a ausência de espaços qualitativos para a reflexão do professor faz com que ele não tenha clareza sobre a teoria que embasa sua prática e como, por vezes, vai

atuando sem ponderar criticamente sobre sua prática, sobre o objetivo do seu trabalho docente e a relação com o objeto de ensino.

As professoras concordam que a voz do professor não é ouvida nas políticas públicas, proposições de implementação e encaminhamentos pedagógicos nos contextos de LIC. A professora Emília crê que as políticas vêm de cima para baixo e que haveria mudanças positivas, principalmente para o aluno, se o professor fosse ouvido, pois ele sempre quer o bem do aluno (Entrevista Emília, anexo 11, turnos 431-444). A professora Rebeca, baseado no excerto 35, acha que se a voz do professor for ouvida, a aprendizagem pode ser mais significativa ao escolher gêneros que representem melhor as práticas discursivas dos alunos, ao invés de ter que seguir o que está dado no material e que fica muito distante da realidade do aluno.

Excerto 35

Rebeca: Então, assim, É importante no no muito muito o papel do professor. Então, hoje em dia, lá no est/ no sistema de ensino do estado, você vê o que que eles priorizam é escrita [*Ticiane:* Uhum.] e a leitura! [*Ticiane:* Uhum.] Muitas vezes, escrever é:: é:: criar um roteiro, criar um *script*, né? Sendo que muitas vezes pra crianç/ pro adolescente, NEM em português ele faz isso, né? [*Ticiane:* Uhum.] E aí, quer que ele faça isso (+) em inglês. Então, assim, talvez se fosse ouvido, haveria um ajuste nessas coisas, né? Que que seria (+) que que seria qual que era o gênero [*Ticiane:* Uhum.] (+) mais importante (+) que deveria ser priorizado naquela série? [*Ticiane:* Sim.] Será que esse É o mais importante? Tudo bem pra trabalhar questões gramaticais da narrativa, isso e isso, priorizamos esse tipo de, de:: esse produto final, mas talvez se eu ouVisse o professor, [*Ticiane:* Sim.] ele saberia dizer, dar dar uma seg/ dar uma opinião, um uma segunda opção. [*Ticiane:* Uhum.] Tenho certeza que sairia MUIta coisa boa. [*Ticiane:* Sim.] Quantos professores mais velhos que eu, experientes ((ri))? [*Ticiane:* Sim.] Se a gente se unisse e pudesse:: trocar ideias, com certeza, sairia muita coisa boa mesmo.. [*Ticiane:* Sim.] Ia favorecer a TOdos, né, principalmente o aluno. (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 304-318)

Ticiane: Mas se você pudesse interferir, falar “olha eu quero desse jeito, eu penso desse jeito”, o que você proporia? Quais seriam suas sugestões?

Maria: Olha, (+) o *Early Bird*, assim, eu particularmente gostei muito do projeto. [*Ticiane:* Hãhã] Né, mesmo fal/ ah, Maria, mas esse projeto veio de fora, passou por outros países, né, não só no Brasil, mas se eu não me engano veio da Pa... acho que tem Colômbia, da Irlanda, acho que tem 5 ou 6 países que tem esse [*Ticiane:* Hãhã]. Esse projeto, né, e cada apostila de criança é diferente, né? Pro Brasil, por ser oralidade, eu acredito que eu não teria muito o que mudar [*Ticiane:* Uhum]. Né, a educação ela:: (+) criança é criança, não tem:: não tem país, não tem fronteiras, né? Então eu acho que não mudaria nada.

Ticiane: Nada?

Maria: Eu acredito que não porque (+) você que faz sua aula, né? [*Ticiane:* Ahã], independente da política, né? Independente da política, você é que faz sua aula. (Entrevista Maria, anexo 09, turnos 395-406)

De outra maneira, ainda no excerto 35, ao ser perguntada sobre o que proporia como política pública de LIC, a professora Maria explana que não mudaria nada na

forma como o *Early Bird* aconteceu e diz concordar integralmente com a metodologia do projeto. Parece, em continuidade, valorizá-lo por ser um programa que tem um porte internacional e comenta que não importa qual seja a orientação política dos sistemas de ensino, pois as práticas do professor são construídas independente delas, semelhante a algo que a professora Kika Maria disse no GFM. O comentário da professora Emília, anterior ao excerto 35, revela uma visão romantizada do professor, assim como aconteceu também nos grupos focais, e mesmo reconhecendo que a voz do professor deva ser ouvida não sabe precisar bem a razão, estando sua opinião despida de criticidade.

A professora Rebeca parece ter uma concepção mais clara sobre o quanto a voz do professor pode auxiliar em práticas de aprendizagem mais significativa, como, por exemplo, a escolha de gêneros que melhor representem o contexto sócio-discursivo do aluno. Já a professora Maria parece assimilar a ideologia do Projeto *Early Bird* e não vê relação nem necessidade de que a política, numa esfera mais institucional, dialogue com a política da prática do professor. É possível identificar, em sua fala, aspectos mencionados por Pennycook (1994) quando relata suas considerações sobre o ensino de língua inglesa como serviço e a língua como mercadoria, visão esta que as metodologias vindas dos países desenvolvidos são a face do progresso para os subdesenvolvidos.

Corroboro Vincentin (2013) que as políticas de ensino de LIC precisam ser feitas de forma ascendente e descendente para que os professores reconheçam-se como construtores de políticas ao mesmo tempo que suas escolhas políticas num campo do agir prescritivo vão em direção as suas escolhas políticas do trabalho realizado (MACHADO et al, 2009), senão elas caem no vazio como a professora Maria descreve. Vincentin (2013) também argumenta que, para que esse empoderamento do professor aconteça, é necessário instrumentalizá-lo tanto com artefatos⁵⁹ do agir (BRONCKART, 2006), como formação, quanto como com ferramentas como subsídios didáticos, o que vemos nos dados aqui também, já que há a carência do desenvolvimento da consciência crítica e política sobre o agir docente.

Outro aspecto nas entrevistas que descreve na sequência é sobre aprendizagem do professor é as visões sobre a relação entre a aprendizagem do professor, a aprendizagem do aluno e o conflito. A professora Rebeca ressalta a importância de o

⁵⁹ Esses termos do ISD não foram utilizados por Vincentin (2013) em sua pesquisa.

professor quebrar as próprias barreiras para conseguir quebrar as barreiras do aluno (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 40-42).

Em alternativa, a professora Emília enuncia que, se o aluno tem dificuldade de aprender, o professor tem muita dificuldade para ensinar (Entrevista Emília, anexo 11, turnos 277-280). De um lado, identificamos na fala da professora Rebeca o foco em como a aprendizagem do professor e a sua disposição para transpor conflitos pode contribuir para aprendizagem do aluno; do outro, na fala da professora Emília, o foco está na aprendizagem do aluno como ponto grande de conflito.

A esse respeito, Shor (2009) propõe uma resignificação do modelo de ZDP vygotskiana, aliando essa última aos postulados da educação freireana. Para aquele autor, Vygotsky pensou a ZDP com foco no aluno, quando o professor também é partícipe do processo de aprendizagem. A partir desse modelo e da criação coletiva do conhecimento em sala de aula, professores e alunos podem, no entender de Shor (2007), aprender e ensinar, solucionar conflitos na perspectiva de participação, engajamento, compartilhamento de voz e poder e relações democráticas. No que concerne a Machado (2007) também aponta que o trabalho do professor é fonte de conflitos e que pode ser, nessa acepção, tanto fonte de impedimento, o que se aproxima mais da caracterização da professora Emília, quanto fonte para aprendizagem, mais próximo da resposta da professora Rebeca.

A última capacidade profissional do professor de LIC mencionada pelas professoras não foi abordada no grupo focal, apenas no questionário e se refere ao perfil para ser professor de crianças. A professora Maria é a única que distingue bem o perfil do professor de crianças e o perfil do professor de adolescentes. Segundo ela, poucos professores de inglês estão capacitados a trabalhar com crianças, pois são habituados a trabalhar com os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio numa perspectiva de texto e tradução.

Como essa faixa etária é nova para o professor de inglês do estado e não há orientação, planejamento e material para esse trabalhar, ela aponta que o professor acaba, nos poucos minutos de aula, realizando atividades pouco significativas, como dar um desenho. Ela sustenta que necessita de muitas orientações técnicas para que o professor de inglês esteja apto a trabalhar com crianças, sem distância, envolvendo-se em atividades lúdicas, com recursos didáticos diferenciados (Entrevista Maria, anexo 09, turnos 48-56). Algumas pesquisas também delineiam que o professor de LIC tenha o mesmo perfil apontado pela professora Maria e que as atividades realmente não podem

ser meramente ilustrativas ou lúdicas apenas para cumprir tabela (TUTIDA, 2016; BACARIN, 2013).

Em contrapartida, ficam-me algumas questões sobre como é conceituada a aprendizagem de adolescentes e se essa aprendizagem lúdica não deve seguir também nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Corroboro a ideia de que o professor de LIC precisa entender sim como a criança aprende e se relaciona com a linguagem, no entanto esse aspecto dramático (FREIRE, SHOR, 1996) da prática do professor precisa estar inerente a ele, especialmente considerando que o aluno da escola pública carece de práticas de letramentos em esferas secundárias da linguagem e muitas vezes a organização do seu desenvolvimento cognitivo encontra-se muito mais perto dos complexos do que dos conceitos (VYGOTSKY, 1998). Com base nas discussões sobre aprendizagem do aluno e aprendizagem do professor, no próximo item, discorro sobre os STTs ‘Ensino do Professor’, ‘Ação Transformadora’, ‘Avaliação’ e ‘Metodologias’ e como podem se relacionar entre si.

5.4.3 Ensino do Professor, Metodologias, Avaliação e Ação Transformadora

Esse item contém as discussões relativas ao STT Ensino do Professor e ao STT Metodologias que contém o desdobramento de STT Lúdico. O STT Avaliação foi agrupado nesse item também, visto que a Avaliação nesse contexto tem relação com a Metodologia do Projeto *Early Bird*. E o STT Ação Transformadora dialoga com o STT Ensino do Professor, na medida como as professoras enxergam mais ou menos a transformação por meio de seu agir. Algumas das discussões desses STTs já foram levantadas nos itens anteriores, as quais não descrevo pormenorizadamente de forma a não tornar a análise repetitiva.

O papel do professor é descrito pela professora Rebeca como sendo mais do que um mediador do processo de ensino e aprendizagem, embora quando ela exemplifique essa questão, fale da premência de se ensinar pronúncias adequadas (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 298-302). Dentre as principais dificuldades e conflitos profissionais que ela encontra, ela descreve o próprio professor (e se inclui nesse grupo) como uma dificuldade no ensino de LIC, visto que é necessário, para ela, realizar um esforço hercúleo para encontrar a linguagem mais apropriada para ensinar a criança em suas práticas didáticas (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 59-64).

A professora Maria, a esse respeito, ao falar sobre o desenvolvimento da criança em língua inglesa, desenvolvimento esse descrito como o fomento da autoestima, segurança e da criança se sentir dona do conhecimento, aponta que isso só é possível com o apoio do professor e a professora Emília também relata que o professor precisa tratar as crianças com afeto, dando atenção ao que elas contam na sala de aula (Entrevista Maria, anexo 09, turnos 85-92; Entrevista Emília, anexo 11, turnos 158-172).

A primeira fala da professora Rebeca, assim como a questão do protagonismo já evidenciado aqui, mostra um conhecimento léxico-semântico sobre qual é o papel do professor no agir prescritivo (BRONCKART, MACHADO, 2004) contido tanto em documentos oficiais e outros discursos que circundam a escola, já que a questão do professor mediador é bastante difundida. Contudo, ela não consegue contextualizar esse termo, que aparentemente ainda não é um conceito, na acepção vygotskiana do tempo, formado por ela.

Já a segunda fala dela revela uma constante autoavaliação por parte da professora sobre seu agir docente, o que de forma embrionária, constitui uma autorreflexão crítica do professor da justiça social ou educador crítico, obstando-lhe a falta de consciência crítica (HAWKINS, NORTON, 2009), conforme explano mais adiante. E, apesar do fato que as professoras Emília e Maria veem no agir do professor um agir que deve despertar o agir no outro (AMIGUES, 2004), o desenvolvimento que o professor pode promover no aluno descrito por elas não se caracteriza pelo empoderamento pautado no letramento crítico, descrito por Giroux (1990). Para o autor, o ensino de linguagem precisa estar atrelado a um projeto de emancipação e transformação social que é conduzida a partir da história de vida do aluno, o que as palavras das professoras não evidenciam e nem como a linguagem em si pode contribuir para o desenvolvimento do sujeito.

No que concerne à linguagem e a metodologia de ensino da mesma, como exposto no item sobre Aprendizagem do Aluno, as professoras veem a preconização das habilidades de fala e escuta no ensino de LIC. A professora Maria acredita que nesse processo o professor deve falar em inglês, mesmo que por *code switching*, ou seja, nesse caso, inserir blocos de enunciado em língua inglesa entre enunciados em língua portuguesa e ensinar expressões básicas que os alunos possam utilizar no dia-a-dia (Entrevista Maria, anexo 09, turnos 460-478).

Para ela, a ênfase na oralidade é tão grande que a transformação da sociedade só acontece se o aluno dos Anos Iniciais tem uma continuidade nos estudos do idioma com base nessa metodologia e que se o trabalho com a oralidade se perde e o aluno é ensinado apenas no método de tradução, mesmo a partir do contato social e da tecnologia, a aprendizagem não ocorre (Entrevista Maria, anexo 09, turnos 77-82).

A oralidade, para ela, promove melhor a memorização e que a escrita deve ser inserida aos poucos, por meio da correspondência entre figuras e palavras e não pelo do ensino da grafia com atividades como ditado, por exemplo (Entrevista Maria, anexo 09, turnos 418-422). Para a professora Emília, a aprendizagem com a oralidade também é significativa, pois os alunos aprender a ouvir, a assimilar a pronúncia e ela descreve tanto nas atividades que têm o *Disney Magic English* como base quanto em outras atividades de oralidade descritas nas ações de cantar e repetir (Entrevista Emília, anexo 11, turnos 88, 234, 456-468). No excerto 36, a professora Rebeca apresenta um projeto que desenvolveu durante seu período de docência no *Early Bird*:

Excerto 35

Rebeca: É quinto ano, perdão. Quinto ano e o:: quarto ano. A gen/ eu consegui achar duas professoras que estavam interessadas a se comunicar e num nos Estados Unidos. E ali, ah:: eu acho que foi o maior (+) assim, o maior salto, só que não (+) naquele momento, foi só escrito, né, não foi tanto falado e nem:: é a questão do ouvir. Mas eu achei que foi o maior avanço que tinha, porque eles, eu comecei a trabalhar como a se apresentar, a falar sobre si mesmo. [*Ticiane:* Uhum.] Algumas preferências. [*Ticiane:* Legal.] E aí, é:: foi exatamente isso que fizeram. Claro que eles lá é:: falaram u/ u/ usaram um pouquinho mais de vocabulário, né, [*Ticiane:* Uhum.] pra se descrever. E falar das coisas é:: as preferências deles. Mas a gente deu deu pra dar conta. (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 122-126).

O projeto descrito pela professora Rebeca no excerto 36 é sobre a troca de cartas entre os alunos do *Early Bird* e alunos de escolas estadunidenses em língua inglesa em que o objetivo foi se apresentar, falar sobre si mesmo e sobre preferências. A questão sobre as escolhas metodológicas presentes no discurso das professoras não é tanto a questão do insumo oral ou escrito, mas que tipo de aprendizagem as práticas metodológicas promovem atreladas à visão de ensino e aprendizagem de línguas das três professoras. As professoras Rebeca e Maria criticam a metodologia gramática e tradução que trazia ênfase em outras habilidades da língua (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 90-92). No entanto, conforme afirma Colombo (2016), um ensino de oralidade pautado na repetição, ignorando o aspecto sócio-histórico da língua não é o suficiente para promover a competência comunicativa da criança.

As três professoras falam sobre ensino de pronúncia e memorização, além de que a professora Emília fala sobre repetição e aprender a ouvir (Entrevista Rebeca, anexo 10, turno 174; Entrevista Maria, anexo 09, turno 418; Entrevista Emília, anexo 11, turno 234). Portanto, essas práticas suscitam que tipo de aprendizagem? É preciso questionar se o aluno transpõe ZDP por meio da ampliação das suas funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1998), cria, transforma, retextualiza, recontextualiza, produz.

Em alternativa, existem gradações de práticas de ensino que promovem maior ou menor aprendizagem. A prática relatada pela professora Rebeca (excerto 35) parece se pautar na abordagem comunicativa (LEFFA, 1998), já que fala de funções comunicativas como expressar preferências e introduzir-se. Indica também a preocupação da professora em promover um ensino mais contextualizado e significativo para os alunos, fomentando também a interculturalidade.

Entretanto, a falta de entendimento do objeto de ensino como instrumento histórico, contextualizado e social conforme expresso pelas professoras participantes, pode fazer com que a atividade careça de desenvolvimento das capacidades de linguagem (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004) bem como de criticidade no ensino de linguagem (SHOR, 2009; FAIRCLOUGH, 1989; GREGORY, CHAHILL, 2009). Os recursos didáticos e o ambiente físico da sala de aula são igualmente vistos como determinantes do agir em relação às escolhas didático-metodológicas e à potencialização da aprendizagem do aluno, conforme excerto 37, a seguir.

Excerto 37

Rebeca: Então, tinha um menino que na sala, ele não participava tanto. Mas quando a gente ia na sala de informática e tinha uma lousa digital, né, e aí a gente fazia jogos e eu (+) e era legal, porque era/m/ jogos coletivos que todo mun/ tinha oportunidade de todo mundo participar, aquele menino era outro.

Ticiane: Legal.

Rebeca: Nê, ele ele participava MUITO. Então, assim, se tiver recursos, é, “n” recursos, porque não adianta você ensinar sempre da mesma forma, né? [*Ticiane:* Sim.] Tem que ter uma fom/ um aprendizado e recursos variados, né? Eu realm/ eu acredito sim, que:: você até pode descobrir, porque, às vezes, você vê a criança ou até rotula ela e não imagina que, às vezes, é a FORMa que tá sendo ensinado que pra ela, ela não não:: NÃO se identifica, né? (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 274-278)

Emília: Não é bem por aí, né? Mas eu acredito que:: a gente poderia ter uma, uma:: um laboratório de, de: ou uma SAla pra aulas de inglês.. [*Ticiane:* Uhum.] Nê? Como a gente tem na faculdade, a gente tem lá salas, aí tem os quadros, tem as coisas, tem (+) todo aquele clima de um outro país::, de um outro, né? [*Ticiane:* Uhum.] Aqui não. É isso aqui ó, que os alunos veem, né, é isso aqui que eles veem ((apontando para a sala de aula)). E, às vezes, a sala que dá mais trabalho, você não consegue fazer muita coisa. Aí você tem que obrigar, fazer eles a escrever, copiar, pra eles poder ficar quieto (+) e aí, cadê? (Entrevista Emília, anexo 11, turnos 320-324)

A professora Rebeca, no excerto 37 relata que, quando tem oportunidade de utilizar a sala de informática, com a lousa digital para o uso de jogos, a aula fica mais inclusiva e motiva mais os alunos, especialmente aqueles que não se engajam tanto na aprendizagem na sala de aula comum. Ela fala da importância de recursos e formas diferenciadas de aprender, já que nem todos aprendem pelo mesmo caminho e com o mesmo olhar.

Na continuidade do excerto 37, a professora Emília ressalta que seria interessante ter uma sala ambiente climatizada com cultura estrangeira e que a sala de aula tradicional a qual ela aponta, sala essa com carteiras e cadeiras com relativo estado de conservação, uma lousa, paredes de concreto com uma tinta pálida e janelas de fábrica, não possibilita um trabalho de qualidade. Sem recursos, ela atalha que o professor precisa obrigar os alunos a realizarem atividades mecânicas e tradicionais como cópia e escrita com o objetivo de controlá-los e manter a ordem e o silêncio.

Os recursos didáticos podem ser impeditivos do agir, tornar o trabalho do professor uma prática alienada e inclusive com foco na regulação e controle (TOGNATO, 2015; MACHADO, FERREIRA, LOUSADA, 2011). Todavia, mesmo com os diversos conflitos que a falta de recursos pode proporcionar ao professor, a única solução não seria apenas práticas de educação bancária, pois tentativas de educação mais dialógica (FREIRE, 2014) poderiam engajar mais o aluno na aprendizagem e auxiliar o professor a transpor essas situações-limite.

As representações sobre como educar para a cidadania vão bastante ao encontro das representações elencadas pelos professores nos grupos focais: desenvolvimento do senso crítico (exemplificado como interesse nas eleições presidenciais estadunidenses e na economia da União Europeia), ensino de valores morais e de respeito a outras culturas. A professora Maria enuncia que é difícil pensar sobre a formação do cidadão para criança, já que, quando se pensa em cidadão, a ideia que vem à cabeça é de um adulto, que as crianças estão ainda em processo de formação, que pertencem à sociedade, porém, não está claro qual o papel que elas têm (Entrevista Maria, anexo 09, turnos 237-250).

Nenhuma prática relacionada ao desenvolvimento crítico foi descrita pelas participantes e o ensino de valores morais pode ser atrelado a projetos políticos que silenciam ou que dão voz aos alunos (GIROUX, 1990), e mesmo que nenhuma das práticas didáticas descritas pelas professoras tivesse vistas à negação do aluno como sujeito, muitas deles podiam produzir processos de alienação da realidade social e histórica, o que pode impedir o desenvolvimento do cidadão crítico.

A criança, na fala da professora Maria, não é considerada cidadã do presente. Porém, diversas propostas de ensino de LIC têm sido realizadas com base no desenvolvimento democrático e cidadão da criança do agora (AGRA, 2016; SÃO PEDRO, 2016; ROCHA, 2010; MORENO, 2018; entre outros). Em relação ao potencial transformador das suas próprias práticas de ensino, as professoras enxergam que não há muito desse nem no seu agir docente nem no ensino da língua inglesa.

Em relação ao potencial transformador das suas próprias práticas de ensino, as professoras não o identificam nem no seu agir docente nem no ensino da língua inglesa. Para elas, o potencial transformador reside muito mais em políticas públicas e na prática didática dos professores de inglês enquanto coletivo de trabalho como a inserção de LIC nos Anos Iniciais de forma permanente e um trabalho contínuo com a oralidade da infância até a vida adulta (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 74-76; Entrevista Maria, anexo 09, turnos 77-80).

A transformação que elas vislumbram é fazer com que o aluno goste e se interesse pelo inglês, reconheça a importância socioeconômica do inglês e alcance realização pessoal, profissional e cultural, além do já dito sobre o desenvolvimento crítico e moral, respeitando outras culturas (Entrevista Emília, anexo 11, turnos 197-202; Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 71-86).

Ou seja, a partir dos dados analisados, percebo que as professoras não têm em mente a transformação social que se estruture em processo de emancipação e criação de condições de equidade e de relações planetariamente ecológicas (GIROUX, 1990). Não reconhecem a si mesmas, nem aos alunos, nem suas práticas como o fomento para a mudança. Enxergam a necessidade de mudança, todavia essa não caracteriza a conquista da própria voz em prol de uma luta pela coletividade humana.

Os projetos relatados pelas professoras são interdisciplinares com apoio de professores de arte, de orientação de estudo, ou integrados com as professoras regentes de sala ao lecionar os conteúdos que elas trabalham em sala em língua inglesa ou ainda projetos solo. Dentre os projetos desenvolvidos estão: projeto de café-da-manhã com ênfase em *healthy food* e *junk food*⁶⁰, projeto de anúncio e manchete, projeto de coral e música, projeto da copa do mundo, ensino interdisciplinar (com base no material didático “Ler e Escrever” do estado de São Paulo) de cores, coordenação motora, tabuada, jardim (com produção de minhocário) etc. (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 159-162; Entrevista Maria, anexo 09, turnos 151-156; Entrevista Emília, anexo 11, turno 218).

As atividades descritas pelas professoras têm maior ou menor grau de criação e produção, algumas como o coral são mais de reprodução, enquanto outras como o projeto de anúncio e manchete envolvem mais a produção. Produção essa que nem sempre se pauta no âmbito linguageiro e sim na construção e organização práticas sociais relacionadas ao meio ambiente (como a produção do minhocário). Da mesma forma que nos questionários grupos focais, a interdisciplinaridade e o projeto são descritos, sem articulação dos saberes de forma contextualizada, apesar de que nas entrevistas, os projetos parecem ter um pouco mais de criação e produção de conhecimento.

Essa interdisciplinaridade, apesar de não ser prevista no Projeto do *Early Bird*, foi uma orientação de agir prescritivo que não sei precisar se veio da PCNP de inglês da diretoria de ensino em questão ou se veio da Secretaria da Educação, pois a orientação descrita pelas professoras era o uso do material do “Ler e Escrever” como subsídio, que é um material voltado para a alfabetização nos Anos Iniciais do estado de São Paulo. Fora da perspectiva da aprendizagem por projetos, a professora Emília também descreve

⁶⁰ Comidas saudáveis e porcarias.

uma atividade sobre direções e mapa em língua inglesa em que os alunos seguem um mapa e direções da escola a uma sorveteria (Entrevista Emília, anexo 11, turnos 48-56).

Como precedentemente discorrido no STT Aprendizagem do Aluno, as professoras também apoiam suas práticas no lúdico por meio de brincadeiras, cartazes, mímica, música, roda de leitura, vídeos, fantoche (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 24-32; Entrevista Maria, anexo 09, turno 114). A professora Maria, ainda possivelmente influenciada pelo uso do material “Ler e Escrever” e da sua formação também, como professora alfabetizadora, ressalta que os usos do lúdico tornam o ensino de LIC próximo da alfabetização, só que sem a escrita, apenas com a oralidade.

Nessas atividades descritas, pode-se ver que há um modelo de atividade (BRONCKART, 2008) subjacente à prática pedagógica que estrutura tanto o trabalho do professor de língua inglesa quanto o trabalho do professor de LIC. Nesse modelo, figuram conteúdos, como comidas saudáveis e porcarias, cores, números, metodologia como o uso do lúdico, projetos com eventos internacionais com grande repercussão no Brasil como a copa do mundo etc. Com isso, reforço que o peso das regras do ofício (BRONCKART, 2006) é maior do que o agir prescritivo de documentos oficiais que orientam o ensino de língua inglesa e que se o professor não reflete criticamente sobre seu agir docente pode perpetuar formas de ensinar e aprender que neguem a historicidade, o aspecto sacionteracional e as relações entre poder e linguagem que permeiam a escola e o ensino de LIC, como algumas das práticas retratadas (MCLAREN, 2005; GIROUX, 1990).

A própria metodologia do Projeto *Early Bird* também permeia as representações das professoras. A professora Rebeca salienta como foi importante aprender a estruturação do modelo de plano de aula do *Early Bird* pautado nos pressupostos de rotina e repetição, aula cronometrada, divisão didática da aula com base em micro-objetivos de linguagem e uso, estrutura de passo-a-passo e o fato do plano ser redigido em língua inglesa (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 192-2012). A professora Maria relata, do mesmo modo, a elaboração do registro do semanário em que ficavam catalogados conteúdos, as anotações sobre as aulas e sobre como as crianças reagiam e aprendiam e o planejamento (Entrevista Maria, anexo 09, turnos 358-364).

O programa tenta tornar a aprendizagem como algo de mensuração exata por meio da aula cronometrada, dos passos que têm que seguidos quase de forma ritualística, retratando a aprendizagem por condicionamento e ignorando a complexidade da mesma, os inúmeros fatores imprevisíveis dos processos que a

atravessam e como o aluno é pessoa humana e, portanto, ninguém pode prever as reações que terão os seus diversos contatos com o objeto do conhecimento (SCHNEUWLY, 2002 apud MACHADO, 2009; BRONCKART, 2008). Ao mesmo tempo, esse período reservado para a organização e a documentação do planejamento e da observação da aprendizagem do aluno é um importante fator para a organização do trabalho docente, embora nem sempre compreendido dessa forma pelos diversos contextos educacionais e até mesmo pelas prescrições do agir docente.

O que não é contemplado a partir da metodologia do projeto e que deveria ser norte para a ação docente é a reconfiguração do agir (MACHADO, 2007) a partir dos registros de aprendizagem e reflexões subjacentes. Além disso, os registros precisam ter algum propósito, mas são essenciais como instrumento de avaliação formativo nos contextos de LIC (PÁDUA, 2016). Na sequência, explico as representações pautadas tanto no agir docente propriamente dito quanto nos fatores que o atravessam e serão evidenciados os STTs ‘Conflitos Profissionais’, ‘Determinantes Externos’ e ‘Luta Política’, ou seja, como os professores representam esses confrontamentos.

5.4.4 Conflitos Profissionais, Determinantes Externos e Luta Política

Nesse item, analisamos os ‘Conflitos Profissionais’ e os ‘Determinantes Externos’, se esses movimentos relacionam-se ou não e de que forma o professor relata trabalhar com esses conflitos e se alguns deles são adereçados como luta política. As primeiras digressões que analiso sobre os conflitos profissionais são as da professora Rebeca e seus conflitos são muito mais motivos (MACHADO, 2007) do que determinantes externos.

A professora informa que os seus principais conflitos são em relação a si mesma na hora de acessar a criança e o aluno de inclusão e de dar sentido à aprendizagem em língua inglesa. Para superar esses conflitos, ela lança mão do lúdico, da afetividade e da criação de recursos didáticos adaptados (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 59-64, 221-222). Essa reconfiguração do agir (MACHADO, 2007) realizada pela professora Rebeca a partir suas próprias inquietações pode ser muito mais rica e socialmente orientada se na prática do professor, há espaços para investigação das teorias que sustentam a própria prática (SHARKEY, 2009).

Dentre os determinantes externos que se inserem dentro da escola e que são conflituosos para as professoras estão algumas dificuldades em trabalhar com os alunos

relacionadas à indisciplina e à falta de interesse. A professora Rebeca aborda a indisciplina em seu trabalho, mas não como um grande impeditivo, falando que as turmas de crianças menores são mais agitadas e que em virtude disso, têm dificuldade de diferenciar brincadeira de bagunça (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 224-243). Já a professora Maria comenta que as crianças maiores a desafiavam no sentido de tentar por suas capacidades à prova constantemente e que para transpor esse conflito, ela utilizava-se de segurança pessoal e demonstração dos seus saberes e assim impedia a indisciplina (Entrevista Maria, anexo 09, turnos 199-220).

A professora Emília comenta que sua maior dificuldade é a falta de interesse dos alunos e que ainda o público de hoje é diferente do aluno que ela tinha em outras épocas, nas quais era possível fazer atividades e passeios fora da escola com os alunos, e que hoje ela tem medo de fazer algo do tipo (Entrevista Emília, anexo 11, turnos 48-60). Existe, como afirmam Freire (2000) e Freire e Shor (1996), uma dosagem entre autoridade e liberdade em que o professor deve sim ser enérgico em sala de aula, desde que não anule a voz do aluno. Esse, creio, é um exercício bastante difícil para todos nós professores e os relatos das professoras Rebeca e Maria mostram esse desbalanceamento, seja para o lado da liberdade, no caso da professora Rebeca, seja para o lado da autoridade, no caso da professora Maria.

Ainda como categoriza Tutida (2016), o cuidado com a indisciplina e os relacionamentos interpessoais dentro da classe de LIC também fazem do exercício da afetividade do professor. A visão da professora Emília caminha mais próxima das representações dos professores dos grupos focais sobre a falta de interesse e o conflito de gerações de alunos. A professora Emília, apesar de enxergar os reflexos da política de abandono (neoliberal) que recai sobre professor, como mostro adiante, não percebe o quanto isso influencia o aluno. Política essa que não só se reflete na educação, mas demais estruturas sociais que impactam na qualidade de vida do aluno.

A indisciplina e a falta de interesse são diferentes facetas do processo de não pertencimento ao espaço social escolar e tentativa, no caso da indisciplina, que ocupação desse espaço, ou seja, formas de resistência acrítica (GIROUX, 1989; MCLAREN, 2005). Compreender essa estrutura social que permeia escola é conseguir lutar de forma mais efetiva contra os conflitos que circundam a prática do professor. A professora Maria também se queixa de não ser enxergada ou valorizada dentro da escola como professora de LIC, de maneira semelhante aos comentários dos professores nos

grupos focais, embora eu acredite que seja mais pelo ineditismo do projeto no contexto do estado, nesse caso.

Dentre os determinantes externos que pertencem à estrutura do sistema de ensino, são mencionados condições materiais e humanas que afetam o trabalho do professor, a valorização do professor, a valorização da língua inglesa, a estrutura da escola, os recursos didáticos, as condições de formação, tempo para planejamento das aulas, políticas públicas para o ensino de LIC. As dificuldades em relação aos recursos é que no contexto do estado, as professoras relatam a inexistência de recursos e material didático para o ensino de LIC e que, portanto, tem que criar ou comprar ambos, o que acaba sendo caro ou trabalhoso (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 294-296).

Se a professora Rebeca parece acreditar que o estado deve prover o professor com recursos, a professora Maria pensa que essa visão é improfícua. Segundo ela, recursos sempre vão faltar, especialmente em LIC, é o professor que deve se organizar para que a aula fique mais enriquecida. Ela conta que realizava o planejamento na segunda-feira e a partir daí já preparava o material para toda a semana, utilizando vídeos, fantoches, EVA etc., posto que a escola que ela trabalhava tinha esses recursos, apesar de Rebeca e Maria terem dito acima que não há recursos. E que a metodologia do *Early Bird* propiciava ao professor tempo de planejamento e não havia provas para corrigir, diferente do contexto regular do estado (Entrevista Maria, anexo 09, turnos 333-360).

Em todo o discurso da professora Maria ao longo da entrevista, entrevê-se que, para ela, o que direciona o trabalho do professor é ele próprio e a importância de ter as capacidades docentes envolvidas. Os determinantes externos não são tão decisivos, como a estrutura social do sistema de ensino do estado, as condições de trabalho, as políticas públicas etc. Não obstante o professor tenha importante papel agentivo na construção e encaminhamento das suas práticas, é necessário reconhecer que ele também tem um papel responsivo (BAKHTIN, 2003) que dialoga com as estruturas sócio-históricas que o circundam. Há também uma acomodação nesse discurso que entende que as estruturas são de uma forma e que não é possível mudá-las e que a nossa atuação se dá de forma mais individual.

No excerto 38, a professora Emília comenta algo que, por um lado, vai ao encontro do que a professora Maria fala, que no estado, há recursos como sala de informática com computadores, sala de vídeos, mas que acha necessário que haja um laboratório de línguas ou uma sala de aula de inglês. Por outro lado, ela não consegue

materializar em linguagem de forma plena, porém declara que há algo que falta para apoiar o trabalho do professor. O investimento em tecnologia pode ser algo positivo para o desenvolvimento da escola, no entanto, como ressalta Lemos (2009), no estado de São Paulo, esse investimento também é uma das faces da política neoliberal do governo do estado, em que é visto como o incentivo a promoção de um ambiente mais competitivo, parte da política de condicionamento que objetiva o alcance de metas e índices de educação mais altos.

Excerto 38

Emília: Eu tenho, eu trabalho aula no estado, né? Embora a gente tenha sala de informática, salas boas os computadores são bons, a gente tem sala de vídeo, tem, a gente tem todo o equipamento. [*Ticiane:* Sim.] Mas (+) mesmo assim, é:: é complicado. Como que eu vou te explicar? As condições que a gente tem, né? As condições também interferem na, na, na sala de Aula. O apoio, né, é, acho que essas coisas também interferem, né, no seu:: no desenvolvimento da sua aula se você tem apoio, se você não tem apoio. Então, isso interfere bastante. Não sei o:: não sei o que dizer. [*Ticiane:* Sim.] Né? É:: todo mundo reclama do salário. [*Ticiane:* Sim.] Que o salário é:: não incentiva nenhum pouco o professor. [*Ticiane:* Uhum.] Ahn:: mas eu não posso ficar só me baseando no salário que eu ganho pra eu trabalhar, né? ((ironia)) [*Ticiane:* Sim.] Se eu ganho mais, eu trabalho. Se eu não ganho, eu não trabalho. [*Ticiane:* Aham.] Não é bem por aí, né? Mas eu acredito que:: a gente poderia ter uma, uma:: um laboratório de, de: ou uma SALA pra aulas de inglês. (Entrevista Emília, anexo 11, turnos 308-320)

Esse investimento tecnológico, mencionado no excerto 38, é interpretado como parte da política neoliberal, em vista do abandono que a professora descreve que apesar de ter recursos sente que seu ensino não alcança os respectivos objetivos. A professora Emília também aponta a questão salarial como um ponto a ser revista, alegando que o salário desmotiva o professor no exercício de sua profissão. Sanfelice (2010) examina que as condições salariais do magistério docente não são compatíveis com as demandas de produtividade que se espera deles, Lemos (2009) posiciona-se também dizendo que não bastam apenas aumentar o salário dos professores se não se melhoram as condições de trabalho, do contrário não se promovem espaços qualitativos para o ensino e aprendizagem.

Essa relação entre os impeditivos que são ocasionados pela gestão governamental é representada de novo da fala da professora Emília no excerto 39. Ela manifesta que a sociedade tem uma opinião ruim sobre o professor, e fica na dúvida se a mudança dessa visão partiria da sociedade ou do governo. Ela acaba por formular que a maneira pela qual o estado trata o professor, em momentos de lutas e reivindicações por direitos da categoria, influencia na imagem que a sociedade tem do professor e faz um

comparativo com a categoria dos bancários, que reivindicam e são atendidos e não são depreciados sob as lentes coletivas.

Excerto 39

Emília: Então, ó, a sociedade, ela tem que mudar a visão do professor que ela tem. E como que ela vai fazer isso, né? Então, eu acho que o estado tem que começar a valorizar o professor, pra que a sociedade comece também a valorizar o professor. [*Ticiane:* Uhum.] Não é? Ou vice-versa, não sei aonde que tá aí... o que que seria É:: primeiro. Ou a sociedade, valorizar o professor. Acho que não, acho que o estado tinha que valorizar [*Ticiane:* Uhum]. Por que se, se eles estão, a sociedade está vendo que o professor vai fazer greve, o professor apanha, não é? [*Ticiane:* Uhum] O professor vai fazer greve e o governador NÃO DÁ aumento pro professor, então a sociedade vai dizer “opa, se o professor não ganhou o aumento é porque não merece”. [*Ticiane:* Uhum] Os bancários fazem greve, eles conseguem um aumento. [*Ticiane:* Uhum] Eles conseguem! E eles não apanham. [*Ticiane:* Uhum] Eles não apanham. Mas eles conseguem o aumento. Então quer dizer “opa”, aí a sociedade vai falar “nossa, esses merecem, eles conseguiram”, mas o professor não ganha “ah, porque não merece”. (Entrevista Emília, anexo 11, turnos 412-425)

No excerto 39, a professora Emília mostra a precarização, o silenciamento e as violências reais e simbólicas que os professores vivenciam. A dúvida que ela expressa sobre de qual instância deveria prover a mudança para a valorização do professor é realmente pano para reflexão. Na sua visão que o estado deveria valorizar o professor para que a sociedade também o valorizasse talvez resida uma utopia ou uma impossibilidade distante das políticas neoliberais do estado de São Paulo. Pois, como assevera Freire (2000), a administração autoritária não possibilitará a autonomia, o exercício participativo de todos, visto que tem aversão por práticas democráticas. De acordo com ele, a educação tem muito que fazer para dialogar com a sociedade nesse sentido, no sentido de propagar ideias sobre vivências éticas e solidárias.

No tocante às injustiças sofridas pelas políticas governamentais do estado, a professora Emília também desabafa na entrevista que não recebeu todas as aulas trabalhadas no Projeto *Early Bird*. Como o projeto previa vinte e cinco minutos em aula e vinte cinco minutos preenchendo documentação, ela foi paga somente pelo tempo de aula, sendo ignorado o tempo que passou na escola preenchendo as fichas de avaliação e observação. Ela tentou recorrer e reclamar, pedindo auxílio inclusive à sua escola de lotação, no entanto não obteve sucesso e ela diz que, depois disso, não quis mais voltar para o Projeto (Entrevista Emília, anexo 11, turnos 466-470).

A professora Emília fala que, além de greves, a categoria de professor precisa se unir mais, pois fortaleceria muita a luta docente, já que também, em muitas das vezes, é o próprio professor que não se dá valor (Entrevista Emília, anexo 11, turnos 424-428).

A professora Rebeca, em uma esfera mais didática, também alude à união dos professores como forma de superar as dificuldades docentes por meio da troca de experiências e da aprendizagem mútua (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 279-282). Como as duas pilstras da luta dos professores da educação básica, Freire (2000) expõe a luta na coletividade e a luta pela e na formação, pela força que a luta e prática adquirem, aliadas à clareza política de uma dialética entre teoria e prática, dois elementos que as professoras das entrevistas apontam.

A professora Rebeca reforça que não há investimento na formação didático-metodológica do professor de LIC e do professor de inglês, no geral e que o ensino de língua inglesa não é tão valorizado. Para ela, parece que o Brasil ainda não despertou para a importância do ensino de inglês e o valor que essa língua tem como língua franca. Ela apoia as iniciativas do MEC (Ministério da Educação e Cultura) no ano de 2016, em relação à preconização do ensino de inglês no Ensino Médio, de forma semelhante como fez o professor Miguel no grupo focal.

Essa visão do inglês como uma língua internacional e meio neutro de comunicação vem de uma visão estruturalista e positivista (PENNYCOOK, 1994). E que se não enxergamos que esse objeto neutro está cheio de ideologias de mercado e forças de dominação, podemos estar defendendo políticas que neguem ao nosso aluno uma formação crítica, como é o caso da política que a professora Rebeca faz referência, a qual anteriormente expliquei na análise dos grupos focais.

Muito provavelmente dentro desse mesmo perfil ideológico, as professoras defendem políticas permanentes para o ensino de LIC. A professora Maria, na perspectiva da formação ainda, salienta que o Projeto *Early Bird* deveria continuar, mas que os professores precisariam estar mais preparados com a questão da oralidade, da língua (Entrevista Maria, anexo 09, turnos 450-456).

A professora Rebeca avalia que alunos que tiveram LIC e aqueles que não tiveram têm diferentes desenvolvimentos em língua. A professora Emília acredita que o ensino de LIC pode continuar também no mesmo formato do *Early Bird* com trinta minutos de aula e três vezes na semana. Essas duas últimas professoras comentam que é muito importante que a criança aprenda os conteúdos básicos de inglês como números, cores, animais, ouvir pronúncias etc. (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 96-104; Entrevista Emília, anexo 11, turnos 452-458).

Como já discutido na análise dos grupos focais, mesmo que de forma acrítica, é preferível ofertar LIC a não ofertar (ROCHA, 2010; SAYER, 2015). Contudo, a

justificativa das professoras em relação aos conhecimentos básicos caracteriza além de um trabalho de forma quase que estéril em relação às capacidades de linguagem, mesmo às linguístico-discursivas (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004), promove pouca consciência crítica e pouca apropriação do objeto de conhecimento como ferramenta de transformação, o que deveria ser a base de políticas de LIC. No item seguinte, analiso então as representações sobre a língua inglesa que as professoras têm sobre a língua inglesa para continuar problematizando a politicidade do ensino de LIC.

5.4.5. Objeto de Ensino

Nesse último item da análise da entrevista, retomo e introduzo as falas das professoras e suas balizações sobre o seu objeto de ensino. Dentre os STTs que figuram nesse SOT estão: ‘Reflexão sobre o Objeto de Ensino’, ‘Inglês como Objeto de Conhecimento Neutro’, ‘Conteúdos de LIC’, ‘Ensino de Cultura’ e ‘Globalização’. Recordando que os STTs que também pertencem a esse SOT: ‘Metodologias de Ensino’ e ‘Avaliação’ já foram discutidos no item 5.4.3.

As três professoras atribuem à língua inglesa e ao seu ensino muito valor e prestígio. Essas representações das professoras são próximas às dos professores dos grupos focais, ou seja, a visão da língua inglesa como *commodity* e do ensino como indústria de serviços (PENNYCOOK, 1994; RAJAGOPALAN, 2013). A professora Rebeca descreve o inglês como objeto de relevância socioeconômica e que promove ascensão social, profissional e cultural no excerto 40. O aluno no futuro pode vir a fazer disso seu ganho profissional, como ela cita, por meio de jogos e escrita de artigos que são em língua inglesa.

Excerto 40

Rebeca: Ela começ... Ela começ/ Elas pensam assim: “Ai, eu não vou:: não vou viajar pra outro lugar”. Sendo que você não precisa mais, né? O inglês tá em todo lugar. [*Ticiane:* Uhum.] É:: principalmente, né::, nos jogos, né, eu (+) muito/ muitos alunos que eu tenho que são BONS em inglês e que já tão ganhando ATÉ dinheiro com isso, com jogos. Então. [*Ticiane:* Uhum.] É tipo, você vai até excluído de certa forma, né? É:: socioeconomicamente falando, se você não tiver [*Ticiane:* Uhum.] essa aquisição [*Ticiane:* Uhum.] do inglês.

Ticiane: Uhum. E você acha que com essas ferramentas que ele alcança tendo inglês nos anos iniciais, ele consegue muDAR sua realidade de alguma forma ou não?

Rebeca: (+) Ah, eu acredito que sim, porque é um tipo de conhecimento que é:: que é ag/ tip/ ultimamente valorizado, né, [*Ticiane:* Uhum] que é um divisor de águas, né, quem quem TEM inglês ((ri)) e quem não tem... a nível de conhecimento, mesmo. Um:: Uma professora tava falando do filho dela, os artigos escreve tudo em inglês.. [*Ticiane:* Uhum.] Quer dizer, se a pessoa quer chegar a um outro patama::r (+) é:: de realização (+) pessoal, profissional, cultural, ela vai ter que ter isso. (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 78-86)

Ticiane: Não... não... tá certo.. o que eu tava pensando, Maria, né, assim, o que eu fico me questionando, é:: o que você acha que o inglês, ele contribui depois para essa criança?

Maria: (+) Difícil hem... ahhh... se intera né? Do que tá no dia a dia. [*Ticiane:* Uhum Uhum] O inglês, porque é assim, tem inglês em tudo, né, maioria das rádios, quando você liga o rádio, né, a maioria é música inglesa. [*Ticiane:* Uhum Uhum] Né? Nós temos expressões inglesas no dia a dia, nossa, né, então ele se sentem (+) é:: pertencentes à: (+) à sociedade. Acho que acho que nem à sociedade, mas aos grupos, né?

Ticiane: Uhum uhum. Tá.

Maria: Ao grupo dele (Entrevista Maria, anexo 09, turnos 95-102)

A professora Maria acredita que o inglês está em tudo: nas rádios, na música, nas expressões do inglês do dia-a-dia, conforme o excerto 40. A professora Rebeca ressalta que a importância do inglês também reside no fato de sermos parte de um mundo globalizado e que o inglês é um conhecimento valorizado que dá acesso às pessoas que o possuem. Para ela, o Brasil não pode mais se portar distante disso e que em quase todo lugar do mundo é natural falar inglês. Ela acredita que o aluno tendo acesso a ele desenvolve o lado crítico, como, por exemplo, pensando sobre o quanto a eleição nos Estados Unidos nos afeta ou como são as relações econômicas da Inglaterra com a União Europeia (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 236-244).

A professora Maria, no excerto 40, aponta como contribuição do ensino de LIC a inserção da criança nesse mundo social e nos grupos os quais as crianças pertencem. A professora Emília discorre que conhecer outra língua abre portas profissionalmente e abre a mente a partir de outra cultura. Nesse ponto cultural, ela começa a narrar sua vivência nos Estados Unidos e as dificuldades que teve em conviver com pessoas de outras culturas em virtude das diferenças entre eles (Entrevista Emília, anexo 11, turnos 239-274).

Argumentos como esse que veem o inglês como objeto neutro que fomenta possibilidades profissionais, ferramenta primordial do mundo global e capital cultural estão dentro da visão de língua inglesa descrita por Moita Lopes (2009) como não só uma língua que ajudou a construir um império, mas uma língua que encerra um império em si mesma. Essa visão, de acordo com o autor, apenas produz o espelhamento do contexto social presente, sem perspectivas de mudanças.

Não é possível negar o papel que o inglês socioeconomicamente, mas desvelar esse objeto de ensino como parte de um sistema de dominação social. É possível enxergar também quando a professora Emília traz a sua experiência no estrangeiro, o que estava pouco próximo do enunciado da pergunta que fiz a ela, o prestígio que ela imagina que esse fato tem para ela como professora de língua inglesa, o que recai novamente em construtos ideológicos que giram em torno do falante nativo e das variante padrão da língua inglesa (PENNYCOOK, 1994).

A professora Maria, no excerto 39, fala que o aluno, ao inteirar-se na língua inglesa, pertencerá melhor ao próprio grupo, mas será que em seu grupo a língua inglesa é parte constituinte? A realidade global citada pela professora Rebeca é a mesma dos grupos focais, encerra-se nos Estados Unidos e na Europa, embora ela problematize superficialmente que o desenvolvimento crítico do aluno se dê a partir de pensar como a realidade desses outros contextos nos influenciam.

Ela também fala que é natural falar em inglês no mundo todo, o que também não é de todo verdade, já que ainda o *British Council* ainda tem feitos esforços para implementar políticas de EMI (*English as Medium of Instruction*) e de internacionalização do ensino superior em diversos países em que a língua materna e os dialetos locais são a principal forma de comunicação na tentativa de conquistar mais espaços mercadológicos para o ensino de língua inglesa (ALTBACK, KNIGHT, 2007; DEARDEN, 2014).

As professoras Rebeca e Emília descrevem a valorização do inglês pelas crianças de forma diferente. A professora Emília relata que as crianças expuseram para ela que cantavam músicas em inglês para os pais em casa. Na interpretação dela, como os pais das crianças que vivem nas proximidades da usina não têm estudos, encaram o fato das crianças estarem cantando em inglês como uma coisa grandiosa (Entrevista Emília, anexo 11, turno 166). A professora Rebeca, em contrapartida, discorre que as crianças questionam a necessidade de estudar inglês, corroborando o meu questionando

acerca do pensamento da professora Maria que afirma que aprender inglês auxilia o aluno na inserção no grupo a que ele próprio pertence.

Concernente a isso, Agra (2016) descreve tanto o estranhamento, apontado pela professora Rebeca, quanto o valor simbólico, apontado pela professora Emília, que a língua inglesa/estrangeria assume para a criança da escola pública em especial. Essas duas visões implicam ainda uma percepção acrítica sobre como as relações de poder funcionam e como a língua inglesa, como objeto de poder de prestígio, impacta no ser das crianças da escola pública, inclusive como violência simbólica. As práticas didáticas conduzidas por Agra (2016) promovem uma ressignificação do estudo da língua inglesa para seus alunos, que não participavam de práticas de letramento utilizando-a em seu dia-a-dia, tornando o estudo da mesma como uma ferramenta de compreensão e transformação da realidade para o agora.

No ensino de cultura, no excerto 41, a professora Maria descreve o ensino de datas comemorativas e como isso contribui para o desenvolvimento da criança, pois que ela conta a história dita por ela como história real e não foca só na parte comercial da data. Isso para ela constrói a relação de valores culturais. As datas trabalhadas são originárias de países estrangeiros, comuns aos países estrangeiros e à nossa cultura e às que são específicas da nossa cultura as quais ela transporta para o ensino de língua inglesa. Rocha (2010) e São Pedro (2016) explicam que o ensino de datas comemorativas dos países de língua estrangeira são culturalmente assimilacionistas e que não são representativas da cultura estrangeira e ainda que não promovem práticas transculturais, já que não há diálogo com a cultura do aluno.

Excerto 41

Maria: Agora, dentro do inglês, eu acho que é questão de:: respeito de uma outra, uma outra cultura. [*Ticiane:* Uhummm] Eu acredito que seja isso, né (...). Porque a gente não dá SÓ o inglês, a gente pratica a questão do conhecimento, por exemplo, do *Halloween*, né? [*Ticiane:* Uhummm] *Halloween* a gente trabalha com ele desde pequeno, a gente conta a história, a verdadeira história do *Halloween*. [*Ticiane:* Uhummm] Não é o que é vendido [*Ticiane:* Uhummm]. Né, mas assim, a história da cultura que veio da Irlanda, que veio do povo celta, e aí, isso a gente começa a construir essa relação de valores de culturais, né [*Ticiane:* Uhummm] Talvez seja isso, talvez seja isso.

Ticiane: Então você trabalha cultura com eles

Maria: Trabalho!

Ticiane: Ahã.. E daí com com as datas, como é que é?

Maria: Isso. As datas hã:: a gente adequa, né. [*Ticiane:* Ahã] Aqui no Brasil nós não temos o... a Ação de Graças, né, então a gente fala sobre essa questão da Ação de Graças, mas não, não:: cultua isso, né [*Ticiane:* Uhummm]. Que não é uma questão de cultuar, mas é da questão Ensinar [*Ticiane:* Uhummm]. Nós trabalhamos a questão do:: *Valentine's Day*, que é o Dia dos Namorados [*Ticiane:* Uhummm]. Que também são dias diferentes, questão da Páscoa (+) qual outro? *Halloween*, Natal. [*Ticiane:* Uhummm] Né, e:: Ano Novo, que são compatíveis com inglês. Agora, com a nossa cultura: nós fazemos adaptações, né? Dia das Crianças, Dia das Mães, Dia dos Pais, então a gente vai adequando, né, a:: cultura deles com a nossa cultura, né [*Ticiane:* Uhummm]. Acho que é mais ou menos isso. (Entrevista Maria, anexo 09, turnos 256-278)

Rebeca: Mas eu n/ lá eu não:: lá especificamente eu eu me lembro poucas coisas, acho que algumas mú::sicas que eu devo ter trabalhado, mas, Nesse momento, foi MUIto especial, porque, assim, na hora de se descrever, os alunos, é tipo, na prática, eu nem imaginava isso, os alunos falaram de si, descreveram, é, MAIS como eles eram num num sentido de personalidade do que físico. Enquanto que lá, eles falavam muito do físico, a cor dos olhos [*Ticiane:* Uhum.] em detalhes, não era castanho, ou, não, era se era esverdeado, ou mis/ uma mistura de cores. (+) Então, assim, a gente percebeu que como que o Físico pra eles era tão importante de ser descrito. [*Ticiane:* Sim.] Enquanto pros alunos nossos, ninguém ficou tão preocupado em [*Ticiane:* Uhum.] se descrever, assim o físico, e sim mais as características da personalidade, né? Então, assim, a gente (+) é:: foi bem ahn: ahn: assim culturalmente, acho que ampliou bastante a visão deles. E e foi engraçado que no 5º ano, a professora, ela morava numa região que também (+) é, Concrete (+) é:: qu/ qu/ em Washington, qu/ que era também perto de uma, de uma:: de um lugar rural, assim tinha bastante rio e lá na usina também era. Então, [*Ticiane:* Ah, legal.] até quando eu coloquei, eu falei que era de uma... de uma escola rural. E eu não sei se por isso também que ela se interessou. [*Ticiane:* Legal.] Então, lá os menino falava que pescava e os daqui também tinham essas experiência.

Ticiane: Que legal.

Rebeca: Foi, foi bem bacana, nesse sentido. E já do 4º ano, é, foi bem parecido. Só que: na das preferências, o que achei interessante foi que enquanto aqui no Brasil, a gente fala que a gente gosta de ler, lá não, eles falam, tipo, “eu li, eu gosto de ler, é:: (+) alguma série” e diz o nome da série e diz que já leu todo todo livro. Eles escolhem e dizem realmente, assim, a preferência de leitura. Aqui, que a gente falar gosta de ler já é o suficiente [*Ticiane:* ((ri))], lá não, eu gosto de ler e o QUE eu gosto de ler. (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 140-150)

O ensino de datas comemorativas também é comum na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Geral, como descrito pela professora Maria com as demais datas que ela classifica como não pertencendo à cultura estrangeira,

conquanto sejam parte dela sim. As datas comemorativas são parte de um ensino positivista quando baseado em datas históricas que remetem a fatos que aconteceram no país e que refletem um estudo acrítico de história baseado geralmente na história dos vencedores, do colonizador, do herói de guerra etc.

Também são pautadas em eventos religiosos e contrariam a laicidade das instituições públicas, prevista na LDB (BRASIL, 1996). Talvez seja por isso que a professora Maria explicita que ensina e não cultua, já que o ensino de algumas dessas datas da cultura estrangeira entram em conflito, por vezes, com a realidade religiosa de algumas famílias, como é o caso do *Halloween*. Algumas datas, como Dia das Mães e Dia dos Pais não são também abordadas de forma plural com base na diversidade de famílias, no conceito família em diferentes culturas etc. e sim apenas como uma data pertencente ao itinerário do comércio.

Outra descrição sobre o ensino de culturas encontra-se na fala da professora Rebeca no excerto 41 Ainda sobre seu projeto de troca de cartas entre os alunos da usina do Projeto *Early Bird* e os alunos de uma cidade norte-americana, ela descreve a relação sobre cultura e linguagem em como houve o contraste de formas de descrição de si e dos valores culturais importantes para cada grupo. Também entrevê a proximidade do contexto que, apesar da distância física, guardam vivências comuns por pertencerem ao espaço rural. Essa atividade, mesmo que careça de aprofundamento com as crianças contextual e ideológico, está mais próxima de uma abordagem de ensino de LIC transcultural (ROCHA, 2010; SÃO PEDRO, 2016).

Os conteúdos das aulas das professoras são selecionados, no caso da professora Rebeca, a partir do que os alunos já tiveram previamente nos anos anteriores e a partir de suas experiências em LIC como professora do município; e, no caso da professora Maria, a partir dos conteúdos do material didático “Ler e Escrever” e da formação que teve na orientação técnica com o professor Karel Phillipsen (Entrevista Rebeca, anexo 10, turnos 106-118; Entrevista Maria, anexo 09, turnos 121-128). Dentre os conteúdos ensinados, figuram grupo de vocabulário como números, *healthy food*, *junk food*, animais, animais da fazenda, coisas que têm dentro de uma casa, cores e comandos em língua inglesa [exemplo – “contorne o *elephant*” (Entrevista Maria, anexo 09, turno 165)].

E há outras atividades que as professoras chamam de “projetos”, como projeto de jardim, de coral, de café-da-manhã, de anúncio e manchete, da copa do mundo e o único objetivo mencionado para alguns foi o ensino de pronúncia. Também há no

projeto de cartas da professora Rebeca no excerto 40 as funções comunicativas de apresentar-se, falar sobre si mesmo e expressar preferências. Enquanto os professores dos grupos focais mencionaram como conteúdos vocabulário e estruturas simples, as professoras aqui se respaldam no ensino de vocabulário que chamam de básico da língua inglesa e atividades que são agrupadas por tópicos e a professora Rebeca diz trabalhar com funções comunicativas.

Como problematiza São Pedro (2016), o ensino de vocabulário remete a mimese, a cópia e o ensino comunicativo à síntese, no entanto, apesar do segundo ser um avanço em relação ao primeiro, nenhum deles promove a reflexividade, a aprendizagem de linguagem de forma a alcançar novas zonas de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998) e o uso da linguagem de forma crítica e reflexiva, assim como a compreensão e posicionamento no mundo através dela.

A partir da análise das entrevistas, então podemos apontar alguns construtos principais: a importância da formação continuada com o professor Karel Phillipsen e da metodologia do Projeto *Early Bird* para a construção de representações sobre o ensino de LIC. Representações essas que preconizam o ensino de LIC por meio da oralidade e da escuta, do ensino de vocabulário e pronúncia e que conduzem a crítica das professoras a metodologias que ensinem somente gramática, tradução, leitura e escrita. Entretanto, o ensino da oralidade é retratado apenas como memorização de vocabulário e, conseqüentemente, não promove o desenvolvimento da competência comunicativa. O ensino de LIC por meio de funções comunicativas também é apresentado.

A duração e a estruturação da aula de forma extremamente organizada e precisa do Projeto *Early Bird* são alicerces em que as professoras se apoiam para corroborar as representações da metodologia do mesmo sobre aprendizagem de línguas como um fator neurológico, na qual o aprendiz criança tem vantagens, aprendizagem essa cognitivista e também comportamentalista, pois é propalada por condicionamento, memorização e repetição.

O lúdico, a afetividade, os fatores psicológicos do aprendiz criança e a motivação da aprendizagem são apontados como importantes fatores para o sucesso na prática do professor de LIC, no entanto esses elementos não são descritos como promotores do desenvolvimento integral da criança, denotando uma falta de clareza teórico-prática sobre a aprendizagem em LIC e as consequências teórico-práticas em incorporar metodologias de forma acrítica.

O papel do aluno é posto de forma bastante heterogênea em que, no âmbito da teoria, figuram as representações de aluno participativo, protagonista, crítico, que luta por uma sociedade melhor. Nas representações da prática, o papel do aluno transita entre o papel de receptor do ensino bancário e entre sujeito que se torna material humano para a escolha temática dos conteúdos a partir de seu contexto e sua vivência.

A língua inglesa ou não é enxergada como fomentadora de desenvolvimento social, cidadão e práticas de ação transformadora, pois é vista como objeto neutro ou como algo que pode objetivar a interação social, no entanto nunca a emancipação (FAIRCLOUGH et al, 1996). Nessa perspectiva, a estrangeiridade da língua inglesa para a criança da escola pública é retratada como um problema da criança, ou seja, de forma acrítica e não se percebe a luta de poder entre os contextos locais e o global e há o perigo da invasão de cultural (FREIRE, 2014) do global sobre o local.

O grupo de professoras do estado parece estar engajado com a própria aprendizagem e a autoformação. Elas apontam como pontos carentes da formação inicial a proficiência oral do professor e a sua real vivência na escola, na qual aponto, igualmente, a carência da formação em aprendizagem inclusiva em LIC, assunto esse também levantado nas entrevistas como ponto de conflito e reconfiguração do agir (MACHADO, 2007). A formação com o professor Karel Phillipsen do mesmo modo se faz relevante nas orientações de como as professoras deveriam trabalhar, mas que não as respalda totalmente com subsídios. Formação essa que se caracterizou de forma descontínua e que deixou o professor de LIC atuando à deriva nos contextos do Projeto.

A partir da formação continuada para o ensino de LIC, seja ela autodidata ou não, as professoras performam (PENNYCOOK, 2007) seu agir de diferentes formas, selecionando, criando e organizando material didático, suas aulas e produzindo um norte para seu agir; ou utilizando material pronto para o ensino de LIC. Duas professoras defendem a criação de material didático, contanto que tenham diretrizes para construí-lo, para que o professor reflita sobre o que é essencial e saiba o que está fazendo, a outra professora prefere material pronto, desde que possa adaptá-lo.

As professoras, enquanto profissionais de LIC, relatam um isolamento, já que não têm com quem trocar suas práticas, mas fazem parcerias com professores de outras disciplinas. A professora Rebeca defende a importância das parcerias para a aprendizagem mútua e troca de experiências. Em relação às parcerias com as famílias dos estudantes, as professoras no contexto tiveram pouco ou nenhum contato real, se bem que todas enxergam a importância do cultivo dessa relação. Relação essa que é

exposta como proximidade afetiva e também como relação de afastamento que enxerga na família modos ser e de se expressar desviantes. Nenhuma das visões, todavia, coloca a família como entidade ativa e com voz na escola.

As professoras relatam a invisibilização da voz da prática nas políticas, diretrizes e no agir prescritivo em geral e se posicionam o quanto o diálogo do professor com essas instâncias poderia promover diretrizes que conduzissem a uma aprendizagem mais significativa. Por outro lado, uma professora exalta a política de implementação do Projeto *Early Bird*, pois é um projeto internacional e suscita que, não necessariamente, a política da sala de aula precisa dialogar com políticas públicas.

Também há a reflexão de que a atuação do professor pode ocorrer sem a circunspeção sobre a própria prática, mas que a aprendizagem do professor pode ser um fator primordial para a transposição dos conflitos em sala de aula, enquanto também há a consideração das dificuldades de aprendizagem do aluno como um impedimento para o agir do professor. Ainda há considerações sobre a defesa de que o profissional de LIC tenha perfil e que a construção desse perfil também demanda formação.

São utilizados blocos de enunciados para representar o papel do professor e do aluno provenientes de prescrições do agir docente, mas que não correspondem em sentido às práticas das professoras para o ensino de LIC. Em alguns momentos, há a presença de práticas e colocações mais emancipatórias como a autorreflexão sobre o próprio agir, a compreensão que o agir do professor e o do aluno dialogam, entretanto a ausência de uma visão crítica promove visões de ensino e aprendizagem pouco transformadoras.

Como, *exempli gratia*, as representações de educar para a cidadania que defendem o desenvolvimento crítico, porém que não o promovem em suas descrições de prática, o ensino de valores morais e o respeito a outras culturas que não são exatamente plurais e dialógicos e mantêm o *status quo* social. As professoras não veem em seu próprio agir, nem no ensino de língua inglesa, o potencial transformador. A responsabilização da transformação é relegada a políticas públicas e práticas didáticas do coletivo de professores de LIC. O que é a transformação desejada também não é claro, pois é conceituada como fazer o aluno gostar e se interessar por inglês, reconhecer a importância socioeconômica dessa língua e alcançar realização pessoal, profissional e cultural. Ou seja, não há projeto para a emancipação social e a construção de uma sociedade mais igualitária.

A criança não é tida como cidadã do presente por uma das professoras e, logo, tem um papel de reprodução e mimese dentro de atividades e projetos de ensino. Poucos projetos são retratados com propósito de produzir conhecimento, em especial no nível linguageiro, enquanto uma das professoras realmente reforça que não há como fazer diferença no ensinar de conteúdos, representando um modelo de escola conteudista. São perceptíveis modelos de atividade e regras do ofício (BRONCKART, 2008) inerentes ao coletivo de professores de LIC, tanto que tais representações sobrepujam as do agir prescritivo de documentos oficiais de ensino de língua inglesa. Porém, esses pré-construídos de que o professor apropria-se acriticamente nem sempre servem a projetos de ensino e aprendizagem calcados no empoderamento do professor e do aluno e na justiça social.

Os determinantes externos que influenciam negativamente na prática do professor vêm do aluno, como indisciplina e falta de interesse, da sociedade e do governo, como a desvalorização do professor, da língua inglesa, problemas com a estrutura física e social da escola, falta de recursos didáticos, condições precárias de formação, pouco tempo para planejamento das aulas e ausências de políticas educacionais de LIC. Eles têm pesos diferentes para as professoras e, inclusive, são encarados sob diferentes óticas.

Há, de um lado, a responsabilização do professor e a defesa do desenvolvimento de suas capacidades, assim como, do outro, há responsabilização do governo no respeito e no investimento ao trabalho do professor e à sua formação. Há também, sob uma ótica, representações que denotam um fatalismo quando não há condições decentes de trabalho que conduzem, quase que compulsoriamente, a práticas de ensino autoritárias e tradicionais. Assim como, por outra ótica, há representações de desconsideração do contexto que envolve o trabalho docente, já que ele não é descrito como influenciador do professor em suas práticas. Duas das professoras que reconhecem o peso do contexto em suas práticas defendem a união da categoria, tanto na luta coletiva como em práticas de formação.

O ensino de LIC como política educacional para todos também é sustentado, contudo a justificativa para tanto é ideologicamente instrumental, pois enaltece o mercado de trabalho e sua influência econômica. A língua inglesa é vista como *commodity* e o ensino dela como prestação de serviços (RAJAGOPALAN, 2013; PENNYCOOK, 1994). Há representações que vão ao encontro da valorização do falante

nativo e das variantes padrão da língua inglesa e o mundo globalizado é resumido a Estados União e União Europeia.

O ensino de cultura é visto como o ensino de datas comemorativas, salvo a descrição de um projeto que prevê a interculturalidade presente na linguagem e nas formas de expressão entre pessoas de diferentes países e culturas, embora ainda careça da consciência crítica que desvele a realidade por meio da linguagem. No próximo item, abarco as análises realizadas até então, na tentativa de responder as perguntas de pesquisa propostas.

5.5 RESPONDENDO ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA

Após a análise dos dados, ancorada nos pressupostos de estudo de caso, caracterizo os casos, cruzando dados, se necessário, no caso dos professores do município que foram submetidos a duas formas de geração de dados: o questionário e os grupos focais, respondendo às duas perguntas que orientam meus objetivos específicos sobre: 1) As representações dos docentes de LIC; e 2) O quanto elas se aproximam ou se afastam de um agir político emancipatório. Outrossim, tenciono buscar os pontos de convergência e de aproximação entre os dois grupos de participantes.

O quadro 53 é construído no intento de elencar as representações mais expressivas dos professores do município, obtidas a partir das respostas ao questionário e das discussões dos grupos focais. O quadro foi organizado da seguinte forma: na coluna inicial, há a divisão dos SOTs analisados nos instrumentos de geração de dados; na segunda coluna, os STTs mais abrangentes; e na última coluna, foi feita uma compilação das representações observadas nos dados.

Quadro 53 - Representações do agir docente dos professores do município

	STTs	Representações
S O T 1	Aprendizagem do Aluno	- Aprendizagem com o aluno/Professor provedor dos saberes; - Rejeição (conceitual) do modelo de educação bancária; - Como pensar a aprendizagem e o aluno fora da educação bancária? - Aprendizagem por fixação e repetição. - Alunos influenciam a prática docente (na sala de aula) a partir de suas diferenças (assimilação do conteúdo, desenvolvimento linguístico, motivação); - Discurso da relevância; - Alunos que não querem aprender; - Qualquer conhecimento transforma; - Formação cidadã para o mercado de trabalho e melhoria de vida; - Relações de respeito e rigor; - Quanto antes, melhor.
	Aprendizagem do Professor	- Aprender com o aluno – aproximação/rejeição; - Dificuldades nas formulações teórico-práticas sobre a aprendizagem; - HE – formação continuada.
	Ensino do Professor	- Ensino centrado no aluno/Ensino centrado no professor; - Práticas autoritárias/Práticas de acolhimento cultural (discurso da relevância); - Vínculo afetivo com o aluno, múltiplas funções; - Agir: gestão da sala de aula/interações com outros professores e com a escola; - Responsabilidade solitária – aprendizagem de todos os alunos; - Metodologias tradicionais/Mudanças de paradigma.
	Conflitos Profissionais	- Audiolinguismo e behaviorismo. - Números de aulas; - Número de alunos por sala; - Falta de recursos; - Espaços para as aulas de LIC; - Desvalorização do ensino de LIC nas políticas públicas e nas escolas; - Desvalorização docente, múltiplas funções; - Reprovação; - Alunos: indisciplina, estranhamento, desvalorização; - Família; - Parcerias e relações interpessoais (sala de aula).
S O T 2	Reflexão sobre o Objeto de Ensino	- Ensino de LIC para o mercado de trabalho (manutenção no <i>status quo</i>); - Língua: instrumento não socialmente orientado; - Ideologia instrumental e de colonização; - Estranhamento da criança em relação à língua (rejeição/idolatria); - Essencial para a formação cidadã; - Objeto de ensino neutro.
	Língua Inglesa e Sociedade	- Cultura estrangeira sobrepõe-se à cultura local, brasileira e a do aluno; - Desvalorização da cultura do aluno (discurso da relevância); - Invasão cultural ou multiculturalismo acrítico; - Inglês como cultura dominante (currículo) e <i>commodity</i>; - Modelo de globalização de dominação econômica; - Cidadania consumista.
	Conteúdos de LIC	- Vocabulário e estruturas simples; - Engajamento discursivo: compreensão cultural e semântica; - Habilidades;

	Metodologia de Ensino	- Seleção a partir do repertório dos alunos/Material didático e encontros de formação. - Projetos – atividades práticas, datas comemorativas, exposições, apresentações, semanas temáticas; - Criação/Adaptação (motivação, desenvolvimento linguístico e cognitivo, experiências, refacção); - Metodologias tradicionais (fixação, memorização, repetição) – rejeição/aproximação/conflito; - Audiolingüismo e behaviorismo. - Pós-método.
S O T 3	Conhecimento Didático-Metodológico Conhecimento Teórico Formação	- Não tem relação com autoritarismo (agir); - Pós-método – construção coletiva de conhecimentos; - Falta de clareza. - Familiaridade com alguns termos teóricos (PCNs); - Dificuldade de teorizar sobre aprendizagem. - HE: formação continuada (mais horas); - Capacitação dos profissionais em relação à língua; - Autoformação (lingüística).
	Proficiência em Língua Inglesa Perfil em LIC	- É importante? (insumo); - Não é uma dificuldade. - Faz parte do agir.
S O T 4	Autonomia	- Relativa autonomia – criar dentro do material didático; - Autonomia em relação ao currículo – existe? Qual?; - Mais autonomia para avaliar, escolher material didático e ensinar com metodologias não tradicionais.
	Papel do Docente dentro da Escola e da Comunidade	- Pouco relacionamento; - Desvalorização da cultura do aluno, família e comunidade; - Modelos de escola; - Culpa, falta de apoio ou participação da família/Identidade do aluno, formadora; - Integração da família e da comunidade – melhorias no ensino de LIC/Professor participe nessa integração - Separação família-escola/Educar-ensinar
	Voz e Participação do Docente	- Voz ouvida/Voz não ouvida; - Voz da prática; - Promoção de mudanças; - Afastamento da representação do próprio agir (observador externo); - Voz não empoderada.
	Ação Transformadora	- Ação conservadora; - A transformação vem de fora; - O contato com o objeto do conhecimento e com o professor transformam.
	Luta Política	- Ação mais local e individual de luta cotidiana do que de luta coletiva; - Não se enxergam como alguém que luta e transforma; - Possível ou impossível?
S O T 5	Políticas Públicas	- Obrigatoriedade de LIC na escola pública; - Currículo único, diretrizes, inclusão na BNCC; - Investimento na educação; - Investimento na capacitação quanto à língua; - Ouvir o professor.
	Estrutura Social	- Desvalorização do professor; - Desvalorização docente, múltiplas funções; - Reprovação;

Recursos e Instrumentos para o Agir	e	- Alunos: indisciplina, estranhamento, desvalorização;
		- Respeito/Temor;
		- Família;
Condições de Trabalho	de	- Modelos de escola (metodologias tradicionais, escola-cadeia);
		- Desvalorização do ensino de LIC nas políticas públicas e nas escolas;
		- Materiais didáticos, recursos, livros bilíngues, tecnologia;
Plano de Carreira	de	- Espaços para as aulas de LIC;
		- Material didático contextualizado, interdisciplinar, culturalmente rico;
		- Escolas estruturadas;
		- Formação.
		- Números de aulas;
		- Número de alunos por sala;
		- Redução da jornada;
		- Estrutura social.
		- Salário e valorização profissional;
		- Redução da jornada.

Fonte: A própria autora

No quadro 53, portanto, é possível perceber que as representações entre esse grupo de professores não são consensuais, como, por exemplo, há a interpretação de que o professor deve aprender com o aluno e há outra de que ele detém os saberes. Conceitualmente, o modelo de educação bancária e de aprendizagem mecânica parece ser rejeitado, no entanto os dados indicam que aparenta não ficar muito claro para os professores como se constrói a aprendizagem fora desse construto.

Os professores, a partir dos dados, apresentam-se discursivamente incoerentes do ponto de vista teórico, ao falar do papel do aluno, colocando-o como ativo e passivo ao mesmo tempo nas relações de aprendizagem. Mesmo quando dissertam sobre a influência dos alunos em suas práticas, essa se reflete na assimilação do conteúdo, no seu desenvolvimento cognitivo e linguístico e na sua motivação. Essa inclusão da subjetividade do aluno no processo de ensino e aprendizagem, por figurar-se acrítica na tessitura dos dados, configura-se como parte do discurso da relevância (GIROUX, 1997), no qual não se problematizam as relações entre as formas de saber e culturais.

A neutralidade das relações desemboca na representação de que o inglês, como qualquer objeto conhecimento, transforma e que essa transformação deságua na formação cidadã do aluno, descrita como a inserção no mercado de trabalho e a sua melhoria de vida. Esse cerrar de olhos em relação ao contexto político que circunda a prática do professor de LIC pode ocasionar nos alunos a ação, descrita nas vivências dos professores relatadas, de não querer aprender e enxergar na língua inglesa uma rejeição identitária. Os professores sustentam o rigor no processo de aprendizagem e no respeito do aluno à figura do professor. A defesa do ensino de LIC é representada pela ideia do

“quanto antes, melhor”.

A formação continuada provida pela Secretaria Municipal da Educação (HE) é apontada como momento de aprendizagem, em especial sobre metodologias. É identificada no tocante à formação docente uma dificuldade nas formulações teórico-práticas sobre a aprendizagem. Sobre as práticas pedagógicas, as representações também são plurais, em que alguns professores acreditam que ao professor cabe o dever de gerir apenas a sua sala de aula, enquanto outros pensam que, além disso, ele precisa interagir com outros professores e no ambiente da escola.

Os professores não consideram que são os únicos responsáveis pela aprendizagem de todos os alunos, e parecem não crer que precisam exercer seu protagonismo em relação a isso. Representam-se como sobrecarregados, exercendo múltiplas funções, além da de ensinar, tais quais o trato psicológico e afetivo com o aluno. Poucos professores representam as metodologias tradicionais de aprendizagem mecânica, audiolinguista e behaviorista como modelos de excelência, a maioria acredita que essa abordagem faz parte do ensino, mas não é completa e precisa estar em conjunto com outras formas de ensinar e aprender LIC.

Os conflitos docentes vão desde o espaço físico da sala de aula de LIC, número de alunos, falta de recursos, passam pelas condições de trabalho, até a desvalorização do professor de LIC nas políticas públicas e nas escolas. Porém, a valorização desejada acaba sendo representada pelos professores como a apropriação de instrumentos de controle como a reprovação. Os alunos, por meio da indisciplina e do estranhamento e desvalorização da disciplina, assim como suas famílias, são apontados como pontos de conflito. Há a tentativa relatada para solucionar os conflitos relacionados à gestão da sala de aula por meio de parcerias com outros professores e relações interpessoais com os alunos.

O ensino instrumental de LIC, como formação para o mercado de trabalho (representação essa colocada como sinônimo de formação cidadã), acaba sendo um mantenedor do *status quo*. Nas representações, há a presença da ideologia de colonização (PAN, 2015), em que existe uma idolatria à língua inglesa e a percepção do inglês e do americano como superiores. A língua, como objeto de ensino, não é descrita como instrumento socialmente orientado e é representada, nesse sentido, neutralizada na sua discursividade.

O ensino de língua inglesa é caracterizado como aquele que deve preconizar a cultura estrangeira, já que as outras disciplinas ensinam a cultura local e a brasileira. As

culturas estrangeiras, cujas práticas de ensino parecem ser colocadas numa perspectiva descritiva e de show de variedades, parecem configurar o multiculturalismo acrítico. Os dados indicam que o inglês é visto como parte dos saberes que compõem a cultura dominante e a cultura do aluno. Essa última, nessa perspectiva, não pertenceria a gama de processos de ensino e aprendizagem da disciplina, logo é descrita como objeto desvalorizado. O processo que se constrói no ensino de cultura com uma supervalorização da cultura estrangeira e negação do aluno é o de invasão cultural (FREIRE, 2014). A globalização também é mencionada, contudo no modelo de dominação econômica e a cidadania, nessa acepção, torna-se vinculada aos parâmetros do consumo (GADOTTI, 2000).

Os conteúdos de LIC são descritos como vocabulário e estruturas simples, pelo menos seu ponto de partida, e como engajamento discursivo, o qual pode significar, na visão dos professores, esses mesmos conteúdos aliados a uma compreensão cultural-semântica dos blocos de enunciado. Há apenas uma menção ao gênero instrucional “receita”, que é utilizado como pretexto para ensino de vocabulário.

As habilidades são mencionadas, mas não são concebidas teoricamente pelos participantes para não serem ensinadas em uma concepção de memorização. Apesar de figurarem nas representações a importância de selecionar conteúdos a partir do repertório dos alunos, a maioria relata escolhê-los alicerçados no material didático e nos encontros de formação.

Os projetos não são definidos como um conjunto de atividades didáticas que visa à exploração de um problema, construção de um produto, de conhecimento, realização de pesquisas, intervenções etc. e sim como atividades práticas (receitas), exposições, apresentações, semanas temáticas em datas comemorativas.

Coexistem a defesa da criação e da adaptação das práticas didáticas de maneira excludente que estão ambas vinculadas à motivação do aluno, ao seu desenvolvimento linguístico cognitivo, às experiências dos docentes, à refacção de atividades que não deram certo. O pós-método é apontado como construto metodológico que tem por objetivo a construção coletiva do conhecimento entre professor e aluno.

Em relação às capacidades do professor de LIC, o conhecimento didático-metodológico e o perfil são bastante valorizados. A capacidade didático-metodológica é considerada por alguns professores não vinculada aos moldes de gestão autoritária da sala de aula. A proficiência é assinalada como importante para a maioria, na qual não são apontadas dificuldades. Entretanto, por uma minoria, não é dada tanta relevância, o

que relaciono com as representações sobre os conteúdos de LIC.

A falta de clareza teórica e metodológica estende-se a alguns termos do agir prescritivo que aparecem no discurso dos professores, como ao discorrerem sobre “engajamento discursivo” e “habilidades da língua”. Esses termos foram identificados por mim como oriundos dos PCNs, um dos objetos de estudo dos encontros de formação. A formação continuada – HE - é mencionada, inclusive, há o interesse em que ela se expanda em quantidade de horas para que os profissionais possam dedicar-se mais à formação. Eles também solicitam capacitação em relação à língua e a maioria admite buscar formas de autoformação que são mais concernentes à formação de língua.

A maioria alega gozar de relativa autonomia, contudo essa autonomia restringe-se, quanto às práticas didáticas, como ter que criar dentro dos liames do material didático. Os professores parecem ter menos autonomia nas adaptações curriculares, o que suscita algumas questões tais como se eles enxergam a existência de um currículo e qual seria ele. Eles expressam, igualmente, seu desejo em possuir mais autonomia para avaliar, escolher material didático e ensinar com metodologias não tradicionais.

É apontado pouco relacionamento com a família e com a comunidade dos estudantes e esse extrato cultural aparenta ser visto de forma menor, desestruturado, desviante. A família, em alguns momentos nos dados, torna-se culpada pelos problemas de aprendizagem e comportamento dos alunos causados também pela ausência da mesma. Por outro lado, em outros, a família é vista como parte formadora da identidade do aluno de forma mais positiva.

A integração com a família e com a comunidade e o envolvimento do professor a esse respeito e como isso influi nas condições de trabalho e na aprendizagem transformadora do aluno são percebidos de formas bem diversas pelo grupo, com diferentes graus de agência e de compreensão do contexto da escola. O grupo também se divide em representações que apoiam a separação das funções de ensinar para a escola e de educar para a família, e de ações cidadãs na escola, em que coexistem o educar e o ensinar.

Ficam divididas também as representações quanto à voz do professor, se ela é ouvida ou não, embora os professores pareçam acreditar na importância de ela ser ouvida como voz da prática e que essa discussão pode promover mudanças. Todavia, não há mobilização desse STT no sentido de tentar fazer-se ouvir a própria voz perante outras instâncias. Em alguns momentos do agir linguageiro dos docentes, a descrição do agir não está imbrincada com um “eu” e sim como se estivesse falando sobre um

contexto alheio ao seu.

A ação do docente é enxergada muito mais como uma ação conservadora, ou seja, que promove pouco ou não promove mudanças. A transformação é apontada como algo que vem de fora ou como fruto da ação passiva do professor, ao estar em contato com o aluno e ao apresentar-lhe o objeto de ensino, já que toda forma de conhecimento foi considerada transformadora. Há muito pouco de luta no discurso dos professores também. As ações possíveis quanto às suas condições de trabalho são mais condicionadas ao dia-a-dia da escola entre professores e alunos do que ações de luta coletiva. Mediante a isso, no momento de geração de dados, há um debate sobre a probabilidade de haver ação e reflexão nas atuais condições de trabalho do professor, o qual não é conclusivo.

Os professores sustentam a obrigatoriedade do ensino de LIC na escola pública com diretrizes e currículo único para todos os contextos, bem como sua inclusão na BNCC. É preciso, para eles, que haja investimento na educação, na capacitação linguística do professor de LIC e que o professor seja ouvido. Esses investimentos materializam-se também em recursos didáticos e pedagógicos e espaços para o ensino de LIC. De forma bem menos expressiva, são mencionadas melhorias no salário e redução da jornada do professor como maneiras de melhorar a qualidade do ensino de LIC.

O material didático apostilado também é parte importante na organização dessas representações e, não obstante eu possa fazer várias suposições sobre seu papel no ensino de LIC, o que posso extrair de forma mais concreta das representações é que, para alguns, ele é um instrumento contextualizado, interdisciplinar e culturalmente rico e, para outros, não é tão eficiente assim. O quadro 54 trata das representações das professoras do estado.

Quadro 54 – Representações do agir docente das professoras do estado

	STTs	Representações
S O T 1	Aprendizagem do Aluno	- Representações teóricas: aluno participativo, protagonista, crítico, que luta, autor de sua própria aprendizagem; - Educar para a cidadania: senso crítico, respeito às culturas e valores morais. - Professores de língua inglesa: aluno receptor; - Representações da prática: memorização, aluno receptor e aprendizagem bancária; - Contexto do aluno: adaptação temática dos conteúdos; - Estranhamento da criança em relação à língua inglesa; - Fatores afetivos e psicológicos; - Aprendizagem inclusiva; - Aluno com dificuldades: impeditivo do agir; - Quanto antes, melhor.
	Aprendizagem do Professor	- Engajamento com a autoformação; - Orientação Técnica do <i>Early Bird</i>: orientações e subsídios; - Críticas à formação inicial: oralidade em língua inglesa, sem diálogo com a prática; - Agir solitário em LIC no contexto do estado; - Parcerias com professores da escola; - Valorização das parcerias: trocas de experiência e aprendizagem mútua; - Consciência da falta de reflexão na atividade docente; - Aprendizagem do professor como forma de transpor conflitos.
	Ensino do Professor	- Representação teórica: professor mediador; - Professor: agir que deve despertar o agir no outro; - Autorreflexão crítica sobre o próprio agir docente; - Recursos didáticos: fonte de aprendizagem/impedimento para o agir (soluções bancárias); - Práticas didáticas (desenvolvimento crítico) – alienadas; - Regras do ofício e modelos de atividades de LIC; - Tarefas miméticas, modelo de escola conteudista.
	Conflitos Profissionais	- O próprio professor; - Desvalorização, abandono e carreira do professor; - Estado: precarização, silenciamento, violências reais e simbólicas; - Condições de formação; - Indisciplina e falta de interesse; - Recursos didáticos; - Estrutura física e social a escola; - Tempo de planejamento.
S O T 2	Reflexão sobre o Objeto de Ensino	- Ensino de língua inglesa como prestação de serviços; - Aluno: estranhamento/capital cultural; - Benefícios neurológicos da aprendizagem da língua estrangeira; - Inglês como objeto de conhecimento neutro;
	Língua Inglesa e Sociedade	- Cultura global/Cultura local; - Discurso da relevância; - Invasão cultural; - Inglês como cultura dominante (currículo) e <i>commodity</i>; - Mundo globalizado: Estados Unidos e Europa; - Ensino de datas comemorativas; - Projeto intercultural.
	Conteúdos de LIC	- Ensino de vocabulário e funções comunicativas; - Agrupamento de conteúdos por tópicos;

	Metodologia de Ensino	- Oralidade (LIC) – pronúncia, repetição, memorização e ouvir; - Crítica ao ensino de leitura e escrita, gramática e tradução. - Abordagem natural direta, audiolinguista, TPR; - Metodologia do <i>Early Bird</i>: oralidade, estruturação rígida, documentação, condicionamento; - Lúdico; - Projetos didáticos: reprodução/produção.
S O T 3	Conhecimento Didático-Metodológico	- Orientação técnica do <i>Early Bird</i>: ausência/adesão; - Direcionamento metodológico; - Despertar para o ensino de metodologias (oralidade e escuta) – construção do professor.
	Conhecimento Teórico Formação	- Formação inicial: não ensina a dar aula, teoria que não dialoga com a prática. - Formação do <i>Early Bird</i>: descontinuidade; - Formação inicial: proficiência e prática; - Formação linguística e metodológica; - Autoformação.
	Proficiência em Língua Inglesa	- Dificuldades com a oralidade; - Pronúncia do professor; - Valorização da proficiência – leitura, material didático; - Cursos de aperfeiçoamento.
	Perfil em LIC	- Crianças: lúdico e afetividade.
S O T 4	Autonomia	- Seleção e criação das aulas, do material didático e do norte metodológico; - Criar: reflexão sobre o necessário e consciência do próprio agir; - Utilização de material pronto: autonomia para fazer adequações; - Imposição dos gêneros no material didático; - Refacção do planejamento.
	Papel do Docente dentro da Escola e da Comunidade	- Pouco relacionamento; - Valorização do contato com a família; - Desvalorização da cultura e dos modos de vida dos pais/Proximidade afetiva; - Passividade e voz na escola.
	Voz e Participação do Docente	- Invisibilidade da voz da prática (políticas públicas de LIC); - Voz do professor: aprendizagem significativa no currículo; - Adesão/Acomodação/Valorização cultural – metodologia estrangeira – projeto <i>Early Bird</i>; - Política da sala de aula/Políticas públicas.
	Ação Transformadora	- Negação do potencial transformativo: ensino de língua inglesa e práticas docentes; - Potencial transformativo: políticas públicas e práticas docentes de outros professores; - Transformação a partir do aluno: gosto, interesse, valorização socioeconômica do inglês, realização pessoal, profissional e cultural, senso crítico, respeito a outras culturas, valores morais.
	Luta Política	- Desvalorização do professor: governo ou sociedade?; - União da categoria: luta e formação; - Greve.
S O T 5	Políticas Públicas	- Obrigatoriedade de LIC na escola pública; - Investimento na formação e no trabalho do professor; - Formação linguística e didático-metodológica.
	Estrutura Social	- Desvalorização, abandono e carreira do professor; - Estado: precarização, silenciamento, violências reais e simbólicas;

Recursos e Instrumentos para o Agir	- Condições de formação; - Indisciplina, estranhamento e falta de interesse; - Horas de trabalho na escola. - Fonte para a aprendizagem/Impedimento; - Recursos lúdicos e tecnológicos – aprendizagem inclusiva; - Recursos para LIC: oneroso e trabalhoso para o docente; - Estrutura física e social da escola; - Formação.
Condições de Trabalho	- Horas de trabalho na escola; - Estrutura física e social da escola; - Pouco espaço para a reflexão, trocas e planejamento.
Plano de Carreira	- Salário.

Fonte: A própria autora

Nas representações do quadro 54, temos que, teoricamente, as professoras representam o aluno como sendo participativo, protagonista, crítico, que luta, autor de sua própria aprendizagem. Uma das professoras tem noção de que essas representações teóricas estão muito longe da prática docente do professor de língua inglesa, a qual se adequa mais à concepção de aluno receptor. Essa concepção confirma-se nos exemplos de práticas das professoras, a maioria aliada à aprendizagem mecânica e bancária.

Há uma consideração do contexto do aluno como ponto de partida para a adequação temática dos conteúdos, entretanto é acrítica e acaba por se enquadrar no discurso da relevância (GIROUX, 1997). O educar para a cidadania é representado pelo desenvolvimento do senso crítico, respeito às culturas e valores morais, o que, nas representações práticas, parece uma acepção cidadã semelhante à da educação moral e cívica. Os fatores afetivos e psicológicos e a introdução do inglês na infância circundam as representações sobre o ensino de LIC. A aprendizagem inclusiva aparece também no discurso das professoras como forma de conflito que gera desenvolvimento docente, mas, em alguns momentos, é impeditiva do agir.

As professoras relatam estar envolvidas com a autoformação, posto que há lacunas na formação inicial delas como profissionais de Letras em relação à proficiência oral e às articulações com a prática na escola. Talvez, em virtude disso, a orientação técnica e metodológica do *Early Bird* reflita tanto em suas representações, sendo a única formação de LIC que elas têm contato, a qual proveu orientações, mas não as munuiu de subsídios.

Sendo as únicas professoras de LIC do estado naquele município em cada ano, o agir das docentes em relação à LIC acaba sendo solitário, em contrapartida, as parcerias são feitas com professores de outras disciplinas que lecionam na escola. Figura nas

representações a valorização de parcerias como forma de troca de experiência e aprendizagem mútua. A consciência de que o trabalho do professor de LIC é realizado sem reflexão sobre a atividade docente propriamente dita é uma concepção que submerge dos discursos das professoras, em que transparece também a noção de aprendizagem docente para transpor os conflitos da sala de aula.

Teoricamente, o professor é representado como mediador e sua importância é reconhecida na sala de aula, pois seu agir pode despertar um agir no aluno. Entretanto, não necessariamente é um agir crítico, pois o ensino de línguas narrado, não preconizando a língua socialmente concretizada e a aprendizagem não autônoma, pode provocar o pensamento alienado.

Transparecem nas práticas docentes regras do ofício e modelos da atividade do professor de LIC, como o lúdico, o ensino de vocabulário, apresentações artísticas culturais etc. A maioria das descrições das tarefas é interpretada por mim como sendo miméticas e a diferença que o professor pode fazer na sala de aula não é vinculada ao ensino de conteúdos e sim no relacionamento interpessoal com o estudante.

Fruto da autorreflexão crítica do agir, é apontado o próprio professor como fonte de conflitos. Com relação aos determinantes externos, delineiam-se a desvalorização dos professores e o seu abandono, refletidos em suas carreiras por parte do estado com políticas e ações que precarizam a educação, silenciam o professor e o constroem em violências reais e simbólicas; as poucas condições de formação, recursos de LIC e tempo de planejamento; a estrutura física e social da escola e a indisciplina e falta de interesse por parte dos alunos.

As representações discorridas sobre ensino da língua inglesa aproximam-no de um objeto de prestação de serviços, sendo que a própria língua é retratada como produto valioso do capital cultural e que traz benefícios neurológicos. Aprender inglês é desenhado como acontecimento positivo, em razão de que a língua torna-se um objeto do conhecimento neutro em que o aluno pode assimilar essa interpretação ou construir uma relação de afastamento em relação a ela, como descrito pelas professoras. Esse movimento é relativo, para mim, ao enraizamento das bases culturais das crianças.

Pertinente ao ensino de cultura, há a imagem do mundo global na qual são mencionadas as realidades políticas e econômicas dos Estados Unidos e da Europa. Os diálogos com as culturas locais, a partir dos dados, também partem desses dois contingentes geográficos e são materializados no ensino de datas comemorativas, sendo reconhecidas como cultural e historicamente ricas. O inglês, nesse sentido, parece ser

compreendido como elemento constituinte da cultura dominante e como *commodity*. Há apenas uma descrição didática de um projeto intercultural que prevê ressignificações culturais e linguageiras com base nas trocas culturais.

De um lado, o ensino de LIC é descrito exclusivamente como ensino de vocabulário e, de outro, além desse primeiro, há o ensino baseado nas funções comunicativas. Esse ensino com base no léxico é caracterizado por uma organização temática em relação aos grupos lexicais. A oralidade parecer ser extremamente estimada para o ensino de LIC, crença a qual produz crítica, por parte das professoras, concernente ao ensino de leitura e escrita, gramática e tradução em LIC. Essa preconização da oralidade enquadra-se, fato depreendido do relato das professoras, nas abordagens natural, direta, audiolinguista e no TPR para o ensino de línguas.

Esses construtos podem ser provenientes da metodologia do *Early Bird*, em razão de que estão em consonância com ela. Ademais, outros elementos da metodologia do Projeto, similarmente encontram-se no discurso das professoras, como a estruturação rígida da aula, a documentação e registro da participação dos alunos aula a aula, a aprendizagem por condicionamento etc. O lúdico tem bastante presença nas representações também, sendo colocado como um valor central nas práticas organizadoras do ensino de LIC. As professoras relatam conduzir projetos, igualmente calcados, na maioria, na aprendizagem reprodutiva, sendo pouco fundamentados na aprendizagem criadora.

No conduzimento das práticas didáticas, as professoras salientam que gostariam de ter maior direcionamento ou orientação metodológica nos quais se pautarem. O conhecimento didático-metodológico parece ser estimado no agir do professor e as professoras delineiam que os professores de LIC precisam de formação a esse respeito, em especial com metodologias que preconizem a oralidade e a escuta.

A formação do *Early Bird* provida pelo estado foi caracterizada como descontinua, pois nem todas as professoras tiveram a oportunidade de usufruir dela. É defendido, então, por elas, a oportunização de formação linguística e metodológica. As professoras retratam a oralidade como um ponto de dificuldade na proficiência do professor de LIC, seja nelas mesmas ou em outros professores. É entendida como uma importante capacidade para o ensino de pronúncia, de leitura, para o uso de textos e do material didático. As professoras buscam cursos de aperfeiçoamento nesse prospecto, porém reconhecem que nem todos os professores de LIC têm as mesmas condições. É argumentado também em favor do perfil do profissional de LIC, traçado na utilização

do lúdico e na relação afetiva com o aluno.

As professoras alegam gozar de autonomia, tanta que, às vezes, beira o abandono. Algumas delas dizem selecionar e criar material didático, suas aulas e o norte pedagógico que embasa suas práticas e refazer o planejamento de acordo com a realidade de sua sala de aula. A criação das práticas didáticas, na concepção delas, faz com que o professor reflita sobre o que é necessário e desenvolva as capacidades para tal. No outro polo, há a utilização de material pronto e a sua defesa, desde que haja condições de adequações e adaptações didáticas. Desponta uma crítica, em outra direção, aos textos de materiais didáticos prontos que não correspondem à realidade do aluno.

Sobre o papel do professor na escola e na comunidade, devido às condições de trabalho, as professoras relatam pouco relacionamento nesse sentido. O grupo dessas participantes vê como fundamental o contato com a família. Coexistem visões que acreditam na proximidade afetiva com a família e outras que caracterizam o comportamento das famílias como desviantes, culpadas pelos problemas das crianças. Entre esses dois extremos, as famílias, em nenhum deles, assumem voz e papel ativo na escola.

A voz do professor é concebida como invisibilizada pelas políticas públicas de LIC e é apontada, se ouvida, como um direcionamento ao currículo e seleção de gêneros para o ensino de língua inglesa e fomentadora de uma aprendizagem mais significativa. A voz das professoras também parece ser usada como ferramenta de acomodação e assimilação da ideologia proveniente do Projeto *Early Bird*. Há também um olhar delas, proveniente de seus discursos na geração de dados, que revela um descolamento das práticas docentes do contexto educacional, das políticas públicas, das configurações ideológicas, em razão de que, para uma minoria de professoras, essas dimensões, que circundam o professor, não influenciam seu agir individual.

O potencial transformativo não parece ser visto como consequência do curso do agir das professoras, nem do ensino de língua inglesa, ele pode ser gerado, nas representações das participantes, por políticas públicas e práticas de outros professores. A transformação, nesse paradigma, parece ser conceituada por elas como aceitação e envolvimento do aluno com ensino de língua, assimilação de seus valores sociais como *commodity*, apropriação do objeto de ensino como forma de obter sucesso futuro e formação de valores.

A luta é endereçada, principalmente, nas representações analisadas, ao governo,

à sociedade e às condições de trabalho e de agir e as professoras clamam pela união da categoria, seja na luta como coletivo de trabalho, seja na forma formação colaborativa. O ensino de LIC obrigatório é preconizado, assim como o investimento na formação e no trabalho do professor, como políticas públicas.

A possibilidade de usufruir de recursos promove, segundo as participantes, condições de prover situações de aprendizagem mais inclusiva, contextualizada e lúdica. A ausência de recursos foi definida, em contrapartida, como um impedimento ao agir, que leva a práticas bancárias. Os recursos para LIC foram confeccionados pelas próprias professoras, consoante às mesmas, as quais preferiam ter recursos específicos, visto que esse processo é trabalhoso e oneroso ao docente. A estrutura física e social da escola pode ser um ponto de conflito para a prática também, estrutura essa que promove para o aluno horas cansativas de estudo e pouco espaço para reflexão, trocas e planejamento para o professor, representações emergentes do agir languageiro das docentes.

Entre as representações dos dois grupos de participantes, é possível traçar pontos de convergência e divergência. As representações convergem quando, teoricamente, o aluno é caracterizado como participativo, enquanto a descrição das práticas revela um aluno receptor em um processo de aprendizagem bancária. A criança, nos dois contextos, é representada com estranhamento à língua inglesa e é o aprendiz propício para o ensino de língua estrangeira devido à sua faixa etária.

Em alguns momentos, os conhecimentos e cultura do aluno são considerados como parte do processo de ensino e aprendizagem, todavia como não são enxergadas as relações de opressão/empoderamento nesses construtos, acabam se enquadrando no discurso da relevância (GIROUX, 1997). A formação do cidadão está imbricada, nessas representações, à preparação para o mercado de trabalho e à melhoria de condições de vida dos estudantes. A afetividade é um fator relevante nas representações do ensino de LIC e aparece nos dois grupos de participantes, mas com muito mais ênfase no grupo de professoras do estado.

A figura do professor, teoricamente, é representada como a do professor mediador. A visão de que o professor é apenas responsável pela gestão da sua sala de aula e que o contexto não influencia sua prática é correlativa nos grupos, ao mesmo tempo em que outros participantes vislumbram a premência da interação com outros professores e com o espaço escolar. As metodologias de ensino e aprendizagem e de línguas audiolinguista e behaviorista figuram nas práticas de ensino discorridas pelos participantes. E as formações continuadas possuem peso e influência nas representações

dos professores, especialmente porque, na minha visão, são sobre LIC.

As representações preconizam o desenvolvimento crítico, contudo as práticas narradas são alienadas. Mediante as pesquisas de LIC (SANTOS, 2005; ROCHA, 2006; ORNELLAS, 2010; GUEDES, 2013) e a convergência dos dados entre os grupos de participante, entrevê-se um peso nas representações das regras do ofício e dos modelos de atividade de LIC. A aprendizagem reprodutiva enleva-se mais do que a aprendizagem criadora nas práticas mencionadas.

Dentre as dificuldades nos contextos, foram apontadas a falta de recursos, a desvalorização docente, poucas condições de formação, a indisciplina e falta de interesse dos alunos, problemas familiares dos alunos, a necessidade de mais investimento em recursos didáticos, na estrutura da escola, a desvalorização no ensino de LIC perante as políticas públicas.

O ensino de LIC, abordado na geração de dados, parece circunscrever-se em uma ideologia neoliberal e instrumental com o ensino de vocabulário e estruturas, datas comemorativas e habilidades da língua. O inglês, para os participantes, é um bem de consumo, e é uma forma de conhecimento pertencimento à cultura dominante, portanto é neutralizado. Como as representações indicaram a sua supervalorização em relação à cultura do aluno, seu ensino pode acarretar um processo de invasão cultural (FREIRE, 2014). A globalização imperialista e eurocêntrica é parte organizadora desse cenário.

Os professores reconhecem (ou dizem reconhecer) a relevância de se selecionar conteúdos a partir do repertório dos alunos. A prática, contudo, é relatada como calcada no material didático e nos encontros de formação continuada. A necessidade de formação linguística e metodológica é, igualmente, um ponto em comum, e os professores também buscam formação por conta própria.

Os professores alegam ter pouca convivência com a família e comunidade dos estudantes, em que a mesma pode ser considerada como desviante e fonte de problemas. A voz do professor, na maioria das representações, é tida como não ouvida nas políticas públicas de LIC, mas que, se fosse, poderia acarretar mudanças no processo de ensino e aprendizagem.

A ação do professor de LIC parece ser concebida muito mais como conservadora das relações sociais vigentes do que transformadora, pois o discurso dos professores aparenta ser de intelectuais adaptados (GIROUX, 1987), no qual a ideologia hegemônica que permeia a língua inglesa aparenta ser assimilada acriticamente para eles, mobilizada em suas práticas docentes e representações. A transformação em si não

transparece como um ato de empoderamento e sim como algo externo ao professor de LIC.

Sendo meu objeto estudo os casos que se circunscrevem a grupos de professores de LIC, há alguns elos em comum que delineiam esse ofício, também pela proximidade geográfica e contextual e, ao mesmo tempo, emergem representações contraditórias, colidentes, que demonstram a pluralidade, a heteroglossia, a heterogeneidade de um grupo social. Essa constatação de que as representações atuam de forma centrípeta e centrífuga aponta o quanto é difícil falar de política na educação, principalmente de unificação, de homogeneidade nas políticas educacionais, pois, dentro de um mesmo ser humano, as representações debatem-se entre si.

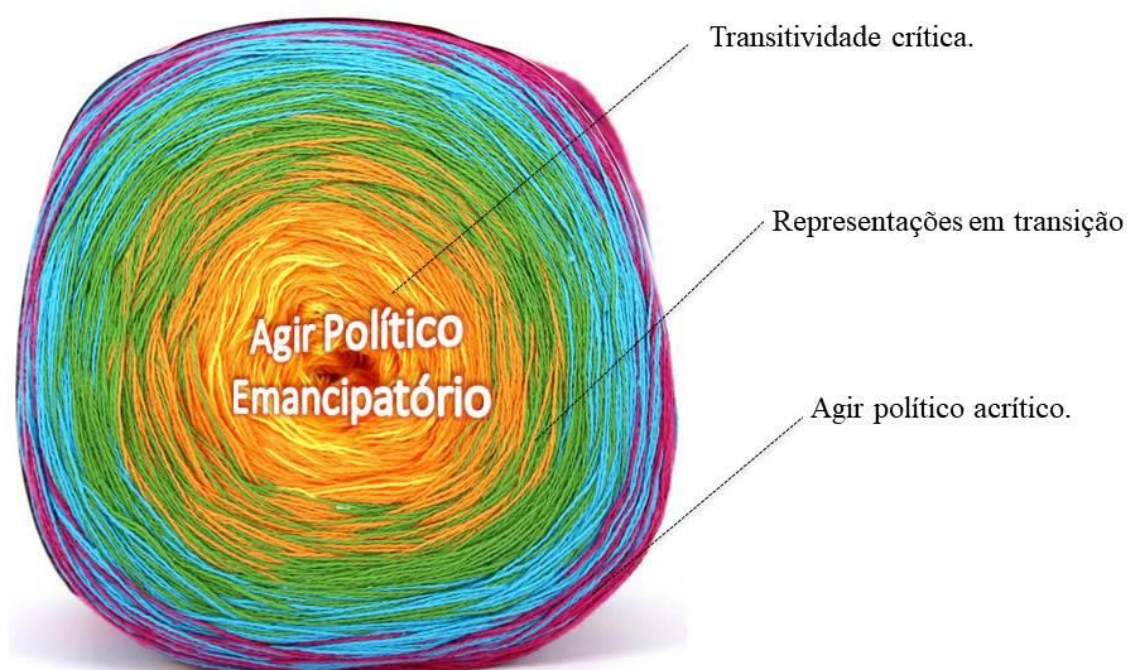
Na segunda pergunta de pesquisa, há uma tentativa de categorizar algumas dessas representações de acordo com a aproximação/afastamento de um agir politicamente emancipatório a partir das representações sobre ensino de LIC materializadas agir linguageiro dos professores. Ela pode ser respondida considerando três grupos de diferentes de representações mobilizadas nos MOV.

Entendendo a criticidade como um processo em movimento permanente e que essas categorias de representações podem figurar dentro de um mesmo indivíduo, apresento a figura 03 que tem por propósito delinear as esferas ideológicas às quais pertencem. O núcleo representa o agir politicamente emancipatório que, retomando algumas de suas atribuições, conceitua-se como ações e representações que mobilizem a consideração da criança como ser plural nas suas dimensões física, psicológica, cultural, social, cognitiva; a compreensão não-ingênua da construção do currículo e das práticas sociais da escola e como essas se relacionam com a criança; na fomentação de uma aprendizagem ativa, participativa, dialógica e transformadora; no ensino da língua inglesa situado em práticas linguageiras contextualizadas para a promoção da cidadania global e solidária; na utilização crítica de gêneros textuais/discursivos que dialoguem com o universo infantil, em especial das esferas primárias, pautando-se em letramentos locais e globais; na atuação agentiva como docente, como parte do corpo escolar, lutando por espaços em que figurem a própria voz, a voz da família e dos alunos; na defesa de sua formação e construção permanente para que melhor possa atuar como professor de justiça social (HAWKINS, NORTON, 2009).

Como o agir politicamente emancipatório não é um ponto de chegada, situo as representações que mais se aproximam dele como pertencentes à categoria da transitividade crítica, que denota um caminho percorrido, uma tomada de consciência

que culminam em ações e representações politicamente emancipatórias. Conforme mais afastadas do núcleo, mais acríticas as representações. As representações de transição ficam nesse interstício e podem se deslocar tanto entre o agir político emancipatório quanto entre o agir político acrítico. A figura escolhida é um rolo de fio colorido, em que as cores se entrelaçam e se interpenetram, ressaltando a transitividade crítica como processo em construção e a coexistência das categorias das representações, em especial em áreas de contato.

Figura 03 – Esferas ideológicas das representações do agir docente do professor de LIC



Fonte: A própria autora

O agir político é acrítico, mediante a figura 03, é diametralmente oposto ao agir político emancipatório e as representações que englobam esse grupo são as que mobilizam contradições entre a teoria e a prática; a convergência entre teoria e prática caminhando para um ensino bancário; a falta de conhecimento teórico que respalda a prática; a consciência acrítica da cultura do aluno e da utilização de seu repertório em sala de aula, e da sua resistência à língua inglesa e às práticas de ensino escolares; a valorização da aprendizagem instrumental; a assimilação de representações hegemônicas de educação e de ensino de LIC sem reflexão sobre as mesmas; as soluções autoritárias para conflitos do agir docente; a omissão da ação de reivindicação, posicionamento, resistência nas práticas didáticas e na luta política, enxergando a

transformação como algo externo a si; as visões opressivas, hegemônicas e excludentes do ensino de línguas, como a compreensão da língua associal e ahistórica e como objeto de conhecimento neutro; a perpetração da invasão cultural e da aprendizagem mimética por meio das práticas didáticas de ensino de linguagem; a exaltação de projetos neoliberais do estado e de países desenvolvidos; a concepção do professor como adaptador; a desvalorização da cultura do aluno e da família e do papel ativo de ambos na escola; a voz docente desempoderada.

O segundo grupo, chamo de representações de transição, que, inclusive, formulavam-se nos dados orais de forma trêmula, incerta e, quando confrontados com visões mais hegemônicas, retrocediam e acomodavam-se. Essas representações são gérmenes do agir político emancipatório, pois, por vezes, possuíam algumas bases mais críticas, solidárias, ativas e, no entanto careciam de clareza e reflexão política.

As representações mobilizadas nesses grupos são o professor como “aprendente” com aluno (perspectiva teórica); a afetividade em sala de aula como forma de promover a aprendizagem; a interação inter-relacional com outros professores e com a escola; a solução de conflitos fundamentada na boa vontade e no relacionamento interpessoal; a leitura crítica do agir prescritivo, mas adesão ao mesmo; o conhecimento didático-metodológico de metodologias mais abertas e reflexivas; iniciativa, pró-atividade e criação nas práticas didáticas, reconhecendo a importância das mesmas; a construção de atividades interculturais; a busca pela autoformação; a autorreflexão crítica; a valorização da família na escola; o reconhecimento da relevância da própria voz.

O menor grupo de representações é o que mais se aproxima, na minha interpretação, de um agir politicamente emancipatório, que estão dentro da transitividade crítica, que já possui algum enraizamento nesse agir, a saber: as parcerias como forma de resolução dos conflitos e a valorização das mesmas na formação e aprendizagem docente; a consciência crítica em relação aos conteúdos generalistas e pouco significativos do material didático; o descortino do papel do coletivo de professor de LIC na luta e formação, que são dois conceitos inseparáveis para o educador crítico. Por fim, apresento minhas considerações finais quanto às análises e à trajetória de pesquisa até o presente momento.



(Momento da Geração de Dados)

Reencontro com meu eu na pesquisa

*Foi caminhando pelas ruas dessa cidade, sob o sol forte e as ruas cumpridas que essa
pesquisa, de nuvem, virou chuva.*

*As ruas e becos, os pontos de ônibus e as buzinas, os caminhos que meus pés
conheciam tão bem como professora serviram à pesquisadora.*

*A poeira e o suor misturaram-se às palavras, às palavras dos livros, às palavras da
sala de aula, às palavras das ruas, às palavras das crianças.*

*Essa perene sensação de ser andarilho, viajante, de não ter porto nem pouso, de me
demorar um pouco em cada par de mãos, mãos da escola, da biblioteca municipal, da
praça, da padaria, foi o retrato da tentativa de ser pássaro e semear em cada cantinho,
mesmo nas agruras estéreis e secas.*

*Como um filme em retrospecto, os olhos das pessoas, os cumprimentos das senhoras, o
peso da minha mochila... É possível ver o terreno preparado e as minhas inúmeras
falhas no plantio, no qual que mesmo entre concreto e destruição, vinga flores e frutos,
pois embora as mãos sejam artefatos rudimentares, a força da natureza utiliza-as de
forma perfeita, impelindo o mundo a progredir.*

Outubro 2016 - Agosto 2018

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Na mão dos professores? Por que é que a gente tem que aprender isso? O que fazer com as crianças que não querem aprender? A escola é uma cadeia. Pro aluno, é grego. O que é piru? É possível ou impossível? Até quando você não é ouvido? *Teacher*, cadê a hortinha? O americano é um vencedor. A criança não tem país, não tem fronteiras. A prática é bem diferente. Independente da política, você é que faz sua aula.”

Essas são algumas das vozes que atravessam a mim e a minha pesquisa na tentativa de compreender a politicidade das representações de professores de LIC em um contexto tão próximo da minha vivência. Esses recortes discursivos são vozes de profissionais de LIC que estudam, preparam aula, compram material didático, trazem jogos e recursos lúdicos para a sala de aula, atendem a criança, mediam conflitos de relacionamentos entre elas, secam lágrimas, consolam, dão conselhos, contam histórias, cantam, trabalham em eventos da escola, cumprimentam as crianças na rua. Esses profissionais, muitas vezes, são pais, mães, irmãos, filhos, vizinhos e dependem e trabalham pelos seus semelhantes no dia-a-dia.

Eles compartilharam comigo suas inquietações, angústias, representações, reclamações, visões de mundo, abrindo uma pequena janela (BUZZO, 2008) sobre seu agir a partir de um olhar interpretativo possível, corporificado nessa pesquisa. Essa pesquisa possui muitas limitações dessa interpretação circunscrita a esse percurso metodológico na análise desses casos em específico. O uso do questionário provou-se ser um instrumento que permite poucas conclusões sobre o agir languageiro, mesmo em questões dissertativas, pois se pode não responder a uma questão, responder de forma vaga e genérica e permite mais suposições do que conclusões em si.

A pesquisa não foi participativa e não posso afirmar se os dados gerados por ela afetam, de alguma forma, os participantes e de que maneira. Minhas conclusões carregam o apelo expresso por eles, em algum momento da geração de dados, de um olhar sobre eles, do ponto de vista das Secretarias da Educação, das políticas públicas, das universidades, da sociedade para que os amparasse melhor no seu agir, instrumentalizando-os em diversos prospectos no seu trabalho cotidiano. Por isso, creio que meus dados, embora não possam ajudar concretamente os participantes, não sejam prejudiciais a eles.

Questões surgem no momento da redação desse texto, pensando que é mais fácil lutar como professora do que como pesquisadora. Primeiro, porque o espaço acadêmico não é ocupado por todos e a pesquisa em ciências humanas não é tida como parâmetro para tomadas de decisões de instâncias governamentais; segundo, que, como professor, lutamos com o corpo, lutamos na rua e na sala de aula. Parece a mim, logo, que o corpo tem mais visibilidade do que a palavra escrita em variante limitada, porque o sólido é aquele que se desmancha no ar. Por isso, reitero que, para a pesquisa ser instrumento de luta, ela precisa ir às ruas, adentrar as vielas e as casas e ser instrumento de discussão na praça pública.

Outra limitação que posso elencar é que os construtos teóricos utilizados para analisar e conduzir metodologicamente a análise de dados, o ISD, a Pedagogia Crítica, o Ensino Crítico de Linguagem, a Pesquisa Qualitativa na pós-modernidade nem sempre são intercambiáveis e dialógicos. Porém, creio que utilizei os conceitos que me serviram bem nessa trajetória de pesquisa e, do meu ponto de vista, não é preciso rechaçar um grupo de ideias quando algumas delas não são tão válidas para si ou para o objeto. Podemos nos apropriar de construtos vindos de diversas naturezas do conhecimento, construindo essa bricolagem (DENZIN, LINCOLN, 2005) da maneira que melhor forma a tessitura e a trama do nosso agir.

Além disso, não utilizei plenamente os procedimentos de análise do ISD, detendo-me na superfície do plano textual global, portanto, os indícios linguageiros utilizados para a análise foram escassos, especialmente para metodologia linguística de análise dos dados adotada. Muitas foram as razões para tanto, como a má administração do tempo e a pouca compreensão das teorias metodológicas de análise de dados, devido à minha crueza ao ingressar no processo de mestrado. Meus dados são frutos da análise dos temas emergente dos discursos dos professores. Essa é resultado do meu processo interpretativo a partir dos conceitos teóricos eleitos, no entanto, não creio que, em virtude disso, pode ser considerada inválida ou descartável, embora um viés mais linguístico de análise enriqueceria-a mais.

Depreendo, a partir da análise dos meus dados, que em virtude dos professores não terem passado por um processo de formação inicial adequada, quiçá de formação crítica, a realidade, as práticas pedagógicas, o objeto de ensino, a transposição dos conflitos, o próprio agir não foram desvelados reflexivamente por eles ainda e permanecem latentes, predominantemente em representações acríticas. No entanto, há representações de transição e de transitividade crítica que clareiam o curso do agir e

promovem mais reflexão sobre a prática, carregando em si o potencial transformativo. As representações são plurais e contraditórias, muitas das vezes, e são povoadas de conflitos que permeiam seus sujeitos.

Corroboro também que as representações de um agir acrítico podem ser consequência da incorporação dos pré-construídos (BRONCKART, 2006) da escola e da língua inglesa e se constituírem absolutamente excludentes e promotoras de desigualdades. Essas representações são prováveis de serem transportadas para o ensino de LIC, no qual é muito mais fácil incorporar os modelos de atividade e regras do ofício quando não se tem parâmetros para essa atividade, ou seja, quando se é um professor iniciante (DARLING-HAMMOND, 2006a).

A reconfiguração das representações é possível e passa por diversas instâncias como já apontado pelos professores participantes: o investimento no ensino de LIC, nas condições de formação, o diálogo na construção de políticas públicas e na implementação dos contextos de ensino, maior união dos professores de LIC de contextos públicos, pois são pulverizados em diversos municípios, o reconhecimento do professor da própria voz e da ação transformadora, a sua participação nas lutas políticas, a fomentação das comunidades de práxis (SHARKEY, 2009) de LIC como espaços de formação.

Apoiada nos meus dados, corroboro Vicentin (2013) que a construção dos diálogos com os docentes de LIC, na autoria e autonomia desse ensino nos seus contextos, não pode ser apenas descendente, em razão de que a maioria dessas representações não conduziria a construção de um agir prescritivo para LIC politicamente emancipatório. Não argumento igualmente em favor de um currículo único e homogêneo, pois, de acordo com Canagarajah (2009), acredito no ensino de língua inglesa recontextualizado localmente como instrumento de empoderamento.

O ensino de LIC nos contextos públicos vem sendo implementado, com poucas condições do professor exercer essa *métier* (SANTOS, 2005), e quem dirá pensado com bases teóricas, metodológicas e políticas. Dos dois contextos analisados, o municipal é o melhor amparado em termos de formação e recursos, enquanto que o estado de São Paulo, em suas políticas neoliberais, fragiliza mais o professor em sua atuação solitária.

As lacunas na formação, seja em LIC (BELO-CORDEIRO, FERREIRA, TONELLI, 2017; SANTOS, 2010; TUTIDA, 2016), seja na formação crítica do docente (HAWKINS, NORTON, 2009; PESSOA, FREITAS, 2012), que não pode ser dissociada da prática e do chão da escola (DARLING, HAMMOND, 2006a), fazem

com que o professor de LIC agarre-se aos subsídios que podem orientar sua prática: formação continuada mínima, o material didático, os modelos de atividade, as regras do ofício, sem que pense criticamente nas bases políticas e epistemológicas desses construtos.

O contexto municipal promove nas HE alguma reflexão sobre a prática, de acordo com os dados, já o contexto estadual não promoveu às professoras, além das formações do professor Karel Phillipsen, momentos para a reflexão. Sem a práxis (FREIRE, 2014), não há trabalho docente orientado para a formação integral da criança com bases politicamente emancipatórias.

Essa pesquisa pode contribuir como ponto de partida de pesquisadores de LIC que desejam construir trajetórias de investigação que abarquem a visão política desse processo pedagógico, para a formação inicial e continuada de LIC em uma perspectiva crítica, para professores que desejam compreender melhor sobre as bases políticas que fundamentam suas práticas, para a estruturação do trabalho docente em contextos de implementação de LIC e para o fomento de construções teórico-metodológicos agentivas, críticas, ascendentes e descendentes.

Esse caminho percorrido, cheio de tropeços, tombos e falhas, que, no entanto, não me paralisam (AGRA, 2016), não é um ponto final e sim múltiplas interrogações que suscitam dessa interpretação, dessa trajetória metodológica e do que pode surgir a partir disso. Finalizo com Freire (2000) que amorosamente me acompanhou nessa pesquisa.

(...) minha intenção neste texto é mostrar que a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. (...) É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-la, com vantagens materiais. (FREIRE, 2000, p. 09-10)

O convite de Freire (2000) é uma vida de luta, de formação permanente, que, nessas condições adversas que remam contra o docente, é um ato de coragem, de

comprometimento e de amorosidade para com as crianças, para com a sociedade, na esperança de que o nosso agir possa despertar um agir mais igualitário, mais humano, mais solidário no mundo.

REFERÊNCIAS

- AGRA, Christiane Batinga. Inglês se Aprende na Escola: Reflexões sobre a Introdução da Língua Inglesa no Ensino Fundamental I à Luz dos Multiletramentos. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal do Alagoas, Faculdade de Letras, Maceió, 2016.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e Abusos dos Estudos de Caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.
- ALTBACH, Phillip. G.; KNIGHT, Jane. The internationalization of Higher Education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, vol.11, n. 3/4, p. 290–305, 2007.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004. p. 35-53
- ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; GONÇALVES, Margarida de O. C. Qual é a melhor idade para aprender línguas: mitos e fatos. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, São Paulo, n. 5, p. 11-24, 2000/2001.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARRICELLI, Ermelinda. A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil. 2007. 324f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2008.
- BASTOS, Ana Carolina Vieira; ANDRADE, Luiz Henrique Santos de. Aspectos do Trabalho Real na Voz de uma Professora de Língua Portuguesa. In: MEDRADO, Betânia Passos; PÉREZ, Mariana (Orgs). *Leituras do Agir Docente: A atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 203-232 (Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 12)
- BLOCK, David. Language education and globalization. In: MAY, Stephen; HORNBERGER Nancy H. (Orgs.). *Encyclopedia of Language and Education*, vol. 1: Language Policy and Political Issues in Education. 2. ed. London: Springer: 2008, p. 31–43.
- BOHN, H. Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. *Linguagem & Ensino*, Vol. 3, No. 1, p. 117-138, 2000.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais - Língua estrangeira moderna: 5ª a 8ª séries. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.

_____. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad. de Anna Raquel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC. 2006.

_____; MACHADO, Anna. Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna. Rachel (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004. p. 131-163.

BUZZO, Marina Gonçalves, Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes? 2008, 197f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

BULEA BRONCKART, Ecaterina. Tipos de discurso e interpretação do agir: o potencial de desenvolvimento das figuras de ação. *D.E.L.T.A.*, 32:1, p. 189-213, 2016.

CAMERON, Deborah et al. The relations between researcher and researched: ethics, advocacy and empowerment. In: _____. *Researching language and literacy in social context*, 1993. p. 18-25

CAMERON, Lynne. *Teaching Language to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CANAGARAJAH, A. Suresh. *Resisting Imperialism in English Teaching*. Oxford University Press: Oxford, 2009. (Oxford Applied Linguistics)

CHOPPIN, Allain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-556, set./dez. 2004.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem em Ensino*, vol. 8, n. 1, Pelotas, p. 101-122, jan./jun. 2005.

CHRISTIANS, Clifford G. Ethics and Politics in Qualitative Research. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3. ed. Thousand Oakes: CA, Sages, 2005. p. 139-182

CHRISTOFARI, Ana Carolina; FREITAS, Claudio Roberto; BAPTISTA, Claudia Rodrigues. Medicalização dos modos de ser e aprender. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1079-1102, out./dez. 2015.

COLOMBO, Camila Stéphanie. O insumo oral em aulas de língua estrangeira para crianças: a fala do professor em foco. 2014. 226 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2014.

CORREIA, Francini Percinoto Poliseli. Perspectivas de professoras formadoras sobre seu trabalho educacional em um contexto de formação inicial em letras/inglês. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina. 2015.

DARLING-HAMMOND, Lisa. Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. v. 57, n. 3, 2006a, p. 300-314.

_____. Addressing the dilemmas of teacher education: evidence of success. *Powerful Teacher Education: lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass, 2006b. p. 42-74.

DEARDEN, J. English as a medium of instruction – a growing global phenomenon – phase 1. An interim report. London, UK: The British Council, 2004.

DE SOUZA, Lusinete Vasconcellos. O contexto do agir de linguagem. In: GUIMARÃES, Anna Maria de; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (Orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercados das Letras, 2007. p. 65-76. (Coleção Ideias sobre a Linguagem)

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: _____ (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3. ed. Thousand Oakes: CA, Sages, 2005. p. 01-32

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercados das Letras, 2004.

EARLY BIRD Curriculum for Primary Schools. Easton, 2013.

ÉRNICA, Maurício. O trabalho desterrado. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004. p. 105-130

FAGIANI, Cílon César; FRANÇA, Robson Luiz de. Ética em pesquisa em educação e trabalho: algumas considerações. *Laplace em revista*, Sorocaba: vol.1, n. 2, p.48-58, mai./ago. 2015.

FAIRCLOUGH, Norman. Critical Language Study and Social Emancipation. In: _____. *Language and power*. New York: Longman, 1989.

_____. et al. Conscientização Crítica da Linguagem. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, n. 28, p. 37-57, Jul./Dez.1996.

FERREIRA, Otto; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Elaboração de sequência didática para ensino de inglês a uma criança com necessidades educacionais especiais. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS – SEPECH: Humanidades, Estado E desafios didático-científicos, XI, 2016. Londrina. Anais... . Londrina, p. 1320-1330.

FILLIETAZ, Laurent. As contribuições de uma análise praxiológica do discurso para a análise do trabalho do professor: o enquadramento das atividades em aula. In:

MACHADO, A. R. (Org.) O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 199-235

FINE, Michelle et al. Para quem? Pesquisa qualitativa, representações e responsabilidades sociais. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S (Orgs). O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens. 2 ed. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FOGAÇA, F. C. Reuniões pedagógicas e autoconfrontações: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública. 2010. 227fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

_____. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 10 ed. São Paulo: Olho d'água, 2000.

_____; SHOR, Ira. Medo e Ousadia – Cotidiano do Professor. 5. ed. Trad. Adriana Lopez, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Coleção Educação e Comunicação, vol. 18)

GADOTTI, Moacir et al. Perspectivas atuais da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GARCEZ, Pedro. Palestra. Criação de possibilidades de desenvolvimento do professor-autor: metas para a formação de professores de línguas. In: VI Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas – CLAFPL. Conferência de Encerramento. VI Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas – CLAFPL. Londrina, 27/10/2016.

GERGEN, Mary M.; GERGEN, Kenneth J. Investigação Qualitativa: Tensões e Transformações. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens. Trad. Sandra Regina. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 367-388. (Métodos de Pesquisa)

GEE, James Paul. New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Orgs.). Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures. London; New York: Routledge, 2000. p. 43-68

GIESTA, Letícia Caporino. Livro didático ao ensino de língua estrangeira na educação infantil: noções de ensino e aquisição de vocabulário. 2007. 187 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GIMENEZ, Telma; TONELLI, Juliana. Building an EFL curriculum for young learners: a Brazilian experience. International Journal of English Language & Translation Studies, Sebha, Libya, v. 1, n. 3, p. 92-101, out./dez. 2013

GIROUX, Henry. Alfabetização e a Pedagogia do Empowerment Político. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 1-27.

_____. *Escola Crítica e Política Cultural*. Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. (Coleções Polêmicas do Nosso Tempo; 20)

_____. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

_____. PENNA, Anthony A. *Educação Social em Sala de Aula: A Dinâmica do Currículo Oculto*. In: GIROUX, Henry A. *Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997. (Educação, Teoria e Crítica)

GREGORY, Anne E.; CAHILL, M. A. Constructing critical literacy: Self-reflexive ways for curriculum and pedagogy. *Critical Literacy: Theories and Practices*, vol. 3, n. 2, p. 6-16, 2009.

GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna. Paradigmatic controversies, contradiction and emerging confluence. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. *The landscape of qualitative research*. 2. ed. Thousand Oakes: CA, Sages, 2003. p. 253-291

GUEDES, Carine Schekenenberg. *As representações sociais dos professores de língua inglesa no Ensino Fundamental I*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

GUEDES, Mariana Suelen Giachini. *Análise de livro didático de língua inglesa nas séries iniciais do ensino fundamental*. 2007. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2007.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O agir educacional nas representações de professores de língua materna. In: _____; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (Orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercados das Letras, 2007. p. 65-76. (Coleção Ideias sobre a Linguagem)

HAWKINS, Margaret; NORTON, Bonny. Critical language teacher education. In BURNS, A.; RICHARDS, J. (Eds.). *Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 30-39, 2009.

IBGE, Pnad Contínua Educação 2017. Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso em: ago 2018.

KINCHELOE, Joe L.; MCLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens*. Trad. Sandra Regina. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-313. (Métodos de Pesquisa)

_____. Rethinking critical thinking theory and qualitative research. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3. ed. Thousand Oakes: CA, Sages, 2005. p. 303-342

KOVÁČIKOVÁ, Elena; PROKEINOVÁ, Renáta. The use of focus group in educational research. In: POKRIVČÁKOVÁ, Silvia. *Research in Foreign Language Education*. The Czech Republic: MSD Brno, 2012. p. 62-85.

KUMARAVADIVELU. B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *Tesol Quarterly*, vol. 28, no. 1, p. 27-48, 1994.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988. p. 211-236.

LEMO, José Carlos Galvão. Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional. 2009. 315 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LIMA, Ana Paula de. Análise de propostas de avaliação de rendimento em livros didáticos de inglês para o ensino fundamental I. 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

LONCOROVICCI, Karina. O ensino de língua estrangeira nas séries iniciais em cidades de médio e de grande porte do estado de São Paulo. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras). 2014. 42 f. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

LOUSADA, Eliane Gouvea. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004. p. 271-296

_____; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; MAZZILLO, Tânia. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado em textos. In: GUIMARÃES, Anna Maria de; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (Orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercados das Letras, 2007. p. 65-76. (Coleção Ideias sobre a Linguagem)

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Anna Maria de; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (Orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercados das Letras, 2007. p. 65-76. (Coleção Ideias sobre a Linguagem)

_____. et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: _____. ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTÓVÃO, Vera. Lúcia Lopes. (Orgs.). *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009. p. 15-29 (Série Ideias sobre Linguagem, 24)

_____. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: _____. ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTÓVÃO, Vera. Lúcia Lopes. (Orgs.). *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009. p. 79-99 (Série Ideias sobre Linguagem, 24).

_____. BRITO, Célia. O agir linguageiro em questionário de pesquisa. In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTÓVÃO, Vera. Lúcia Lopes. (Orgs.). *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009. p. 137-160 (Série Ideias sobre Linguagem, 24)

_____. BRONCKART, J. P. (Re-)Configurações do Trabalho do Professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: _____. ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTÓVÃO, Vera. Lúcia Lopes. (Orgs.). *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77 (Série Ideias sobre Linguagem, 24)

MACHADO, Anna Rachel; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Representações sobre o Professor e Seu Trabalho em Proposta Institucional para a Formação Brasileira Docente. In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTÓVÃO, Vera. Lúcia Lopes. (Orgs.). *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009. p. 137-160 (Série Ideias sobre Linguagem, 24)

_____. FERREIRA, Anise D'Orange; LOUSADA, Eliane Gouveia. Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor. In: _____. (Orgs.) *O Professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2011. p. 15-28

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. In: MARQUEZINI, Maria Cristina; MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria (Org.). *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas. Amostras e técnicas de pesquisa. Elaboração, análise e interpretação de dados*. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MARTINY, Francieli Freudenberger, Desenvolvimento e figuras de ação no quadro do ISD: reflexões a partir da teoria vygotskiana. PEREIRA, Regina Celi Mendes; MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (Orgs.) *Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD*. João Pessoa: EDUF-PB, 2016.

MAZZILLO, Tânia. Analisando textos sobre o trabalho do professor: reflexões sobre uma proposta metodológica. In: MACHADO, A. R.; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange. (Orgs.) *O Professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2011. p. 205-234

_____. O trabalho do professor em língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MCLAREN, Peter. La vida em las escuelas – Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. 4. ed. Tradución María Marcela González Arena e Susana Guardado Del Castro. Longman: New York, 1989. Siglo XXI Editores: Buenos Aires, 2005.

MEDRADO, Betânia Passos. Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisa na/da Linguística Aplicada. In: _____; PÉREZ, Mariana (Orgs). Leituras do Agir Docente: A atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 21-36 (Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 12)

MELLO, M. G. B. Ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de política pública no município de Rolândia, PR. 149 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

MERRIAM, Sharon B. Case Study as Qualitative Research. In: _____. Qualitative research and case study application in education. 2. ed. San Francisco, Jossey-Bass, 1998. p. 26-43

MINAIYO, Maria Cecília de Souza; GUERRIERO, Iara Coelho Zito. Reflexividade como éthos da Pesquisa Qualitativa. *Ciência & Saúde Coletiva*, n. 19, vol. 4, p. 1103-1112, 2014.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. *DELTA*, 2008, vol.24, no.2, p.309-340. ISSN 0102-4450

MORENO, Ticiane Rafaela de Andrade. Read and copy: o ensino de língua inglesa para crianças nos sistemas apostilados de ensino. 2014. 146 f. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

_____; REIS, Raquel Franciscatti dos; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Documentos norteadores em contextos municipais para o ensino de língua inglesa para crianças. In: SILVEIRA, Patrícia; ARAÚJO, Vanessa. O Ensino de Línguas Estrangeiras em Discussão: da Teoria à Prática. Campinas: Editora Pontes, 2017.

_____; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Inglês para Crianças do Ensino Fundamental I nos Sistemas Apostilados de Ensino: Instrumental ou Transformador? *Raído*, Dourados, MS, v. 10, n. 23, 2º semestre 2016, ISSN 1984-4018

_____; _____. Análise de conteúdos em coleções de sistemas apostilados de ensino de língua inglesa para os anos iniciais do ensino Fundamental: o discurso e a prática. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS – SEPECH: Humanidades, Estado E desafios didático-científicos, XI, 2016. Londrina. Anais... . Londrina, p. 1329-1338.

NININ, M. O. et al. Questionários: Instrumentos de Reflexão em Pesquisas em Linguística Aplicada. In: Contexturas, vol. 8, p. 91-114, 2005.

NÓVOA, António. Pedagogia: a terceira margem do rio. In: Assembleia da República (ed.). Conferência - Que Currículo para o Século XXI. Lisboa, Assembleia da República: Divisão de Edições. Pp. 39-49, 2011.

NORTON, Bonny. Critical literacy and international development. Critical Literacy: Theories and Practices, v. 1, n. 1, p. 6-15, 2007. Disponível em: <<http://www.criticalliteracy.org.uk/images/journal/v1issue1/norton.pdf>>.

ORNELLAS, Luciana Lorandi Honorato de. Representações de professores de Inglês do Ensino Fundamental I. 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PÁDUA, Livia de Souza. O portfólio como instrumento avaliativo no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças. 2016. 55 f. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas). Universidade Estadual de Londrina: Londrina, 2016.

PAIVA, Vera Lucia Meneses de Oliveira. Reflexões sobre ética e pesquisa. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 5, n. 1, p. 43-61, 2005.

PAN, Lin. Ideologies in English language education: a synchronic and diachronic approach. In: _____. English as a global language in China: deconstructing the ideological discourses in language education. London: Springer, 2015, p. 33-52.

PENNYCOOK, Alastair. The critical applied linguistics: a critical introduction. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 2001.

_____. Performance and Performativity. In: _____. Global Englishes and Transcultural Flows. London: Routledge, 2007. p. 58-75

_____. The Cultural Politics of English as an International Language. London: Longman, 1994.

PESSOA, Rosane Rocha; FREITAS, Marco Túlio de Urzêda. Challenges in critical language teaching. TESOL Quarterly, v. 46, n. 4, p. 753-776, December 2012.

PINTO, Rossalva. O Interacionismo sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual. In: GUIMARÃES, Anna Maria de; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (Orgs.). O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercados das Letras, 2007. p. 65-76. (Coleção Ideias sobre a Linguagem)

PIRES, Simone Silva Pires. Vantagens e Desvantagens do Ensino de Língua Inglesa na Educação Infantil: um estudo de caso. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

PLAZAOLA GIGER, Itziar. O discurso do professor sobre sua própria ação: questões metodológicas da entrevista. In: MACHADO, A. R. (Org.) O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 237-270.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). Linguística Aplicada na Modernidade Recente – Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, v. 1, p. 143-163.

_____. Linguística Aplicada: Perspectivas para uma Pedagogia Crítica. In: _____. Por uma Linguística Crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMOS, Rosinda Castro Guerra; ROSELLI, Bernadette Rodriguez. O livro didático e o ensino-aprendizagem de inglês para crianças. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia Aparecida (Orgs.). Ensinar e aprender línguas estrangeiras nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 63-84.

RIBEIRO, Maria Izabel Sousa. A medicalização da educação na contramão das diretrizes curriculares nacionais da educação básica. Revista entreideias, Salvador, v. 3, n. 1, p. 13-29, jan./jun. 2014.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. DELTA, São Paulo, v. 23, n. 2, 2007. p. 273-319.

_____. O inglês no ensino fundamental I público sob perspectivas Bakhtinianas. Anais do Seta, Campinas, n. 3, p. 171-187, 2009.

_____. Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

_____. Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes. 2006. 328 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2006.

RODRIGUES, Maria Anunciada Nery. As (Re)Configurações Sobre o Agir do Professor em Relatórios de Estágio. In: MEDRADO, Betânia Passos; PÉREZ, Mariana (Orgs.). Leituras do Agir Docente: A atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 129-155. (Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 12)

ROSENFELD, Anatol. Reflexões sobre o romance moderno. In: _____. Texto/Contexto I. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996. p. 75-97

SANFELICE, José Luís. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010.

SANTOS, Leandra. Inês Segránfedo. Crenças acerca da inclusão de Língua Inglesa nas séries iniciais: Quanto antes melhor? 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

_____. Língua Inglesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente. 2009. 274 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, letras e exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

SÃO PAULO. Projeto de Lei nº 839, de 2016. Dispõe sobre reconhecimento e titulação de Notório Saber para os cargos de Professores no Estado de São Paulo e fixa outras providências. Disponível em: < <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000009069>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE - 29, de 28 de maio de 2014. Institui o Projeto Early Bird - Língua Inglesa destinado a alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental das Escolas Estaduais. São Paulo: Secretaria de Educação, 2014.

SÃO PEDRO, Joana de. Língua inglesa, transculturalidade e transdisciplinaridade no ensino fundamental I: percursos e representações docentes. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2016.

SAYER, Peter. “More and Earlier”: Neoliberalism and Primary English Education in Mexican Public Schools. L2 Journal, vol. 7, issue 3, 2015, p. 40-56.

SCHWANDT, Thomas A. Three Epistemological Instances for Qualitative Inquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. The landscape of qualitative research. 2. ed. Thousand Oaks: CA, Sages, 2003. p. 292-331.

SECCATO, Mariana Guedes. Políticas linguísticas e as representações da prática docente no ensino fundamental: Língua inglesa em foco. 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

SHARKEY, Judy. Can we praxize second language teacher education? An invitation to join a collective, collaborative challenge. ÍKALA: Revista de lengua y de cultura, v. 14, n. 22, p. 125-150, 2009. Disponível em <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/2635/2122>. Acessado em 22 de julho de 2012.

SHOR, Ira. What is Critical Literacy?. In: DARDER, BALDODANO & TORRES (Eds.). The Critical Pedagogy Reader. London; Routledge, 2009.

SMITH, John K.; HODKINSON, Phil. Relativism, Criteria and Politics. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. The Sage Handbook of Qualitative Research. 3. ed. Thousand Oaks: CA, Sages, 2005. P. 915-932

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.) O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 81-104

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento [Jul/Dez 2003]. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.2, pp.5-23. Entrevista concedida a Luiz Armando Gandin e Álvaro Moreira Hypolito.

STAKE, Robert. E. Case study. In: DENZIN, Norman. Lincoln Yvonna. Strategies of Qualitative Inquiry. 2. ed. Thousand Oaks, CA : Sage, 2003. p. 134-164.

_____. Data gathering. In: _____. The art of case study research. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995. p. 49-68

_____. The Case Method of Social Inquiry. Educational Research, vol. 2, n. 7, p. 5-8, 1978.

TÍLIO, Rogério; ROCHA, Cláudia Hilsdorf. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o ensino fundamental I. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 48, n. 2, p. 295-315, jul./dez. 2009.

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. O trabalho do professor de língua inglesa de escola pública: seus elementos constitutivos e possíveis (re)configurações do agir pela linguagem. In: BEATO-CANATO, Ana Paula Marques; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Linguagem e Educação: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas – uma homenagem à professora Vera Cristovão. Campinas: Pontes Editores, 2015. (Coleção Educação e Linguagem, 2016)

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Histórias infantis e o ensino de língua inglesa para crianças. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia Aparecida (Org.). O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições. Londrina: Moriá, 2007. p. 107-136

_____. Professores de Língua Adicional para Crianças: atores de espaços vazios? In: REIS, Simone; SILVA, Kleber. (Orgs.). Profissionalização Docente: História, Políticas e Ética. Campinas: Pontes, 2017.

_____; FERREIRA, Otto; BELO-CORDEIRO, Areta. Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de Letras-inglês. REVELLI - Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG-Inhumas, v. 9, p. 124-141, 2017.

TUTIDA. Ensinando língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática. 2016 Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2016.

VICENTIN, Karina Aparecida. Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental público: de representação de professores a políticas linguísticas. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

VYGOSTKY, Lev. S. Pensamento e linguagem. 2. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 65-101. (Psicologia e Pedagogia).

WEININGER, Markus J. Do aquário em direção ao mar aberto: Mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, Vilson J. *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2. ed. Pelotas, EDUCAT: 2008.

YAZAN, Bedrettin. Três abordagens do método estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake. Trad. Ivan César Oliveira de Vasconcellos. Meta: Avaliação. Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 149-182, jan. /abr. 2016

YIN, Robert. Estudo de Caso: Planejamento e Métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANATTA, Jacir Alfonso; COSTA, Márcio Luis. Algumas reflexões sobre a pesquisa qualitativa nas ciências sociais. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, vol. 12, n. 2, p. 344-359, 2012.

ANEXOS

ANEXO A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PESQUISA: O POLÍTICO PODE SER PEDAGÓGICO EM LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS?: REPRESENTAÇÕES DO AGIR POLÍTICO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I DA ESCOLA PÚBLICA.

Você, _____, está sendo convidada como voluntária a participar da pesquisa: “O político pode ser pedagógico em língua inglesa para crianças?: Representações do agir político de professores do Ensino Fundamental I da escola pública” em Ourinhos. O objetivo geral dessa pesquisa é investigar as representações dos professores de língua inglesa para crianças em contextos públicos de ensino sobre seus agires políticos em um contexto de um município do interior paulista. Os objetivos específicos são: 1) Interpretar os indícios no discurso dos professores sobre os agires políticos evidenciados na consciência discursiva sobre suas práticas pedagógicas; 2) Relacionar a voz dos agentes com as vozes sociais que os permeiam para compreender suas representações sobre seu agir político; e 3) Apontar algumas possibilidades de instrumentos para o exercício e reflexão do ensino de LIC para o referido contexto, utilizando a voz dos próprios professores e demais agentes profissionais envolvidos no processo e a dos teóricos da área, para a constituição de um ensino mais democrático que considere o professor como construtor de políticas. Sua participação é muito importante e ela se dará da seguinte forma: resposta a questionário dissertativo, resposta a entrevista com gravação de áudio, participação em grupo focal e sessão reflexiva e discussão de devolutiva dos dados com gravação de áudio.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os áudios gravados e as respostas escritas serão utilizados para que a pesquisadora possa compreender as representações do agir político do professor de língua inglesa para crianças e as vozes discursivas que dela fazem parte, como também apontar instrumentos para que o agir político emancipador do professor seja possível nas aulas de língua inglesa para crianças na voz do próprio pesquisador, bem como a visão dos professores sobre os resultados da pesquisa na dissertação a ser produzida.

Pensando nas implicações da ética da nossa pesquisa e no respeito e consideração aos

participantes, a sua participação só se dará a partir da assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), bem como sua conscientização das implicações de sua participação na pesquisa. Os professores serão entrevistados e responderão os questionários no horário de hora de estudo direcionado para os professores de inglês, coordenado pela supervisora da disciplina de língua inglesa que acontecem às quintas-feiras das 10:00 às 11:45 e das 16:00 às 17:45. O conteúdo dos questionários e entrevistas versará sobre: a identidade profissional do docente pautada em uma perspectiva crítica, sua prática pedagógica (conteúdos, metodologia, papel dos alunos, da família e da comunidade refletido na mesma), visão de lutas hegemônicas e contra-hegemônicas na profissão e representações políticas públicas e educacionais.

DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS: Embora não possa prever, o participante pode correr riscos de ordem imaterial, como os emocionais gerados a partir da exposição de dados fornecidos por você, que podem acontecer durante a realização da pesquisa ou após. Existe um desconforto e risco mínimo para o participante que se submeter à geração dos dados, pois o pesquisador estará usufruindo de seu tempo e utilizando seu discurso para a pesquisa. O pesquisador deve proporcionar assistência imediata, bem como responsabilizarem-se pela assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa. Quanto aos benefícios, ao autorizar o compartilhamento de tais dados - mantendo sempre sua identidade com padrões profissionais de sigilo - estes poderão contribuir possivelmente não somente para esta pesquisa, como também para a formação e exercício de professores de inglês para crianças, para a fomentação de políticas públicas e implementação em contextos locais, bem como contribuições teórico-práticas para o seu contexto de ensino.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Responsabilizo-me também, como pesquisadora, a ouvir e incluir suas considerações após a análise dos dados fornecidos por você, caso não se sinta devidamente representado nas minhas considerações.

Eu irei tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados das análises dos dados serão enviados para você sempre que solicitados e permanecerão confidenciais. Seu nome e/ou o material que indique a sua participação não será liberado nem exposto sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Afirmo também a sua garantia em se recusar a participar e

retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao desenvolvimento de suas atividades, caso haja algum desconforto sofrido por você. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada nos arquivos pessoais da pesquisadora e outra será fornecida a você.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para você, mas não haverá compensações financeiras. Todavia, caso sinta-se prejudicado/a de alguma maneira, comprometo-me a retirar da análise de pesquisas as informações fornecidas a partir de sua participação. Esclarecemos ainda, que a senhora não pagará e nem será remunerada por sua participação.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar **Ticiane Rafaela de Andrade Moreno**, residente na Rua Coronel Cecílio Rocha, 724 no Centro de Jacarezinho, telefones (43) 35256971 e (43) 91728025 e e-mail: **ticiane91@bol.com.br**, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Ourinhos, ____ de _____ de 2016.

Ticiane Rafaela de Andrade Moreno

RG.: 9.424.243-6

_____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

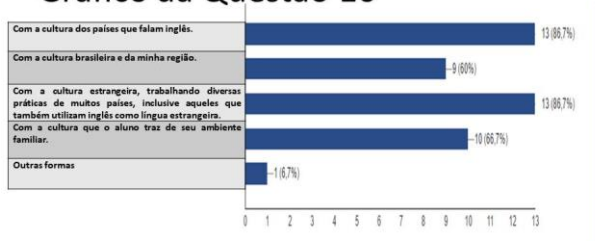
Data: _____

ANEXO B

Roteiro do grupo focal

Slide 01

Gráfico da Questão 10



Na sua visão, por que a cultura dos países que falam inglês e a cultura estrangeira se sobressaíram em relação à cultura local e à cultura do aluno. Na sua opinião, o que significa trabalhar cultura em cada uma dessas afirmações?

Slide 02

"Na medida em que a criança é reconhecidamente uma pessoa capaz de refletir criticamente, se bem orientada (EVANS, 2006; MOON 2005), entendo que uma das mais importantes contribuições da aprendizagem de uma nova língua, no caso o inglês, é levá-la a compreender mais sua cultura, bem como a si própria, pelo contato com culturas outras. Nesse encontro dialógico, orientado para o desenvolvimento de um potencial criativo e transformador, conforme o olhar bakhtiniano, essa criança irá fortalecer-se como pessoa. Esse é também um exercício de cidadania, devendo, a meu ver, ser incorporado pela escola, na medida em que esta encontra-se comprometida com a formação cidadã." (ROCHA, 2010, p. 62)

Slide 03

Respostas da questão 15: Para você, qual o papel do aluno nas aulas de LIC?

O papel do aluno é tão importante quanto ao papel do professor.
Interessar-se pelo conteúdo; Participar: Fazer críticas construtivas - aprender com o professor e com os colegas; Estudar.
A criança é o principal nas aulas, pois é através do engajamento professor/aluno, aluno/professor observa-se o que é essencial para melhor aprendizado.
Principal é a "Rocha", com aluno é mais importante para que tenham isso e toda uma aprendizagem.
Receptor e colaborador para que a aprendizagem aconteça.
É fundamental a participação
Aluno ativo - sujeito da própria aprendizagem
O aluno deve participar das aulas, interagindo e compartilhando experiências.
Aprender e de contribuinte, mostrando aos outros alunos sua bagagem cultural.
O papel do aluno é aproveitar o pouco tempo para saborear a oportunidade de aprender uma segunda língua.
Muitas vezes o aluno é apenas ouvinte, está em sala por ser "obrigado" a estar, mas mesmo como ouvinte ele acaba aprendendo algo. Muitas vezes é a única chance de contato com a LI.
O desenvolvimento e conhecimento de uma nova língua
O aluno tem papel fundamental; ele tem que ter participação ativa nas aulas; tem que ter voz e voto; ouvir e ser ouvido.

Slide 04

Observe as seguintes respostas:

"Receptor e colaborador para que a aprendizagem aconteça"

"Muitas vezes o aluno é apenas ouvinte, está em sala por ser "obrigado" a estar, mas mesmo como ouvinte ele acaba aprendendo algo. Muitas vezes é a única chance de contato com a LI."

O que você entende por aluno receptor, colaborador e ouvinte nas aulas de LIC?

Slide 05

"A transmissão deliberada de novos conceitos e novas formas ao aluno é como usar a força bruta para ajudar uma flor a desabrochar e passar a desenrolá-la pelas pétalas e amassar tudo ao redor" (VYGOTSKY, 2009, p. 249)

Do ponto de vista vygotskiano, um conceito não é algo que se possa tomar de forma estática e isolada, mas é construído. Conceito construído nos processos vivos de pensamento, de soluções de problemas" (TONELLI, 2007, p. 24)

Slide 06

Resposta da questão 18: Você acha que o seu ensino promove aprendizagem significativa para as crianças?

porque se tem aprendizagem significativa quando você o vocabulário que eles tem.
As crianças descobrem um mundo além da realidade, muitas vezes limitada, em que vivem.
Procuro promover o engajamento discursivo da melhor forma possível.
Espero que sim pois me dedico para que isso aconteça.
Porque eles conseguem entender e aprender o básico da língua inglesa
Eles podem usar os conhecimentos em situações da vida.
Pois os alunos adquirem experiências
Ao adquirir conhecimento eles expandem seus universos.
Os alunos relacionam o que aprendem com músicas, jogos, roupas, propagandas e participam
Acredito que sim, pois vejo crescimento e desenvolvimento de suas atividades e progresso na aprendizagem.
Porque observo a produtividade
Tento planejar minhas aulas voltadas para a realidade deles, e com a melhor maneira e forma de entendimento deles.

Slide 07

c. 2. As respostas abaixo podem ser agrupadas com os seguintes temas? Dentro de um mesmo item, na sua opinião, as visões se aproximam ou não? Há alguma com a qual você mais concorda?

Conteúdos de LIC	"Porque eles conseguem entender e aprender o básico da língua inglesa" "Procuro promover o engajamento discursivo da melhor forma possível." "porque se tem aprendizagem significativa quando você vê o vocabulário que eles tem"
Identidade do aluno	"Ao adquirir conhecimento eles expandem seus universos" "As crianças descobrem um mundo além da realidade, muitas vezes limitada, em que vivem." "Pois os alunos adquirem experiências"
Avaliação da aprendizagem	"Acredito que sim, pois vejo crescimento e desenvolvimento de suas atividades e progresso na aprendizagem" "Porque observo a produtividade"
Metodologia de ensino	"Os alunos relacionam o que aprendem com músicas, jogos, roupas, propagandas e participam" "Eles podem usar os conhecimentos em situações da vida." "Tento planejar minhas aulas voltadas para a realidade deles; e com a melhor maneira e forma de entendimento deles."

Slide 08

It is also misleading to think that children will only learn simple language, such as colours and numbers, nursery rhymes and songs, and talking about themselves. Of course, if that is all they are taught, that ...
... football, pop music and clothes. Many children around the world, including those who live in isolated communities, become part of a global community of English language users when they watch television and use computers. Children need more than 'simple' language in the sense that only 'simple' topics are covered. Children are interested, or can be interested, in topics that are complicated (like dinosaurs and evolution), difficult (like how computers work), and abstract (like why people pollute their own environment or commit crimes). This is one
CAMERON, 2001, p. 13

Slide 09

"Ao forçar a sua lenta trajetória para cima, um conceito cotidiano abre caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente. (...) Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo por meio dos conceitos espontâneos, os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima por meio dos conceitos científicos."
VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: M. Fontes, 1998 (p.136)

Slide 10

Respostas da questão 5: Você enxerga a possibilidade de transformação da sociedade através de sua prática como professor de LIC? Justifique

Pois toda forma de conhecimento é importante para a transformação da sociedade.
Sim, pois a língua inglesa tem uma grande influência mundial no mundo globalizado, portanto com as aulas de LIC podemos instigar aspectos culturais, sociais, pessoais e futuros profissionais.
Sim. Acredito que a língua inglesa é essencial para o desenvolvimento global do aluno. Em um mundo globalizado, tecnológico, etc...
Tudo que aprendemos e ensinamos, transforma pelo menos um pouco as crianças e alunos, refletindo sim na sociedade.
Ampliar a visão de mundo do aluno contribui para isso.
Tornando os alunos críticos e conhecendo uma outra cultura.
Pois o professor é um formador de opinião, de caráter, etc., sobretudo pela prática.
Pois possibilita o contato das crianças às outras culturas, ampliamos seus conhecimentos e seus pensamentos críticos.
Sim, pois como professora, sou exemplo para meus alunos e dessa forma, a intenção é inspirar alunos com conhecimento e cultura.
A troca de informações com os alunos geram conhecimentos, possibilitando aos mesmo a chance de transformação da sociedade.
Se um aluno tiver mudança de atitude, já será uma possibilidade.
Acredito ser importante a criança ter esse contato com a Li e a língua inglesa é uma das mais utilizadas mundialmente.
Conhecimento de mundo, fazer parte de maneira integral de um mundo globalizado.

Slide 11

Observe as seguintes respostas à questão 5:

"Pois toda forma de conhecimento é importante para a transformação da sociedade."

"Tudo que aprendemos e ensinamos, transforma pelo menos um pouco as crianças e alunos, refletindo sim na sociedade."

"Pois o professor é um formador de opinião, de caráter, etc., sobretudo pela prática."

"Sim, pois como professora, sou exemplo para meus alunos e dessa forma, a intenção é inspirar alunos com conhecimento e cultura."

Você concorda com as afirmações acima? Quais as práticas de LIC que podem levar a uma transformação da sociedade?

Ainda com relação a uma resposta da questão 5: "A troca de informações com os alunos geram conhecimentos, possibilitando aos mesmo a chance de transformação da sociedade." Você concorda? O que seria essa troca e como ela acontece? Que conhecimentos são gerados?

Slide 12

"Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de re-criar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudo-participação, é o que deve ser: engajamento." (FREIRE, 2012, p. 77-8)

Slide 13

"O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de matar no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder. Está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. Pode constituir-se. Não gratuitamente, mas na e pela luta por sua libertação." (FREIRE, 2012, p. 112-3)

Slide 14

- Os itens mais pontuados no gráfico da questão 6 foram: "1) Valorização da carreira docente. 2) Língua inglesa para crianças como disciplina obrigatória. 3) Criação de um currículo e políticas públicas nacionais para o ensino de LIC. 4) Mais recursos para as escolas e para a disciplina." Há alguma ação que nós professores desses contextos podem fazer? Qual?

Slide 15

"É importante enfatizar que os professores devem responsabilizar-se ativamente por levantar questões sérias sobre o que ensinam, como devem ensinar e quais os objetivos mais amplos por que lutam. Isto significa que devem desempenhar papel importante na definição dos propósitos e das condições da escolarização. Tal tarefa é impossível dentro da divisão de trabalho, onde os docentes têm poucas condições econômicas e ideológicas de sua atividade." (GIROUX, 1987, p. 22)

Slide 16

"É importante enfatizar que os professores devem responsabilizar-se ativamente por levantar questões sérias sobre o que ensinam, como devem ensinar e quais os objetivos mais amplos por que lutam. Isto significa que devem desempenhar papel importante na definição dos propósitos e das condições da escolarização. Tal tarefa é impossível dentro da divisão de trabalho, onde os docentes têm poucas condições econômicas e ideológicas de sua atividade." (GIROUX, 1987, p. 22)

Slide 17

Respostas da questão 28: Se você tivesse a possibilidade de interferir diretamente na construção dos norteamentos do ensino de LIC, quais seriam as suas proposições?

seja obrigatória nos anos iniciais
ipalmente, voltar à metodologias tradicionais e aos modelos antigos de escola, quando o professor era
titado; os alunos aprendiam, eram avaliados de forma eficiente; as metodologias funcionavam mais do que as
postas atuais de pedagogia.
pr mudanças que valorizassem a aprendizagem de LIC desde as séries iniciais (recursos maiores).
eramente seria o aumento do número de aulas, pois uma aula por semana para cumprir um conteúdo de um
rial didático é pouco e se limita em oferecer diversas práticas e atividades.
gias na Educação Infantil. 2) Mais tempo com os alunos para que o contato com a língua fosse mais
tante; 3) Mais investimentos na capacitação de profissionais em relação à língua.
iação de salas temáticas; 2) Disponibilização de mais recursos audiovisuais; 3) Formação de professores e
de experiência.
os aulas por sala de aula, lousa interativa, mais horas por sala, mais horas de estudo.
colha do material didático, formas de avaliação.
SU
mais dinâmicas
entava o número de aulas.
eiro eu gostaria de mudar a visão de que o inglês não é uma disciplina importante que deva ser levada a sério.
ria reprovar, ter valor maior tanto quanto as outras disciplinas. Só assim talvez os alunos respeitasse mais
os professor quanto a disciplina.
Um ambiente voltado para a disciplina
Mais e melhores condições materiais para acesso.
Políticas públicas para a implementação de LIC nos primeiros anos do Ensino Fundamental, por exemplo: na BNCC
- Base Nacional Comum Curricular, todos os estudos foram voltados para a 2ª etapa do Ensino Fundamental, e em
nenhum momento foi mencionado o ensino de inglês do 1º ao 5º ano.

Slide 18

Observe a seguinte resposta à questão 28: *“Principalmente, voltar à metodologias tradicionais e aos modelos antigos de escola, quando o professor era respeitado; os alunos aprendiam, eram avaliados de forma eficiente; as metodologias funcionavam mais do que as propostas atuais de pedagogia.”*

O que seriam as metodologias tradicionais e os modelos antigos de escola? Quais são as propostas atuais de pedagogia? Você se enquadra mais nos modelos antigos ou atuais? Quais proporcionam mais aprendizagem?

Slide 19

“Hoje, todos os alunos estão na escola, mas nem todos têm acesso ao conhecimento. Há muitos alunos que não querem aprender, que não têm qualquer projecto escolar, e a escola encontra-se perdida perante esta realidade. Não sabemos o que fazer com estes alunos que não nos respeitam, para os quais a escola não tem sentido. Num passado ainda recente só ia a escola quem já compreendia a sua necessidade, quem já havia adquirido, sobretudo na família, uma primeira sensibilização para a cultura escolar. Agora, felizmente, todas as crianças vão à escola, mas muitas não encontram nela o seu lugar. Bernard Charlot caracteriza esta situação com palavras fortes: há alunos que estão administrativamente inscritos na escola, que a frequentam do ponto de vista físico, mas que nunca nela verdadeiramente entraram. (...) O meu argumento é que só a pedagogia – uma pedagogia nas mãos dos professores – conseguirá reintroduzir sentido na escola e nas aprendizagens¹¹. Uma pedagogia que tome o trabalho docente como a sua referência primeira e que a partir dele procure responder à pergunta mais importante: o que fazer com as crianças que não querem aprender?” (NÓVOA, 2011, p. 4-5)

Slide 20

Respostas da Questão 19:

Qual sua opinião sobre a aprendizagem de inglês desde as séries iniciais no que se refere ao desenvolvimento do aluno enquanto cidadão? De que forma você acha possível que ela aconteça?

(15 respostas)

- É muito importante nas séries iniciais só será possível a partir do momento que as escolas que ainda tem possa a oferecer LIC aos alunos.
- Com alunos motivados; auxiliados pela família; professores qualificados (com domínio do idioma a ser ensinado); metodologia eficaz de ensino (muitas vezes os livros didáticos não são satisfatórios).
- Acredito seja essencial que possam desenvolver a autonomia desses alunos, para que sejam capazes de se adaptar ao mercado de trabalho e socialização dentro da comunidade/mundo.
- Principalmente nas séries iniciais e até mesmo Educação Infantil aprendizagem de inglês é muito importante desenvolver cidadão crítico desde cedo.
- Mostrar para o aluno que ele pode e deve sonhar em alcançar melhores condições de vida contribui para sua vida como cidadão.
- O inglês está presente em nossas casas sem que percebamos na TV- CELULAR - COMPUTADOR - a língua inglesa é uma necessidade.
- Mais do que ensinar conteúdos, os alunos aprendem a se relacionar, a respeitar o próximo e a promover uma cultura de paz.
- O aluno passa a ter contato com outras culturas.
- Na minha opinião é extremamente importante, pois o aluno descobre que existe um "mundo" lá fora. Trocando experiências, incentivando o estudo.
- Mesclando ao ensino da língua cultura social.
- A forma como acontece na rede municipal está muito bem. Acho possível sim que ela exista e o aluno se sinta incluído.
- Acredito que a aprendizagem é mais lenta por não terem uma família que pratique ou conheça a língua, mas acredito que apesar de lenta ela acontece. E as crianças ficam felizes por muitas vezes acabarem ensinando os pais.
- Eu acho maravilhoso desde cedo incentiva-los porque tem mais facilidade e interesse no conteúdo.
-
- Para que seja integrada no mercado de trabalho que é concorrido e competitivo; certamente ele estará mais preparado para enfrentar esse desafio futuro.

Slide 21

“Estamos diante de uma língua que atravessa o globo de lado a lado, ajudando a difundir o que Milton Santos (2002) chamou de “pensamento único”, os interesses do capital, que passa a ser compreendida como habilidade básica na escola, sendo fundamental no exercício de muitas profissões e útil na construção do conhecimento no mundo universitário e nas redes de comunicação, e que, ao mesmo tempo, ajuda a construir desigualdade. É, portanto, uma língua que envolve questões econômicas, políticas, culturais, sociais e éticas. Está claro, assim, que não podemos focalizar o inglês, ignorando o peso de sua sócio-história, em termos da colonização violenta que exerceu e exerce no mundo, e considerar somente os benefícios que seu acesso fornece em um planeta globalizado, como de fato se constata em Crystal (2005), por exemplo. Nas palavras de Rosaldo (1988: 87), “todos nós habitamos um mundo interdependente... que é marcado por empréstimos que atravessam fronteiras culturais porosas, e saturado de desigualdade, poder e exploração” (MOITA LOPES, 2008, p. 317)”.
SU

Slide 22

As principais relações com o ensino de LIC e a formação cidadã apontadas pelos professores são:

1) Inserção no mercado de trabalho; 2) Desenvolvimento crítico; 3) Socialização dentro da comunidade/mundo; 4) Alcançar melhores condições de vida; 5) Inglês como necessidade da vida na tecnologia; 6) Relacionar-se, respeitar o próximo e promover uma cultura de paz; 7) Ter contato com outras culturas; 8) Descobrir o mundo “lá fora”.

Todos esses motivos para o ensino promovem práticas metodológicas do ensino de LIC convergentes? Como você conduz suas aulas mediante a esses motivos?

Observe a seguinte resposta à questão 19: *“Acredito que a aprendizagem é mais lenta por não terem uma família que pratique ou conheça a língua, mas acredito que apesar de lenta ela acontece”*. Você concorda? Por que a aprendizagem é mais lenta?

Slide 23

"os seres humanos (como são os professores tanto quanto os alunos), dentro de determinadas formações sociais e culturais, são o ponto de partida para analisar, não apenas de que modo constroem ativamente suas experiências pessoais dentro das relações de poder vigentes, mas também de que modo a construção social dessas experiências lhes proporcionam a oportunidade de dar sentido e expressão a suas necessidades e vozes como parte de um projeto de *empowerment* individual e social" (GIROUX, 1990)

Slide 24

Gráfico da Questão 1: Você considera importante que o professor de LIC (Língua Inglesa para Crianças):



Slide 25

"O professor-autor constitui-se de várias atribuições: estuda, troca ideias, propõe projetos, elabora materiais, diverge, busca ajuda, experimenta, avalia e reflete sobre o que faz, registra o que faz e sobre o que reflete, estuda, troca ideias, propõe projetos, elabora materiais, diverge, busca ajuda, experimenta, avalia e reflete sobre o que faz, registra o que faz e sobre o que reflete..." (GARCEZ, 2016)

Slide 26

a.2. O item "Seja um agente atuante na sua escola e na sua comunidade" foi um dos menos assinalados. Qual a sua opinião sobre o fato de que ele foi o menos assinalado?

Slide 27

"O primeiro compromisso de um pedagogo crítico é com a comunidade, da qual a sala de aula é uma pequena, porém fiel, amostra. [...] O que torna a pedagogia crítica distinta é a vontade do pedagogo de servir de agente catalisador das mudanças sociais. O pedagogo crítico é um ativista, um militante, movido por um certo idealismo e convicção inabalável de que, a partir de sua ação, por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência". (RAJAGOPALAN, 2003, p. 105, 106)

ANEXO C

Roteiro de questionário

Nome: _____

Sugestão de nome para identificação na pesquisa: _____

Escola: _____

Formação Inicial: _____ Data _____

_____ Data _____

Formação Continuada: _____ Data _____

_____ Data _____

_____ Data _____

Experiência Profissional: _____

Tempo de Magistério: _____

Séries que leciona inglês: () 1º () 2º () 3º () 4º () 5º

Outras séries: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Vínculo: _____

Deseja receber devolutiva dos dados? () Sim () Não.

Outras informações que achar relevante: _____

IDENTIDADE PROFISSIONAL**1. Você considera importante que o professor de LIC (Língua Inglesa para Crianças):**

- () Construa suas próprias práticas.
- () Provoque o pensamento crítico do aluno.
- () Promova a reflexão do aluno em relação/ sobre à língua inglesa e seus usos sociais.
- () Possua nível adequado de proficiência em língua inglesa.
- () Tenha perfil para atuar como professor para crianças.
- () Tenha conhecimento didático-metodológico.
- () Utilize o lúdico nas aulas
- () Parta das experiências e repertório dos alunos para tornar a aprendizagem significativa.
- () Conheça teorias sobre o desenvolvimento da crianças e sobre aprendizagem de línguas.
- () Aprenda com seus alunos e com outros professores.
- () Seja um agente atuante na sua escola e na sua comunidade.
- () Ensine vocabulário e estruturas simples.

2. Você possui outras formas próprias para a formação ou para buscar conhecimento? () Sim. () Não.

Em caso afirmativo, quais: _____

3. Quais as principais dificuldades encontradas por você no exercício dessa profissão?

- () Com relação à língua. () Com relação à falta de recursos.
- () Com relação à desvalorização docente. () Com relação às condições da escola.
- () Com relação aos alunos. () Com relação à carreira.
- () Com relação à desunião/desmobilização do grupo de professores.
- () Com relação à formação. () Com relação à metodologia de ensino.

() Outras: _____

4. No seu contexto de atuação, você tem autonomia para...

() Criar seu(uas) próprio(as) material/atividades?

() Sugerir modificações no currículo?

() Escolher os textos/canções/histórias/imagens que você utilizará em sala de aula?

() Propor projetos?

() Dialogar com outras instâncias da escola (coordenação, direção)?

() Realizar intervenções que contribuam para o desenvolvimento do aluno dentro da escola?

() Participar de decisões que interfiram no contexto escolar?

() Incentivar a participação da comunidade escolar para promover atividades colaborativas?

5. Você enxerga a possibilidade de transformação da sociedade por meio de sua prática como professor de LIC? () Sim. () Não.

Justifique: _____

6. Em sua opinião, como prover o professor de LIC para que essa transformação, de fato, aconteça?

() Valorização da carreira docente.

() Língua inglesa para crianças como disciplina obrigatória.

() Criação de um currículo e políticas públicas nacionais para o ensino de LIC.

() Mais autonomia para o docente e para os contextos locais.

() Mais recursos para as escolas e para a disciplina.

() Mudanças na estruturação da escola.

() Mais punição para o aluno.

() Separar a responsabilidade de educar para a família e de instruir para a escola.

() Incentivo da participação da família.

() Meios de apoio às famílias e às comunidades mais carentes.

() Diminuição da jornada de trabalho.

() Diminuição do número de alunos por sala.

() Dedicção exclusiva a apenas uma escola.

() Mais integração da escola, da comunidade e de outras instituições.

() Outras formas: _____

CONTEÚDOS

7. Como os conteúdos de LIC são selecionados? Por meio de...

- () Livro(s) didático(s). (Qual(is)? _____)
- () Documentos oficiais. () Diálogos com outros professores.
- () Orientação nos encontros de formação.
- () Algum currículo de LIC. (Qual? _____)
- () Necessidades e na familiarização dos conteúdos pelos alunos.
- () Problematisações da escola e da comunidade.
- () Exigências do mercado de trabalho.
- () Competências e habilidades necessárias para uma formação cidadã.
- () Outras formas: _____

8. Na sua opinião, de que forma os conteúdos de LIC podem promover o desenvolvimento da criança?

- () Na aprendizagem da língua inglesa. () No desenvolvimento físico/motor.
- () No desenvolvimento psíquico. () No desenvolvimento cognitivo.
- () No desenvolvimento afetivo/emocional. () Na formação cidadã e crítica.
- () No desenvolvimento social. () Na conscientização sobre si e o outro.
- () Outros: _____

Exemplifique: _____

9. Você trabalha cultura nas aulas de LIC? () Sim () Não

10. Como você trabalha cultura?

- () Com a cultura dos países que falam inglês.
- () Com a cultura brasileira e da minha região.
- () Com a cultura estrangeira, trabalhando diversas práticas de muitos países, inclusive aqueles que também utilizam inglês como língua estrangeira.
- () Com a cultura que o aluno traz de seu ambiente familiar.

Outras formas: _____

METODOLOGIA

11. Você consegue integrar seu trabalho com outros professores de inglês ou de outras disciplinas? () Sim. () Não.

12. Você participa ou cria projetos na escola? () Sim. () Não.

Por favor, descreva como são essas experiências.

13. Há algo que você mesmo produz no seu processo de ensino? () Sim. () Não.

Em caso afirmativo, o que você produz no seu processo didático...

- () O seu material didático. () A avaliação.
- () As suas aulas. () As atividades.
- () A sua metodologia de ensino. () Projetos didáticos.
- () Outros: _____

14. Você acha importante que o professor seja criador de suas próprias práticas pedagógicas? () Sim. () Não.

Justifique: _____

ALUNOS

15. Para você, qual o papel do aluno nas aulas de LIC?

16. Quais os maiores desafios vivenciados por você em relação aos seus alunos?

- () Indisciplina () Dificuldades de aprendizagem.
 () Inclusão. () Falta de apoio da família.
 () Questões sócio-econômicas. () Heterogeneidade em sala de aula.
 () Desmotivação. () Problemas afetivos/psicológicos.
 () Número de alunos por sala () Outros: _____

17. Como você lida com eles?

18. Você acha que o seu ensino promove aprendizagem significativa para as crianças?

- () Sim () Não

Justifique: _____

19. Qual sua opinião sobre a aprendizagem de inglês nas séries iniciais no que se refere ao desenvolvimento do aluno enquanto cidadão nos contextos públicos de ensino? De que forma você acha possível que ela aconteça?

20. Você acredita que as características dos seus alunos influenciam na sua aula de inglês? () Sim. () Não.

Justifique: _____

21. Em caso afirmativo, de que forma?

- () No planejamento. () Nas práticas didáticas. () Na seleção dos conteúdos.
 () Nas atividades. () Nos textos. () Na metodologia de ensino.
 () Na criação de material didático. () Outras formas: _____

22. Você possui algum relacionamento com a família e/ ou a comunidade dos estudantes?

- () Sim () Não

23. Você acredita que conhecer a família e/ou a comunidade pode influenciar de alguma forma no seu ensino? () Sim. () Não.

Exemplifique ou justifique: _____

CONTEXTOS DE IMPLEMENTAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS**24. Você acha que as condições de trabalho do professor de LIC podem influenciar em sua prática docente? () Sim. () Não.**

Justifique: _____

25. Em sua opinião, o que os professores podem fazer quanto a isso?

- () Assembleias () Mobilizações. () Conscientização dos alunos.
 () Reunião com pais e comunidade. () Manifestações.
 () Reunião de professores. () Ações na escola e na comunidade.
 () Projetos culturais e educativos. () Não há nada que o professor possa fazer.
 () Outros: _____

26. Você acha que a voz do professor de LIC é ouvida na criação/implementação de políticas públicas? () Sim. () Não.**27. Você considera isso algo importante? () Sim. () Não.**

Justifique: _____

28. Se você tivesse a possibilidade de interferir diretamente na construção dos norteamentos do ensino de LIC, quais seriam as suas proposições?

Caso sinta necessidade, teça outros comentários: _____

ANEXO D

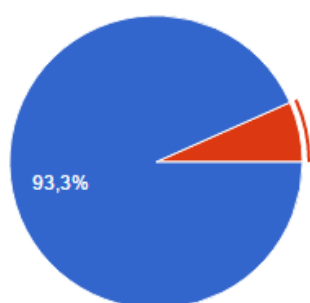
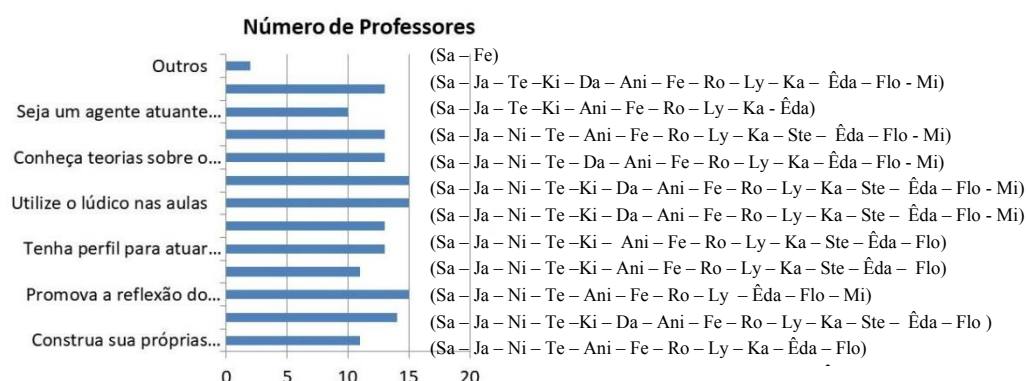
Roteiro de entrevista semi-estruturado

IDENTIDADE PROFISSIONAL
1. De que forma você acha que o professor de LIC em contextos públicos deve atuar? 2. Você possui outras formas próprias para a formação ou para buscar conhecimento? Em caso afirmativo, quais? 3. Quais as principais dificuldades encontradas por você no exercício dessa profissão? 4. Você acha que possui autonomia no seu contexto? 5. Você enxerga a possibilidade de transformação da sociedade através de sua prática como professor de LIC? De que forma é possível que ela aconteça? Ou por que não? 6. Como prover o professor de LIC para que isso aconteça?
CONTEÚDOS
7. Nas suas aulas de LIC, como você seleciona os conteúdos que vai lecionar? 8. De que forma esses conteúdos de LIC promovem o desenvolvimento da criança? 9. Você trabalha cultura? Como você trabalha cultura? Exemplifique.
METODOLOGIA
10. Você consegue integrar seu trabalho com outros professores de inglês ou de outras disciplinas? 11. Você participa ou cria projetos na escola? Como são essas experiências? 12. Há algo que você mesmo produz no seu processo de ensino? O que você seria? Descreva esse processo. 13. Você acha importante que o professor crie seus processos didáticos? Por quê?
ALUNOS
14. Para você, qual o papel do aluno nas aulas de LIC? 15. Quais os maiores desafios vivenciados por você em relação aos seus alunos? Como você lida com eles? 16. Você acha que o seu ensino promove aprendizagem significativa para essas crianças? Você pode dar exemplos? 17. Qual sua opinião sobre a aprendizagem de inglês nas séries iniciais no que se refere ao desenvolvimento do aluno enquanto cidadão nos contextos públicos de ensino? De que forma você acha possível que ela aconteça? 18. As características dos seus alunos influenciam na sua aula de inglês? Em caso afirmativo, de que forma? 19. Você possui algum relacionamento com a família e/ou comunidade dos estudantes? 20. Você acredita que conhecer a comunidade influencia de alguma forma no seu ensino? Exemplifique ou justifique.
CONTEXTOS DE IMPLEMENTAÇÃO E POLÍTICAS
21. Você acha que as condições de trabalho do professor influenciam em sua prática docente? 22. Há algo que os professores podem fazer quanto a isso? Em caso afirmativo, o que seria? 23. Você acha que a voz do professor de LIC é ouvida na criação/implementação de políticas públicas? Você considera isso algo importante? Por quê? 23. Se você tivesse a possibilidade de interferir diretamente na construção dos norteamentos do ensino de LIC, quais seriam as suas proposições?

ANEXO E

Respostas dos questionários

1. Você Considera Importante que o professor de LIC (Língua Inglesa para Crianças):



● Sim.
● Não.

2. Você possui formas próprias para a formação ou para buscar conhecimento? (15 respostas)

Sa – Ja – Ni – Te – H

(Ro)

Em caso afirmativo, quais: (14 respostas)

Jaqueline: Cursos, livros e internet

Êda: Cursos, livros e internet

Lydia: Pesquisas em vários lugares como a internet

Teresa: Livros/Internet/Outros professores/vídeos.

Fernanda: cursos - online.

Stefa: Quando surge dúvida procuro de várias maneiras, livros, net, etc...

Darcy: Cursos de Aperfeiçoamento

Anísio: Através do lúdico, utilizar magia para dar significados à aprendizagem.

Florestán: Internet

Sabina: Cursos, pesquisas, viagens

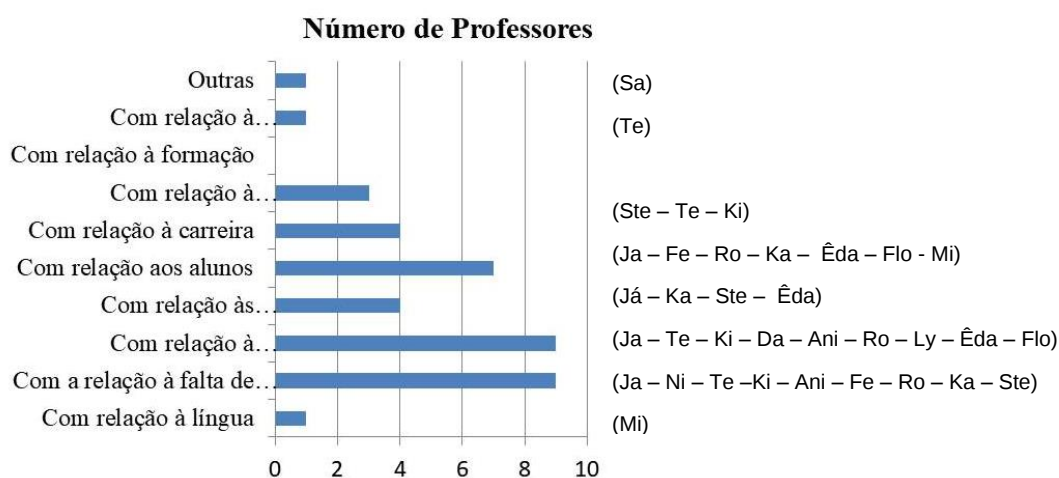
Nilde: Procuo ler bastante, assistir filmes e praticar língua o máximo possível.

Kauany: Escola de Idiomas

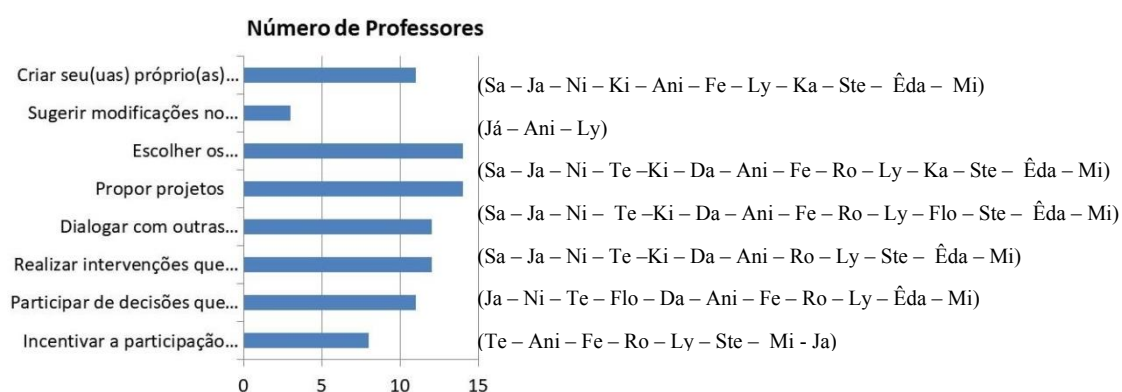
Miguel: Livros, internet, cursos paralelos

Kika Maria: Curso particular/estudo do idioma

3. Quais as principais dificuldades encontradas por você no exercício dessa profissão?

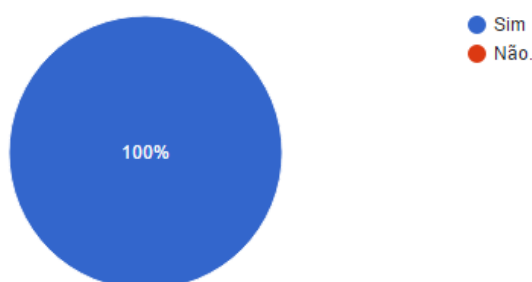


4. No seu contexto, você tem autonomia para...



Você enxerga a possibilidade de transformação da sociedade por meio de sua prática como professor de LIC?

(15 respostas)



05. Por favor, justifique: (15 respostas)

Miguel: -

Kauany: -

Lydia: Pois toda forma de conhecimento é importante para a transformação da sociedade.

Teresa: Sim, pois a língua inglesa tem uma grande influência mundial no mundo globalizado, portanto com as aulas de LIC podemos instigar aspectos culturais; sociais; pessoais e futuros profissionais.

Fernanda: Sim. Acredito que a língua inglesa é essencial para o desenvolvimento global do aluno. Em um mundo globalizado, tecnológico, etc...

Stefa: Tudo que aprendemos e ensinamos, transforma pelo menos um pouco as crianças e alunos, refletindo sim na sociedade.

Êda: Ampliar a visão de mundo do aluno contribui para isso.

Jaqueline: Tornando os alunos críticos e conhecendo uma outra cultura.

Darcy: Pois o professor é um formador de opinião, de caráter, etc., sobretudo pela prática.

Anísio: Pois possibilita o contato das crianças às outras culturas, ampliamos seus conhecimentos e seus pensamentos críticos.

Rosa: Sim, pois como professora, sou exemplo para meus alunos e dessa forma, a intenção é inspirar alunos com conhecimento e cultura.

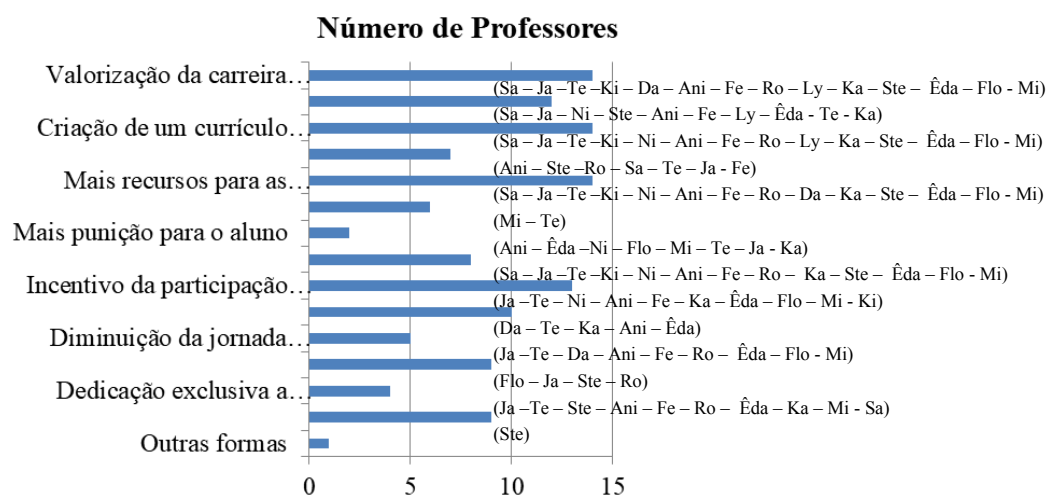
Florestan: A troca de informações com os alunos geram conhecimentos, possibilitando aos mesmo a chance de transformação da sociedade.

Sabina: Se um aluno tiver mudança de atitude, já será uma possibilidade.

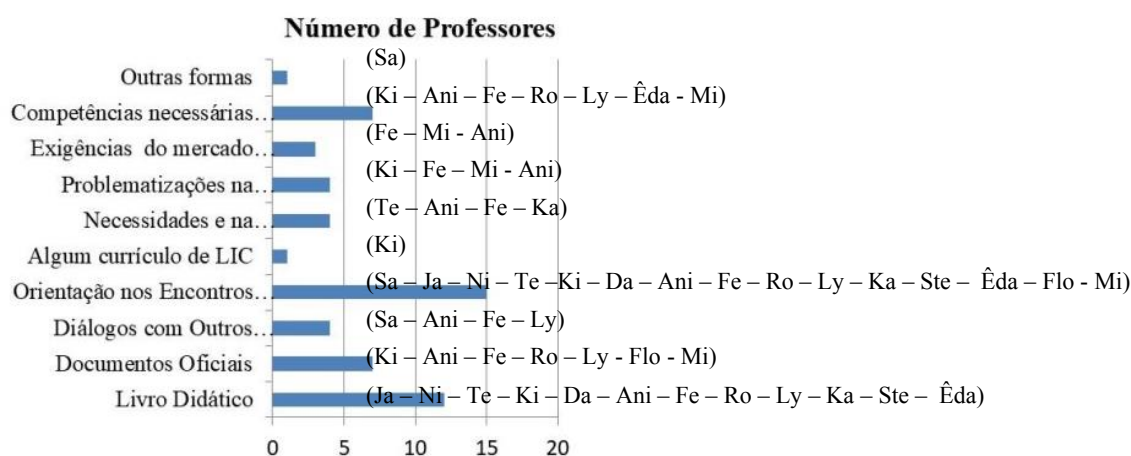
Nilde: Acredito ser importante a criança ter esse contato com a LI e a língua inglesa é uma das mais utilizadas mundialmente.

Kika Maria: Conhecimento de mundo; fazer parte de maneira geral de um mundo globalizado

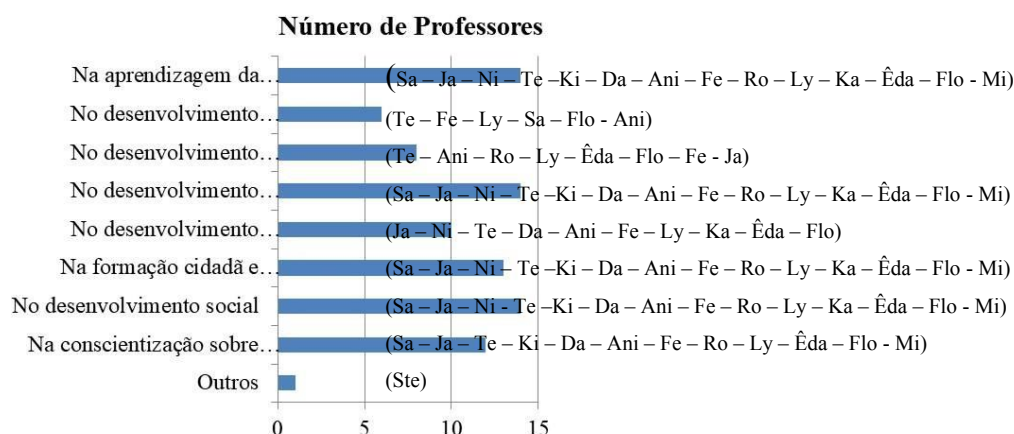
6. Em sua opinião, como prover o professor de LIC para que essa transformação, de fato, aconteça?



7. Como os conteúdos de LIC são selecionados? Por meio de...



8. Na sua opinião, de que forma os conteúdos de LIC podem promover o desenvolvimento da criança?



Exemplifique: (15 respostas)

Rosa: -

Êda: -

Anísio: -

Florestán: -

Miguel: -

Darcy: -

Nilde: -

Kauany: -

Lydia: -

Sabina: -

Jaqueline: -

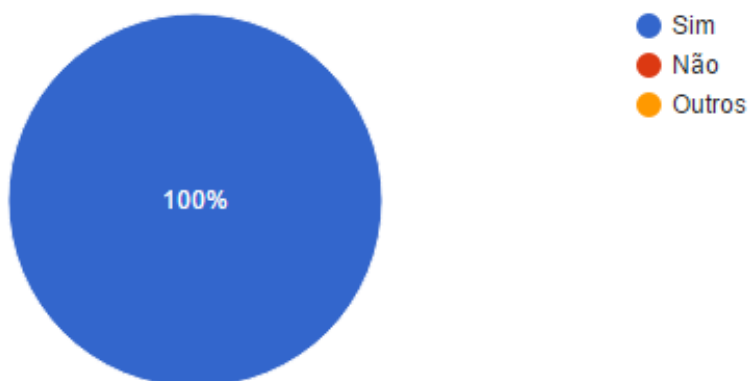
Teresa: -

Fernanda: As crianças podem interagir mais e conhecer palavras que faz parte do cotidiano: tais como jogos videogame, etc...

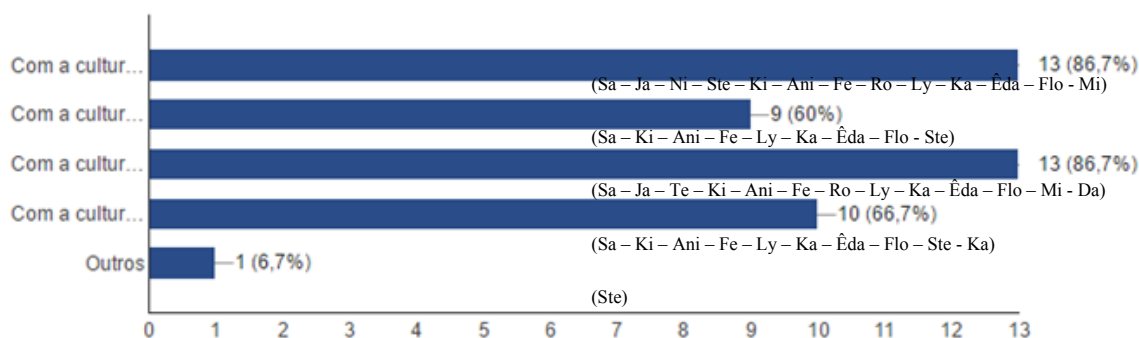
Stefa: Acho que o desenvolvimento da criança é no geral pois a Educação e desenvolvimento se relacionam entre si, para aprendizagem geral.

Kika Maria: Tendo conhecimento de si e do outro; a criança será atuante na sociedade; e na formação pessoal.

Você trabalha cultura nas aulas de LIC? (11 respostas)



10. Como você trabalha cultura? (15 respostas)

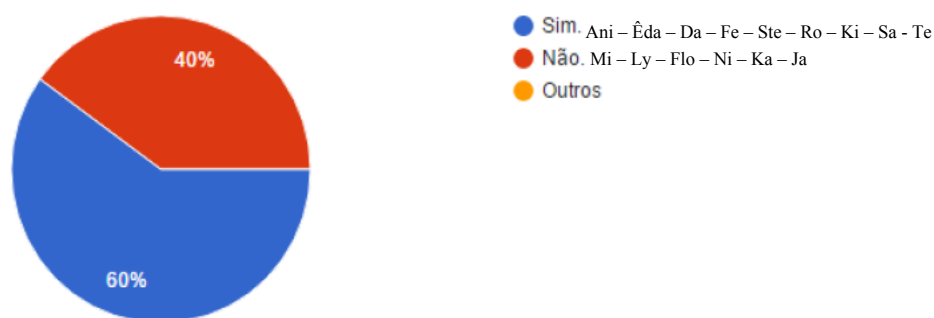


11. Você consegue integrar seu trabalho com outros professores de inglês ou de outras disciplinas? (15 respostas)



Sa – Ste – Ni – Te – Ki – Da – Ani – Fe – Ly – Ka – Ro – Êda – Flo – Mi

12. Você participa ou cria projetos na escola? (15 respostas)



11./12. Por favor, descreva como são essas experiências. (15 respostas)

Stefa: -

Miguel: -

Lydia: No conteúdo de frutas (vocabulário) você prepara uma salada de fruta com os alunos e isso já entra no gênero receita que instrucional

Teresa: Na maioria das vezes o assunto abordado coincide em 2 ou mais disciplinas, pois o Livro Integrado prevê isso.

Fernanda: Sim, celebrando as datas comemorativas com outros professores.

Jaqueline: -

Êda: Exposições com professora de Arte, projeto pequenos dentro da sala com auxílio da professora.

Darcy: Semana de Práticas Pedagógicas (com tema comum).

Anísio: Ao trabalhar a intertextualidade, é possível o contato com professores de outras disciplinas.

Rosa: Existe uma semana de projeto na qual o tema proposto é trabalhado por todas as disciplinas

Florestan: Normalmente as sugestões de interação estão no material didático utilizado

Sabina: Ainda são pouco mas estive nas Olimpíadas Rio 2016 e dividir essa experiência foi maravilhosa

Nilde: Sempre há conversas com trocas de experiências com professores durante encontros de horário de estudo.

Kauany: Durante encontro com professores.

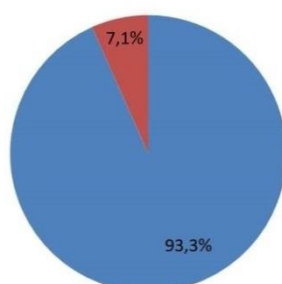
Kika Maria: Ensaio de uma música para ser apresentada para os pais no encerramento do ano letivo (ex.: "Imagine" - John Lennon)

13. Há algo que você mesmo produz no seu processo de ensino?

Sa – Ste – Ni – Te – Ki – Da – Ani – Fe – Ly – Ka –
Ro – Êda – Flo – Ja

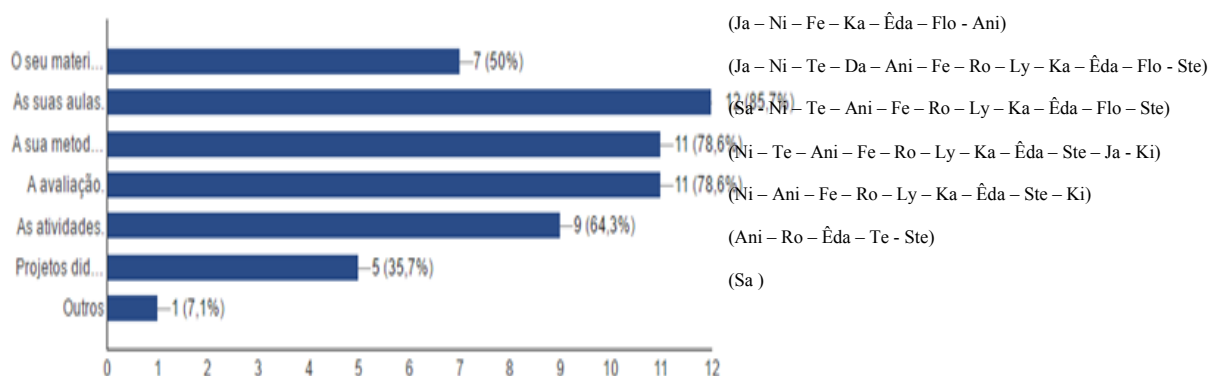
Mi

■ SIM ■ NÃO



13. Em caso afirmativo, o que você produz no seu processo de ensino...

(14 respostas)



14. Você acha importante que o professor crie seus processos didáticos?

(15 respostas)



Justifique: (15 respostas)

Miguel: -

Kauany: -

Lydia: Nas aulas de LIC é preciso que sejamos criadores a todo momento para que as aulas não se tornem monótonas

Teresa: O professor tem que ter autonomia para trabalhar conforme as necessidades especificidades de cada turma nem sempre a mesma metodologia irá servir para todas as turmas.

Fernanda: Dependendo da clientela e realidade dos alunos.

Rosa: Pois o professor muda de prática a todo momento para atingir seus objetivos, principalmente quando uma prática não deu certo.

Êda: Autonomia para trabalhar é muito importante com o tempo você passa a ver suas práticas de outra maneira.

Jaqueline: Somente o professor conhece cada aluno e suas habilidades e a necessidade de cada um.

Darcy: Não criador exatamente, mas faça adaptações conforme a realidade dos alunos.

Anísio: Ao viver o pós-método, o professor leva à sala de aula suas próprias experiências; assim torna-se mais eficaz para ajudar os alunos a construir seus conhecimentos.

Stefa: Pois o professor de LIC trabalha em várias salas e até mesmo em várias escolas. Nós precisamos adequar nossas salas para cada realidade.

Florestán: Esta (sic) em sala de aula todos os dias possibilita ao professor ver e entender o que funciona e o que não funciona.

Sabina: Sim. Assim com o ator, que lê o roteiro (texto) e cria o seu melhor.

Nilde: Acredito que o professor deve ter autonomia para atuar da maneira que julgar melhor e mais eficaz tanto para ele quanto para seus alunos.

Kika Maria: Sim, pois o professor conhece a realidade da sua turma e da comunidade escolar; sendo necessário muitas vezes adaptar as atividades para contemplar melhor seus estudantes.

15. Para você, qual o papel do aluno nas aulas de LIC? (15 respostas)

Miguel: -

Anísio: -

Lydia: O papel do aluno é tão importante quanto ao papel do professor.

Teresa: Interessar-se pelo conteúdo; Participar; Fazer críticas construtivas - aprender com o professor e com os colegas; Estudar.

Fernanda: A criança é o principal nas aulas, pois é através do engajamento professor/aluno, aluno/professor observa-se o que é essencial para melhor aprendizado.

Stefa: O principal é a 'Troca', com aluno é mais importante para que tenham isso e toda uma aprendizagem.

Êda: Receptor e colaborador para que a aprendizagem aconteça.

Jaqueline: É fundamental a participação

Darcy: Aluno ativo - sujeito da própria aprendizagem

Rosa: O aluno deve participar das aulas, interagindo e compartilhando experiências.

Florestân: Aprendiz e de contribuinte (sic), mostrando aos outros alunos sua bagagem cultural.

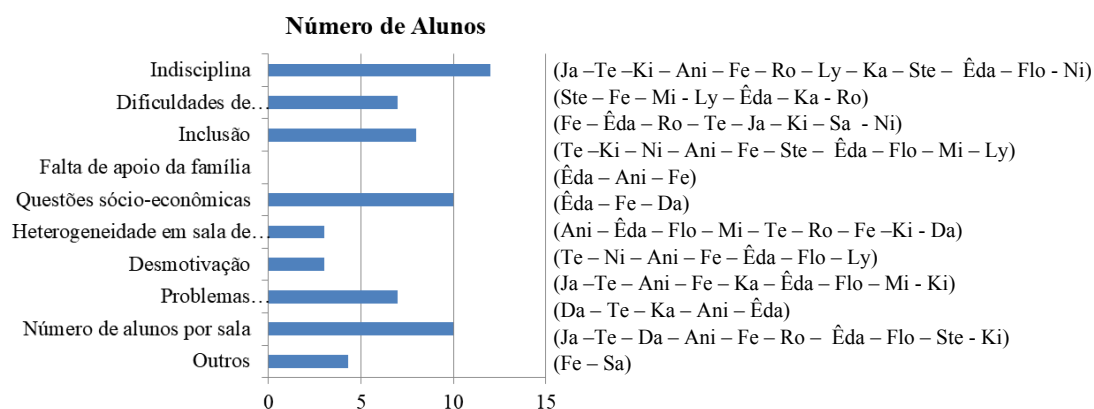
Sabina: O papel do aluno é aproveitar o pouco tempo para saborear a oportunidade de aprender uma segunda língua.

Nilde: Muitas vezes o aluno é apenas ouvinte, está em sala por ser "obrigado" a estar, mas mesmo como ouvinte ele acaba aprendendo algo. Muitas vezes é a única chance de contato com a LI.

Kauany: O desenvolvimento e conhecimento de uma nova língua

Kika Maria: O aluno tem papel fundamental; ele tem que ter participação ativa nas aulas; tem que ter voz e voto; ouvir e ser ouvido.

16. Quais os maiores desafios vivenciados por você em relação aos seus alunos?



17. Como você lida com eles? (15 respostas)

Miguel: -

Anísio: -

Lydia: Vamos fazendo nosso trabalho mesmo tendo estes desafios, pois nada é perfeito.

Teresa: Com paciência, procurando as formas diversificadas de ensinar, apesar das dificuldades.

Fernanda: Busco conscientizá-los sobre a importância do ensino de LIC e fazer uma boa interação na sala motivando-os a querer aprender mais.

Stefa: usando várias práticas pedagógicas.

Êda: Procuro resolver da melhor maneira e quando não consigo pelo ajuda a profissionais experientes.

Jaqueline: Tento fazer o meu melhor e sanar as maiores dificuldades para que haja um equilíbrio na aprendizagem.

Darcy: Tento incentivá-los e ajudá-los na aprendizagem.

Rosa: Eu tento desenvolver minha aula pensando nessas adaptações e reverter essa situação

Florestân: Cada aluno exige um posicionamento diferente

Sabina: Uso a pedagogia do afeto, primeiro encanto meus alunos e depois todos querem aprender.

Nilde: Sempre procurando dialogar com os alunos e quando há casos de inclusão, com o profissional que acompanha a criança.

Kauany: Procuro dialogar, interagi-los.

Kika Maria: Conversando com os alunos, tentando orientá-los e pedir ajuda da equipe escolar e apoio dos pais das crianças.

18. Você acha que o seu ensino promove aprendizagem significativa para as crianças?

(15 respostas)

(Mi)



Just

ifique: (15 respostas)

Miguel: -

Anísio: -

Stefa: -

Lydia: porque se tem aprendizagem significativa quando você o vocabulário que eles tem.

Teresa: As crianças descobrem um mundo além da realidade, muitas vezes limitada, em que vivem.

Fernanda: Procuro promover o engajamento discursivo da melhor forma possível.

Êda: Espero que sim pois me dedico para que isso aconteça.

Jaqueline: Porque eles conseguem entender e aprender o básico da língua inglesa

Darcy: Eles podem usar os conhecimentos em situações da vida.

Rosa: Pois os alunos adquirem experiências

Florestan: Ao adquirir conhecimento eles expandem seus universos.

Sabina: Os alunos relacionam o que aprendem com músicas, jogos, roupas, propagandas e participam

Nilde: Acredito que sim, pois vejo crescimento e desenvolvimento de suas atividades e progresso na aprendizagem.

Kauany: Porque observo a produtividade

Kika Maria: Tendo (sic) planejar minhas aulas voltadas para a realidade deles; e com a melhor maneira e forma de entendimento deles.

19. Qual sua opinião sobre a aprendizagem de inglês desde as séries iniciais no que se refere ao desenvolvimento do aluno enquanto cidadão? De que forma você acha possível que ela aconteça? (15 respostas)

Lydia: É muito importante nas séries iniciais só será possível a partir do momento que as escolas que ainda tem possa a oferecer LIC aos alunos

Teresa: Com alunos motivados; auxiliados pela família; professores qualificados (com domínio do idioma a ser ensinado); metodologia eficaz de ensino (muitas vezes os livros didáticos não são satisfatórios).

Fernanda: Acredito seja essencial que possam desenvolver a autonomia desses alunos, para que sejam capazes de se adaptar ao mercado de trabalho e socialização dentro da comunidade/mundo.

STEF: Principalmente nas séries iniciais e até mesmo Educação Infantil aprendizagem de inglês é muito importante desenvolver cidadão critico desde cedo.

Êda: Mostrar para o aluno que ele pode e deve sonhar em alcançar melhores condições de vida contribui para sua vida como cidadão.

Jaqueline: O inglês está presente em nossas casas sem que percebamos na TV- CELULAR - COMPUTADOR - a língua inglesa é uma necessidade.

Darcy: Mais do que ensinar conteúdos, os alunos aprendem a se relacionar, a respeitar o próximo e a promover uma cultura de paz.

Anísio: O aluno passa a ter contato com outras culturas.

Rosa: Na minha opinião é extremamente importante, pois o aluno descobre que existe um "mundo" lá fora. Trocando experiências, incentivando o estudo.

Florestán: Mesclando ao ensino da língua cultura social

Sabina: A forma como acontece na rede municipal está muito bem. Acho possível sim que ela exista e o aluno se sinta incluído.

Nilde: Acredito que a aprendizagem é mais lenta por não terem uma família que pratique ou conheça a língua, mas acredito que apesar de lenta ela acontece. E as crianças ficam felizes por muitas vezes acabarem ensinando os pais.

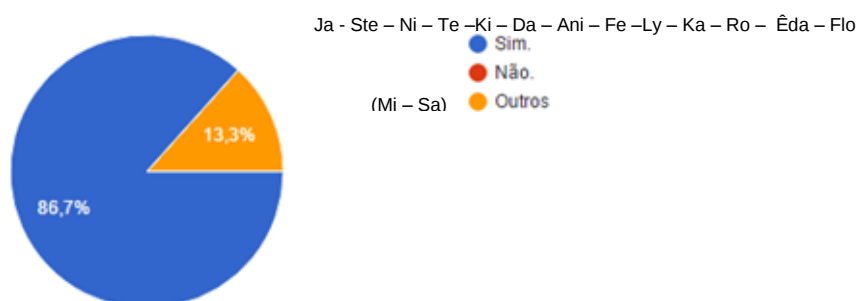
Kauany: Eu acho maravilhoso desde cedo incentiva-los (sic) porque tem mais facilidade e interesse no conteúdo.

Miguel: -

Kika Maria: Para que seja integrado no mercado de trabalho que é concorrido e competitivo; certamente ele estará mais preparado para enfrentar esse desafio futuro.

20. Você acha que as características dos seus alunos influenciam na sua aula de inglês?

(15 respostas)



Justifique:(15 respostas)

Jaqueline: -

Miguel: -

Lydia: dependendo da sala conseguimos ir além daquilo proposto

Teresa: na forma como os conteúdos são apresentados e também na profundidade deles de acordo com as possibilidades.

Fernanda: Através dos nossos exemplos, a forma de motivação ao ensino de LIC.

Stefa: Pois através das características deles que preparamos nossas práticas.

Êda: Depende do interesse.

Darcy: Sempre os alunos influenciam. É a partir deles e de seu conhecimento que tudo é planejado.

Anísio: Cada aluno é único e traz suas experiências às aulas.

Rosa: A aula precisa ser pensada no público-alvo.

Florestán: Cada pessoa é um universo e viva a subjetividade!

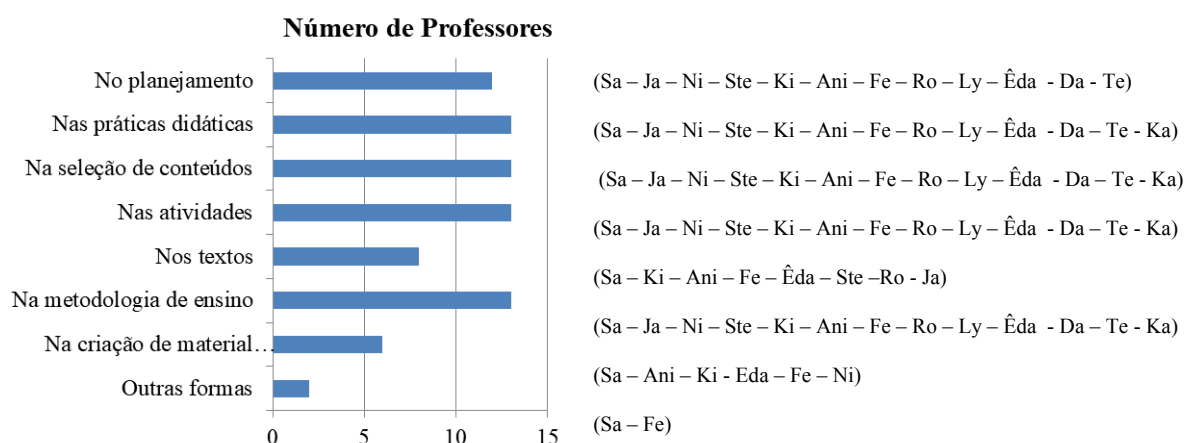
Sabina: Trato todos os alunos iguais, uns aprendem com os outros e olho cada um.

Nilde: Isso é essencial. Temos que conhecer os alunos para assim prepararmos a aula.

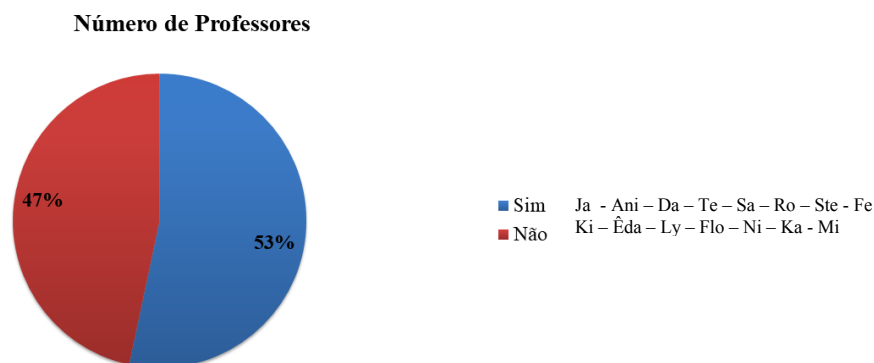
Kauany: porque adoram participar.

Kika Maria: De acordo com o Bairro, com a idade; com as características sociais e econômicas, as minhas aulas serão diferentes para cada uma dessas realidades.

21. Em caso afirmativo, de que forma?

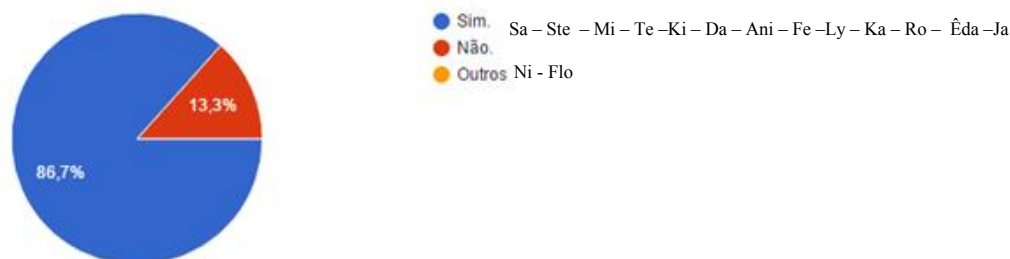


22. Você possui algum relacionamento com a família e/ou a comunidade dos estudantes?



23. Você acredita que conhecer a família e/ou comunidade influencia de alguma forma no seu ensino?

(15 respostas)



Exemplifique ou justifique, por favor: (15 respostas)

Lydia: -

Kauany: -

Miguel: -

Sabina: -

Teresa: Influencia, pois passo a conhecer a realidade do aluno, quais estímulos são oferecidos a ele em casa. De que forma posso ou não contar com o apoio da família.

Fernanda: Os professores como agente-educação precisam interagir com a comunidade.

Stefa: Pois se você conhecer a história de vida de uma criança, você pode adaptar suas práticas e ações.

Êda: Tudo com apoio da família é mais fácil.

Jaqueline: Cria-se um vínculo com este aluno e esta família e isto ajudar no seu relacionamento com ele

Darcy: Sempre que necessário, há conversa com responsável para se promover a aprendizagem.

Anísio: Fazer o acolhimento da comunidade é muito importante.

Rosa: Pois a família passa a valorizar o nosso trabalho e a disciplina

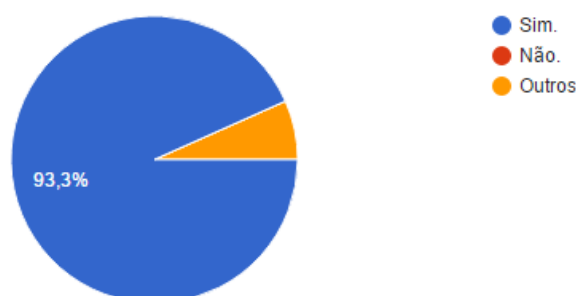
Florestán: Os pais normalmente não estão interessados no que seus filhos estão aprendendo.

Nilde: Os pais são ausentes na escola onde trabalho. Mas há exceções. Em muitos casos, eles não acompanham a vida escolar do filho.

Kika Maria: conhecendo melhor o bairro local da escola e a realidade de vida dos meus alunos, meu olhar será diferenciado e minhas aulas serão pensadas e planejadas dentro da possibilidade deles.

Você acha que as condições de trabalho do professor influenciam em sua prática docente?

(15 respostas)



24. Justifique, por favor: (15 respostas)

Sabina: -

Florestán: -

Miguel: -

Kauany: -

Stefa: -

Teresa: Condições boas de trabalho são essenciais para que o professor consiga dar uma boa aula; tanto quanto do ambiente físico; material e ambiente interpessoal.

Fernanda: Sim, a falta de recursos e condições de trabalho influenciam diretamente na prática.

Êda: Trabalhar menos proporciona automaticamente mais tempo para planejar e assim melhorar sua prática.

Jaqueline: Quando você tem um lugar adequado, material e recursos a sua produção (aula) torna-se mais atrativa

Darcy: Conforme as condições de trabalho, há maior ou menor adaptação das atividades.

Anísio: Ao ser motivado profissionalmente e financeiramente, o professor pode incrementar suas aulas.

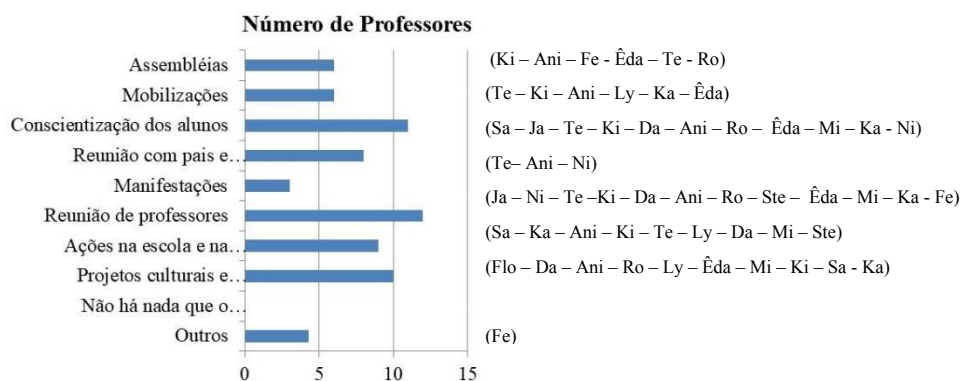
Rosa: O ambiente pode incentivar, motivar o professor.

Nilde: Quanto melhores as condições/investimentos na nossa área, melhor será o resultado.

Kika Maria: Se não houver as mínimas condições de trabalho; certamente nossos alunos serão prejudicados.

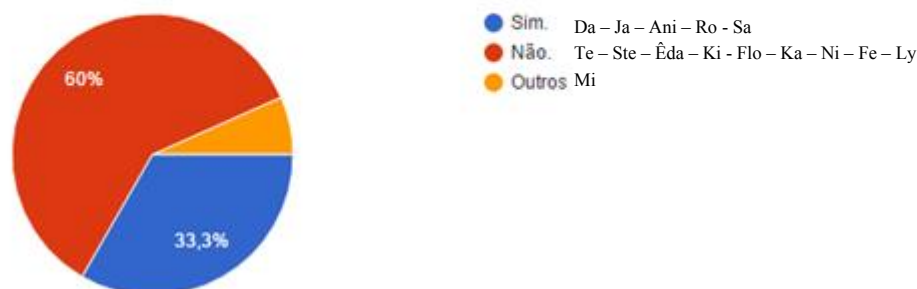
Lydia: Dependendo dos recursos que temos e das condições de trabalho temos uma prática docente.

25. Em sua opinião, o que os professores podem fazer quanto a isso?

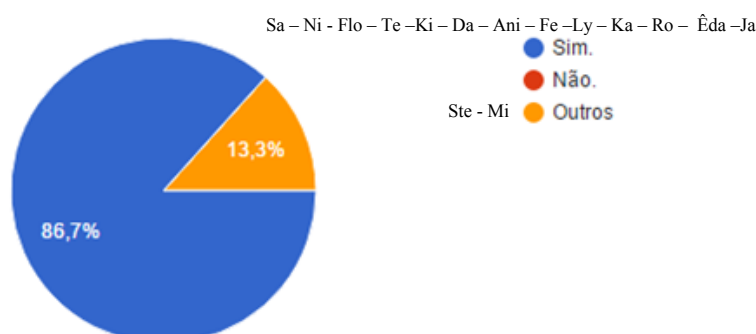


26. Você acha que a voz do professor de LIC é ouvida na fomentação de políticas públicas?

(15 respostas)



27. Você considera isso importante? (15 respostas)



27. Justifique: (15 respostas)

Sabina: -

Lydia: -

Miguel: -

Anísio: -

Jaqueline: -

Stefa: -

Rosa: -

Teresa: O professor é totalmente desvalorizado na sociedade atual, não tem voz nem prestígio - Qualquer um hoje se acha capaz de ser professor mesmo sem formação.

Fernanda: Ainda não há uma prática que dê uma valorização a LIC.

Êda: O professor é o termômetro do que é necessário para o ensino.

Darcy: É um profissional como qualquer outro

Florestán: Discutir algo pode provocar mudanças

Nilde: O professor de inglês não tem o seu devido valor. Sempre o professor da sala é mais importante.

Kauany: Pois não somos ouvidos muitas vezes. As regras são impostas.

Kika Maria: Porque o Ensino da língua inglesa se torna obrigatório apenas para a 2ª etapa do Ensino Fundamental; o professor de inglês para crianças também tem que ser ouvido

28. Se você tivesse a possibilidade de interferir diretamente na construção dos norteamentos do ensino de LIC, quais seriam as suas proposições? (15 respostas)

Jaqueline: -

Miguel: -

Lydia: Que seja obrigatória nos anos iniciais

Teresa: Principalmente, voltar à metodologias tradicionais e aos modelos antigos de escola, quando o professor era respeitado; os alunos aprendiam, eram avaliados de forma eficiente; as metodologias funcionavam mais do que as propostas atuais de pedagogia.

Fernanda: Propor mudanças que valorizassem a aprendizagem de LIC desde as séries iniciais (recursos maiores).

Stefa: Primeiramente seria o aumento do número de aulas, pois uma aula por semana para cumprir um conteúdo de um material didático é pouco e te limita em oferecer diversas práticas e atividades.

Êda: 1) Inglês na Educação Infantil; 2) Mais tempo com os alunos para que o contato com a língua fosse mais constante; 3) Mais investimentos na capacitação de profissionais em relação à língua.

Darcy: 1) Criação de salas temáticas; 2) Disponibilização de mais recursos audiovisuais; 3) Formação de professores e troca de experiência.

Anísio: Menos alunos em sala de aula, lousa interativa, mais horas por sala, mais horas de estudo.

Rosa: Na escolha do material didático, formas de avaliação.

Florestán: Aulas mais dinâmicas

Sabina: Aumentava o número de aulas.

Nilde: Primeiro eu gostaria de mudar a visão de que o inglês não é uma disciplina importante que deva ser levada a sério. Deveria reprovar, ter valor maior tanto quanto as outras disciplinas. Só assim talvez os alunos respeitariam mais tanto os professor quanto a disciplina.

Kauany: 1) Um ambiente voltado para a disciplina; 2) Mais e melhores condições materiais para acesso

Kika Maria: Políticas públicas para a implementação de LIC nos primeiros anos do Ensino Fundamental; por exemplo: na BNCC - Base Nacional Comum Curricular, todos os estudos foram voltados para a 2ª etapa do Ensino Fundamental, e em nenhum momento foi mencionado o ensino de inglês do 1º ao 5º ano.

ANEXO F – Quadro 49 - MOV, palavras e turnos dos grupos focais

		Número de Turnos por Participante em relação aos movimentos de orientação temática																				
SOTs e STTs	Turnos	Palavras	Ti	Su	Ar	Fe	Ki	Pa	Te	Ly	F3	F4	Ni	Lo	Ani	Ro	Da	Mi	Êda	Ja	Ál	Flo
STT 1.1.: Aprendizagem do aluno	74	2796	13	00	05	08	07	03	06	05	01	00	03	06	00	00	07	07	01	03	01	01
STT 1.1.1. Aprendizagem significativa	14	470	01	00	00	04	01	00	00	03	00	00	00	03	00	00	02	00	00	00	00	00
STT 1.1.2. Pensamento Crítico	01	110	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	01	00	00	00	00
STT 1.1.2.1. Engajamento	11	411	02	00	00	03	00	00	00	00	00	00	02	00	00	00	01	02	00	00	00	01
STT 1.1.3. Produto da Aprendizagem	03	163	01	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	02	00	00	00	00	00	00	00	00
STT 1.1.4. Formação Cidadã	09	405	05	00	00	00	03	01	01	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
STT 1.1.4.1. Mercado de trabalho	14	360	03	00	00	01	00	00	01	00	00	00	01	01	01	00	00	06	00	00	00	00
STT 1.1.4.4. Vida e Tecnologia	01	152	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	01	00	00	00	00
STT 1.1.5. Aprendizagem tradicional	38	398	02	01	01	06	06	00	03	03	00	00	00	03	00	00	00	00	02	02	00	00
STT 1.1.6. Aprendizagem contemporânea	08	216	01	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	03	00	00	00	00	00	01	00	01
STT 1.1.7. Inclusão/Exclusão escolar	14	717	01	00	05	01	00	01	01	02	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
STT 1.1.8. Contexto	37	621	01	00	01	12	03	02	02	04	00	00	01	02	00	00	02	01	00	00	00	00

Professor de LIC																							
STT 3.1.: Conhecimento didático-metodológico	19	407	01	00	00	07	01	01	00	01	00	00	00	02	03	01	00	02	00	00	00	00	00
STT 3.2. Formação	05	170	01	01	00	00	00	01	00	00	00	00	00	00	01	00	01	00	00	00	00	00	00
STT 4.1.: Autonomia	04	59	00	00	00	02	00	00	00	02	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
STT 4.2.: Papel dentro da escola e da comunidade	12	367	01	00	01	00	01	00	00	02	00	00	00	03	02	00	01	00	00	00	00	00	00
STT 4.3. Respeito ao Docente	29	481	03	00	01	00	00	00	01	01	00	00	03	03	00	03	08	01	01	00	00	00	00
STT 4.3.: Voz e Participação do Professor	28	537	05	01	02	00	02	00	05	06	00	00	00	00	00	00	01	00	00	00	00	00	00
STT 4.4.: Ação transformadora	10	625	07	00	00	00	00	00	01	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	01	01
SOT 4.5. Luta Política	14	566	04	00	01	00	02	00	02	02	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
SOT5: Determinantes externos do agir	18	365	03	01	04	00	01	00	03	05	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
STT 5.1.: Políticas Públicas	47	1204	04	06	11	01	02	00	03	02	00	00	03	05	00	00	01	00	00	04	00	00	00
STT 5.2.: Estrutura social	83	1673	05	02	16	01	02	01	01	09	00	00	05	10	03	03	10	02	01	00	00	03	03
STT 5.2.1. Modelos de Escola	73	1625	08	00	02	01	05	03	03	05	00	00	04	06	04	03	08	03	01	00	00	03	03
STT 5.3: Recursos e Instrumentos para o Agir	71	1736	03	02	09	04	12	00	07	12	00	00	01	03	00	00	03	00	01	01	00	00	00

ANEXO G

Transcrição grupo focal da manhã

Duração: 58:00

01	Ticiane: Então tá gravando, tá, gente? É:: eu vou pegar pra vocês então, os dados, é:: os dados, na verdade um mês é pouco pra eu tratar e analisar tudo, então o que eu consegui foi as respostas que eram:: é de múltipla escolhas , fazer os gráficos né, e só agrupar as respostas que eram, é:: dissertativas, tá? Então eu vou entregar pra vocês, pra que vocês possam ver. (pausa: 00:28 – 1:14) Eu tinha preparado, gente, uma apresentação, mas, por minha culpa, eu esqueci de avisar a Supervisora, e aí, então, eu vou conversando com vocês, né, a gente vai vendo pelo material impresso mesmo, e aí, eu/ eu sei que com o apoio visual é melhor, mas, infelizmente eu, eu acabei esquecendo F: [inaudível de avisar, tá? Então eu pensei, primeiro eu quero agradecer muito vocês, por é:: por terem respondido a minha pesquisa, por terem participado, né, e, é:: eu gostaria então só de fazer algumas col/ algumas, uma conversa sobre o que a gente viu. Sei que são muitos, muita coisa, a gente não vai trabalhar tudo, né, porque:: vai trabalhar só alguns pontos, né, pra gente só pensar um pouquinho. Então, mais pra:: claro que mais pra frente , pro ano que vem, eu tenho os dados tratados , analisados , eu mando pra vocês também, pra vocês terem acesso, estarem cientes, tá bom? É:: então é o seguinte, gente, é:: eu vou então falar pra vocês, eu separei algumas questões, algumas respostas pra que a gente pudesse estar discutindo, tá? Então, é:: ali no gráfico da questão 10, vam/ é a questão (+) ela tá lá: na página, deixa eu achar, peraí (pausa 2:33 – 2:43) ela é:: “Como trabalhar cultura, né, nas aulas de língua inglesa pras crianças”, então,(+) ela tá: na página, aqui oh, na primeira, segunda, terceira página, aqui, tá? Vista de frente. (++) Todo mundo se localizou? Então a pergunta era né, como que trabalha a cultura nas aulas de língua inglesa pras crianças, né, e tinha quatro opções, né, com a cultura é:: dos países que falam inglês, com a cultura de países estrangeiros, com a cultura do aluno ou com a cultura é:: brasileira, né? E aí, vocês podem perceber que os mais pontuados ali foram com a cultura, é:: dos países que falam inglês, e dos países, é, estrangeiros, né? E aí, eu f/ é: eu queria saber de vocês, o que vocês acham, porque será que esses dois itens foram mais pontuados? O que vocês imaginam? (++) Vocês acham que:: é a gente tem que trabalhar realmente mais a cultura estrangeira, mais a cultura dos países que falam inglês, e que a cultura, é::, do Brasil nas aulas de (inaudível 4:03) a cultura do aluno? O que vocês acham?
02	Teresa: Eu acho que a gente pode relacionar com a cultura do nosso país, né?
03	Ticiane: Uhum
04	Teresa: No nosso material didático sempre aparece a realidade do aluno. Mas a gente tem que dar uma, uma:: aproximar a realidade, sei lá, uma reforçada no estrangeiro porque
05	Ticiane: É o foco
06	Teresa: É o nosso papel, se a gente não fizer isso, quem vai fazer? O professor de outra disciplina, será?
07	Ticiane: Uhum
08	Teresa: Esse é o papel do professor de inglês, mesmo!
09	Kika Maria: Eu acho que é trabalhar com a cultura do país da língua materna inglesa, por exemplo, porque se for trabalhar, focar o:: a cultura do NOsso país SÓ, isso já tá na outra função do professor de outra área!

10	Ticiane: Uhum
11	Kika Maria: Outro professor polivalente:: quando, quando é do nível um.
12	Ticiane: Uhum
13	LYDIA: Tem que abrir a situação.
14	KIKA MARIA: Tem que abrir!
15	LYDIA: É! O conhecimento dele, que nem eu falo pras crianças, é: tem uns que acham que a vida somente gira em torno de Ourinhos, (+) do bairro, (+) KIKA MARIA: [É! eles TÊM que saber que tem um mapa mundi, que tem outros lugares, tem outras culturas::;
16	TICIANE: Uhum
17	LYDIA: E PRINCipalmente visto aqui, né? Trabalhando com a língua inglesa, reforçar esses aspectos da cultura (+) dos países que falam inglês!
18	FERNANDA: Globalizado, né? Então já se disse globalizou, né, as palavras às vezes do videogame, quando ele sai, né? Ele já conhece, né? Então eles TÊM interesse
19	TICIANE: Uhum
20	FERNANDA: Já vem com eles até, eles têm muito interesse também
21	TICIANE: Uhum
22	F3: Né, e até porque tem até escola de educação infanTIL fazendo festa de <i>Halloween</i> !!
23	F: Hãhã
24	TICIANE: Uhum
25	F: (<i>inaudível</i> 5:34 -5:40)
26	F3: Eles conhecem bastante muitas coisas, até antes da gente!
27	TICIANE: Uhum :: Tá certo. E vocês acham então que, hã, o:: como é que seria então trabalhar cultura, vocês falam de festa de Halloween, na perspectiva dos países estrangeiros, o que vocês trazem assim de cultura? (++) Algum exemplo em sala de aula? (++) Ou vai dentro disso que ela falou mesmo, das datas comemorativas?
28	LYDIA: É:: eu acho que as datas comemorativas, que nem, você pode explicar como que é um: o governo na Inglaterra F [Isso.
29	F: É!
30	LYDIA: Como que é governo nos Estados Unidos
31	TICIANE: Uhum
32	F3: Outro conhecimento importante, né?
33	ARMANDA: Foi só um exemplo isso.
34	TICIANE: Entendi, entendi.
35	ARMANDA: Não é ficar SÓ na data comemorativa.
36	TICIANE: Entendi
37	ARMANDA: Foi só um exemplo!
38	TICIANE: Entendi, entendi. Tá certo. Então, gente, eu tr/ eu trouxe aqui, né? pra gente fazer um confronto entre teoria e prática um trechinho teórico, né, daí vocês, é:: veem o que vocês acham sobre ele. Quer dizer, não to falando assim que existe o que tá certo e o que tá errado, tá gente? É:: porque:: até dentro da própria teoria, né? o professor FAZ teoria em sala de aula também, né? O professor ele tem o seu, a sua própria maneira de agir né, então, é:: não to dizendo que o é:: o que:: que eu vou julgar, né, e:: eu também sou professora , né, e eu tenho a/ as minhas próprias concepções. Então aqui nesse trechinho fala o seguinte, oh “Na medida em que a criança é reconhecidamente capaz de

	refletir criticamente se bem orientada, entendo que uma das mais importantes contribuições da aprendizagem de uma nova língua, no caso inglês, é levá-la a compreender mais SUA cultura, bem como a si própria, pelo contato com culturas outras. Nesse encontro dialógico orientado para o desenvolvimento de um potencial criativo transformador, conforme o olhar bakhtiniano, essa criança irá se fortalecer como pessoa. Esse é também um exercício de cidadania devendo, a meu ver, ser incorporado pela escola na medida em que esta encontra-se comprometida com a formação cidadã.” Então ele fala que tem que ser, a criança se conhecer em contato com outras culturas. Vocês acham, vocês concordam com essa posição da autora, da Rocha? (+)
39	KIKA MARIA: Eu concordo
40	TICIANE: Sim? Ou é:: (+) vai, é:: tá próximo ao que vocês pensam sobre o ensino de cultura? Ou vai contra?
41	KIKA MARIA: Porque quando a gente vê, eu percebo isso nas aulas, especialmente com LDI, né, quando a gen/ apresenta cultura pra eles de um outro país, (+) automaticamente eles comparam com a nos/ com a deles! Não é daquele jeito! “Ah, mas:: meu café da manhã não tem isso!”
42	TICIANE: Uhum
43	KIKA MARIA: “Aqui isso não tem” “ah, mas é:: ele::”, né? É muita coisa! E aí ele passa a refletir sobre a cultura dele e entender a cultura do outro!
44	TICIANE: hum. (+) Certo gente? Podemos passar pra próxima? Quer... quer falar::?
45	KIKA MARIA: Não, eu só concordo.
46	TICIANE: Então, tá. Alguém quer acrescentar alguma coisa? Vamos passar pra próxima então? Só pra eu saber, Taís, eu tenho até que horas mesmo?
47	Supervisora: Umas 11: 50. Colocar aí no teto.
48	TICIANE: Tá, ah tá, então tá bom!
49	Supervisora: (<i>inaudível</i> 9:11 – 9:14)
50	TICIANE: Onze e quarenta, tá bom, tá ótimo! (+) A próxima questão, é a questão 15, ela tá:: (++) o papel do aluno aqui é na página seguinte da frente, onde tá escrito alunos, aqui oh, “Pra você qual o papel do aluno nas aulas de língua inglesa pra crianças?”, tá? (++) Isso! Aí era uma questão dissertativa e aí vocês tem todas as respostas que foram, é, compiladas, tá? Então, eu, eu, né, dentro da minha leitura, né, que eu fiz, que outra pessoa poderia fazer outra, eu selecionei algumas respostas que eu, me chamaram a atenção, né? Que é a resposta ali que fala, né, “o papel do aluno é ser receptor e colaborador para que a aprendizagem aconteça”, ali a outra “muitas vezes o aluno é apenas ouvinte, está em sala de aula por ser obrigado a estar, mas mesmo como ouvinte ele acaba aprendendo algo. Muitas vezes é a única chance de contato com a língua inglesa” e a:: é, são essas duas, e eu queria saber o que vocês entendem, porque às vezes pra mim não fica:: é:: não fica assim claro, é, de aluno receptor, colaborador e ouvinte. Qual que é visão de vocês disso? Como é que seria esse aluno na sala de aula? (++) Vocês concordam com essas duas posições? (+) sobre o papel do aluno? (++) que ele é ouvinte, colaborador, receptor? (++) Sim? Sim? (++) E na sala de aula, então, como é que seria essa posição dele como receptor, colaborador e ouvinte? O que ele faria? [<i>pausa</i> 11:37 – 11:43]
51	LYDIA: Na verdade, acho que:: nós não queríamos que tivesse ((riso)) tivéssemos alunos apenas ouVINte, né?
52	TICIANE: Uhum
53	LYDIA: Mas, infelizmente::
54	KIKA MARIA: Muitas vezes isso acontece

55	TICIANE: Entendi, entendi
56	LYDIA: É! Sempre tem! O ideal seria que que tivéssemos, né? T ^O dos os alunos fossem ouvintes, fossem receptores E colaboradores e que também ajudasse nessa troca de de conhecimento! Que não é só o professor!
57	TICIANE: Uhum
58	FERNANDA: Porque muitas vezes também como eu falei a gente até aprende muito com isso, porque eles perGUNtam muitas coisa
59	TICIANE: Uhum
60	FERNANDA: Então é uma troca, né? isso é importante! então, eu acho que a gente até, né, a gente aprende com eles também, né todo dia
61	TICIANE: Sim, sim. Certo gente?
62	KIKA MARIA: Seria mais ou menos isso?
63	TICIANE: Não:: tá:: é o que a gente:: que eu falei pra vocês, ((risos)) não tem certo ou errado, assim vocês:: que vocês estão falando, né, é uma:: são coisas da, da visão do professor e o que vai contribuir isso pra minha pesquisa? Qual é a visão do professor do processo de ensino/ aprendizagem, né? O que q/ por que assim, eu tenho a teoria, eu tenho documento, eu tenho:: mas o que a prática diz sobre isso? Né? Isso que eu estou buscando buscar, então, o que vocês falam pra mim é muito rico KIKA MARIA: [inaudível entendeu? É:: vocês estão contribuindo, né, então, é:: assim;; e:: não tenham receio, assim, de , de se manifestar, tá? Eu sou bem tranquila assim também, tá? É:: aí, gente, na na questão seguinte, na questão 18, tá? É:: aqui atrás (++) a questão é essa aqui, no verso, tá? Tem um gráfico, né, “Você acha que o seu ensino, é, promove aprendizagem significativa para as crianças?”, né? Aí, 93 % dos professores responderam que sim, um só respondeu que n/ não, que respondeu “outros”, que respondeu “depende”, né, e aí tem as justificativas, que foi o que eu coloquei aqui embaixo, tá? Então, dentro das justificativas, eu categorizei elas, eu agrupei, eu achei que surgiram quatro temas diferentes na justificativas. Primeiro tema são os conteúdos que vocês apontaram, tá? Então os conteúdos, o que foi falado, né, então, eu, aqui são três respostaS, oh “porque eles conseguem entender aprender a:: a entender e aprender o básico da língua inglesa”, “procuro promover engajamento discursivo da melhor forma possível”, “porque se tem aprendizagem significativa, quando você vê o vocabulário que eles têm”. Vocês acham que essas respostas, elas estão dentro de conteúdos, elas, é:: tão indo pra mesma direção ou apontam caminhos diferentes? Elas tem o mesmo sentido, será? (pausa 14:49 – 15:02), né? Nós temos aprender o básico da língua inglesa, engajamento discursivo e ver o vocabulário que eles têm, essas três, três ideias, elas são dentro da mesma direção? (++) Sim?
64	Teresa: O básico da língua inglesa é bem geral, né, mas acho que o vocabulário e o engajamento discursivo acredito que sim! Pode ser na oralidade, alguma aplicação
65	TICIANE: Uhum uhum. (+) Tinha um outro gráfico que todo mundo marcou bastante também, é:: que era o papel do professor ensinar vocabulário e estrutura simples. Vocês concordam com isso? (+) Na língua inglesa pra crianças a gente tem que ensinar vocabulário e estrutura simples? (++) Sim?
66	Teresa: Sim
67	TICIANE: Então, gente, eu vou, aí eu vou fazer um (+) um contraponto, tá? Esse aqui é um trecho da Cameron, eu vou ler eu vou ler in/ tá em inglês, mas eu vou ler em, vou traduzindo aqui pra vocês, tá? Então. É:: fala assim, oh É meio que enganoso pensar que crianças só podem aprender linguagem simples, como cores e números, <i>nursery rhymes</i> ,

	que são as cantigas tradicionais, e canções e falar sobre elas mesmas. Muitas crianças ao redor do mundo, inclusive aquelas que vivem em comunidades isoladas, são parte de uma comunidade global do inglês, usar/ é usuários do inglês, quando eles assistem televisão e usam computadores. As crianças precisam mais do que uma linguagem simples , no sentido de que, só sim/só pros simples são é:: discutidos, né? Às vezes estão interessadas ou podem estar interessadas em tópicos que são complicados, como os dinossauros e evolução, difíceis, como como os computadores funcionam, e abstratos, como as pessoas poluem os próprios ambientes e (+) cometem crimes.” Vocês concordam com essa posição da autora?
68	Teresa: Talvez sim.
69	PAULO: É que o simples é relativo também, né? Teresa: [você ensinar somente o simples]
70	TICIANE: Ahã
71	Teresa: Mas a pergunta não era SOMENTE, né? Você ensinar somente o simples? Não a pergunta não tinha a palavra somente TICIANE: [Entendi, entendi a gente tem que ensinar o simples, a gente tem que ensinar as estruturas simples, mas a partir do momento que a gente tem um retorno a gente pode avançar!]
72	TICIANE: Entendi, entendi. É o ponto de partida então que é o simples.
73	KIKA MARIA: Sim
74	TICIANE: Ok. Certo? Todos concordam?
75	PAULO: Esse simples aí é relativo. Dinossauro é simples, evolução é simples
76	TICIANE : Ahã
77	PAULO: Mas não é:: uma coisa difícil
78	TICIANE: Ahã
79	PAULO: Então! Não é:::
80	FERNANDA: Hoje trabalhar a interdisciplinaridade, né, com os autores, né? O legal de inglês eu acho isso. Você pode trabalhar vários, né?
81	LYDIA: É::é:::que é que nem a a Fernanda tinha comentado, em vista dessa globalização toda, eles, eles já tem um vocabulário
82	FERNANDA: É!
83	LYDIA: Que:: que o simples pra ele é lógico, já, já tá mais habitual ali , a não ser as crianças menores, tal
84	TICIANE: Uhum
85	LYDIA: Mas eles já vem com uma bagagem de conhecimento de, né? de vocabuLÁRIO
86	FERNANDA: Esses canais de tevê::
87	LYDIA: É!
88	FERNANDA: De desenhos::
89	LYDIA: Músicas que eles estudam
90	FERNANDA: Muito acesso, né, jogos:: ah, os desenhos mesmo, né?
91	TICIANE: Uhum
92	FERNANDA: Pra gente abrir uma:: é até uma abordagem até , de você::
93	TICIANE: Uhum
94	FERNANDA: Se torna até mais fácil
95	PAULO: É, porque o básico é o quê? É o que eles supostamente já conhecem na:: na língua materna né, então:: na apostila traz primeiro cores, toys
96	TICIANE: Uhm

97	PAULO: Porque supostamente eles já tem contato, né? Mas às vezes até o que seria básico não é, que nem o:: caso da fruta lá, que a criança não conhecia o papaya, mamão, não sabia o que era
98	TICIANE: Uhum
99	PAULO: Então, uma coisa::bem relativa, né?
100	TICIANE: Uhum
101	FERNANDA: E tem vez que não sabe nem qual fruta que é, muitas vezes, né? Dependendo da criança, “ahh:: F: [às vezes não tem contato é! F : [pêra? F : [fica em dúvida! F : [Teve um aluno que falou “Nunca comi pêra”! É! Isso! Eu acho que depende muito, muito da, da do lugar que ela vive, quem que é ela, da comunidade, da:: porque tem crianças que às vezes as cores, ela precisa começar com as cores, outros , nossa! Já tem um:: já/ é uma criança que já VEM, né?
102	TICIANE: Sim.
103	TERESA: É bem mais fácil você (<i>inaudível</i> 19:35- 38)
104	TICIANE: Uhum. Certo, gente? Alguma:: ótimo, obrigada! (++) É:: a próxima questão aqui é a seguinte (++) é:: ali nas respostas da questão dez, né, nós temos várias resp/ deixa eu ver,. Ah, não, vou passar pro próximo tópico porque senão não vai dar tempo, tá ((ri))? Vamos pro próximo (++) a questão cinco, lá na frente, então, vamos lá (+ é:: a possibilidade de transformação da sociedade , né, ele começa aqui no finalzinho do verso da página 1, e as justificativas estão atrás. Então todos os professores, é, marcaram, né, ele enxerga a possibilidade de transformação da sociedade, aqui oh, na segunda página, tá? É:: pela, pelo pela sua prática como professor no ensino de língua inglesa pra crianças, né? Então aqui nós temos algumas respostas, e aí, eu , me cham/na verdade é assim, eu fiquei pensando, me chamou atenção essas daqui, que eu vou ler pra vocês, oh, fala o seguinte: “pois toda forma de conhecimento é importante para a transformação da sociedade, tudo que aprendemos e ensinamos transforma pelo, pelo menos um pouco as crianças e alunos refletindo sim na sociedade, pois o professor é um formador de opinião, de caráter, etc, sobretudo pela prática.” “Sim, pois como professora sou exemplo para meus alunos e desta forma a intenção é inspirar alunos com conhecimento e cultura “. Então, a minha pergunta é: vocês concordam com, com o que está exposto aqui? (++) Sim?
105	F: Sim
106	TICIANE: Uhum. E:: e como é que a gente conseguiria pensar numa prática de sala de aula que levasse à transformação da sociedade? (++) ou vocês acham que é uma consequência, como é que funciona? (++) Vocês se veem em algum momento “ai, tô fazendo isso aqui e eu tô contribuindo de alguma forma?” (++)
107	Teresa: Sim, porque a gente tá ajudando ele no futuro, né?
108	TICIANE: Hãhã
109	FERNANDA: Formando profissionais, cidadãos pro mercado de trabalho
110	TICIANE: Uhum
111	FERNANDA: Cada vez mais, né? Assim, a gente fala, fala, é exigente, né?
112	TICIANE: Uhum uhum. Todos concordam então que você vai trab/ você tá trabalhando com o conhecimento pra formar os futuros cidadãos, como a:: e também pra:: é, é, ajudar eles a alcançar um lugar no mercado de trabalho, ok? É isso? Sim?

113	F: (inaudível 23: 05) (+)
114	TICIANE: Então, oh, gente, eu trouxe, é minha pesquisa, eu vou fazer um outro contraponto. Ela é baseada em Paulo Freire, então eu trouxe um trequinho do Paulo Freire pra vocês, só pra gente pensar um pouquinho sobre ele, tá? Então ele fala assim, oh “educador e educandos, liderança e massas com/ cointencionados à realidade se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e assim criticamente conhecê-la, mas também de recriar este conhecimento ao alcançarem, na reflexão e na ação, em comum este saber da realidade se re: descobre como seus refazedores permanentes. Desse modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais do que o:: mais do que uma pseudo participação que dever ser é o engajamento” tá? Então ele tá falando aqui que é:: a:: o professor na sala de aula junto com o aluno, né, eles com/ vocês tinham falado , a troca de conhecimento às vezes é tão rica, né, que, é, você é capaz de gerar outros caminhos, outras possibilidades. Vocês concordam com ele em relação à transformação da sociedade no papel que vocês desempenham na sala de aula? (+) Sim? Sim? Alguém quer acrescentar alguma coisa? (+) Não? Tudo tranquilo até aqui? Tudo certo? Oh, se vocês tiverem discordando, pode falar, tá gente? Se quiserem depois que eu pare a gravação e falar que discorda ((ri)) também pode falar, porque às vezes inibe a gente, né? É:: aí, a próxima questão que nós temos ali, tem uma resposta ali na 5 também que me chamou a atenção , na mesma questão, que fala assim, oh é:: “A troca de informações com os alunos gera um conhecimento, possibilitando aos mesmos a transformação da sociedade”. Vocês concordam? Com essa posição? (+)
115	Teresa: Sim
116	TICIANE: Sim? Que a troca de informações é ela que gera a transformação? (+) Sim? O que vocês acham? Com/ é que vocês:: como é que vocês veem essa troca na sala de aula? Que momentos que ela acontece?
117	Fernanda: No engajamento discursivo, né, que você falou, né?
118	TICIANE: Hãhã
119	Fernanda: É:: cada um, né, expondo, falando:: assim é troca, né? Experiência.
120	TICIANE: Uhum
121	Fernanda: E o aluno aprendendo
122	TICIANE: Uhummm
123	Fernanda: né?
124	TICIANE: Uhum
125	Fernanda: Cada um falando alguma coisa, às vezes as dúvidas, né? Às vezes eles:: tem palavrinhas que eles perguntam, perguntam o que é: então:: isso já é, né? Uma troca
126	TICIANE: Uhum uhum . Todos concordam com a Fernanda? Kika Maria: [Sim Sim? E que conhecimento que é gerado nessa troca? (+)
127	Kika Maria: Os mais diversos possíveis
128	TICIANE: Hã
129	Kika Maria: Não tem nem::
130	TICIANE: De todos os::
131	Kika Maria: É!
132	TICIANE: As áreas do conhecimento,
133	Fernanda: Todas as habilidades.

134	TICIANE: As habilidades!
135	Fernanda: Eu acho que no inglês é isso que eu:: é legal, trabalhar essas:: as habilidades também, né?
136	TICIANE: Ahã
137	Kika Maria: Esses tempos:: é não lembro:: no quarto ano, quinto ano, não lembro exato QUAL o conteúdo que o aluno falou, levantou “Professora, é aula de inglês ou aula de geografia?”
138	TICIANE: ((risos))
139	Kika Maria: Porque
140	Teresa: É verdade!
141	Kika Maria: Exatamente, porque::
142	Fernanda: É a realidade
143	KIKA MARIA: A realidade do LDI, ele traz assim inúmeras possibilidades assim de ter que pegar o mapa, colocar na lousa, mostrar onde que fica determinados países, das histórias de onde que os alunos vieram. Faz parte da história do LDI! Então, é isso, é uma Gama de conhecimento que a gente tem que ter um Outro domínio, não só focado na língua inglesa, língua inglesa
144	Ticiane: Certo
145	Kika Maria: Mas um conhecimento geral a cada
146	Fernanda: Global
147	Kika Maria: Global!
148	TICIANE: É o LDI que vocês falam é o livro didático?
149	Kika Maria: É o livro didático, é uma apostila, é!
150	Fernanda: Não pode falar apostila, né?
151	TICIANE: Ah, não pode?
152	Fernanda: É, é!
153	TICIANE: ((ri))
154	KIKA MARIA: Aqui que a gente é livro did/ TICIANE: [É livro didático Fernanda: [Didático, não tem (<i>inaudível</i>)!
155	TICIANE: ((ri)) Na minha época ainda era apostila ((ri))
156	Kika Maria: Ah! eu falo apostila
157	TICIANE: É:: (+) a próxima questão é gráfico da questão seis, (+) hã:: (+) deixa eu achar aqui: aqui, oh, é na segunda folha aqui, embaixo das questões dissertativas, tá? Todo mundo achou?
158	Kika Maria: Sim
159	TICIANE: Então, pergunta assim, oh “Em sua opinião, como prover o professor de língua inglesa pra crianças para que essa transformação de fato aconteça”, né? Porque, é:: essa é a minha visão, né? vocês podem ter uma visão diferente, mas, é:: tem coisas que a gente tem a possibilidade de fazer na sala e tem coisas que ainda falta um pouco porque ainda faltam algumas coisas pra gente como professor, né, e aí foram apontados vários itens, né, valorização da carreira, língua inglesa, enfim, como disciplina oficial pra criança, e aí eu, eu marquei aqui as respostas mais pontuadas, tá? Que é “valorização da carreira docente”, “língua inglesa pra criança como disciplina obrigatória”, “criação de um currículo e políticas públicas nacionais para o ensino de língua inglesa pra crianças” e “mais recursos para a escola e para a disciplina”, tá? E aí, eu pergunto pra vocês, quanto a isso, compete alguma ação ao professor? (++) Ou é tudo externo? (pausa 29:11 – 29:20)

160	Kika Maria: É externo F: [Não tem nada do professor! Não, ali não! F: [É! Que eu entendo::
161	TICIANE: Tá! Vou fazer um, um, como é que fala, o papel do advogado do diabo, né? Vou fazer um contraponto teórico, oh, essa aqui tá, essa aqui é do Giroux, fala assim, oh, “é importante enfatizar que os professores devem responsabilizar-se ativamente por levantar questões sérias sobre o ensino, como deve ensinar e quais os objetivos mais amplos por que lutam. Isso significa que devem desempenhar um papel importante na definição dos propósitos e das condições da escolarização. Tal tarefa é impossível dentro da divisão de trabalho ou de docentes que têm poucas condições econômicas e ideológicas de sua atividade.”. Então ele tá falando que existe um papel do professor, mas ao mesmo tempo, quais são as nossas condições, né, pra, pra que isso aconteça, né? Vocês concordam com ele, ou não? (++) Vocês acham que o professor TEM que se responsabilizar sobre a maneira como ele ensina e pelo o que ele luta?
162	F: Sim
163	KIKA MARIA: Sim, pelo que ele:: pela maneira como ele ensina, sim!
164	TICIANE: Sim
165	KIKA MARIA: A partir do momento em que você entra na sala de aula, é o seu domínio! né? O sistema não vai influenciar, seu trabalho.
166	TICIANE: Sim
167	Kika Maria: DENTro da sala de aula.
168	Teresa: Mas ele diz assim, oh, “Tal tarefa é impoSSÍvel dentro”
169	TICIANE: É impossível será?
170	LYDIA: Eu acho que é possível (++) É o que, é o que nós vimos aqui! Que nem, nós temos poucas, que nem a Supervisora falou, tem poucas condições, né? Econômicas, às vezes, pra poder fazer uma sala assim, mas nada que seja impossível.
171	TICIANE: Uhum... vocês concordam então? Existe um espaço ainda que o professor pode brigar, lutar por algumas coisas?
172	Teresa: É::
173	Supervisora: Aqui, né, você tem um espaço, mas em outros lugares já:::
174	LYDIA: Mas não é impossível, que nem ele tá falando ali ARMANDA: [não é impossível ele falou ali!
175	TICIANE: Forte, né?
176	KIKA MARIA: sim. F1: [É!
177	Armanda: Mas tem lugar que tá mais próximo do impossível do que do possível
178	TICIANE: Uhm
179	F: Né? ((risos))
180	Paulo: ((risos))
181	LYDIA: Tem muitas coisas impossíveis, né?
182	F: Eu concordo!
183	Teresa: Até quando você não é ouvido, né?

184	LYDIA: É! Armanda: [Então! Teresa: [uma coisa:: Armanda: [pode reclamar anos, né, Nísia? Quanto tempo você tá pedindo?
185	NÍSIA: Quem sabe, né?
186	F: Não tem nenhum (<i>inaudível</i> 31:50)
187	LYDIA: Pode ser que se torne possível isso, né? F: [É! Ou impossível como ele diz ali!
188	TICIANE: Certo. Bom.
189	Armanda: Vai achar que é prioridade, faz parte das prioridades da, da melhoria da escola, um laboraTÓrio do que uma sala de, de inglês. (+) Talvez pense assim “ah, melhor ter um lugar pra alfabetização, né? Pra:: GEI, o GEI, de ser o GEI de português e matemática, uma sala de leitura, uma biblioteca
190	KIKA MARIA: Do que inglês.
191	TICIANE: É.
192	Armanda: Do que uma sala de inglês, que, vamos dizer, é supérfluo (+) que não deveria ser.
193	LYDIA: Depende muito, também, né?
194	Armanda: Porque assim nos países, nos países, nos países que nos (+) rodeiam, é:: Tódos os ou/ os demais, eles aprendem um outro idioma? É obrigatório?
195	TICIANE: De língua estrangeira?
196	Armanda: É.
197	TICIANE: A grande maioria tem a oferta de, pelo menos uma língua estrangeira. Em pelo menos os países desenvolvidos, né?
198	Armanda: Não, nos que nos rodeia aqui, na América Latina.
199	TICIANE: Ah, na América Latina?
200	Armanda É. Supervisora: [então, Argentina tem uma língua fortíssima, eles tem britânico, né? Supervisora: [só nós falamos do inglês (+) americanizado, né? (<i>inaudível</i>)
201	Armanda: Então, mas assim, é:: mas não que faça parte de, de:: [voz ao fundo 33:21], então, mas parece que o nosso assim::ah, parece que o inglês não é tão levado a sério num plano nesse sentido. Não como idioma que você TEM que falar, que nem o espanhol, é::: o castelhano na, na, na Argentina, que nem no Paraguai, o castelhano, eles falam guarani, eles têm um OUtro idioma junto. Isso que eu tô querendo dizer, nós não temos essa obrigatoriedade, não faz parte, do, da grade curricular, né?
202	Supervisora: Da LDB, né?
203	Armanda: Então. Faz parte ali, mas, assim, não é uma/um idioma obrigatório, “ah, tem que saber falar”, né? Faz parte como uma disciPLIna,
204	TICIANE: Uhum
205	Armanda: É isso que eu tô querendo dizer, não é:: por isso que talvez, não, não, como eu disse, às vezes tem OUtras prioridades em outras disciplinas do que (+) montar um espaço
206	F: Sim
207	Armanda: Pro inglês ficar MAIS desenvolvido, as crianças terem MAIS vontade de

	aprender, é:: ficar mais FÁCIL pra eles. Porque...
208	Teresa: Não só o espaço, como investimento, né?
209	F: Sim!
210	Teresa: Por um material
211	F: Sim! Armanda: [É então
212	Teresa: Livro bilíngue do conteúdo de inglês, a gente trabalha no primeiro a quinto ano, às vezes a gente pode contar uma história, uma coisa:: qual escola que tem um livro bilíngue? F: [É! F: [historinha Historinha
213	KIKA MARIA: Historinha o (<i>inaudível</i> 34:40) tem! Contos de fada, por exemplo.
214	Teresa: Eles compram livro matemática, de português, né?
215	Armanda: É isso que eu tô falando, não é prioridade nossa, assim, da nossa:: não sei se, vamos dizer que é só, que acontece aqui na:: na cidade, né, no nosso, na nossa Secretaria, e é, e é:: um lugar amplo, visão mais de país::
216	F: É! F: [então! Supervisora [É que aqui ainda tem inglês de 1º ao 5º
217	KIKA MARIA: Não! Que tá ao nosso redor, só nós!
218	Supervisora: Em outros lugares, não é obrigatório.
219	Armanda: É isso que eu tô falando::
220	F: É!
221	Armanda: Então tá ali, antigamente “ah, inglês ele repete”, “ah, eu não vou fazer nada, não repete, só ::” Não é assim? Com o maior desprezo, você vai fazer o que lá na sala? Jogar cruzadinha, só!
222	F/((ri))
223	Armanda: Não é verdade? Não repete mesmo, então dá cruzadinha, um caça-palavras! Eles já têm essa visão da gente, não é verdade?
224	LYDIA: Pode continuar, pro!
225	TICIANE: Não, tá tudo certo ((ri)). Tá tudo tranquilo. É::: essa questão aqui, é a questão lá no finalzinho, é a questão 28, é a última, lá da última folha, tá? Então a questão é assim, é:: “se você tivesse a possibilidade de interferir na construção do norteamientos do ensino do inglês para crianças, quais serão essas proposições?” tá, é interessante o que vocês falaram agora, livros , é:: de histórias infantis, né, em língua estrangeira pra crianças, né? E aí teve uma resposta também que me chamou atenção, oh, fala assim, oh, é:: (++) perai que eu me perdi (+) aqui “principalmente voltar a metodologias tradicionais e aos modelos antigos de escola, quando o professor era respeitado, os alunos aprendiam, eram avaliados de forma eficiente, as metodologias funcionavam mais do que as propostas atuais de pedagogia”. É:::, primeiro, vocês concordam?
226	KIKA MARIA: Não. Totalmente não!
227	TICIANE: Não? Não?
228	TICIANE: O que vocês em/
229	KIKA MARIA: (<i>inaudível</i>)
230	TICIANE: Quer falar?
231	KIKA MARIA: Não, não concordo totalmente com isso! (+) Com essa fala.

232	TICIANE: O que são metodologias antigas, tradicionais, qual a visão de vocês disso? (++)
233	KIKA MARIA: É o aluno ouvinte mesmo, aquele aluno, tudo sentado, eu transmito conhecimento
234	FERNANDA: Tinha que decorar tudo.
235	KIKA MARIA: Decora tudo.
236	FERNANDA: Você ficava às vezes morren/ hã:: muito assim, né? Porque tem que decorar! Aí eu acho que aí já não era assim, né, muito assim:: Não havia muita:: interesse, às vezes .
237	KIKA MARIA: Faz aquela chamada oral...
238	FERNANDA: Isso! Era chamada oral!
239	KIKA MARIA: Isso!
240	FERNANDA: E decorar.
241	TICIANE: Uhum
242	FERNANDA: Mecânico.
243	TICIANE: Ahã.. e a pedagogia nova, o que que é a pedagogia nova? (+)
244	FERNANDA: Eu acho assim que é:: né, no inglês você pode analisar, de mui/ de vários aspectos, né? Não SÓ olhar o aspecto assim puro, né? avaliar ele pessoalmente KIKA MARIA: [e eu acho assim! notar algo nele, né?
245	LYDIA: Hoje em dia, (+) principalmente o inglês, (+) sei lá as outras matéria também, mas principalmente o inglês, é bem difícil você trabalh/ é :: que nem, estão se acabando, não adianta mais ficar na oralidade
246	Fernanda: É!
247	LYDIA: Ir tentando que eles falem.
248	Fernanda: Só escrita também!
249	LYDIA: Que eles decorem, só escrita.
250	Fernanda: Não!
251	LYDIA: Porque hoje a realidade deles é diferente!
252	Fernanda: É!
253	LYDIA: Eles estão aí nesses jogos::
254	Fernanda: Isso!
255	LYDIA: Nessas coisas informatizadas::
256	Fernanda: Celular!
257	LYDIA: É!
258	Fernanda: Aí a gente perde, também, se a gente só querer que eles ficam decorando! Aí, a gente per/ vai perder!
259	LYDIA: Aí, que nem eu falo, que nem agora eu tenho um espaço, que nem eu falei isso pra Supervisora, eu ligo o <i>wifi</i> , eu posso conectar o computador
260	Teresa: Isso.
261	LYDIA: Eu jogo ali no datashow tem um joguinho <i>online</i> baixado::
262	Teresa: É! muitos games
263	LYDIA: Jogar eles adoram! Mas não é toda escola que tem como fazer isso!
264	TICIANE: Uhum
265	LYDIA: Tem escola sem internet!
266	Teresa: É!
267	LYDIA: Como você faz uma aula ou outra diferente pra:: né? Ter uma motivação, é

	complicado! É tem hora que você tem que ficar um pouco na pedagogia, na metodologia tradicional, o antigo,
268	Fernanda: É! Sem querer, né?
269	TICIANE: Uhum
270	Fernanda: Você tá voltando, mas não porque você queira.
271	LYDIA: É! Por falta de recurso!
272	Fernanda: Autonomia, falta às vezes autonomia também, né?
273	Ticiane: Uhum
274	Fernanda: Pra você:: né::
275	TICIANE: Então a pedagogia nova prop/ você acha que proporciona mais aprendizagem.
276	Fernanda: Desenvolve mais (ação) (<i>inaudível</i>)
277	TICIANE: Se a gente tivesse as condições.
278	Fernanda: É!!
279	TICIANE: Os recursos.
280	LYDIA: Os recursos!
281	TICIANE: Pra pra trabalhar ela!
282	Fernanda: Você pode usar outros recursos que não é tecnológico, né, outras:: (+) no mundo globalizado, né, claro que você pode:: né? tem olimpíadas, eventos, pra fazer:: muita coisa!
283	TICIANE: Uhum
284	Armada: Tem muitos sites, também, né
285	Fernanda: Isso!!
286	Armada: Jogos assim que estimulam a:: criatividade F: [música! a memorização, mas como?
287	LYDIA: Tem, nós temos, nós trabalhamos com esse livro didático, né, eles têm um portal <i>online</i> que tem umas atividades legais, nesse
288	Armada: É difícil! Aí você tem que cadastrar todos os alunos::
289	KIKA MARIA: Não, até, bom, quando a gente entra, Silmara, F: [já tentei! com o nosso assim, com umas atividades pra nós, mas aí às vezes a internet não funciona)
290	F: Então!
291	LYDIA: Não tem um Datashow:: então::
292	Armada: Aí como você vai abr/ chegar no laboratório com 20, colocar:: falo laboratório, mas é, vai entrar na sala de informática com 20 alunos, aí você vai ter que ligar todos os computadores sozinha,
293	F: É!
294	F: Em uma aula, uma hora aula
295	Armada: Daí você vai ter que colocar lá:: a hora que você tá coloc/ abriu aquilo , o outro já tá LÁ (+) no no <i>site</i> , entendeu? Então você tem que:: Assim! É:: complicado! Poderia ter um professor pra essa:: Assim, ter mais recursos pra poder porque, é, às vezes até essa metodologia que fal/ “ah, mas metodologia tradicional”, a hora que você não tem o que fazer::
296	Kika Maria: É a tradicional mesmo
297	Armada: É a tradicional! Vai na tradução, aí você não tem o dicionário e tá difícil,

	outro professor tá usando. E agora? Você passou o texto, o que vai fazer pra eles traduzirem? Vai ter que pôr na lousa o vocabulário! (+) Né? Então é complicado! Aí você não tem como traduzir de outra maneira. Então:: aí você tem que invenTAR na hora, você tem que ter uma criatividade porque:: .o outro professor tá com a caixa de dicionário, você vai pegar meia dúzia, os outros ..aí fica aquela confusão LYDIA: [é! que nem eu mesmo:: mesmo que a gente tenha planejado!
298	LYDIA: No Estado que eu tenho ensino médio, né, que eu fiquei um ano e MEIO, eu, eu nunca fui, assim, muito a favor de usar dicionário. Então, aí, já, a escola já não tinha pra proporcionar, então, você já tinha que se virar de outras maneiras. Hoje eles têm o celular, uma palavra ou outra, eles pegam no celular! Meio escondido porque também não pode. Mas, mas eu nunca fui a favor assim, eu acho assim que o dicionário É sim importante, mas que nem num texto, fica muito massacrante, eu acho que não sei se é porque eu passei por isso, quando eu estudava, que a gente tinha que traduzir as palavras do texto, que eu peguei::
299	Kika Maria: Não dá sentido, né?
300	LYDIA: É! Que eu peguei um pouco de:: né?
301	Kika Maria: Traduzir palavrinha por palavrinha
302	LYDIA: E:: e hoje em dia às vezes (+) que nem, antigamente, na nossa época o professor dava o dicionário, a sala inteira ficava quieta, procurava só, hoje em dia nem::se você for dar um dicionário, capaz! Armanda: [Eles se perdem F: [É! nem procurar acho que às vezes consegue
303	Kika Maria: E às vezes não sabe procurar F3: [Às vezes é melhor que ensine a procurar! F: [Isso que o aluno “Não achei a palavra!” “Não achei” F: [É essa a finalidade, né, saber o que é essa palavra F: [“Não tem essa palavra!” F: [É! F: [“Como é que procura!” F: [É! Teresa: [E às vezes mesmo que achou a frase inteira, ainda a frase não tem sentido F: [É, entendeu?
304	TICIANE: Uhum
305	KIKA MARIA: Porque coloca exatamente na ordem que foi encontrando no dicionário, então não cria::
306	Teresa: Às vezes a palavra não tá no significado.
307	Supervisora: Exato!
308	TICIANE: Uhum
309	LYDIA: É, não sei isso...
310	Armanda: Ou passa as palavras LYDIA: [com essa metodologia, pode ser essas palavras que eles não conheçam: Daí eles não lembram nem daquela:: que você JÁ trabalhou!
311	Teresa: Né, mas às vezes com o tradicional, a repetição

312	F: [É! F: [É!
313	Teresa: No inglês a repetição, alguma coisa, assim, mais antiga, né? Os métodos mais antigos, às vezes funCIONam assim, não vou dizer que:: SÓ o melhor pra disciplina, sei lá, às vezes ENtra mais no, na:: vamos falar assim, entra mais na cabeça das crianças do que você ensinar um monte de coisa diferente, eu sei lá, é:: várias maneiras diferentes, (+) com vários exercícios assim, diferentes.
314	LYDIA: E não fixar, né?
315	Teresa: E não fixar, é.
316	Armanda: O que você tá querendo dizer, o que você tá querendo dizer
317	Teresa: Não que eu seja contra, KIKA MARIA: [Eu sou a favor de tudo; LYDIA: [É que ele faz parte! Tem que somar! LYDIA: [Ele faz parte, mas não é só!
318	Armanda: A metodologia tradicional, quer dizer, a mais antiga, era SÓ aquilo F: [só aquilo ele não tinha, (+) vamos supor, que nem os os livros, eles tinham fita cassete, né, pra OUvir, repeTIR, hoje a gente tem outros
319	Teresa: Você tá falando que isso não funciona?
320	Armanda: Funciona! Teresa: [É perfeito mas tem, então, mas que antes era só isso, e hoje a gente tem mais recursos.
321	Kika Maria: Só que o que tá propondo ali dá a entender que é SÓ o tradicional F: [é! eu vou ser professora tradicional. Eu acho que o tra/ eu não, eu não descarto o tradicional também
322	F: É.
323	Kika Maria: Tem hora que nós não temos o que fazer! É esse recurso que nós temos em mãos!
324	F: É.
325	Paulo: Só que antes também
326	Kika Maria: Mas ficar só nisso?
327	Paulo: A gente chegava em casa e e estudava, e fazia daquilo ali. Agora não, acabou a aula, acabou! eles não estão nem aí com nada, então::
328	Fernanda: Também hoje é uma criança diferente, né? A gente era uma criança BEM diferente da::hoje é tecnológica, é, é outra geração.
329	KIKA MARIA: Você não saía de casa enquanto não fizesse a lição de casa.
330	Paulo: É!
331	KIKA MARIA: Hoje não! hoje eles nem::
332	Fernanda: Hoje eles são completamente diferentes.
333	F: É!
334	Fernanda: A gente vai ter que aprender com eles, é o que eu já falei, a gente vai aprender com eles também, né?
335	Teresa: Mas por que que a gente tem que aprender isso? Por causa que essa é a realidade que a gente tem!
336	F: É

337	Teresa: Não que isso seja o ideal, não, mas:: eu prefiro o modelo de escola, vamos dizer assim, não, no ensino só tradicional, mas, um modelo do , a, a respeito do, pelo respeito mesmo
338	LYDIA: Sim
339	Teresa: Pelo compromisso com o estudo, a valorização dos alunos, que eles tinham com a escola, pelos professores:: prefiro do que, do que hoje em dia!
340	LYDIA: Sim
341	Teresa: Né? chegar em casa e estudar:: porque isso era importante! Você vai estudar inglês uma vez por semana? e você vai olhar pro inglês uma vez por semana? você vai aprender uma língua assim? né? (+)
342	TICIANE: Uhum. Sobre isso eu vou trazer um trequinho da teoria pra gente ver se faz sentido ou não, tá? Vamos ver, né? Esse aqui é longuinho, tá? “Hoje todos os alunos estão na escola, mas nem todos têm acesso ao conhecimento. Há muitos alunos que não querem aprender, que não têm qualquer projeto esco/ escolar e a escola encontra-se perdida perante essa realidade. Não sabemos o que fazer com esses alunos, que não nos respeitam, para os quais a escola não tem sentido. Num passado ainda recente, só ia à escola quem já compreendia a sua necessidade, quem já havia adquirido, sobretudo na família, uma primeira sensibilização para a cultura escolar. Agora, felizmente, todas as crianças vão à escola, mas muitas não encontram, é:: não encontram nem o seu lugar. Bernard Charlot caracteriza essa situação com palavras fortes. Há alunos que estão administrativamente inscritos na escola, que a frequentam, do ponto de vista físico, mas que nunca nela verdadeiramente entraram. Meu argumento é que só a pedagogia, uma pedagogia na mão dos professores, conseguirá reintroduzir sentido na escola, nas aprendizagens, uma pedagogia que tome o trabalho docente como a sua referência primeira, e que a partir dela e dele procure responder a pergunta mais importante: o que fazer com as crianças que não querem aprender?” E aí? Vocês concordam com o que o Nóvoa tá falando?
343	Armanda: Na mão do professor?
344	TICIANE: É::ele fala que, que, ah:: que a pedag/ que a:: solução, né, não é ter as questões vinda de cima pra baixo, um:: o::; uma pessoa decide e o professor executa. É o professor sim, é, ele ser o protagonista desse processo, e ele mostrar os caminhos que podem ser alcançados pra atingir, né, essa, esse aluno que não quer aprender.
345	LYDIA: Mas, mas eu acho que nem, até tem uma professora na outra escola que, que fala assim:: e por um lado eu acho que ela tem razão, porque antigamente, né, a escola não era pra todos! A escola não era pra todos Paulo: [(inaudível 47:26) abcd? Dificilmente, e agora não tem!Você entra numa sala e fica perdido E hoje em dia a escola é pra todos!
346	Kika Maria: Até pra quem não quer aprender (inaudível 47:32)
347	Teresa: A própria família!
348	Kika Maria: As pessoas falam, ah, qualidade da educação era muito melhor; mas claro! Quem não queria aprender não ficava. Não ficava! LYDIA: [agora o Conselho vai buscar, vai aí, vem aqui, e é o papel do professor? Será? é outra escola!
349	Teresa: Era selecionado quando ia pra quinta série, não era? Tinha até um (inaudível 47:52) KIKA MARIA: [Tinha! F: [tinha!

	F: [a gente ia! LYDIA: (<i>inaudível</i> 47:54) os materiais, passava os livros, hoje em dia eles tem tudo na mão! Não aproveita!
350	Armanda: Experiência própria, eu tenho um aluno, do sétimo ano. (+) ele vai:: ele tá lá de corpo presente, não faz nada! daí, ele olha pra minha cara e fica batendo palma, assim, irritante! Irritante! eu falei “até quando você vai bater palma pra chamar atenção?” ((Risos)) “Por que você não fica na sua casa? Vem fazer o que aqui?” Tirou zero na prova, não faz nada. “Fazer o que na minha casa?” “Então você vem fazer o que aqui? Você vai perder um ano da sua vida! Você vai repetir de ano? Você vai perder um ano!” ele falou “já perdi dois...”, falei “então o que você vem fazer aqui na escola? Fica na sua casa! Fazer nada aqui!”
351	Kika Maria: Eu já ouvi “venho passear”
352	LYDIA: Aí, de repente, é:: a gente escuta às vezes que o professor tem que TRAZER esse aluno? Como assim?
353	Armanda: Já chamei ele, já sentei com ele na minha frente, sabe? Ele não tem interesse nenhum!
354	Paulo: Vai trazer um, fica vinte e quatro largado na sala. F: [você tem que fazer o possível! F: [o meu marido: F1: [pode até tentar, mas às vezes é impossível.
355	Armanda: A gente chama, faz amizade! não é que eu não tenha:: VÍnculo com ele, ele fica perto de mim, “Vai fazer lição!” “Ah:: não vou fazer, não”, Ah! aquele desprezo! Ou senão eles xingam a prova, né? Xinga a prova, “Não fala isso, fiquei tanto tempo fazendo essa prova, menino! olha, pesquisei tanto, você vai xingar a prova? Você não::”. Bateu tanto na prova que rasgou! Eu falei “Não quer fazer, entrega. Não fica batendo na prova, olha o tanto:: olha o tempo que eu fiquei fazendo isso, menino, você não sabe?” “Fica na sua casa!” falei pro outro, não vem não! Fazer o que na escola? Toma Ritalina! Atormenta a vida dos outros que é uma coisa! Sabe, não aprende nada, não tem vontade:: pra quê? (<i>inaudível</i> 49:32) ((risos)) Ah:: tá louco! (+) E é assim, agora, a gente, eu já fiz vínculo com um desses alunos, assim, “Ah, porque o professor não tem vínculo”. Tem! Eles ficam junto, não é questão, não é o professor! É a família desestruturada! É porque esse menino:: um mora com o pai, outro mora com o avô, chama a criança para falar, pra ir lá escola resolver o problema, nossa!! A coordenadora reclama, “Nossa! Olha, a mãe ficou brava! De chamar!”
356	LYDIA: Agora que nem termina ali: “o que fazer com crianças que não querem aprender?” O quê? O quê, Tici?
357	Armanda: Então, o meu marido tem a escolinha de futebol, as crianças gostam! Teresa:[Nada! Ninguém ensina quem não quer aprender! é impossível! Mesmo que a criança, se for adulto, ninguém ensina quem não quer aprender!
358	Armanda: Eles acham que a escola é uma cadeia! Eles vão lá forçados!
359	TICIANE: Sim.
360	Armanda: Alguns, né? Vão forçados, que nem esse, vai fazer o que lá? Vai passar o tempo!
361	Kika Maria: Vai passear.
362	Armanda: Vai passear! Ou pra comer!
363	LYDIA: Esses dias eu mostrei, é:: Armanda: [Eu tô preocupado que vai ter de merenda!]. Não é por fome não, porque vai lá pra ver que tem de gostoso!

	Silmara, esse tempo atrás eu mostrei pro ensino médio (<i>inaudível</i> 50:37) uma escola pública dos Estados Unidos. (+) é totalmente:: como se diz, não é uma escola daquele nível, perto de uma escola aqui no Brasil..
364	Armanda: E no Japão?
365	LYDIA: É uma cadeia! É uma cadeia que a gente estuda.
366	Armanda: A minha amiga lá, lá, a minha amiga morou no Japão, o professor é super, não pode responder pro professor, sabe, é isso mesmo::
367	LYDIA: É tudo muito difícil, sabe, é, é, são muitos problemas, estruTUra, tanto de escola, tanto de família.
368	Armanda: Então, é um conjunto de problemas. E ali, Não pode só largar na mão “Ah, o professor que vai resolver”
369	LYDIA: É o professor que vai cativar? Não sei.
370	F: Não!
371	Armanda: A gente faz a nossa parte, porque, mesmo aquele aluno que, que fura a prova, que xinga, que fala que a prova, nem isso a gente xinga, chama ele de príncipe ((risos)) eu chamo ele de príncipe! “Mas, professora, não é um príncipe!” pra não falar outra coisa, “Mas príncipe, você vai fazer isso com a prova?!?” ((risos)) dá vontade de xingar de outra coisa, sabe?
372	Fernanda: E existe a diferença nos países que investem na educação e disciplina, entendeu? É:: Coréia investe o triplo LYDIA: [Aí parece que que o Brasil. LYDIA: [que tudo recai em cima do professor É! LYDIA: [mas o professor também ser a salvação da pátria? Como assim? isso! Daí:: Armanda: [aí vira assistencialista, né? LYDIA: [É! Porque aqui eles querem que você faça aLÉM, muitas vezes, mas também não dão aquela:: né?
373	LYDIA: Na verdade, nós fazemos até!
374	FERNANDA: Isso
375	Armanda: Tem que ser psicólogo,.
376	F: Isso!
377	Armanda: Tem que ser:: fazer o papel de mãe, porque eles chamam a gente de mãe!(+) “Ah, você é minha mãe”, eles brigam entre eles, “Não, não chama ela de mãe porque ela é minha mãe!” aí vão na porta da sala, provocar o outro “Ela é minha mãe!”, “Não, ela é minha!”. Você “Sai, vai pro caminho da sua sala, vai”
378	LYDIA: ((ri))
379	Armanda: Porque:: ((ri)) eles querem carinho!
380	F: É!
381	Armanda: Eles são tão diferentes fora da sala de aula!
382	TICIANE: Gente, eu vou no último, né, só pra gente::
383	Supervisora: 5 minutos
384	TICIANE: Só pra:: (+) é a questão 19, é:: sobre a formação do cidadão, né? (+) Eu devia ter numerado essas questões, né? Mas tudo bem! ((ri)) (pausa 52:55–53::00) Se alguém achar, por favor (++) parece que eu não está aqui:: (++)

	Parece que eu não to encontrando!
385	Kika Maria: Dá pra gente fazer as Linhas!
386	Supervisora: Eu pensei isso agora.
387	Kika Maria: Porque aí você faz um espaço um pouco menor, a letra dele vai ter que caber ali
388	Supervisora: É:: eu pensei nisso. A gente pode até imprimir
389	Kika Maria: Com as linhas
390	Supervisora: É!
391	TICIANE: Gente, só pra fechar rapidinho, pra não escapar o tempo, desculpa aí interromper, tá?
392	Supervisora: Nós que interrompemos
393	TICIANE : Ah:: não!
394	Kika Maria: Tudo bem, conversando outra::
395	TICIANE: A:: A gente:: é:: A última questão que eu, ta/ que eu, que a gente vai ver aqui, que vai dar o tempo, é sobre se, é, como que a gente pode, é, é promover, qual que é a relação entre formação de cidadão e as aulas de língua inglesa pra criança. Então, eu vi que alguns temas ali se sobressaíram nessa questão, né? Então “inserção no mercado de trabalho, desenvolvimento crítico”, na respostas de vocês, tá? “socialização dentro da comunidade ou do mundo”, “alcançar melhores condições de vida”, “inglês como necessidade da vida da tecnologia”, “relacionar-se, respeitar o próximo, promover uma cultura de paz”, “ter contato com outras culturas e descobrir um mundo lá fora”. Vocês acham que todos esses objetivos, esses ra/ esses moTivos, né, pra aprender inglês, é:: em relação à formação do cidadão , é:: eles, eles estão todos unidos? ou eles vão cada pra uma direção? O que vocês acham? Eles estão falando a mesma língua? (++) Né? Será que o mercado de trabalho, o desenvolvimento crítico é o mesmo ensino que eu vou ter, ou não? Será que a socialização dentro da comunidade do mundo é a mesma coisa que é:: inglês na vida da tecnologia? Ou é tudo na mesma direção, é um, é um::eu consigo trabalhar todos juntos? (pausa 55:20 – 55:31)
396	Kika Maria: Acho que engloba tudo, né?
397	TICIANE: Engloba tudo?
398	Kika Maria: Eu acredito que sim.
399	TICIANE: Vocês concordam, gente? (++) Todo::
400	Kika Maria: O aluno tendo conhecimento, né, domínio, pelo menos o Básico da língua estrangeira, ele vai ter doMínio de todas essas ações!
401	TICIANE: Sim.
402	Kika Maria: Porque é::
403	PAULO: E, são as possibilidades, né, porque o que ele vai querer aprender.
404	TICIANE: É
405	PAULO: Ele fala “pra que::!” o pessoal vem aqui.
406	TICIANE: Hãhã
407	PAULO: São as possibilidades.
408	TICIANE: Uhum
409	PAULO: Porque o que ele precisar, que ele julgar necessário pra ele, de acordo com o que ele quiser fazer, ele vai aproveitar!
410	TICIANE: Então a língua estrangeira proporciona tudo isso. Todos concordam?
411	TERESA: Sim.
412	TICIANE: Então, gente, só para fechar, então, (++) né, depois quando eu trouxer pra

vocês a, os dados analisados e tratados, que vocês também vão ter o poder de falar, é:: “Ticiane, eu não concordo com o que você analisou”, “você falou uma coisa que eu:: não disse”, tá? Depois eu vou passar pra vocês, vocês vão ter o acesso, tudo, tranquilo, né? Se vocês quiserem entrar em contato comigo, qualquer coisa também, né? Isso aqui é só para vocês terem uma noção do que:: do pouquinho do que é a minha pesquisa, né, então essa uma notinha do Armandinho, que eu gosto bastante, né, e ele fala assim, oh: “Temos aula de ciências , inglês e português , matemática e geografia , nada sobre respeito, política, ética e cidadania”, né? Que tá um pouquinho, a gente pensar um pouquinho que:: como, vocês, vocês falaram muito isso, né, da questão de, é:: não trabalhar só o conteúdo, mas trabalhar a formação do cidadão, as trocas, né, que foi bastante importante . E aí, (+) muito obrigada, *thank you, very much!* Desculpa qualquer coisa, agradeço imensamente por vocês terem contribuído. Desculpa tomar o tempo de vocês, ainda a Taís pelo oportunidade também. Obrigada, gente.

ANEXO H

Transcrição do grupo focal da tarde

Duração: 59:58

1	TICIANE: Vou ficar aqui no cantinho, daí vou olhando o computador.
2	Supervisora: Fica aí no meio.
3	Ticiane: Então, gente, é deu certo? Todo mundo pegou? São dois materiais, é um que tem os gráficos e um que tem alg/ umas perguntas
4	Florestan: Isso.
5	F: São dois?
6	TICIANE: São dois, é um que tem os gráficos F: ahh..eu peguei um só um que tem as perguntas
7	M: só peguei um só
8	[pausa 0:00:42 – 0:01:15]
9	F: Pra mim falta o gráfico;
10	TICIANE: Falta o gráfico? Deixa eu pegar um desse aqui.
11	M: O meu falta o gráfico
12	TICIANE: {01:34} então, gente, é o seguinte, oh, eu trouxe aqui a totalidade dos dados pra vocês terem acesso a todas as perguntas com é.. as questões objetivas, né, de múltipla escolha, mais fácil a gente fazer a cont/ a contabilização , então a gente transformei em graficozinhos. As questões dissertativas, aí eu só agrupei, eu ainda não analisei, então eu trouxe aqui para a gente conversar, não vamos conversar sobre tudo isso porque é muita coisa, né, a gente tem até cinco e quarenta, né Supervisora? Supervisora: [Aproximado é::: pra conversar, então, eu a organizei algumas perguntinhas, eu tinha elaborado uma apresentaçõzinha, mas por minha minha falta de percepção, eu não pedi pra Taís datashow, então é::: eu fiz bem caseirinho aqui, gente, a impressão dessa parte que faz as perguntas, dos slides, que eu to usando. Sei que tá pequenininho, difícil de enxergar, né, mas eu vou fazendo a leitura com vocês e a gente vai conversando. Então o objetivo aqui é só que vocês comentem algumas das respostas , né, eu gostaria muito de pedir a participação, né, o envolvimento de vocês no que vocês puderem, né, e frisar que eu não to avaliando nem julgando, eu não to trazendo a visão certa, é, né, existem pessoas diferentes, com pontos de vista diferentes, né, eu vo fazer talvez alguns contrapontos teóricos , mas também isso não quer dizer que a teoria esteja certa, né, a gente teve esse período de manhã de muitas perg/ de chegar num ponto de discussão que a gente, é, via até além da teoria, né, então eu quero ver qual é a perspectiva prática, né, o que vocês professores da sala de aula tem a dizer sobre o ensino de inglês para as crian/ pra criança., tá bom? Então vamos começar (++) Vamos começar pela questão 15, que é::: é o slide ali número 3, se vocês quiserem ver a resposta maior, ela tá:: [F: é no papel isso aqui? É no papel.
13	TICIANE: Hã::: aprendizagem significativa:: é aqui, ó, onde diz aluno, né, aqui é um, dois, três, quatro, cinco, seis, como se fosse a sétima página numerada, tá, das questões, tá? M ; F: [(inaudível) é porque eu conto frente e verso, tá...
14	F: Ou seja, é essa aqui, alunos?
15	TICIANE: É , isso, alunos, alunos. (+) Todos se localizaram?

	F: [(inaudível) Não...é a outra, é a outra...qual que você quer? Tem os slides...certo, então a pergunta diz assim, né..ela é uma pergunta que falava, né, é:: “para você, qual o papel dos alunos nas aulas de línguas para crianças?” e a gente tem algumas respostas, né, aí as respostas, né, que eu selecionei que me chamaram a atenção, né, ali, tem algumas: “receptor e colaborador para que a aprendizagem aconteça”, tem uma outra, né, “muitas vezes o aluno é apenas ouvinte, está em sala por ser Obrigado a estar, mas mesmo como ouvinte ele nunca acaba aprendendo algo, muitas vezes é a única chance de entrarem em contato com a língua inglesa” . É, eu queria saber primeiro, vocês concordam com esse pos/ com esses dois posicionamentos? Tá no slidezinho. (+) Sim? Sim? O aluno receptor, colaborador e ouvinte, ok? (pausa: 5:38 – 5:43) e o que que seria pra vocês o aluno receptor, colaborador e ouvinte? Alguém tem alguma visão sobre isso, algum exemplo? O que que vocês imaginam? (++)
16	Miguel: O aluno agora não é mais só um: um aluno receptor, né?
17	TICIANE: Uhummm
18	Miguel: Ele:: o:: o ensino dele, a carga dele que já vem de fora, então ele pode colaborar com o aluno também, não tem mais aquele:: aquela hierarquia de antes, agora são todos:: é::: como que eu posso dizer (+) tanto ele quanto o professor pode aprender mutuamente ali, acho que hoje em dia o:: a educação tá bem nesse:: nessa linha
19	TICIANE: Uhummm
20	MIGUEL: Não tem mais o professor
21	TICIANE: Uhummm
22	MIGUEL: Chefe da sala
23	TICIANE: Uhummm
24	MIGUEL: Tanto professor quanto aluno se:: colaboram entre si.
25	TICIANE: Uhummm. Vocês concordam com ele, gente? Sim? Quem?
26	Anísio: Professor não é só [inaudível 6:47]
27	Darcy: Essa aprendizagem do professor para (+) para com o aluno, eu acho que se dá assim de duas duas formas, através das experiência pessoais, né, dos alunos e também da prática do professor
28	TICIANE: Uhummm
29	Darcy: Através da experiência dos alunos, como eles reagem à:: à prática em sala de aula, você tem que ir adaptando também
30	TICIANE: Uhummm
31	Darcy: Então tem a experiência de vida dos alunos você vai se adaptando a isso, né? Anísio: {Conhecimento de mundo Mas também a:: receptividade, a empatia aí com eles
32	TICIANE: Uhummm
33	Darcy: Isso é uma:: [inaudível 7:27] da realidade, da turma, da sala, da realidade.
34	TICIANE: Alguém quer acrescentar alguma coisa? (+) Tá certo, gente. Então olha lá (++) é:: eu gostaria agora pra gente pensar um pouquinho, que a gente fosse na questão, (+) o gráfico da questão dez, que ele (++) , é:: ele tá::: um, dois, três, quatro, na quinta página contando frente e verso, tá? No slide, ele é o primeiro, primeiro quadradinho aqui, tá? (+) Esse gráfico aqui. Com você trabalha a cultura. (++) Então nesse gráfico tinha quatro alternativas, né, com a cultura dos países que falam inglês, com a cultura de países, em geral, estrangeiros, com a cultura do aluno ou com a cultura brasileira e da região, né, e aí vocês podem observar que os itens mais pontuados, né, quer dizer, é::, 86, 7% , treze em 15 professores, é:: trabalham mais com a cultura, é:: , de países que

	falam inglês e com a cultura de países estrangeiros. Vocês conseguem imaginar porque que essas foram as mais pontuadas? Na opinião de vocês, o que que vocês acham? (+) Vocês trabalham mais com a cultura estrangeira do que com a cultura local? Como é que é?
35	ÊDA: É que talvez a professora da sala já trabalhe
36	TICIANE: Hãhã
37	ÊDA: E aí gente tenta fazer uma coisa diferente, né.
38	Rosa: A gente trabalha datas comemorativas, né.
39	TICIANE: Uhum
40	Nilde: Também é importante na língua inglesa, né, porque:::
41	Anísio: O inglês por ser uma língua mundial também, nós somos
42	Nilde: é..
43	Anísio: De certa forma obrigados a trabalhar
44	Nilde: É...
45	Anísio: Né?
46	TICIANE: Uhummm
47	Anísio: Expor, mostrar pra esses alunos que a nossa cultura não existe só aqui, que o inglês que a ele tá aprendendo dentro da sala de aula aqui no Brasil, mas tem um motivo, tem uma razão, né, que isso possibilita a ele o convívio com com todo o mundo
48	TICIANE: Uhummm
49	Anísio: Né, e por isso a importância de trabalhar outras culturas não só dos Estados Unidos, mas todos os lugares que falam
50	Miguel: Né, desde o povo, né o Javert, por exemplo, trabalha sempre a Europa, alguns lugares, né Javert
51	TICIANE: Uhummm. Legal. (++) Mais algum algum comentário? alguém tem uma outra visão? alguém discorda? Não? Tudo tranquilo? É::: aqui eu vou trazer um trequinho teórico pra gente pensar um pouquinho sobre isso, que tá bem pequenininho, é o segundo quadradinho aqui, tá? no slide. Então fala assim, oh “na medida em que a criança é reconhecidamente uma pessoa capaz de refletir criticamente se bem orientada, entendendo que uma das mais importantes contribuições da aprendizagem de uma nova língua, no caso, inglês, é levá-la a compreender mais sua cultura, bem como a si própria pelo contato com culturas outras. Nesse encontro dialógico orientado para o desenvolvimento de um potencial criativo e transformador, conforme o olhar bakhtiniano, essa criança irá fortalecer-se como pessoa. Esse é também um exercício de cidadania, devendo a meu ver ser incorporado pela escola, na medida em que esta é:: encontra-se comprometida com a formação cidadã.” O que que vocês acham, vocês acham que esse trequinho que ela está falando da criança se conhecer através do contato de outras culturas, tem a ver com o que vocês estavam falando ou vai por um outro caminho? F: [tem a ver, né? Sim?
52	Álvaro: Um caminho para elas terem um respeito entre as culturas, né?
53	TICIANE: Uhummm
54	MIGUEL: É:::!
55	ÊDA: A partir de que ela conheça uma cultura diferente, ela vai, vai perceber a dela, né? MIGUEL: [Uhum melhor, vai perceber melhor aquilo ali, então ela vai entender, né? O que que/
56	MIGUEL: Quando a gente compra uma coisa nova,

	DARCI: [diferente a gente dá bastante valor nas coisas antigas ((risos))]
57	TICIANE: Uhummm
58	DARCY: O diferente pode ser eu às vezes.
59	TICIANE: Sim. Bem gente, vamos lá? Então vamos seguir. É::: agora, por gentileza, (+) é:: a questão é:: dezoito, tá, é o sexto slidezinho e aqui na folha grande, ela vai tá (+) é:::na página oito, tá? Aqui, tem um graficozinho e as respostas {pausa: 12:26 – 12:45} é::: a questão era a seguinte então: “você acha que seu ensino apren/ é promove aprendizagem significativa para as crianças?” Então, é:: 93,3% dos professores responderam que sim, e teve uma pessoa que respondeu “depende”, né, e aí aqui estão compiladas as respostas das justificativas. A gente vai se ater nas justificativas, tá? Nas justificativas, eu agrupei elas aqui no slidezinho da página 2, aqui, nesse número 7, eu agrupei elas em quatro temas principais. Então, os conteúdos, alguns professores falaram de conteúdos, outros falaram de identidade do aluno, outros falaram de avaliação da aprendizagem e outros falaram de metodologia de ensino. Então se a gente ver ali em conteúdo, nós temos as seguintes é:: falas que foram feitas, né, então por exemplo, né, é::: “por que é:: eles conseguem aprender, entender o básico da língua inglesa”, “procuro promover o engajamento discursivo da melhor forma possível, porque se tem aprendizagem significativa, é::: quando você vê o vocabulário que eles têm”. O que que vocês acham dessas respostas? Elas estão falando a mesma língua ou elas é, têm ponto de vistas diferentes? (+) Eu falar de básico da língua inglesa, engajamento discursivo e vocabulário é a me/ é o mesmo tema? (+) É o mesmo conteúdo que eu vou trabalhar? {pausa 14:27 – 14:33}
60	Lourenço: Repete, por favor aí?
61	TICIANE: Oh, ali dentro de conteúdos, nós tivemos três respostas, uma que falava de aprender o básico da língua inglesa, outra que falava de engajamento discursivo e a outra sobre v/ é::: você perceber o vocabulário que aluno tem. Essa três respostas, elas conversam ou não?
62	Miguel: Eu acho que conversam
63	TICIANE: Sim? acha que conversam?
64	Miguel: Eu acho, porque aprender o básico da língua inglesa faz parte do vocabulário, engajamento discursivo
65	TICIANE: O básico e o vocabulário estão relacionados
66	MIGUEL: Uhummm
67	TICIANE: Hã {pausa: 15:07 – 15:16} O que que vocês acham que é engajamento discursivo, na visão de vocês?
68	Florestan: É::: qual seu nome?
69	TICIANE: Ticiane
70	Florestan: Ticiane, porque é assim, eu não estou entendendo muito bem qual que é a sua proposta, você tá denunciando pra gente o que você colheu, né? do professor.
71	TICIANE: Sim
72	Florestan: Daí o que você quer agora, ter uma conversa pra perceber o que? <i>Feedback?</i>
73	TICIANE: Sim, também. Na verdade é assim, o objetivo é o seguinte, é a gente fazer uma conversa porque alguns dados não ficam tão claros, e também para que vocês possam esclarecer pontos de vistas que vocês falaram aqui que às vezes não é o que vocês quiseram dizer ou de um mal/ e pra vocês conhecerem esses dados também e dialogarem com eles. É isso.
74	Florestan: [inaudível]

75	TICIANE: Tá, pra eu entender, por exemplo, “ah, engajamento discursivo”, será que: o que é o engajamento discursivo na visão do professor? Será que ele entende que é a mesma coisa que conteúdo e vocabulário, né? Por que às vezes pra mim não fica claro e é uma oportunidade de vocês estarem olhando os dados também. Deu pra entender?
76	Florestan: Mas talvez quem escreveu esse engajamento discursivo quis dizer uma coisa e aí eu vou dar minha opinião:: F : [é! F : [que vai ser a mesma coisa Laurenço: [se você me permite
77	TICIANE: Sim
78	Laurenço: É um pouco duplo, né?
79	TICIANE: Sim
80	Laurenço: Essas comparações, né, um paradoxo, porque se tem aprendizagem significativa quando você vê vocabulário que eles têm. De repente numa sala, eu tenho um gênio, (+) um aluno ou grupo de alunos, eles podem se sair melhor, podem participar mais
81	TICIANE: Uhum
82	Laurenço: Podem ter um um suPORte, um apoio (+) de alguém de casa, de um parente, então aquela turma vai se destacar, então, metade da sala tem um vocabulário, mais apurado, digamos assim, né,
83	TICIANE: Ahã
84	Laurenço: O outro ainda tá, sabe, igual essas palavrinhas básicas. Depois o outro nível que você citou, é o do engajamento discursivo, que seria algo mais aprofundado, a meu ver! Então assim, nesse engajamento discursivo, tá, será que ele consegue montar algumas frases, consegue falar da cultura e e diferencia:: ele sabe “football”, né? futebol, tem o “football” e o “soccer” a cultura americana, (+) ele tem condições de um engajamento mais aprofundado...
85	DARCY: Contextualizado
86	Laurenço: Isso... contextualizado
87	TICIANE: Uhummm
88	Laurenço: E por último, você falou do F: [básico TICIANE: [básico se ele consegue entender e aprender o básico da língua inglesa, não é isso?
89	TICIANE: Uhummm
90	Laurenço: Eu acredito que o professor, é::: ele consegue transmitir (+) pro aluno (+) o básico da língua inglesa
91	TICIANE: Uhummm
92	Laurenço: Só o que é o básico? E aí as crianças chegaram, qual que é o básico? ((risos)) É isso a dúvida
93	TICIANE: Uhummm
94	Laurenço: Eu acho que esse item de engajamento discursivo é mais aprofundado
95	TICIANE: Uhummm
96	Laurenço: Já é mais assim, o aluno que aprende um pouco mais, né, e na:: questão cultural que você citou, realmente, quando o aluno tem mais contato com a mídia,
97	TICIANE: Uhummm

98	Laurenço: Esses recursos aí, ele consegue trazer para classe, eu tenho, por exemplo, não desmerecendo nenhuma escola, todas são excelentes, mas eu tenho uma turminha lá, que é o Miguel Farah que é o primeiro aninho, eles são supimpa, são aluninhos assim que eles falam, né, a:: a Supervisora sabe muito bem, eles conversam com a gente e olha lá se eles n/ eles querem até ensinar!
99	TICIANE: Ahã
100	Laurenço: Aí eu brinco, tal, expressão, eles falam que num linguajar, desde o Português que eles estão aprendendo, eles estão sendo alfabetizados eles sabem, até o inglês...
101	TICIANE: Ahã
102	Laurenço: Então, nessa turma, o engajamento discursivo, eu acho que vale, numa escala de 0 a 10, até 9!
103	TICIANE: Sim.
104	Laurenço: Mais ou menos isso aí.
105	TICIANE: Então você diferencia os três e depende da heterogeneidade de cada turma?
106	Laurenço: É, eu eu senti isso, posso estar errado::
107	TICIANE: Não, não...
108	Laurenço: Eu pensei:: peguei o bonde meio andando aí.
109	TICIANE: Eu falei... como eu falei porque eu ... {vozes sobrepostas} Não tem certo ou errado, né, é uma discussão onde cada um traz o seu:: o seu ponto de v/ a sua prática, porque o professor, ele tem a sua própria teoria da sala de aula, né? Ele é um criador da sua própria teoria, então é isso mesmo que, é esse <i>feedback</i> que eu quero mesmo. (++) Certo? Vocês tinham feito uma pergunta, né, a respeito de, é::: “se não for eu que que respondi”, né, “eu posso falar outra coisa”, mas é, é, o objetivo é a troca mesmo, né? É:: às vezes eu falei uma coisa e depois o outro vem e, e fala outra diferente e eu vou mudando meus conceitos porque, na verdade, a questão da formação é, é essa questão da gente estar em um processo contínuo, né, constrói, desconstrói. Deu pra ficar mais claro, gente? Tá tranquilo? F : [Uhum Tá tudo bem? Podemos seguir ou alguém quer complementar mais alguma coisa? (++) Sim? Tá bom, então. Vamos lá. {pausa 20:33 – 20:42} Agora, lá na questão 5, ela é o slide 10, tá, e aqui na folha, (+) ela é a terceira folha, tá? {pausa 20:55 – 21:14} Então é::: a pergunta é a seguinte, é::: “Você enxerga a possibilidade de transformação da sociedade por meio da sua prática como professor de língua pras crianças?” Então, todos os professores responderam que sim, e aqui nós temos as justificativas, né. Aí, dentro dessas justificativas, ali no slide 11, eu selecionei algumas que me chamaram a atenção, oh, fala assim “pois toda a forma de conhecimento é importante para a transformação da sociedade, tudo que aprendemos e ensinamos transforma, pelo menos um pouco, as crianças e alunos, refletindo sim na sociedade, pois o professor é um formador de opinião, caráter, etc, sobretudo pela prática.”; “Sim, pois como professora sou exemplo para meus alunos, dessa forma, a intenção é inspirar alunos com conhecimento e cultura.” Vocês concordam com essas afirmações colocadas aí? Sim?
110	DARCY: Com certeza!
111	MIGUEL: A primeira ele já disse o que praticamente foi perguntado, né? Toda forma de conhecimento é importante para a transformação da sociedade e os alunos, eles são, eles Fazem parte sociedade e eles vão ser o:: o futuro da sociedade, {inaudível 22:38-22:41}
112	ROSA: Eu acho assim, que a MIGUEL: [cidadão também a maioria dos al/a maioria não, mas grande parte dos

	nossos alunos eles se inspiram na gente, né, e eles veem a gente como, como exemplo e:: o que não tem, muitos não em casa, né, e:: es/ é:: esperam muito da gente também, né, essa troca! Então, eu acho que é muito importante, acho que:: acrescenta muito no conhecimento dele sim.
113	MIGUEL: {inaudível 23:00:2302}
114	Florestan: Então, aquela coisa da corrente né? Nós estamos:: tem uma teoria que a gente está ligado, isso é, certas pessoas você conhece o mundo inteiro, e aí, por mais que:: a gente dê um aula e pense que não tá tocando ninguém, às vezes você tocou aquela criança, ela levou para casa e passou pra outras pessoas, tal TICIANE: [Uhummm A outra pessoa. Então sim, também concordo! Somos exemplos e estamos criando o futuro.
115	TICIANE: Uhummm
116	Miguel: Muitas vezes o professor é a única referência do aluno, né, a família perdeu aquela:: {inaudível 23:42}
117	Lourenço: Desses 15 aqui, você escolheu de forma aleatória ou porcentagem por estatística?
118	TICIANE: Não, como é dissertativa, não, como é dissertativa eu não:: foi: só tem uma:: não teve nenhuma igual a outra, né.
119	Lourenço: Certo
120	TICIANE: Então eu escolhi a:: algumas que foram, assim, que eu achei que precisava a gente tá revendo, discutindo de novo
121	Lourenço: Ahhh... sim, isso é que eu queria saber!
122	TICIANE: Isso.
123	Lourenço: Então, quero até (+) dar os parabéns pra você da colocação DEssa questão. Eu acho assim que:: realmente, quando você explica a questão teórica em sala de aula (+) é uma coisa, quando o aluno, principalmente é:: no quinto, no sexto ano, quando você pede um trabalho que demanda um tempo, eles conseguem fazer eles e se sentem importantes, na hora de expor, na hora de falar, tanto que você, você, é:: percebe que eles falam, falam pro coleguinha “oh, eu que fiz isso aqui, eu descobri”. Realmente eu acho que é:: uma forma muito:: é excelente a questão do inglês, eles se sentem importantes! A partir do momento em que eles têm contato, que eles conseguem traduzir::, que eles conseguem vivenciar::, identificar::, no mundo que eles vivem, realmente isso aqui:: bem pertinente essa questão.
124	TICIANE: Alguém quer acrescentar? Tranquilo até aqui, gente? É::: ainda sobre as respostas da questão 15, que a gente vai observar lá, é::: (+) tem uma:: a seguinte pergunta ainda, tá? É::: tem uma outra resposta que me chamou a atenção, oh, ainda com relação a uma resposta - questão 5, não é 15, eu disse 5 – “a troca de informações com os alunos gera conhecimentos possibilitando aos mesmos a chance de transformação da sociedade”, né, então, esse professor, ou professora, ele falou é:: sobre a importância da troca, né? vocês concordam? Vocês acham importante essa troca de informação na sala de aula? (+) Sim?
125	Miguel: Porque:: como o professor Lourenço disse, mostra que o aluno também é importante também em sala de aula
126	TICIANE: Uhummm
127	Miguel: Então ele se sente
128	TICIANE: Pra autoestima
129	Miguel: Pra autoestima

130	Florestan: E hoje em dia com tanta informação, né, o aluno ele tem acesso à internet, se ele souber, se ele ti/ tem um <i>coach</i> mostrando um caminho pra ele, então ele também pode trazer informação nova! Eu já recebi isso de alunos, tipo, eu falei uma coisa, ma/ que não sabia ao certo, daí na aula seguinte, lá na outra semana o aluno veio “professor, professor, achei aquilo que você perguntou” e tal! Então sim, também.
131	TICIANE: Uhummm
132	DARCY: Agora, a:: a questão da da:: INformação é meio relativo
133	TICIANE: Uhm
134	DARCY: Porque posso me informar::, tal pessoa me informar sobre algo, e ficar nisso!
135	TICIANE: Uhm
136	DARCY: A questão é por QUE, como que ocorreu, onde que ocorreu, qual a consequência disso. Isso que vai gerar o conhecimento!
137	TICIANE: Uhum
138	DARCY: Por que a informação pela informação vira:::
139	TICIANE: Uhm
140	Miguel: Vira instrução
141	DARCY: É:: vira instrução! é a filosofia, é o porquê das coisas.
142	TICIANE: (+) Concorda, gente? Tranquilo? Tá. É:: aí, (+) vocês viram que eu não to falan/vocês viram que eu não to assim, é: valorando, né, se é certo, se é errado, esses são são contribuições, porque tudo isso depois eu vou levar pra minha pesquisa como uma proposta, né, de de política de língua inglesa pra criança, que são as vozes de vocês que vão tá lá, tá gente? É:: então, gente, agora [pausa 27:50 – 28:14] Agora a gente vai pro gráfico da questão 6, no slide, ele é o slide 14, e lá na página é:: (+) ele aqui embaixo da onde a gente estava já, né? “Como é prover o professor de língua inglesa pra crianças pra que de fato essa transformação aconteça”, né? O que vocês é: a gente falou que a gente transforma, assim, vocês estavam falando, né, de alguma forma, mas que algumas coisas podem ajudar a gente a melhorar a nossa prática, a a melhorar nosso trabalho, né, então colocou vários itens aqui. Eu selecionei os itens mais pontuados ali no slide é:: número 15, que fala assim, oh, o que que foi mais pontuado: nº 1, valorização da carreira docente , 2 língua inglesa pra crianças como disciplina obrigatória, 3 criação de um currículo e políticas públicas nacionais para ensino de língua inglesa pras crianças, 4 mais recursos para escola e para disciplina. E aí eu pergunto pra vocês, essas, essas quatro que foram as mais votadas, vocês acham que alguma delas é:: pode ser alcançada por meio da nossa ação ou são externas a nós? O que vocês acham?
143	M,F [juntos]: São externas
144	TICIANE: Externas.
145	DARCY: Acho que:: a primeira o professor o principal ser um alvo da valorização , tem professor que chega e diz “nossa...tem que ir pra escola hoje”, já sai de casa, tem que encarar aquela turma, ficar na escola, aqueles professores que nem converso com eles, pega o material e vai pra sala, né, você acha que vai ter clima? Que o alunos vão aprender muito ou pouco? Apesar de tudo, de outras coisas, a gente tem que tá bem, né? Depende de fator externo sim, mas a gente também tem que: fazer por merecer, e tal...
146	TICIANE: Uhummm
147	DARCY: Por que:: dar aula { <i>inaudível</i> 30:36}, certo?
148	Lourenço: É! embora aqui seja uma somatória, eu acho que essa: esse mais recursos teria que estar em primeiro lugar! mais recurso para as escolas e para a disciplina! por exemplo, todo mundo amou chegar aqui, entrar nessa sala, e ver essa sala dessa forma

	aqui! eu mesmo to encantado! né? Olhei os materiais e tal, comentei com o Dorival:: então chama a atenção! isso é recurso! é algo que parece ser tão simples, mas tem que ter uma aplicação! alguém que cuida:: alguém que zela::, então (+) esse recurso aqui para a escola e pra disciplina ele tá em conjunto com esse bloco
149	DARCY: Ele já vai sair de casa mais motivado, também, né?
150	Lourenço: Exatamente! ((Risos)) Porque muitas vezes você deixou o:: o material é:: em algum lugar, de repente tá no chão ou não está...
151	TICIANE: ((Risos))
152	Lourenço Então é mais ou menos:: se tem uma coisa tão pequena, mas ao mesmo tempo pra você compreender como a coisa é grande! Então esse recurso pras escolas, eu acho que já engloba (+) a questão da VAlorização do professor também!
153	TICIANE: Uhummm
154	Lourenço: Quando se fala em recurso, não é só questão salarial, tudo! recurso material, recurso, né, tecnologia.
155	TICIANE: (++) Todo mundo de acordo? Nessa Nilde: [A respeito do número dois Pode falar
156	Nilde: Do número 2 ali, “língua inglesa para crianças como disciplina obrigatória”. Eu, eu não sei vocês, mas eu tenho recebido muitos que vêm do estado
157	TICIANE: Hãhã
158	Nilde: Sem noção nenhuma de inglês porque eles nunca tiveram aula, daí chega assim no quinto ano, que eles já: estão assim, num nível mais avançado, uma coisa BEM complicada, teria que ser uma coisa um F: [Geral, né unânime, é, geral, pra todo mundo
159	TICIANE: Uhummm
160	JAQUELINE: É complicado! não só os municípios, né, o estado também!
161	Nilde: É:: o estado
162	Supervisora: Enquanto isso não tiver força de lei,
163	Nilde: É:: então
164	JAQUELINE: Aí você entraria no 3 também
165	F/F: [vozes <i>sobrepostas</i>]
166	DARCY: Eu vivi essa transformação aqui essa:: mudança no município! Quando eu cheguei, o inglês era do:: da quinta série
167	TICIANE: Uhum
168	DARCY: Da quinta série pra:: pra cima. E aí foi implantado uma proposta de trabalho que é realmente, quando você pega um aluno no sexto ano que é a antiga 5ª série, é totalmente diferente de quando eu peguei lá, há dez, quinze anos atrás
169	TICIANE: Uhummm
170	DARCY: Há dez anos, há dez, quinze anos, né, é bem diferente, o conhecimento geral, o vocabulário (<i>inaudível</i> 33: 20 – 33:24 <i>vozes sobrepostas</i>)
171	Lourenço: Eu vou falar uma coisa, eu vou além, eu vou além porque eu tenho 18 anos que eu tô no ensino médio, eu trabalho desde quando eles entraram, se você pega um aluno do ensino médio hoje, que está no primeiro ano, estado, que só frequentou o estado, ele tem uma lacuna, (+) tá, que o professor enSIna pra ele alguma coisa ele fala “eu não vi isso, eu não sei isso”, você tem que (+) que retomar(+) é uma situação caótica
172	F: É!

173	Lourenço: Se você pega do município, em que é feito um trabalho, né, gradual, é:: investimento, o material diversificado, tudo isso que nós falamos aqui, o aluno estuda com aquele aluno que estuda no estado, não desmerecendo, que eu trabalho lá, mas é a realidade muito do tipo foi citado pela Supervisora, o:: como força de lei, né, o que que acontece? EXISTe uma diferença! Aquele aluno no princípio, ele consegue atingir níveis mais elevados de compreensão
174	TICIANE: Uhummm
175	Lourenço: Você explica alguma coisa ele entende, ele já capta, ele fala, ele interage, enquanto aquele outro aluno, sabe, como foi a fala da professora, não sabe quase nada de inglês. Por que eu tenho o:: o material de inglês, a apostila, né?
176	JAQUELINE: Mas é grego, né? pro aluno é grego!
177	Lourenço: Exatamente!
178	JAQUELINE: É outra língua
179	Lourenço: E são questões jogadas ao vento, que o professor:: ele ele trabalha o que é pedido? Claro que ele trabalha! mas não não é suficiENTE aquilo ali! (<i>inaudível</i> – vozes sobrepostas) isso:: é agora:: vamos agora pra uma coisa mais drástica! e se ele estudou no particular? ((Risos)) Né? F: [Minha filha de quatro anos falta tudo... Então não vou entrar nesse mérito, mas se ele entrou no particular, então aí, de repente o pai, é, por algum motivo, ele voltou pra pública! mas ele tem toda aquela base, aquela noção do ensino particular! (+) ele até se fecha! Eu tenho aluno lá, de noite, ele se fecha porque ele sabe bastante coisa, os demais::
180	Nilde: É...tem o contrário também.
181	DARCY: E isso causa o quê? Uma:: uma heterogeneidade muito grande! você pega uma sala lá, do ensino médio que:: que tem lá um:: pequeno grupo que é mais avançado, uma média geral e tem uns que, realmente, não sabe de nada, não sabe o que tá fazendo lá! e acaba odiando a matéria:: e talvez um pouco da gente também ((risos geral))
182	Lourenço: Um poucão!
183	DARCY: Então é uma discrepância muito grande em termos de conhecimento
184	JAQUELINE: Por isso que tinha que ser um currículo unificado, né? todos estudarem a mesma coisa, no estado, na prefeitura, no particular que fosse, DARCY: [uma das reformas, né, da educação
185	JAQUELINE: É...precisa
186	MIGUEL: Algumas disciplinas serão abolidas, praticamente, né? Foi confirmado nessa PEC 241. Agora o inglês, que nós estamos debatendo aqui, isso aqui é primordial! Tudo o que foi citado aqui, certo, acho excelente! Muitas vezes o professor não consegue trabalhar tudo, sabe, é:: caTiva pro aluno!
187	Álvaro: É uma língua, né, quanto antes, mais cedo F: [É!! Ele entrar em contato, melhor
188	Lourenço: E já citando a questão do Dia de Ação de Graças mesmo, lá tem um:: piru, né?
189	F: É!
190	MIGUEL: Que é (<i>inaudível</i> 36:51)
191	F: Eles perguntaram “o que que é isso?”

192	MIGUEL: Isso!
193	F: “O que que é piru?”
194	MIGUEL: Comentei bastante sobre a questão do::de eleição também ,né?
195	TICIANE: Uhummm
196	MIGUEL: Que::TEM que ser falado, principalmente no:: sétimo ano, oitavo ano, né? eleição do Donald Trump, que venceu aí a Hillary Clinton (<i>inaudível</i> 37:150 ((risos)))
197	TICIANE: (+) Tranquilo gente? vamos lá. Obrigada, viu? Então no na na questão seguinte, é a questão 28, que é a última lá do:: do:: quest/ do nosso questionário, né, é a última questão, tá? E:: aqui (+) Na última página aqui, oh! [<i>inaudível</i> vozes sobrepostas ao fundo ((risos))] é::essa questão aqui é do slide, ela é o slide 17, se alguém estiver acompanhando por aqui , tá? É:: então pergunta fala assim, né “se você tivesse a possibilidade de interferir diretamente na construção de norteamientos do ensino de língua inglesa para criança, quais seriam as suas proposições?”. Aí, dessas respostas eu selecionei uma pra gente discutir, (+) que é o slide 18 ali, tá? A a resposta fala assim: “principalmente voltar metodologias tradicionais e aos modelos antigos de escola, quando o professor era respeitado, os alunos aprendiam, eram avaliados de forma eficiente, as metodologias funcionavam mais do que as propostas atuais de pedagogia.” O que/ vocês concordam com isso?
198	Florestan: Não! Tem que renovar sempre!! F: [não! eu acredito que a educação, ela precisa ser revisada, porque:: eu comentei com a Supervisora hoje, a forma, a:: disposição da sala aqui, das carteiras , é uma coisa nova, a:: o aprender se torna:: se torna mais (+) gostoso, fluido, e isso aqui é reTRÓgrado demais, pensar a escola:: (+)
199	Lourenço: Na verdade, não é uma questão de é::respeito. Sim! tinha um respeito
200	DARCY: Tinha
201	Lourenço: Mas era mais temor!
202	TICIANE: Uhummm
203	Lourenço: Né?
204	DARCY: Isso...
205	ÊDA: E se não fizesse...
206	DARCY: Isso aqui é uma resposta do professor?
207	TICIANE: Sim.
208	DARCY: Nossa!! F: ((riso)) [Nossa, que resposta é essa, meu já dá pra ter noção (<i>inaudível</i> 39:47) dessa:: desse professor , professora
209	TICIANE: É! não:
210	MIGUEL: Posso começar minha fala? Eu acho assim que:: (+) nós tínhamos uma escola elitista, tá? é:: a Rosa : [menos aulas por sala] questão do respeito era mais um autoritarismo que autoridade, F: [menos alunos por sala de aula, acho que os alunos mais (<i>inaudível</i>) Nilde: [É! mas eu lembro de professores excelentes que não eram tão autoritários, eu me lembro de professores autoritários que não dominavam o conteúdo, Nilde: [Isso é aquele aluno da educação infantil (<i>inaudível</i>) mais tempo que é algo: algo descartável , no meu ver.

211	Darcy: Talvez funcionasse naquela época, né, em outro contexto
212	Nilde: Outras crianças, né?
213	DARCY: Hoje em dia não vai funcionar jamais.
214	TICIANE: Al Alguém que fazer um com::
215	JAQUELINE: Já pensou voltar? Voltar Fazer do jeito que era? Decorar:: questionário:: (vozes sobrepostas - <i>inaudível</i> 40:37 – 40:43)
216	F: Não tem como!
217	Laurenço: E também:: as metodologias funcionavam mais que as propostas atuais? Creio que não! Porque o professor ele pode usar de inúmeras metodologias!
218	ÊDA: Só que é um conhecimento que passa, é um conhecimento que na hora a a gente aprendia aLI, passou um tempo você já não sabia mais
219	Laurenço: Isso!! JAQUELINE: [que é decorada, né?
220	ÊDA: Não interiorizou o conhecimento. Hoje não, a gente tenta fazer com que o aluno fique com aquilo.
221	Laurenço: Eu acho que o mundo, a questão virtual, é, a:: é tão rápida, né, os acontecimentos, as mudanças, que não funciona! Ser uma metodologia SÓ! Uma coisa:: né?
222	TICIANE: Uhum
223	Laurenço: O professor que, ele sendo um dos protagonistas (+) desse processo, e no item anterior foi citada a questão do aluno interagir com o professor colaborador, se não me engano
224	TICIANE: Uhum
225	Laurenço: Eu gostei daquela fala também, eu acho que é AÍ que acontece a questão do do princípio da aprendizagem, é NEsse momento, quando você consegue transPOR aquele liMIte do aluno, aquele bloqueio, sabe, (+) é esse caminho.
226	DARCY: É:: mas tem coisas (<i>inaudível</i> 41:46 – vozes sobrepostas) a resposta não é totalmente descartada!
227	TICIANE: Uhum
228	DARCY: Não é porque é tradicional que deve ser tudo errado, né?
229	Florestan: O que? O que é complicado?
230	DARCY: Eu acho, por exemplo, você tem um controle F : [(<i>incompreensível</i>) Rosa: [menos alunos em sala de aula dentro da sala, não com autoridade, mas com respeito mútuo. Acho que algumas coisas devem ser conservadas, mas é:: outras em termos de metodologias, assim, tem que mudar, né, acho que principalmente o respeito, né, o respeito tem que sempre precisa ter, né? Porque senão a coisa ferve aí::: pode ter metodologia o que for, que, você não vai conseguir, né.
231	Laurenço: Eu acho que o limite, né?
232	DARCY: É! limite.
233	MIGUEL: Porque aquele distanciamento do professor, aluno, tem que pensar nisso aí:: (+) não é verdade? Isso acontece até universidade, faculdades, quanto mais na escola! Agora quando é citada a questão “modelos anTIgos da escola”, acho que tá errado; agora esse respeito tem que ter!
234	TICIANE: Uhum
235	Laurenço: Mas o respeito você, você que cria o pacto, o acordo, você que cria com seus

	alunos. Eu acho que é bem ali, né?
236	DARCY: A questão é o limite
237	Lourenço: É o limite!
238	Nilde: Eu acredito que é a educação que vem de casa que tá faltando, porque nós não fazemos só o papel de ensinar a disciplina de língua inglesa, é a educação no geral, né? “Não pegar o que não é seu, não joga lixo no chão”, “coisas que eles deveriam trazer de casa”.
239	Anísio: É que o professor acaba dentro dessa realidade fazendo os dois papeis, né F: [é, então! não só ensinar, ele acaba educando também, né?
240	Nilde: Educando! É isso que talvez seja::
241	Florestan: Nas escolas do Japão que as crianças el/ não tem funcionário que limpa as escolas, e a primeira coisa que eles aprendem é o respeito ao próximo
242	TICIANE: Uhum
243	Florestan: Então seria tipo renovar a, a nossa educação, talvez? Anísio: [a estrutura
244	Lourenço: Na Olimpíada mesmo, terminou os jogos ali:: eles catando lixo, colocando ...na tevê, acharam, sabe, algo assim magnífico! Pra eles é normal.
245	Anísio: Eu recebi uma aluna, ela veio do Japão é:: ela entrou na sala de aula, lá a escola Dorothildes é bem grande, né? Tem muito, tem muita terra ali em volta. Ela ela virou e disse pra mim: “ <i>Teacher</i> , é::cadê a hortinha?” ((Risos)) “Hortinha?” “É, tem monte de terra, vocês não plantam??” Lá, ela explicando que lá mesmo que a gente planta cenourinha, a gente planta batata, isso é, tem tudo a ver com a cultura deles, né? Seria proposta pra nós mesmos pensarmos e (+) e aplicar também, né? Isso é muito interessante!
246	Miguel: É:: e o inglês é a cultura, né? Você vai fazer uma hortinha ali, você...
247	JAQUELINE: Mas gente, Uma aula uma vez a semana? Tinha que ter três, no mínimo DARCY: [foi uma paz Miguel: [é, exatamente! Isso que ela falou ((risos)) uma aula uma vez por semana é... F: [é pouco eu acho, não dá pra gente fazer nada F: [a gente faz milagre F: [faz milagre! F: [precisava três... Nilde: [precisava
248	DARCY: Uma outra parte que me tá me chamando a atenção é “Eram avaliados de forma eficiente”, né. Isso pra aquela época, naquele formato de aula, realmente era uma avaliação que era dada às vezes funcionava, né? Talvez também a nossa forma de avaliação, os nossos instrumentos hoje, né? Daqui a:: trinta anos vão falar “Nossa! O que eles lecionavam?” ((Risos))
249	TICIANE: É!
250	DARCY: Mas daqui a trinta anos vai saber! Não é verdade? Então:: que saudosismo.
251	Lourenço: E quanto ao norte aqui, do ensino de inglês, que é praticamente é o:: é o CERne da coisa aqui, eu acho assim (+) nos primeiros anos, tudo bem! você pode até (+) seguir aquele slide ali, mas quando chega sétimo ano, oitavo e nono, você tem que conquistá-los! Não adianta por fogo, né? é diferente a abordagem. Se você der a mesma atividade duas vezes se torna maçante! Ele já grita; “mas de novo isso aí?”, eles são

	críticos! Então não são os mesmos alunos
252	DARCY: Passivos
253	Lourenço: Do jeito que falava, aceitava::
254	TICIANE: Uhum
255	Lourenço: Não perguntava “pra que que eu vou usar isso lá na frente?” não perguntava isso! Você perguntava com educação, chegava “Professor, será que isso vai cair no vestibular?” Na época (+) ou seja, num curso, ou dava um trabalho, você perguntava, mas em <i>off</i> , ali, tal.
256	TICIANE: Uhum
257	Lourenço: Hoje não! já grita no meio da turma já pra criar aquele tumulto!
258	TICIANE: Sim.
259	Lourenço: “Eu não vou pros Estados Unidos!” Eles falam assim.
260	Nilde: Eles acham que é só pra isso, né? ((Risos))
261	Lourenço: Adolescente, né? Do 8º, 9º ano. Mas falam mesmo pra chamar atenção, eles querem ir pro pátio!
262	Anísio: ((Ironia)) Não é só os Estados Unidos, você pode ir por Japão.
263	F: É o Josélio!
264	DARCY: Mas é:: realmente [<i>inaudível</i> interferência e vozes e risos sobrepostos 47:29 – 47:52] Fico pensando na Supervisora.
265	Anísio: Ainda mais no momento em que a gente tá trabalhando tanto pós-método, né?
266	Supervisora: Hãhã
267	TICIANE: Mas mostra, né, como às vezes, né, porque sou professora também, né, já trabalhei nessa escola aqui, né, mas:: e:: a:: é, mesmo assim, eu estando em intenso contato com a teoria, às vezes até as nossas falas da própria prática, assim, eu vejo falando assim “oh, é:: deixa eu ver quem tá quietinho aqui que eu vou deixar sair, hein?” e essa coisa assim que a gente usa técnicas de controle tradicionais , né, pra:: pra:: né, são coisas que, então:: é:: aí você faz “O que eu estou falando? Peraí:: para tudo...” Então são: é difícil você se desconstruir, é um processo, né? às vezes você fala uma coisa, você pratica outra .
268	Lourenço: É o jogo do silêncio
269	F: É!
270	TICIANE: é..
271	F: Isso é ótimo!
272	Nilde: Eles adoram
273	TICIANE: ((Risos))
274	Nilde: A troca de professor
275	F: Na saída eu faço isso, às vezes::
276	TICIANE: Então, mais uma reflexão aqui pra gente.
277	Anísio: Não são prática condenadas, também se você por na ponta do lápis!
278	F: Hoje
279	Anísio: Acredito que sim, tem muita coisa que foi lá trás e se continuasse hoje também daria, também teria muito proveito
280	F: É!
281	Anísio: Seja inclusive esse vínculo do aluno! Porque também se o professor não impor limite vira aquela:: baderna, né
282	F: Isso
283	MIGUEL: Certo

284	M3: Baderna. A gente tem que ter uma base sim
285	F: É!
286	M: Não dá pra não ter ...né...
287	Lourenço: A fala importante da:: colega aqui, é da família
288	M: É!
289	Lourenço: Porque seria alguém, não é só questão de só pai e mãe, seria alguém que acompanhe e fale “oh, a escola é assim, assim e assim” planta na cabecinha deles
290	Anísio: Faz toda a diferença
291	Lourenço: Já vem pra escola aguardando o que vai:
292	Anísio: Faz toda uma diferença
293	TICIANE: Gente, ali, agora eu gostaria, por favor, ali, é o slide 20, e a questão é 19, e ela está na página:: [49:53 – 50:02] deixa eu contar as páginas aqui que eu, que eu não numerei, né, um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oitava página, bem no finalzinho e continua na nona, tá? Então pergunta fala assim, oh, todos já encontraram? “Qual a sua opinião sobre a aprendizagem de inglês desde as séries iniciais no que se refere ao desenvolvimento do aluno enquanto cidadão? De que forma você acha que é possível que ela aconteça?” Aí, dentro dessa questão, eu selecionei algumas respostas, que estão no slide 21, tá? Aliás, eu apontei os temas principais que apareceram, tá? Então nós temos alguns temas, como: inserção no mercado de trabalho, desenvolvimento crítico, socialização dentro da comunidade ou mundo, alcançar melhores condições de vida, inglês como necessidade da vida na tecnologia, relacionar-se, respeitar o próximo e promover uma cultura de paz, ter contato com outras culturas e descobrir um mundo lá fora. Então eu queria saber de vocês, se vocês acham que essas repostas, elas podem ser:: é, agrupadas dentro de um de um pacote só, né, se tudo isso É ensinar língua inglesa pra crianças é:: em re/ com a formação cidadã, ou se tem alguma que está fora, que fala coisas diferentes, o que vocês acham? [pausa 51:44 – 52:14] Vocês acham, por exemplo, que a inserção no mercado de trabalho, tá, tem o mesmo sentido na nossa aula de desenvolvimento crítico, de socialização dentro da comunidade, do mundo? Eles estão apontando na mesma direção todos esses motivos? pra ensinar língua inglesa {??52:31} formação do cidadão?
294	Miguel: Ah, eu acho que sim, mas não tenho o que comentar, não sobre isso,
295	TICIANE: Sim
296	Miguel: Porque tudo se encaixa mesmo
297	TICIANE: Tudo se encaixa?
298	Miguel: É! a a gente tá falando isso, também, né, na sala de aula, todas as minhas aulas eu falo que o inglês é importante pra inserção no mercado de trabalho, é::para desenvolvimento crítico em relação a às outras culturas, que já está ali, associação dentro da comunidade do mundo, e nessa, nessa cultura (+) porque a apostila já traz bastante da , da cultura em ge/ do mundo todo, dentro da língua inglesa, porque é o que eu falei, no inglês dá pra trabalhar muita coisa! (++) respeito, ensinar eles a respeitar o próximo. (++) O inglês como estudado aqui, com tecnologia e como o mundo de hoje está é:: [53:20 interferência celular] Vem, vem primeiro na língua inglesa, né, depois que é é traduzido. Então tem que:: tem que ter uma noção básica de inglês pra:: pra qualquer coisa
299	TICIANE: Uhum
300	Miguel: Que envolva tecnologia, né! E descobrir o mundo lá for, um liga o outro, né?
301	TICIANE: Uhum

302	Miguel: Então tá falando de uma coisa, tá falando de tudo isso
303	Laurenço: Mesmo mesmo porque, quando o jovem vai entregar um currículo na empresa, ou se ele quer galgar, né, um degrau maior na empresa, se ele tem inglês ele sobressai! ou se ele, é:: continua o estudo em inglês, não é isso? Exatamente...
304	Miguel: Não sei se é isso que vocês falam também que:: é:: dentro de uma empresa uma pessoa que sabe inglês tá com um pé na frente de qualquer outra! Porque as relações internacionais hoje estão aí! não tem (+) não é mais é::
305	Nilde: Na verdade, hoje em dia já é requisito básico, né?
306	Miguel: Já é requisito básico, exatamente!
307	Nilde: Não é nem o diferencial
308	Miguel: Uhum
309	Anísio: Também acho
310	TICIANE: Vou fazer então um contraponto teórico, tá gente? mas vocês têm... é é um trequinho longo, tá? É o slide 22. Vamos ver se a gente enxerga aqui, oh. É “Estamos diante de uma língua que atravessa o globo de lado a lado, ajudando a difundir o que Milton Santos chamou de ‘pensamento único’. Os interesses do capital, é:: que passa a ser compreendido como habilidade básica da escola, sentido sendo fundamental no exercício de muitas profissões e útil na construção do conhecimento no mundo universitário e nas redes de comunicação, que, ao mesmo tempo, ajuda a construir desigualdade. É, portanto, uma língua que envolve questões econômicas, políticas, culturais, sociais e éticas. Está claro assim que não podemos é:: locali/ focalizar o inglês ignorando o peso de sua hã:: (+) sociohistória em torno da colonização violenta que exerceu e exerce no mundo, e considerar somente os benefícios que seu acesso fornece em um planeta globalizado, como de fato constata em Crystal, por exemplo, nas palavras de Rosalvo, todos nós habitamos um mundo interdependente, que é marcado por empréstimos que atravessam fronteiras culturais porosas e saturadas de desigualdade, poder e exploração”. Então, esse trecho ele é forte e essas questão da gente trabalhar o inglês sabendo que ele é uma língua que domina a todos, né, que, que é uma língua que ela é imposta por um certo poder, será que a gente tem algum papel em relação a isso?
311	Laurenço: Essa hegemonia aí, já vem há muito tempo, tá? Os Estados Unidos, pelo fato de ser superpotência, os heróis que são vendidos pras nossas crianças aqui no Brasil, tá, a maioria tudo (+) americano! Então, o americano ele É vencedor! Querendo ou não, ele é vencedor, tá, a superpotência, a supremacia, isso existe
312	TICIANE: Uhum
313	Laurenço: Né, o domínio, a questão política. Agora, o inglês é algo que veio pra ficar!
314	TICIANE: Uhum
315	Laurenço: O::: espanhol está por aí, mas, (+) é necessário sim, como alguém citou o Japão onde eles aprendem a língua <i>mater</i> deles lá, a língua natal (<i>vozes femininas ao fundo</i>)
316	TICIANE: Uhum
317	Laurenço: Aprende o inglês, o espanhol e as outras línguas ainda e só
318	TICIANE: Uhum
319	Laurenço: E o brasileiro, infelizmente, o português, o inglês nós estamos aqui na labuta, né? tentando passar pra eles
320	TICIANE: Uhum. Todos concordam? (+) Tá certo
321	DARCY: É::
322	TICIANE: Quer falar?

323	DARCY: Não.
324	TICIANE; Então, gente, é:: vou finalizar que deu o horário, né Supervisora?
325	Supervisora: Já, já deu.
326	TICIANE: É:: gente, só, é::: agradecer vocês imensamente pelas contribuições, agradecer por ter dado esse espaço. Sei que não ficou, não ficou muito claro, né, porque que eu vim aqui, né, é só pra explicar um pouquinho porque antigamente o que que acontecia: aplicava-se um questionário e aí a gente tinha assim, analisava aqueles dados e a pessoa nem ficava sabendo o que tinha sido analisado, o que é que tinha sido falado, então hoje em dia a gente tenta fazer uma pesquisa mais participativa. Claro que tá muito longe de ser o que a gente gostaria
327	MIGUEL: (<i>inaudível</i> 58:23)
328	TICIANE: Minha dissertação de mestrado
329	Lourenço: Ahh...sabia!
330	TICIANE: É! E:: aí:: é:: e aí o que que a gente tem pra fazer, né? seria interessante que todos nós construíssemos isso junto, mas o, o, a, a nossa pesquisa ainda está muito distante ainda disso, né, de ter um uma comunicação entre a prática e a teoria bem produtiva, então to tentando minimizar isso e vocês tem a liberdade de me falar o que vocês quiserem, se quiserem, é:: acrescentar alguma coisa e depois eu vou entregar a minha visão, daí, de pesquisadora, que eu vou tratar esses dados e analisar. Eu vou passar pra vocês, se não for um encontro, vai ser por email, vocês vão ter o poder de dizer pra mim “Ticiane, eu não concordo”, é:: “Eu não falei isso, você analisou de uma forma que, que enviesou”, tá? Certo? Certo? Muito obrigada, então, muito obrigada Taís por ter conseguido esse espaço, obrigada. ((Aplausos))
331	Supervisora: Bom, é:: o interessante disso e a proposta da Ticiane é muito bacana, porque, nós, como vocês mencionaram, somos um município aí que a gente precisa é:: entender e valorizar que nós já TEemos isso no segmento inicial, mas temos aí por uma:: é:: uma:: vonTade do município

ANEXO I

Transcrição entrevista Maria

1	TICIANE	Aumentar um pouquinho. Então... Aí eu vou... Algumas perguntas tá, Maria?
2	MARIA	Ahã.
3	TICIANE	Sobre sua prática pedagógica que você faz pensando lá nos anos iniciais que você trabalhou.
4	MARIA	Tá.
5	TICIANE	Com <i>Early Bird</i> , tá? então...deixa eu fazer algumas perguntas primeiro da sua identificação, tá? Qual que é sua graduação?
6	MARIA	Superior? Ensino superior?
7	TICIANE	Superior?
8	MARIA	Isso.
9	TICIANE	Sim, mas qual curso você fez?
10	MARIA	Eu fiz Letras Inglês.
11	TICIANE	Só letras?
12	MARIA	Inglês.
13	TICIANE	Ahã, tá.
14	MARIA	E pós em psicopedagogia
15	TICIANE	Psicopedagogia, tá.
16	MARIA	E pedagogia.
17	TICIANE	Pedagogia.
18	MARIA	Também por enquanto.
19	TICIANE	Quantos anos você trabalha na educação?
20	MARIA	25 anos.
21	TICIANE	25 anos. A sua experiência é mais em escolas estaduais...municipais...privadas...
22	MARIA	Ah... eu tenho um pouco da cada um, entendeu? Mas atualmente na área de inglês é mais na estadual mesmo.
23	TICIANE	Ahã.
24	MARIA	Né, trab.. comecei como alfabetizadora, aí depois de alfabetizadora eu me afastei um tempo aí voltei para a educação tem uns:: dez dez anos que estou, uns 15 anos que eu voltei e : mas inglês mesmo tem uns dez anos que to no estado.
25	TICIANE	Tá. Você quando trabalhou com os anos iniciais trabalhou com quais séries?
26	MARIA	Bom, NA parte de inglês eu trabalhei o 2ª, 3º, 4º e 5º ano.
27	TICIANE	Tá.
28	MARIA	Com a parte de inglês mesmo, né?
29	TICIANE	Uuum...e hoje você trabalha com quais séries?
30	MARIA	Eu trabalho com os anos finais e ensino médio.
31	TICIANE	Tá. Então agora eu vou fazer algumas perguntas sobre o q você pensa do ensino de inglês pra crianças, tá? O que que você acha que o professor de inglês pra criança, o que você acha que ele deve é : de que forma que ele deve atuar : o que ele dever ser : , o que que ele deve fazer?

32	MARIA	Bom, o professor de inglês, ao meu ver, trabalhando com crianças pequenas ele tem que estar junto com eles, né?
33	TICIANE	Uhum, uhum
34	MARIA	É :: fazer uma roda sentar com eles, tá sempre próximo das crianças, e trabalhar a parte da da oralidade, né?
35	TICIANE	Uhum uhum
36	MARIA	Porque os pequenos eles gostam de: atenção!
37	TICIANE	Uhum uhum
38	MARIA	De acolhimento, né e: e esse é o grande segredo, ao meu ver, do professor de inglês, né? Se ele tiver coisas que chamem a atenção, objetos que chamem a atenção e ele trabalhar junto com eles ele já tem um grande:: avanço na na questão da aprendizagem.
39	TICIANE	Uhum uhum. Você possui outras formas né, pra você, que você mesma busca conhecimento, busca formação?
40	MARIA	Eu tô sempre fazendo:: curso, né?
41	TICIANE	Uhum uhum
42	MARIA	To sempre: atrás de orientação técnica, leitura de artigo, né:: enfim, o inglês é uma língua viva,né?
43	TICIANE	Uhuuummm
44	MARIA	Então a gente não pode deixar
45	TICIANE	Uhum uhum
46	MARIA	Ficar só naquilo, né, tem sempre:: buscar outros canais. A tecnologia ultimamente tem sido meu grande: apoio, tanto pra:: desenvolvimento pessoal como apoio pedagógico, né?
47	TICIANE	Uhum uhum. E agora você tá fazendo mestrado né?
48	MARIA	Isso.
49	TICIANE	Então tá. E quais você acha que são as dificuldades principais que você encontra na no ensino de inglês pras crianças? No contexto que você atua?
50	MARIA	Tá... é assim... professor das cri.. não tem:: domínio da questão da do inglês pras crianças, né, então são poucos os que tem:: capacidade? Não seria capacidade, mas estariam capacitados pra trabalhar com inglês com as crianças, pouquíssimos né?
51	TICIANE	Uhum uhum
52	MARIA	Porque a maioria do professor de inglês, ele vem com a ideia de: dos anos finais e educação ensino médio. Então ele vem com aquela ideia de tradução de texto e tradução texto e tradução de texto, né?
53	TICIANE	Uhum uhum
54	MARIA	E eles não sabem trabalhar com criança pequena [<i>vozes ao fundo</i>] então é algo totalmente novo para o professor de inglês, né? E quando ele se depara com:: os anos iniciais, como trabalhar isso, [<i>vozes ao fundo</i>] não tem uma orientação. Eles acham que com os pequenos é a mesma coisa, chega lá dá o desenho ensina e:: e vai embora! São 50 minutos.
55	TICIANE	Uhum uhum
56	MARIA	É:: maçantes, né?
57	TICIANE	Uhum uhum

58	MARIA	Tanto é que no projeto desse do <i>Early Bird</i> , ele dá de 25 a 30 minutos de aula e o restante ele preenche a documentação que são as fichas de sala né?
59	TICIANE	Uhum uhum
60	MARIA	De 25 a 30 minutos você consegue trabalhar muita coisa com a criança.
61	TICIANE	Uhum Uhum
62	MARIA	Então você acolhe a criança, é trabalha junto com ela, fala com ela, a aula é toda falada.
63	TICIANE	Uhum Uhum
64	MARIA	E isso o professor de inglês não tem.
65	TICIANE	Uhum Uhum
66	MARIA	Né, ele não tem a Oralidade. São pouquíssimos que conseguem ter a oralidade né?
67	TICIANE	Uhum Uhum
68	MARIA	Eu acho que esse é o grande diferencial.
69	TICIANE	Tá. É::: você acha que quando você trabalhou no <i>Early Bird</i> você tinha autonomia?
70	MARIA	Bastante.
71	TICIANE	Uhum Uhum
72	MARIA	Né, aa:: nós tínhamos um:: nós tivemos orientação técnica.
73	TICIANE	Uhum Uhum
74	MARIA	Né, de COmo trabalhar com os pequenos. Eu já tinha formação de alfabetizadora então não, não tive grande dificuldade e:: lá eles orientaram como trabalhar com eles e aí a criatividade parte do professor, né, não fugindo da base, do planejamento, né?
75	TICIANE	Uhum Uhum
76	MARIA	Que é a oralidade, mas a forma que você vai ensinar você cria.
77	TICIANE	Entendi. É: e você enxerga possibilidade da transformação da sociedade através dessa prática que você teve como professora de inglês para as crianças?
78	MARIA	Sim, desde que ela tenha continuidade.
79	TICIANE	Uhum Uhum
80	MARIA	Porque não adianta a gente trabalhar oralidade com as crianças desde o começo e depois chegar nos anos finais ele volta na questão da tradução e aí a oralidade acaba morrendo. Por mais que eles tenham contato com a tec/ com a tecnologia e o inglês fora [vozes ao fundo] música.
81	TICIANE	Uhum Uhum
82	MARIA	Palavras que estão no dia a dia, mas a oralidade é essencial, né, e isso quem tem que dar é o professor de inglês.
83	TICIANE	Uhum Uhum
84	MARIA	Né? Coisa que a gente não percebe em: na maioria dos casos, né?
85	TICIANE	E como que você acha que ele falar inglês consegue desenvolver é:: é:: como é que você enxerga esse desenvolvimento dele falando inglês se tivesse uma continuidade?
86	MARIA	A questão de autoestima, né?

87	TICIANE	Hã hã
88	MARIA	Uma que eles se sentem é:: se..é:: DOnos do conhecimento, né?
89	TICIANE	Uhum Uhum
90	MARIA	A autoestima é muito boa e eles querem falar, para eles isso é muito bom.
91	TICIANE	Uhum Uhum
92	MARIA	Né... mas tem que ter alguém que tem o apoio, que dê o apoio por trás, né? [vozes <i>ao fundo</i> : a sua ligação tá péssima!]
93	TICIANE	É....não....pode falar o que você...o que você achar, tá?...não tem...
94	MARIA	Não sei se eu entendi bem a pergunta, mas não sei se essa foi a resposta ((ri))
95	TICIANE	Não... não... tá certo.. o que eu tava pensando, Maria, né, assim, o que eu fico me questionando, é:: o que você acha que o inglês, ele contribui depois para essa criança?
96	MARIA	(+) difícil hem... ahhh... se intera né? Do que tá no dia a dia.
97	TICIANE	Uhum Uhum
98	MARIA	O inglês, porque é assim, tem inglês em tudo, né, maioria das rádios, quando você liga o rádio, né, a maioria é música inglesa.
99	TICIANE	Uhum Uhum
100	MARIA	Né? Nós temos expressões inglesas no dia a dia, nossa, né, então ele se sentem (+) é:: pertencentes à: (+) à sociedade. Acho que acho que nem à sociedade, mas aos grupos, né?
101	TICIANE	Uhum uhum. Tá.
102	MARIA	Ao grupo dele
103	TICIANE	E como você acha que a gente pode, ou a gente ou outras instâncias, né, podem auxiliar o professor de inglês para crianças para que ele possa promover essa transformação da sociedade?
104	MARIA	Ah, eu acredito que tenha que ter muita orientação técnica, né?
105	TICIANE	A formação.
106	MARIA	Tem que ter formação, porque:: você tem que gostar de trabalhar com criança, esse é o ponto principal, né?
107	TICIANE	Uhum Uhum
108	MARIA	E:: sempre estar disposto a sentar no chão, fazer roda, não manter aquela distância que nós, que os professores do ensino fun/ dos anos finais, do ensino médio mantêm, né? Eu na frente e os alunos lá no fundo e::
109	TICIANE	Uhum Uhum
110	MARIA	Do jeito que dá, dá, né? Não! O professor dos anos iniciais pro inglês tem que acolher, né?
111	TICIANE	Uhum Uhum. Entendi.
112	MARIA	Afinal de contas ele é um formador, então ele: nesse acolhimento que você:: consegue ensinar, né, o inglês para as crianças
113	TICIANE	Uhum Uhum
114	MARIA	Através de vídeo, teatro de fantoche, é:: roda de leitura, né?
115	TICIANE	Uhum Uhum
116	MARIA	Toda essa parte de alfabetização, mas sem a escrita, né, só na oralidade
117	TICIANE	Uhum Uhum

118	MARIA	Por isso que é bom sempre estar sentado com o aluno, né?
119	TICIANE	Uhum Uhum
120	MARIA	Fazer as rodas, estar sempre próximo dele, né, acolher o aluno próximo, né?
121	TICIANE	Tá certo. Quando você dava aula de inglês para as crianças, é, como é que você selecionava os conteúdos que você ia trabalhar em sala?
122	MARIA	Na verdade, não tem material.
123	TICIANE	Hã hã
124	MARIA	Essa essa questão de material para inglês não tem, não tem, não existe um planejamento pros anos iniciais, né, tanto é [voz ao fundo] que o nosso:: conteúdo vem do:: do Phellipe, né, que ele mais ou menos orientou,
125	TICIANE	Uhum Uhum
126	MARIA	Nós adequamos a questão do ler e escrever, né, e a partir do ler e escrever que era: material dos anos, dos anos iniciais nós adequamos o material de inglês
127	TICIANE	Uhum
128	MARIA	Mas falar assim há um material específico, não tem. Para essa questão de leitura, desculpa, de oralidade não tem, né a gente encontra assim material mas não específico pra:: pro <i>Early Bird</i> , que é a questão da oralidade, né
129	TICIANE	Uhum Uhum
130	MARIA	Por exemplo, eles tinham um projeto de jardim
131	TICIANE	Uhum Uhum
132	MARIA	E aí em cima desse projeto de jardim nós trabalhamos toda a questão de jardim em inglês. Tiveram a questão do: minhoqueiro que você fala? {voz ao fundo: o quê?} criação de minhocas
133	TICIANE	Eu sei qual que é.
134	MARIA	Criação de minhocas, tem um nome técnico que eu esqueci agora, nós criamos também tudo em inglês
135	TICIANE	Uhum Uhum
136	MARIA	Nós fizemos um trabalho paralelo com o ler e escrever
137	TICIANE	Então você integrava
138	MARIA	Nós integramos os os conteúdos só que elas em português e eu em inglês, né!
139	TICIANE	Uhum Uhum
140	MARIA	Mas isso tem que sentar e estudar bastante, né, dedicar bastante, né, se dedicar a isso.
141	TICIANE	Entendi. Então você você conseguia integrar, é, o seu trabalho com a professora de sala.
142	MARIA	Sim.
143	TICIANE	Sim
144	MARIA	Tanto é que ela ficava na sala, né.
145	TICIANE	Ah, tá.
146	MARIA	O: trabalho de inglês nos anos finais, a proposta era 25 minutos na sala e a professora acompanhando, né, e eu tive sorte de pegar quatro professoras muito boas

147	TICIANE	Uhum Uhum
148	MARIA	E elas acabavam interagindo com a aula, né
149	TICIANE	Umm, legal!
150	MARIA	Então elas não ficavam a parte, elas interagiram com a aula também. Então foi foi um trabalho muito legal com as professoras.
151	TICIANE	Uhum Uhum. E quando você trabalhou, você trabalhou também participando, criando projetos na escola?
152	MARIA	Sim, nós trab/ eu trabalhei:: nós fizemos um coral
153	TICIANE	Ahã::
154	MARIA	Nós fizemos: um projeto que era em cima do de:: projeto do ler e escrever, né? que o pro/ o ler e escrever tinha um projeto em cima daquele projeto montei um outro projeto que foi esse do:: do jardim.
155	TICIANE	Uhum Uhum
156	MARIA	Teve o projeto da copa do mundo, na época e só! Que eu me lembre.
157	TICIANE	Uhum Uhum.Tá. Então daí nesse teu processo você criava todas as suas aulas? Ou
158	MARIA	É, eu criei sempre as aulas.
159	TICIANE	Crio/ criou as aulas, material, tudo!
160	MARIA	Tudo.
161	TICIANE	Tudo.
162	MARIA	Material era tudo.
163	TICIANE	Sim
164	MARIA	Tudo, todo eu criei todos os materiais. O que vinha para mim era só as fichas
165	TICIANE	Hã hã
166	MARIA	Que eu tinha que preencher, e:: (+) e a orientação, só. Mas, por exemplo, se o primeiro, segundo ano trabalhasse cor na aula de arte, eu trabalhava cores em:: inglês. Se trabalhava, é, coordenação motora, eu trabalhava coordenação motora em inglês, né, então contorne o:: o <i>elephant</i>
167	TICIANE	Uhum Uhum
168	MARIA	Então contornava, então a gente trabalhava a linha, falava toda a “pega a linha”, né, “pega a tesoura, a cola”, então eles iam, já da/ já dava os comandos e eles já sabiam o que estava acontecendo
169	TICIANE	Uhum Uhum
170	MARIA	Né. Então assim, para eles associarem o que eles estavam fazendo
171	TICIANE	Entendi.
172	MARIA	Por exemplo, aula de matemática, pro quinto ano eles estavam trabalhando tabuada, então eu usei a tabuada deles para trabalhar a questão de números em inglês
173	TICIANE	Uhum
174	MARIA	Né, e assim foi o trabalho, né
175	TICIANE	Uhum, tá. Tá certo. Você acha então que é importante que o professor ele crie suas aulas ou não?
176	MARIA	Ah, eu acho importante porque ele sabe o que está fazendo, né
177	TICIANE	Uhum
178	MARIA	Mas ele também precise ter assim, um norte, né, em cima DESte norte

		ele vai criar sua aula, mas ele tem que saber o que está acontecendo, né
179	TICIANE	Uhum
180	MARIA	Por que é:: a gente pega o material, fala assim (+) em três aulas você trabalha assim, o material já vem engessado
181	TICIANE	Hum hum
182	MARIA	E geralmente não acontece isso, né, então a gente, é... a gente aDEqua o nosso tempo com o que está sendo proposto
183	TICIANE	Hum hum
184	MARIA	Né, as vezes nem sempre a aula rende do jeito que a gente por/ planeja, né, mas no final acaba:: saindo:: no frigar dos ovos acaba sendo tudo:: que é que foi planejado, né
185	TICIANE	Ahã. Tá certo
186	MARIA	Mas é isso...
187	TICIANE	E para você, qual é papel do aluno, nas aulas de inglês pra crianças?
188	MARIA	Sim [voz ao fundo]
189	TICIANE	O que que o aluno tem que fazer, o que se espera dele?
190	MARIA	Ah, o que eu espero dele é a participação
191	TICIANE	Uhum
192	MARIA	Né, a gente sempre espera a participação do aluno e que ele re/ que ele de o feedback daquilo que nós (+) ensinamos, né? Na na parte de inglês, pros pequenos, como é a oralidade, então assim, eles (+) eles (+) cantam, eles falam, então é muito rápido
193	TICIANE	Uhum
194	MARIA	O retorno, né e:: e não tem:: e é assim, e eles... hoje, por exemplo, né, quando sai na rua ainda encontra os pequenos, né, então eles falam “oi, <i>teacher</i> ”, né, “ <i>how are you?</i> ”, então você vê que aquilo que você plantou, vingou, né?
195	TICIANE	Uhum
196	MARIA	É muito bom... acho que eles tem um papel atuante, né
197	TICIANE	Uhum
198	MARIA	Esse é o retorno que eu espero deles
199	TICIANE	Uhum. Você teve problemas, desafios em relação aos alunos?
200	MARIA	Ah, isso a gente sempre tem!
201	TICIANE	((Risos))
202	MARIA	Desafios, vivem desafiando a gente toda hora, né.
203	TICIANE	Hãhã
204	MARIA	Nos pequenos do segundo ano nem tanto, mas do quinto ano, já são maiores, já sabem o que acontece, então eles ficam desafiando para saber se você sabe ou não, né?
205	TICIANE	Hãhã
206	MARIA	<i>Teacher</i> , como fala isso, como fala aquilo outro, né, então eles tem a a questão da curiosidade vira um desafio. Também a gente encontra muito a questão do desafio na disciplina, né
207	TICIANE	Hãhã
208	MARIA	E:: (+) mas a disciplina você só consegue é:: colocar em ordem a sala, mostrando que você sabe o que você está fazendo

209	TICIANE	Hãhã
210	MARIA	Por que se você vacilar, se você mostrar que você não sabe, aí o desafio é maior, a indisciplina corre, sua aula
211	TICIANE	Hãhã
212	MARIA	Acaba não sendo (+) é:: realizada, né. É isso.
213	TICIANE	Uhummm, então tua estratégia era usar tua segurança
214	MARIA	Sim, você tem que mostrar que por mais que não tenha planejado a aula, você tem que entrar mostrando que você sabe aquilo que você está fazendo, né
215	TICIANE	Hãhã
216	MARIA	Porque às vezes nem sempre a gente planeja a aula ou acontece alguma coisa (+) e aí se você mostrar que você não planejou, que você:: não sabe, não tem segurança naquilo, ah! o aluno percebe
217	TICIANE	Uhummm
218	MARIA	Ele tem um olhar CLÍNICO, né, ele lê você!
219	TICIANE	Humm
220	MARIA	Né, então, se você:: não mostrar segurança, a bagunça impera, o desafio impera, né, e aí a indisciplina vem junto.
221	TICIANE	Uhum. É::: você acha, Maria, que o teu ensino, ele promoveu ati/ a aprendizagem significativa para as crianças?
222	MARIA	Ah, eu acho...
223	TICIANE	Uhm
224	MARIA	Eu acredito que sim. Tanto é que o retorno a gente sempre vê, né, o retorno a gente:: a gente vê através de coral, né, porque eu gosto muito de trabalhar com música
225	TICIANE	Uhm
226	MARIA	E a música é um instrumento muito (+) é:: forte!
227	TICIANE	Uhm
228	MARIA	Para nós da língua inglesa, né, e::: quando a gente, quando eu dou aula, no final da aula sempre tem um feedback, né
229	TICIANE	Uhm
230	MARIA	Então a gente/ eu percebo que aquilo que eu ensinei eu tenho o retorno. Eu falo dos pequeno, né?
231	TICIANE	Ahãã
232	MARIA	Os grandes também, mas não é tão tão NÍTido quanto os pequenos
233	TICIANE	Uhm
234	MARIA	Porque nos pequenos é RÁpido, o grande não, né, o grande ele começa ter vergonha, não te dá aquele feedback, né, mas os pequenos assim, no final da aula ele já estão é:: falando aquilo que você ensinou e no dia seguinte você retoma a aula e você percebe que aquilo que você ensinou na aula anterior
235	TICIANE	Uhm
236	MARIA	Ele:: Ele te dá retorno, né.
237	TICIANE	Retorno. E qual é a tua opinião sobre a aprendizagem de inglês nas séries iniciais no que se refere ao desenvolvimento do aluno enquanto cidadão?
238	MARIA	É difícil essa.

239	TICIANE	Não, pode ficar: pensar: fica tranquila [pausa 19:46 a 19:52]
240	MARIA	Ah, quando a gente fala em cidadão a gente pensa neles: adultos, né, a questão de cidadão como adulto.
241	TICIANE	Uhummm
242	MARIA	Né, eles ainda est/ eles ainda estão::
243	TICIANE	Em processo né?
244	MARIA	Em processo de aprendizagem, né
245	TICIANE	Uhummm
246	MARIA	Então sabe, qual o papel deles dentro da sociedade, eles falam que eles pertencem à sociedade, mas ainda não está muito claro o que ele:: o que ele tem QUE fazer
247	TICIANE	Uhummm
248	MARIA	Né, como ele tem que atuar (+) e::: a gente começa a trabalhar com eles com senso crítico, né
249	TICIANE	Uhummm
250	MARIA	O que é certo em questão de valores morais, o que é certo e o que é errado. Agora, dentro do inglês, eu acho que é questão de:: respeito de uma outra, uma outra cultura
251	TICIANE	Uhummm
252	MARIA	Eu acredito que seja isso, né
253	TICIANE	Uhummm
254	MARIA	Porque a gente não dá SÓ o inglês, a gente pratica a questão do conhecimento, por exemplo, do <i>Halloween</i> , né?
255	TICIANE	Uhummm
256	MARIA	<i>Halloween</i> a gente trabalha com ele desde pequeno, a gente conta a história, a verdadeira história do <i>Halloween</i>
257	TICIANE	Uhummm
258	MARIA	Não é o que é vendido
259	TICIANE	Uhummm
260	MARIA	Né, mas assim, a história da cultura que veio da Irlanda, que veio do povo celta, e aí, isso a gente começa a construir essa relação de valores de culturais, né
261	TICIANE	Uhummm
262	MARIA	Talvez seja isso, talvez seja isso.
263	TICIANE	Então você trabalha cultura com eles
264	MARIA	Trabalho!
265	TICIANE	Ahã.. E daí com com as datas, como é que é?
266	MARIA	Isso. As datas hã:: a gente adequa, né,
267	TICIANE	Ahã
268	MARIA	Aqui no Brasil nós não temos o... a Ação de Graças, né, então a gente fala sobre essa questão da Ação de Graças, mas não, não:: cultua isso, né
269	TICIANE	Uhummmmm
270	MARIA	Que não é uma questão de cultuar, mas é da questão ENSinar
271	TICIANE	Uhummmmm
272	MARIA	Nós trabalhamos a questão do:: <i>Valentines' Days</i> , que é o Dia dos Namorados

273	TICIANE	Uhummm
274	MARIA	Que também são dias diferentes, questão da Páscoa (+) qual outro? <i>Halloween</i> , Natal
275	TICIANE	Uhummm
276	MARIA	Né, e:: Ano Novo, que são compatíveis com inglês. Agora, com a nossa cultura: nós fazemos adaptações, né? Dia das Crianças, Dia das Mães, Dia dos Pais, então a gente vai adequando, né, a:: cultura deles com a nossa cultura, né
277	TICIANE	Uhummm
278	MARIA	Acho que é mais ou menos isso.
279	TICIANE	Ok. É:: voc/ as características dos dos alunos, você acha que elas influenciam na aula de inglês?
280	MARIA	Ah, influenciam muito! Nós temos a questão da:: (+) questão cultural né,
281	TICIANE	Uhuum
282	MARIA	Então onde onde eu dei aula, a:: o PÚBLICO era muito simples, né, então:: a cultura deles é diferente:: da cultura:: vamos:: vamos ser mais claros:: eram da usina e eram crianças pobres
283	TICIANE	Uhuum
284	MARIA	Então eles tinham a cultura dentro da usina, a cultura do meio deles, né, diferente das crianças que moram aqui na cidade, né, eles tem mais é:: conhecimento
285	TICIANE	Uhuum
286	MARIA	E lá não, né, então, a questão cultural influencia muito nisso né
287	TICIANE	Uhuum
288	MARIA	Na aprendizagem, né, então você tem que adequar a se/ o seu:: o seu material com a realidade deles
289	TICIANE	Uhuum
290	MARIA	Então se você vai dar uma aula sobre animais, por exemplo, fazenda, você tem que trabalhar os animais da fazenda DEles, né
291	TICIANE	Uhuum
292	MARIA	Não que a:: o livro mostra, mas o que TEM no seu sítio
293	TICIANE	Uhuum
294	MARIA	O que tem na sua casa, que a gente adequa a isso
295	TICIANE	Uhuum
296	MARIA	Né
297	TICIANE	Entendi. Legal. E:: então você conheceu a família, a comunidade dos alunos?
298	MARIA	A gente conhece, porque tem reunião de pais, e aí nós fomos apresentadas a:: aos pais, né, e aí eu fui apresentada com professora de inglês. Mesmo porque, e/ eles falam para os pais, né, “ah, essa aqui é minha <i>teacher</i> ”
299	TICIANE	Hã hã
300	MARIA	E:: e aí, quando tem reunião a gente conversa como os pais, todos os pais falam que eles estão aprendendo
301	TICIANE	Hãhã
302	MARIA	E:: eles, eu falo “ó pergunta para seu pai tal coisa em inglês, fala pro

		seu pai tal coisa em ing/ assim em inglês”. Então os próprios pais dão retorno do que eles estão aprendendo também, né.
303	TICIANE	Que legal, né! E:: você acha que as condições de trabalho do professor, eles influenciam, elas influenciaram, né, na tua prática como professor de inglês para crianças?
304	MARIA	Como assim?
305	TICIANE	Ah, por exemplo, é:: tem pouca hora de planejamento, as condições nossas de carreira.
306	MARIA	Olha:: (+) na prá/ vou falar da prática de inglês, tá, do <i>Early bird</i>
307	TICIANE	Tá
308	MARIA	Para o <i>Early Bird</i> , nós temos, assim, na::: na aula normal, nós temos 50 minutos, no <i>Early bird</i> dá de 25 a 30 minutos de aula no máximo, né, porque eles acreditam que é TEMpo que a criança consegue absorver o conhecimento. O restante a gente usa pra planejamento, então naqueles rest/ naqueles 25 minutos que restaram
309	TICIANE	Uhummm
310	MARIA	Eu usava para planejar a aula, né. Então, assim, e o que sobrava no ATPC. Então, POUco eu usava fora do meu horário de aula, né.
311	TICIANE	Uhummm
312	MARIA	Então, lá na escola, é: eu, o que eu precisava a escola sempre me forneceu.
313	TICIANE	Uhummm
314	MARIA	Então, nesse ponto do <i>Early Bird</i> eu não posso falar mal.
315	TICIANE	Uhummm
316	MARIA	Né, porque eu sempre tive apoio. Mesmo porque é um projeto, ERA um projeto piloto. Hoje virou grade, né. Então, assim, o <i>Early Bird</i> eu não::: tenho muita coisa pra falar.
317	TICIANE	Uhummm
318	MARIA	Da questão fora, do da professora do regular.
319	TICIANE	Uhummm
320	MARIA	Né, que é diferenciado.
321	TICIANE	Uhummm
322	MARIA	Porque do regular, assim, aí sim, a gente não tem esse horário, né? A gente gasta nosso horário extra pra poder planejar a aula.
323	TICIANE	Uhummm
324	MARIA	Do <i>Early Bird</i> não, eu tinha 25 minutos a mais
325	TICIANE	Entendi,
326	MARIA	Né?
327	TICIANE	Com essa divisão.
328	MARIA	Isso
329	TICIANE	Entendi, tá certo. Hã:: você acha, assim, que tem algo que os professores, eles podem fazer, né, em relação a às dificuldades das condições de trabalho dos professores de inglês para criança?
330	MARIA	Não entendi, como assim?
331	TICIANE	Por exemplo, né, você:: seu contexto foi foi bacana, né?
332	MARIA	Hãhã
333	TICIANE	Mas sabe que outros contextos, às vezes tem algumas dificuldades, né,

		de de horas, de de te/ falta recurso, né? o que esses professores, que conselho você daria, o que eles podem fazer?
334	MARIA	Ah, o recurso, recurso sempre vai faltar
335	TICIANE	Hãhã
336	MARIA	Porque assim
337	TICIANE	Uma estratégia:
338	MARIA	Não tem material para esse público, pros pequenos, o professor vai sempre criar
339	TICIANE	Uhum
340	MARIA	Né, é:: tempo (+) a gente não tem!
341	TICIANE	Hãhã
342	MARIA	É uma rea/ é:: a realidade é essa, tempo a gente não tem! Esses 25 minutos a mais que sobraram, que não é a mais, mas assim, são trabalhados de outra forma, é o tempo que eles tem pra achar um recurso, né, se ele souber (+) se organizar (+), né, ele consegue um é:: aproveitar esse tempo, eu acho que acon/ é:: o grande problema é a organização, né? Eu falo isso porque eu sou uma pessoa totalmente desorganizada, meu tempo é totalmente desorganizado, então assim, e eu aproveitei, eu soube aproveitar esse, essa diferença de hora, né, mesmo estando dentro de 50 minutos, que é o nosso tempo de trabalho, né
343	TICIANE	Uhummm
344	MARIA	Ah... mas você fala, Maria, mas vídeo, você trabalha com vídeo, trabalhou com fantoche, trabalhou com eva, né, eu cont/ eu tentei trabalhar dentro dos meus 25 minutos, dentro dos 50 minutos deu 25 minutos, né? Então como eu tinha muita:: aula durante a semana, então eu consegui (+) me organizar dentro desse tempo extra, né?
345	TICIANE	Uhummm
346	MARIA	Hummmmm, acho que é mais essa questão de organização.
347	TICIANE	Organizar, o professor tem que se organizar.
348	MARIA	Ele tem que se organizar. Eu sei que é difícil, tá?
349	TICIANE	Uhummm
350	MARIA	Mas a questão do <i>Early Bird</i> , eu não tenho paPEL pra corrigir, eu não tenho traBALho para corrigir.
351	TICIANE	Uhummm
352	MARIA	Eu acho que isso que gasta muito nosso tempo, é a correção de papeis, né, o único papel que eu tenho é o relatório e preencho o relatório em dez, eu preencho em dez minutos.
353	TICIANE	O relatório que tem a avaliação.
354	MARIA	Isso. É seria o semanário, a gente chamava como semanário.
355	TICIANE	Uhummm
356	MARIA	O que que eu dei? Dez min/ é:: entrada, o conteúdo, como as cri/ a criança reagiu. Então, assim (+) nosso semanário, a gente preenche em dez minutos, né? Se você já tem a aula preparada na cabeça, você consegue planejar isso, né? Que nem eu tinha aula segunda, quarta e sexta, então a minha aula (+) eu tinha os 25 minutos da primeira aula eu já montava na segunda feira o meu semanário, né?

357	TICIANE	Uhummm
358	MARIA	Aí, montei, eu já tinha sabendo mais ou menos o que eu ia trabalhar durante a semana. E o resto da semana eu eu me organizava para preparar material!
359	TICIANE	Uhummm
360	MARIA	Né, então vídeo, era fantoche, né, que:: a escolar providenciou, trabalhava com eva:: então tinha que cortar né, então, é como você trabalhar para alfabetizar criança, né?
361	TICIANE	Uhummm. E você daí conseguia nesse registro registrar a aprendizagem dele?
362	MARIA	Isso!
363	TICIANE	Era tudo por observação.
364	MARIA	Tudo por observação.
365	TICIANE	Tá... e aí em algum momento assim você refazia o planejamento?
366	MARIA	Ah, sempre refaz, porque a sala tem dia que a sala tava calma, tem dia que a sala tá um fervor!
367	TICIANE	((Risos))
368	MARIA	Tem dia que (+) tinha alguma atividade extra
369	TICIANE	Hã hã
370	MARIA	Né, palestra, então assim, a gente planeja a semana, mas a gente tem que ter um::: semanário flexível, né?
371	TICIANE	Uhuumm
372	MARIA	Porque:: (+) a gente não sabe o que vai acontecer. Às vezes chovia, a criança chegava na escola, então aquilo que você planejou no::: não dava certo, você tinha que substituir, entendeu? Então você sempre tem que ter uma atividade na manga, né, uma atividade extra, né?
373	TICIANE	Uhuumm. É::: você acha que a voz do professor de inglês pra crianças, ela é ouvida? quando tem a criação desses espaços de ensino, implementação?
374	MARIA	Não!
375	TICIANE	Não? E você acha que seria importante que ela fosse ouvida?
376	MARIA	Acredito que sim, porque:: (+) como assim, o inglês, eu não sei eu não se responder hoje
377	TICIANE	Uhummm
378	MARIA	Tá? não sei responder HOje como está
379	TICIANE	Uhummm
380	MARIA	Eu vou responder pelo período que eu trabalhei que foi um projeto piloto, né. Então, assim, era um projeto eu era a única, então não tinha muito::: não é que não tinha voz, mas não era muito percebido, né, então toda hora você tinha que faz? Se mostrar, mostrar o seu trabalho, entendeu? Né? Hoje eu não sei como funciona, das 10 escolas aqui no estado de São Paulo, não sei se ainda já está sendo percebido, mas antes não, né, tanto é que o pessoal não tinha noção de como trabalhar com isso, né.
381	TICIANE	Uhummm
382	MARIA	Nossa coordenadora pedagógica da escola não sabia como tinha que trabalhar!

383	TICIANE	Uhummm
384	MARIA	Como trabalhar com isso, então era uma coisa totalmente nova, né?
385	TICIANE	Uhummm
386	MARIA	Então, assim, eu não tinha muito com quem compartilhar as minhas (+) as minhas dificuldades, né, aí eu compartilhava com a minha PCNP.
387	TICIANE	Uhummm
388	MARIA	Né, e ela me orientava, mas assim (+) pessoal PERceber que era do inglês, assim “ah..ela é professora de inglês” “ela não sei que lá” , muito, muito pouco (+), NÉ? não sei se é isso.
389	TICIANE	Uhummm. E se você tivesse a possibilidade de interferir diretamente nessas políticas, o que que você proporia, o que você acha que seria importante?
390	MARIA	Ah, eu não entendi a pergunta
391	TICIANE	Por exemplo, né, a sente sabe que o <i>Early Bird</i> ele veio de um documento lá que foi colocado, foi colocado de um jeito que a gente não foi ouvido
392	MARIA	Uhum
393	TICIANE	Não foi contemplado, ele falou, “oh, faz assim” e a gente falou “sim”, né?
394	MARIA	Uhum
395	TICIANE	Mas se você pudesse interferir, falar “olha eu quero desse jeito, eu penso desse jeito”, o que você proporia? Quais seriam suas sugestões?
396	MARIA	Olha, (+) o <i>Early Bird</i> , assim, eu particularmente gostei muito do projeto
397	TICIANE	Hãhã
398	MARIA	Né, mesmo fal/ ah, Maria, mas esse projeto veio de fora, passou por outros países, né, não só no Brasil, mas se eu não me engano veio da Pa... acho que tem Colômbia, da Irlanda, acho que tem 5 ou 6 países que tem esse
399	TICIANE	Hãhã
400	MARIA	Esse projeto, né, e cada apostila de criança é diferente, né? Pro Brasil, por ser oralidade, eu acredito que eu não teria muito o que mudar
401	TICIANE	Uhum
402	MARIA	Né, a educação ela:: (+) criança é criança, não tem:: não tem país, não tem fronteiras, né? Então eu acho que não mudaria nada.
403	TICIANE	Nada?
404	MARIA	Eu acredito que não porque (+) você que faz sua aula, né?
405	TICIANE	Ahã, independente da política, né?
406	MARIA	Independente da política, você é que faz sua aula.
407	TICIANE	Hãhã
408	MARIA	Então, assim, eu tive a minha primeira orientação, que foi muito boa, lá em São Paulo, antes da aula, né, foram dois dias de::
409	TICIANE	Hãhã
410	MARIA	De orientações. No ano anterior, foi uma semana
411	TICIANE	Uhum
412	MARIA	De orientação. Aí no ano seguinte foi quando eu peguei, foram dois

		dias. Ele orientou como se trabalha, né, então, eu n/ eu particularmente não mudaria
413	TICIANE	Uhum
414	MARIA	Nada do do programa. Mesmo porque, assim, falar é fala, não tem o que, não tem:: não tem o que mudar, né? Se fosse escrita, se falar, poderia falar “Ah, Maria, você colocaria escrita (+) com os pequenos (+) no inglês?” Eu não colocaria.
415	TICIANE	Uhum
416	MARIA	Né, porque eu tentei colocar, e não deu certo.
417	TICIANE	Uhum
418	MARIA	Né? eu percebi que a questão da oralidade é importante, ent/ é:: diferente da escrita, né, então a gente pode traba/ pensar em trabalhar escrita no projeto no quarto an/ no QUINto ano, quando eles estão saindo do quinto e indo para o sexto. Mas o primeiro ano, o segundo, terceiro e quarto ano, a gente trabalha mais a questão da oralidade mesmo, por que eles conseguem memorizar
419	TICIANE	Uhum
420	MARIA	Né, aí a questão da escrita vem:: aos pouquinhos, entendeu,? e a escrita que eu falo assim, de EScrever. Aí você pode falar “Ah, Maria, mas você usou desenho” eu usei a:: COloração, usei O desenho, eu não usei a e/ é:: a grafia!
421	TICIANE	Uhum
422	MARIA	Né, a “escreva porta, escreva janela”, não. É:: tinha um desenho da porta, tinha a palavra, né, escrita, para identificar a palavra com o objeto, mas a palavra era o ult/ era o último processo.
423	TICIANE	Uhum
424	MARIA	Né, então eu acho que é por isso que eu não mudaria.
425	TICIANE	Entendi, entendi. Então é isso, Maria.
426	MARIA	É?
427	TICIANE	É. Maria, deixa eu perguntar pra você, você vai querer que eu devolva os dados que eu analisar pra você depois?
428	MARIA	Ah, pode ser:
429	TICIANE	Sim? E você quer escolher um nome para eu colocar na pesquisa, um nome fictício?
430	MARIA	Ahh, deixa eu ver, um nome fictício, difícil hem dizer?
431	TICIANE	((Risos)) além de vir aqui de voluntário, tem que responder as perguntas
432	MARIA	Tem né?
433	TICIANE	Díficeis, né?
434	MARIA	Tem as perguntas díficeis, 10 horas da manhã!
435	TICIANE	10 da manhã!
436	MARIA	Dia de feriado.
437	TICIANE	Aqui é feriado hoje, né, coitada!
438	MARIA	É Vou ver (+) nome fictício:: ah, inventa aí qualquer nome aí.
439	TICIANE	Posso escolher, então?
440	MARIA	Pode escolher, depois fala “Olha, te chamei de:: só não vai colocar de Raimunda nem de Abadésia!

441	TICIANE	((Risos))
442	MARIA	Tuiterson também não pode!
443	TICIANE	((Risos))
444	MARIA	O resto pode colocar.
445	TICIANE	Então tá bom!
446	MARIA	Mas espero que tenh/..é respondido assim, né, eu não sei se é isso que você (+) precisava ouvir, né?
447	TICIANE	Sim, sim, não ... depois de eu analisar eu vou mostrar certinho pra você como é que/
448	MARIA	A gente pode colocar mais coisas na pergunta, né?
449	TICIANE	Tá....
450	MARIA	E o... umas respostas mais complementares. Ah, mas:: não sei! Ensinar nessa questão (+) de política, é:: políticas mesmo, acabou, acabou, né? Então foi um projeto, acho deveria continuar sim!
451	TICIANE	Uhummm
452	MARIA	Porque é muito bom, mas eu acho que os professores de inglês (+) deveriam ser mais preparados.
453	TICIANE	Entendi.
454	MARIA	Na questão da Oralidade.
455	TICIANE	Da língua mesmo.
456	MARIA	Da língua.
457	TICIANE	Tá.
458	MARIA	Porque:: a gente encontra professores tradutores, né?
459	TICIANE	Uhummm hum
460	MARIA	Então:: eu eu trabalho com uma professora, ela é muito boa, ela é excelente professora de português, mas::: no inglês ela deixa a desejar. E a própria professora de inglês, que fez concurso de inglês, passou que está para aposentar (+) ela não dá, ela dá o exercício já traduzido e com a resposta traduzida. Então quando eu entrei na sala para substituir, eu já entrei falando inglês
461	TICIANE	Uhuumm
462	MARIA	E eles:: olharam assim e falaram “Mas professora, mas a gente não fala inglês” falei “Lógico que fala!”
463	TICIANE	((Risos))
464	MARIA	Quer ver? Né, então você tem que mostrar, né?
465	TICIANE	Hãhã
466	MARIA	Então eu acho que esse é o grande PONto.
467	TICIANE	Hãhã
468	MARIA	Né, eu acho que a questão de inglês mesmo, os professores TÊM que falar.
469	TICIANE	Uhummm
470	MARIA	Tem que enTRAR falando inglês
471	TICIANE	Uhummm
472	MARIA	É aula de inglês, aula DE inglês, não ficar:: com “Ah, mas ele não entende”. Se você continuar falando:: português, ele nunca vai entender!
473	TICIANE	Uhummm

474	MARIA	Aí você fala assim “Oh:: eu vou abrir a <i>door</i> e vou por você:: eu vou colocar você <i>out</i> ”, então ele já sacou! Entendeu?
475	TICIANE	Uhummm
476	MARIA	Então você já chega “ <i>good morning</i> ”, ele TEM que saber.
477	TICIANE	Uhummm
478	MARIA	Né, então as expressões básicas “Ah, quero ir ao banheiro” como como é que fala? Né? “Ah, quero beber água”, como é que fala? então eu acredito que TEM que ser assim
479	TICIANE	Uhum Uhum
480	MARIA	E:: o professor perder a o medo de falar inglês, né?
481	TICIANE	Uhummm
482	MARIA	Esse é o grande problema
483	TICIANE	Sim
484	MARIA	Tanto na faculdade, não sei:: quando você fez, mas quando eu fiz não tive aula de inglês!
485	TICIANE	De fala não tive nenhuma
486	MARIA	Então
487	TICIANE	De oralidade, só de gramática, né.
488	MARIA	Então... deveria ter (+) né? a partir do momento que você dá um texto, os livros são cheios de textos
489	TICIANE	Uhummm
490	MARIA	Você tem que ler o texto para o aluno, né? Como professor de português, o professor de português lê o texto pro aluno (+) e o professor de inglês TEM que ler o texto pro aluno
491	TICIANE	Uhummm
492	MARIA	E é a partir daí que você mostra segurança, né?
493	TICIANE	Sim
494	MARIA	Se você não ler o texto em inglês pro aluno ele vai falar “ela não sabe falar inglês” e aí está toda hora te desafiando, né?
495	TICIANE	Uhum
496	MARIA	E os pequenos, ele saca isso, entendeu? Então:: eles eles são mais perce/ eles tem mais percepção do que os maiores
497	TICIANE	Uhum
498	MARIA	Mas:: eu acho que o professor de inglês TEM que falar inglês mesmo, entrar na aula falando inglês, entendeu? Para dar essa:: valorizar essa língua
499	TICIANE	Uhum
500	MARIA	Já que:: virou universal, tecnicamente
501	TICIANE	Uhum
502	MARIA	Todo mundo fala, quase todo mundo, TENta se comunicar em inglês, então eu acho que tem:: aluno TEM que saber
503	TICIANE	Uhum
504	MARIA	Porque o material ele cobra o aluno, eu não sei no estado do Paraná
505	TICIANE	Uhum
506	MARIA	Mas no:: aqui no estado de São Paulo, o material que vem, vem como se o aluno já soubesse inglês, né? Você pega material assim:: que o aluno:: já sabe inglês, textos que ele já:: né? Tanto é que os livros do

		estado, você olha o texto e diz “mas esse aluno nunca vai fazer isso!” porque não sabe o verbo <i>to be</i>
507	TICIANE	Uhum
508	MARIA	Né, eles imaginam que o aluno saiba inglês! Então se ele imagina que o aluno saiba inglês, ele tem que imaginar que o professor saiba inglês
509	TICIANE	Uhum
510	MARIA	Né, e o professor TEM que saber inglês, né. Aí nesse ponto eu sou meia:: meia cricri né.
511	TICIANE	Tá certo.
512	MARIA	Então é:: não sei se é::: essa é minha visão de do:: professor de inglês
513	TICIANE	Ahã
514	MARIA	Não sei se você tem a mesma visão que eu
515	TICIANE	Uhum
516	MARIA	Mas é::
517	TICIANE	Sim. eu ach/ eu acho que tem que saber a língua, mas tem que ter uma formação, né Maria, formação inicial é essencial
518	MARIA	Então, né, mas faculdade é tão complicado, né? porque eles não:: a faculdade é assim, ó, na época que eu fiz (+) poucos correram atrás da língua inglesa, né. Então, o que o que acontece (+) na faculdade teve a parte de gramática, não teve oralidade (+) e:: deveria ter um curso a parte NA faculdade para os professores
519	TICIANE	Uhummm
520	MARIA	De inglês, né? a minha formação de inglês foi intérprete (+) e tinha o curso, né, a parte de inglês para os alunos da faculdade
521	TICIANE	Uhummm
522	MARIA	Para aprender a falar inglês, né? Como era intérprete, então a gente tinha que saber, então foi um curso lá, tal, né, mas (+) agora, depois que eu vim para cá para fazer a parte de licenciatura (+) deixou a desejar!
523	TICIANE	Uhummm
524	MARIA	Né, aí você vai para um Fisk, um CNA, um o que tiver
525	TICIANE	Isso você vai ter que complementar por fora, né?
526	MARIA	Geralmente a pessoa não tem esse dinheiro, né?
527	TICIANE	Sim
528	MARIA	Geralmente o professor não tem esse:: esse tempo!
529	TICIANE	Uhummm
530	MARIA	Né? Então o tempo que ele tem ou ele vai dormir ou viver sua vida ou ele vai preparar aula
531	TICIANE	Uhummm
532	MARIA	Corrigir prova. Então a faculdade deveria (+) ter isso.
533	TICIANE	Sim
534	MARIA	Né, ofertar isso, né?
535	TICIANE	Uhummm
536	MARIA	E a faculdade não oferta! Assim, as poucas que eu conheço. Eu não sei lá em Londrina, mas aqui::
537	TICIANE	Lá em Londrina parece que é um pouco melhor, porque lá, é, não é igual a gente que faz português e inglês. Lá, antigamente, né, agora vai

		mudar, eles faziam só inglês, ou só espanhol, ou só português. Então passa-se os quatro anos sabe, se especializando
538	MARIA	Hãhã
539	TICIANE	Naquela língua, né, mas aqui é mais complicado
540	MARIA	Aqui é mais complicado, né? O bom do Paraná é isso, né? Ele foca na língua, né?
541	TICIANE	Uhummm
542	MARIA	Apesar de que eu fiz em Jacarezinho.
543	TICIANE	Jacarezinho eu também fiz.
544	MARIA	Então a gente saiu, sai de lá com uma Falha muito grande, né?
545	TICIANE	Sim.
546	MARIA	Então é:: a gente:: o que eu tenho é assim:: o curso que eu fiz:: aul/ tanto é que eu tenho aula particular de inglês, né (+) então:: Tudo bom?
547	F2	Olá, tudo bem?
548	TICIANE	Tudo!
549	MARIA	Então:: então é assim , a gente:: a gente tem:: falhas, né?
550	TICIANE	Uhummm
551	MARIA	E mesmo nessas orientações técnicas deveriam ser em inglês, né?
552	TICIANE	Uhummm
553	MARIA	Não são! E::: ah, eu sinto falta! falta, na verdade eu sinto muita falta de do curso de inglês, né?
554	TICIANE	Uhummm
555	MARIA	Isso.
556	TICIANE	Isso, Maria, tá certo. Então muito obrigada,
557	MARIA	De nada!
558	TICIANE	Aí quando eu tiver os dados tratados, eu passo pra você e aí se tiver faltando alguma complementação a gente
559	MARIA	Uhum

ANEXO J

Transcrição entrevista Rebeca

1	TICIANE	Então tá (+) vou por aqui, com licença (+) Rebeca, fala pra mim (+) é:: qual que a tua graduação?
2	REBECA	Sou pós-graduada:: em estudos linguísticos e literários.
3	TICIANE	Isso. E tua graduação é em letras português/inglês?
4	REBECA	Isso.
5	TICIANE	Tá. Ê:: faz tempo que você se graduou?
6	REBECA	2006.
7	TICIANE	Beleza. Ê:: Você tem bastante anos de magistério?
8	REBECA	Comecei a dar aula de eventual em 2006, mesmo.
9	TICIANE	2006, tá. E a tua experiência é mais com que faixa etária?
10	REBECA	Eu julgo que eu fiquei ma::is experiente no fundamental, nos últimos ciclos do::
11	TICIANE	Últimos ciclos do fundamental. Tá. VoCÊ trabalhou com o <i>Early Bird</i> do 2º ao 5º ano?
12	REBECA	Isso.
13	TICIANE	Tá. Já trabalhou algumas outras vezes com Anos Iniciais?
14	REBECA	Já, na:: prefeitura.
15	TICIANE	Uhum.
16	REBECA	Primeiro aninho.
17	TICIANE	Eu queria saber, Rebeca, de você, que que você considera importante que um professor de língua inglesa para crianças em contextos público[s], como que ele deve atua:r como que ele deve agi:r
18	REBECA	Ah, eu acho que (+) no:: principalmente nesse:: nesses primeiros (+) anos do ensino fundamental, o que pesa mais, o:: que é mais importante é o lúdico.
19	TICIANE	Uhum.
20	REBECA	Né? você se voltar:: Porque tem muita criança que ela não é alfabetizada ainda, então não adianta você coBRAR dela isso.
21	TICIANE	Uhum.
22	REBECA	Ê::: Você tem que (+) se:: é (+) aprimorar em muitas vezes naquilo que a gente tem dificuldade, que é (+) o <i>speaking</i> ...
23	TICIANE	Uhum.
24	REBECA	Que é falar para que o aluno tenha essa vivência de ouvir e::voltar-se tudo mais pro lúdico. Eu, assim, quando eu trabalhava (+), principalmente na na prefeitura (+) é:: eu usava MUI::to, me me apoiava o meu trabalho em carta::zes
25	TICIANE	Uhum.
26	REBECA	Em em brincadeiras (+) E aí você sabe que tem crianças que tem:: são crianças que necessita[m] de a/ de um de um atendimento especial, porque ela é uma criança especial.
27	TICIANE	Uhum.
28	REBECA	E quando você volta, assim, pra esse apoio do lú::dico, da mí:mica, do do da brincaDEIra, você atende desde a criança que tem (+) é especial

		TICIANE [Uhum aTÉ a que não:: a que não tem tan/ necessidade, né? A dita normal. TICIANE [((ri)) Sim Você atende todo mundo. Agora quando você s/ se prende MUIto (+) em concreto, né?
29	TICIANE	Uhum.
30	REBECA	Na apostila, aí você:: muitas vezes você deixa de lado.
31	TICIANE	Uhum.
32	REBECA	Canta::r, né? O a a o CANto que envolve muito eles (+) Então (+) eu (+) assim, percebi no trabalho e eu tinha sucesso com isso, né, de (+) dos pequenininho[s]. Até no ensino médio, a gente fica meio perdida, né?
33	TICIANE	((ri)) Sim.
34	REBECA	((ri)) porque:: não tem/ Cantar gosta[m], mas têm vergonha.
35	TICIANE	Aham.
36	REBECA	Eles gostam de cantar, ouvem muita música, mas têm vergonha.
37	TICIANE	Aham
38	REBECA	Em alguns momentos de se expressar.
39	TICIANE	Aham.
40	REBECA	O adolesCENTe é mais complicado, porque ele tem/ vem com MUIta vergonha de falar
41	TICIANE	Aham.
42	REBECA	Né, então, você:: é::: queBRAR essa barreira é difícil. O professor também precisa quebrar as suas barreiras.
	TICIANE	[Sim! para desenvolver o outro, né?
43	TICIANE	Uhum.
44	REBECA	porque eles SEMpre ficam sem-gra::ça, eles vão dar risada.
45	TICIANE	((ri))Sim.
46	REBECA	Então. E já o pequenininho ele já é desprovido dessa vergonha, né? Ele já fa::la, eles (+) tudo é:: uma alegria, é uma curtição.
47	TICIANE	Sim.
48	REBECA	Eu acho mesmo. Voltando a pergunta, o mais importante é se voltar pro lúdico.
49	TICIANE	Ok. Você:: tem outras formas que você busca formação, que você busca conhecimento ou não?
50	REBECA	Olha, o ano passado, eu fu/ eu tive a oportunidade de fazer um curso de extensão em uma faculdade:: britânica, que eu gostei muito.
51	TICIANE	Uhum.
52	REBECA	É::: que era mês/ eu eu gostei mesmo porque eram professores até que que que no meio do curso que davam testemunho e eles (+) eram professores (+) do:: de uma segunda língua, então era um japonês falando como que era ensinar inglês, um indiano falando como era ensinar inglês...
53	TICIANE	Uhum.
54	REBECA	Teve uma indiana que parecia ((ri)) uma sala brasileira

55	TICIANE	((ri))
56	REBECA	E aí (+) é:: Eu gostei bastante. Agora, esse ano, eu quero continuar, eu quero:: eu quero continuar estudando (+) pra:: pra aperfeiçoar justamente a questão (+) é:: do <i>sPEAking</i> , né?
57	TICIANE	Uhum.
58	REBECA	que é o nosso mais difícil contato com a língua por a gente não:: (+) por falar português o tempo todo, né?
59	TICIANE	Sim. E quais que você acha que são as principais dificuldades, assim, que você encontrou como professora de inglês para crianças?
60	REBECA	Ah, eu acho que a maior dificuldade é a gente mesmo (+) é:: perceber que a linguagem que você atinge a criança (+) é:: É diferente, entendeu? (+) Então, é:: muitos professores quando NÃO al/ conseguem perceber essa ess/ essa OUtra linguagem que tem que ser falada com a criança...
61	TICIANE	Uhum.
62	REBECA	ele vai ficar é:: estagnado! O o: a criança não vai conseguir, talvez::z, ver a língua inglesa como uma coisa (+) prazerosa ou uma coisa que é possível, né?
63	TICIANE	Uhum.
64	REBECA	E quando você dá é:: você percebe essa linguagem (+) e:: e você consegue atingir a criança, eles começam a fala:r e eles têm é:: orGulho de dizer que falam pra você ficar orgulhosa também dela[s]. Então, É possível, né? só que depende da forma que:: que é:: trabalhado com eles, né?
65	TICIANE	Uhum, entendi. É:: você acha que lá no <i>Early Bird</i> , você tinha autonomia, Rebeca?
66	REBECA	Eu tinha! eu tinha autonomia. É:: o que eu queria mais era um direcionamento, porque TICIANE [Entendi na verdade, o programa, ele Tinha uma uma ideia, tinha uma mentalida::de, tinha tinha uma metodologia que eu procurei estudar.
67	TICIANE	Uhum.
68	REBECA	Mas, tudo muito assi::m é:: (+) autodidata, né?
69	TICIANE	Uhum.
70	REBECA	Eu queria que fosse, eu queria ter contato mais de perto...
71	TICIANE	Uhum. Você acha importante, então, que a criança, ela tenha inglês nos Anos Iniciais pra mesmo uma transformação na sociedade?
72	REBECA	(+) Ah:::
73	TICIANE	Você acha que é possível?
74	REBECA	Eu acho que é possível, com certeza, né, que: que tenha, sim. Aqui, a gente tem o (+) o ensino do inglês desde do do primeiro ano, né, pela prefeitura...
75	TICIANE	Uhum.
76	REBECA	Eu acho que:: só que no pri/ eu vejo, assim, pelas realidades dos meus alunos, tem muitas criança[s] que ela não consegue perceber ainda qual que é (+) a influência econômica e de comunicação que o inglês tem.

77	TICIANE	Uhum.
78	REBECA	Ela começ/ Elas pensam assim: “Ai, eu não vou:: não vou viajar pra outro lugar”. Sendo que você não precisa mais, né? o inglês tá em todo lugar...
79	TICIANE	Uhum.
80	REBECA	É:: principalmente, né::, nos jogos, né, eu (+) muito/ muitos alunos que eu tenho que são BONS em inglês e que já tão ganhando ATÉ dinheiro com isso, com jogos. Então
81	TICIANE	Uhum.
82	REBECA	É tipo, você vai até excluído de certa forma, né? É:: socioeconomicamente falando, se você não tiver TICIANE [Uhum essa aquisição TICIANE [Uhum do inglês.
83	TICIANE	Uhum. E você acha que com essas ferramentas que ele alcança tendo inglês nos anos iniciais, ele consegue muDAR sua realidade de alguma forma ou não?
84	REBECA	(+) Ah, eu acredito que sim, porque é um tipo de conhecimento que é:: que é ag/ tip/ ultimamente valorizado, né, TICIANE [Uhum que é um divisor de águas, né, quem quem TEM inglês ((ri)) e quem não tem... a nível de conhecimento, mesmo. Um:: Uma professora tava falando do filho dela, os artigos escreve tudo em inglês.
85	TICIANE	Uhum.
86	REBECA	Quer dizer, se a pessoa quer chegar a um um outro patama::r (+) é:: de realização (+) pessoal, profissional, cultural, ela vai ter que ter isso.
87	TICIANE	Uhum. Que que você acha que o professor, o que que ele precisa ter ou que ele precisa ser provido pelo estado ou por outras instituições, pra conseguir fazer com que o aluno se transforme?
88	REBECA	Eu acho que a gente teria que investir, assim no máximo possível, o:: pra que o professor TENha esse despertar que eu tive (+) é:: no sentido de:: (+) de:: ensinar metodologias.
89	TICIANE	Uhum.
90	REBECA	Eu acho que esse tipo de aprendizado que valoriza o máximo (+) é:: o ouvir e o falar, né, o <i>listening</i> e o <i>speaking</i> , é é realmente uma me/ é voltado pra uma metodologia, né, que outros, a gente vê que antes era a gramática::l, né?
91	TICIANE	Uhum.
92	REBECA	Tinha OUtras metodologias que a/ que acentuava OUtros OUtras habilidades e agora essa (+) que a criança pequenininha, que a gente sabe que muitas crianças têm ATÉ terceira série e muitas vezes não não sabe escrever, se não sabe escrever em português, como que ela vai escrever em inglês?
93	TICIANE	Uhum.
94	REBECA	Então, eu eu acredito, sim, que no: no fundamental (+) E tem a

		questão também é:: neurológica, né?
95	TICIANE	Uhum.
96	REBECA	Da facilidade que que existe de aprender uma língua, né, quanto mais novo e e que isso vai se distanciando quando TICIANE [Uhum Quando estiver mais velho TICIANE [Uhum Então, assim, é uma idade que TEM que ser aproveitada e que se for uma uma experiência que a criança tem BOA com a língua TICIANE [Uhum vai surtir efeito posteriormente, né? E a gente teve casos, assim, que:: quando a criança estudava num (+) num sistema que não tinha inglês nos Anos Iniciais, no caso o estado mesmo não oferece, né?
97	TICIANE	Uhum.
98	REBECA	Só:: só nesse (+) no pro/ nesse:: projeto <i>Early Bird</i> .
99	TICIANE	Uhum.
100	REBECA	Que ficou só nessas escolas. É:: (+) a criança, muitas vezes, não sabia falar as cores, não sabia falar números, que são coisas tão primárias, tão básica[s]
101	TICIANE	Uhum.
102	REBECA	Né, e:: e enquanto que as outras que já têm esse acesso, pode ter um conhecimento além, porque isso já foi já foi atendido, isso ela já tá::
103	TICIANE	Uhum.
104	REBECA	Isso já é sabido por ela, né?
105	TICIANE	Uhum. E lá no <i>Early Bird</i> , como que você selecionava os conteúdos que você ia ensinar?
106	REBECA	Olha, eu:: ((latidos))). /.../ Então, o conteúdo, a gente não teve um um TICIANE [uma preparação eu fui vendo a necessidade... e acompanhan/ é:: utilizando a experiência que eu já tinha, né?
107	TICIANE	Uhum.
108	REBECA	com ensino do primeiro ao quinto ano.
109	TICIANE	Uhum.
110	REBECA	Então, eu sabia mais ou menos, o que (+) o que era:: o que podia ser trabalhado. Se eles, por exemplo, tinha trabalhado cores, eu tentava, então, é, dificultar, é, retoMAR o que eles já tinham, utilizar o que eles já tinham
111	TICIANE	Uhum.
112	REBECA	mas ampliar o co/ o conhecimento, né?
113	TICIANE	Uhum.
114	REBECA	E:: agora quando eu percebia que eles não sab/ Tinham esse conhecimento, eu eu priorizava isso.
115	TICIANE	Uhum. Entendi.
116	REBECA	Então, eu fui o segundo o terceiro, o quarto e o quinto (+) fui observando, né? Primeiro, fiz uma:: uma:: atividade diagnóstica, tanto oral quanto escrita

		TICIANE [Uhum pra perceber o que eles JÁ sabiam
117	TICIANE	Legal.
118	REBECA	Pra não ensinar também tudo de novo o que já sabiam.
119	TICIANE	Sim. E você acha que esses conteúdos, eles promoveram o desenvolvimento das crianças, Rebeca?
120	REBECA	Ah, eu acredito que sim. (+) A gente chegou é: o que/ o maior desafio que a gente teve aí, eu percebi que eles não não:: tavam ainda, é (+) eu acho que nesse sentido, foi o ma/ foi o que teve o maior o avanço que eu percebi, foi o quinto ano que a gente fez um um uma conexão com uma:: duas professoras, um terceiro e um quinto e um quarto ano, perdão. Quinto ano, já é:: já é outra coisa. É quinto ano, né? quarta série, né?
121	TICIANE	É.
122	REBECA	É quinto ano, perdão. Quinto ano e o:: quarto ano. A gen/ eu consegui achar duas professoras que estavam interessadas a se comunicar e num nos Estados Unidos. E ali, ah:: eu acho que foi o maior (+) assim, o maior salto, só que não (+) naquele momento, foi só escrito, né, não foi tanto falado e nem:: é a questão do ouvir. Mas eu achei que foi o maior avanço que tinha, porque eles, eu comecei a trabalhar como a se apresentar, a falar sobre si mesmo.
123	TICIANE	Uhum.
124	REBECA	Algumas preferências
125	TICIANE	Legal.
126	REBECA	E aí, é:: foi exatamente isso que fizeram. Claro que eles lá é:: falaram u/ u/ usaram um pouquinho mais de vocabulário, né, TICIANE [Uhum pra se descrever. E falar das coisas é:: as preferências deles. Mas a gente deu deu pra dar conta.
127	TICIANE	Sim.
128	REBECA	Ah, agora, o que culturalmente foi também bem, bem:: interessante, porque aí a gente percebe assim, o que era:: prioridade para nós os alunos falarem e:: e o que era importante e o que era importante para eles falarem, né...
129	TICIANE	Uhum.
130	REBECA	Então, é, assim, eu voltando à pergunta, o que achei que foi mais, assim, de avanço, o que eu acredito que, né, que eu espero ter contribuído foi nessa questão.
131	TICIANE	Uhum.
132	REBECA	Que eles não tinham quase nada de escrita. E já o quinto ano já deve ter, né. Todos estão alfabetizados, né. Todos estão alfabetizado[s] e tudo mais, é::
133	TICIANE	Uhum.
134	REBECA	Então, eu, já teria, já tinha condições de chegar nesse::
135	TICIANE	Uhum.
136	REBECA	Então, achei, assim, ótimo!
137	TICIANE	Legal. Você falou de questões culturais, teve algum:: alguns outros

		momentos que você trabalhou alguma questão cultural, Rebeca?
138	REBECA	Olha, não consegui muito. Eu su/ a gente, eu já trabalhei com, falando do café: do tipo de alimentação, né?
139	TICIANE	Uhum.
140	REBECA	Mas eu n/ lá eu não:: lá especificamente eu eu me lembro poucas coisas, acho que algumas mú::sicas que eu devo ter trabalhado, mas, NESse momento, foi MUItO especial, porque, assim, na hora de se descrever, os alunos, é tipo, na prática, eu nem imaginava isso, os alunos falaram de si, descreveram, é, MAIS como eles eram num num sentido de personalidade do que físico. Enquanto que lá, eles falavam muito do físico, a cor dos olhos.
141	TICIANE	Uhum.
142	REBECA	em detalhes, não era castanho, ou, não, era se era esverdeado, ou mis/ uma mistura de cores (+) Então, assim, a gente percebeu que como que o Físico pra eles era tão importante de ser descrito.
143	TICIANE	Sim.
144	REBECA	Enquanto pros alunos nossos, ninguém ficou tão preocupado em TICIANE [Uhum se descrever, assim o físico, e sim mais as características da personalidade, né? Então, assim, a gente (+) é:: foi bem ahn: ahn: assim culturalmente, acho que ampliou bastante a visão deles. E e foi engraçado que no 5º ano, a professora, ela morava numa região que também (+) é, Concrete (+) é:: qu/ qu/ em Washington, qu/ que era também perto de uma, de uma:: de um lugar rural, assim tinha bastante rio e lá na usina também era. Então.
145	TICIANE	Ah, legal.
146	REBECA	Até quando eu coloquei, eu falei que era de uma de uma escola rural. E eu não sei se por isso também que ela se interessou.
147	TICIANE	Legal.
148	REBECA	Então, lá os menino[s] falava que pescava e os daqui também tinham essas experiência[s].
149	TICIANE	Que legal.
150	REBECA	Foi, foi bem bacana, nesse sentido. E já do 4º ano, é, foi bem parecido. Só que: na das preferências, o que achei interessante foi que enquanto aqui no Brasil, a gente fala que a gente gosta de ler, lá não, eles falam, tipo, “eu li, eu gosto de ler, é:: (+) alguma série” e diz o nome da série e diz que já leu todo todo livro. Eles escolhem e dizem realmente, assim, a preferência de leitura. Aqui, que a gente falar gosta de ler já é o suficiente TICIANE ((ri)) lá não, eu gosto de ler e o QUE eu gosto de ler.
151	TICIANE	Aham, que legal.
152	REBECA	Eu, assim, acho que se eu não tivesse feito essa:: tivesse tido essa conexão com esses alunos, eu não conseguiria saber, né? E pra eles, pra eles, assim, no começo eles não acreditavam. A gente ficou olhando o o ma::pa, vendo geograficamente onde que tava.
153	TICIANE	Sim.

154	REBECA	E alguns ainda tava meio assim::
155	TICIANE	Desconfiados ((ri))
156	REBECA	É muito distante, né?
157	TICIANE	É.
158	REBECA	Era bem::
159	TICIANE	Você, então, durante esse ano, você conseguiu trabalhar com outros professores de outras disciplinas ou não?
160	REBECA	Eu trabalhei, mas era uma um professor de orientação de estudo, que eu que a gente desenvolveu um café da manhã.
161	TICIANE	Legal.
162	REBECA	É:: que era o <i>junk food</i> e o <i>healthy food</i> , a gente fez junto. Mas eu quero o ano que vem vê se eu me me atendo mais assim, unir meu trabalho a: a outros (+) E eu queria ter trabalhado, trabalhei meio indiretamente, com a professora de arte, mas foi um trab/ TICIANE [Uhum foi uma coisa que ela desenvolveu que tinha que fazer uma manchete e eu queria utilizar o trabalho que ela já tinha desenvolvido pra que os alunos, é, anunciassem o que foi feito.
163	TICIANE	Hum. Legal.
164	REBECA	Mas ainda não:: não foi TUDO o que queria ter feito, queria me me deter e:: e buscar mais, assim, um trabalho (+) em conjunto, né?
165	TICIANE	Uhum. Entendi.
166	REBECA	Que faz mais sentido que um trabalho isolado.
167	TICIANE	Uhum. Então, você fez o projetinho das cartinhas, o projetinho do café da manhã, teve algum outro projetinho que você fez? Só esses?
168	REBECA	Nossa, agora::
169	TICIANE	Bastante coisa, né?
170	REBECA	É. Deixa eu ver o que eu fiz mais (++) Que: de expressão foram esses.
171	TICIANE	Uhum.
172	REBECA	Ah, eu trabalhei com música em também no coral.
173	TICIANE	Legal.
174	REBECA	Lá na na escola que eu tive. Que eu achei bem bacana, porque eles começa[m] cantando e:: não se atém, né, a a:: exatamente como que é a pronúncia e tudo mais.
175	TICIANE	Sim.
176	REBECA	E aí, no final (+) entre:: tudo, né, que a gente começou desde o começo, uns que entram, outros que saem, TICIANE [Sim outros que voltam., foi bom!
177	TICIANE	Que bom.
178	REBECA	Foi bom, assim. E eu, assim, é uma coisa que eu gosto, a música, eu acho que que:: eles escutam o tempo todo, né?
179	TICIANE	Sim.
180	REBECA	Que é algo que, que eu gosto, por por estar me envolvida, assim, em certo ponto com a música e por achar também que realmente que é uma ótima forma de aprendizado da da língua.

181	TICIANE	Que bom. Legal. E você que produzia o seu material lá no <i>Early Bird</i> , Rebeca?
182	REBECA	Sim.
183	TICIANE	Uhum.
184	REBECA	Eu selecionava, eu:: (+) eu organizava, o que deu bastante trabalho, o que deu bastante trabalho, porque (+) você separar tudo, né? tipo, você cria o norte e você faz as atividades daquilo, né? Eu (+) foi bem assim mesmo.
185	TICIANE	E você acha você achou importante esse processo de criar material didático ou você preferia já uma coisa mais pronta?
186	REBECA	Olha, eu acho que se tivesse um um norte, é, você teria, assim (+) , é:: (+) uma:: certa segurança, né? de de ou até uma coisa que te guiasse.
187	TICIANE	De metodologia, né?
188	REBECA	É, é. Agora, no fato também, tudo tudo tem uma coisa boa, né? O fato de você TER que fazer faz você refletir, né?
189	TICIANE	Uhum.
190	REBECA	No esse/ que realmente essencial, no que no que não é.
191	TICIANE	Uhum.
192	REBECA	Então, é assim achei que, achei que (+) e a e a questão também do plano de aula que:: esse projeto: eXIge (+) e que você vê que é uma coisa muito comum lá no exterior e que a gente não tem costume, né? os primeiros momen::tos, depois em seguida.
193	TICIANE	Uhum.
194	REBECA	É, ah, o que ficou forte em mim foi essa questão de a/ de COmo que a aula era cronometrada.
195	TICIANE	Uhum.
196	REBECA	E que cada momento da aula (+) tinha e tinha que: tinha a sua:: a sua:: objetivo pra ser atingido, né? pra chegar num num TOdo, tinha exatamente aquele:: o passo a passo.
197	TICIANE	Uhum.
198	REBECA	E a gente, assim, o plano de aula que a gente faz, a gente não faz TÃO pensando nesses nesse passo-a-passo, né? de primeiro, vou chegar, já tinha que ter uma música, pra, é, se possível, SEMpre a mesma música ou música sempre a criança entendesse que TAva começando naquele momento a aula de inglês, né, e aí depois os usos, a continuidade. Cada momento era pra ser:: ser feito exatamente algo que alcançasse o objetivo para que a criança (+), né, entendesse e:: e fosse um momento prazeroso pra ela e de aprendizado.
199	TICIANE	Legal.
200	REBECA	Então, isso, eu não eu não tinha tido assim, essa:: Depois eu fui estudar e fui ver que n/ que realmente:: (+) vários planos de aulas, usava aquel/ esse essa metodologia. Mas só que antes, eu não tinha, a gente fazia o plano como a gente faz.
201	TICIANE	Uhum.
202	REBECA	E tudo em português, né? lá não, tudo em inglês. Então, achei isso

		aí, pra mim, foi uma coisa que, NOva, que acrescentou bastante, que agregou.
203	TICIANE	E:: pra você, nas aulas de inglês dos anos iniciais, qual que é o papel do aluno nas aulas?
204	REBECA	(++) Ah, o papel dele é:: ah, participativo, né? que ele pode ser, né?
205	TICIANE	Uhum.
206	REBECA	É difícil, você agora a:: palavra é protagonismo, né?
207	TICIANE	Sim.
208	REBECA	do aluno criar, né? Parece que na língua inglesa, é claro que há caminhos, né? mas a gente acaba sempre que achando, né, que meio que ele é o receptor, né?
209	TICIANE	Uhum.
210	REBECA	Então, agora, estudando MUIto sobre protagonismo, é:: eu acredito que ele pode ser protagonista também, mas que: (+) pra nós, professores de inglês, têm ainda um:: (+) despertar sobre isso, pra procurar MEIOS de fazer esse aluno ser protagonista.
211	TICIANE	Uhum. /.../ Você teve alguma alguma dificuldade em relação aos teus alunos do <i>Early Bird</i> ?
212	REBECA	Ah, tive um pouquinho. Eles são muito carinhosos lá, mas é justamente essa questão que eu falei pra você: “pra que que eu preciso?”.
213	TICIANE	Uhum.
214	REBECA	Né, por conta da realidade mesmo, né, rural, ali.
215	TICIANE	Uhum.
216	REBECA	Não só rural, aqui na cidade também eu ouço essa essa pergunta.
217	TICIANE	Uhum.
218	REBECA	“Pra que que eu preciso do inglês?”
219	TICIANE	Uhum. Você tinha alguma estratégia pra lidar com isso, Rebeca?
220	REBECA	Olha, eu eu apelava sempre pra esse lado que eu falei, do do lú::dico, do da do aproximar, da empatia com o aluno para poder despertar nele. No começo, eu levei a Lilica, que era um fantoche, que eles gostavam bastante, né, falava com eles.
221	TICIANE	Aham.
222	REBECA	Então, foi uma:: o começo já. Eu tentei trabalhar bastante pra acontecer um bom começo, sabe, pra que eles ficassem abertos a isso.
223	TICIANE	Sim.
224	REBECA	Mas, assim, eu tinha, eu acho que o que eu lembro o que eu tinha mais resistência era o meu segundo aninho, eles era muito (+) uma turma MUIto agitada.
225	TICIANE	Aham.
226	REBECA	Eles eram produtivos, mas eles eram muito agitados. Então, é:: (+) eles foram o meu maior desafio, o segundo aninho, foi o maior desafio que eu tive. Até os maiores já:: já eram mais fáceis de:: de entenDER tudo, né, de compreender, de querer, de se envolver.
227	TICIANE	Uhum. Entendi.
228	REBECA	Agora, o segundo aninho, como ele era um pouquinho agitado

229	TICIANE	((riso)) Mais difícil, né?
230	REBECA	Você quer se envolver, mas não que comece pular um em cima nã nã nã
231	TICIANE	((risos)) Nem tanto, né?
232	REBECA	Aí quando você brincava, eles confundiam brincadeira com outra coisa, né?
233	TICIANE	Sim, agitado. Que/ você acha que o inglês nos anos iniciais pode desenvolver o aluno enquanto cidadão?
234	REBECA	(++) Ah, sim, se é pra, num sentido de do:: de uma formação num TDo
	TICIANE	[Uhum a gente busca isso pro aluno, eu acredito.
235	TICIANE	Uhum. Tem alguma forma que você acredita que é possível que isso aconteça?
236	REBECA	/.../ Olha, ô, ô Tici, deixa eu pensar sobre isso, porque às vezes, a gente vai atuando e não pensa, né, em como formar pra pra ser um um cidadão e quanto que o inglês contribui pra pra tudo isso, né? (+) Mas acho que, de alguma forma, ele desenvolve o lado crítico dele, né. Eu tive alunos no terceiro que tavam preocupados até quem ia se eleger.
237	TICIANE	Uhum.
238	REBECA	E e a compreensão de quanto que isso iria, de alguma forma, nos afetar, quem ia ser eleito, eleger não, quem ia ser eleito nos Estados Unidos, né. Outros conseguem perceber também a:: (+) a:: a questão da Inglaterra, a saída, né, do deles, é:: o envolvimento no euro, de querer, já tinha a moeda própria, mas quando quis/ era pra se unir, não quiseram.
239	TICIANE	Uhum.
240	REBECA	Então acho que tudo isso, de alguma forma, forma a pessoa, faz parte do, do:: da formação dele, de um TDo que a gente precisa ter.
241	TICIANE	Uhum.
242	REBECA	Eu penso assim que cidadão é ter conhecimento, é ser crítico, né, pra poder decidir
	TICIANE	[Uhum entre o que é certo e o que é errado. E agora, como a gente vive num mundo globalizado, não há mais como você pensar que o Brasil está distanciado desse todo, né?
243	TICIANE	Uhum. Uhum.
244	REBECA	Então, eu penso, assim, que quem tem esse conhecimento da da língua inglesa, é:: tem acesso a a a um (+) TUDO que envolve o:: o mundo, né? Que nessa viagem, mesmo que eu vi, eu fiquei pensando ,né, Meu Deus, praticamente quase todo lugar do mundo, é natural falar ess/ o inglês!
245	TICIANE	Uhum.
246	REBECA	Ter a segunda língua e no Brasil, na verdade, a gente tá lutando pra isso, né?
247	TICIANE	Uhum.

248	REBECA	que isso aconteça, pra que o aluno (+) Mas, muitas vezes, eu penso que a FALta de conhecimento, é:: e é também acho que de investimento até por conta dessa pesquisa que vocês estão fazendo, é isso, né?
249	TICIANE	Uhum.
250	REBECA	A falta de investimento que tem, é, para que realmente o professor esteja apto pra desenvol/ pra se desenvolver e desenvolver o aluno.
251	TICIANE	Sim.
252	REBECA	A gente/ em algum momento ali a gente fica num entrave. É como se a gente ensinasse inglês, mas que aquilo ali não fosse:: (+) é:: um (+) um conheciMENTo total, né. Ainda falta alguma coisa pra que ele vá além, né?
253	TICIANE	Uhum.
254	REBECA	Não é tudo que ele precisa ainda.
255	TICIANE	Uhum.
256	REBECA	Não é tudo que ele precisa ainda.
257	TICIANE	Uhum.
258	REBECA	Aí eu não sei se é:: é:: (+) eu acredito que mais o que falta mais é investimento, tanto no profissional quanto:: o aluno.
259	TICIANE	Uhum.
260	REBECA	Eu acredito nisso, mas/
261	TICIANE	Voc/ Pode terminar.
262	REBECA	Não, acho que já falei o suficiente.
263	TICIANE	Se você quiser. Cortei. Você acha, você falou de de investimento, então você acha que as condições do trabalho do professor influenciaram na sua prática docente?
264	REBECA	Ah, sim, sim. Em todo o sentido, né, matéria::l ou até mesmo humano, né?
265	TICIANE	Uhum.
266	REBECA	Que:: muitas vezes, você:: (+) você pode se sentir valorizado ou não, né?
267	TICIANE	Uhum.
268	REBECA	Se sentir, é:: Ainda bem que agora, você vê que:: (+) com todas as mudanças que que estão propondo, né, no MEC, pelo menos a língua inglesa eles estão tendo como algo importante, né?
269	TICIANE	Uhum.
270	REBECA	Mas, é:, eu acho que o investimento no professor e::e também no aluno e também nas condições (+) materiais pra que, né?
271	TICIANE	Uhum.
272	REBECA	Eu tinha um aluno, eu lembro que sala de aula (+), ele não:: não tinha TANTo:: /.../ Ah, eu ia falar de uma experiência, né?
273	TICIANE	Isso.
274	REBECA	Então, tinha um menino que na sala, ele não participava tanto. Mas quando a gente ia na sala de informática e tinha uma lousa digital, né, e aí a gente fazia jogos e eu (+) e era legal, porque era/m/ jogos coletivos que todo mun/ tinha oportunidade de todo mundo participar, aquele menino era outro.

275	TICIANE	Legal.
276	REBECA	Né, ele ele participava MUIto. Então, assim, se tiver recursos, é, “n” recursos, porque não adianta você ensinar sempre da mesma forma, né?
277	TICIANE	Sim.
278	REBECA	Tem que ter uma fom/ um aprendizado e recursos variados, né? Eu realm/ eu acredito sim, que:: você até pode descobrir, porque, às vezes, você vê a criança ou até rotula ela e não imagina que, às vezes, é a FORma que tá sendo ensinado que pra ela, ela não não:: NÃO se identifica, né?
279	TICIANE	Uhum. Uhum. E [vo]cê acha assim que essas dificuldades que a gente têm na carreira e na no dia-a-dia da sala tem algo que os PRÓprios professores podem fazer quanto a isso?
280	REBECA	Ah, eu acho que se tivesse, a gente trabalhando esses dias, falando que o trabalho do professor é um trabalho isolado, né? na maioria das vezes. A gente vê o outro, como um:: como assim (+) é:: (+ +) a gente vive uma eterna disputa, né, numa competição, a gente compete entre nós mesmos.
281	TICIANE	Uhum.
282	REBECA	Então, na:: na verdade, não contribui, né? O que às vezes se você tivesse uma troca de experiências, você poderia aprender com o outro e outro aprender com você!
283	TICIANE	Uhum. [Vo]c/
284	REBECA	Hoje mesmo eu tava lembrando que um professor MUITO tempo atrás tinha feito uma conexão dessa. E eu lembro que eu perguntei pra ele e ele falou muito por alto, ele não queria contar, né? E depois quando eu consegui, (+) até eu fiquei pensando, fiquei pensando se eu faria a mesma coisa ou não, porque, na verdade, você fica procurando diferenciais no trabalho, né, e vê o outro como (+) uma concorrência, né? não como um colega.
285	TICIANE	Uhum. ((latidos)) É:: Rebeca, você acha que a voz do professor ela é ouvida quan/ na criação ou na implementação de políticas públicas de inglês para crianças, por exemplo?
286	REBECA	Não, eu acho que não.
287	TICIANE	Você acha que seria importante se ela fosse ouvida?
288	REBECA	Ah, com certeza, né? a experiência do professor diz muito, né?
289	TICIANE	Uhum. Uhum.
290	REBECA	Também é muito importante, né, a gente falar o que dá certo, o que não dá certo, o que a gente vê que não precisa, né?
291	TICIANE	Uhum. Se você tivesse essa possibilidade de de de interferir na criação de uma política pública de inglês para crianças, o que você sugeriria?
292	REBECA	(+) O que eu ia sugerir? (++) Ah::, eu ia sugerir que é:: desse pro professor condições, assim, de formação.
293	TICIANE	Uhum.
294	REBECA	Eu acho que o que mais a gente não TEM. No sentido, não uma metodologia, mas que você tivesse::, é, acesso a VÁrias (+)

		metodologias. E se, tipo, você quisesse aplicar alguma coisa, você tivesse condições, recursos pra fazer isso, entendeu?
295	TICIANE	Uhum. Uhum.
296	REBECA	Em/ porque é trabalhoso, às vezes, você tem que criAR o teu material ou você tem que comPRAR o teu material, né, e:: e:: porque você busca aquilo, você busca, é, o aprendizado, então você se: se vira, né? Se não dá pra comprar, você faz, né?
297	TICIANE	Uhum.
298	REBECA	É, então, eu acho que: que é:: que o que MAIS importante, acho que, acima de tudo, é o, o aquela pessoa que tá ali. Eu tô vendo muitas hoje em dia, tá sendo falado, que o professor é:: nem media/ tá quase saindo até da função de mediador, né?
299	TICIANE	Uhum.
300	REBECA	Mas:: na língua inglesa, eu acho que o papel do professor é MUITO importante.
301	TICIANE	Uhum.
302	REBECA	Né? Que até se se se o professor ensinar, muitas vezes, pra criança que a maçã é é, é <i>eipple</i> e não é <i>apple</i> ((ri))
	TICIANE	[Uhum
		errado, a criança vai crescer falando <i>eipple</i>
	TICIANE	[Uhum
		que é errado ao invés de falar <i>apple</i> .
303	TICIANE	Uhum.
304	REBECA	Então, assim, É importante no no muito muito o papel do professor. Então, hoje em dia, lá no est/ no sistema de ensino do estado, você vê o que que eles priorizam é escrita
	TICIANE	[Uhum
		e a leitura!
305	TICIANE	Uhum.
306	REBECA	Muitas vezes, escrever é:: é:: criar um roteiro, criar um <i>script</i> , né? Sendo que muitas vezes pra crianç/ pro adolescente, NEM em português ele faz isso, né?
307	TICIANE	Uhum.
308	REBECA	E aí, quer que ele faça isso (+) em inglês. Então, assim, talvez se fosse ouvido, haveria um ajuste nessas coisas, né? Que que seria (+) que que seria qual que era o gênero
	TICIANE	[Uhum
		(+) mais importante (+) que deveria ser priorizado naquela série?
309	TICIANE	Sim.
310	REBECA	Será que esse É o mais importante? Tudo bem pra trabalhar questões gramaticais da narrativa, isso e isso, priorizamos esse tipo de, de:: esse produto final, mas talvez se eu ouVisse o professor
	TICIANE	[Sim
		ele saberia dizer, dar dar uma seg/ dar uma opinião, um uma segunda opção.
311	TICIANE	Uhum.
312	REBECA	Tenho certeza que sairia MUIta coisa boa.

313	TICIANE	Sim.
314	REBECA	Quantos professores mais velhos que eu, experientes ((ri))?
315	TICIANE	Sim.
316	REBECA	Se a gente se unisse e pudesse:: trocar ideias, com certeza, sairia muita coisa boa mesmo.
317	TICIANE	Sim.
318	REBECA	Ia favorecer a TODos, né, principalmente o aluno.
319	TICIANE	Sim. E [vo]cê acha que as características dos alunos influenciavam nas suas aulas?
320	REBECA	Ah, sim. Como eu te falei, que aquele sala que::
321	TICIANE	Mais agitada.
322	REBECA	Era um desafio pra mim, aquela sala, né?
323	TICIANE	Uhum.
324	REBECA	E:: eu me lembro que eu tinha também oito primeiro aninho.
325	TICIANE	((ri))
326	REBECA	Oito! Uma, uma vez (+) eu tinha o ano intei/ né, assim era MUIta sala de primeiro ano, mas cada sala era de um jeito.
327	TICIANE	Sim.
328	REBECA	Tinha uma sala que o menino, que ele era:: (+) mudo.
329	TICIANE	Hummm
330	REBECA	Né? É, no <i>Early Bird</i> eu tive tinha um aluno que ele era:: autista.
331	TICIANE	Uhum.
332	REBECA	Então, eu gostava de cantar, mas não podia bater palma.
333	TICIANE	((ri))
334	REBECA	E aí eu consegui até a (+) o que eu fiquei muito feliz, porque era pouQUÍssimo tempo em relação ao professor da sala.
335	TICIANE	Aham.
336	REBECA	Mas ele, ele criou um ca/ assim, eu consegui ter uma empatia.
337	TICIANE	Legal.
338	REBECA	Ele se aproximou de mim::, ele me tocou::, ele tinha afetuosidade, o que isso era:: (+) o ápice, né?
339	TICIANE	Sim. Sim.
340	REBECA	Então, realm/ cada característica do aluno, com certeza, influencia.
341	TICIANE	E aí você vai adequando isso com o seu a sua prática do dia-a-dia ou no planejamento, você já vai adequando?
342	REBECA	Ah, tem que ser no planejamento, né? Tem que ser no planejamento. Por exemplo, eu tenho na sala uma criança que tem:: deficiente visual, eu tenho que planejar, né?
343	TICIANE	Uhum.
344	REBECA	Se eu for levar um cartaz ou se eu for fazer alguma atividade, eu tenho que planejar que essa criança, né?
345	TICIANE	Uhum.
346	REBECA	PreCIsa de de de um material que seja visualizado de lon:ge, maior, né. Então::
347	TICIANE	Uhum.
348	REBECA	não dá pra ser de improviso, não! ((ri))
349	TICIANE	((ri)) Você tinha algum relacionamento com a família ou com a

		comunidade dos alunos?
350	REBECA	Olha, eu tiv/ eu já tive (+) lá na na na:: na usina, um pouco, né? Só sabia que a mãe tava MUIto feliz com o resultado, aquele ano, aquele ano, tinha sido um ano um MARco na vida dele, daquele menino que era autista.
351	TICIANE	Legal.
352	REBECA	Aí, as professoras falavam, né, porque eu tinha duas só dois dias na semana que eu ia, então era muito pouco pra ter um contato maior.
353	TICIANE	Uhum.
354	REBECA	Que é próprio do professor de língua inglesa, né? Poucas aulas, né?
355	TICIANE	Sim.
356	REBECA	E:: e a gente tenta desenvolver o máximo naquele pouco que tá junto, pra que seja de máxima qualidade. Mas (+) é difícil, né?
357	TICIANE	Sim.
358	REBECA	Agora, nessa escola que eu tô, pra ficar o dia inTEIro, aí sim, você tem mais::
359	TICIANE	Sim.
360	REBECA	um contato maior, com a comunidade, né, com os pais.
361	TICIANE	Aham. Aham. Você acha importante?
362	REBECA	Ah, eu acho sim. Até a gente soube de uma mãe, que falou que tava MUIto feliz com os professores, mandou um abraço pra todo mundo. Ou quando você tá perto dos pais que contam alguma característica da criança, uma reação da criança ou como uma cara/ como a criança se sente. Ou que seja uma uma coisa positiva ou negativa, é algo que você::, é:: se/ se/ te dá suporte no teu trabalho, você se trabalhar, sabendo como que é a criança, como é que é. Ah, muitas vezes até a comunidade, né, como muita gente chega em lugares e falam assim ó: “os pais aqui são Assim!”
363	TICIANE	Uhum.
364	REBECA	E você tem que saber o que a falta desse conhecimento pode fazer, muitas vezes, você errar, né?
365	TICIANE	Uhum.
366	REBECA	Ou pode fazer que crie um bloqueio:: Ou cria (+)
367	TICIANE	Uhum.
368	REBECA	Né? porque é complicado, né?
369	TICIANE	Rebeca, então pra finalizar, você vai querer receber devolver a devolutiva dos dados?
370	REBECA	Vou sim.
371	TICIANE	Sim? E você tem alguma preferência de nome para usar na pesquisa fictício pra você?
372	REBECA	((ri)) Ai meu Deus! (++) que nome que eu dou? (+++) Ah, pode colocar o nome da Rebeca.
373	TICIANE	Rebeca?
374	REBECA	Pra você saber que sou eu.
375	TICIANE	Então tá bom. Então tá certo, Rebeca. Muito obrigada.

ANEXO K
Transcrição Emília

1	EMÍLIA	Você mora aonde?
2	TICIANE	Jacarezinho. Vou por aqui. Então, é:: Emília, você pode falar pra mim:, é: qual foi seu curso de graduação que você fez?
3	EMÍLIA	(+) Bom, eu fiz Letras TICIANE [Letras Na UNESP TICIANE [Uhum de Assis.
4	TICIANE	Aham. Isso. Você tem alguma pós ou alguma coisa?
5	EMÍLIA	(++) Pós?
6	TICIANE	É.
7	EMÍLIA	Ent/ esse, é: é uma coisa que eu sempre faço confusão. Eu acho que pós eu não tenho. O que eu já fiz foi curso no exterior::, né?
8	TICIANE	Aham.
9	EMÍLIA	Mas isso, o nome é especialização? Eu não sei o que que é.
10	TICIANE	É especialização.
11	EMÍLIA	PÓS mesmo, eu n/ n/ eu acho que eu não tenho. TICIANE [Aham O que eu tô fazendo agora é Pedagogia TICIANE [Aham Como segunda TICIANE [licenciatura
12	EMÍLIA	Isso não é pós, isso é uma faculdade mesmo, né?
13	TICIANE	Ahã.
14	EMÍLIA	Então, pós, eu acredito que não. Eu já fiz:: cursos nos Estados Unidos, né, dois. Mas acredito que s/ que se dê o nome de especialização.
15	TICIANE	Sim, sim, certo. Você fez algum curso de inglês para crianças ou não? (+) Na faculdade teve alguma maté::ria ou não?
16	EMÍLIA	Não, na faculdade, lá na UNESP, eu não me lembro de ter feito. A gente tinha (+) literatura infantil.
17	TICIANE	Ahã.
18	EMÍLIA	Tinha uma disciplina que era literatura infantil. (+) mas:: bom, você sabe que faculdade eles não ensinam a gente a dar aula, né?
19	TICIANE	Ahã.
20	EMÍLIA	A gente estuda, ótimo, eu fu/ o curso de Letras que eu fiz foi maravilhoso, não me arrependo, tive excelentes professores.
21	TICIANE	Uhum.
22	EMÍLIA	Tanto (+) Em qualquer disciplina, tive excelentes professores, mas eles não ensinam a gente a dar aula.
23	TICIANE	Uhum.
24	EMÍLIA	É:: é a teoria TICIANE [Uhum a prática é bem diferente.

25	TICIANE	Sim.
26	EMÍLIA	Não sei se é isso que você perguntou.
27	TICIANE	Não, tá cer/ tá tranquilo. Ahã. Se não se n/ qualquer coisa, eu falo, tá?
28	EMÍLIA	Não, tá, é:: e sim, eu fiz VÁrios cursos, é:: como que se chama? esses cursos que às vezes a gente:: a gente vai por conta, né? Eu fiz vários cursos e já tive cursos voltado para a área de:: crianças também. Mas
29	TICIANE	Ahã.
30	EMÍLIA	Já faz tempo.
31	TICIANE	Ahã. E você trabalha há quantos anos como professora?
32	EMÍLIA	Como efetiva, há 16 anos.
33	TICIANE	Ahã.
34	EMÍLIA	Pra 17. Mas:: eu dou aula desde os 13 anos.
35	TICIANE	Nossa! ((ri))
36	EMÍLIA	É! Eu dou aula desde os treze anos, então. Já dei aula para criança, já dei aula pra adulto, já dei aula pra adolescente, já dei aula pra senhor.
37	TICIANE	((ri)) Todas as faixas etárias.
38	EMÍLIA	Já, todas.
39	TICIANE	Que bacana. E você trabalha agora com Fundamental II e Médio?
40	EMÍLIA	É, na verdade, é:: eu fiquei um TEMpo (+) QUANdo eu comecei a trabalhar aqui em 2000 (+) eu acho que eu dava aula para o Ensino Médio e Ensino Fundamental, alguma coisa.
41	TICIANE	Uhum.
42	EMÍLIA	Depois chegou um ponto que eu só, eu só trabalhava com o Ensino Médio. E o ano passado, eu comecei/ eu tive que dar aula pro Ensino Médio E Fundamental, por conta da:: da reorganização da escola. Nós perdemos 50% dos nossos alunos, né? que foram pra outra escola. TICIANE [Hummm:: hum aí, e/ fui obrigada a pegar o Ensino Fundamental.
43	TICIANE	Hum. Entendi.
44	EMÍLIA	Porque eu só dava só dou aula pro Ensino Médio.
45	TICIANE	Uhum.
46	EMÍLIA	Eu só trabalhava de manhã e à noite, eu NÃO trabalhava à tarde. Já trabalhei à tarde? Já! Já trabalhei á tarde, já trabalhei com o Ensino Fundamental, mas naquela época era diferente.
47	TICIANE	Uhum.
48	EMÍLIA	A gente conseguia fazer bastante trabalhos é:: extracurriculares. É:: eu, eu tinha uma coisa que eu gostava muito de fazer com eles, que quando tinha as direções, que você fala: <i>Turn right, Turn left</i> , tal.
49	TICIANE	Uhum.
50	EMÍLIA	Eu fazia mapinha pra eles, aí eles tinham que seguir em inglês. A gente saía aqui da escola, tudo organizadinho em fila, tal. Depois eu dava um mapinha pra cada um, aí eles iam, iam, iam, acompanhando até chegar na sorveteria.
51	TICIANE	Que legal.

52	EMÍLIA	Eles não sabiam que era na sorveteria.
53	TICIANE	Ah, legal!
54	EMÍLIA	Eu falava eles, né: “Ó, vocês levem o dinheiro, né?”
55	TICIANE	Ahã.
56	EMÍLIA	Aí, eles chegavam na sorveteria. Eles chupavam o sorve::te e tal. Foi, assim, uma experiência BEM legal.
57	TICIANE	Ahã.
58	EMÍLIA	Só que hoje eu não tenho coragem de fazer.
59	TICIANE	Sim.
60	EMÍLIA	Tá? Hoje com o:: com a clientela que a gente tem hoje aqui, eu não tenho coragem de sair com eles na rua. Tenho medo.
61	TICIANE	Sim.
62	EMÍLIA	Tá? Então, isso me entristece muito, por isso que eu não quero / eu dou aula pro Ensino Fundamental porque eu sou obriGAda, não porque eu quero.
63	TICIANE	Uhum.
64	EMÍLIA	Sou obrigada.
65	TICIANE	Uhum. E, aí, em relação a tua experiência lá nos anos iniciais, né, aquele, aquele tempinho que você trabalhou. Que que você acha que é importante para esse professor, como que ele deve agir::, como que ele deve atuar::?
66	EMÍLIA	(+) É, o que eu percebi é o seguinte, é:: aquele curso do <i>Early Bird</i> , ele visava só, ele visava mais a:: Oralidade.
67	TICIANE	Uhum.
68	EMÍLIA	Então, a gente tinha que trabalhar muito com oralidade. Eu acho interessante TICIANE [Uhum porque eu gosto dessa parte de oralidade (+) Mas:: é:: (++) é:: ai, como que eu vou falar pra você? É um método legal, n/ não vi que ele tem assim, eu achei interessante o método, trabalhar oralidade com as crianças, só que, eu acho assim, que TEM que ter alGUma coisinha de escrita também.
69		Uhum.
70	EMÍLIA	Pouco, mas TEM que ter.
71	TICIANE	Uhum.
72	EMÍLIA	Eu não sei se porque eu tô acostumada a trabalhar com escrita também, então talvez eu tenha sentido falta, não sei se os alunos sentiriam falta TICIANE [Uhum dessa escrita, né? Mas EU, talvez, eu senti falta da escrita. Mas eu acredito, assim, se ti/talvez se eu tivesse continua::do o projeto, se eu tivesse ficado, talvez eu me acostumassem (+) a não pensar tanto na escrita.
73	TICIANE	Uhum.
74	EMÍLIA	Né? Talvez eu ficasse só na oralidade mesmo (+) É:: da questão,

		assim, da, da disciplina das crianças, né, você tem que tá ali o TEMpo, é, é muito dinâmico.
75	TICIANE	Uhum,
76	EMÍLIA	E aquilo que eles, a proposta deles é só meia hora.
77	TICIANE	Uhum.
78	EMÍLIA	Só meia hora.
79	TICIANE	Uhum.
80	EMÍLIA	Porque ele, esse <i>Early Bird</i> é um projeto dos holandeses.
81	TICIANE	Uhum.
82	EMÍLIA	Então, a visão deles é que (+) MEIA hora é o tempo que as crianças aprendem. Depois disso, é perdido. É, eles acreditam nisso.
83	TICIANE	Hummm.
84	EMÍLIA	Então, eu ia lá e dava meia hora de aula.
85	TICIANE	Uhum.
86	EMÍLIA	E parava. Aí voltava um outro dia lá e dava meia hora de aula. Eu gostava muito de trabalhar com mú::sica com eles, é, re/ eles assistiam vídeo do <i>Magic English</i> . Isso aí foi meio por conta minha, né?
87	TICIANE	Uhum.
88	EMÍLIA	Eu acrescentei isso daí. Então, eles cantavam, eles repetiam, eles viam, né, as cores, <i>red</i> , eles têm que repetir::.. Então, eu fazia isso com eles. Não que o projeto tivesse peDido para usar o <i>Magic English</i> .
89	TICIANE	Uhum. Uhum.
90	EMÍLIA	Não, eles não pediram isso. Só que eu, né, achei interessante.
91	TICIANE	Uhum.
92	EMÍLIA	E eles aprenderam bastante coisa.
93	TICIANE	Uhum. Então, você trabalhava co::res, é::
94	EMÍLIA	Cores, números, animais, né, porque a faixa etária deles, o que eles conhecem ali.
95	TICIANE	Uhum.
96	EMÍLIA	A gente tentava trabalhar com coisas que eles tinham. A roupa deles, a cor roupa deles, né?
97	TICIANE	Uhum.
98	EMÍLIA	Então, a gente procurava trabalhar com o MAIS próximo deles possível.
99	TICIANE	Uhum. E você viu è:: desenvolvimento nessas crianças com esses conteúdos?
100	EMÍLIA	Ah, eu, assim, o que eu percebi é que eles gostavam.
101	TICIANE	Aham.
102	EMÍLIA	Eles gostavam muito, né? Acredito, sim, que deve ter ficado alguma coisa pra eles, lógico, né?
103	TICIANE	Uhum. Uhum.
104	EMÍLIA	Mas não deu tempo
	TICIANE	[Uhum de eu ver. Porque, você sabe, que o aprendizado é a lon::go prazo.
105	TICIANE	Sim.

106	EMÍLIA	Você começa, você ensina, tal, e, na hora, você, talvez, não vê o retorno. Só vai ver lá::: na frente.
107	TICIANE	Uhum.
108	EMÍLIA	Mas o que eu percebi, assim de momento, é que eles gostavam.
109	TICIANE	Uhum.
110	EMÍLIA	Eles gostavam. Eles, pra ir pra sala de vídeo, eles faziam fila, eu fazia fila com eles e aí a gente ia cantan::do no caminho pra que eles não se dispersassem, né?
111	TICIANE	(ri))
112	EMÍLIA	Você já sabem, né? Eles começam a querer conversar com o outro, aí vamo[s] cantando e vamo[s] cantando (barulho com as mãos pra enfatizar). TICIANE [((ri)) até chegar na sala de vídeo, mas que é pertinho também, né?
113	TICIANE	Aham.
114	EMÍLIA	Mas mesmo assim.
115	TICIANE	Ah:: e você trabalhou cultura ou não?
116	EMÍLIA	Não deu tempo.
117	TICIANE	Aham, muito pouco, muito pouco tempo, né?
118	EMÍLIA	É, não deu tempo.
119	TICIANE	Aham e::
120	EMÍLIA	Mas a cultura é interessante, a gente trabalha com o pessoal de Ensino Mé::dio TICIANE [Sim e Ensino Fundamental.
121	TICIANE	Sim. Você conseguiu fazer algum outro projeto com outros professo::res ou foi/ Porque foi tão curtinho, né, mas:
122	EMÍLIA	Com relação ao <i>Early Bird</i> ?
123	TICIANE	É.
124	EMÍLIA	Não.
125	TICIANE	Sim.
126	EMÍLIA	Não tive essa possibilidade.
127	TICIANE	Sim. Hã:: você que produzia seu próprio material didático?
128	EMÍLIA	Não, eles, eles, eles fiz, iss/ Na verdade, eu fui pra São Paulo, fazer um curso com esses holandeses, né? pra poder aplicar o <i>Early Bird</i> , e daí explicaram tudo o que a gente tinha que fazer.
129	TICIANE	Aham.
130	EMÍLIA	Né? Como a gente tinha que agir e tal, né, e:: e deram um pouco, deram o material, deram:: deram entre aspas, né? Eles explicaram e aí gente tinha que se virar também, né?
131	TICIANE	Uhum.
132	EMÍLIA	Essa questão do <i>Early B/</i> do <i>Magic English</i> , eu fiz por conta, eu achei, né, eu vi a criançadinha, né? eu achei que::
133	TICIANE	Sim.
134	EMÍLIA	Que, que daria para eles.
135	TICIANE	Aham. E você acha importante, assim, que o professor crie o

		material didático próprio ou é melhor que venha pronto?
136	EMÍLIA	Não, eu: eu gosto que venha o material pronto e aí esse, com esse material pronto, a gente tenha:: como é que fala? Não é::
137	TICIANE	Autonomia.
138	EMÍLIA	Autonomia pra acrescentar ou pra:: fazer uma adaptação.
139	TICIANE	Uhum.
140	EMÍLIA	Dependendo do aluno que a gente tem.
141	TICIANE	Uhum.
142	EMÍLIA	Eu gosto de seguir o material pronto. Eu gosto.
143	TICIANE	Uhum.
144	EMÍLIA	Vem o material pronto. Aí eu, só que eu quero ter autonomia pra é:: ah, esse: isso aqui pra essa sala é legal dar, ah, isso aqui pra essa sala não é legal dar, vou dar outra coisa.
145	TICIANE	Uhum.
146	EMÍLIA	Eu acho interessante isso.
147	TICIANE	Entendi. E como é que você via a questão dos alunos na aula? O que [vo]cê acha que eles deviam fazer?
148	EMÍLIA	Você tá falando do, das crianças? Dos pequenos?
149	TICIANE	Das crianças, dos pequeninhos.
150	EMÍLIA	(+) Ah, não s/ não entendi, assim. Como assim?
151	TICIANE	Qual que seria o papel deles na aula de língua inglesa, assim? (+) Como que seria a participação::? Ou como que era a participação?
152	EMÍLIA	É, nesse método de trabalhar oralidade, eles tinham que participar!
153	TICIANE	Uhum.
154	EMÍLIA	Eles tinham que:: contribui::r, é, fala::r, é::, eles tinham que interaGIR.
155	TICIANE	Uhum. Uhum.
156	EMÍLIA	E eles faziam isso.
157	TICIANE	Sim.
158	EMÍLIA	É, não tinha problema. É que assim (+) a criANça, aí de repente, a criança (+) e eu não sei se também pelo fato de ser uma região, hum, com o pessoal (+) mais, assim, SIMples
159	TICIANE	Uhum.
160	EMÍLIA	Eles eram mais carentes (+) de afetividade, né?
161	TICIANE	Uhum.
162	EMÍLIA	Então eles vêm, eles quererem contar pra você alguma coisinha, aí você só tem meia horinha, né? Mas aí você, mesmo assim, você dá uma: “aí, que legal”, né?
163	TICIANE	Sim. Sim.
164	EMÍLIA	Você tem que dá uma atenção. Porque, na verdade, eles, eles querem contar alguma coisinha. Chegam e falam assim: “Ai, professora”. Teve uma lá que veio e falou assim: “Olha, professora, eu cantei, eu fico cantando essa musiquinha lá em casa”.
165	TICIANE	((ri))
166	EMÍLIA	Eu falei: “Ah é? Que legal, seu pai gosta? Sua mãe gosta?”, “Ah, eles gostam”. Porque o pai e a mãe, às vezes, não teve estudo, né? e vê o filho cantando em inglês, já acha que é, nossa, é uma coisa

		MUITO grande “Olha, meu filho tá cantando em inglês”.
167	TICIANE	Sim.
168	EMÍLIA	Que bom, né?
169	TICIANE	Que bom.
170	EMÍLIA	Que bom. Que bom. Mas eu acho assim, é, que o:: pessoal que eu peguei pra trabalhar, eles eram um pouquinho (+) carentes, né, de:: afetividade, né? Então, eles, às vezes, queriam falar, contar alguma coisinha que, que fez ou que gosta.
171	TICIANE	Uhum. Uhum.
172	EMÍLIA	E aí você tem que, né, você tem que dar atenção também, “ah, que legal, ah, nossa!”
173	TICIANE	Uhum. Uhum. Você teve alguma dificuldade em relação aos alunos? Algum desafio?
174	EMÍLIA	Na verdade, não. Porque EU não ficava sozinha na sala. A professora, a professora DA sala ficava comigo.
175	TICIANE	Hummm.
176	EMÍLIA	Então ela me ajudava, eu acho isso um ponto positivo.
177	TICIANE	Uhum.
178	EMÍLIA	Você ter alguém, né, que tá acostumado com eles.
179	TICIANE	Uhum.
180	EMÍLIA	No caso assim, de eu só ir meia hora, ela ficar com eles. Uma pessoa que tá acostumada com eles ficar lá te acompanhando.
181	TICIANE	Sim.
182	EMÍLIA	Eu achei que isso:: foi MUItO importante. Porque ela já sabe como eles SÃO.
183	TICIANE	Uhum.
184	EMÍLIA	Ela sabe, é::, o que q/ o que, onde ela pode chamar a atenção de:les, né?
185	TICIANE	Uhum.
186	EMÍLIA	Então, essa parte de chamar atenção ficou pra ela.
187	TICIANE	((ri))
188	EMÍLIA	((ri))Eu fiquei só::
189	TICIANE	A parte dessa disciplina.
190	EMÍLIA	É. Só.
191	TICIANE	E você acha, é:: importante o inglês nos anos iniciais para o desenvolvimento dessa criança?
192	EMÍLIA	Acho.
193	TICIANE	Enquanto cidadão?
194	EMÍLIA	Acho.
195	TICIANE	Uhum. Como você acha que acontecesse esse desenvolvimento?
196	EMÍLIA	(+) Como assim?
197	TICIANE	[Vo]cê: Como você acha que, por exemplo, é:: é:: que habilidades que ele vai desenvolver pro futu::ro, que competências?
198	EMÍLIA	Olha, primeira coisa, ele tem que gostar.
199	TICIANE	Uhum.
200	EMÍLIA	A primeira coisa na criança, o que tem que desenvolver na criança é ela gostar.

201	TICIANE	Uhum.
202	EMÍLIA	Porque se ela não gostar da disciplina, ela NÃO vai aprender, não vai, ela não vai querer, ela não vai ter ânimo. Então, o importante é que ela GOSTe. A outra coisa (+) é fazer com que ela não fique inibida, que ela se acostume com, com a oralidade, que ela se acostume com a oralidade, para que não fique TÃO inibida na hora de ler.
203	TICIANE	Uhum.
204	EMÍLIA	Vou falar porque que eu tô falando isso. Eu dou aula no Ensino Médio e Ensino Fundamental, eu peço pros alunos lerem, eu peço pra eles lerem.
205	TICIANE	Uhum.
206	EMÍLIA	Mesmo eles não sabendo, eu peço pra eles lerem. “Ai, professora, eu não sei, eu não sei”; “Ai, eu não quero ler”. Eu falei: “Não. Você:eu não tô perguntando se você sabe ler ou não!”
207	TICIANE	Uhum.
208	EMÍLIA	“Eu tô apenas dizendo que eu gostaria que você lesse.” E:: porque:: porque ele tem que, tem que perDER esse medo.
209	TICIANE	Uhum.
210	EMÍLIA	Porque:: e, e/ eles ficam bloqueados, eles não querem ler, eles não querem ler. “Não, eu leio errado, não sei o quê”, “Aí, eu/ eles vão tirar sarro de mim”, eu falei “Mas, mas quem vai tirar sarro de você, sabe mais que você?”.
211	TICIANE	Uhum.
212	EMÍLIA	“Não, não sabe.” Eu falei: “Então, ninguém tem direito de tirar sarro de ninguém aqui.”
213	TICIANE	Uhum.
214	EMÍLIA	“Porque ninguém sabe. A única que, que, né, que posso dizer que sei, sou eu. E eu vou tirar sarro de você? Não.” Aí, às vezes, eu consigo com que os alunos leiam, né?
215	TICIANE	Uhum.
216	EMÍLIA	Então, é:: eu acredito que QUAN::do criança, se eles forem, é, expostos à oralidade, talvez, lá na frente TICIANE [Uhum eles não tenham tanto esse bloqueio pra tentar ler.
217	TICIANE	Uhum.
218	EMÍLIA	Porque no Ensino M/ no Ensino Fundamental e Médio, eu trabalho com música com eles, eu faço eles, eu ensino mú:sica, faço eles apresentarem no palco.
219	TICIANE	Uhum.
220	EMÍLIA	Né? Justamente pra:: pra ver se eles (+) TÊM mais coragem de, de encarar, né, a língua inglesa. Porque o inglês é assim, você sabe, você esCREve de um jeito, FAla de outro.
221	TICIANE	Uhum.
222	EMÍLIA	Esse é o problema, que eles têm muita dificuldade.
223	TICIANE	Uhum.
224	EMÍLIA	“Ah, professora, mas está escrito assim”, “É realmente tá escrito

		assim, mas eu tenho que falar de outro jeito”. Né?
225	TICIANE	Uhum.
226	EMÍLIA	Então, eu acredito que as crianças, é:: você trabalhando A oralidade com as crianças vai facilitar no futuro pra elas.
227	TICIANE	Uhum.
228	EMÍLIA	Elas ficarem mais (+) desinibidas. Não sei qual seria o termo.
229	TICIANE	Uhum.
230	EMÍLIA	Que eu quis dizer, né.
231	TICIANE	Uhum.
232	EMÍLIA	De elas ter mais coragem, né,” não, vou ler”, “vou tentar, vou me esforçar pra aprender”
233	TICIANE	Uhum.
234	EMÍLIA	“Vou botar o CD lá, vou ouvir e vou repetir”.
235	TICIANE	Uhum.
236	EMÍLIA	Então::
237	TICIANE	Sim.
238	EMÍLIA	Um interesse MAIOR na leitura.
239	TICIANE	Sim. E qual que você acredita que é a importância do inglês na vida dos alunos?
240	EMÍLIA	(+) Olha, eu acho que (+) o fato de você conhecer uma outra língua já te abre (+) portas, não só profissionalmente, como, é::, a sua mente, abre mais a sua mente.
241	TICIANE	Uhum.
242	EMÍLIA	Né? Porque: porque: quando, a partir do momento que você começa a ter contato com a outra língua, você acaba tendo contato também com a cultura.
243	TICIANE	Uhum.
244	EMÍLIA	Não é? Você fica sabendo. Porque, eles sempre perguntam as coisas pra mim, né? “Mas e lá? O que que aconteceu com você quando você estava lá? É, olha, ba/ b/”, eles SEMpre vêm perguntar as coisas, e tão, isso é cultura.
245	TICIANE	Uhum. Uhum.
246	EMÍLIA	Eu:: eu até comentei uma coisa, um fato que aconteceu comigo que eu passei MUIto mal. É:: eles têm mania de:: não, não é eles têm mania, é, eles assoa/ é, não é falta de educação assoar o nariz durante as refeições.
247	TICIANE	Uhum.
248	EMÍLIA	Isso é uma coisa que pra gente não é normal.
249	TICIANE	Não.
250	EMÍLIA	Não é normal. E:: e eu estava grávida na época.
251	TICIANE	Nossa!
252	EMÍLIA	E eu fui a uma lanchonete e o:: um coreano se/ Porque lá é assim, a mesa não é sua, tá? Eu tenho uma mesa, tem quatro cadeiras, você pegou uma cadeira e sentou, a mesa não é sua, qualquer um pode vir e sentar na sua me/ e sentar ali com você.
253	TICIANE	Aham.
254	EMÍLIA	Não tem problema nenhum. Eles pede[m] licença e senta[m]. E aí

		esse coreano sentou na mesa onde eu estava, e começou a assoar o nariz e aquilo comecei a passar a mal.
255	TICIANE	Uhum.
256	EMÍLIA	Comecei a passar a mal. E aí ele per/ e aí ele virou pra mim, ele não perguntou pra mim, ele não perguntou pra mim se, se ele podia ou não. Ele não perguntou nada disso. Ele simplesmente disse assim: “No seu país, vocês têm o hábito de, de fazer isso à mesa?”. Eu falei, eu falei que não. Aí ele já virou e falou assim: “É, mas aqui não, aqui não tem problema. Aqui a gente pode fazer.” E?
257	TICIANE	Ele não respeitou, né?
258	EMÍLIA	Não.
259	TICIANE	Nossa!
260	EMÍLIA	E eu fiquei na minha, né, também não fiquei batendo boca, porque a gente tá num país que não é da gente.
261	TICIANE	Sim.
262	EMÍLIA	Né? A gente não sabe (+) como que as coisas realmente são. Então, eu fiquei na minha. Aí na casa onde eu estava morando, também tinha um rapaz lá, um:: ele era da Espanha. Não, é, ele era da Espanha e ele tinha essa mania, de toda hora de comer, ficar à mesa lá e assoando o nariz.
263	TICIANE	Toda hora?
264	EMÍLIA	Toda hora.
265	TICIANE	Nossa!
266	EMÍLIA	Aí a mocinha que também morava que era do México, ela era bocuda.
267	TICIANE	((ri))
268	EMÍLIA	Ela falava pra ele. “Ah, assim, que que isso, né? Para com isso!”
269	TICIANE	Olha, Espanha e México são::
270	EMÍLIA	É. “Para com isso! Não, isso é fei/ nojento!”, falava pra ele. Ela tinha essa liberdade de falar as coisas pra ele, mas ele não ligava, não. Então, eu acho assim, é: os estrangeiros parecem que vão lá pros Estados Unidos, e aí eles sabem que, que lá pode tudo, pode isso, pode aquilo, então vamo[s] faze[r], não é?
271	TICIANE	Sim ((ri))
272	EMÍLIA	Esquisito, né? Então, às vezes, assim, eles perguntam algumas coisas pra mim, eu conto, eu conto algumas coisas que aconteceram.
273	TICIANE	Sim.
274	EMÍLIA	Pra eles perceberem que são culturas diferentes.
275	TICIANE	Sim. Sim. Ah, [vo]cê acha que as características dos alunos influenciam na aula de inglês?
276	EMÍLIA	Como assim?
277	TICIANE	É::, por exemplo, as coisas que eles trazem de ca::sa, ah, é, dificuldade ou facilidade de aprendiza::gem.
278	EMÍLIA	Ah, TUdo influencia, né?
279	TICIANE	Uhum.
280	EMÍLIA	Se eles têm dificuldades pra aprender, você vai ter MUIta dificuldade pra ensinar.

281	TICIANE	Uhum.
282	EMÍLIA	Se eles já vêm com aquele bloqueio “Ah, eu não gosto”, mais ainda.
283	TICIANE	Uhum. E você, é, teve, lá no <i>Early Bird</i> algum contato com a família ou com a comunidade dos alunos?
284	EMÍLIA	(+) Não, não tive tempo, não. Tsc, tsc.
285	TICIANE	Uhum.
286	EMÍLIA	Tipo, fazer assim (+) Eu, eu tinha vontade de fazer uma apresentação::, né, é, de eles fazer uma apresentação::, chamar os pa:is, né? Isso assim, na minha mente, eu tinha vontade de ter, ter feito.
287	TICIANE	Uhum.
288	EMÍLIA	Mas não tinha como.
289	TICIANE	Ah, sim.
290	EMÍLIA	Não tinha como.
291	TICIANE	Muito curtinho, né?
292	EMÍLIA	Aí sim, eu teria contato com família.
293	TICIANE	Sim. E você acha importante conhecermos a comunidade, a família?
294	EMÍLIA	(+) É, é importante, porque tem horas que você vê o pai e a mãe, [vo]cê fala assim: “Nossa, o filho é bom, né?”.
295	TICIANE	((ri))
296	EMÍLIA	Então, é interessante você conhecer? É, é. Se vai ajudar ou não, aí:
297	TICIANE	Uhum.
298	EMÍLIA	Aí: Porque tem pai que ajuda, as conversa com um pai e fala: “Olha, seu filho é assim, assim”, aí o pai:: colabora. Mas tem uns que não adianta falar.
299	TICIANE	Sim.
300	EMÍLIA	Então, às vezes, é preferível não falar nada.
301	TICIANE	É:: você acha que as condições de trabalho, assim, nossas, de professor, influenciam na nossa prática docente?
302	EMÍLIA	Sim. Muito.
303	TICIANE	((ri)) É:: você pode dar um exemplo, por favor?
304	EMÍLIA	(+) Um exemplo? São tantos, né?
305	TICIANE	((ri))
306	EMÍLIA	(++) No caso, você tá falando da::, da rede::, rede municipal, estadual, né? Bom, a visão que eu tenho, eu não tenho, eu não dou aula em escola municipal.
307	TICIANE	Pode falar da sua realidade mesmo.
308	EMÍLIA	Eu tenho, eu trabalho aula no estado, né? Embora a gente tenha sala de informática, salas bo::as os computadores são bons, a gente tem sala de ví::deo, tem, a gente tem todo o equipamento.
309	TICIANE	Sim.
310	EMÍLIA	Mas (+) mesmo assim, é:: é compliCAdo. Como que eu vou te explicar? As condições que a gente tem, né? as condições também interferem na, na, na sala de Aula. O apoio, né, é, acho que essas coisas também interferem, né, no seu:: no desenvolvimento da sua aula se você tem apoio, se você não tem apoio. Então, isso interfere bastante. Não sei o:: não sei o que dizer.

311	TICIANE	Sim.
312	EMÍLIA	Né? É:: todo mundo reclama do salário.
313	TICIANE	Sim.
314	EMÍLIA	Que o salário é:: não incentiva nenhum pouco o professor.
315	TICIANE	Uhum.
316	EMÍLIA	Ahn:: mas eu não posso ficar só me baseando no salário que eu ganho pra eu trabalhar, né?
317	TICIANE	Sim.
318	EMÍLIA	Se eu ganho mais, eu trabalho. Se eu não ganho, eu não trabalho.
319	TICIANE	Aham.
320	EMÍLIA	Não é bem por aí, né? Mas eu acredito que:: a gente poderia ter uma, uma:: um laboratório de, de: ou uma SAla pra aulas de inglês.
321	TICIANE	Uhum.
322	EMÍLIA	Né? Como a gente tem na faculdade, a gente tem lá salas, aí tem os quadros, tem as coisas, tem (+) todo aquele clima de um outro país::, de um outro, né?
323	TICIANE	Uhum.
324	EMÍLIA	Aqui não. É isso aqui ó, que os alunos veem, né, é isso aqui que eles veem ((apontando para a sala de aula)). E, às vezes, a sala que dá mais trabalho, você não consegue fazer muita coisa. Aí você tem que obrigar, fazer eles a escrever, copiar, pra eles poder ficar quieto (+) e aí, cadê?
325	TICIANE	Sim. Sim. E que quais são tuas maiores dificuldades, você acha, em ser professora de inglês e como professora de inglês para crianças também?
326	EMÍLIA	(++) Dificuldade?
327	TICIANE	Teus maiores q/ desafios que você enfren::ta, você falou das condições de trabalho, né?
328	EMÍLIA	Na verdade, assim, se é:: se eu tivesse uma sala, é, interessada em aprender, eu não teria dificuldade.
329	TICIANE	Uhum.
330	EMÍLIA	Eu acho que eu não teria dificuldade nenhuma. Ah, o:: o:: assim, o problema que eu encontro é no inteREsse do aluno.
331	TICIANE	Uhum.
332	EMÍLIA	O que eu percebo é que os alunos NÃO TEM interesse em aprender.
333	TICIANE	Uhum.
334	EMÍLIA	Né, não é inglês, nem português, nem matéria, eles não querem aprender nada.
335	TICIANE	Uhum.
336	EMÍLIA	Entendeu, não tem assim (+) Acho que aTÉ educação física, sei lá se eles gostam de educação física!
337	TICIANE	((ri))
338	EMÍLIA	Eles gostam de educação física. Mas, quando eles têm que ficar na sala pra escrever
339	TICIANE	Entendi.
340	EMÍLIA	Porque educação física não é SÓ a quadra.
341	TICIANE	Tem a teórica também.

342	EMÍLIA	Tem a parte teórica também. Então, na parte teórica também, eles não querem saber.
343	TICIANE	Uhum. Uhum.
344	EMÍLIA	Então, o: eu não sei se/ [Vo]cê pode fazer a pergunta de novo pra mim?
345	TICIANE	Eu tô perguntando das dificuldades, você falou que dificuldade é a falta de interesse, né?
346	EMÍLIA	Exatamente. É isso.
347	TICIANE	Nas crianças também, você sentiu isso?
348	EMÍLIA	Nos pequeninhos, quando trabalhei lá no <i>Early Bird</i> , não.
349	TICIANE	Uhum. Diferente.
350	EMÍLIA	Mas, então é aquilo que tô falando pra você, eu fiquei um mês e meio com eles.
351	TICIANE	Aham.
352	EMÍLIA	Então, eu não sei (+) se (+) se eu continuasse a trabalhar com eles. Mas eu acredito que não. Eu acredito que talvez eles tivessem mais interesse, sim, né?
353	TICIANE	Uhum.
354	EMÍLIA	Porque era diferen::te, é, a gente trabalhava com fanto::che, trabalhava com mú::sica, era só meia ho::ra.
355	TICIANE	Uhum.
356	EMÍLIA	Então, isso também conta. [Vo]cê vê o aluno, ele entra uma hora e sai:: seis horas.
357	TICIANE	Seis e vinte.
358	EMÍLIA	Seis e vinte, é. [Vo]cê ACHA (+) o cara lá da Holanda falou que o aluno, ele aprende meia hora. [Vo]cê acha que ele fica da uma às seis e vinte. O que que ele vai aprender?
359	TICIANE	Uhum.
360	EMÍLIA	É complicado, né? eu acredito que (+) assim, a falta de interesse é devido também a vários fatores.
361	TICIANE	Uhum.
362	EMÍLIA	Não é só o aluno: “Aí, eu não gosto do professor”, “ai, eu não gosto da disciplina”, não é só isso.
363	TICIANE	Uhum.
364	EMÍLIA	Tem outros fatores que implicam, aí, a falta de interesse. Mas qual que/ mas a pergunta foi? Da minha dificuldade?
365	TICIANE	Sim.
366	EMÍLIA	A falta de interesse TICIANE [Uhum dos alunos.
367	TICIANE	Você, lá no <i>Early Bird</i> , [vo]cê possuía autonomia ou não?
368	EMÍLIA	(++) Bom, eu chegava lá no horário, tal, eu ia trabalhar. Não, nunca ninguém veio ficar olhando o que eu estava fazendo, como eu estava fazendo. A diretora nunca falou nada pra mim, nunca me: nunca ficou:: SÓ elogiava, né, elas só elogiavam, nunca ficou questionan::do. Sei lá, eu não me lembro de tu/até as professoras, as professoras NUNca me atrapalharam, muito pelo contrário, sempre

		me ajudaram.
369	TICIANE	Que bom.
370	EMÍLIA	Né? Tinha até uma professora lá, que antes de eu entrar, a diretora veio conversar comigo e falou que era pra eu, que a professora era terrív/ sabe, ela era , disse que ela meio complicada de lidar.
371	TICIANE	Uhum.
372	EMÍLIA	Uma pessoa difícil de lidar. Eu não tive problema nenhum problema com ela. Ela, assim, ela me deu um apoio muito grande. É:: ela era braba? Ela era braba. É? Cada um tem, cada um é cada um, né?
373	TICIANE	Uhum.
374	EMÍLIA	Mas ela, assim, com relação à MINha pessoa e com relação ao MEU trabalho, ela NUNca me atrapalhou.
375	TICIANE	Uhum.
376	EMÍLIA	Não tenho o que falar dela.
377	TICIANE	Uhum. [Vo]cê acha que esse aluno que passou por, pelo Inglês Anos Iniciais, ele:: chega depois ou ele, alguma parte da vida dele, ele conSEgue transformar a sociedade? (++) Ou ou v/ continua, [vo]cê que ele vai seguir as m/ ou você acha que vai continuar na mesma:: no mesmo ritmo que se ele não tivesse tido?
378	EMÍLIA	Ai, não só por ele ter tido aula de inglês.
379	TICIANE	Uhum.
380	EMÍLIA	Ele pode:: fazer a diferença, mas aí é uma coisa dele, né?
381	TICIANE	Uhum.
382	EMÍLIA	Lógico que as influências positivas que ele, que ele soFRER, né, ele: vai, vai fazer a diferença também, né? lógico.
383	TICIANE	Uhum. E a escola ajuda nisso de alguma forma ou não?
384	EMÍLIA	Aí, agora eu falando:: de qual visão? Da visão que eu tenho HOje?
385	TICIANE	Uhum.
386	EMÍLIA	Assim, do, do meu trabalho
	TICIANE	[Isso no estado. Sim, a gente tenta fazer a diferença pro aluno, é o que MAIS a gente faz.
387	TICIANE	Uhum.
388	EMÍLIA	Acho que a gente faz mais isso do que realmente ensinar conteúdo.
389	TICIANE	Uhum.
390	EMÍLIA	Porque o que a gente recebe, né, são alunos, assim, com VÁrios tipos de problemas. E, às vezes, você (+) o aluno, ele tá ali::, não tá interessado em aprende::r, porque tem alguma coisa errada com ele. Então, às vezes, você tem que, que:: que tá conversando com seu aluno. Ou, às vezes, uma conversa fora da sala de aula ou uma conversa geral, um comentário geral na sala, talvez faça diferença, sim.
391	TICIANE	Uhum.
392	EMÍLIA	Se aquele aluno pegar aquilo pra ele e:: e falar: “Vou fazer melhor”, eu acredito que sim.
393	TICIANE	Uhum.
394	EMÍLIA	Que a influência do professor (+) O professor, assim, influencia

		muito o aluno, ele influencia MUITO o aluno. É, e a gente espera que influencia positivamente, né? Que ele seja crítico, que ele lute aí por uma sociedade melhor. Mas, eu acredito também que vai muito da pessoa.
395	TICIANE	Uhum.
396	EMÍLIA	Né?
397	TICIANE	Você acha que tem coisas que, é:: outras instâncias, o esta::do, outras instituições podem DAR pro professor para que ele consiga fazer melhor o seu trabalho?
398	EMÍLIA	Sim.
399	TICIANE	O que seriam essas coisas, que que s/ na sua visão?
400	EMÍLIA	Eu acredito que o estado devia, deveria VALORIZAR mais o professor, em TODOS os sentidos. Porque, é:: o estado, com a desvalorização do professor, ele tá fazendo com que a sociedade desvalorize o professor. Porque a própria sociedade não valoriza o professor.
401	TICIANE	Uhum.
402	EMÍLIA	É:: eu vou citar um exemplo, assim, eu faço Pedagogia. E na minha sala de Pedagogia, tem uma mulher lá que ela é advogada, eu não sei porque ela tá fazendo ali, Pedagogia.
403	TICIANE	Uhum.
404	EMÍLIA	Ela odeia professor. As, o, as::ela só Abre a boca (+) pra falar mal de professor.
405	TICIANE	Nossa!
406	EMÍLIA	E olha, que:: ela tá correndo risco, hein? Porque ali a maioria é professor, não sei como ela levou um cacete ainda.
407	TICIANE	((ri))
408	EMÍLIA	Porque ela É terrível.
409	TICIANE	Noss/
410	EMÍLIA	Tudo que ela vai falar: “Ah, mas a culpa é do professor”. Na cabeça dela, tudo que acontece, a culpa É DO professor. Nada é culpa do aluno, Nada é culpa de pai e mãe. É DO professor. A postura DEla, o discurso DEla é sempre assim: “Ah, mas se o professor não fizesse assim”, “Ah, mas o que que a senhora acha, professora, não é o professor que tá errado?” “Ai, mas (+) é:: ai, é, o professor podia FAZER coisas diferentes”. É, assim, o tempo TODO, ela abre a boca pra falar que o professor tá errado. Então, eu olho pra ela e vejo que ela faz parte da sociedade.
411	TICIANE	Uhum.
412	EMÍLIA	Como ela, tem muitos assim que pensam da gente. Então, ó, a sociedade, ela tem que mudar a visão do professor que ela tem. E como que ela vai fazer isso, né? Então, eu acho que o estado tem que começar a valorizar o professor, pra que a sociedade comece também a valorizar o professor.
413	TICIANE	Uhum.
414	EMÍLIA	Não é? Ou vice-versa, não sei aonde que tá aí... o que que seria É:: primeiro. Ou a sociedade, valorizar o professor. Acho que não, acho que o estado tinha que valorizar

415	TICIANE	Uhum
416	EMÍLIA	Por que se, se eles estão, a sociedade está vendo que o professor vai fazer greve, o professor apanha, não é?
417	TICIANE	Uhum
418	EMÍLIA	O professor vai fazer greve e o governador NÃO DÁ aumento pro professor, então a sociedade vai dizer “opa, se o professor não ganhou o aumento é porque não merece”
419	TICIANE	Uhum
420	EMÍLIA	Os bancários fazem greve, eles conseguem um aumento
421	TICIANE	Uhum
422	EMÍLIA	Eles conseguem! E eles não apanham.
423	TICIANE	Uhum
424	EMÍLIA	Eles não apanham. Mas eles conseguem o aumento. Então quer dizer “opa”, aí a sociedade vai falar “nossa, esses merecem, eles conseguiram”, mas o professor não ganha “ah, porque não merece”
425	TICIANE	Aham. Você falou de greve, você acha, assim, que é: além da greve tem outras coisas que o professor pode fazer contra essa situação, ou não?
426	EMÍLIA	Olha, eu não sei. Porque:: a gente pensa que a gente conversa, o que que a gente pode fazer pra que, né, as pessoas é:: (+) nos deem mais valor, né? Mas eu acredito que:: que NÓS mesmos é que que não nos damos valor, porque a gente é muito:: a cate/ a categoria do professor é muito Desunida, é muito desunida. Então, aí:: fica MAIS complicado. Eu acredito assim, SE ess/ a categoria de professor fosse UNIda, a:: ninguém ia ser contra a gente, ninguém. Só que INnfelizmente é:: essa desunião acabou, acabou com todo mundo.
427	TICIANE	Sim.
428	EMÍLIA	A gente tá pagando por isso.
429	TICIANE	Uhum. Em relação assim por exemplo, as políticas públicas, né, que a gente não tem uma política pública de inglês pra crianças, mas, por exemplo, o projeto <i>Early Bird</i> foi um projeto que veio im/ uma iniciativa do governo do estado de São Paulo, você aca que o professor, ele FOI ouvido pra fazer esse proje::to, ele é ouvido de alguma maneira?
430	EMÍLIA	(+) Eu não sei te dizer. Eu não sei porque:: na verdade, quando me chamaram pra participar desse projeto, eu também, eu talvez deveria ter pergunTado, mas não perguntei, é:: não falaram pra mim “olha, esse projeto surgiu porque os professores pediram”. Não.
431	TICIANE	Ahã. Ahã. E na tua experiência como, assim, de professora de outras séries, você acha que os professores TÊM alguma voz, assim, na relação às políticas ou vem de cima pra baixo?
432	EMÍLIA	Ah, vem de cima pra baixo.
433	TICIANE	Uhum.
434	EMÍLIA	Vem de cima pra baixo.
435	TICIANE	Você acha importante que o professor FOsse ouvido?
436	EMÍLIA	Com certeza!
	TICIANE	((ri))

		Com certeza! Se o professor pudesse é:: não, o professor até fala, né, mas se ele fosse ouvido, acho que MUIta coisa seria diferente
437	TICIANE	Uhum
438	EMÍLIA	Teria muitas melhorias jus/ prop/ justamente PAra os alunos, porque nenhum professor que o mal do aluno TICIANE [Uhum Não é? Você acha que o professo::r, a pessoa FAZ faculdade, se forma professor vai fazer maldade pra um aLUno? Ah:: querer prejudicar aluno?
439	TICIANE	Uhum
440	EMÍLIA	Eu também tenho filho, não é?
441	TICIANE	Uhum
442	EMÍLIA	Eu também tenho filho, também quero uma educação melhor para meus filhos
443	TICIANE	Uhum
444	EMÍLIA	Então, eu acho que:: o que a gente quer é melhoRIA, só que (<i>incompreensível</i>) de maneira nenhuma.
445	TICIANE	Emília, se você tivesse esse poder de ser ouvida hoje, o que que você proporia? Você tem alguma sugestão pra inglês pra crianças? (+) ou pra carreira do professor também.
446	EMÍLIA	(++) Olha, é:: (+) eu acho que o professor deveria é:: no caso, na área de inglês, né?
447	TICIANE	Uhum.
448	EMÍLIA	O professor deveria te::r (+) ma::is CURSOS
449	TICIANE	Uhum
450	EMÍLIA	De aperfeiçoamento, né?
451	TICIANE	Uhum
452	EMÍLIA	E:: (++) é, colocaria que as crianças teriam que começar o inglês lá::: no:: nas séries iniciais mesmo e NEsse esquema, meia horinha. Se pudesse ser três vezes na semana, meia horinha
453	TICIANE	Uhum
454	EMÍLIA	Ou se fosse umas três vezes na semana meia horinha pra que ele já fosse introduzindo com, assim, coisas BÁsicas, né?
455	TICIANE	Uhum
456	EMÍLIA	Aos poucos. Co::res, os anima::ais, eles aprenderiam ouvi::r, né, ouvir o inglês para que eles pudessem ir assimilan::do a pronún::cia, né, pra ficar mais fácil
457	TICIANE	Uhum
458	EMÍLIA	É:: eu acredito que sim, teria que começar na na nas séries iniciais com OraliDAde
459	TICIANE	Uhum
460	EMÍLIA	Do jeito que é esse <i>Early Bird</i> , mas ele não se estendeu, não é? não sei.
461	TICIANE	É. Agora ele virou Inglês Anos Iniciais. Agora não é mais da da Holanda, agora ele tá baseado, sabe naquele Ler e Escrever? Que tem::
462	EMÍLIA	Já ouvi falar, mas não sei.

463	TICIANE	É um projetinho de alfabetização, então ele pegam os projetos que têm nesse Ler e Escrever e fazem o inglês baseado nesse projetos, ficou diferente agora.
464	EMÍLIA	Então eu não sei, não sei como ficou então. Mas aí é aula de cinquenta minutos?
465	TICIANE	Acho que sim.
466	EMÍLIA	Então, esse é o problema, porque ess/ nessa questão de ser meia hora, eles se/ eu fiquei sem receBER (+) por conta dessa meia hora aí. Porque eu ia, trabalhava meia hora, o combinado era de pagar cin/ por meia hora, e aí, eles se/ como eu vinha dois dias lá, eles pagaram um dia só que eu fui. Cada dois dias que eu fui, só recebi um.
467	TICIANE	Nossa.
468	EMÍLIA	É. E ficou por isso mesmo. Tanto que:: eu não quis continuar porque:: (<i>incompreensível</i>)
469	TICIANE	Absurdo, né?
470	EMÍLIA	Sim. E foi reclamado. A secretária daqui ligou, reclamou, falou e ficou por isso mesmo.
471	TICIANE	Nossa. Bom, Emília, é isso. Eu agradeço muito, tem alguma coisa que você quer acrescentar, quer falar?
472	EMÍLIA	Ah, não sei, não sei (+) porque:: é que você vai falando e eu vou lembrando das coisas, né?
473	TICIANE	Sim.
474	EMÍLIA	Eu assim, eu gostei de trabalhar com as crianças, né? Eu saia daqui ia lá no Orlando Quagliato, né, não é perto, né? TICIANE [longe Pegava estrada, ia, mas eu gostava, era um lugar gostoso. As crianças eram (+) é:: legais, eram supersimpáticas, superafetivas, é: a escola me recebeu muito bem, os professores me receberam muito bem, né, não tenho o que reclamar
475	TICIANE	Uhum
476	EMÍLIA	E::e gostava de trab/ porque eu gosto de trabalhar com oralidade, gosto de trabalhar com mú::sica, né, gosto de trabalhar com pronú::ncia, e:: (+) é isso, não sei, se você tiver alguma coisa pra perguntar.
477	TICIANE	Não. Foi muito bom. Agradeço muito a você, viu?
478	EMÍLIA	É?
479	EMÍLIA	Acha que eu te ajudei?
480	TICIANE	Nossa, ajudou muito. Olha, eu agradeço muito, viu? Eu trouxe uma coisinha simbólica aqui, bem simbólica
481	EMÍLIA	Nã::o, pelo amor de Deus!
482	TICIANE	Pra você, obrigada, viu, Emília!
483	EMÍLIA	Imagina!
484	TICIANE	Imagina, eu fiquei dispondo de seu te/ Deixa eu parar a gravação. Dispondo do seu tempo aí, né?
485	EMÍLIA	Imagina!
486	TICIANE	Mas é só bem simbólico. Ah, e quando eu tiver ((corte da gravação))