



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

WESLANE MARIA MARTIM DA SILVA

**O QUE TEM O PROFESSOR A DIZER SOBRE O SEU TRABALHO?: Uma análise
do agir do professor de língua inglesa da rede pública de ensino no interior de
Pernambuco**

Recife
2018

WESLANE MARIA MARTIM DA SILVA

O QUE TEM O PROFESSOR A DIZER SOBRE O SEU TRABALHO?: Uma análise do agir do professor de língua inglesa da rede pública de ensino no interior de Pernambuco

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Área de concentração: Linguística

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Joice Armani Galli

Recife
2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira, CRB-4/2223

S586q Silva, Weslane Maria Martim da
O que tem o professor a dizer sobre o seu trabalho?: Uma análise do agir do professor de língua inglesa da rede pública de ensino no interior de Pernambuco / Weslane Maria Martim da Silva. – Recife, 2018.
148f.: il.

Orientadora: Joice Armani Galli.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

Inclui referências, anexo e apêndices.

1. ISD. 2. Mecanismos enunciativos. 3. Trabalho docente. 4. Língua Inglesa. 5. Condado-PE. I. Galli, Joice Armani (Orientadora). II. Título.

420.07 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2019-74)

WESLANE MARIA MARTIM DA SILVA

O QUE TEM O PROFESSOR A DIZER SOBRE O SEU TRABALHO?: Uma análise do agir do professor de língua inglesa da rede pública de ensino no interior de Pernambuco

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Aprovada em: 13/03/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Joice Armani Galli (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Marcelo Amorim Sibaldo (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a Mariana Pérez (Examinadora Interna)
Universidade Federal da Paraíba

Dedico este trabalho à minha família:

À minha mãe Ana, grande apoiadora para a realização desse trabalho.

Ao meu pai Luciano.

Aos meus irmãos Wesley e Luciano Júnior.

À minha sobrinha Deborah.

A João Vitor, pelo companheirismo, amor e carinho.

À minha tia Iracy, grande incentivadora desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Joice Galli, que muito me ensinou ao longo dessa jornada de mestrado e com quem aprendi que a qualidade de um trabalho não se deve apenas à beleza do texto ou ao seu caráter pioneiro, mas principalmente ao seu plano metodológico.

À professora Dr^a Fabiele de Nardi, por suas valiosas contribuições na banca de qualificação deste trabalho, as quais me permitiram vislumbrar objetivos e caminhos que eu não poderia ter identificado sozinha.

Aos professores Marcelo Sibaldo e Mariana Pérez, por sua generosidade em compartilhar conhecimentos, visando contribuir para a qualidade dessa pesquisa. Obrigada por participarem desse momento de grande importância na minha vida acadêmica.

Às professoras Júlia Larré e Jennifer Sarah Cooper, que generosamente aceitaram participar dessa importante etapa da minha carreira acadêmica.

A Jozaiás e a todos os funcionários e estagiários que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, por auxiliarem a mim em todas as questões burocráticas que envolvem o curso de mestrado.

A todos os professores da rede pública de Condado que, tão prontamente, aceitaram participar e ajudaram a enriquecer essa pesquisa. Obrigada, professores. Esta pesquisa é dedicada também a todos vocês.

Às amigas que adquiri nessa jornada do mestrado, Cássia Costa e Juliana Serafim, que tanto me motivaram e me apoiaram durante esse percurso. Obrigada por tudo.

À minha família, a quem devo todo apoio e motivação para seguir em frente.

À minha mãe, Ana Ferrer, por me apoiar, me incentivar e acreditar nas minhas capacidades quando eu mesma duvidava.

Ao meu pai, Luciano, que foi a uma das primeiras pessoas a me ensinar o valor dos estudos.

Aos meus irmãos, Wesley e Luciano Júnior, por confiarem nas minhas capacidades.

A João Vitor, companheiro amoroso e grande incentivador de todas as minhas conquistas, cujos conselhos me ajudam não apenas a melhorar como profissional, mas também como pessoa.

À Deborah, cujo amor me motiva a sempre melhorar.

Às grandes amigas da jornada acadêmica, que me acompanham desde a graduação e que têm grande fé em mim. Obrigada, Rossana Monte, Bruna Cavalcanti e Adriana Janaína pelo apoio de todos esses anos.

À minha tia Iracy e sua família, a quem devo muito de minhas conquistas profissionais e acadêmicas. Obrigada, tia por me acolher e me aceitar como filha na sua casa para que eu pudesse ir atrás dos meus sonhos.

RESUMO

No contexto do sistema de educação pública brasileira, sabemos que o professor, ao planejar sua aula, leva em consideração inúmeros fatores, tais como as prescrições de seu trabalho, cuja extensão começa a partir dos documentos oficiais a nível nacional e também engloba documentos locais, tais como a proposta pedagógica da escola e o material didático adotado. Além de tais instâncias prescritoras, o professor também leva em consideração os próprios alunos, bem como crenças intimamente ligadas à sua formação. Nesse sentido, nos questionamos como tais instâncias aparecem nas escolhas didáticas do professor e como podemos interpretar os comentários ou avaliações que esse professor faz sobre tais instâncias e sobre sua aula. A partir desse questionamento, objetivamos analisar o agir do professor de língua inglesa (LI) através da identificação de instâncias enunciativas que estão presentes em seu discurso. Para tanto, baseamos nossa pesquisa no Interacionismo sociodiscursivo (ISD), corrente que se respalda nas teorias do agir comunicativo e de atividade, concebidos, respectivamente, por Habermas (1987) e Leontiev (1979), como também nas teorias do desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 1991a; 1991b; 1996) e dos gêneros do discurso (BAKHTIN 1999;2006). A partir dessas bases, Bronckart (1999; 2006; 2008) desenvolve um método de análise da organização textual, dividido em camadas superpostas. Uma dessas camadas, os mecanismos enunciativos, permite identificar as vozes enunciativas e as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) do enunciador através das análises das modalizações. Tais mecanismos (vozes e modalizações) integram as nossas análises, uma vez que seu estudo possibilita identificar as avaliações do professor, compreendendo suas escolhas didáticas nas aulas de LI. Também buscamos aporte nas ciências do trabalho (CLOT, 2007), a qual o ISD se apoia para uma definição em construção do trabalho docente. E para finalizar nossos aportes teóricos, tecemos um panorama das políticas linguísticas (BRASIL, 1996; 1998; 2011) que contribuíram para o estado atual do ensino de língua estrangeira (LE) na escola pública. Escolhemos como *locus* quatro escolas públicas que ofertam o ensino de LI no município do Condado, interior de Pernambuco, as quais se baseiam nas prescrições desse estado (PERNAMBUCO, 2013). A opção pelo município situado em região remota do estado visa, portanto, contribuir para o avanço da interiorização das pesquisas. Como instrumentos de

coleta, utilizamos um questionário que objetiva traçar os perfis dos professores que lecionam LI atualmente no município, bem como entrevistas semiestruturadas para o momento das aulas de LI. Através dessas entrevistas, objetivamos identificar, por meio de elementos textuais-discursivos, as vozes presentes no agir do professor que exercem influência sobre o seu trabalho, bem como observar as avaliações que esse profissional faz sobre tais instâncias e sobre o seu trabalho. Os resultados apontam para o aparecimento de diversas vozes enunciativas às quais são atribuídas a responsabilidade do agir docente e algumas avaliações negativas que o professor faz sobre tais vozes.

Palavras-chave: ISD. Mecanismos enunciativos. Trabalho docente. Língua Inglesa. Condado-PE.

ABSTRACT

Within the Brazilian public education context, it is known that the teacher, while planning his class, takes into consideration numerous factors, such as the prescriptions of his work, which extends from official documents at a national level to local documents, such as the pedagogical proposal of the school and didactic materials. Besides these prescriptive instances, the teacher also takes into consideration his own students, as well as beliefs deeply connected to his education. In this regard, we ask ourselves how these instances are shown in the teacher's didactic choices and how we can comprehend the comments or evaluations the teacher makes about these instances and about his work. From this questioning, we aim to analyze how the English teacher acts through the identification of enunciative instances which are present in his discourse. To achieve this goal, this research is based on the Sociodiscursive Interacionism (ISD), theoretical framework which is based on the theories of communicative action and activity. These theories were designed, respectively, by Habermas (1987) and Leontiev (1979). ISD is also based on Vygotsky's theories of human development (1991a; 1991b; 1996), as well as discourse genres theorized by Bakhtin (1999; 2006). From these foundations, Bronckart (1999; 2006; 2008) developed a method of textual organization analysis which is divided into overlapping layers. One of these layers, which is called the enunciative mechanisms, allows us to identify the enunciative voices and many of the enunciator's evaluations (judgments, opinions, feelings) through the analysis of modalizations. Therefore, these mechanisms (voices and modalizations) integrate our analysis procedures, since this investigation allows us to identify the teacher's evaluations, helping us to understand his didactic choices. In addition to that, the labor sciences are also present as part of our theoretical background (CLOT, 2007), which the ISD relies on to seek a definition in construction of the teacher's work. To close our theoretical basis, we reflect on the discussion about the linguistic policies (BRASIL, 1996; 1998; 2011) which brought contributions to the current conditions of the foreign language teaching in public schools. As the *locus*, four public schools that provide English language teaching were chosen in Condado, a city located in the countryside of Pernambuco state, where the prescriptions given by this state are the basis to the teaching process (PERNAMBUCO, 2013). The choice of a city located in a distant region of the state aims, therefore, to contribute to an increase on the

number of researches which are developed out of the metropolitan areas. Regarding our methodological procedures, as data collection instruments, a questionnaire was chosen to identify the teachers' profiles who currently teach English language in the city, as well as the use of semi-structured interviews which were planned for the English classes. These interviews will allow us to identify, through textual-discursive elements, the present voices in the teacher's discourse which may influence his work, as well as noticing the evaluations the teacher makes about those instances and his work. The results indicate the appearing of many enunciative instances in which are held some of the teacher's actions as some negative evaluations the teacher makes about those instances.

Keywords: Socio-discursive Interacionism. Enunciative Mecanismos. Teacher Training. English language. Condado-PE.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Agir e actantes	29
Quadro 2 - Sistema de cores relacionado às expectativas de aprendizagem	58
Quadro 3 - Síntese das características das escolas pesquisadas	71
Quadro 4 - Síntese dos perfis dos professores de LI	81
Quadro 5 - Síntese das vozes enunciativas	112
Quadro 6 - Síntese das modalizações	114
Quadro 7 - Aspectos positivos e dificuldades de trabalho	116

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Elementos do trabalho do professor	46
Figura 2 - Questionário.....	72
Figura 3 - Entrevista - Parte 1	74
Figura 4 - Entrevista - Parte II	76
Figura 5 - Formação acadêmica.....	77
Figura 6 - Perfis dos professores licenciados em Letras.....	78
Figura 7 - Nível linguístico dos professores entrevistados	78
Figura 8 - Experiência no ensino de LI.....	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	Análise Linguística
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CE	Compreensão escrita
CsF	Ciência sem Fronteiras
EE	Expressão escrita
EF	Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GLD	Guia do Livro Didático
IS	Interacionismo Social
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
IsF	Inglês sem Fronteiras
LD	Livro Didático
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCPE	Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco
PGM	Programa Ganhe o Mundo
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SD	Sequência Didática

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
2.1 AS BASES TEÓRICAS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	22
2.1.1 Os conceitos de agir, linguagem e gênero de texto.....	27
2.1.2 Os procedimentos de análise do ISD.....	32
2.1.2.1 Infraestrutura geral do texto.....	33
2.1.2.2 Mecanismos de textualização.....	34
2.1.2.3 Mecanismos enunciativos.....	35
2.2 UM BREVE PERCURSO SOBRE AS CIÊNCIAS DO TRABALHO E O TRABALHO DO PROFESSOR.....	37
2.2.2 A noção de trabalho da Ergonomia e da Clínica da Atividade e o trabalho do professor.....	44
2.3 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL E EM PERNAMBUCO.....	49
3 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	62
3.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA.....	62
3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	63
3.2.1 Escola A.....	65
3.2.2 Escola B.....	66
3.2.3 Escola C.....	67
3.2.4 Escola D.....	69
3.3 PERCURSO INICIAL E INSTRUMENTOS DE COLETA.....	71
3.3.1 O questionário.....	71
3.3.2 A entrevista semiestruturada.....	73
3.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	77
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	82
4.1 PROFESSOR HUGO.....	83
4.2 PROFESSOR CLEITON.....	86
4.3 PROFESSORA LAURA.....	91
4.4 PROFESSOR NICOLAS.....	95
4.6 PROFESSORA AMANDA.....	106
4.7 PROFESSOR DIOGO.....	108
4.8 SÍNTESES DOS RESULTADOS.....	112

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	127
APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	129
ANEXO A – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	130

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa (LI) tem sofrido mudanças positivas nos últimos anos devido ao desenvolvimento de políticas públicas linguísticas e ao surgimento expressivo de pesquisas relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras (LE) (LARRÉ, 2014; LOPES, 2010; RAMOS, 2012; OLIVEIRA, 2012), entre outras. Dentre as políticas linguísticas, observamos o fortalecimento de núcleos de línguas nas universidades com o programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) em 2011, criado pelo Ministério da Educação (MEC) para promover cursos de línguas à comunidade acadêmica e, conseqüentemente, incentivar o intercâmbio científico e tecnológico entre universidades brasileiras e estrangeiras, sob uma perspectiva de internacionalização.

O estado de Pernambuco também busca acompanhar tais mudanças através da criação do intercâmbio cultural Programa Ganhe o Mundo (PGM), criado em 2011, ofertando cursos de línguas nas escolas públicas estaduais para selecionar os alunos que participarão do programa. No entanto, sabemos O PGM programa está longe de alcançar todos os alunos da rede pública estadual, deixando a maior parcela deles à margem de tais ações.

Além do PGM, Pernambuco publicou parâmetros que complementam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que trazem novas orientações e definem as expectativas de aprendizagem para os ciclos do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. Os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (PCPE) de LI, publicados em 2013, trazem orientações teóricas recentes e colocam em destaque outras habilidades além da leitura, habilidade enfatizada nos PCN (BRASIL, 1998)¹.

Dessa forma, nossa pesquisa apresenta um aspecto diferenciador, por se interessar em observar como os PCPE reverberaram no ensino de LI, visto que essas prescrições são relativamente recentes e foram produzidas sob circunstâncias diversas dos demais documentos prescritivos que conhecemos. Tais circunstâncias se caracterizam pela pequena participação dos próprios professores do estado na

¹ Não é desconhecido que, além das prescrições citadas acima, há também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trazendo em seu texto grandes impactos em relação ao ensino de LE na esfera pública. No entanto, sua homologação ocorreu no final de 2017, data posterior à coleta de dados da presente pesquisa. Dessa forma, ainda não foi possível observar os impactos de tais prescrições durante nossa coleta e análise de dados. Portanto, deixaremos as discussões dos impactos causados por tais prescrições para pesquisas futuras.

escrita desses documentos, fato novo na produção de prescrições, visto que esses documentos são frequentemente produzidos por pesquisadores de renome, mas que se encontram muitas vezes afastados do ambiente escolar. Essa como as demais ações no estado de Pernambuco, ainda que sua eficácia esteja longe de vislumbrar um efetivo programa em nível estadual de políticas públicas linguísticas de LE, reverberam nos processos de formação de professores em LE.

O desenvolvimento de tais políticas também causa transformações visíveis, especialmente no tocante ao papel que as LE ocupam na formação do sujeito. Tal como aponta Galli, “aprender uma língua é mais do que o mero utilitarismo para o trabalho ou viagens; é desenvolver sentidos em um sistema linguístico diverso e inserir-se num processo mais amplo que é a leitura de mundo” (2006 p. 36). Nesse sentido, o papel do professor de línguas é fundamental no processo de aprendizagem das LE, por isso nos questionamos como tais políticas linguísticas impactam o fazer docente. Além disso, tais políticas chegam até as cidades interioranas? Se sim, elas causam alguma influência no trabalho do professor de LI?

Sabemos que o ensino-aprendizagem das LE na esfera pública apresenta numerosas adversidades, apesar do avanço das políticas públicas para o ensino de línguas. Essas adversidades crescem ainda mais quando nos voltamos para as regiões interioranas, onde é maior a dificuldade de acesso à formação docente de qualidade, bem como a ausência de direcionamento aos professores do interior sobre as pesquisas que se desenvolvem nos grandes centros urbanos. Dessa forma, nos debruçamos sobre o trabalho docente em uma cidade do interior de Pernambuco: Condado, localizada na Zona da Mata Norte do estado.

Lousada (2006) afirma que é expressiva a quantidade de pesquisas que se voltam mais para a elaboração de programas ou para os efeitos de tais programas sobre os alunos do que sobre o professor. A autora, então, inclina sua pesquisa para o trabalho desse profissional, buscando verificar como sua produção é representada nos textos da situação do trabalho educacional. Ou seja, é uma investigação do trabalho docente, tendo como objeto de análise a linguagem usada no contexto real do trabalho. Tal investigação situa-se em um quadro teórico-metodológico mais amplo que é o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD).

Os pressupostos teóricos do ISD têm em seu foco de investigação a problemática do agir a partir da linguagem. Essa última é vista como desempenhando papel fundamental no desenvolvimento humano. Alinhado às teorias do

desenvolvimento de Vygotsky (1991a [1984]; 1991b [1962]; 1996) e às questões da linguagem teorizadas por Bakhtin (1997 [1979]; 2006 [1929]), Bronckart (1999; 2006; 2008) busca formular um quadro teórico-metodológico de análise de textos para as pesquisas do ISD, o qual ele alcunha de folhado textual. Esse modelo de análise permite um estudo da arquitetura interna do texto o qual Bronckart afirma possuir camadas de análise divididas em três níveis: a infraestrutura geral, os mecanismos linguísticos e enunciativos.

Durante a graduação do curso de Letras na UFPE, tive contato com diversas metodologias e teorias de aprendizagem para o ensino de LI, com várias técnicas e sugestões de trabalho, no entanto, muitas delas não correspondiam à realidade da escola pública e resultaram, algumas vezes, na geração de um certo preconceito em relação ao trabalho do professor da rede pública. Apenas no último período da graduação, tive a oportunidade de conhecer um pouco sobre os pressupostos teóricos do ISD, o qual possui uma vertente voltada para a investigação do trabalho do professor. Tal eixo busca analisar de maneira mais holística o exercício desse profissional, compreendendo as diversas especificidades dessa profissão em seu contexto real.

Um das dessas especificidades está na fonte do agir do professor, ou seja, as prescrições que orientam o seu trabalho e umas das motivações que me levou a realizar a pesquisa intitulada “Representações do professor de língua inglesa da escola pública estadual: uma perspectiva sociodiscursiva dos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco”, trabalho monográfico realizado como requisito final do curso de especialização em linguística aplicada à LI, concluído em 2017. Nesse trabalho, busquei analisar as representações do professor presentes nos documentos prescritivos do estado de Pernambuco. Através de nossas análises, pudemos identificar diferentes vozes presentes nos documentos que, ora representavam o professor como ator, com sua voz presente nos documentos, ora o distanciavam, posicionando-o como adjuvante no processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados desse trabalho monográfico, portanto, também foram fatores motivadores para a presente pesquisa de mestrado. A partir da hipótese de que a fonte do agir (as prescrições) se faz presente no trabalho real do professor, buscamos observar se tais prescrições influenciavam o trabalho docente em seu agir real, assim como identificar outros fatores que poderiam intervir em seu agir. Dessa forma, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar o agir do professor de LI das redes municipal

e estadual da cidade da cidade do Condado, nas aulas de expressão escrita² (EE) dessa língua, através do modelo de análise textual proposto pelo ISD (BRONCKART, 1999). Mais especificamente, buscamos identificar as instâncias que prescrevem o agir do professor nas aulas de LI através da análise do trabalho docente a partir de entrevistas com esse profissional, bem como interpretar as avaliações que ele faz dessas instâncias.

Pesquisas na área (LOUSADA, 2006; PÉREZ, 2014) têm analisado o trabalho do professor, buscando diferenciar-se dos demais estudos sobre formação docente através do foco na análise da linguagem em situações de trabalho. Tais pesquisas têm contribuído para análises mais aprofundadas sobre esse profissional em seu contexto real de trabalho, como também para investigações que buscam colaborar com uma formação crítico-reflexiva e emancipadora do educador.

Além de compartilhar os pressupostos teóricos do ISD, as pesquisas citadas anteriormente também buscaram aportes nas Ciências do Trabalho devido à relação que elas estabelecem com as teorias do desenvolvimento humano de Vygotsky e ao papel central da linguagem na análise do trabalho. Tais ciências também têm sua parcela de contribuição para uma conceituação e do trabalho docente, tendo em vista que muitas pesquisas sobre o trabalho desse profissional ainda se encontram em andamento (MACHADO, 2007).

Nossa pesquisa, portanto, visa contribuir com as investigações do ISD sobre o trabalho docente, auxiliando na ampliação da interiorização das pesquisas, as quais muitas vezes permanecem nos grandes centros urbanos e não chegam até as zonas mais remotas. Essas regiões interioranas oferecem cursos de licenciaturas, porém há pouco direcionamento de pesquisas acadêmicas, deixando tais cursos à margem de alguns avanços no contexto educacional.

Como objetivo geral, esta pesquisa visa analisar o agir do professor de LI das escolas da rede pública da cidade do Condado nas aulas de EE através de entrevistas com esses profissionais. Essas entrevistas buscam identificar as instâncias que estão implicadas no trabalho docente, bem como interpretar as avaliações e comentários

² O termo Expressão Escrita (EE) é uma sigla consolidada pelo Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), guia internacionalmente reconhecido para os níveis de proficiência de um idioma. Os PCPE, por sua vez, adotam o termo Escrita ao se referir a essa habilidade. No decorrer dessa pesquisa, utilizaremos ambos os termos como sinônimos.

que esse profissional faz sobre tais instâncias. Para cumprir com o nosso objetivo geral, delimitamos os objetivos específicos abaixo:

- Quantificar as escolas da cidade que ofertam o EF Anos Finais e o Ensino Médio;
- Delimitar o quantitativo de professores de LI que atuam nas escolas pesquisadas;
- Traçar o perfil desses profissionais quanto a sua formação acadêmica, experiência no ensino de LI e nível linguístico do idioma;
- Identificar as vozes que prescrevem o trabalho docente presentes nas entrevistas com esses profissionais através do quadro teórico-metodológico de análise de textos do ISD;
- Observar as avaliações e comentários que os professores fazem sobre as aulas de expressão escrita através das análises das modalidades;
- Gerar, ao final das entrevistas, uma autoavaliação que possibilite ao professor vislumbrar possíveis caminhos para a sua prática.

Buscamos ancorar nossa pesquisa nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD pois, além de desenvolver um modelo de análise que busque compreender os diversos níveis da organização textual, essa corrente também enriquece o campo de estudos sobre o trabalho pela análise da linguagem. Dessa forma, nosso capítulo teórico apresenta as bases nas quais o ISD se respalda, tais como a noção de atividade defendida por Leontiev (1979) e de agir comunicativo concebida por Habermas (1987), para então adentrar na proposta de análise de textos formulada por Bronckart (1999; 2006; 2008). Ainda nesse capítulo, discorreremos sobre as Ciências do Trabalho e suas contribuições para o desenvolvimento de procedimentos de coleta de dados para análise do trabalho docente. Nossas bases teóricas se encerram com a exposição de um panorama histórico sobre algumas políticas linguísticas que contribuíram para o estado atual do ensino de LI na esfera pública. Ainda nessa seção, tecemos algumas considerações sobre as prescrições do estado de Pernambuco.

No capítulo 2, elaboramos os procedimentos metodológicos que indicam a tipologia da pesquisa, caracterizam o *locus* e as escolas pesquisadas. Também elaboramos os instrumentos de coleta que são o questionário e a entrevista semiestruturada. O primeiro foi elaborado para traçar os perfis dos professores que lecionam LI, identificando sua formação acadêmica, suas experiências e bases

metodológicas. O segundo instrumento foi elaborado para a coleta de dados das análises com o objetivo de identificar as instâncias enunciativas presentes no trabalho do professor e as avaliações que ele faz sobre elas e sobre sua aula. Por fim, apresentamos os perfis dos professores participantes.

Nas análises e discussão dos dados, selecionamos sete professores entre os perfis encontrados para as entrevistas semiestruturadas. Esse quantitativo representa metade do total de professores cujos perfis foram escolhidos para as análises. Os dados foram gerados a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com cada um dos sete professores. A partir dos dados coletados, identificamos as instâncias enunciativas (as vozes) e as modalizações que revelam as avaliações que o professor faz, como também tecemos alguns comentários sobre a aula de EE. O momento da aula escolhido foi a escrita devido ao novo destaque que essa habilidade ganha nos PCPE (PERNAMBUCO, 2013). Dessa forma, marcamos o dia da entrevista previamente com cada professor para que ele pudesse planejar uma aula que abordasse essa habilidade.

Ao final das análises, elaboramos uma síntese dos resultados encontrados com o objetivo de apresentá-los de maneira objetiva, apontando algumas conclusões das quais tais análises nos levaram a refletir. Por fim, tecemos algumas considerações e reflexões sobre as implicações de tais resultados, como também contribuições e caminhos possíveis para futuras pesquisas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo aponta as teorias que embasam esta pesquisa, buscando apresentar os conceitos que norteiam nossas ações metodológicas. Iniciaremos esta parte, portanto, apresentando as bases teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), o qual se ancora nas teorias do desenvolvimento humano de Vygotsky (1991a [1962]; 1991b [1984]); 1996) e dos gêneros do discurso de Bakhtin (1997 [1979]; 2006 [1929]), entre outras. Ainda neste momento, também buscamos mostrar os procedimentos de análise de texto formulado pelo ISD através do folhado textual (BRONCKART, 1999; 2006; 2008).

Em um segundo momento, objetivamos apresentar algumas noções das Ciências do Trabalho por estas desenvolverem pesquisas sobre o trabalho geral e do professor também ancoradas nas teorias vygotskianas do desenvolvimento humano, como também apresentar alguns procedimentos desenvolvidos pela Ergonomia e Clínica da atividade para a análise do trabalho (CLOT, 2007). Tais noções auxiliaram o ISD a desenvolver uma definição em construção sobre o trabalho docente (MACHADO, 2007) que também são consideradas nesta pesquisa.

Este capítulo apresenta, em sua última seção, um panorama das políticas linguísticas brasileiras que tiveram impactos no ensino de LE na esfera pública (BRASIL, 1996; 1998). Apresentamos igualmente as prescrições desenvolvidas no âmbito estadual (PERNAMBUCO, 2013), a fim de observar como reverberam nos textos analisados.

2.1 AS BASES TEÓRICAS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

A presente pesquisa se baseia nos fundamentos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) que, por sua vez, está fundamentado nos pressupostos do Interacionismo Social (IS). Este último trata de uma corrente que abrange o conjunto das Ciências Humanas e/ou Sociais e tem princípios que visam explicar o funcionamento e desenvolvimento humanos (LOUSADA, 2006).

De acordo com Bronckart (1999), a principal posição do IS argumenta que não se pode compreender as condutas humanas tomando como referência o substrato neurobiológico humano (defendido pelo cognitivismo), ou os resultados de aprendizagens acumuladas que foram condicionadas a um ambiente preexistente

(sustentadas pelo behaviorismo), pois o desenvolvimento humano é descontínuo e precisa ser explicado em termos da história humana e da dialética que ela causa no desenvolvimento. Isso implica dizer que, apesar de o ser humano possuir capacidades comportamentais que são condicionadas pelo potencial genético e pelas condições de sobrevivência, essas condutas também geram novas capacidades, especialmente capacidades de pensamento e de consciência, que contribuem cada vez mais para a autonomia do ser humano em relação às “Leis da Natureza”.

Dessa forma o IS se interessa pela historicidade do ser humano, ou seja, “pelas condições sob as quais, na espécie humana, se desenvolveram formas particulares de organização social, ao mesmo tempo em que se desenvolveram formas de interação de caráter semiótico” (BRONCKART, 1999 p. 22).

Além da historicidade, essa corrente também se preocupa com os processos de construção do psicológico (pessoa dotada de capacidades psíquicas e de consciência). Algumas correntes do IS se baseiam nos estudos de Piaget sobre o papel das condições e das intervenções sociais para a formação da capacidade cognitiva da criança através da releitura de suas principais obras (*O nascimento da inteligência da criança [1970]*, *A construção do real na criança [1970]* e *A formação do símbolo na criança [1971]*). Mas é nas teorias do desenvolvimento humano de Vygotsky (1996 [1927]) que se constitui o fundamento mais forte do IS e que se articula com o ISD (BRONCKART, 1999). Por isso consideramos adequado discorrer mais sobre os conceitos-chave deste autor antes de adentrar efetivamente em nossa pesquisa.

O significado histórico da crise na psicologia (1996 [1927]) é considerado o texto fundador do trabalho de Vygotsky, tendo como contexto uma análise dos postulados das diferentes escolas da psicologia e de suas relações com outras ciências humanas. Vygotsky buscava uma unidade de análise do desenvolvimento humano, uma vez que era comum a separação entre os estudos da psique humana e de seu comportamento. Para esse teórico, o universo é matéria em atividade constante, dando forma a objetos cada vez mais complexos. Esses objetos, inclusive o pensamento humano, são entidades materiais. Dessa forma, uma separação entre o psíquico e o físico não se justificam.

Vygotsky, contudo, em sua breve vida pôde desenvolver apenas uma parte de seu programa científico, direcionando suas contribuições mais significativas ao processo evolutivo das funções psicológicas superiores. Esse autor defende que

existem dois tipos de funções para o ser humano: as psicológicas elementares e as psicológicas superiores. As primeiras são de caráter biológico, determinadas pela estimulação ambiental, definidas por meio da percepção, e se desenvolvem não só na espécie humana, mas também em outros animais. Já as funções psicológicas superiores são exclusivamente humanas e se caracterizam pela mediação semiótica, ou seja, pela presença de símbolos e signos, que se constituem nas interações socioculturais. Tais pressupostos auxiliaram, portanto, o desenvolvimento do conceito de **agir de linguagem** defendido por Bronckart (2006) o qual será explorado mais adiante.

Em suas obras (*Pensamento e Linguagem*, 1991a; *A formação social da mente*, 1991b), Vygotsky apresenta alguns conceitos-chave para a busca de uma metodologia de estudo do desenvolvimento humano que tentava contrapor a dualidade físico-psíquica vigente na Psicologia, como também compreender o processo das funções psicológicas superiores. Dentre tais conceitos, é importante mencionar a (1) **internalização**, (2) a **mediação** e (3) a **zona de desenvolvimento proximal** (ZDP), conceitos que possuem relação direta com a aprendizagem e o desenvolvimento.

O primeiro conceito trata de um processo que parte do social para o particular, provocando no ser humano o desenvolvimento de suas funções psíquicas. Essas funções psíquicas, para Vygotsky (1991a), evoluem de modo socioindividual, ou seja, a partir da transformação interpessoal (entre as pessoas) para o intrapessoal (interior da pessoa). Assim, é primeiramente através de sua relação com o social que a criança desenvolve suas funções psíquicas e se apropria da cultura na qual está inserida sociohistoricamente.

No que se refere ao segundo conceito, Oliveira (2010) afirma que a mediação se trata, em termos genéricos, do “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação então deixa de ser **direta**³ e passa a ser mediada por esse elemento” (p. 26). Para exemplificar, a autora faz menção à chama de uma vela que pode queimar nossa pele se colocarmos nossa mão sobre a vela acesa. Esse aprendizado pode se dar de forma direta, caso coloquemos a mão sobre a chama da vela. Porém, se recorremos à memória, que nos faz lembrar que é possível nos queimarmos, nossa aprendizagem é mediada pela memória. Se alguém

³ Grifo da autora.

nos impedir de colocar a mão sobre a chama, nossa aprendizagem está sendo mediada por uma pessoa.

Esse mediador que nos alerta sobre a chama da vela se encontra em uma **zona proximal**, na qual a aprendizagem se realiza através da mediação. A partir daí, então, podemos mencionar outro conceito importante para Vygotsky: a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Esse conceito se refere a uma zona de aprendizagem na qual o ser humano realiza atividades através da mediação, atividades estas que a criança ainda não poderia realizar sozinha. Existem a zona real, na qual a criança já realiza atividades sem o intermédio de um mediador, e a zona potencial, que se refere às atividades que a criança ainda não é capaz de realizar sozinha. Na ZDP, a partir da mediação, a zona potencial passa então a ser a zona real, onde a criança passa a executar tarefas que não poderiam ser executadas sem um mediador.

Outros conceitos importantes envolvidos nos processos de mediação são os **instrumentos** e os **signos**. O primeiro tem grande relevância nos estudos do desenvolvimento humano, principalmente na esfera do trabalho, pois é nessa esfera que se desenvolvem, de um lado, a atividade coletiva, conseqüentemente, as relações sociais, e de outro, a criação e utilização de instrumentos (OLIVEIRA, 2010). Segundo a autora,

O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. O machado, por exemplo, corta mais e melhor que a mão humana. (...) O instrumento é feito ou buscado especialmente para um certo objetivo. Ele carrega consigo, portanto, a função para qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É, pois, um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo (Ibid. p. 29).

Vygotsky (1991a) afirma que, tal como os instrumentos, os signos também são usados como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico, tais como lembrar, comparar, escolher coisas, etc. Assim, “o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel do instrumento no trabalho” (ibid. p. 38). Porém, os signos são ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos. A título de exemplo, a utilização de varetas para contabilizar cabeças de gado ou ovelhas é uma maneira de recorrer aos signos, auxiliando o homem a armazenar essa informação para momentos posteriores. Nesse sentido, as varetas são signos, “interpretáveis como

representação da realidade e podem referir-se a elementos ausentes do espaço e do tempo presentes” (OLIVEIRA, op. cit. p. 30). A palavra “cadeira”, por exemplo, nos remete ao objeto “cadeira”, sem necessariamente vê-lo. Essa capacidade, portanto, de construir representações mentais que substituam os objetos do mundo real é um traço das funções psicológicas superiores, adquiridas no processo de internalização, explicado anteriormente.

Outro elemento importante para o desenvolvimento das funções psicológicas interiores e que se dá por meio da internalização é a **linguagem**. Em *Pensamento e Linguagem* (1991b), Vygotsky afirma que a internalização da linguagem acontece através da passagem do discurso exterior para o discurso interior, uma vez que o ser humano já nasce inserido em um meio social. Assim, suas representações são construídas, primeiramente, através dos significados estabelecidos socialmente, passando a criança pelo processo interpessoal para o intrapessoal, tal como explicitado no conceito de internalização acima. Vygotsky conclui, então,

[...] que o discurso interior se desenvolve através de uma lenta acumulação de mudanças funcionais e estruturais, que se desliga do discurso externo da criança simultaneamente com a diferenciação das funções social e egocêntrica do discurso, e finalmente que as estruturas do discurso dominadas pela criança se transformam nas estruturas básicas do seu pensamento (Ibid. p. 54).

Dessa forma, quando o discurso (ou seja, a fala da criança) torna-se egocêntrico, em termos funcionais, ocorre a separação entre o discurso interior e exterior e constitui o pensamento verbal, determinado “pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança” (Ibid. p. 54).

Vygotsky (1991a) então destaca a importância da linguagem para o desenvolvimento das funções superiores e para o **agir humano**. Segundo o autor, “assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas” (Ibid. p. 20). É através da linguagem, portanto, que o ser humano age no mundo, interferindo no ambiente, produzindo novas relações e organizando o próprio comportamento.

Contudo, Vygotsky não concluiu seus estudos ao ponto de desenvolver um quadro teórico-metodológico para o estudo do desenvolvimento humano. Foi na redescoberta e releitura de seus escritos que se condensaram os princípios básicos

do ISD, o qual instaura o agir, em suas dimensões sociais e discursivas, como unidade de análise do desenvolvimento humano (BRONCKART, 1999).

Dessa forma, o ISD se propõe a realizar uma parte do IS, conservando o agir como sua unidade de análise (BRONCKART, 2008) e desenvolvendo pesquisas nos três níveis do IS: (1) o nível dos pré-construídos; (2) o nível das mediações formativas e (3) o nível do desenvolvimento.

No primeiro nível, trata-se dos pré-construídos do ambiente humano (atividades coletivas, formações sociais, textos e mundos formais de conhecimento), a partir dos quais o ISD buscou desenvolver um modelo de análise da organização interna dos textos. O segundo nível está presente nos sistemas educativos, que são os locais de formação das sociedades contemporâneas e garantem a transmissão e reprodução dos pré-construídos. Nesse nível, o ISD se volta para a modernização do ensino das línguas, o trabalho prescrito e o trabalho do professor. É também nesse nível que o ISD considera as contribuições das Ciências do Trabalho para o desenvolvimento de pesquisas sobre o trabalho docente. O último nível preocupa-se com os efeitos produzidos nos processos de mediação e de apropriação sobre a pessoa consciente. O ISD, por sua vez, volta suas pesquisas para as condições de construção do pensamento consciente.

Tratando-se da unidade de análise nos três níveis mostrados anteriormente, é importante explicitar, portanto, como o ISD entende o agir, questão que será discutida no subtópico que segue, juntamente com outras noções importantes para as bases teóricas desse trabalho.

2.1.1 Os conceitos de agir, linguagem e gênero de texto

Bronckart (2006) defende que o entendimento do que vem a ser o agir é necessário para compreender o desenvolvimento humano. Esse autor também considera importante diferenciar os conceitos de agir, atividade e ação no seu quadro teórico, pois apresentam uma relativa fluidez na descrição e conceituação do fazer humano.

Em relação ao conceito de atividade, Bronckart (1999) se inspira na noção geral de atividade proposta por Leontiev (1979). Esse autor afirma que “atividade” designa as organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos. Essas atividades gerais estão associadas a processos de cooperação orientados pelas

funções de sobrevivência. Algumas tomam formas particulares, devido à organização de hierarquias das espécies, como as formigas, por exemplo. Esses seres vivos apresentam uma divisão clara das tarefas fundamentais para a preservação da colônia.

No caso da espécie humana, essas atividades tornam-se ainda mais complexas e diversas devido à sua relação indissociável com a linguagem. Bronckart (1999) afirma que não há diálogo na execução das atividades de outras espécies, caracterizando-as como atividades não-negociáveis. O ser humano, por sua vez, executa atividades através da mediação e regulação das interações verbais, caracterizadas por Habermas (1987) como agir comunicativo.

Bronckart (1999) afirma também que a linguagem teria emergido na época do surgimento dos primeiros humanos sob o efeito de negociações práticas (ou inconscientes) através de produções sonoras de membros de um grupo de uma mesma atividade. A comunicação se estabeleceu, dessa forma, com as cooperações ativas de tais membros para a execução das atividades pelo uso dessas representações sonoras e representações de outros aspectos do meio, chamadas de signos. Daí a importância do estudo da linguagem nas relações humanas.

A partir de tais pressupostos, Bronckart (2006) introduz o conceito de agir. Esse termo, para o autor, recobre o nível mais amplo do fazer e “designa qualquer comportamento ativo de um organismo” (Ibid. p. 137). Porém, retomando o conceito de agir comunicativo de Habermas (1987), a espécie humana é, aparentemente, a única a operacionalizar um agir comunicativo verbal, mobilizando signos organizados em textos nas interações verbais. Esse pressuposto, portanto, acarreta uma necessidade de distinguir um **agir geral** (não verbal) e um **agir de linguagem** (BRONCKART, 2006).

O ISD denomina, portanto, o agir como um termo “neutro” que receberá as conotações de ação e atividade dependendo da posição que o protagonista do agir ocupar. O termo “ação”, por sua vez, trata do agir individual interpretado por motivações (determinações externas ou motivos particulares) e intenções (para atingir finalidades externas ou particulares) e o uso de recursos internos ou externos. Já o termo atividade também é interpretado pelos mesmos fatores levantados em nível coletivo (MACHADO & BRONCKART, 2009).

Quanto aos protagonistas do agir, chamamos de actante a qualquer pessoa envolvida do agir. Quando esse actante é representado no texto e lhe são atribuídas

razões e motivações, este recebe a conotação de ator. Porém, quando não, lhe são atribuídas razões ou motivações, o actante do texto receberá a conotação de agente. Lousada (2006) apresenta as noções que acabaram de ser definidas no quadro a seguir.

Quadro 1 - Agir e actantes

Agir	Termo provisório usado antes de uma análise e interpretação.
Actante	Termo provisório que indica qualquer pessoa implicada no agir, antes de qualquer análise.
Ação	Leitura do agir que implica dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas no nível das pessoas singulares.
Atividade	Leitura do agir que implica dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas ao nível coletivo.
Agente	Actante implicado no agir, sem que a ele sejam atribuídos capacidades, motivos e intenções.
Ator	Actante implicado no agir, fonte de um processo, a quem são atribuídos capacidades, motivos e intenções.

Fonte: LOUSADA (2006 p. 36)

No que se refere à visão de linguagem adotada pelo ISD, Bronckart (2008) vai de encontro ao carácter declarativo e unívoco atribuído por autores como Platão e Aristóteles. Esses filósofos buscavam associar a linguagem ao fundamento de que elas estariam fora das práticas sociais. Bronckart, por sua vez, inspirado em autores como Humboldt (1974) e Habermas (1987), defende a ideia de que a linguagem só existe nas línguas naturais que, por sua vez, só existem nas práticas verbais. Esses autores defendem a visão de língua como atividade, salientando sua dimensão comunicativa. Para Habermas (apud BRONCKART, 1999), essa atividade é, ao mesmo tempo individual e social, carregando representações coletivas que se referem a três mundos distintos. O primeiro diz respeito ao mundo objetivo que constitui os conhecimentos coletivos acumulados sobre o meio físico; o segundo trata do mundo social, relativo às instituições e à maneira como tarefas coletivas se organizam, ou seja, as modalidades convencionais de cooperação entre membros de um grupo; e por fim, o mundo subjetivo, que se refere às características individuais de cada membro do grupo e seus conhecimentos acumulados para a execução de uma tarefa

(Idem). Bronckart afirma que é através do agir comunicativo que o homem transforma o meio nesses mundos representados e, conseqüentemente, percebemos os efeitos do “social” sobre o humano.

Ainda sobre a visão de linguagem, Bronckart menciona Coseriu para afirmar que, além da dimensão comunicativa da linguagem, ela “é apenas um aspecto ou consequência de sua dimensão essencial, que é a de ser atividade significante” (2001 apud BRONCKART, 2008 p. 72). É nessa assertiva de Coseriu que se encontra o desenvolvimento mais importante da visão humboldtiana sobre linguagem. Bronckart, portanto, apresenta cinco teses principais sobre a linguagem defendidas por Coseriu a fim de resumir a posição desse autor frente a esse tema (Op. cit. p. 72-74). Vejamos:

- A linguagem revela-se como uma atividade humana de falar. Além disso, essa atividade é sempre a de falar a um outro e, portanto, a essência da linguagem se manifesta no diálogo;
- A atividade de falar só se efetiva por intermédio de uma língua, na qual os interlocutores se reconhecem como membros de uma comunidade historicamente determinada, ou, ao menos como alguém que adota a tradição linguageira da comunidade;
- A atividade de linguagem é criativa, produtora de novidades. O que significa dizer que ela não é estanque e que pode se transformar. Por isso uma descrição de uma língua deve considerá-la como sistematização constante e não como sistema fechado;
- A atividade de linguagem não é simples produção de signos materiais para significados, mas sim, ao mesmo tempo criação de conteúdos e de expressão;
- Retomando a primeira tese de que a linguagem é sempre um falar ao outro, ela é, portanto, atividade significante que está sempre marcada pela alteridade. É nessa relação do eu com o outro, de que sujeitos se abrem a outros sujeitos, que os referentes do mundo da atividade de linguagem adquirem sua generalidade e sua objetividade;

É importante destacar que a visão da linguagem enquanto relação dialógica é igualmente defendida por Bakhtin ([1981] 2006), que é um dos precursores, se não o principal precursor desses postulados. Dessa forma, os fundamentos do ISD também

dialogam com a noção de linguagem desse autor. Para Bakhtin, a linguagem está constantemente permeada pela presença do outro, o que a torna socialmente construída. Segundo o autor:

Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. **A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros.** Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, [1981] 2006 p. 114, grifo nosso).

Bakhtin, portanto, determina o *outro* como fundamental para a interação verbal. A palavra, nesse sentido, constitui um elo condutor que vai estabelecendo as relações sociais entre os sujeitos. Vale ressaltar que a palavra, para Bakhtin ([1981] 2006) não possui um sentido estanque, mas sim mutável e reiterável que ganha novo sentido a cada situação que é pronunciada. Tal afirmação também vai ao encontro da compreensão de Coseriu apresentada anteriormente de que a linguagem não é estanque, mas está sempre em transformação.

Além dos conceitos de agir e linguagem, outra noção importante abordada no ISD é a de 'gênero de texto'. Essa concepção é baseada na noção de gêneros do discurso explicada por Bakhtin, porém Bronckart (1999) tomou a decisão de nomeá-los de gêneros de texto para escapar de uma confusão terminológica. Para Bakhtin (1997), os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciado produzidos no interior das esferas da atividade humana. Eles refletem as condições específicas e as finalidades de tais esferas através de três elementos que os compõem: seu conteúdo temático, estilo e construção composicional. Bakhtin ainda destaca que os gêneros do discurso estão em constante evolução devido às próprias transformações das atividades humanas. Para esse autor,

[...] a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (p. 280).

Bronckart (2006) partilha essa noção de gênero do discurso e acrescenta que todo texto pertence a um gênero, apresentando propriedades genéricas que resultam

do gênero escolhido. No entanto, esses gêneros também apresentam especificidades únicas provenientes da escolha do produtor em função da situação de produção.

Bronckart (1999) ainda afirma que os gêneros são múltiplos, e até mesmo em número infinito, porém eles possuem segmentos na sua estrutura composicional que são finitos e que podem ser identificados, ao menos parcialmente, por suas características linguísticas. Tais segmentos, segundo o autor, entram na composição do gênero e fazem parte de um processo de *semiotização* ou de *colocação em formas discursivas*, chamado por ele de **tipos de discurso**. Portanto, essa categoria de análise, que será explicada com mais profundidade adiante, não pode ser confundida com os gêneros do discurso. Por essa razão, Bronckart defende a nomenclatura de gêneros de texto.

2.1.2 Os procedimentos de análise do ISD

Uma das grandes contribuições de Bronckart para a análise de textos foi a criação de um modelo de análise que busca “desvendar a trama completa da organização textual” (1999, p. 119). Para esse autor, as ações humanas não são passíveis de serem compreendidas apenas pela observação das condutas perceptíveis, mas por intermédio de interpretações geradas via linguagem, em textos produzidos pelos próprios actantes ou por observadores dessas ações (2006).

Esses textos, conforme aponta Corrêa (2016), se referem à determinada atividade social e exercem influência sobre tal atividade e sobre as ações nela implicadas. Além disso, esses textos também refletem representações, interpretações e avaliações sociais sobre essa atividade e sobre essas ações. Dessa forma, o modelo de análise proposto por Bronckart foi escolhido pela presente pesquisa pelo fato de nos permitir, através de elementos presentes no próprio texto, observar desde os níveis mais profundos que retratam a organização textual até os níveis mais superficiais do texto que refletem as representações, avaliações ou outras marcas de subjetividade.

Bronckart (op. cit.), portanto, concebe a organização de um texto como um folhado constituído por três camadas: a infraestrutura geral, dividida em plano global do texto, tipos de discurso e sequências; os mecanismos de textualização, compostos pela coesão nominal e coesão verbal; e os mecanismos enunciativos, que são

constituídos das modalizações e das vozes presentes no texto. Essas três camadas serão mais detalhadas a seguir.

2.1.2.1 Infraestrutura geral do texto

Esse nível é considerado o mais profundo da organização textual. Essa camada do folhado textual revela organização do conteúdo temático do texto, podendo ser identificada pelo **plano geral**. Tal camada também é composta pelos **tipos de discurso**, pelas articulações entre esses tipos de discurso e pelas **sequências** que eventualmente aparecem no texto (BRONCKART, 1999).

Por sua vez, o plano geral se refere à organização de conjunto do conteúdo temático. Ele mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado através de um resumo (Ibid.). No entanto, Bronckart e Machado (2004) afirmam que esse nível de análise não deve ser realizado de forma simplista e estrutural. Segundo esses autores,

A identificação do plano global do texto, de suas partes constitutivas e suas articulações não devem ser vistas como uma simples abordagem estrutural do texto, mas deve levar-nos a clarificar o estatuto dialógico dessa estrutura composicional, que não pode ser vista como aleatória, mas sim como obedecendo a um objetivo específico, de acordo com as representações que o autor tem de seus destinatários (Ibid. p. 145).

Ainda nessa camada do folhado textual, podemos encontrar os tipos de discurso que correspondem aos mundos discursivos presentes no texto. De acordo com Bronckart (2008), podemos encontrar textos que são constituídos de diferentes segmentos. Por exemplo, em um romance histórico podemos achar um segmento principal com exposição da cronologia dos acontecimentos, como também segmentos intercalados que introduzem a fala dos personagens ou os pensamentos do autor. Da mesma forma que, em uma monografia científica, encontramos um segmento principal, no qual a teoria do autor é exposta juntamente com outros segmentos que relatam a cronologia de teorias adversas. Esses segmentos podem ser intuitivamente isolados por sua função semântico-pragmática para que possamos identificar configurações de unidades linguísticas específicas como, por exemplo, tempos verbais, pronomes, organizadores, etc. Esses segmentos, segundo Bronckart,

parecem traduzir ou semiotizar os mundos discursivos que, por sua vez, são criados a partir da ordem do NARRAR e da ordem do EXPOR.

Bronckart (1999) afirma que, na ordem do NARRAR, os mundos são criados à distância do mundo da interação, ou seja, em “outro lugar”. Contudo, esse “outro lugar” deve se manter parecido, isto é, um mundo que possa ser avaliado ou interpretado pelos indivíduos que lerão esse texto. Já nos mundos discursivos da ordem do EXPOR não há esse distanciamento, isto é, há uma concomitância entre o mundo discursivo que está sendo construído com o mundo da interação em curso.

Além disso, podemos criar um mundo discursivo em que os parâmetros do contexto de produção estejam diretamente implicados (implicação), ou criamos um mundo em que esses parâmetros estejam ausentes (autonomia). Ou seja, em um texto implicado podemos encontrar marcas de ação dos sujeitos e do contexto de produção. Já no texto autônomo essas marcas não se encontram presentes.

Dessa forma, no cruzamento desses eixos surgem os mundos discursivos do NARRAR implicado, NARRAR autônomo, EXPOR implicado e EXPOR autônomo ou, respectivamente os quatro tipos de discurso: relato interativo, narração, discurso interativo e discurso teórico.

Ainda no nível da estrutura geral do texto, encontramos as sequências que indicam os modos de planificação da linguagem. Bronckart (1999), à luz de Adam (1992), afirma que as sequências são unidades estruturais relativamente autônomas que, a partir da articulação e combinação de seus diferentes tipos, promovem a organização linear do texto. Para Bronckart, podemos encontrar seis tipos de sequências: narrativa, descritiva, argumentativa, descritiva de ações, explicativa e dialogal.

2.1.2.2 Mecanismos de textualização

Segundo Bronckart (1999), os mecanismos que se encontram neste nível intermediário de análise contribuem para o estabelecimento da coerência temática e explicitam, tendo em vista o destinatário, as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto. Considerando essas articulações, os mecanismos são distinguidos, respectivamente, entre a conexão, coesão nominal e coesão verbal.

2.1.2.3 Mecanismos enunciativos

De acordo com Bronckart (1999), essa camada do folhado textual é considerada como sendo do domínio mais superficial do texto, estando mais diretamente relacionada aos tipos de relação que se estabelecem entre o agente-produtor do texto e seus destinatários. Ou seja, esses mecanismos contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, auxiliando a identificar as instâncias que se responsabilizam ou que são responsabilizadas pelo que é enunciado. Os mecanismos enunciativos também auxiliam na compreensão das avaliações feitas por tais instâncias (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático.

Bronckart também esclarece a noção de *instâncias enunciativas* nas quais o autor criador, que está na origem do texto, não é o único responsável pelo que é enunciado. Dessa forma, o autor propõe outras instâncias de responsabilidade, formais ou internas ao texto, chamadas de narrador e/ou expositor.

Para invocar essas outras instâncias, o autor criador, na qualidade de agente (provido de capacidades de ação, intenções e motivações), mobiliza um vasto conjunto de conhecimentos e de representações referentes ao contexto físico e social para empreender uma ação de linguagem. Essas representações, conforme Bronckart,

[...] são construídas na interação com as ações e com os discursos de outros e, mesmo quando são alvo de uma reorganização singular, resultante da dimensão experiencial própria de cada pessoa, continuam portando os traços dessa alteridade constitutiva (1999 p. 321).

Isso implica afirmar que as ações de linguagem do autor são sempre interativas e que o outro está continuamente presente, até mesmo em opiniões pessoais, pois o autor precisa confrontá-las ou negociá-las com as representações dos outros. Bronckart argumenta também que esse confronto das representações pessoais com as representações dos outros não pode se efetuar apenas no espaço mental do autor, mas que é necessária a criação de um espaço mental comum e coletivo. Os mundos discursivos, citados anteriormente, são variantes dos espaços mentais coletivos. É nessa organização dos mundos coletivo-discursivos que se configuram as instâncias de enunciação, às quais o autor transfere a responsabilidade pelo que é enunciado.

Bronckart afirma também que os mundos discursivos geralmente fazem parte de uma unidade supra ordenada que é o texto. Dessa forma, esse teórico se baseia nas instâncias de narrador e expositor, que se articulam entre os mundos discursivos do NARRAR e do EXPOR, e postula uma instância de gerenciamento geral chamada de textualizador. Essa instância coletiva está implicada nas operações em que se baseiam os níveis de análise anteriores, intervindo no gerenciamento das vozes e nas modalizações.

As vozes, por sua vez, “podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (BRONCKART, 1999 p. 326). No entanto, o mesmo autor afirma que, na maioria dos casos, é a instância do textualizador que assume a responsabilidade do dizer, ou seja, conforme o tipo do discurso, a voz presente pode ser a do narrador ou expositor.

Contudo, em outros casos, podemos encontrar outras vozes que são secundárias à voz neutra. Tais vozes são agrupadas em três categorias (BRONCKART, 1999 p. 327-328):

- (1) as **vozes de personagens**: compreendem as vozes de seres humanos ou de entidades humanizadas implicadas na qualidade de agente no conteúdo temático;
- (2) as **vozes sociais**: são as vozes originárias de personagens, instituições ou grupos sociais evidenciados nos textos, mas que não intervêm como agentes no conteúdo temático de um texto. Essas vozes são mencionadas como instâncias externas de avaliação desse conteúdo temático;
- (3) a **voz do autor**: trata-se da voz empírica que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado.

A partir de qualquer uma das vozes acima, é possível detectar os diversos comentários ou avaliações a respeito do conteúdo temático, chamados de modalizações. Bronckart (1999 p. 330-332), à luz da teoria dos três mundos proposta por Habermas (1987), define quatro tipos de modalização:

- (1) **modalizações lógicas**: relacionadas ao mundo objetivo, essas modalizações são marcadas por elementos que evidenciam condições de verdade, fatos que podem ser provados, atestados, possíveis, eventuais, necessários, etc.;
- (2) **modalizações deônticas**: têm relação com o domínio do direito, das obrigações sociais e normas em uso, constitutivas do mundo social;

- (3) **modalizações apreciativas:** envolvem as apreciações subjetivas do enunciador sobre o conteúdo temático, avaliando o enunciado como negativo, positivos, feliz, estranho, etc.;
- (4) **modalizações pragmáticas:** auxiliam na interpretação do agir de determinado agente do enunciado, atribuindo-lhe intenções, razões, ou capacidades de ação.

Os mecanismos enunciativos, portanto, são de interesse do ISD para a análise do agir docente, uma vez que essa camada permite identificar as vozes presentes no discurso do professor e interpretar seu posicionamento enunciativo em relação ao seu trabalho. Dessa forma, adotaremos esses mecanismos de responsabilização como categorias de análise, uma vez que eles possibilitam cumprir com os objetivos da pesquisa. No próximo subtópico, buscaremos trazer considerações acerca do trabalho geral e do professor a fim de complementar nosso quadro teórico.

2.2 UM BREVE PERCURSO SOBRE AS CIÊNCIAS DO TRABALHO E O TRABALHO DO PROFESSOR

De acordo com Bronckart, “a atividade de ensino tem sido considerada como um **verdadeiro trabalho**, cujas características passaram a ser objeto de reflexões, debates e pesquisas de caráter didático e científico” (2006, p. 203). Dessa forma, o autor busca em seu artigo *Porque e como analisar o trabalho do professor* justificar a atual ebulição sobre o trabalho educacional e trazer evidências sobre as especificidades do trabalho desse profissional.

O interesse do ISD pelo trabalho do professor decorre de uma evolução dos trabalhos de didática das línguas e do encontro desse campo da didática com as ciências do trabalho. Bronckart (2006) argumenta que, desde a implantação do sistema de ensino público europeu, ocorreram diversas reformas e renovações explicadas pela necessidade permanente de a escola se adaptar às mudanças sociais e econômicas e aos conhecimentos novos desenvolvidos no campo científico.

Contudo, esse autor (BRONCKART, 2006) afirma que tais adaptações foram, durante muito tempo, de cunho aplicacionista, ou seja, a preocupação maior dos pesquisadores era de levar as pesquisas que eram feitas para os professores a fim de que esses profissionais aplicassem tais programas ao ensino. Com o passar do

tempo, a efetividade de tais programas e até que ponto eles eram executados passaram a ser questionados devido a duas razões. A primeira é que era preciso levar em consideração a realidade do estado de ensino atual da escola, ou seja, fatores como a organização dos sistemas de ensino, as características dos alunos, a formação dos professores, etc. A segunda razão recai sobre a necessidade de uma seleção cuidadosa dos novos conhecimentos científicos a serem aplicados na escola de uma forma que sejam pertinentes e que possam ser compreendidos por professores e alunos.

Assim, as didáticas das disciplinas escolares surgem nos anos 60/70 em resposta aos dois problemas mencionados acima, desenvolvendo, de acordo com Bronckart (2006), um trabalho triplo: (1) análise do estado de ensino de uma determinada disciplina; (2) análise dos aportes teóricos da disciplina; e (3) realização de pesquisas e intervenções para melhorar o ensino através da transposição didática (e não mais pela aplicação direta), ou seja, de uma adaptação que leva em consideração a situação didática.

No que se refere ao ensino de línguas, Bronckart afirma que “no decorrer das últimas três décadas, a didática se apropriou de noções e métodos de novas teorias gramaticais (especialmente da Gramática Gerativa) e de abordagens textuais e discursivas” (2006, p. 206), cujas transposições ocorreram nos níveis dos programas de ensino, dos instrumentos (através da elaboração de materiais didáticos) e dos procedimentos. Essas ações constituíram uma primeira fase dos trabalhos de didática que visava uma redefinição do ensino de línguas.

Com essa fase concluída, surgiu a preocupação de averiguar a realidade de sua implantação, o que constituiu “a segunda fase de trabalhos didáticos, cujo objetivo principal era analisar o que ocorre realmente na sala de aula, ver de que modo os novos projetos eram desenvolvidos no decorrer concreto de uma aula” (BRONCKART, 2006 p. 206). Esse autor afirma que os resultados de um grande número de pesquisas mostram um distanciamento entre o projeto e a realidade, o que fez com que a didática redirecionasse suas orientações. Bronckart pontua que:

[...] até aquele momento, essa disciplina centrava-se, sobretudo nos alunos, em seus processos de aprendizagem e em suas relações com os saberes, a didática tomou consciência, a partir daí, da necessidade de também se interessar, muito seriamente, pelo que os professores fazem na aula, isto é, pela **realidade do trabalho educacional** (Ibid. p. 207, Grifo do autor).

Esse teórico assinala, entretanto, que o interesse pelos processos desenvolvidos pelos alunos ainda continua vital para a didática, mas também é necessário compreender o trabalho do professor, suas capacidades e conhecimentos para que possa obter sucesso nas especificidades de seu ofício. Esse redirecionamento para o trabalho do professor fez emergir diversas pesquisas em colaboração com as Ciências do Trabalho.

Freitas (2006) menciona os dados de Souza-e-Silva (2002) sobre as pesquisas da Linguística que surgiram com a contribuição das Ciências do Trabalho. Na França, nos anos 80, nasceram os grupos de pesquisa *Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail* (APST) e *Language et Travail* (L&T). Já no Brasil, esses grupos se formaram na década de 90, entre eles o 'Atelier', grupo formado por pesquisadores interessados pelas práticas de linguagem em situações de trabalho (SOUZA-E-SILVA, 2003).

O interesse desses grupos de pesquisa pelo trabalho, segundo Pérez (2014), mostra-se bastante enriquecedor por considerarem a linguagem como parte constitutiva da situação de trabalho, uma vez que a linguagem ocupa um lugar central nas interações humanas. O ISD, que engloba em suas bases noções da Ergonomia e da Clínica da Atividade, cujos pressupostos também se apoiam na teoria vygotskyana, e que considera a linguagem fundamental para o desenvolvimento humano, "institui uma abordagem discursiva do trabalho e propõe um planejamento geral de pesquisa, que inclui investigações sobre as mais diferentes situações de trabalho, englobando também as do ensino como trabalho" (ibid., p. 71-72).

Dessa forma, algumas considerações sobre as Ciências do Trabalho e suas contribuições se fazem relevantes para incorporar ao nosso quadro teórico, uma vez que suas bases colaboraram para a elaboração do plano de pesquisa proposto pelo ISD e classificam os textos que se encontram no entorno do trabalho docente. Para tanto, uma breve introdução sobre a Ergonomia e a Clínica da Atividade, sendo esta última uma ramificação da Psicologia do Trabalho, serão apresentadas.

Souza-e-Silva (2003) resgata um pouco do percurso histórico da Ergonomia, desenvolvida na Grã-Bretanha durante a Segunda Guerra Mundial em 1947, como resultado de uma pesquisa desenvolvida para a Defesa Nacional Britânica com o intuito de atenuar os esforços humanos em situações extremas. Foi também na Grã-Bretanha que se estabeleceu a primeira Sociedade de Pesquisa Ergonômica que desenvolveu pesquisas com o objetivo de adaptar a máquina ao homem, ou seja,

pensar na concepção de objetos que atenuassem danos ao organismo humano através da industrialização.

Ainda de acordo com essa autora, surgiram na França pesquisas relacionadas à observação do trabalho humano, simultaneamente ao surgimento da Ergonomia na Grã-Bretanha. Uma das primeiras pesquisas da Ergonomia de linha francesa buscava mostrar a complexidade do trabalho dos agentes de estação ferroviárias e telefonistas, atividades que aparentavam ser simples e mecânicas.

Apesar da simultaneidade e de ambas pesquisas realizadas na Grã-Bretanha e na França dialogarem com outras áreas do conhecimento, esses dois movimentos adquiriram traços diferenciados. Souza-e-Silva relata que:

A ausência da França na aventura tecnológica produzida pelas exigências militares da Segunda Guerra Mundial e a ligação de alguns ergonomistas com o movimento operário levou a ergonomia francófona a estabelecer uma relação menos marcada com a aplicação de conhecimentos científicos e a ancorar-se em questões epistemológicas relacionadas à questão dos efeitos reais da ação ergonômica sobre o trabalho. (Ibid., p. 341).

Essa corrente francesa, chamada de Ergonomia da Atividade, é caracterizada, portanto, pela busca da adaptação do trabalho ao homem, enquanto na Grã-Bretanha se buscava adaptar a máquina ao homem (WISNER, 1996 apud SOUZA-E-SILVA, 2003). Segundo Bronckart (2006), a ergonomia francesa caracterizou-se, primeiramente, por diferenciar as características fundamentais entre o **trabalho prescrito** e o **trabalho real**, que serão explicados mais adiante. Essas questões, por sua vez, foram impulsionadas em oposição às pesquisas tayloristas (MACHADO, 2007).

A referida autora relata que as formas de realização concreta do trabalho se formalizaram, primeiramente, com Taylor (1965) o qual concebia a ciência do trabalho:

[...] como um conjunto de procedimentos e técnicas para a análise minuciosa das tarefas a serem desenvolvidas pelos trabalhadores nas fábricas, de cada movimento elementar a ser feito e do tempo a ser dispendido, visando ao controle total de sua execução a uma maior produtividade e a maiores lucros (MACHADO, 2007 p. 85)

O trabalho para essa corrente é traduzido, portanto, como a execução do que é prescrito. A indústria automobilística norte-americana foi o lugar onde as teorias da

organização científica do trabalho, unidas ao fordismo, puderam ser aplicadas. Essa aplicação se deu através da constituição de uma cadeia produtiva, na qual trabalhadores especializados foram divididos em vários postos de trabalhos que agregavam partes do produto até a sua conclusão (MACHADO, 2007).

Com o foco nessa divisão extrema de tarefas, os estudos comportamentais, motivacionais, bem como os estudos sobre as necessidades humanas ganharam força juntamente com o taylorismo e o fordismo nos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial. Esses estudos baseavam-se no uso de testes que tinham o intuito de selecionar pessoas para desempenhar tarefas e de melhorar os procedimentos de treinamento, aumentando a produtividade através adaptação das pessoas ao trabalho.

Somente após o fim da guerra e com o aparecimento de novas necessidades, surgiram novas abordagens sobre a questão do trabalho. Pesquisadores começaram a desenvolver teorias em oposição às práticas do taylorismo e do fordismo: “não se tratava mais de adaptar os indivíduos ao trabalho, mas de melhorar as condições de trabalho para esses indivíduos” (Ibid. p. 86).

A partir desse conflito, surge a ergonomia de linha francesa, a qual se interessa pela análise da atividade humana no ambiente de trabalho. Machado (2007) se alicerça em Ferreira (2000) para afirmar que o foco dessa vertente não é apenas o observável, mas sim as múltiplas dimensões do funcionamento humano, dentre elas o fisiológico, o cognitivo, o social e o afetivo.

Contudo, a ergonomia francesa só ganha força nos anos 70, quando os próprios trabalhadores passaram a rejeitar a organização taylorista e fordista do trabalho e os sindicatos dos trabalhadores franceses começaram a intervir e solicitar dos ergonomistas mais pesquisas para a melhoria das condições de trabalho. Assim, a ergonomia francesa se estabeleceu devido a sua contraposição ao taylorismo e ao fordismo, demonstrando que essas duas correntes possuíam um objetivo inexecutável ao tentar prescrever as tarefas minuciosamente, comprovando a distância entre a prescrição e o trabalho real (MACHADO, 2007).

É nesse contexto de oposição ao taylorismo que nascem os conceitos de trabalho prescrito e realizado da ergonomia francesa. Bronckart (2006, p. 208) explica que o primeiro conceito se refere ao trabalho na forma como ele é predefinido em documentos escritos pelas empresas ou instituições. Esses documentos podem ser manuais, modelos, instruções, entre outros, e constituem uma representação do que

deve ser o trabalho, que é anterior a sua realização efetiva. No contexto do trabalho do professor, os projetos didáticos, os programas, as sequências didáticas, entre outros, englobam o trabalho prescrito. Já o trabalho real(izado)⁴ constitui as características efetivas da atividade em uma situação concreta de trabalho. As atividades do professor na sala de aula, portanto, fazem parte desse nível do trabalho.

Essas definições originárias da Ergonomia e também reutilizadas pela Clínica da Atividade, ramo da Psicologia do Trabalho que tem como um de seus principais representantes o professor e pesquisador francês Yves Clot, vinculado ao *Conservatoire National des Arts et Métiers* (CNAM), dão aporte ao ISD para a classificação dos textos que se encontram no entorno no trabalho do professor. A Clínica da Atividade também traz contribuições enriquecedoras para a análise do trabalho desse profissional por buscar uma compreensão da “atividade docente a partir das várias dimensões constitutivas dessa atividade, sem reduzi-la apenas (à eficácia) da atividade de ensino” (PÉREZ, 2014 p. 76).

Além disso, as bases da teoria vygotskyana e dos gêneros do discurso de Bakhtin, nas quais a Ergonomia e a Clínica da Atividade se respaldam, tornam essas Ciências do Trabalho valiosas para as pesquisas conduzidas pelo ISD sobre o trabalho do professor.

Em entrevista concedida a Machado (2005), Clot explica que se inspirou na experiência de Oddonne, na Itália, nos anos 70. Em contato com esse último teórico, Clot conheceu o procedimento de instrução ao sócia, utilizado para a análise do trabalho. Foi essa experiência desenvolvida por Oddonne na empresa automobilística Fiat que inspirou e proporcionou a Clot os instrumentos para transformar a psicologia do trabalho em psicologia dos trabalhadores (Ibid p. 157).

Segundo Lima (2007), Clot faz uma apropriação rica das obras de Vygotsky e de Bakhtin, propondo uma abordagem original e ao mesmo tempo eficaz para a análise da atividade. Esse último autor busca uma análise do trabalho baseado na subjetividade do trabalhador, propondo alguns conceitos importantes, dentre eles o real da atividade, o gênero profissional e o estilo da ação.

O real da atividade, diferentemente do trabalho real, diz respeito ao que não foi efetivamente realizado. O trabalho real corresponde ao que pode ser observado, o que foi de fato realizado durante o trabalho. Já o real da atividade consiste no que não

⁴ É importante destacar que o conceito de **trabalho realizado** denominado pela Ergonomia é citado por Bronckart (2006) como **trabalho real**.

pode ou poderia ser feito, no que o trabalhador gostaria de fazer e não conseguiu ou no que ele que foi impedido de realizar (HINZ, 2010). Clot (2007) destaca a relevância desse conceito, pois apenas análise do trabalho efetivamente realizado não é capaz de compreender a complexidade do trabalho humano. Este último também é, portanto, constituído do que não pode ser observado, englobando o trabalho não realizado.

Já o gênero profissional foi inspirado na noção de gênero do discurso de Bakhtin (1997) e que, como já citado anteriormente, são tipos relativamente estáveis de enunciado produzidos no interior das esferas da atividade humana que permitem a interação entre os sujeitos. Assim, tal como os gêneros do discurso, os gêneros profissionais são “construções híbridas” (PÉREZ, 2014, p. 79), “compartilhadas e ratificadas no espaço coletivo dos trabalhadores, em determinado lugar e duração, assumindo, assim, uma configuração histórica e, ao mesmo tempo, transitória” (FONSECA, 2009 p. 222).

Lima (2007) apoiada em Clot (2006), complementa que o gênero profissional constitui um repertório que pré-organiza a atividade. Ou seja,

[...] trata-se de técnicas, formas de fazer estabelecidas, uma reorganização do *métier* pelo coletivo e, dessa forma, pode ser compreendido como a parte subentendida da atividade, um estoque de possibilidades conhecido somente por aqueles que participam da mesma situação. Trata-se, portanto, de um instrumento coletivo da atividade individual (p. 100).

A maleabilidade é uma outra característica na qual os gêneros profissionais absorvem dos gêneros discursivos. Essa característica é comum, uma vez que as práticas sociocomunicativas nas quais os gêneros se realizam são sempre dinâmicas e variáveis. É na realização da atividade e no debate sobre os gêneros que os trabalhadores se apropriam e até recriam os gêneros, tornando os sujeitos mais conscientes de sua atividade (LIMA, Op.cit).

Segundo Ruelland-Roger (2013), o trabalhador age a partir de um gênero, mas ele também o ajusta e o aperfeiçoa. Assim, é nesse movimento de ajuste e aperfeiçoamento dos gêneros que se constitui o **estilo da ação**. Alicerçada em Clot e Faïta (2000), a autora pontua que “o gênero está sempre inacabado. Mesmo que seja possível reinvesti-lo em cada situação de trabalho, ele só vai tomar sua forma acabada nos traços particulares, contingentes, únicos e não reiteráveis que definem cada

situação vivida” (p. 135). Dessa forma o sujeito, que busca no gênero um recurso para agir, também se liberta dele, criando “variantes estilísticas” que remodelam o gênero.

Os aportes teóricos da Ergonomia e da Clínica da Atividade levantados proporcionaram uma compreensão da complexidade do trabalho humano e ajudaram a desenvolver métodos de análise do trabalho que colocassem o trabalhador na posição de sujeito transformador da sua própria situação de trabalho⁵. Além disso, a noção de trabalho explorada por tais ciências oferece aporte ao ISD para o desenvolvimento de pesquisas sobre o trabalho do professor. A seguir, buscamos explorar esse conceito e mostrar sua influência no ISD para a conceituação do trabalho docente.

2.2.2 A noção de trabalho da Ergonomia e da Clínica da Atividade e o trabalho do professor

Para uma compreensão mais clara do trabalho docente, o presente tópico busca relatar aspectos do trabalho geral os quais se configuraram em consequência das relações sociais, mas que ainda continuam em constante mudança devido à novas configurações que o trabalho adquire ao longo dos anos. Esses aspectos também nos ajudam a compreender as especificidades do trabalho do professor, cuja noção, ainda que provisória⁶, será abordada em sequência. Além disso, buscamos também classificar os textos da rede discursiva na qual o trabalho se insere para que, através das análises desses textos, seja possível uma compreensão mais aprofundada do trabalho docente.

Em seu texto *Por uma concepção ampliada do trabalho do professor*, Machado (2007) traça um percurso histórico sobre as noções de trabalho e coleta algumas definições desse termo em dicionários de língua portuguesa (LP) e francesa com o objetivo de compreender como o trabalho é compreendido pela sociedade. A autora conclui que essas definições constituem

um acúmulo de valores sociohistoricamente construídos nas duas sociedades, como um reflexo ou resultado, na própria língua, de

⁵ Os métodos de análise do trabalho desenvolvidos pela Clínica da Atividade (autoconfrontação simples, autoconfrontação cruzada e instrução ao sócio) não serão explorados no presente trabalho, uma vez que utilizamos o método de análise de textos indicados por Bronckart (2006). Para mais detalhes sobre os procedimentos desenvolvidos pela Clínica da Atividade, conferir Lousada (2006) e Clot (2007).

⁶ Os autores citados afirmam que a definição proposta do trabalho docente não é definitiva pois, assim como as configurações do trabalho geral estão em constante mudança, o mesmo acontece com o trabalho do professor.

acordos sociais, que, em algum momento histórico, contribuíram para a estabilização de um ou outro significado (2007, p. 82).

Machado (ibid.) também argumenta que esses acordos sociais tomam nova forma em virtude das transformações sociais e, conseqüentemente, das novas configurações que o trabalho adquire, gerando novos valores para a palavra trabalho. Assim, Ferreira (2000) alega que a definição do que vem a ser o trabalho ainda não é consenso entre os ergonomistas e os pesquisadores que transitam por essa área devido a tais transformações sociais.

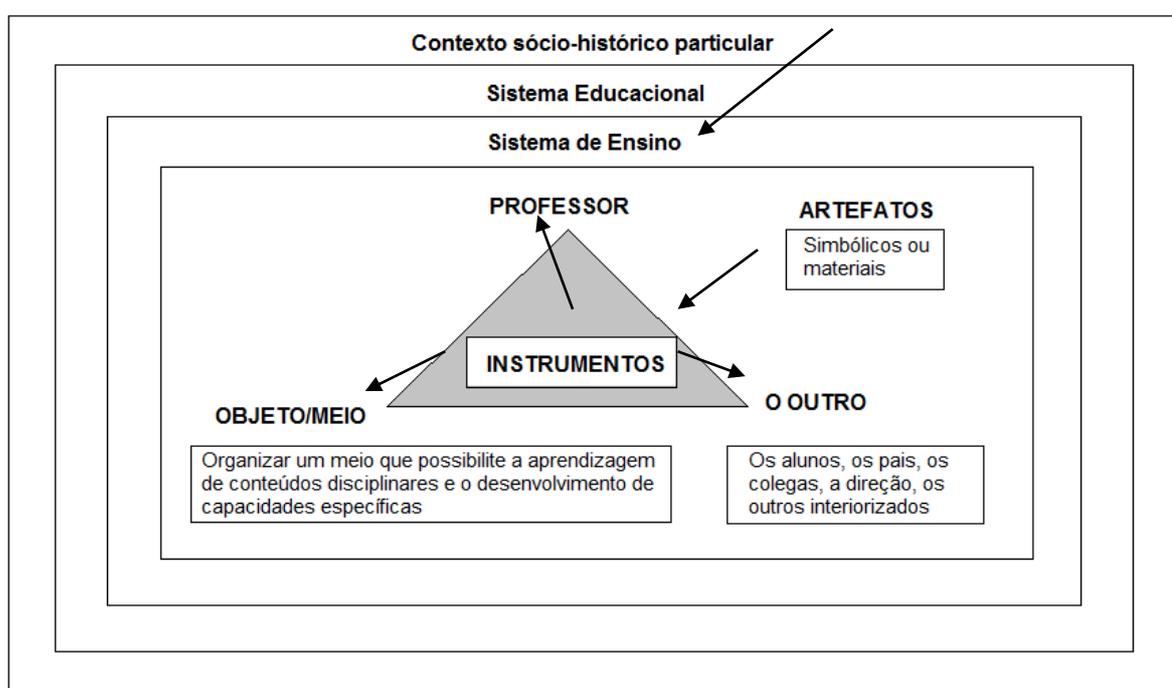
No entanto, mesmo com a ausência de uma definição acabada, Machado (op.cit.) defende que os aportes oferecidos pela Ergonomia e pela Clínica da Atividade sobre o trabalho podem contribuir para uma compreensão das especificidades do trabalho docente. Desse modo, a autora, alicerçada em Bronckart (2004) e Clot (2007), entre outros autores (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2002), nos fornece um conjunto de características da atividade de trabalho que auxiliam a elaborar uma definição provisória do trabalho do professor.

Assim sendo, é possível considerar a atividade de trabalho como: (a) uma atividade **situada**, influenciada tanto pelo contexto imediato quanto pelo contexto mais amplo; é pessoal e, ao mesmo tempo, impessoal, pois o trabalhador envolve todas as suas dimensões (física, cognitiva, emocional, etc.) para a realização da atividade, mas também não as desenvolve de maneira livre, pois as tarefas são prescritas por outras instâncias; (b) uma atividade **prefigurada**, pois o trabalhador, ao realizar as atividades, reelabora as prescrições e as constrói para si, buscando cumprir o que as prescrições externas demandam em situações específicas; (c) uma atividade **mediada** por instrumentos materiais ou simbólicos e (d) **interacional**, pois, ao agir sobre o meio através desses instrumentos, o trabalhador os transforma e, ao mesmo tempo, por eles é transformado; uma atividade (e) **interpessoal** e (f) **transpessoal**, simultaneamente, pois o trabalhador interage com outros sujeitos presentes (ou até mesmo ausentes) na situação de trabalho, e também é guiado pelos gêneros profissionais (CLOT, 2007), ou seja, modelos de agir construídos sociohistoricamente pelo coletivo de trabalho; (g) uma atividade **conflituosa**, pois o trabalhador também pode se defrontar com vozes contraditórias de outros sujeitos implicados na situação de trabalho; pelo fato de ser conflituosa, também é considerada (h) **fonte de aprendizagem** de novos conhecimentos e do desenvolvimento de novas

capacidades, ou **fonte de impedimento**, caso esses conflitos tirem do trabalhador o seu poder de agir, gerando fadiga, estresse ou até abandono do trabalho (MACHADO, 2007 p. 91-92).

Dessa forma, a partir das características gerais do trabalho elencadas e com o aporte dos mesmos autores que auxiliaram a enumerá-las, Machado apresenta o esquema visual a seguir com os elementos básicos do trabalho do professor:

Figura 1 - Elementos do trabalho do professor



Fonte: Machado (2007. p. 92)

A partir do esquema acima, Machado e Lousada (2010) destacam que todos os polos (o professor, o outro, o objeto, os instrumentos/artefatos) estão em constante interação, influenciam um ao outro e organizam o trabalho do docente. “Por exemplo, o instrumento auxilia a organizar o meio, age sobre o outro e sobre o sujeito professor e vice-versa, o que pode levar à própria transformação dos artefatos sociais” (Ibid., p. 629).

O trabalho (geral e do professor) é observado, portanto, como uma atividade em que um determinado sujeito age sobre o meio, interagindo com diferentes outros, apropriando-se de artefatos materiais ou simbólicos que são criados sociohistoricamente, que se transformam em instrumentos para seu agir e são por

eles transformados (MACHADO, 2007). Um desses artefatos são as prescrições, das quais o professor se apropria e as quais reelabora a partir da interação com os demais elementos envolvidos no trabalho docente.

É possível visualizar também, a partir do esquema da página anterior, o contexto social onde a nossa pesquisa está inserida. Podemos afirmar, portanto, que o **sistema educacional** representa a instância mais elevada da educação brasileira, a qual define as leis e regulariza esse sistema. O **sistema de ensino**, por sua vez, traduz as redes municipais e estaduais de ensino. Esses elementos funcionam como influências externas do fazer docente. Os **artefatos** podem ser considerados como as prescrições, das quais o professor se apropria e reelabora a partir da interação com **os outros**, transformando-as em instrumentos para seu agir. E por fim, **o outro**, tal como mostrado no esquema, representa a comunidade escolar (alunos, pais, colegas, direção) e que exercem uma influência mais direta no agir do professor.

Ainda sobre o esquema da página anterior, o **objeto** ou **objetivo** do trabalho do professor, aparece como um propósito de “criar um meio propício para a aprendizagem de conteúdos disciplinares e o desenvolvimento de capacidades específicas”. No entanto, a própria autora destaca que a noção apresentada não é completa, pois esse objeto traduz principalmente os elementos que fazem parte do “aqui e agora”, ou seja, do trabalho mais imediato do professor. As prescrições do sistema educacional brasileiro, por exemplo, têm por propósito “auxiliar o aluno a se tornar um cidadão crítico” ou “transformar os modos de pensar e de agir”. Tais objetivos fazem parte de um projeto maior que, mesmo com a participação direta do professor, só são atingidos a partir de um longo processo de desenvolvimento. Dessa forma, ainda não foi possível representar todas especificidades do trabalho docente.

A partir das considerações sobre a complexidade do trabalho (geral e do professor), Rocha et al (2002) afirmam que uma concepção ampliada sobre este assunto se caracteriza a partir de uma extensa rede de discursos, cuja análise, conforme Bronckart e Machado (2004), nos ajuda a compreender melhor as relações entre linguagem e trabalho. Essa rede é, portanto, constituída por uma gama diversificada de discursos/textos que circulam na esfera do trabalho e em seu entorno.

Com o objetivo de compreender e classificar os **textos** dessa rede discursiva, Rocha et al (2002) mencionam a contribuição de Lacoste (1995) no tocante às modalidades das relações entre linguagem e trabalho. Este último autor as tipifica em: (1) linguagem **no** trabalho, (2) linguagem **como** trabalho e (3) linguagem **sobre** o

trabalho. No entanto, os autores afirmam que, apesar dessa tipologização que busca revelar os contextos onde as práticas de linguagens relacionadas ao trabalho acontecem, as fronteiras nas quais a linguagem **como** e **no** trabalho se encontram não são muito nítidas.

O ISD, portanto, se propõe a analisar o agir materializado em textos **no** e **sobre** o trabalho (mais especificamente o trabalho educacional) a partir do, já citado, modelo de análise textual-discursiva proposto por Bronckart (1999). Para tanto, o ISD também classifica os diferentes textos que constituem a rede discursiva do trabalho docente.

Bronckart (2006; 2008) categoriza esses textos e afirma que eles fazem parte de um conjunto de dados que revelam diferentes dimensões da rede discursiva do trabalho. Esse autor, portanto, menciona quatro dimensões: (a) o trabalho prescrito, constituído por textos que definem, organizam e regulamentam o trabalho docente; (b) o trabalho real(izado), caracterizado pelas condutas verbais e não verbais na realização de uma tarefa; (c) trabalho interpretado pelo próprio actante, ou seja, os textos nos quais o trabalhador avalia o seu agir; e (d) o trabalho interpretado por observadores externos que produzem textos a partir de uma leitura interpretativa sobre o trabalho real.

Bronckart (2008) ainda assinala, em seu plano de pesquisa, procedimentos de coleta para os textos da rede discursiva do trabalho docente. Os textos resultantes do trabalho real são gravados em áudio e vídeo, enquanto os textos interpretativos do próprio actante são realizados através de entrevistas anteriores e posteriores a situação do trabalho. Já o procedimento de coleta para o trabalho interpretado por observadores externos ainda se encontra em construção, conforme aponta Bronckart.

Nossa pesquisa se situa na rede discursiva de textos **sobre** o trabalho docente na qual o próprio professor interpreta o seu trabalho, isto é, se encontra na dimensão dos textos interpretativos do agir produzidos pelo próprio actante. Para a análise desses textos pertencentes a essa dimensão, utilizamos os procedimentos de coleta indicados por Bronckart que se referem às entrevistas anteriores e posteriores à situação do trabalho.

Podemos concluir, ao final dessa seção, que os aportes oferecidos pelas ciências do trabalho auxiliam o ISD em suas pesquisas sobre o trabalho educacional, não somente através dos procedimentos metodológicos desenvolvidos, mas por consideram a linguagem como central para o desenvolvimento humano. Além disso, ainda que seus pressupostos sobre o trabalho do professor ainda se encontrem em

desenvolvimento, o intercâmbio entre essas duas correntes permite que o ISD cumpra com sua intenção de se tornar interdisciplinar, buscando abordar toda a complexidade das atividades humanas (PÉREZ, 2014).

Com a intenção de contribuir com o quadro teórico deste trabalho, buscamos na próxima seção realizar um levantamento de políticas linguísticas que tiveram algum impacto para o estado atual do ensino de LI na esfera pública. Para tanto, tencionamos elucidar para o leitor o conceito de política linguística, mencionar algumas ações institucionais que diretamente tiveram relação com o ensino de LI, como também trazer algumas considerações sobre os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco, prescrições nas quais as escolas pesquisadas se baseiam.

2.3 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL E EM PERNAMBUCO

De acordo com Galli e Santos (2016), refletir sobre o ensino-aprendizagem de LE na esfera pública implica discutir políticas linguísticas, uma vez que tais políticas reverberam em ações do poder público que visam mudanças tanto na vida social, quanto em ações no âmbito escolar. Nesse sentido, Andrade considera a política linguística como:

[...] uma área de conhecimento que atua diretamente como mecanismo de gestão da língua, diz respeito às decisões, principalmente, governamentais de propor normas de uso e funcionamento da língua, determinando qual língua ou quais línguas devem ser aprendidas e ensinadas, qual a variedade da língua deve ter mais valorização na sociedade, definindo metodologias, conteúdos e formas de avaliação do ensino da língua socialmente prestigiada (2016 p. 41).

Esse mesmo autor salienta, contudo, que tais decisões não ocorrem de maneira unilateral. Os usuários da língua também fazem suas escolhas em relação ao dialeto ou variantes que usam, interferindo também no processo de gestão. Dessa forma, Sousa e Soares (2014) mencionam três componentes interdependentes e inter-relacionados que constituem a política linguística: as práticas, as crenças e a gestão da língua. Essas três dimensões foram mais tarde categorizadas, respectivamente, por Bonacina-Pugh (apud SOUSA & SOARES, 2014) em políticas linguísticas praticadas, políticas linguísticas percebidas e políticas linguísticas declaradas.

As primeiras se referem às práticas de linguagem em contexto de uso da língua desempenhadas por seus usuários, como, por exemplo, a adequação do falante ao contexto e ao seu interlocutor, a escolha de uma variante linguística, entre outros. Já as políticas linguísticas percebidas têm relação com as crenças e concernem aos valores e à importância atribuídos a determinadas línguas ou variedades pelas comunidades de fala. E, por fim, as políticas linguísticas declaradas tratam de um grupo de líderes ou de um sistema de governo que se empenha em modificar ou até mesmo eliminar as práticas e as crenças de uma comunidade de fala.

Um exemplo dessa última dimensão, conforme aponta Monbach (2012), foi a Campanha de Nacionalização do governo de Getúlio Vargas que buscava integrar de maneira drástica os imigrantes e seus descendentes à cultura brasileira. Em 1939, por exemplo, esses imigrantes foram proibidos de falar a LE, inclusive em ambientes religiosos. Esse fato se agravou na época da Segunda Guerra Mundial, quando eles eram presos se fossem pegos falando a sua língua de origem e parte de suas memórias eram destruídas (documentos históricos, religiosos, etc.).

Ainda segundo Day e Savedra (2015), há um outro componente da política linguística que trata especificamente do ensino de línguas (materna ou estrangeira): a política linguística educativa. Ela abrange “tanto as políticas de ensino e de uso das línguas nos sistemas educativos, principalmente públicos e oficiais, como também o conjunto de problemáticas de uma educação cívica para o multilinguismo e para a alteridade linguística” (p. 561).

De acordo com as autoras (ibid.), ensinar línguas é “tanto uma decisão quanto um ato político” e tal ato expressa a visão que a sociedade possui da língua e de seu papel social, bem como delinea as ações educativas. Elas argumentam que o ensino de línguas não abrange apenas as questões de ordem teórico-metodológicas, mas ele está estreitamente relacionado aos aspectos econômicos, sociais e geopolíticos de um Estado-Nação e às políticas linguísticas por ele adotadas. Dessa forma:

Incluir ou retirar o ensino de línguas do ensino público; torná-las obrigatórias ou opcionais, passíveis ou não de retenção; defini-las *a priori* ou deixá-las à escolha da comunidade; adotar ou não um método ou um material específico; aumentar ou reduzir a carga horária, enfim, tudo perpassa por decisões de cunho político-linguístico. (Ibid. p. 562)

Tais autoras destacam ainda que as discussões acerca das questões políticas e teórico-metodológicas do ensino de línguas têm se mantido em esferas

independentes. No entanto, elas argumentam que é preciso que os debates políticos incluam questões teórico-metodológicas ou vice-versa, uma vez que um exame atento pode comprovar a estreita ligação entre eles.

Em consequência disso, as autoras afirmam que os resultados da maioria das pesquisas sobre a problemática do ensino de LE na escola recaem sobre questões teórico-metodológicas. Esses problemas de fato existem, contudo, suas raízes se instauram em fundamentos político-linguísticos que se encontram nas esferas de decisão do Estado. Pretendemos, portanto, nesta seção mencionar de maneira breve, alguns desses fundamentos político-linguísticos que tiveram impactos positivos, negativos ou contraditórios no ensino-aprendizagem de LE, mais especificamente da LI, pois as questões teórico-metodológicas referidas há pouco são consequência das ações político-linguísticas.

Day e Savedra (2015) destacam que um dos fatores determinantes para o *status quo* do ensino das LE no Brasil incide sobre a visão que o Estado possui da língua materna (LM) e da LE. Segundo as autoras, a LM é a língua do Estado que o auxilia a estabelecer sua relação com a nação. Ela é, portanto, “o principal veículo de acesso ao conhecimento interno e externo à língua e, assim sendo, ela é também uma poderosa fonte de controle ideológico, um filtro de valores, de visões de mundo, de culturas, etc., através do qual o Estado exerce seu poder” (ibid., p. 562). Dessa forma, a LM tem espaço privilegiado na escola.

Já a LE, como o próprio nome sugere, é a língua que parece ser externa ao Estado. Ela representa mais o espaço do outro e, por isso, seu espaço oficial é limitado pelo Estado. As autoras ainda acrescentam que o acesso à educação como um todo e o ensino da LE desempenharam um papel elitista no Brasil. Assim a LE perpetuou-se no imaginário popular como um privilégio de poucos que perdurou durante o século XX.

Essas representações da LM e da LE corroboram, por exemplo, a disparidade das cargas horárias entre as duas disciplinas, a prioridade da oferta de formação continuada para professores de LM, bem como o imaginário imediatista e reducionista do ensino de LE na esfera pública (GALLI, 2011). Embora as questões levantadas acima contribuam para fortalecer a ideia de que não é possível aprender LE na escola,

é possível observar diversas ações do Estado que visam provocar mudanças quanto a essa realidade⁷.

Dentre tais ações, podemos mencionar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual representa, segundo Rodrigues (2010), uma ruptura no desenvolvimento do ensino de LE no país. Essa Lei caracteriza um marco na história da educação brasileira por se tratar da primeira lei direcionada para uma política de educação nacional em uma época na qual somente existiam decretos e reformas. No entanto, a primeira LDBEN sancionada em 1961 representa um recuo para o desenvolvimento do ensino das LE na escola.

Essa autora afirma que a LDBEN de 1961 inicia um processo de apagamento das LE em virtude da sua exclusão do quadro de disciplinas obrigatórias do currículo escolar. A esse processo a autora chamou de desoficialização do ensino das LE, no qual essas disciplinas perdem a sua importância no processo de formação dos sujeitos.

Esse processo de desoficialização vai sendo reforçado, conforme aponta a autora, com a Lei 5.682 de 1971 (LDBEN de 1971). Essa lei propôs a união dos alunos de diferentes séries com níveis equivalentes da LE ensinada na escola, o que remete, para a autora, à identificação das LE como um conteúdo extracurricular passível de não-inclusão na estrutura dos estabelecimentos regulares de ensino. Essa normativa, portanto, contribui para a cristalização da divergência entre conteúdos obrigatórios e LE, desvinculando essa disciplina da situação cotidiana da sala de aula e da formação plena dos sujeitos.

Como tentativa de suavização desse processo de desoficialização, a Lei 9.394 de 1996 (LDBEN de 1996) retoma o ensino obrigatório de uma LE no Ensino Fundamental e adiciona o ensino de uma segunda LE no Ensino Médio, ambas a serem definidas pelas condições da instituição escolar e pelas necessidades da comunidade. No entanto, essa lei mantém a proposta de formação de grupos de alunos de séries distintas com níveis equivalentes de adiantamento da matéria, dissociando, ainda, o estudo das LE das demais disciplinas do currículo escolar. Logo, tais decisões que percorrem as LDBEN de 1961, 1971 e 1996 colaboram para a

⁷ É importante salientar que não é objetivo desse trabalho defender ou demonstrar a efetividade dessas ações, mas elucidar alguns dos caminhos percorridos pelas instâncias institucionais que nos ajudam a compreender o estado atual do ensino de LI na esfera pública.

cristalização do imaginário popular de que não se aprende LE na escola e do desprestígio dessa disciplina do currículo escolar brasileiro.

Dois anos após a aprovação da última LDBEN, houve a publicação dos PCN dos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) um ano mais tarde (BRASIL, 1999). Esses documentos representam um movimento de mudança de paradigma no ensino das LE por apresentarem orientações teóricas que divergem do ensino tradicional das línguas focado na tradução de textos. No entanto, suas propostas também foram alvo de muitas críticas e impulsionaram diversos debates pelo Brasil.

Com uma proposta de ensino sob um viés sociointeracional, os PCN LE (BRASIL, 1998) tiveram como objetivo restaurar o papel das LE no desenvolvimento do educando, papel este que havia sido rebaixado à disciplina opcional anos antes com a LDB de 1961. Os PCN LE sustentam que o ensino de uma LE permite ao aluno melhorar sua autopercepção como ser humano e cidadão, proporcionando uma maior compreensão sobre si mesmo e sua cultura através do aprendizado da cultura do outro adquirido pelo ensino de uma LE.

Além disso, tais prescrições defendem que o ensino de uma LE auxilia o educando na sua construção como sujeito discursivo, ou seja, auxilia-o a desenvolver capacidades de agir no mundo por meio de uma LE. Para tanto, é necessário envolver o aluno em processos sociais que geram significados através do uso de uma LE. Tais ações podem ser realizadas, segundo os PCN, por intermédio de processos de ensino-aprendizagem que envolvam ao menos uma habilidade comunicativa.

É, portanto, no enfoque dado pelos PCN em uma habilidade comunicativa – a leitura – que nasce o principal conflito entre os estudiosos da política linguística. Em outras palavras, não existe um consenso entre os pesquisadores da área se devemos enfatizar o ensino de leitura em LE na escola, ou se é necessário envolver todas as habilidades comunicativas para o aprendizado dessa língua. As prescrições argumentam que:

[...] a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna (BRASIL, 1998 p. 20).

Desse modo, tal documento justifica o destaque concedido à leitura pelo fato dessa habilidade ser requerida nos exames de admissão às universidades e de ser a habilidade com uma presença mais forte na vida do educando. As habilidades orais, por outro lado, são usadas por uma pequena parcela da população e centralizar o ensino dessas habilidades em LE significaria desconsiderar a relevância social para o ensino dessa língua.

Além dessas justificativas, os PCN assinalam várias questões infraestruturais da escola que podem dificultar o ensino-aprendizagem das habilidades orais, reforçando o enfoque no ensino da leitura. Segundo os documentos:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático, etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (BRASIL, 1998 p. 21)

A partir da mesma perspectiva, é possível encontrar autores que compatibilizam com tais orientações. Moita Lopes argumenta que “o ensino das quatro habilidades não tem nenhuma justificativa social no contexto brasileiro” (1996, p. 132). O autor defende tal assertiva mencionando o fato de que mesmo aqueles alunos que passaram de cinco a sete anos estudando em um curso privado de inglês costumam fazer aulas de conversação para manter o contato com o idioma. Ou seja, não há chances de usar o idioma como meio de comunicação oral dentro do país. A leitura em LE, por outro lado, é requisito de admissão na graduação e pós-graduação, e o aluno também pode se deparar com materiais de leitura em LE que não foram traduzidos para a sua LM, ratificando “a leitura como a única habilidade que atende às necessidades educacionais e que o aprendiz pode usar em seu próprio meio” (op. cit p. 133).

Rajagopalan (2013), ainda sob o mesmo ponto de vista, afirma que acreditar na ideia de que a ênfase do ensino em uma habilidade comunicativa implica negar ao aluno o direito de ter acesso a outras habilidades é reforçar a ideia de que só se adquire a proficiência em uma língua através do domínio das quatro habilidades. Além

disso, esse autor afirma que uma das finalidades da política linguística é planejar ações que beneficiem o grande público, não apenas uma minoria.

Há autores, todavia, que discordam sobre a priorização do ensino de leitura em LE. Segundo Paiva,

[...] centrar o ensino de inglês no desenvolvimento da habilidade de leitura é ignorar que aprender uma língua faz parte da formação geral do indivíduo como cidadão do mundo e que entender o outro e como o outro interage auxilia nas relações interpessoais. (2000 p. 27).

A autora, dessa forma, refuta todas as justificativas apresentadas pelos PCN e sugere diferentes abordagens pelas quais é possível um ensino de LE, integrando as habilidades comunicativas.

Além disso, ao reconhecer os problemas de infraestrutura que dificultam o ensino de todas as habilidades comunicativas e utilizá-los para justificar o enfoque no ensino de apenas uma dessas habilidades, as instâncias governamentais ajudam a fortalecer o senso comum de que não é possível aprender LE na escola. Isso acontece porque tais instâncias, ao invés de desenvolverem políticas linguísticas que erradiquem ou amenizem os problemas citados, acabam por legitimá-los como próprios da escola pública, “adaptando” o ensino de LE à sua realidade.

Além da LDBEN de 1996 e os PCN (1998), ainda que um trate de uma legislação e outro de um documento oficial norteador, podemos citar outras ações que reverberaram nos processos de ensino-aprendizagem de LE na esfera pública: o Idiomas sem Fronteiras (IsF), iniciado em 2010, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2011 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁸, cuja elaboração iniciou em 2015.

De acordo com Galli (2017), O IsF se trata de uma conquista no tocante ao ensino de LE na esfera pública. Esse programa foi criado por especialistas das LE e integrantes do MEC com a finalidade de auxiliar os estudantes de nível superior a terem acesso aos programas de mobilidade estudantil internacional.

Ainda segundo a autora (ibid.), esse programa surgiu primeiramente como acessório ao Ciências sem Fronteiras (CsF) e posteriormente através da língua

⁸ BNCC é também um documento que regulamenta quais as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas no sistema educacional brasileiro. A sua elaboração possibilitou o diálogo entre a sociedade e estudiosos de diversas áreas. No entanto, sua homologação ocorreu em dezembro de 2017, impossibilitando a discussão de suas propostas em nosso capítulo teórico, uma vez que os impactos desses norteadamentos ainda não podem ser observados na escola.

inglesa, cuja abreviatura de origem (Inglês sem Fronteiras/IsF) se deve a essa LE. Ou seja, mesmo apresentando um caráter secundário, uma vez que o IsF foi criado com o propósito de aperfeiçoar o nível linguístico dos alunos elegíveis aos programas de mobilidade internacional, esse programa alavancou políticas fundamentais para o ensino de línguas na educação superior. Atualmente foram incorporados outros idiomas ao Programa, tais como o francês, o espanhol, o italiano e o português para estrangeiros.

Já o PNLD é um programa antigo, criado em 1985. No entanto, apenas em 2011 foram incluídos os livros didáticos (LD) de LE. Tal fato representou mudanças no lugar que as LE ocupam no ensino, pois mais editoras passaram a produzir materiais didáticos de ensino de LE e a se adequar às exigências do Programa, como também professores e alunos passaram a ter material didático de LE.

O PNLD tem por objetivo avaliar e distribuir os LD da educação básica para as escolas públicas. Avaliadores do Ministério da Educação (MEC) analisam as coleções submetidas por suas editoras que, em caso de aprovação, são recomendadas pelo Programa através de uma resenha publicada no Guia do Livro Didático (GLD). Cabe às escolas (professores e gestores), com base nas informações contidas no GLD, a decisão de qual coleção adotar a partir da relação entre a proposta do LD com o projeto político pedagógico (PPP) da escola.

O Programa tem, portanto, a finalidade de avaliar as coleções a partir das orientações dos PCN. Ou seja, enquanto os PCN possuem as orientações teórico-metodológicas para o ensino-aprendizagem de LE, o PNLD avalia a realização de tais orientações no interior dos LD.

Contudo, uma pesquisa anterior⁹ mostra que as coleções recomendadas pelo PNLD de 2011 ainda não atendem completamente às orientações teóricas dos PCN. Tal pesquisa buscou comparar os avanços das atividades dos LD de LI através de uma análise entre dois LD da mesma editora com anos de publicações diferentes, sendo um deles indicados pelo PNLD. Os resultados apresentaram avanços significativos da coleção recomendada pelo Programa, quando comparadas as duas publicações. Porém, a coleção indicada pelo GLD 2011 ainda apresenta atividades

⁹ Essa pesquisa é o resultado do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado *Textbook Analysis of Reading Activities: Considerations from PNLD 2011* apresentado em 2014 como requisito parcial para a conclusão da graduação em Letras-Inglês na UFPE.

que desconsideram ou consideram parcialmente a sua relação com a vida social do aluno.

Outras pesquisas (SILVA & SARMENTO, 2015) indicam também que a principal ferramenta de escolha do LD pelos professores ainda é a apresentação das coleções feita pelas editoras. Ou seja, o GLD e a ficha de avaliação do LD disponibilizados pelo PNLD, importantes instrumentos de avaliação, ainda são pouco utilizados para definir a escolha do LD. Como possível consequência, professor e alunos acabam servindo ao material e não o contrário. Logo, uma política forte de incentivo ao uso dos instrumentos de avaliação do LD precisa ser planejada.

As ações citadas, todas na esfera nacional, apesar de entraves e contradições em seu percurso, tiveram sua parcela de contribuição para alguns avanços no ensino-aprendizagem de LE na escola pública. No âmbito estadual, também é possível observar o desenvolvimento de algumas políticas que podem reverberar nos processos de ensino-aprendizagem de LE. Dentre elas, podemos citar a publicação dos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (PCPE), prescrições que atualmente orientam o ensino das escolas pesquisadas neste trabalho. Dessa forma, julgamos necessário mencionar algumas de suas diretrizes e destacar, especialmente, de que forma elas se diferenciam das prescrições anteriores.

Os PCPE (PERNAMBUCO, 2013) trazem algumas perspectivas atuais para o ensino de LI¹⁰, porém algumas de suas bases teóricas são as mesmas que norteiam os PCN, como por exemplo, a visão sociointeracionista da linguagem. De acordo com aqueles documentos, “o enfoque sociointeracionista da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram seus interlocutores na **construção social do significado**” (2013, p. 21, grifo nosso). Ou seja, os significados são construídos por meio da interação entre os sujeitos e com o mundo, modalizando a visão mais comunicativa dos PCN.

Além dessa perspectiva, os PCPE também se ancoram em uma posição epistemológica na qual a linguagem é central para o desenvolvimento humano. Tal perspectiva é defendida também pelo ISD. Tais documentos, à luz de Bronckart (1999; 2006; 2008) afirmam que essa corrente se interessa pelas condições do desenvolvimento humano e o funcionamento das condutas humanas. Estes, por sua

¹⁰ Diferentemente dos PCN que trazem norteamentos para o ensino das LE, os PCPE apresentam orientações referentes ao ensino de LI e de língua espanhola em dois documentos separados.

vez, se realizam por meio de um longo processo de socialização mediados pela linguagem (ibid.).

A partir dessas reflexões, os referidos parâmetros desenvolvem as expectativas de aprendizagem que relacionam os conhecimentos a serem desenvolvidos pelos estudantes a cada ano da Educação Básica. De acordo com esses documentos, a aprendizagem de um idioma não é uniforme, portanto não devemos esperar que um aluno do 6º ano do EF domine as mesmas habilidades com os níveis de complexidade dos anos subsequentes. Neste sentido, os PCPE desenvolveram um quadro com um sistema de cores que indicam em quais etapas do processo de escolarização devem acontecer as abordagens do (s) conteúdo (s), a sistematização do trabalho pedagógico e a consolidação dessas expectativas apresentadas nos PCPE. Vejamos:

Quadro 2 - Sistema de cores relacionado às expectativas de aprendizagem

A cor branca indica que a expectativa não precisa ser objeto de intervenção pedagógica naquela etapa de escolarização, pois será trabalhada posteriormente.
A cor azul claro indica o (s) ano (s) ou o (s) módulos (s) no (s) qual (is) uma expectativa deve começar a ser abordada nas intervenções pedagógicas, mas sem preocupação com a formalização do (s) conceitos (s) envolvido (s).
A cor azul-celeste indica o (s) ano (s) ou módulo (s) no (s) qual (is) uma expectativa deve ser abordada sistematicamente nas intervenções pedagógicas, iniciando-se o processo de formalização do conceito envolvido.
A cor azul escuro indica o (s) ano(s) ou o(s) módulo(s) no(s) qual(is) se espera que a expectativa seja consolidada como condição para o prosseguimento, com sucesso.

Fonte: Pernambuco (2013 p. 20)

As cores indicam, portanto, que os objetos de ensino de LI podem ser abordados em diferentes ciclos da educação básica, porém com diferentes níveis de aprendizagem esperados. Desse modo, “espera-se que as habilidades linguísticas dos estudantes sejam construídas e aperfeiçoadas a cada ano, num processo de amadurecimento que deve perpassar as etapas da educação básica” (PERNAMBUCO, 2013 p. 20).

Além do sistema de expectativas de aprendizagem, os PCPE também apresentam os eixos que organizam o currículo de LI: (1) Análise linguística; (2) Oralidade; (3) Leitura e (4) Escrita. Segundo esses documentos, a estruturação do currículo em eixos indica que “a organização e a sistematização do trabalho com a linguagem na escola devem considerar o compromisso da aula de inglês com o

desenvolvimento das habilidades linguísticas de leitura, escrita e oralidade” (ibid. p. 17).

Uma característica presente nos PCPE que se diferencia das orientações que antecederam é a de conferir as habilidades voltadas para a oralidade a sua importância no ensino de LI. Isso se dá não apenas devido à orientação teórica na qual os parâmetros se respaldam, mas também devido às expectativas criadas em relação à aprendizagem de uma língua. De acordo com os PCPE:

Apesar de certa descrença na possibilidade de aprender inglês na escola, os estudantes, em geral, têm a expectativa de aprender a falar a língua que estudam, e não apenas a de serem capazes de decodificar o texto escrito ou de reconhecer estruturas gramaticais (ibid. p. 30).

Os PCPE reconhecem o desafio de desenvolver a oralidade em LI na escola, mas esses documentos defendem que é possível através de procedimentos metodológicos adequados para a produção de gêneros orais em cada fase da escolaridade, como também levar em consideração o contexto onde o estudante vive. Essa compreensão do universo do estudante valoriza o seu conhecimento de mundo, auxiliando-os na compreensão de diversos gêneros, tanto os que eles agem em LM, quanto aqueles que precisarão atuar em LI (ibid.).

Uma outra característica singular dos PCPE é o enfoque no trabalho com os gêneros textuais que permeia em todos os eixos que organizam o currículo em LI. No eixo Análise Linguística (AL), por exemplo, o trato com os gêneros vai além do estudo dos elementos composicionais e abrange o conhecimento sistêmico, a organização textual e as funções comunicativas, como também busca promover a reflexão sobre os aspectos socioculturais implícitos e explícitos nos gêneros.

Já no eixo Oralidade, os PCPE indicam que a prática, em todas as etapas da educação básica, deve se realizar por meio dos gêneros. Isso permite que os estudantes reconheçam as marcas discursivas, a seleção do registro, os recursos linguísticos e discursivos que caracterizam o gênero em foco, elementos estes que se tornam orientadores na produção oral do aluno.

Em relação ao eixo Leitura, os PCPE preconizam uma abordagem crítica que possa “desenvolver nos estudantes a capacidade de buscar informações, interagir com outros pontos de vista, adquirir conhecimento cultural e posicionar-se crítica e

autonomamente, em face de tantos panoramas” (op. cit. p. 40). Nessa perspectiva, esses documentos argumentam que o uso dos gêneros textuais é vital, uma vez que tal abordagem permite olhar o texto de uma forma mais ampla, proporcionando uma análise sobre seu propósito, a quem ele se dirige, assim como crenças e valores que estão nele marcados (RAMOS, 2012).

Por fim, para o eixo Escrita, os PCPE afirmam que esta habilidade precisa estar engajada com um profundo compromisso com a realidade, e isso requer também o trabalho com gêneros textuais, uma vez que tal abordagem tem papel importante na aprendizagem social e do desenvolvimento. À luz do ISD, essas prescrições afirmam que os gêneros constituem a base para o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno, dentre elas a capacidade de produzir um texto escrito. Além disso, a abordagem dos gêneros evidencia um ensino de escrita sob um viés interacionista, que considera um texto como uma produção de um sujeito para seu interlocutor, movido por intenções comunicativas (PERNAMBUCO, 2013).

A partir dessa perspectiva de que os gêneros constituem um instrumento de trabalho inesgotável para o desenvolvimento da textualidade, os PCPE sugerem o uso do procedimento das sequências didáticas¹¹ (SD). Esse procedimento didático foi originalmente criado para o ensino de LM, mas é também recomendado para o ensino de LI nos PCPE por se mostrar um instrumento que considera o conhecimento de mundo dos alunos, auxilia na identificação de suas dificuldades de aprendizagem e no desenvolvimento de atividades que os ajudam a superar tais dificuldades. As SD também permitem aos estudantes controlar sua aprendizagem, (re)formular a linguagem nos módulos da SD e a observar a sua evolução na produção de um texto (DOLZ et al, 2004). Daí a pertinência de realizarmos as análises com os fundamentos teórico-metodológicos que contemplem os gêneros textuais.

¹¹ Os procedimentos das SD tratam de um conjunto sistematicamente organizado de atividades de ensino, aprendizagem e avaliação em torno de um gênero oral ou escrito (DOLZ et al, 2004). Tal procedimento permite ao aluno dominar melhor um gênero de texto, especialmente aqueles que ele não tem propriedade ou tem de modo insuficiente, dando-lhes acesso a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis.

As SD são constituídas por etapas que visam o desenvolvimento das capacidades de produção de um gênero específico. Elas são (1) a apresentação da situação, na qual são mobilizados o conhecimento prévio dos alunos; (2) a produção inicial, na qual o professor visa identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos referente ao gênero estudado; (3) os módulos de aprendizagem, que visam superar as dificuldades identificadas na produção inicial, podendo variar de quantidade dependendo dessas dificuldades; e (4) a produção final, na qual o aluno produz o texto (oral ou escrito) acessando todo o conhecimento adquirido durante os módulos de aprendizagem e sendo capaz de observar o próprio progresso durante todo o processo das SD (DOLZ et al, 2004).

Ao final desta seção foi possível observar como algumas políticas linguísticas reverberaram no ensino de LI. Já nos PCPE, documentos publicados mais recentemente, observamos uma ratificação das teorias presentes em prescrições mais antigas, como também perspectivas novas que podem também gerar algum progresso nas aulas de LI. Este, portanto, se trata de um dos objetivos de nossas análises: observar como as orientações dos PCPE reverberam no ensino de LI nas escolas pesquisadas, mais especificamente o ensino da habilidade escrita.

Finalizamos assim o capítulo teórico tendo apresentado as bases que orientam o ISD, mostrando que essa corrente, além de se alicerçar na sociologia, na psicologia e na linguística, também pode buscar aporte em outras ciências, como mostrado com as ciências do trabalho, para completar seu quadro teórico. O ISD é uma corrente ainda em pleno desenvolvimento e, portanto, uma possibilidade de investigação em diferentes áreas do conhecimento.

No capítulo seguinte, buscaremos identificar a tipologia da pesquisa, fazer uma descrição do *locus* e das escolas pesquisadas, identificar os perfis dos professores que farão parte da nossa pesquisa e descrever os passos de coleta e análises escolhidos.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo destina-se às questões metodológicas da pesquisa e está dividido em quatro subseções. A primeira trata da definição da pesquisa etnográfica, tipologia escolhida para a pesquisa. A segunda subseção concerne à caracterização do contexto da pesquisa, o município do Condado e as escolas envolvidas. Na subseção seguinte, discorreremos sobre os participantes da pesquisa e, por último, sobre os instrumentos e procedimentos de coleta.

3.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa é de origem etnográfica, tipologia de pesquisa que se caracteriza pela necessidade de descrever, explicar e compreender um fenômeno social em um contexto específico (LIBERALI & LIBERALI, 2011). De acordo com Moreira e Caleffe (2006), a etnografia tem como característica focar o comportamento social do sujeito no seu cenário cotidiano, confiando em dados obtidos a partir de observações e interpretações feitas no ambiente das interações humanas, assim os resultados da pesquisa são interpretados com referência ao grupo ou cenário, conforme as interações no contexto social e cultural e a partir do olhar dos sujeitos participantes da pesquisa. Tal característica se compatibiliza, portanto, com o objetivo dessa pesquisa, que visa analisar os textos sobre o trabalho docente produzidos pelo próprio profissional nos momentos que antecedem e sucedem a sua aula. Ou seja, um olhar do próprio docente sobre o seu trabalho que possibilita analisar o seu próprio agir.

A pesquisa etnográfica busca entender também o não explícito e a linguagem torna-se ponto crucial para essa tarefa. Segundo Lima et al, “a linguagem é um ponto importante a se considerar, pois somente o autor da sentença pode dar a dimensão exata, o conteúdo e as razões de suas colocações, já que são as experiências que definem o conteúdo significativo da sentença” (1996, p. 22). Tal propriedade também é fator decisivo para a escolha da pesquisa etnográfica, uma vez que a orientação teórica de nossa pesquisa, o ISD, toma a linguagem como elemento fundador do desenvolvimento humano. É através do modelo de análise de textos proposto pelo ISD que será possível identificar o não explícito, questão igualmente relevante na pesquisa etnográfica. Esse não explícito que trata a pesquisa etnográfica são, para

essa pesquisa, as instâncias enunciativas que influenciam o trabalho real do professor cuja identificação se realizará por meio de entrevistas, procedimento de coleta que será abordado mais adiante.

Consideramos essa pesquisa de ordem dedutiva, pois partimos de uma orientação teórica que cria uma hipótese – de que as prescrições e outros fatores exercem influência no trabalho do professor – que buscaremos testar e validar a partir das análises dos dados coletados.

Também observamos nessa investigação a presença de aspectos do paradigma de pesquisa crítico, cujo conhecimento é colocado dentro de um desenvolvimento histórico e social. Nessa perspectiva, a relação entre pesquisador e pesquisado torna-se mais estreita, ao ponto de um influenciar o crescimento do outro (LIBERALI & LIBERALI, 2011). Tais aspectos são observados a partir dos instrumentos de coleta dessa pesquisa, tais como a entrevista semiestruturada, que, dentre outras funções, permite realizar uma autorreflexão do professor sobre sua prática.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Na perspectiva de analisarmos os professores de LI das escolas públicas, delimitamos ainda o escopo de nossa pesquisa centrando-nos na participação de um público relativo ao EF Anos Finais e ao Ensino Médio, pois são nessas fases que o ensino de LI é introduzido.

O *locus* de nossa pesquisa é o município do Condado, localizado na região da Mata Norte de Pernambuco, cidade onde a pesquisadora cresceu. Com uma população estimada em 26.000 habitantes em 2016, de acordo com o IBGE, Condado é um município pequeno, com uma área de 89.645 Km² e uma densidade demográfica de 270,87 habitantes por km². Com 59 anos de fundação, é um município relativamente novo se comparado a Goiana – município vizinho e centenário de que Condado era distrito, chamado anteriormente de Goianinha.

Segundo Andrade (1993), no século XIX Goianinha era referência para descanso dos viajantes que vinham de Nazaré da Mata transportando sacos de açúcar e produtos agrícolas não industrializados para o porto mais próximo em Goiana, de onde seriam conduzidos para Recife. Conforme o autor, era um povoado

preferido graças à “planície verdejante, excelente água potável e clima agradável” (1993, p. 21).

Em 1943, Goianinha recebe o nome de Condado em homenagem ao engenho e ao riacho de mesmo nome. Alguns anos depois, houve finalmente a elevação do distrito a município. Ainda de acordo com Andrade (1993), Condado cresceu rapidamente, tornando-se a cidade com a maior taxa de crescimento na década de 80 na região da Mata Norte. A sua principal atividade econômica é a agricultura através do cultivo da batata-doce, mandioca, abacate, inhame, laranja, cana-de-açúcar, milho e coco. A renda das famílias provém de atividades como a agricultura familiar, do pequeno comércio ou de fábricas das cidades circunvizinhas que empregam muitos habitantes do município. Contudo, apesar do seu crescimento, o índice de pobreza do município, de acordo com o IBGE, ainda é alto com a porcentagem de 59,75.

Acompanhando o crescimento da cidade, o número de escolas também expandiu. Segundo Andrade (1993), que quantificou número de salas de aula entre as décadas de 70 e 80, o número era de 23 em 1976, passando para 42 em 1980 com mais 6 salas em construção, dentre duas escolas municipais e duas estaduais que havia na época. Hoje o município conta com dez escolas municipais – dentre elas uma creche, cinco escolas rurais e quatro escolas urbanas – duas escolas estaduais e quatro escolas privadas. Esse quantitativo de escolas oferta o Ensino Infantil, Fundamental Anos Iniciais e Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Cabe às escolas estaduais a oferta do Ensino Médio e EJA Médio, restando às escolas do município as demais modalidades do Ensino e EJA Fundamental. Apenas uma escola da rede privada oferta o Ensino Médio, enquanto as demais ofertam as outras modalidades do ensino básico.

Para a presente pesquisa, foram selecionadas quatro escolas públicas (duas municipais e duas estaduais) que ofertam os Anos Finais do EF e o EM, visto que, nas escolas públicas, o ensino de LE acontece somente nessas fases da educação básica. As demais escolas do município se encarregam do Ensino Infantil e dos Anos Iniciais do EF e, tais fases do ensino, não englobam o ensino de LI. Optamos por delimitar a pesquisa nas escolas de esfera pública pelo fato de as mesmas estarem sob as orientações dos PCPE. Já as escolas da rede privada têm outra fonte e orientação que diferem dos PCPE. Dessa forma, será possível observar também as influências que as orientações do estado de Pernambuco exercem no ensino de LI.

Respondendo ao primeiro objetivo de nossa pesquisa, o qual buscou quantificar as escolas que ofertam o ensino de LI, visitamos a Secretaria de Educação do município para levantar essa informação e solicitar autorização para a realização da pesquisa nas escolas. Foram encontradas, duas escolas municipais que ofertam o EF e outras duas escolas estaduais que ofertam o EF e EM e, portanto, ambas disponibilizam a LI em seus currículos escolares, visto que essas duas etapas da educação básica incorporam o ensino de LE.

A seguir apresentaremos uma descrição das escolas estudadas, caracterizando suas demandas e seus norteamentos pedagógicos a partir das leituras de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Com o intuito de preservar a identidade das escolas, as nomeamos com as letras A, B, C e D. A ordem de apresentação dessas escolas segue de acordo com sua capacidade de alunos, sendo a letra A referente à escola com maior número de alunos e a letra D referente à escola com o número menor.

3.2.1 Escola A

Com 44 anos de fundação, esta escola foi construída com o intuito de ofertar os anos finais do EF, carência que existia na época. Porém, também foi ofertado durante muito tempo o ensino das séries iniciais do EF. Situada na Praça Valdeci Tavares, s/n, atualmente é a maior escola pública da rede municipal com 1090 alunos matriculados e tem a responsabilidade de ofertar os Anos Finais do EF e EJA Fundamental.

O público-alvo da escola corresponde a famílias de baixa renda participantes de programas sociais, que retiram seu sustento a partir das atividades da agricultura familiar e do pequeno comércio. No entanto, apesar das dificuldades de ordem social, a comunidade participa ativamente das ações e projetos escolares propostos pelo PPP da escola, colaborando com sua diversidade cultural.

Sua orientação filosófica se baseia nos princípios filosóficos da LDBEN/96. Segundo o PPP, a concepção de educação não se dissocia das funções da escola, mas potencializa as capacidades de aprendizagem do aluno e auxilia-o a discernir o conhecimento para o exercício da cidadania e para o preparo para a vida. Dessa forma, a escola A tem por finalidade “proporcionar ao educando a formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de

autorrealização, preparação para o trabalho e exercício consciente da cidadania” (PPP, 2016, p.).

Todos os professores da Escola A possuem graduação e especialização e seu quadro é formado por professores efetivos e temporários. É também meta dessa escola promover a formação continuada desses profissionais, pois segundo o documento norteador, com os avanços tecnológicos é necessário

[...] compreender que não se pode permanecer em sala de aula aplicando a mesma forma de como lhe foi ensinado. Temos que somar experiências e disposição inovadora. Não podemos parar, temos que continuar a estudar sempre, pois as mudanças na educação pretendem ser radicais e apontam para um ensino aliado à realidade do tempo (p. 11).

A concepção de ensino e aprendizagem da Escola A pauta-se nos interesses pela formação integral do aluno e proporciona à equipe escolar analisar e revisar os caminhos percorridos para diagnosticar e/ou prevenir possíveis dificuldades de aprendizagem. Para tanto, a escola incentiva os docentes às práticas de produções científicas, valorizando-os através de práticas de ensino e pesquisa.

A concepção de avaliação da escola se baseia nos pressupostos de Luckesi (2002), o qual defende uma avaliação que visa a transformação através de um processo contínuo que busca avaliar a qualidade dos resultados de ações intermediárias e finais. Dessa forma, a escola tenta realizar um estudo contínuo através de reuniões com a comunidade escolar para a definição de formas e critérios de avaliação, conscientizando-a sobre o sistema de avaliação proposto pela legislação atual.

3.2.2 Escola B

Situada à Rua José Gaião nº 232, Centro, a escola mais antiga da cidade foi fundada em agosto de 1967 tinha agregado ao seu nome “Escolas Reunidas” que foi retirado anos depois. A escola foi inaugurada com apenas cinco salas, uma secretaria e uma diretoria na época. Contudo, após diversas reformas e ampliações, hoje a escola conta com dez salas, além da secretaria, diretoria, cantina, biblioteca, pátio, sanitários e banheiro para funcionários. A demanda da escola também é de população

de baixa renda, cujas famílias se subsidiam do trabalho rural ou do trabalho autônomo contando com 834 alunos.

A Escola B é administrada pela secretaria estadual de educação e tem a responsabilidade de ofertar o EF Anos Finais e o EM. Contudo, a escola vem sofrendo mudanças em relação as etapas ofertadas. No ano de 2017, a escola ofertou apenas o último ano do EF (9º Ano), para configurar nos anos subseqüentes uma escola de EM. Ou seja, a partir do ano de 2018, essa escola ofertará apenas a última fase da Educação Básica, o EM.

A orientação teórico-filosófica da Escola B toma a educação como um instrumento para o exercício da cidadania e para a inclusão social, auxiliando o estudante a se tornar um cidadão crítico, participativo, solidário, criativo e humano. Um de seus desafios, de acordo com seu PPP, é aumentar o índice de permanência com sucesso do aluno na escola. Dessa forma, esse documento destaca a necessidade de uma concepção de educação pautada em ideais participativos, do contrário o objetivo de realizar uma formação cidadã crítico-reflexiva se distancia da realidade.

A noção do trabalho do professor que norteia a escola vem dos PCN, os quais defendem a função desse profissional como facilitador no processo de educativo, no qual esse profissional organiza e coordena as situações de aprendizagens, “adaptando suas ações às características individuais dos estudantes, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais” (PPP, 2015 p. 17). Esse documento também afirma que todo o corpo docente da escola possui graduação e muitos com especialização em diferentes áreas do conhecimento.

Já as concepções de ensino, aprendizagem e avaliação as quais o PPP da escola se norteia entende que esses três pilares não podem aparecer dissociados no processo educativo. O processo de ensino precisa se adaptar às condições de aprendizagem e a avaliação precisa estar presente durante todo o processo para auxiliar o professor a construir as mediações necessárias durante tal processo.

3.2.3 Escola C

A presente escola é a mais nova da rede pública municipal da cidade. Situada no Loteamento Novo Tempo s/n, a Escola C foi fundada em 2010 em decorrência do crescimento da cidade e da necessidade de atender o público que reside mais

afastado do centro. Essa escola é considerada urbana, porém, devido a sua localização, atende grande parte da população oriunda dos distritos rurais, totalizando um público de 400 alunos

O público-alvo da Escola C, como citado anteriormente, é proveniente de várias áreas da zona rural do município, com famílias de baixa renda. As dificuldades de ordem social que os alunos enfrentam também são trazidas para a sua vida escolar e, ciente desse fato, o PPP da escola propõe um trabalho em conjunto – pais, alunos, professores e gestão, trabalhando juntos para o desenvolvimento pleno do educando.

A orientação teórico-filosófica da Escola C, entende que a prática pedagógica precisa aproximar-se cada vez mais de outras práticas educativas que acontecem no seio familiar, profissional, lúdico e nas demais formas de convívio social. Para tanto, a escola busca adotar:

[...] um ensino democrático baseado nos interesses e necessidades dos envolvidos no processo de construção do conhecimento buscando mudanças de valores como o da quantidade para a qualidade e o da dominação para a parceria, e também na busca de uma interdisciplinaridade que venha atender as exigências de superar o ensino fragmentado. (2016 p. 8-9)

A concepção de homem adotada pelo PPP, a partir dessa percepção filosófica, o compreende como ser em permanente construção que se desenvolve através das interações e práticas sociais. A educação, por sua vez, é entendida como um processo que busca o desenvolvimento das potencialidades e capacidades cognitivas do educando para o exercício pleno da cidadania. Nesse sentido a escola D:

[...] prima por uma aprendizagem satisfatória, procurando preparar o aluno para ingressar na sociedade com dignidade e consciência de seus deveres como cidadão e como agente participativo na transformação de uma sociedade mais justa e humana. (2016, p. 27)

A avaliação, segundo o PPP dessa escola, também é compreendida como um processo que permeia todas as atividades pedagógicas. O papel do professor nesse processo é fundamental, pois a partir do reconhecimento das dificuldades de aprendizagem dos alunos, poderá promover intervenções que os ajudem a superar tais dificuldades para a construção da autonomia.

3.2.4 Escola D

É uma das escolas mais antigas da cidade, fundada em 1977, situada na Av. 15 de novembro, nº 888, Centro. Desde a sua fundação, era agregado ao seu nome Centro de Educação Rural (CERU). Em 1998, a sigla CERU foi retirada e em 2009 recebeu a denominação de escola de referência, quando passou a oferecer o EM na modalidade integral. A escola D é gerida pela secretaria de educação do estado. É a maior escola da cidade em termos de infraestrutura com cerca de 16 salas, além de biblioteca, sala dos professores, refeitório, direção e secretaria. No entanto, o número de alunos atualmente é o mais reduzido entre as escolas pesquisadas devido à modalidade do ensino integral, no qual os alunos permanecem dois turnos na escola. Essa escola, portanto, tem um total estimado de 367 alunos.

O público-alvo da escola são educandos de realidade econômica relativamente baixa, cujos pais são trabalhadores rurais, motoristas, funcionários municipais, como também trabalhadores autônomos. Segundo o PPP da escola, redigido em 2015, mesmo com poder aquisitivo baixo, a comunidade escolar é rica em cultura popular e religiosidade. O PPP da escola também menciona as dificuldades ocasionadas pelos perfis de sua clientela com grandes índices de desrespeito no relacionamento professor/aluno, falta de interesse pela aprendizagem, bem como problemas de estrutura familiar que repercutem na vida social do aluno, especialmente na escola. Ciente dessa limitação, a escola tem como objetivo em seu PPP criar estratégias para amenizar essas dificuldades a partir de um ambiente mais atrativo e acolhedor, estimulando a participação da comunidade nas atividades escolares.

A orientação teórico-filosófica da escola entende que a aprendizagem é orientada pela noção histórico-crítica, cultural e discursiva, na qual sujeito e conhecimento se relacionam nas interações sociais mediadas pela linguagem. A partir dessa orientação,

[...] o sujeito-educando é entendido como síntese de múltiplas relações sócio históricas, em constante construção e (trans) formação. É compreendido na sua heterogeneidade e diversidade, as quais são entendidas não como diferenças, mas como constitutivas ao próprio sujeito (p. 19).

O conhecimento, segundo o PPP, é entendido tanto como processo quanto produto. Ou seja, o produto é o resultado das aprendizagens, porém o processo no qual a aprendizagem acontece não pode ser dissociado. Fazem parte desse processo, portanto: a linguagem, a mediação, a interação, a apropriação, os conceitos espontâneos e os científicos.

Ainda segundo a sua orientação teórico-filosófica, o ensino não é separado da aprendizagem. O primeiro inexistente sem o segundo e esse processo não se realiza apenas na escola, mas está presente em ambientes onde os sujeitos interagem, tanto entre si, quanto no contato com a natureza e os produtos da tecnologia. A escola, portanto, possui o desafio de construir um processo que reconheça as práticas histórico-culturais dos sujeitos/educandos, valorizando o conhecimento historicamente produzido que constitui esses sujeitos. Portanto, segundo o PPP,

É a preocupação da escola com o atendimento à diversidade social, econômica e cultural existentes que lhe garante ser reconhecida como instituição voltada, indistintamente, para a inclusão de todos os indivíduos. (P. 23)

A avaliação, de acordo com as bases teóricas da escola, é entendida como instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem e deve permear todo o processo, englobando os diferentes tipos de avaliação (diagnóstica, formativa, somativa, etc), enfatizando os aspectos qualitativos de aprendizagem, porém respeitando a realidade individual de cada aluno para o crescimento de sua autonomia. Em outras palavras, a avaliação não tem o objetivo de classificar, mas de ajudar o professor a planejar suas ações para o desenvolvimento pleno do educando.

As quatro escolas pesquisadas, portanto, pertencem à rede pública de ensino da cidade, sendo duas escolas municipais e duas estaduais. Essas escolas diferem entre si no que concerne às modalidades de ensino ofertadas que variam entre o EF Anos Finais, EF na modalidade EJA, EM e EM na modalidade EJA. Para sintetizar as informações coletadas das escolas pesquisadas, consideramos interessante reuni-las na forma de um quadro, organizando os dados encontrados.

Quadro 3 - Síntese das características das escolas pesquisadas

	Órgão responsável	Modalidade de Ensino	Idade da escola	Quantidade de alunos	Formação docente
Escola A	Municipal	EF Anos Finais e EJA Fundamental	44 anos	1090 alunos	Graduação e Especialização
Escola B	Estadual	EF Anos Finais, EM e EJA EM	50 anos	834 alunos	Graduação e Especialização
Escola C	Municipal	EF Anos Finais	8 anos	400 alunos	Graduação e Especialização
Escola D	Estadual	EM	41 anos	367 alunos	Graduação e Especialização

3.3 PERCURSO INICIAL E INSTRUMENTOS DE COLETA

Esta subseção visa apresentar os caminhos percorridos para a escolha e elaboração dos instrumentos de coleta utilizados para a pesquisa. No mês de maio de 2017, foi realizada a primeira visita nas escolas para as autorizações da realização da pesquisa com os professores conforme orientações do comitê de ética da UFPE. A ocasião também foi aproveitada para realizar um levantamento inicial da quantidade de professores que lecionavam LI nas escolas, totalizando 16. Tal levantamento nos permitiu cumprir com um de nossos objetivos específicos que pretendeu quantificar esses profissionais. A partir desse quantitativo, foram planejados os instrumentos de coleta os quais serão apresentados a seguir.

3.3.1 O questionário

Esse primeiro instrumento foi utilizado para delimitar os perfis profissionais dos professores de LI do município, cumprindo, portanto, com mais um de nossos objetivos específicos. Através desse questionário, buscamos informações relacionadas à área de formação, experiências, perspectivas da profissão e prescrições do trabalho. Além disso, esse tipo de instrumento foi escolhido devido à

quantidade de informações quantitativas que se objetivou coletar para esse primeiro momento.

Para tanto, o questionário foi dividido em três partes: a formação acadêmica e o nível de conhecimento da língua inglesa; a experiência profissional e as prescrições que regem o seu trabalho docente.

No que concerne à formação acadêmica, buscamos informações tais como a área de formação, habilitação em língua inglesa e o nível de conhecimento da LE, tal como mostra a figura¹² a seguir. Essas perguntas se fazem necessárias devido à diversificada situação do ensino de LI na esfera pública. Muitos professores que lecionam essa disciplina não têm a formação indicada ou o conhecimento do idioma, ou possuem um nível linguístico elevado, porém não possuem a formação específica.

Figura 2 - Questionário

Formação acadêmica				
Que área do conhecimento pertence a sua formação?				
<input checked="" type="checkbox"/> Letras	<input type="checkbox"/> História	<input type="checkbox"/> Geografia	<input type="checkbox"/> Artes	
<input checked="" type="checkbox"/> Outros. Especifique: _____				
Se você possui formação em Letras, você também possui habilitação em LI?				
<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não				
Se você não possui habilitação em LI, você fez alguma formação que o prepare para lecionar esse idioma? Se sim, qual a instituição de origem?				
<input checked="" type="checkbox"/> Privada	<input type="checkbox"/> Pública	<input type="checkbox"/> Viagem internacional		
<input checked="" type="checkbox"/> Não possuo formação, mas sou autônomo				
Por quanto tempo?				
<input checked="" type="checkbox"/> zero	<input type="checkbox"/> 6 meses	<input type="checkbox"/> 1 ano	<input type="checkbox"/> 2 anos	<input type="checkbox"/> três anos ou mais
Se você não fez uma formação que o prepare para lecionar o idioma, qual a razão para você lecionar LI?				
<input checked="" type="checkbox"/> Eu possuo conhecimento sobre a língua				
<input checked="" type="checkbox"/> É uma disciplina fácil				
<input checked="" type="checkbox"/> Foi uma requisição da instituição				
<input checked="" type="checkbox"/> Outros. Especifique: _____				
Qual o seu nível de inglês?				
<input checked="" type="checkbox"/> elementar	<input type="checkbox"/> Intermediário	<input type="checkbox"/> Avançado	<input type="checkbox"/> Proficiente	
Você já fez curso de língua? Se sim, por quanto tempo?				

¹² Ainda que seja um apêndice, consideramos interessante visualizá-lo aqui, por isso chamamos figura. Porém o questionário completo se encontra na parte destinada para este fim.

Já na parte que trata da experiência profissional, as perguntas propostas no questionário¹³ visam coletar o tempo de experiência do professor e se o mesmo já lecionou a disciplina em outra instituição.

A terceira parte que se refere às prescrições do trabalho do professor tem o objetivo de revelar em que se baseia esse profissional ao planejar e lecionar sua aula, além de investigar se o professor recebe algum tipo de formação continuada sobre o ensino de LI.

3.3.2 A entrevista semiestruturada

O segundo e mais importante instrumento de coleta dessa pesquisa é a entrevista semiestruturada, uma vez que esse instrumento permite uma certa organização dos questionamentos, como também possibilita uma ampliação à medida que as informações vão sendo fornecidas. Tal ferramenta foi elaborada com o objetivo de identificar as instâncias que estão presentes no discurso do professor, bem como observar as opiniões e avaliações que o professor faz sobre tais instâncias e sobre seu próprio trabalho.

Adotamos o conceito de entrevista definido por Campos (2013) como um evento de natureza dinâmica e dialógica, no qual o entrevistador não tem poder sobre o que é dito nem sobre como é dito, pois, o valor dos dados de uma entrevista se manifesta na maneira em que os significados são construídos, observando as posições que os interlocutores ocupam no processo. A entrevista é, portanto, um evento interacional no qual os participantes engajam-se em atividades de fala, monitorando mutuamente as falas uns dos outros e construindo significados (ibid.).

Os momentos em que este instrumento será utilizado condizem com as etapas em que são produzidos os textos **sobre** o trabalho docente. Ou seja, os textos da rede discursiva do trabalho do professor que são produzidos antes e depois da situação de aula. Neles o professor discute sobre o seu plano de trabalho e faz comentários sobre como a aula ocorreu. Para a elaboração das perguntas da entrevista, nos inspiramos na pesquisa de Albuquerque (2015) sobre o uso de gêneros textuais no ensino de LI

¹³ Ver apêndice A

em uma escola de Recife-PE, na qual a autora também escolhe os momentos anteriores e posteriores à aula.

No primeiro momento da entrevista (antes da aula), tal como mostra a imagem a seguir, nosso objetivo é buscar mais informações tais como as prescrições adotadas pelo professor, o objetivo da aula, o material utilizado, se o professor faz uso dos gêneros textuais em suas aulas e se ele adota algum procedimento didático para esse trabalho.

Figura 3 - Entrevista - Parte 1

Parte I	
1. Como você seleciona os conteúdos que serão trabalhados em sala?	
<input type="checkbox"/>	De acordo com o nível dos alunos
<input type="checkbox"/>	De acordo com as recomendações dos PCPE
<input type="checkbox"/>	De acordo com o planejamento da escola
<input type="checkbox"/>	Outros. Especifique:
2. Você costuma usar o livro didático? <input checked="" type="checkbox"/> Sim () Não	
3. Você utiliza outros materiais ou ferramentas durante a aula?	
<input type="checkbox"/>	fichas de aula
<input type="checkbox"/>	jogos
<input type="checkbox"/>	apresentação de PowerPoint
<input type="checkbox"/>	Outros
4. Você está familiarizado com o conceito de gêneros textuais? Se sim, o que são eles?	
5. Você costuma fazer uso de gêneros textuais nas aulas de produção escrita?	
6. Qual o objetivo da aula de hoje?	
7. Que materiais ou ferramentas você selecionou para a sua aula?	
<input type="checkbox"/>	Livro didático
<input type="checkbox"/>	fichas de aula
<input type="checkbox"/>	jogos
<input type="checkbox"/>	apresentação de PowerPoint
<input type="checkbox"/>	Outros

A primeira pergunta da entrevista tem o objetivo de identificar as vozes que influenciam o trabalho do professor ao planejar sua aula. As opções apresentadas, cujo objetivo era tornar a entrevista mais objetiva, são instâncias que já são comumente levadas em consideração pelo professor do município ao preparar suas aulas. No entanto, deixamos um espaço em branco para indicar outro fator, caso houvesse algum que não foi mencionado nas opções.

As perguntas **dois** e **três**, além de identificar os materiais nos quais o professor baseia a sua aula, também têm o objetivo de observar se outra instância enunciativa

pode aparecer como, por exemplo, as prescrições que regulamentam a produção do material didático das escolas públicas.

Já as perguntas **quatro** e **cinco** visam observar se o professor utiliza as recomendações das prescrições em que se baseiam as escolas do município sobre o uso dos gêneros textuais, uma vez que essa concepção permeia todos os eixos dos PCPE de LI. Por fim, as perguntas **seis** e **sete** visam observar os objetivos para a aula que vai acontecer, como também observar se as instâncias enunciativas identificadas na entrevista entram em ação na preparação da aula.

No momento pós-aula, chamado de entrevista de **autoavaliação**, as perguntas são baseadas nos passos propostos por Smith (1992 apud LIBERALI, 2012) que objetivam estimular o professor a observar os pontos fortes e os impedimentos que fizeram parte da aula, a rever os seus passos e levá-lo a refletir criticamente sobre suas ações. Dessa forma, tais perguntas irão estimular o professor a fazer avaliações sobre o seu agir, assim como também fazer comentários que exponham suas opiniões sobre as instâncias que influenciam seu agir. Tais avaliações serão, portanto, identificadas a partir do uso das modalizações, categoria de análise que compõe os mecanismos enunciativos explicados por Bronckart (1999).

Essa segunda parte da entrevista, conforme a figura abaixo, possui quatro passos descritos a seguir. O primeiro se refere ao ato de **descrever**. Nesse momento, o professor descreve a aula, atentando para o contexto no qual o evento se insere e para as ações desenroladas durante a aula. O passo seguinte da entrevista trata da ação de **informar**. Nela buscamos compreender as teorias que foram sendo construídas pelo entrevistado ao longo de sua vida e que influenciam suas ações. O próximo passo é o **confrontar**, no qual o praticante se submete às teorias que embasam suas ações. É a partir do confrontar que se percebem as visões adotadas pelos professores como questões culturais e histórias, e não simplesmente por preferências pessoais. O último passo se refere à ação de **reconstruir**. Nesse passo, o professor pensa em novas possibilidades de fazer. O professor é instigado a repensar e sugerir novos caminhos para as suas ações (LIBERALI, 2012).

Figura 4 - Entrevista - Parte II

Parte II
<ol style="list-style-type: none">1. O que aconteceu na aula hoje?2. O que os alunos aprenderam hoje?3. Houve algum ponto positivo ou negativo que você gostaria de mencionar?4. Houve alguma mudança do plano de aula inicial?5. Se você tivesse que fazer a mesma aula novamente, você mudaria alguma coisa? Se sim, o quê?

Desse modo, a pergunta **um** da Figura 4 se refere ao passo de descrever. As respostas a tais perguntas indicarão as atividades que professores e alunos realizaram durante a aula. Já a pergunta **dois** vai revelar se os objetivos esperados foram alcançados, como também as teorias que embasam o professor ao planejar suas metas. As perguntas **três** e **quatro** levam o professor a confrontar suas ações, se as atividades planejadas geraram o efeito esperado, se houveram impedimentos, ou se algumas ações precisam ser repensadas. A última pergunta da entrevista possibilita ao professor pensar em novos caminhos para a mesma aula a partir de seu próprio ponto de vista. Ou seja, o professor recapitula os momentos da aula, faz comentários sobre o que ocorreu e é levado a examinar suas ações e sugerir outros caminhos para o próprio trabalho.

Os textos originários dessas entrevistas revelarão as instâncias que influenciam o trabalho do professor e as opiniões/avaliações que esse sujeito tem sobre tais instâncias. Esses dados serão identificados a partir do reconhecimento das vozes presentes na entrevista com o professor e da presença dos modalizadores, os quais relevam as avaliações que o autor faz das instâncias que aparecem em seu discurso. Além disso, tais textos também nos auxiliarão a ter acesso ao real da atividade, a dimensão do trabalho que engloba o trabalho que não pôde ser realizado.

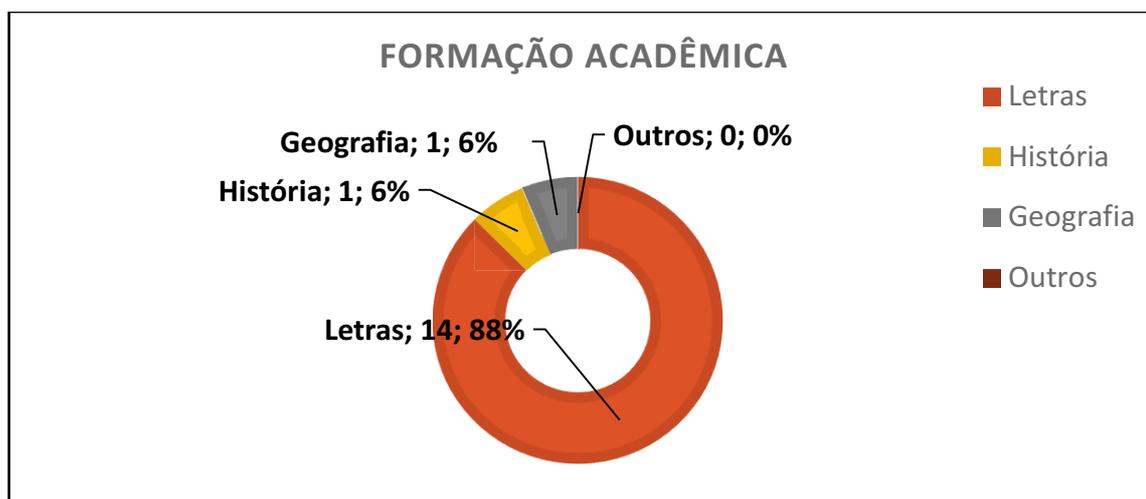
Tais instrumentos (questionário e entrevista), que se encontram disponíveis nos apêndices, foram elaborados no mês de junho de 2017 e utilizados entre os meses de agosto e dezembro do mesmo ano, após a aprovação do comitê de ética da UFPE, conforme regimento da pesquisa científica brasileira na Plataforma Brasil.

3.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Após a elaboração dos instrumentos de coleta, foram realizadas as entrevistas iniciais através do questionário¹⁴ com o intuito de delimitar os perfis dos professores das escolas participantes quanto à formação, ao nível de conhecimento da LI e suas motivações para o ensino dessa língua.

No que concerne à formação acadêmica, observamos um percentual majoritário dos professores com formação em Letras. Foram entrevistados 16 professores das escolas participantes. Apenas um professor é licenciado em História e outro professor, em Geografia, tal como mostra o gráfico a seguir:

Figura 5 - Formação acadêmica



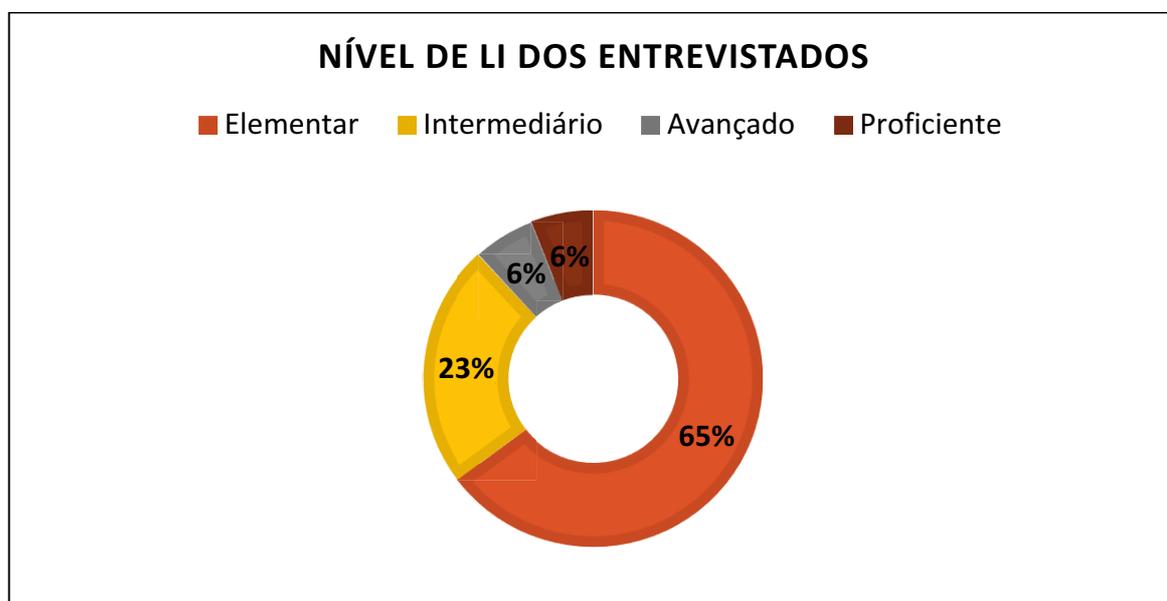
Esse aumento dos professores com formação em Linguagens no ensino de LI é bastante significativo, uma vez que era muito comum o ensino dessa disciplina por professores de outras áreas do conhecimento. Contudo, dentre os professores formados em Letras, metade não tem habilitação em LI (ver gráfico 2). Ou seja, há um aproveitamento dos professores da área de Linguagens, visto que esses profissionais compreendem questões teóricas de aquisição, ensino-aprendizagem de língua. No entanto, ainda falta na formação desses profissionais a habilitação no ensino da LI. Ou seja, disciplinas tais como metodologia de ensino, literatura e escrita em LI, que qualificam esse profissional, foram ausentes na formação do professor licenciado em Letras-Português desse contexto.

¹⁴ Ver apêndice A

Figura 6 - Perfis dos professores licenciados em Letras

Quando questionadas as razões desses professores com habilitação em Português estarem ensinando LI, a maioria deles (75%) respondeu que foi uma solicitação da instituição. Os outros professores afirmaram que ensinam a língua por interesse próprio. Isto é, ainda há uma falta de interesse dos órgãos responsáveis na contratação de profissionais habilitados em LI e os professores sem essa formação acabam atendendo essa necessidade.

No que concerne ao nível linguístico dos professores entrevistados, a maioria afirma possuir nível elementar. Apenas um professor da área de História afirmou possuir nível proficiente, e um outro professor com nível avançado.

Figura 7 - Nível linguístico dos professores entrevistados

Dos 16 entrevistados, dez afirmaram frequentar ou ter frequentado cursos de língua para melhorar a proficiência. Além disso, quando questionado sobre cursos de formação continuada para o ensino de LI, apenas um professor afirmou ter participado de uma formação ofertada pelo Estado que teve o intuito de treiná-lo para lecionar os cursos do Programa Ganhe o Mundo.

No que se refere à experiência no ensino de LI, muitos professores têm anos de prática. A maior parte deles possui mais de três anos de experiência, alguns lecionam a LI entre dois e três anos e uma pequena parcela ministra a disciplina há um ano ou menos, como podemos observar no gráfico a seguir:

Figura 8 - Experiência no ensino de LI



Segue igualmente a apresentação dos professores¹⁵ que integram a pesquisa¹⁶, resumindo a escola onde leciona, sua formação acadêmica e o tempo de experiência profissional:

Aline: Leciona na escola C, é graduada em Letras com habilitação em Inglês e tem 2 anos de experiência no ensino de LI;

¹⁵ Os nomes apresentados acima são fictícios para preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

¹⁶ O critério escolhido para a apresentação dos participantes da pesquisa foi atribuído ao nome fictício do professor por sua ordem alfabética.

Amanda: Leciona na escola C, é graduada em Letras com habilitação em Inglês e possui 8 anos de experiência no ensino de LI;

Bruno: É professor da escola B, graduado em Letras-Português com 4 anos de experiência no ensino de LI.

Carla: É professora da escola C, com graduação em Letras com habilitação em Inglês e experiência de 4 anos.

Cecília: Leciona na escola C, é graduada em Letras-Português e ensina LI há 9 anos.

Cleiton: Professor da escola B, possui licenciatura em Letras com habilitação em Inglês e tem experiência no ensino de LI de 5 anos.

Diogo: Professor da escola B, com graduação de Letras-Português, leciona LI há 2 anos.

Evandro: Leciona na escola A, tem licenciatura em História e tem experiência com ensino de LI há 21 anos.

Fernanda: É professora da escola B, possui licenciatura em Geografia e leciona LI há 3 anos.

Hugo: É professor da escola B, graduado em Letras com habilitação em LI e tem experiência no ensino de LI há 6 anos.

Laura: Leciona na escola D, é graduada em Letras-Português e possui mais de um ano de experiência no ensino de LI.

Lucas: É professor da escola C, possui graduação em Letras com habilitação em LI e tem um ano de experiência.

Mariana: É professora da escola D, graduada em Letras-Português e possui 3 anos de experiência no ensino de LI.

Nicolas: É professor da escola A, graduado em Letras com habilitação em LI e tem 24 anos de experiência no ensino de LI.

Paloma: Leciona na escola A, é graduada em Letras-Português e possui 3 anos de experiência em LI.

Pérola: Leciona na escola C, possui graduação em Letras-Português e leciona LI há 1 ano no EF Anos Finais e passou 8 anos lecionando LI no EF Anos Iniciais.

Foram encontrados lecionando LI nas quatro escolas pesquisadas, portanto, 16 professores. Desse montante, apenas dois professores possuem formação acadêmica em outras áreas do conhecimento: Evandro e Fernanda. Já em relação aos professores com formação em Letras, metade deles não possui habilitação em LI.

E a maioria desse total afirma ter conhecimento elementar do idioma. Esses fatores encontrados podem ser problemáticos, pois tais profissionais podem não estar cientes das novas perspectivas de ensino-aprendizagem de línguas correndo o risco de, por exemplo, recorrer à memória de como eles aprenderam o idioma na escola, reproduzindo metodologias mais antigas que exploram atividades de gramática e tradução. Com o intuito de sintetizar os perfis encontrados, elaboramos o quadro abaixo com a sumarização do quantitativo de professores encontrados. Observemos:

Quadro 4 - Síntese dos perfis dos professores de LI

	Professores habilitados em LI	Professores de Letras-Português	Professores de Outras áreas	Total por escola
Escola A	1	1	1	3
Escola B	2	2	1	5
Escola C	4	2	-	6
Escola D	-	2	-	2
Total geral				16

Para as entrevistas semiestruturadas, foram escolhidos sete professores entre os dois primeiros perfis mostrados no quadro anterior¹⁷, visto que a amostra do quantitativo total dos professores pesquisados (cerca de metade dos participantes) pode representar os resultados da população total. Um outro critério utilizado para a escolha desses participantes na segunda etapa de nossa pesquisa decorreu da preocupação de abranger todas as escolas pesquisadas. Dessa maneira, buscamos entrevistar ao menos um professor de cada escola com o intuito de obter representatividade desses locais de trabalho.

¹⁷ Para as entrevistas semiestruturadas, optamos para a não inclusão do perfil de professores de outras áreas do conhecimento, uma vez que sua representatividade se torna reduzida (apenas dois professores) comparada à população dos perfis anteriores.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com o objetivo de identificar as influências que as prescrições atuais exercem no ensino da produção escrita, como também outras instâncias externas ou internas que impactam no trabalho com essa habilidade, buscamos destacar nas entrevistas as vozes que aparecem e as modalizações que funcionam como apreciações sobre o que é enunciado. Além da identificação desses elementos, a segunda parte das entrevistas também busca promover uma tentativa de autoavaliação do professor sobre sua prática, fazendo com que esse profissional revise, confronte e reflita sobre suas ações para buscar novos caminhos, caso seja necessário.

Para tanto, analisaremos as entrevistas realizadas com sete professores de formações acadêmicas distintas: Letras-Português e Letras com habilitação em LI. Dessa forma, poderemos observar se essa distinção entre os dois perfis exerce alguma influência no trabalho do professor. Para cada docente, buscamos identificar primeiramente as vozes e, em seguida, as modalizações. Essas categorias nos ajudaram a identificar quais as instâncias enunciativas que se fizeram presentes no trabalho do professor e as avaliações que esse profissional fez sobre tais instâncias e sobre o seu próprio trabalho a partir de comentários do próprio sujeito entrevistado sobre sua aula.

Para a apresentação dos dados, foram exibidas as entrevistas conduzidas com cada professor na cronologia em que tais entrevistas foram realizadas. Esse momento foi marcado previamente de acordo com a disponibilidade de cada professor, uma vez que o trabalho com a EE, habilidade escolhida para a realização das entrevistas, precisa ser planejado previamente pelo professor. Dessa forma, realizamos o contato com cada professor previamente para agendar as entrevistas sobre uma aula de EE.

Com a finalidade de organizar e expor os dados no presente capítulo, destacamos em quadros os trechos¹⁸ das entrevistas que revelam tais dados e negritamos os fragmentos que indicam as categorias de análise escolhidas para a pesquisa mencionadas anteriormente na exposição das camadas do folhado textual: as vozes e as modalizações.

Buscamos também observar na segunda parte das entrevistas, que acontecem depois da aula, se o professor analisa o seu trabalho e vislumbra outras possibilidades

¹⁸ As transcrições completas das entrevistas se encontram nos anexos.

através das perguntas propostas. Além disso, procuramos relatar os caminhos escolhidos pelo professor e observar se suas escolhas estão embasadas nas prescrições atuais.

Por fim, tecemos um panorama geral sobre os resultados encontrados, elencando todas as instâncias que estão representadas no agir do professor, bem como o que podem indicar a predominância ou diversidade de modalidades encontradas nas entrevistas.

4.1 PROFESSOR HUGO

O professor Hugo é professor da escola B e atua na escola desde o início do ano letivo. Ele foi nomeado por sua aprovação em concurso no início de 2017. Apesar de sua junção ao corpo docente da escola ser recente, ele possui experiências anteriores com o ensino de língua portuguesa e inglesa. Sua formação é Letras com Habilitação em LI e, portanto, representa o grupo focal dos professores com formação em LE. A aula em questão foi planejada para o 1º Ano do EM, no primeiro horário do turno da tarde.

Na primeira parte da entrevista, buscamos compreender os objetivos para a aula e as influências que o planejamento do professor recebe de instâncias externas, presentes em seu discurso. Nesse primeiro grupo de perguntas que antecedeu a aula, Hugo esclareceu que pretende apresentar o gênero bilhete. Para tanto, ele selecionou alguns exemplos desse gênero para leitura, análise linguística e trabalho com o vocabulário para, por fim, requisitar a produção dos alunos.

Durante essa primeira etapa da entrevista, logo identificamos a **voz social** dos PCPE nas respostas às perguntas *Como você seleciona os conteúdos que serão trabalhados em sala?* e *Você está familiarizado com o conceito de gêneros textuais?*. Em ambas as respostas, Hugo faz menção aos Parâmetros do estado como mostrado nos trechos abaixo:

“Os conteúdos são já pré-determinados pelos **parâmetros curriculares do estado** [...]”

“Sim, porque os **parâmetros**... eles pré-determinam os gêneros.”

Hugo demonstra, portanto, as prescrições orientam o trabalho com os gêneros textuais. Uma outra voz prescritora que está implicada em seu trabalho é o livro didático (LD). Hugo afirma utilizar o LD ao menos uma vez por semana, como observado no fragmento de sua entrevista abaixo:

“[...] toda quarta-feira eu trago material que eu pesquiso na Internet e toda sexta-feira eu utilizo o livro didático.”

O LD é uma ferramenta avaliada e recomendada pelo PNLD. Ou seja, as atividades contidas nesse material foram elaboradas sob as orientações de vozes institucionais, tais como os PCN e o PNLD. Dessa forma, ao utilizar o LD, o professor recebe influências dessas vozes sociais em sua prática pedagógica.

Também é possível reconhecer a **voz do autor**, a qual marca a posição do professor entrevistado, que se cruza com as vozes sociais presentes nas entrevistas. A voz do autor pode ser identificada também a partir dos pronomes “eu” e “meu” e dos verbos de primeira pessoa que seguem, tal como mostrado no trecho abaixo. Esse trecho também foi retirado da pergunta sobre as bases do planejamento do professor.

“[...] então **eu** pego esses parâmetros e faço **meu** planejamento em cima deles.”

Esse cruzamento de vozes mostra que, apesar da presença marcada das prescrições no discurso do professor, ele afirma se posicionar e transpor as orientações de acordo com sua própria experiência e contexto real de trabalho. Esse fato também se torna evidente quando Hugo declara alternar o uso entre o LD e o material que ele próprio pesquisa e reformula para as suas aulas. Ou seja, mesmo ao basear seu planejamento nas prescrições, o professor demonstra uma certa autonomia ao optar por alternar o uso de LD em suas aulas, além de produzir ele próprio o material com base em pesquisas e nas necessidades de aprendizagem dos alunos.

Isso nos leva a um outro agente implicado no agir do professor: os alunos. O professor, ao planejar suas aulas, precisa levar em consideração o nível, o contexto social e as necessidades de aprendizagem de seus alunos. Dessa forma, não há como ocultar ou dissociar esses agentes das ações do professor. Eles aparecem na

entrevista tanto como **vozes sociais**, quanto **vozes de personagens**. Vale ressaltar que as vozes sociais são instâncias externas que exercem influência nas escolhas didáticas do professor, enquanto que as vozes de personagem aparecem através do discurso narrativo e estão relacionadas aos eventos descritos pelo professor durante a aula. Os dois casos em que os alunos aparecem como voz social e vozes de personagens são notados, através dos pronomes em terceira pessoa do plural, nas respostas às perguntas sobre os pontos positivos da aula e sobre o resultado final, como exemplificam os trechos a seguir:

“O ponto positivo é que é muito bom trabalhar com gênero, porque é algo do dia-a-dia **deles... eles** aplicam na vida deles.”

“**Eles** aprenderam o gênero bilhete, a estrutura e o vocabulário sobre lugares.”

No primeiro caso, a voz social dos alunos influencia a decisão do professor sobre o uso dos gêneros textuais. Apesar de existir uma outra voz social que indica o trabalho com os gêneros, essa posição é reafirmada através da voz social representada pelos alunos. Já o segundo caso em que esses agentes aparecem como vozes de personagens é reconhecido pelo uso do discurso narrativo, no qual o professor relata os eventos relacionados ao conteúdo temático.

No que concerne às apreciações que o professor faz sobre sua aula, foi possível identificar o uso da **modalização apreciativa** que trata de avaliações sobre aspectos do conteúdo temático do texto, apoiadas em critérios subjetivos nos quais a voz do autor é a própria fonte do julgamento (BRONCKART, 1999). Essa modalização é caracterizada por advérbios e adjetivos, como mostrado abaixo:

“Todo conteúdo é mais **fácil** quando se trabalha com um gênero.”

Essa modalização apresenta, portanto, um posicionamento do autor em relação ao uso dos gêneros textuais. Isto é, uma avaliação positiva do professor Hugo sobre o que preconizam as prescrições nas quais ele baseia seu trabalho. Para ele, o uso dos gêneros textuais aproxima o aluno de suas práticas comunicativas diárias.

Uma outra modalização que se mostrou evidente na entrevista é a **modalização pragmática**, a qual atribui, ao agente, intenções. Tais modalizações são caracterizadas, entre outras maneiras, por verbos no futuro do pretérito.

“Com relação a mudar, eu **dividiria** com mais outra aula. **Seriam** duas aulas, uma aula para a estrutura e outra aula para tradução e a produção deles.”

O trecho acima se refere a uma autoavaliação sobre a aula, na qual Hugo foi questionado se mudaria algo, caso tivesse a chance de ministrá-la novamente. Assim essa modalização indica um posicionamento do autor que o conduz a ressignificações futuras sobre sua atividade caso haja outra oportunidade.

Com relação à segunda parte da entrevista, o aparecimento das modalizações apreciativas e pragmáticas mostram uma presença marcada da voz do professor, diferentemente da modalização deôntica que apresenta uma apreciação de vozes sociais, caracterizadas como um dever, e da modalização lógica que indica um caráter de verdade presente nos enunciados. Dessa forma, essas últimas são mais características das prescrições do trabalho, enquanto as primeiras realçam mais a voz do autor.

Ainda nessa segunda parte da entrevista, o professor relatou que o atraso dos alunos constitui um ponto negativo em consequência dessa aula ser a primeira do turno. Dessa forma, os alunos atrasados apresentaram dificuldades em acompanhar o conteúdo. Observamos também que, diversamente do que sugerem os PCPE, o professor não utilizou a sequência didática como procedimento de trabalho.

No entanto, o professor trouxe exemplos do gênero em cena, proporcionou análise linguística e da estrutura composicional, como também trabalhou o vocabulário utilizado. Portanto, mesmo sem a utilização do procedimento das SD, o professor destacou os elementos constitutivos do gênero relevantes para a produção dos alunos.

4.2 PROFESSOR CLEITON

Cleiton também é professor da escola B, atuando nessa escola há cerca de um ano. Cleiton também afirmou possuir experiências através de contratos temporários com a Secretaria de Educação do município, tendo lecionado LI em escolas

municipais anteriormente. A aula em questão foi planejada para uma turma do 3º Ano do EM e ocorreu durante a primeira e a terceira aula do turno da manhã, havendo um intervalo entre esses dois horários para a aula de outra disciplina.

Na primeira parte da entrevista, o professor Cleiton relatou estar em semana de pré-avaliação e que seu objetivo era envolver os alunos em uma atividade de produção escrita revisando o tempo verbal *present continuous*. Assim, Cleiton afirmou ter apresentado a estrutura na semana anterior e para a aula que sucedeu essa entrevista, pretendia retomar o trabalho com esse tempo verbal, trazendo mais atividades práticas.

Nas perguntas que tratam das bases de seu planejamento, logo encontramos a voz social dos PCPE. No entanto, também nos deparamos com outra voz social presente no trecho abaixo:

“Eu faço de acordo com as recomendações dos **Parâmetros**, mas eu nívelo aos **alunos**.”

É possível identificar, portanto, duas vozes sociais que norteiam o agir do professor: os PCPE e os alunos. Logo, não somente as prescrições, mas também os alunos exercem influência no planejamento do professor Cleiton.

Além das vozes sociais encontradas no trecho acima, a voz do autor também se faz presente nesse fragmento. Apesar da responsabilidade que os Parâmetros e os alunos têm no agir do professor, Cleiton também marca a sua presença e se coloca como ator através dos pronomes de primeira pessoa.

Uma outra voz social que aparece na entrevista, porém mais distanciada do agir do professor são as instâncias responsáveis pelo LD. Quando questionado sobre o uso do LD, Cleiton afirmou não o utilizar em suas aulas e justificou sua resposta:

“O livro didático da língua inglesa... não é que seja ruim, mas as opções que nos **mandam** já são difíceis de **mastigar** para o professor. Aí a gente já pensa na dificuldade do próprio aluno.”

As opções de LD são escolhidas pelo PNLD e as editoras enviam seus exemplares para que a escola possa eleger o LD, por meio de reuniões de professores

e análise das coleções, que melhor se aplica ao seu norteamento pedagógico. Cleiton, ao afirmar que os LD enviados são difíceis de “mastigar” e adequar ao planejamento, expressa uma falta de amparo dessas instâncias em melhor informar o professor sobre o uso dessa ferramenta, pois após sua chegada, as editoras dos livros não oferecem suporte aos professores para a utilização dessa ferramenta. Além disso, a escolha lexical do professor através do vocábulo *mastigar* evidencia a dificuldade do professor de compreender as instruções do LD.

Contudo, não podemos deixar de lembrar que os professores Cleiton e Hugo fazem parte do corpo docente da mesma escola, porém eles optam por caminhos distintos em relação ao LD. Dessa forma podemos observar que a **experiência** é fator determinante para o trabalho com esse recurso. Cleiton possui menos experiência no ensino de LI, como podemos observar nas entrevistas que delimitaram os perfis dos professores e, portanto, parece necessitar de mais apoio quanto ao uso do LD.

Ainda com relação às vozes encontradas na entrevista do professor Cleiton, a voz do autor também pode ser encontrada através do pronome *você*, tal como mostra o fragmento a seguir:

“[...] **você** não tem o retorno que esperava.”

Através do pronome *você*, o professor refere a si mesmo, porém de forma genérica, evitando a utilização do pronome de primeira pessoa *eu*, o qual demonstraria uma posição mais marcada em relação ao tema exposto. Esse trecho diz respeito ao ponto negativo relatado por Cleiton. O professor afirma que, apesar do uso de diferentes recursos, os resultados ainda podem não ser satisfatórios. Além disso, o uso do verbo *ter* no presente do indicativo no trecho acima, indica algo que é recorrente, ou seja, Cleiton frequentemente não obtém retornos desejados em suas aulas. O real da atividade, dimensão do trabalho explicada pela Clínica da Atividade que engloba as intenções não realizadas, também pode ser observado no comentário acima. Cleiton argumenta que, apesar de buscar maneiras mais dinâmicas para o ensino de LI, não obtém o resultado esperado. Essas intenções não realizadas estão ligadas às prescrições, ao tempo, aos alunos, entre outros fatores que podem ter valor prescritivo no trabalho docente. Em seu comentário, subentende-se que os alunos são a voz prescritiva com mais influência no trabalho de Cleiton.

Por outro lado, os alunos também aparecem no discurso de Cleiton como vozes de personagens. Isso acontece no momento no qual o professor descreve o que aconteceu durante a aula. Tal como mostra o fragmento abaixo:

“[...] **eles realizaram** uma atividade de produção textual a partir da base de planejamento [...] e **eles identificarem** através da imagem que ação estava sendo feita [...]”

“[...] **adquiriram** um maior vocabulário de língua inglesa [...]”

As vozes dos personagens são identificadas, portanto, através dos pronomes e verbos de terceira pessoa do plural. Em tal situação, o autor elenca as ações dos personagens para então revelar seu posicionamento sobre tais ações. Dessa forma, ao mencionar o ponto negativo, Cleiton argumenta que, apesar do uso de outras mídias além do texto escrito, isto é, das ações planejadas, ainda não é possível chegar ao resultado esperado nas aulas de LI.

Com relação às avaliações que o professor faz do conteúdo temático, pudemos identificar a modalização apreciativa, na qual o autor se posiciona sobre o uso do LD e as instâncias responsáveis por esse material. O comentário que evidencia essa modalização é o mesmo anterior no qual Cleiton justifica a não-adoção do LD em suas aulas:

“[...] não é que seja **ruim**, mas as opções que nos mandam já são **difíceis** de mastigar para o professor [...]”

Esse comentário, portanto, tem uma função de suavizar a avaliação negativa que Cleiton faz do LD e de responsabilizar as instâncias encarregadas de analisar esse material por não dar um melhor suporte ao professor para o uso dos LD.

Foi possível também encontrar a modalização pragmática na resposta à pergunta que visa levar o professor a pensar em novos caminhos para a aula:

“**Mudaria**, mudaria o final. **Poderia** utilizar a experiência da primeira, reforçar uma segunda vez, (...) trabalhar em pares nas conversas no diálogo informal, com gestos.”

Cleiton, ao se expressar fazendo uso de verbos no futuro do pretérito, indica uma possível ação que difere das escolhas que ele fez para a aula anterior, elencando várias outras atividades para a mesma aula.

No entanto, apesar de mencionar os PCPE em sua entrevista como instância prescritiva, Cleiton apresentou sua aula EE como um exercício de prática controlada. Nesse exercício, utilizando verbos e imagens, os alunos escrevem frases no tempo verbal desejado. O foco de sua aula se deu, portanto, na estrutura no tempo verbal estudado e uma situação de fala real em que essa estrutura poderia ser usada foi pouco ou nenhuma vez explorada. O conteúdo da aula em questão foi escolhido, segundo Cleiton, devido à semana de pré-avaliação, na qual os alunos precisam ser preparados para as avaliações que aconteceriam na semana seguinte. Esse fator, portanto, tem força prescritiva maior que os PCPE.

Além disso, Cleiton e Hugo diferem quanto ao conceito que os dois possuem sobre gêneros e sobre escrita. Ao ser questionado sobre o conceito de gêneros, Cleiton afirmou com hesitação caracterizada pela longa pausa ao ouvir tal pergunta, tal como mostra o trecho a seguir:

“Sim, tenho, tenho minha...*tá* gravando? Tenho sim.”

O comentário acima expressa que Cleiton está inseguro quanto à noção que possui dos gêneros textuais, além de demonstrar que ele gostaria de mais tempo para formular essa noção. Após essa hesitação, Cleiton externa a sua noção sobre os gêneros:

“São as várias formas de pensar de um texto, várias formas de escrevê-lo e várias formas de interpretá-lo.”

Apesar de Cleiton e Hugo fazerem parte do corpo docente da mesma escola, ambos possuem uma visão distinta sobre os conceitos de escrita e de gêneros textuais. Enquanto Hugo considera os gêneros como textos com propósitos comunicativos utilizados no dia-a-dia dos alunos, Cleiton os conceitua como textos que podem ser escritos de várias formas. Essa diferença também é observada na aula de EE de ambos os professores. Hugo se apropriou dos gêneros para planejar uma

aula de EE de um gênero com um propósito comunicativo específico. Já Cleiton associou a aula de EE como a escrita de frases utilizando um tópico gramatical corretamente. Essa diferença de conceitos e procedimentos pode ser atribuída à questão da experiência docente mencionada anteriormente, bem como à influência que as instâncias prescritivas exercem nas aulas de ambos. Observamos que os PCPE têm força prescritiva nas aulas de Hugo, enquanto as pré-avaliações exercem maior influência nas aulas de Cleiton.

4.3 PROFESSORA LAURA

Laura é professora da Escola C e leciona na rede pública municipal há mais de vinte anos. No entanto, o cargo pelo qual é concursada se trata de professor do EF Anos Iniciais, havendo a permuta para o cargo de professor de EF Anos Finais há alguns anos. No ensino de LI, a professora tem experiência de cerca de um ano, sendo graduada em Licenciatura em Língua Portuguesa.

Logo que a pesquisadora chegou no dia e horário marcado para a entrevista sobre uma aula, ocorreu um imprevisto. Laura estava no momento lecionando em duas turmas ao mesmo tempo, para cobrir um professor ausente e liberar os alunos mais cedo. Durante a fase de coleta de dados, foi possível notar que esse hábito de “subir”¹⁹ aula é bastante frequente, caso haja alguma falta de um professor. Assim o professor que está agendado para a aula subsequente adianta a aula e os alunos se mantêm ocupados em um horário que estaria vago devido à ausência de um outro professor. Dessa forma, logo que a aula iniciou e observando a situação da professora, a pesquisadora se ofereceu para permanecer em uma das turmas e ajudá-la com as atividades que a professora planejou.

A aula de LI em questão era no grupo do 7º Ano do EF, no segundo horário do turno da manhã. Laura havia planejado para essa aula o trabalho com um diálogo no qual os alunos utilizam as frases fora de ordem expostas no quadro para completar as falas em branco das imagens utilizadas. Para auxiliá-la, a pesquisadora distribuiu as fichas de aulas que continham as imagens com as caixas de diálogo em branco e escreveu no quadro as frases fora de ordem com as traduções ao lado, a pedido de

¹⁹ Esse termo regional é bastante recorrente para se referir ao adiantamento de uma aula na qual um professor se encontra ausente.

Laura. Assim os alunos copiaram as frases no caderno e preencheram os espaços em branco do diálogo com o auxílio das traduções e das imagens.

Devido à simultaneidade dessas aulas, houve esse pequeno impedimento, porém sem prejuízos à coleta, já que a primeira parte da entrevista pôde ser realizada juntamente com a segunda parte, após o término da aula. Assim, na resposta ao primeiro questionamento que trata das bases do planejamento do professor, foi possível encontrar a voz social dos PCPE.

“[...] **a gente** trabalha de acordo com os **parâmetros curriculares do Estado**.”

No trecho acima também aparece uma outra voz através da locução pronominal *a gente*. A **voz do autor** está somada a de outros professores da escola com quem ela divide a responsabilidade de seu trabalho. Ou seja, através de uma voz coletiva, Laura fala sobre seu trabalho e inclui outros professores através da locução destacada.

A voz do autor aparece novamente de maneira coletiva através do pronome *nós*, tal como no fragmento abaixo, no momento no qual Laura descreve os passos que seguiu durante a aula. No entanto, dessa vez Laura inclui a pesquisadora ao invés de outros professores, uma vez que Laura recebeu o auxílio desta na execução das atividades durante a aula.

“[...] eu coloquei o vocabulário e depois eu fui nas bancas, **nós** fomos nas bancas auxiliando a melhor maneira deles colocarem, deles formarem o diálogo.”

Os alunos aparecem na entrevista de Laura representados pelas **vozes de personagens** na maioria dos casos. Porém há casos que em que os alunos aparecem como voz social. Em tais casos, os alunos não aparecem como agentes, mas como uma instância que exerce influência direta no agir do professor.

“**Eles** trabalhavam o texto da maneira que eu te disse, trabalhavam o texto pesquisando no Google.”

“[...] colocaria **eles** *pra* fazer um texto maior. Eu já sei que **eles** podem ir além daquilo que foi proposto hoje.”

Os fragmentos acima exemplificam os dois tipos de vozes através das quais os alunos podem ser representados. No primeiro caso, os alunos aparecem como vozes de personagens quando a professora narra suas ações. Já no segundo fragmento, Laura planeja suas possíveis ações baseada no que ela pôde perceber com o trabalho dos alunos, tornando-os a voz social que influenciará suas ações.

No que concerne às avaliações que a voz do autor faz sobre o conteúdo temático e sobre as outras vozes que aparecem no texto, podemos identificar também as **modalizações apreciativa e pragmática**. O primeiro caso é observado através da justificativa à pergunta sobre o uso do LD. Laura afirma utilizar o livro raramente e justifica:

“[...] o nível do livro **não é adequado** *pra* eles. Aí eu tenho que fazer toda a tradução, trazer o vocabulário enorme *pra* trabalhar às vezes uma página.”

Através do trecho em negrito, é possível observar o julgamento negativo que Laura faz do LD adotado pela escola. Ela afirma que o nível linguístico do LD é elevado para os alunos e que, para fazer uso dessa ferramenta, ela precisa trazer uma lista grande de vocabulário utilizado na lição do qual os alunos não têm conhecimento. Ou seja, o tempo gasto para conhecer os significados dos vocábulos utilizados na lição é maior do que o tempo de que a disciplina dispõe. Além disso, a prática da tradução sem recorrer às estratégias leitoras é um ponto a ser grifado

“[...] na próxima vez eu já vou **tentar** fazer sem o vocabulário [...]”

“[...] **colocaria** eles *pra* fazer um texto maior.”

Já as **modalizações pragmáticas** podem ser observadas nos trechos acima através do uso dos verbos que indicam ações futuras ou diferentes ações para a mesma aula, caso houvesse oportunidade de repeti-la. O primeiro caso com o verbo

composto indica, portanto, uma ação futura próxima e no segundo caso com o verbo no futuro do pretérito indica uma intenção no futuro.

Um outro caso de modalização pragmática também aparece na entrevista de Laura, quando ela atribuiu responsabilidade aos alunos sobre o conteúdo temático da entrevista:

“Eu já sei que eles **podem ir** além daquilo que foi proposto hoje.”

Através do verbo auxiliar de valor modal (ou metaverbo) e o verbo *ir*, ambos em negrito, Laura atribuiu aos alunos capacidades de ação em decorrência da experiência que ela vivenciou com eles na aula em questão. Nesse caso, a modalização pragmática indica responsabilização, intenções ou capacidades de ação das vozes dos personagens, representadas aqui pelos alunos.

No que se refere à aula, Laura planejou uma atividade na qual os alunos precisavam reproduzir as frases escritas no quadro branco em espaços vazios de um diálogo impresso em uma ficha de aula. Para isso, eles tiveram o auxílio das imagens do diálogo e também da tradução das frases no quadro. Observamos, portanto, que a representação que Laura possui de EE também difere dos professores anteriormente entrevistados. Laura utiliza em suas aulas a tradução como ferramenta de compreensão e reprodução de um texto.

Sobre as avaliações que Laura faz sobre sua aula, ela também comentou que o ponto negativo de todas as aulas são os maus hábitos dos alunos que só interessam em traduzir o texto através do Google Tradutor²⁰. Ela também afirma que esse hábito foi trazido do ano anterior, quando a primeira professora de inglês da turma apenas designava os textos para que os alunos traduzissem em casa, dificultando ainda mais o trabalho de Laura, a professora atual da turma. Dessa forma, é possível observar que, apesar de Laura mencionar os PCPE como prescrição do seu trabalho, notamos que a experiência dos alunos com tradução tem maior força prescritiva, pois ainda não foi possível desenraizar os alunos de tal método.

²⁰ O Google Tradutor é um serviço virtual gratuito que traduz textos instantaneamente.

4.4 PROFESSOR NICOLAS

Nicolas leciona na escola D, é formado em Letras com habilitação em LI e possui mais de 20 anos de experiência no ensino do idioma. A aula em questão foi elaborada para os alunos do terceiro ano do EM no segundo horário do turno da tarde.

O objetivo da aula, segundo Nicolas, é fazer com que os alunos descrevam imagens de diferentes paisagens, integrando todo o conhecimento que os alunos possuem do idioma. Para tanto, Nicolas imprimiu as imagens e dividiu os alunos em grupos de quatro pessoas para que eles pudessem escrever frases sobre as imagens escolhidas.

Na primeira parte da entrevista já aparece a **voz social** do Estado, o qual fornece os conteúdos programáticos ao professor. Esses conteúdos são apresentados às escolas de tempo integral, da qual faz parte a escola D. Já o planejamento é elaborado anualmente pelo corpo docente, a partir das orientações dos PCPE. Ou seja, essa voz social influencia tanto a seleção dos conteúdos que é externa à escola, quanto o planejamento, que é realizado pela instituição. Vejamos:

“A escola de tempo integral já tem o planejamento já determinado, aí eu pego os planejamentos que já vem prontos já do programa, aí de lá eu escolho os que realmente podem ser encaixados com os alunos.”

No entanto, existem outros fatores, tais como o tempo, que exerce grande influência no planejamento de Nicolas. Ele afirma que, devido ao curto período de aulas semanais, é preciso escolher os programas a serem trabalhados, pois não é possível abordar todos os conteúdos recomendados.

“Porque são os conteúdos, se for trabalhar todos, não tem condições. Inglês não são duas horas semanais, né?”

Já na resposta à pergunta sobre o uso do LD, uma outra voz social apareceu que também exerce influência no planejamento do professor:

“Estou usando às vezes, mas assim... textos. Até porque esses alunos, como são terceiro ano ... o terceiro ano do EM, eles vão trabalhar muito a questão do **ENEM** e do vestibular.”

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma prova elaborada para avaliar a qualidade do EM no Brasil. Esse exame também é porta de entrada para muitas universidades. Dessa forma, há uma instância que também prescreve o trabalho com a LE. Nicolas afirma basear as aulas da turma em questão para a preparação do exame através de atividades de compreensão escrita (CE) do LD, tornando o ENEM uma voz social.

Essa voz social aparece novamente na resposta à pergunta relacionada ao conhecimento sobre os gêneros textuais, tal como aparece no fragmento a seguir. Nicolas justifica então, o trabalho com os gêneros textuais devido às exigências do ENEM.

“Os gêneros textuais, eu procuro assim (...) estudar. (...) eu tenho que tentar me atualizar porque pede muito a questão do **ENEM**, dos vestibulares [...]”

A partir dos trechos anteriores, é possível observar que, mesmo mencionando os PCPE os quais recomendam o uso com gêneros no ensino de LE, Nicolas aponta o ENEM como instância prescritora de grande influência em seu trabalho com os gêneros. Além disso, o trecho acima mostra que o ENEM também exerce influência na própria formação do professor, cuja necessidade de atualização é justificada pela existência de tal instância. Podemos concluir, então, que o ENEM tem maior força prescritiva no trabalho de Nicolas do que os PCPE.

Os alunos também representam outra voz social na entrevista de Nicolas. Ao ser questionado sobre o objetivo da aula, o professor justifica sua escolha de acordo com as características dos alunos. Dessa forma, Nicolas acredita que as atividades da aula em questão irão estimular os alunos a enriquecer seu nível de vocabulário.

[...] **eles** têm muita dificuldade com relação a vocabulário. [...] Aí eu vou fazer assim... vou pedir que eles usem tudo o que eles têm de conhecimento vocabular. Usar as cores, objetos, fazer uma descrição.”

Em relação aos comentários e avaliações que Nicolas faz sobre a voz encontradas e os temas da entrevista, foi possível identificar a **modalização deôntica**. Tal modalização constitui opiniões baseadas nas regras do mundo social, e são caracterizadas por expressões que indicam obrigação ou normas sociais. Trazemos novamente o trecho relacionado ao ENEM como voz prescritiva para exemplificar tal modalização. Vejamos:

“[...] eu **tenho** que tentar me atualizar porque pede muito a questão do ENEM [...]”

Nicolas relata que o entendimento sobre os gêneros textuais é necessário, uma vez que ele é abordado no ENEM. Ou seja, utilizando o recurso da modalização deôntica, o professor torna o ENEM uma instância prescritiva que influencia o seu trabalho.

Também pudemos observar nos comentários de Nicolas, a **modalização lógica**. Tal categoria é identificada por avaliações que indicam condições de verdade ou fatos atestados, certos ou possíveis. O trecho abaixo mostra, por exemplo, o comentário que Nicolas faz sobre o interesse dos alunos nas aulas de LI.

“[...] nas aulas convencionais, eles **sempre** reclamam que não **gostam** das aulas de inglês [...]”

O uso do modalizador em negrito demonstra que essa situação de aula convencional, de acordo com a experiência de Nicolas, é desmotivadora para os alunos. Dessa forma, esse fato é legitimado por ele como condição de verdade através do uso do modalizador destacado. Além disso, também podemos identificar um modalizador apreciativo a partir do uso verbo “gostar”, indicando uma avaliação dos alunos sobre as aulas de LI. A partir das modalizações encontradas no comentário acima, observamos como a opinião dos alunos também influencia o trabalho do professor, tornando esses sujeitos também uma voz prescritiva no planejamento de Nicolas.

Outras **modalizações apreciativas** também puderam ser identificadas no discurso de Nicolas. No trecho a seguir, o professor utiliza as expressões modalizadoras destacadas em negrito para descrever os alunos e, dessa forma, poder

justificas suas escolhas didáticas, comprovando mais exemplos de como os alunos também exercem influência no trabalho do professor. Esse trecho se refere à resposta sobre o objetivo da aula, na qual Nicolas objetiva concentrar a atenção no trabalho com vocabulário. Observemos:

“[...] tem uns lá que são **pouco desenvolvidos**, mas a maioria tem assim... não é que tenha nível, é porque eu acho que teve uma base assim... **fraca**, um pouco **fraca** no fundamental. Aí eles têm muita dificuldade com relação a vocabulário.”

Ainda foi possível identificar as modalizações pragmáticas, nas quais o enunciador atribui responsabilidades e intenções sobre o conteúdo temático a diferentes vozes. Os fragmentos abaixo, com verbos no futuro do pretérito em negrito, revelam as intenções de Nicolas no futuro próximo sobre a aula que iria ministrar.

“Primeiramente eu falei com eles que eu **iria** fazer algo diferente hoje, que não **seria** a aula convencional de sempre, que nós iríamos trabalhar com imagens [...]”

“E se na hora da aula eu percebesse que **poderia** puxar algo mais *pra* eles, eu **faria pra** ele crescer mais como estudante.”

A partir das análises de tais modalizações, é possível retomar também o conceito do trabalho do professor elaborado por Machado (2007). Segundo a autora, o professor se apropria das prescrições e as reelabora a partir da interação com os **outros**. Nicolas percorre esse mesmo caminho a partir de sua interação com os alunos. Esse professor analisa as avaliações que os alunos fazem da aula de LI, bem como no planejamento de suas aulas, o qual pode ser reformulado de acordo com a preferência e evolução de seus alunos.

Além disso, não apenas ao enunciador se atribuiu responsabilidade ou capacidades de ação. É possível também atribuir a outras vozes tais capacidades ou a responsabilidade do que é enunciado. No trecho a seguir, através do verbo destacado, Nicolas atribuiu à voz dos personagens, representada pelos alunos, capacidades de ação. Nicolas, ao relatar sobre o aprendizado da aula em questão,

comenta que os alunos possuem algum conhecimento da LI para o desenvolvimento do trabalho proposto.

“Mas aí eu percebi [...] Que mesmo assim, eles falando que não gostavam, [...] eles tinham um conhecimento ainda em relação à língua porque eles **puderam** desenvolver algum trabalho.”

No trecho anterior, Nicolas não delimita o que os alunos desenvolveram durante a aula. No entanto, o professor aparenta desconstruir sua opinião sobre as limitações dos alunos com relação aos conhecimentos da língua. Ele afirma que, em aulas convencionais, os alunos não demonstravam interesse ou conhecimento pelo idioma. No entanto, ao final dessa aula, Nicolas percebeu que os alunos têm conhecimento, apesar da insegurança deles.

Uma outra questão que nos chama atenção é o comentário que Nicolas faz sobre suas aulas. A aula que ele apresentou para os alunos foi diferente, segundo ele. Isso revela que Nicolas não desenvolve essa habilidade com frequência com os alunos. Ele também argumenta que nas aulas convencionais, os alunos demonstram pouco ou nenhum interesse sobre a aula e se sentem inseguros sobre o domínio da língua.

No que concerne ao uso dos gêneros textuais, Nicolas afirmou fazer uso deles em suas aulas, especialmente porque essa temática é bastante abordada em vestibulares e no ENEM. Contudo, para a aula em questão, o professor não utilizou essa ferramenta. O trabalho com os gêneros, segundo ele, é feito principalmente através do LD. Com ele, o professor busca trabalhar alguns conteúdos do programa e também a CE. Nicolas afirma, porém, que o uso do LD não é frequente, pois muitas vezes os conteúdos do LD não condizem com o conteúdo programático da escola.

Dessa forma, verificamos a força prescritiva de muitos elementos presentes no trabalho real(izado) desse professor: os conteúdos programáticos da escola, o ENEM, os PCPE, os alunos. Contudo, a partir dos comentários de Nicolas também pudemos observar que a habilidade escrita ainda não é explorada regularmente em suas aulas e que os alunos são desinteressados pelo aprendizado de LI. Além disso notamos que, assim como Cleiton, Nicolas compreende a habilidade escrita como produção de frases, cuja atividade consistiu em descrever imagens através de frases. Tais prescrições, bem como a noção de escrita a qual Nicolas se apropria podem contribuir

para as adversidades encontradas pelo professor para o ensino-aprendizagem de LI na escola.

3.5 Professora Cecília

A professora Cecília leciona na escola A, é Licenciada em Língua Portuguesa e possui nove anos de experiência no ensino de LI. A aula em questão foi planejada para o sexto ano do EF no segundo horário do turno da manhã.

Para essa aula, Cecília afirma que tem o objetivo de fazer com que os alunos construam frases sobre suas preferências de tipo de comida em inglês. Ela afirma também que, para isso, já havia iniciado a apresentação do conteúdo na aula anterior.

Logo na resposta à primeira pergunta sobre a seleção dos conteúdos para as aulas, é possível encontrar diversas vozes sociais que prescrevem o trabalho, bem como a voz do autor:

“Geralmente os conteúdos são selecionados no primeiro momento com o planejamento. Assim, geralmente senta a **coordenadora, os professores de inglês, e a gente**, baseados no **livro** e nos **parâmetros**, a gente vai selecionando esses conteúdos.”

Cecília diz que o planejamento e a seleção dos conteúdos são realizados no início do ano, juntamente com a coordenadora e os demais professores de LI. A coordenadora escolar, portanto, constitui uma voz social que vai representar os ideais da escola, fazendo com que o planejamento leve em consideração os princípios adotados pela instituição. Em seguida, Cecília menciona os professores de LI, os quais ela também está incluída, mesmo mencionando-os em terceira pessoa do plural. Após isso, ela utiliza a locução pronominal *a gente* que representam ambos, tornando essa voz social coletiva. Dessa forma, o aparecimento de diversas vozes aponta para a complexidade do trabalho docente, o qual inclui inúmeras prescrições ao planejar o seu trabalho.

O LD e os PCPE, tal como mostrado anteriormente, aparecem como vozes sociais que orientam a escolha dos conteúdos escolares. No entanto, quando questionada sobre o uso do LD, Cecília relata que não faz uso frequente dessa ferramenta:

“Geralmente não. Porque os livros que vêm *pra* escola, *pra* gente fazer a escolha, assim, é um nível muito elevado.”

Ou seja, o LD serve de parâmetro para a escolha dos conteúdos para cada ano do EF. Mas ele não é utilizado pela professora porque, segundo ela, é a primeira vez que os alunos do sexto ano vivenciam essa disciplina e o LD não condiz com esse primeiro contato dos alunos. Para Cecília, os textos do LD são extensos e os enunciados são todos em inglês, fazendo com que os alunos não acompanhem as instruções escritas e as atividades delonguem mais do que o esperado. Assim, Cecília utiliza outras fontes para trabalhar os conteúdos propostos.

O aluno do sexto ano, nível no qual Cecília trabalha, também aparece como voz social que acaba influenciando nas decisões sobre o seu trabalho:

“Então assim, para o **menino que chega no sexto ano**, por exemplo, que nunca viu o inglês na vida, conseguir acompanhar fica meio difícil.”

O fragmento acima ainda se refere à justificativa de Cecília para a não-utilização do LD. Ou seja, a voz social do aluno, representa uma influência mais forte no planejamento das aulas, do que até mesmo o LD. Segundo Cecília, não é a realidade para a maioria desses alunos o contato com a LI anterior ao 6º ano do EF, principalmente nas escolas públicas.

A voz social ainda aparece na locução pronominal *a gente*. No trecho a seguir, Cecília utiliza uma voz social coletiva, a qual compartilha a responsabilidade do que é afirmado e uma modalização lógica, indicando uma condição de verdade para validar esse posicionamento:

“Porque **a gente sabe** que pedir *pra* eles produzirem um texto em inglês fica um pouquinho mais complicado.”

Nesse fragmento anterior, Cecília comenta sobre a escolha da atividade de produção escrita para o sexto ano. Ela conta que optou por fazer uma atividade que requer a produção de frases e explica que a concretização dessa tarefa é mais

exequível, uma vez que esse é o primeiro ano dos alunos com a disciplina e a produção de um texto mais complexo não condiz com o nível deles. Dessa forma, ela faz uso da expressão negritada, a qual exprime um conhecimento compartilhado para justificar a escolha da aula. Essa voz social do senso comum, portanto, tem uma representação de aluno que vai moldando as escolhas didáticas da professora.

A voz do autor se faz igualmente presente ao longo da entrevista através dos pronomes de primeira pessoa e também da locução pronominal *a gente*, a qual pode aparecer tanto como a voz do autor individual, quanto como a voz do autor de maneira coletiva junto com outros professores, a coordenadora e até mesmo com os alunos.

“[...] **a gente** fez assim, um acordo há uns quinze dias atrás *pra* que no final do mês eles pudessem, eles próprios comprar o dicionário [...]”

“[...] **a gente** sempre/geralmente tenta trabalhar com os mesmos gêneros que a professora de português está trabalhando *pra* facilitar.”

No primeiro fragmento a voz do autor é uma instância coletiva que está combinada com a voz do professor e dos alunos. Esse primeiro trecho se refere aos passos que Cecília seguiu durante a aula. Através desses passos ela afirma trabalhar o vocabulário da seguinte forma: algumas palavras ela mesma apresenta aos alunos e outras, eles precisam procurar o significado no dicionário. Para isso, ela fez esse acordo com eles de adquirirem um dicionário simples, já que a escola não dispõe de dicionário para todos. Essa foi uma forma que Cecília encontrou para incentivar os alunos a pesquisarem no dicionário, já que muitos dos alunos mal sabiam manuseá-lo.

Já no segundo fragmento, a locução pronominal representa a voz do autor de forma coletiva com os demais professores. Esse trecho se refere à pergunta sobre o uso dos gêneros textuais. Cecília, através do uso da locução pronominal engloba a ela e aos demais professores de LI para confirmar o uso dos gêneros. É importante notar também essa sintonia do trabalho com os gêneros tanto nas aulas de LI, como nas de língua portuguesa (LP).

Essa sintonia se compatibiliza com as orientações dos PCPE, cujas prescrições argumentam que o ensino dos gêneros com os quais os alunos já estão familiarizados

em LP contribui tanto para consolidar os conhecimentos desses gêneros em LM, quanto para o desenvolvimento dessas capacidades na LE (PERNAMBUCO, 2013).

No que concerne ao uso das modalizações, a presença de advérbios ou locuções adverbiais, tal como exemplificam os trechos a seguir, também evidenciam o uso da modalização lógica. Tais modalizadores indicam situações de verdade do mundo social. Na primeira passagem, Cecília comenta sobre as editoras cujas coleções dos LD são utilizadas na escola. Ela relata que tais editoras não oferecem suporte para a utilização do material e que chegam até a iludir os professores sobre as ferramentas as quais o livro supostamente disponibiliza.

“Às vezes eles chegam aqui e diz que tem, mas **na verdade** não passa disso.”

“Hoje deu certo. Assim, **geralmente sempre** acontece [...] Porque assim, quando **tem que** subir aula ou alguma coisa assim, a gente sempre **tem que**, na hora ali, ter um plano B.”

Nesse trecho, além do uso dos advérbios que caracterizam a modalização lógica, também é possível reconhecer a modalização deôntica nesse mesmo fragmento através da expressão *tem que*. Esse comentário se refere à resposta sobre mudanças entre o planejamento e a realização da aula. Cecília responde que não houve mudança, mas relata que os imprevistos são rotineiros, o que justifica o uso dos advérbios e dá um caráter de verdade ao comentário. Já a expressão que caracteriza a modalização deôntica expressa o sentido de uma obrigação. Cecília menciona que um dos impedimentos que podem acontecer é o de ela precisar “subir” aula. Ou seja, os impedimentos que são fatos do mundo objetivo levam a professora a pensar em outras maneiras de realizar o seu trabalho, caso eles ocorram.

Além das duas modalizações identificadas anteriormente, observamos também a modalização apreciativa na qual a voz do autor que se apresenta de maneira coletiva no fragmento a seguir é a fonte do julgamento. O trecho se refere ao uso do LD, o qual Cecília argumenta que ela e os demais professores não costumam utilizá-lo e justificam seu posicionamento através da locução adjetiva em negrito:

“[...] os livros que vêm *pra* escola, pra gente fazer a escolha, assim, é um nível **muito elevado**.”

Essa modalização também aparece na voz dos personagens, os alunos. No trecho abaixo, ao relatar os passos que seguiu na aula, Cecília comenta o julgamento dos alunos sobre o formato de atividades que lhes despertam o interesse e curiosidade. O uso do verbo em negrito evidencia a opinião dos alunos.

“[...] eles **gostam**, pelo menos lá nessa turma, eles **gostam de** trabalhar assim com esse material que eles pintem, que eles desenhem [...]”

Notamos também diversas ocorrências da modalização pragmática na entrevista de Cecília. Elas aparecem através do uso do metaverbo *tentar* e de verbos no futuro do pretérito. No primeiro trecho o metaverbo é utilizado para indicar as intenções da voz do autor quanto ao trabalho com os gêneros textuais. Cecília afirma que busca associar o trabalho com os gêneros textuais em LI ao estudo que os alunos já realizam sobre os gêneros em língua LP. Já o segundo exemplo, a voz do autor avalia a própria atividade e aponta para a responsabilidade da ação realizada. Nesse trecho, Cecília comenta sobre o ponto negativo de sua aula sobre o que faria em outra oportunidade.

“Aí geralmente a gente **tenta** trabalhar tirinha, aí se está trabalhando em português, a gente **tenta** trazer também uma em inglês.”

“E o negativo foi porque eu acho que eu **deveria** ter reduzido o número de imagens *pra* gente dar tempo de terminar tudo hoje [...]”

Essa modalização não aparece apenas através da voz do autor, mas também na voz dos personagens que é representada pelos alunos. O verbo destacado no trecho abaixo expressa a capacidade de ação do(s) agente(s) implicado(s) no conteúdo temático. Nesse fragmento, Cecília relata os passos que ela seguiu no

decorrer da aula e, ao final, ela afirma que os alunos produziram o que havia sido proposto para a aula.

“[...] eles **conseguiram** produzir.”

A aula de EE que Cecília apresentou teve um objetivo concreto: os alunos produziram ao final da aula frases sobre suas preferências alimentícias. A aula foi bem-sucedida, pois os alunos conseguiram atingir o objetivo e a entrevista com Cecília sobre sua aula foi bastante rica, pois revelou vários posicionamentos sobre o conteúdo temático, tal como foi mostrado nas análises das modalidades.

Foi possível observar também que algumas atividades adotadas por Cecília se relacionavam com as recomendações dos PCPE. A professora relata que o objetivo da aula foi a revisão do vocabulário e a produção das frases, mas que a gramática (análise linguística), não era o foco da aula. No entanto, dúvidas sobre o conteúdo gramatical foram levantadas pelos próprios alunos para que eles pudessem elaborar suas frases, fazendo com que Cecília dedicasse um momento da aula para a explicação desse conteúdo. Ou seja, o trabalho com a análise linguística foi para um determinando fim ao invés do foco na gramática com um fim em si mesma.

A tradução também é um recurso utilizado por Cecília no ensino de LI. Porém, a professora relata que não é interessante fazer uso desse recurso com frequência. Observemos:

“Eu acho que assim também é interessante *pra* gente não ficar só naquela questão de tradução, sabe?”

“E assim, depois que eu expliquei o vocabulário, [...] coloquei o desenho de uma maçã, fiz uma frase em português e depois mostrei *pra* eles como ia traduzir em inglês, [...] porque assim, a partir de um exemplo fica mais fácil de entender.”

Apesar da professora relatar que utiliza outras técnicas de ensino além da tradução, para essa aula ela fez uso desse recurso. Ela justifica o uso desse recurso devido à praticidade que ele traz ao trazer exemplos e fazer assimilações entre a LM e a LI. Assim é possível notar, através da análise do agir verbal, que a tradução é

bastante recorrente nas atividades elaboradas pelos professores, como pudemos ver nas entrevistas de Hugo e Laura.

4.6 PROFESSORA AMANDA

Amanda é professora da escola A, leciona no município há sete anos e é formada em Letras com habilitação em LI. A aula em questão foi planejada para os alunos do sétimo ano do EF no terceiro horário do turno da manhã.

A professora relata que selecionou um diálogo para a aula no qual os alunos substituirão as informações dos personagens desse diálogo pelas próprias informações.

No que diz respeito às instâncias que influenciam o trabalho da professora, a primeira voz que aparece em sua entrevista é a voz social da escola. Na resposta sobre a seleção dos conteúdos, Amanda relata que se baseia no planejamento da escola.

Também é possível identificar a voz do autor que, tanto aparece de maneira coletiva através do uso da locução pronominal *a gente*, quanto de maneira individual com uso de verbos conjugados em primeira pessoa. No trecho abaixo, podemos identificar a presença da voz coletiva, cuja responsabilidade do agir é compartilhada entre ela e os demais docentes. Nesse mesmo trecho, também encontramos a modalização lógica evidenciada pelo uso dos advérbios em negrito. Assim, o uso desses advérbios dá força ao posicionamento enunciativo da voz coletiva para mostrar o caráter de verdade do fato citado. Esse fragmento se refere à pergunta sobre mudanças entre o planejamento e a execução da aula. Amanda não relata com clareza o que mudou na execução de sua aula, mas afirma que esse fato é comum.

“[...] **a gente sempre** planeja uma coisa que **nunca** sai do jeito que a gente, *né...* espera.”

Já no trecho abaixo, notamos tanto a voz do autor individual, quanto a modalização apreciativa. Amanda revela seu posicionamento em relação ao uso de gêneros textuais em suas aulas através do uso do verbo *gostar* em primeira pessoa.

A professora, que também ensina LP, elenca alguns gêneros que são usados no trabalho com essa disciplina.

“Poesia né? **Gosto** muito no sexto ano.”

Os trechos a seguir exemplificam a modalização pragmática que indicam os objetivos do agir dos agentes implicados no texto. No primeiro caso, os agentes são os alunos. Amanda relata o objetivo da aula e utiliza o verbo em negrito para indicar a responsabilidade do agir desses agentes. Já no segundo trecho, o agente do texto é o próprio enunciador e o verbo no futuro do pretérito aponta tanto a responsabilidade do agir que Amanda toma para si, como também indica uma ação desejada, uma resignificação de seu trabalho para uma aula no futuro.

“[...] *Pra* eles entenderem melhor a gramática e **tentarem** produzir alguma coisa.

“Eu **tentaria** melhorar assim, um texto [...] uma gramática maior”

Nesse último trecho, Amanda relata o que mudaria se tivesse oportunidade de apresentar a aula novamente. Ela conta que gostaria de ter explorado mais a gramática presente no texto.

Ao ser questionada sobre o uso dos gêneros textuais nas aulas de EE, Amanda afirmou não fazer uso dessa ferramenta, como mostrado no trecho a seguir. Segundo ela, o trabalho com essa habilidade em LI é difícil, uma vez que os alunos apresentam dificuldades de aprendizagem também em LM.

“De língua inglesa não, difícil.”

Com relação à aula, Amanda não apresentou um objetivo claro e também não planejou um trabalho mais sistemático dos aspectos linguísticos presentes no diálogo. Como resultado, ela não pôde determinar com clareza as habilidades que os alunos obtiveram após a aula. Amanda também escolheu o recurso da tradução em suas aulas, o que condiz com métodos mais tradicionais de ensino LI.

Dessa forma, mesmo com a escolha do diálogo, gênero comumente utilizado no ensino de LI, Amanda não conseguiu trabalhar os aspectos desse gênero.

4.7 PROFESSOR DIOGO

Professor na escola B, é formado em licenciatura em LP e tem experiência no ensino de LI há dois anos. Para essa entrevista, Diogo planejou sua aula para a turma do nono ano do EF no segundo horário do turno da tarde.

O objetivo dessa aula, segundo Diogo, é fazer com que os alunos escrevam sobre suas casas. Para isso, ele vai apresentar as partes da casa e vai também utilizar o vocabulário sobre família que foi apresentado anteriormente.

Logo na resposta à primeira pergunta da entrevista, foi possível identificar várias vozes sociais que influenciam o trabalho de Diogo. Quando questionado sobre a seleção dos conteúdos, ele mencionou a voz social dos PCPE que servem de referência para a escolha dos conteúdos. Diogo também mencionou o planejamento, que é uma atividade que ele realiza com outro professor e, por fim, os alunos que também aparecem como uma voz social que norteia o trabalho do professor.

“É uma mistura. Eu vou pelos **parâmetros**, aí eu vou *pro planejamento* junto com **outro professor**, e... nesse intervalo eu pego a realidade e a necessidade dos **alunos** e vou incluindo algo extra que eu vejo... se é necessário.”

É interessante também mostrar uma outra voz social que aparece e que exerce grande influência no trabalho de Diogo. O trecho a seguir se refere à resposta sobre os materiais ou ferramentas que o professor utiliza em suas aulas. A voz social, destacada abaixo com o nome da professora, se refere ao curso de idiomas que Diogo frequentou há algum tempo, localizado em Goiana, cidade vizinha. Diogo afirma que tem como base o material utilizado nessa escola onde ele estudou. Ou seja, a maneira como ele aprendeu também exerce muita influência sobre a forma como ele ensina.

“Jogos, eu uso. Eu uso muito a apostila lá de **G**²¹... a minha base. E... às vezes eu trago o PowerPoint, o Datashow e gosto muito de usar filmes [...]”

Além das vozes encontradas, as modalizações identificadas na entrevista também revelam muito do posicionamento do professor sobre as aulas de LI. No fragmento a seguir é possível detectar as modalizações apreciativa e pragmática pelo uso dos verbos *achar* e *sentir*. Abaixo, Diogo comenta sobre o uso do LD. Ele afirma que prefere utilizar outros materiais ao invés do LD e explica o porquê:

“[...] eu **acho muito pesado** de acordo com a realidade dos meninos. Porque a maioria, nós que... oitenta, noventa por cento do livro é em inglês e eles não têm e eu também não **me sinto** seguro *pra* trabalhar com aquele livro não, nem seguro nem preparado.

O verbo *achar*, que vem precedido da expressão *muito pesado*, revela o posicionamento do professor em relação ao nível do LD. Já o verbo *sentir* indica a capacidade de ação de valor psicológico do agente. Isso implica dizer que Diogo não é motivado a usar o LD, não apenas por razões pragmáticas, mas também por razões subjetivas.

Essa modalização pragmática de valor subjetivo também aparece na voz dos personagens representada pelos alunos. No trecho abaixo, Diogo afirma que esse discurso de que não é possível aprender inglês tem força entre os alunos e isso resulta em desmotivação ao aprender o idioma, ou seja, um impedimento das capacidades de agir dos alunos.

“[...] eles **se sentem** embaraçados em dizer que nunca aprendeu nem o português, como é que vai aprender o inglês?”

Essa mesma modalização também aparece com o uso dos verbos *tentar* e *conseguir*, os quais também indicam capacidades de ação desejadas dos agentes implicados no conteúdo temático. No primeiro caso, Diogo relata os passos que ele

²¹ A pessoa citada é professora e proprietária de um curso de idiomas na cidade vizinha, Goiana-PE. Somente a letra inicial do seu nome foi transcrita para preservar a identidade da professora.

seguiu para a aula e expressa seu objetivo de tornar essa aula mais dinâmica. No segundo caso, essa modalização aparece nas vozes dos personagens que são os alunos. Diogo relata que, ao aumentar a complexidade das atividades, os alunos apresentaram dificuldades ao realizar a tarefa.

“A aula hoje foi assim, eu **tentei** fazer bem dinâmica.”

“Sem as imagens, eles **tentaram** também, eles... uns **conseguiram**, outros não.”

Já os advérbios de tempo nos trechos a seguir evidenciam o uso da modalização lógica. No primeiro caso, Diogo faz um comentário sobre o posicionamento dos alunos sobre a aprendizagem de LI. Os alunos afirmam que mal sabem a sua LM e esse fato aparenta uma barreira para a aquisição de uma LE. Dessa forma, os alunos utilizam esse argumento com frequência como afirma Diogo para justificar as dificuldades de aprendizagem. Assim o advérbio *sempre* caracteriza esse fato social como verdade, atributo da modalização lógica.

“fica **sempre** jogando essa dificuldade aí na frente, aí cria aquela barreira e você **tem** que *tá* quebrando pra ver se sai alguma coisa.”

Ainda nesse trecho também é possível visualizar a **modalização deôntica** pelo uso do verbo *ter*, o qual exprime um dever. Diante da barreira apresentada pelos alunos, Diogo afirma que precisa buscar formas de superá-la para o sucesso do ensino-aprendizagem. Ou seja, diante do fato caracterizado como verdade social pela modalização lógica que antecedeu, há uma determinação externa que impulsiona o agir do professor.

Já no segundo caso da modalização lógica mostrado abaixo, o uso do advérbio de tempo em negrito demonstra o grau de verdade que o enunciador atribui sobre o conteúdo temático. No trecho a seguir, Diogo relata a razão da dificuldade dos alunos em relação à ortografia do inglês no momento quando ele aumentou a dificuldade da atividade.

“Porque às vezes uma palavra... uma pronúncia, né... é de um jeito, mas quando vai escrever é outro. Aí fica com dificuldade nisso aí.”

No tocante à aula de produção escrita, Diogo apresentou um objetivo claro e buscou desenvolver atividades que capacitassem os alunos para a produção no final da aula. O professor também encaixou o fator pessoal, do contexto de cada aluno na produção das frases.

Ainda em relação ao trabalho com os gêneros, Diogo apresenta um conceito claro sobre o tema. No entanto, ele não faz uso dos gêneros na aula de EE e afirma utilizá-los com mais frequência apenas nas aulas de Leitura, como mostra o trecho da entrevista a seguir:

“[...] eu trago um texto de uma receita e perguntas relacionadas ao texto. Perguntas em português *pra* eles tentarem localizar a resposta em inglês do texto. A gente trabalha bem assim, eu trago muito texto.”

Um outro fato interessante sobre a entrevista com o professor Diogo é a razão pela qual ele não utiliza o LD. Diogo afirma não estar preparado para utilizar essa ferramenta e prefere usar o material do curso privado onde estudou. Dessa forma, pudemos observar que, para alguns professores como Amanda, Diogo e Cleiton, é comum o uso de ferramentas e a metodologia de ensino as quais eles mesmos aprenderam o idioma.

Um outro ponto importante que apareceu nas entrevistas é a **insegurança** quanto ao ensino da LI. Tanto Diogo como outros professores entrevistados apontaram esse fato como impedimento para o uso do LD em suas aulas. Essa insegurança pode ser decorrente do nível dos professores, cujo questionário inicial mostrou que muitos têm o nível elementar.

Após o fim das análises das entrevistas, apresentamos uma síntese dos resultados encontrados e comentários sobre os resultados das entrevistas no subtópico a seguir, a fim de apresentá-los de forma mais objetiva e visual.

4.8 SÍNTESES DOS RESULTADOS

Ao longo das análises, identificamos as vozes que eram mencionadas nas entrevistas as quais se encontravam as vozes do autor, as vozes sociais e vozes de personagens.

A voz do autor, ou seja, do enunciador que está na fonte do agir, foi identificada em todas as entrevistas, porém em algumas ocorrências ela aparece como uma voz coletiva e em outras como uma voz individual. Tais vozes evidenciam um protagonismo no agir do professor. No entanto, esse profissional também costuma fazer uso das vozes sociais que também embasam suas escolhas didáticas, tais quais os PCPE e os LD. No entanto, as vozes sociais coletivas, as representações que o professor tem de seus alunos e a maneira na qual esse profissional aprendeu o idioma têm também influenciam seu agir. Já as vozes de personagens foram recorrentes em todas as entrevistas e representadas, na maioria dos casos, pelos alunos. Esse fato se deu, principalmente, pelo direcionamento da pergunta *O que os alunos aprenderam hoje?*. As respostas dos professores levaram a representar os alunos como personagens. No entanto, tal pergunta não diminui sua relevância para a pesquisa, uma vez que é através dela que são revelados os objetivos da aula do professor e se foram alcançados. O aparecimento das vozes de personagens²² também evidencia, em alguns casos, uma representação sobre esses sujeitos, norteando o agir do professor. Abaixo segue o quadro sintetizando as vozes que aparecerem em cada entrevista e elencado os agentes representados por tais vozes. A ordem apresentada no quadro a seguir segue a cronologia na qual as entrevistas foram realizadas.

Quadro 5 - Síntese das vozes enunciativas

	Voz do autor	Vozes sociais	Vozes de personagens
Hugo	Individual	PCPE LD	Alunos
Cleiton	Individual Coletiva: os professores	PCPE Alunos PNLD	Alunos
Laura	Individual	PCPE	Alunos (mais capazes)

²² No quadro 5 elencamos as vozes de personagens, nas quais a maioria é representada pelos alunos, e também suas representações ou características destacadas entre parênteses.

	Coletiva: os professores; a professora e a pesquisadora		
Nicolas	Individual Coletiva: os professores	Estado Escola ENEM Alunos	Alunos (nível baixo)
Cecília	Individual Coletiva: os professores; a professora e os alunos	PCPE Coordenadora pedagógica O LD Alunos	Alunos Representantes de editoras
Amanda	Individual Coletiva: os professores	A escola	Alunos (nível baixo)
Diogo	Individual Coletiva: os professores; o professor e alunos;	PCPE Escola Alunos G (o curso de idiomas)	Alunos (inseguros)

A variedade de vozes que aparecem nas entrevistas indica, portanto, as diversas influências que o professor recebe ao realizar seu trabalho. Quanto mais vozes aparecem, mais complexa se demonstra essa atividade. No entanto, ao elencar as vozes presentes em seu agir, o professor cria uma representação de tais instâncias que podem servir de referência para o seu trabalho. Alguns professores possuem, por exemplo, uma representação de aluno com capacidades baixas de aprendizado, podendo levar o professor a diminuir o nível de suas aulas.

No tocante ao uso das modalizações, todas as modalidades são encontradas no decorrer das entrevistas. No entanto, o maior número de ocorrências acontece com a modalização pragmática através do uso de verbo *tentar*, principalmente, e de verbos no futuro do pretérito, os quais exprimem os objetivos de um agir “desejado”. Já as modalizações pragmáticas identificadas por verbos tais como *acreditar*, *sentir*, *achar* têm valor psicológico, isto é, quando é possível detectar as capacidades do agente movidos ou não para um determinado agir (MACHADO & LOUSADA, 2013). Aqui também é possível notar que o aparecimento das modalizações pragmáticas decorreu

das respostas à pergunta *Você mudaria alguma coisa? O quê?*. Contudo, não podemos diminuir a importância do aparecimento de tais modalizações, pois elas permitiram uma ressignificação do trabalho do professor, descobrindo outros meios para suas aulas no futuro, bem como revelando o real da atividade.

A seguir apresentamos o quadro com modalizações encontradas para então tecer comentários sobre o que podem indicar tais ocorrências.

Quadro 6 - Síntese das modalizações

Lógica	Deôntica	Pragmática	Apreciativa
<p>“[...] nas aulas convencionais, eles sempre reclamam [...]”</p> <p>“Porque a gente sabe que pedir <i>pra</i> eles [...]”</p> <p>“[...] mas na verdade não passa disso.”</p> <p>“Assim, geralmente sempre acontece.”</p> <p>“[...] fica sempre jogando essa dificuldade [...]”</p>	<p>“[...] eu tenho que tentar me atualizar [...]”</p> <p>“[...] quando tem que subir aula [...] a gente sempre tem que [...] ter um plano B.”</p>	<p>“eu dividiria com mais outra aula”</p> <p>“[...] mudaria o final. Poderia utilizar a experiência [...]”</p> <p>[...] vou tentar fazer sem o vocabulário [...]”</p> <p>“[...] colocaria eles <i>pra</i> fazer um texto maior.”</p> <p>“[...] eles podem ir além [...]”</p> <p>“[...] eu iria fazer algo diferente hoje [...]”</p> <p>“[...] eles puderam desenvolver algum trabalho.”</p> <p>“[...] a gente tenta trabalhar tirinha [...]”</p> <p>“[...] eu deveria ter reduzido o número de imagens [...]”</p> <p>“[...] eles conseguiram produzir.”</p> <p>“não me sinto seguro [...]”</p>	<p>“Todo conteúdo é mais fácil [...]”</p> <p>“[...] não é que seja ruim, [...] são difíceis de mastigar [...]”</p> <p>“[...] teve uma base assim... fraca.”</p> <p>“[...] o nível do livro não é adequado [...]”</p> <p>“[...] eles gostam de trabalhar assim[...].”</p>

		“[...] eles se sentem embarreirados [...]”	
--	--	---	--

Observamos a partir do quadro acima, portanto, que as ocorrências da modalização pragmática são bem mais frequentes que as demais modalizações. Fazendo uma comparação entre as modalizações pragmáticas e deônticas, é interessante notar que o engajamento da voz enunciativa para o agir é bem maior através do uso dos modalizadores pragmáticos. A modalização deôntica, por outro lado, indica um distanciamento entre as vozes enunciativas e o que está sendo enunciado. Quando a voz do autor relata suas ações utilizando o verbo *ter* no sentido de dever, obrigação, ele se afasta da responsabilidade do agir e tenta responsabilizar outra instância enunciativa.

Já as apreciações identificadas nas entrevistas procedem, na maioria das ocorrências, da voz do autor. Elas traduzem as avaliações que o professor fez sobre o conteúdo temático das entrevistas, principalmente as avaliações sobre o LD. Porém, as apreciações sobre essa ferramenta são sempre negativas para justificar, geralmente, a não utilização do LD nas aulas de LI. Os professores argumentam que o LD não atende ao seu público-alvo e um deles afirmou não se sentir seguro para utilizar esse material. Nos questionamos, portanto, se não é preciso um suporte mais próximo das instâncias que avaliam o LD para as escolas, se o professor ainda não está devidamente familiarizado com as teorias que embasam o LD, ou se é o nível linguístico dos professores que os impede de utilizar essa ferramenta, ou se tudo isso está somado à ausência de formação continuada, confirmada mais adiante .

Ainda com relação às apreciações, há comentários que precedem de outras vozes que não a voz do autor. O professor menciona tais avaliações, portanto, para justificar as atividades escolhidas. Em comentários como “*eles não gostam*” ou “*ele teve uma base fraca*”, o professor inclina-se a minimizar as capacidades de aprendizagem dos alunos, utilizando esse fato para explicar as razões que o levaram a utilizar os caminhos percorridos.

Um outro recurso bastante utilizado entre os professores, mas que não é indicado pelas prescrições atuais é a tradução. Segundo os PCPE (PERNAMBUCO,2013), essa atividade, junto ao enfoque do trabalho com gramática, remete a métodos tradicionais de ensino de línguas que não são indicados por teorias

de aprendizagem de línguas mais atuais. Esse fato pode indicar, portanto, que os professores de LI, recorrem aos métodos de ensino os quais eles próprios foram aprendizes. Os PCPE também indicam que uma das razões para o enfoque de gramática e tradução possa ser a falta de formação adequada dos professores de LI. Dessa forma, um plano de formação continuada para esses professores se faz necessário.

Sintetizando as questões elencadas pelos professores de LI a respeito dos pontos positivos e das dificuldades de trabalho, elaboramos a seguir um quadro que organiza tais informações.

Quadro 7 - Aspectos positivos e dificuldades de trabalho

Aspectos positivos	Dificuldades de trabalho
<ul style="list-style-type: none"> • Experiência com o ensino de LI • Legislação • Formação 	<ul style="list-style-type: none"> • Carga horária limitada • Ausência de formação continuada • Ausência de objetivos claros • Preferência pelo recurso da tradução • Imprevistos • Nível inadequado do LD • Insegurança

As informações elencadas acima denunciam, portanto, um planejamento pouco efetivo de políticas públicas linguísticas para o ensino de LE. Pouco adianta distribuir materiais didáticos que trazem novas perspectivas de aprendizagem de línguas e novas abordagens se o professor não recebeu a devida orientação para utilizar tais ferramentas. O mesmo pode acontecer com as prescrições. Os PCPE trazem norteamos pedagógicos recentes para um ensino-aprendizagem de línguas mais significativo, porém as práticas observadas através dos comentários dos professores manifestam, em sua maioria, um ensino baseado em metodologias tradicionais de ensino de línguas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente seção buscamos levantar considerações a respeito da presente pesquisa. Para tanto, levantamos as contribuições da revisão teórica para esse estudo, evocamos os procedimentos metodológicos adotados e também as dificuldades. Elencamos algumas das contribuições possíveis desse estudo, como também revelar caminhos possíveis para próximas pesquisas.

Através das bases teóricas do ISD, buscamos identificar os elementos que constituem o trabalho do professor, a partir da análise da linguagem sobre o trabalho. A linguagem, portanto, tem um papel fundador para essa corrente teórica em seus estudos sobre o trabalho. Aliadas ao ISD, as Ciências do Trabalho também têm um grande papel no desenvolvimento de procedimentos de análise. Já o levantamento das políticas linguísticas de LI no estado de Pernambuco e no Brasil constitui um aspecto diferenciador para a pesquisa, que buscou observar se e como tais políticas chegam até as escolas, inserindo-as em um contexto público de ensino.

Observou-se, por exemplo, que o PNLD, órgão que avalia e distribui os livros para as escolas, aparece nas entrevistas. Os livros chegam até a escola, mas os professores ainda não se sentem aptos para usá-los. Já os PCPE, cujas prescrições norteiam as escolas pesquisadas para a seleção de seus conteúdos, aparecem nas entrevistas como voz social, quer dizer, norteadora do agir do professor. Contudo, os professores ainda se baseiam em métodos tradicionais de ensino de línguas.

No que concerne aos procedimentos metodológicos, o questionário inicial, cujo objetivo foi a delimitação dos perfis dos professores de LI, nos ajudou a perceber que são poucos os professores de áreas diferentes lecionando o idioma, atualmente. Contudo, tal instrumento nos possibilitou observar que metade dos professores formados em Letras não possuem a habilitação em LI, fato que ainda se revela preocupante.

Com a delimitação dos perfis, consideramos interessante entrevistar professores da área dos dois perfis (com e sem habilitação em LI) para que pudéssemos verificar se esse fator foi relevante para a análise das entrevistas. Percebemos nas nossas análises, no entanto, que os procedimentos didáticos adotados pela maioria dos professores eram parecidos, tornando o fator da formação inicial pouco relevante, mas destacando o papel da formação continuada.

A entrevista semiestruturada, o segundo e principal instrumento de coleta, foi elaborada com o intuito de revelar as instâncias enunciativas presentes no trabalho do professor e as avaliações que esse profissional faz sobre tais instâncias e sobre o seu trabalho. Esse formato de entrevista foi extremamente relevante para que a pesquisadora buscasse complementar as informações necessárias, caso as respostas dos participantes não fossem suficientemente completas. No entanto, a falta de experiência da pesquisadora como entrevistadora pode ter servido de impedimento para a extração de mais informações dos participantes da pesquisa. Apesar disso, a fase de coleta ocorreu com sucesso.

As análises das entrevistas revelaram, portanto, uma variedade de instâncias enunciativas sobre as quais também incide a responsabilidade sobre o trabalho educacional. Tais instâncias e os comentários que o professor faz sobre elas revelam também algumas representações que norteiam o trabalho desse profissional. Há casos, por exemplo, nos quais os alunos são caracterizados como estudantes de média baixa. Tal representação pode ter impacto sobre o trabalho do professor.

Aparecem igualmente no discurso desse profissional algumas instâncias prescritivas que norteiam o seu trabalho. Contudo, a existência de práticas educativas que não condizem com tais prescrições como, por exemplo, a tradução e o enfoque gramatical, demonstra ainda uma falta de aprofundamento sobre o que prescrevem esses documentos, como também uma necessidade de formação continuada.

As análises das modalizações revelam muito sobre a responsabilidade do agir, o qual é atribuído a outras instâncias enunciativas e não somente ao autor. No entanto, a modalização pragmática é a que mais predomina nas entrevistas. Isso quer dizer que a voz do autor atribuiu a si próprio a responsabilidade enunciativa na maioria das ocorrências desse tipo de modalização.

Apesar da predominância de modalizações pragmáticas, também foi possível encontrar modalizadores que indicam opiniões derivadas do senso comum. Tais opiniões são utilizadas para justificar as escolhas do professor, as quais muitas vezes pode revelar uma visão elitista da LE, corroborando o senso comum de que não é possível aprender LE na escola. Tal fato vai ao encontro da reflexão proposta por Galli (2011), a qual critica o lugar que as LE ocupam no pensamento comum. Essa autora afirma que o lugar das LE está proporcionalmente relacionado ao espaço que ocupam no processo de ensino-aprendizagem no espaço público. Ou seja, é na própria esfera pública que podem reverberar as representações elitistas das LE. Esses resultados

se relevam, portanto, preocupantes, uma vez que foi possível constatar que as ações políticas criadas para diminuir ou erradicar tais questões ainda não obtiveram o sucesso esperado.

Já as avaliações geradas através das modalidades apreciativas revelam um julgamento negativo em relação às instâncias responsáveis pelo LD. Além disso, esses julgamentos negativos também decorrem de insegurança por parte dos professores ao utilizar o LD em suas aulas. Se faz necessário, portanto, que tais instâncias reavaliem seu planejamento para uma formação contínua do professor quanto ao uso dessa ferramenta, bem como proporcionar um nivelamento de língua inglesa a tais professores que revelaram possuir, em sua maioria, nível elementar.

A segunda parte das entrevistas, na qual o professor relata o que aconteceu na aula e se os objetivos planejados foram atingidos, intencionamos também uma reflexão do professor sobre sua prática. Ou seja, se através das perguntas propostas o professor pôde refletir sobre suas escolhas didáticas e repensar em novos caminhos para suas aulas. Observamos que essa autorreflexão aconteceu com a maioria dos professores, os quais sugeriram outros caminhos ou atividades para a aula que planejaram.

Ao final das entrevistas também foi possível observar que as representações que os professores têm de EE são distintas. Alguns professores entendem EE como produção de textos em situações específicas de uso, outros professores compreendem a EE como produção a nível de frases, outros como compreensão e reprodução de frases. Tais representações também reverberaram nas diferentes abordagens encontradas para o trabalho com essa habilidade.

Ao fim de nossas análises esperamos que o professor adote esse momento de autorreflexão continuamente, e que ele possa rever sua prática pedagógica a cada aula para que suas aulas sejam cada vez mais repletas de significado para seus alunos. Esperamos também que os dados relevados possam influenciar as instâncias externas de educação a dedicar uma atenção maior ao trabalho do professor, incluindo seu contexto, condições subjetivas e objetivas de trabalho. Essa atenção também é esperada nas cidades do interior, onde a formação inicial é fragilizada, devido à distância dessas regiões dos grandes centros urbanos de pesquisa. Dessa forma, esperamos que, a partir desses dados, essas instâncias possam planejar ações junto a esse profissional, valorizando e aperfeiçoando a sua prática pedagógica para a melhoria na qualidade da educação em LE.

Destacamos também que essa pesquisa evidenciou apenas uma das possibilidades de análise dos textos da rede discursiva do trabalho do professor, o qual trata dos textos **sobre** o trabalho docente. Essa pesquisa não engloba, por exemplo, os textos que fazem parte da fonte do agir, tais como os PPP das escolas. Tais prescrições também podem revelar diferentes representações e avaliações do trabalho docente. Nossa pesquisa, portanto, não esgota as especificidades do trabalho desse profissional e nos deixa ainda possibilidades de continuação para futuras investigações.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, G. **The use of genres as a learning tool in EFL classroom: a sociodiscursive interactionist perspective.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2015.

ANDRADE, L. **De Goianinha ao Condado.** Recife: Prefeitura Municipal do Condado, 1993.

ANDRADE, E. F. Políticas linguísticas de formação de professores de língua inglesa: O caso do governo do Estado de Pernambuco. In: **Anais eletrônicos da XXVI Jornada do Grupo de Estudos linguísticos do Nordeste (GELNE)**, 2016, Recife-PE, p. 41-51.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 12 ed. Tradução M. Lahued e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, Brasília, 1996.

BRONCKART, J. P.. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Tradução de Anna Rachel Machado; Maria Lúcia Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.** Campinas: Mercado das letras, 2008.

_____ ; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163

CAMPOS, S.I.F. A entrevista de pesquisa: um empreendimento coletivo. In: BASTOS, L.C.; SANTOS, W.S. (Orgs.) **A entrevista na pesquisa qualitativa**: perspectivas em análise da narrativa e da interação. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2013.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CORRÊA, M. C. Linguagem, interação e trabalho docente. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 41, n. especial, p. 03-19, jan./jun. 2016.

DAY, K. C. N.; SAVEDRA, M. M. G. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: Questões de ordem político-linguísticas. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 560-567, 2015.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004

FERREIRA, G. G. O agir docente em textos prescritivos: uma análise do nível organizacional dos conteúdos básicos comuns de LE do estado de Minas Gerais. **Revista InterteXto**, Uberaba-MG, v. 5, n. 2, 2012.

FERREIRA, M. C. Atividade, categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia. **Revista Alethéia**, Canoas-RS, v. 1, n. 11, p. 71-82, 2000.

FONSECA, J. C. F. A psicologia do trabalho e os processos de formação de educadores na educação profissional de nível básico: itinerários diversos, encruzilhadas constantes. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 212-231, 2009.

FREITAS, L. M. A. Ensino de línguas estrangeiras para formação profissional: contribuições da abordagem ergológica e do dialogismo. **Revista Intercâmbio**, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

GALLI, J. A.; SANTOS, L. Tornar-se professor de francês no Brasil: A experiência do projeto Les crabes para a implementação de políticas públicas linguísticas. **Cadernos de Letras da UFF Dossiê**: Línguas e culturas em contato, nº 53, p. 379-401, 2016

_____. Sobre políticas públicas de ensino de línguas estrangeiras: um estudo sobre a formação leitora em língua francesa no Rio Grande do Sul, relações entre ensino fundamental e médio. In: **Tecendo aprendizagens com a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre: SMED, 2006. (Conversações Pedagógicas na Cidade que Aprende, v. 2) p. 331-336.

_____. As línguas estrangeiras como política de educação pública plurilíngue. In: GALLI, J. A. (Org.) **Línguas que botam a boca no mundo**: Reflexões sobre teorias e práticas de línguas. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011 p. 15-36.

_____. Línguas estrangeiras: formação e pesquisa na letras, consciência política e social. In: ATAÍDE, K. et al. (Orgs.) **Gelne 40 anos**: experiências teóricas e práticas nas pesquisas em linguística e literatura. São Paulo, Blucher, 2017 p. 231-252.

GOMES, V. C. Uma visão das políticas linguísticas sobre o ensino de língua estrangeira no Brasil. **Revista Philologus**, v. 20, n. 58 – Suplemento: Anais do VI SINEFIL. Rio de Janeiro: CiFEFil, jan/abr 2014.

HINZ, J. R. O gênero da atividade do professor de língua portuguesa: uma análise da relação entre saberes acadêmicos e práticos. In: **SITED, Seminário Internacional de texto, enunciação e discurso**, 1, 2010, Porto Alegre. Anais do Seminário Internacional de texto, enunciação e discurso. Porto Alegre: PUC-RS, 2010 p. 269-276.

LIBERALI, F.C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Campinas: Pontes, 2012.

LIBERALI, A. R. & LIBERALI, F. C. Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas. **FAINC**. Santo André, v.1, n.1 julho/dez 2011, p. 17-33.

LIMA, C.M.G. et al. Pesquisa etnográfica: iniciando sua compreensão. **Revista latino-americana de enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 21-30, janeiro 1996.

LIMA, M. E. A. Contribuições da clínica da atividade para o campo da segurança do trabalho. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, 32 (115), São Paulo, 2007, p. 99-107.

LARRÉ, J. M. R. ...**Câmera na mão! Argumentação e atividade social “elaborar documentários” na sala de aula de língua inglesa**. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2014.

LOPES, D. V. **Grupos de aprendizagem cooperativa e o ensino do inglês como língua estrangeira**. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010.

LOUSADA, E. G. **Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2006.

MACHADO, A. R. Entrevista com Yves Clot. **Psicologia da Educação**, São Paulo, vol. 20, 1º semestre, 2005, p. 155-160.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Matos; MACHADO, Anna-Rachel; COUTINHO, Antónia (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007 p. 77-97.

_____.; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, Anna-Rachel et al. **Linguagem e Educação**. O trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009 p. 31-77.

_____.; LOUSADA, E. G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 10, n. 3, dez. 2010.

_____. As pesquisas do Grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. In: **Cadernos de Psicologia do trabalho**, v. 16, n. especial 1, 2013 p. 35-46.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

MOMBACH, C. O Governo Vargas e suas implicações na produção literária teuto-brasileira. **Literatura e Autoritarismo**, Santa Maria-RS, Dossiê nº 10, 2012.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

OLIVEIRA, K. M. **Vygotsky - Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. 1 ed. São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, W. Ensino-aprendizagem de língua estrangeira e mediação tecnológica: professores e alunos em relação constitutiva com os gêneros digitais. In: LIBERALI, F. C. (Org.). **Coleção A reflexão e a prática no ensino**. v.2 - Inglês. São Paulo: Blucher, 2012 p.143-156.

PAIVA, V. L. M. O. O lugar da leitura na aula de língua estrangeira. **Vertentes**. n.16, 2000, p.24-29.

PÉREZ, M. **Com a palavra o professor**: Vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

ESTADO DE PERNAMBUCO. Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco. **Parâmetros Curriculares de Língua Inglesa**: Ensino Fundamental e Médio. Secretaria de Educação, 2013

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. 1. ed. São Paulo: Parábola, p. 143-161, 2013.

RAMOS, R. C. G. Compreensão escrita em língua estrangeira. In: LIBERALI, F. C. (Org.). **Coleção A reflexão e a prática no ensino**. v.2 - Inglês. São Paulo: Blucher, 2012 p.81-96.

ROCHA, D.; DAHER, M. C.; SANT'ANNA, V. L. Produtividade das investigações dos discursos sobre o trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (orgs.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo, Cortez, 2002. p. 77-91.

RODRIGUES, F. C. **Língua viva, letra morta**: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. São Paulo, 2010. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana, Universidade de São Paulo.

ROGER, J. L. Metodologia e métodos de análise em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 16, n. especial 1, p. 111-120, 2013.

RUELLAND-ROGER, D. Gênero de atividades profissionais, variantes estilísticas e genericidade em clínica atividade. **Cadernos de Psicologia Social do trabalho**, v. 16, n. especial 1, p. 133-144, 2013.

SILVA, L. G.; SARMENTO, S. A escolha do livro didático de língua estrangeira do Programa Nacional do Livro didático. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 14, n. 1, 2015 p. 173 – 214.

SOUSA, S. C. T.; SOARES, M. E. Um estudo sobre as políticas linguísticas no Brasil. **Revista de Letras**, n. 33, v. 1, 2014.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como Trabalho – O professor como trabalhador. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas v. 44, p. 339-351, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

VYGOTSKY, L. S. O significado histórico da crise na Psicologia. In: **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO



Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Artes e Comunicação
Programa de Pós-graduação em Letras

Pesquisa: Produção escrita em língua inglesa: uma perspectiva sociodiscursiva sobre o agir do professor das redes municipal e estadual na cidade do Condado-PE

Pesquisador(a): Weslane Maria Martim da Silva

Entrevistado(a): _____

Escola: _____

Questionário

Formação acadêmica

Que área do conhecimento pertence a sua formação?

- () Letras () História () Geografia () Artes
 () Outros. Especifique: _____

Se você possui formação em Letras, você também possui habilitação em LI?

- () Sim () Não

Se você não possui habilitação em LI, você fez alguma formação que o prepare para lecionar esse idioma? Se sim, qual a instituição de origem?

- () Privada () Pública () Viagem internacional
 () Não possuo formação, mas sou autônomo

Por quanto tempo?

- () zero () 6 meses () 1 ano () 2 anos () três anos ou mais

Se você não fez uma formação que o prepare para lecionar o idioma, qual a razão para você lecionar LI?

- () Eu possuo conhecimento sobre a língua
 () É uma disciplina fácil
 () Foi uma requisição da instituição
 () Outros. Especifique: _____

Qual o seu nível de inglês?

- () elementar () Intermediário () Avançado () Proficiente

Você já fez curso de língua? Se sim, por quanto tempo?

- 6 meses 1 ano 2 anos 3 anos ou mais
 Não fiz curso de língua

Se você fez curso de língua, onde você estudou?

Experiência profissional

Há quanto tempo você ensina inglês nesta escola?

Já ensinou inglês anteriormente? Se sim, por quanto tempo?

As prescrições do trabalho

Você se baseia por alguma prescrição ou orientação do município ou do estado?

- Sim. Qual? _____
 Não

Você tem acesso fácil a esses documentos?

- Sim Não

Que outras prescrições você se baseia?

Você costuma participar de fóruns, seminários, encontros para discutir as prescrições que a sua escola adota?

- Sim. Com que frequência? _____
 Não

Você já realizou ou participou de estudos sobre o ensino de língua inglesa?

- Sim. Quando? _____
 Não

Muito obrigado por participar da nossa pesquisa.

APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



Universidade Federal de Pernambuco
 Centro de Artes e Comunicação
 Programa de Pós-graduação em Letras

Pesquisa: Produção escrita em língua inglesa: uma perspectiva sociodiscursiva sobre o agir do professor das redes municipal e estadual na cidade do Condado-PE

Pesquisador(a): Weslane Maria Martim da Silva

Entrevistado(a): _____

Escola: _____

ENTREVISTA II

Parte I

1. Como você seleciona os conteúdos que serão trabalhados em sala?
 - () De acordo com o nível dos alunos
 - () De acordo com as recomendações dos PCPE
 - () De acordo com o planejamento da escola
 - () Outros. Especifique:
2. Você costuma usar o livro didático? () Sim () Não
3. Você utiliza outros materiais ou ferramentas durante a aula?
 - () fichas de aula
 - () jogos
 - () apresentação de PowerPoint
 - () Outros
4. Você está familiarizado com o conceito de gêneros textuais? Se sim, o que são eles?
5. Você costuma fazer uso de gêneros textuais nas aulas de produção escrita?
6. Qual o objetivo da aula de hoje?
7. Que materiais ou ferramentas você selecionou para a sua aula?
 - () Livro didático
 - () fichas de aula
 - () jogos
 - () apresentação de PowerPoint
 - () Outros

Parte II

1. O que aconteceu na aula hoje?
2. O que os alunos aprenderam hoje?
3. Houve algum ponto positivo ou negativo que você gostaria de mencionar?
4. Houve alguma mudança do plano de aula inicial?
5. Se você tivesse que fazer a mesma aula novamente, você mudaria alguma coisa? Se sim, o quê?

ANEXO A – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Prof. Hugo – Escola B

P: Então, Hugo, como você seleciona os conteúdos que vão ser trabalhados na sala de aula de língua inglesa?

Hugo: Os conteúdos são já pré-determinados pelos parâmetros curriculares do estado. Então eu pego esses parâmetros e faço meu planejamento em cima deles.

P: E você costuma usar o livro didático?

Hugo: Sim, toda quarta-feira eu trago material que eu pesquiso na Internet e toda sexta-feira eu utilizo o livro didático.

P: E você utiliza outros materiais ou ferramentas durante a aula, além do livro didático?

Hugo: Sim, eu trago slides, utilizo o Datashow e também xerox.

P: E Hugo, você está familiarizado com o conceito de gêneros textuais?

Hugo: Sim, porque os parâmetros... eles pré-determinam os gêneros.

P: E o que são eles para você?

Hugo: É, a gente consegue trabalhar com mais facilidade quando tem um gênero. Todo conteúdo é mais fácil quando se trabalha com um gênero, porque é algo aplicado no dia-a-dia.

P: E você costuma fazer usos dos gêneros textuais nas aulas de produção escrita de língua inglesa?

Hugo: Sim, porque os parâmetros têm para cada ano... têm os determinados gêneros para se trabalhar.

P: E qual é o objetivo da sua aula hoje?

Hugo: O objetivo da minha aula hoje é trabalhar o gênero aviso, o gênero bilhete, e, no caso, eles vão ter que produzir, a partir de alguns modelos, um bilhete para a mãe, para o pai, para algum familiar. A gente vai ver a estrutura do gênero e tudo mais.

P: Que materiais ou ferramentas você selecionou para essa aula?

Hugo: Para essa aula, eu selecionei, pesquisei na Internet a estrutura, alguns modelos. Aí a gente vai fazer um estudo do vocabulário e eu trouxe xerox.

Parte II

P: O que foi que aconteceu na aula hoje?

Hugo: A aula hoje eu entreguei as xerox, expliquei a estrutura no quadro e eles, também traduziram comigo o vocabulário e, por fim, eles produziram o gênero bilhete.

P: E o que os alunos aprenderam hoje?

Hugo: Eles aprenderam o gênero bilhete, a estrutura e o vocabulário sobre lugares.

P: E tem algum ponto positivo ou negativo que você gostaria de mencionar sobre a aula?

Hugo: O ponto positivo é que é muito bom trabalhar com gênero, porque é algo do dia-a-dia deles... eles aplicam na vida deles. E o ponto negativo, eu acho que, é, porque foi uma aula no começo, eles estavam chegando, aí muitos estavam chegando atrasados e complicou um pouco a aula.

P: Então o tempo acaba influenciando, não é?

Hugo: Sim

P: Houve alguma mudança no plano inicial?

Hugo: Não. Não houve mudança. Eu consegui seguir o roteiro né? Explicar o gênero, mostrar a estrutura e traduzir com eles o vocabulário e eles próprios traduzirem.

P: E se você tivesse que fazer a mesma aula, você mudaria alguma coisa?

Hugo: Com relação a mudar, eu dividiria com mais outra aula. Seriam duas aulas. Uma aula para a estrutura e outra aula para tradução e a produção deles.

P: Perfeito! Obrigada, Hugo.

Prof. Cleiton – Escola B

P: Então Cleiton, como é que você seleciona os conteúdos que vão ser trabalhados na sala? Tem algumas opções. É de acordo com o nível? Com as recomendações dos Parâmetros de Pernambuco? Com o planejamento da escola, ou outras coisas?

Cleiton: Só pode marcar um, não é?

P: Não, pode marcar outros também.

Cleiton: Eu faço de acordo com as recomendações dos Parâmetros, mas eu nívelo aos alunos.

P: Você costuma utilizar o livro didático?

Cleiton: Não. O livro didático da língua inglesa... não é que seja ruim, mas as opções que nos mandam já são difíceis de mastigar para o professor. Aí a gente já pensa na dificuldade do próprio aluno.

P: Você utiliza outros materiais durante a aula?

Cleiton: Sim, jogos, PowerPoint, músicas, vídeos.

P: Você está familiarizado com o conceito de gêneros textuais?

Cleiton: Em inglês?

P: Não em Português, no geral.

Cleiton: Sim, tenho, tenho minha...tá gravando? Tenho sim.

P: Mas não tem problema. É só o que você acha que são os gêneros textuais?

Cleiton: São as várias formas de pensar de um texto, várias formas de escrevê-lo e várias formas de interpretá-lo.

P: E você costuma fazer uso dos gêneros textuais na aula de produção escrita de língua inglesa?

Cleiton: Sim

P: E qual o objetivo da aula de hoje?

Cleiton:: Bem, é... Para essa aula de hoje, eles ... observarem situações, trazê-las para o seu idioma através da percepção de fatos, de imagens, do vocabulário que eles têm de base e de acordo com o conteúdo que foi dado.

P: E essas situações são referentes as situações do cotidiano, mas que são aquelas ações que acontecem naquele momento, não é?

Cleiton: É

P: Que materiais você utilizou para essa aula?

Cleiton: Usei fichas de aula, e apresentações de PowerPoint.

P: Então na verdade, esse planejamento *pra* essa aula já começou anteriormente. Essa é a segunda, terceira aula?

Cleiton: Esse conteúdo, é a, se for por dia é a terceira aula.

P: Pronto, é isso Cleiton. Obrigada!

Parte II

P: O que aconteceu na aula hoje? Me descreve os passos.

Cleiton: O que aconteceu na aula hoje... o que aconteceu. Os alunos... eles realizaram uma atividade de produção textual a partir da base de planejamento que eu dei que eram verbos, tempos verbais, uma retomada do tempo verbal. E eles identificarem através da imagem que ação estava sendo feita, visando não só a parte verbal, de colocação corretamente, mas também da questão da situação que estava sendo descrita, eles criarem... terem o seu próprio vocabulário e usarem ele a partir do conhecimento prévio que eles tenham adquirido.

P: O que eles aprenderam?

Cleiton: Eles aprenderam... além do conteúdo que foi passado, eles aprenderam a utilização a criação dessas situações, adquiriram um maior vocabulário de língua inglesa, tanto uma compreensão, assimilaram bem o conteúdo.

P: E que vocabulário que eles aprenderam?

Cleiton: Situações do cotidiano, ações que são feitas no dia-a-dia por pessoas

P: E Tem algum ponto positivo ou negativo que você gostaria de mencionar?

Cleiton: O ponto positivo... o ponto positivo é... o dinamismo de se assimilar uma outra linguagem através de ações cotidianas, de vocabulário próprio.

P: E você tem algum ponto negativo? Só se você gostaria... só se você gostaria de citar.

Cleiton: No caso, eu me autocritico é? Na aula? Ou do resultado esperado?

P: Não, tanto faz. Podem ser ambos.

Cleiton: O ponto negativo é a questão de espera de resultado, que ainda mesmo diante de um dinamismo, de até uma ludicidade porque trabalha com imagens... eles narrarem o que *tá* acontecendo na imagem, você não tem o retorno que esperava.

P: Tem alguma mudança no plano inicial? Você mudou alguma coisa que planejou antes que acabou mudando durante a aula?

Cleiton: Não. Só a minha inferência *né?* ... que é maior.

P: Se você tivesse que fazer a mesma aula novamente, você mudaria alguma coisa?

Cleiton: Mudaria, mudaria o final. Poderia utilizar a experiência da primeira, reforçar uma segunda vez, como o caso até a questão de trabalhar em pares nas conversas no diálogo informal com gestos, trazer isso.

Profª Laura – Escola D

P: Professora, como é que a senhora seleciona os conteúdos que vão ser trabalhados em sala? É de acordo com o nível dos alunos? É com as recomendações dos parâmetros? Planejamento, ou tem outros?

Laura: Olha, esses conteúdos já vem ... a gente segue de acordo com os Parâmetros. O município segue o Estado. Aí a gente trabalha de acordo com os parâmetros curriculares do Estado.

P: Certo. E a senhora costuma usar o livro didático?

Laura: Uso às vezes, não é muito comum não porque o livro, ele é muito... o nível do livro não é adequado *pra* eles. Aí eu tenho que fazer toda a tradução, trazer o

vocabulário enorme *pra* trabalhar às vezes uma página. Porque os enunciados são todos em inglês.

P: E a senhora trabalha, utiliza outros materiais além do livro? Aí eu tenho algumas opções: Fichas de aula, jogos, apresentação de PowerPoint.

Laura: Também, e uma coisa que eu uso muito com eles é alfabeto móvel quando eu vou fazer os ditados.

P: A senhora está familiarizada com o conceito de gêneros textuais? Se sim, o que são eles?

Laura: Olhe, na minha humilde concepção os gêneros são os tipos de texto que a gente vai trabalhar, né? É... um conto, uma receita. Eu trabalhei receita com eles na aula passada.

P: Que ótimo! E, era isso que eu ia perguntar, se a senhora fazia uso deles na aula de produção escrita?

Laura: Na aula passada

P: E pra hoje, qual o objetivo da aula de hoje?

Laura: Lane, como você pediu hoje, você queria ver essa questão da produção aí eu procurei aquela atividade, e o objetivo era esse mesmo, era tentar primeiro fazer uma produção oral e depois fazer com que eles passassem para a produção escrita. Agora só que, dá um pouquinho de trabalho porque assim... a oralidade deles, eles são muito tímidos pra falar, eles não gostam. Aí eles ficam escrevendo e chamando a gente pra ver se tá certo, mas pra eles falarem mesmo oralizarem algo em inglês.

P: E que materiais a senhora utilizou pra essa aula? Eu tenho também opções: livro, fichas de aula, jogos, apresentações de PowerPoint, outros.

Laura: Pra hoje só foi aquela ficha.

Parte II

P: Me descreve o que aconteceu na aula hoje, os passos, assim o que foi que eles fizeram durante a aula?

Laura: Primeiro, eu falei que a gente iria fazer uma produção, uma produção escrita e, *pra* auxiliar eu iria colocar o vocabulário pra ajudá-los que eles, até então não tinham produzido ainda. É por isso que eu coloquei o vocabulário e depois eu fui nas bancas, nós fomos nas bancas auxiliando a melhor maneira deles colocarem, deles formarem o diálogo.

P: E o que eles aprenderam hoje? Nesses passos que a senhora planejou, proporcionou, o que eles aprenderam?

Laura: Eu creio, Lane, por ter sido a primeira vez, eu acredito que foi... foi positivo porque na próxima vez eu já vou tentar fazer sem o vocabulário *pra* eles usarem o vocabulário que eles conhecem, aí eu acredito que já vai ser melhor. Mas, *pra* ser assim, a primeira, eu acho que foi bom porque eles aprenderam a... sei lá... a colocar a fala, a passar, a escrever a fala usual que eles estão acostumados diariamente passar para o inglês.

P: Isso, até...

Laura: Que não é difícil

P: Até aquelas fórmulas de início de diálogo “bom dia, boa tarde”, eles aprenderam aquilo em ação, não é? No próprio diálogo onde eu vou falar aquilo. Foi bem legal mesmo.

P: Tem algum ponto negativo, negativo ou positivo que a senhora gostaria de mencionar sobre a aula?

Laura: Olhe, negativo não é, não foi dessa aula de hoje, são em todas. Porque eles já são sétimo ano e até então, desde o início do ano eu venho batalhando *pra* que eles façam as atividades em sala e *pra* que eles identifiquem o vocabulário que a gente trabalha e passe isso para a tradução, quando a gente quer trabalhar os textos. Porque eu não gosto de *tá* colocando, Lane, palavras soltas, nem frases soltas. Eu acho que eles aprendem melhor no texto.

P: Sim, é verdade.

Laura: Aí eu só trabalho com o texto. Mas anteriormente, eles não tiveram aquela base de trabalhar o texto. Eles trabalhavam o texto da maneira que eu te disse, trabalhavam o texto pesquisando no Google e trazendo *pra* sala. Aí ficava nisso. Aí isso *tá* me atrapalhando muito.

P: Entendi. E teve alguma mudança do plano inicial da aula que a senhora planejou, teve alguma mudança que ocorreu, que mudou durante a aula na execução mudou alguma coisa?

Laura: Do que eu tinha planejado? Não. Eu planejei aquilo mesmo.

P: Certo, e se a senhora tivesse que fazer a mesma aula novamente, a senhora mudaria alguma coisa.

Laura: Sim, já colocaria, já colocaria eles *pra* fazer um texto maior. Eu já sei que eles podem ir além daquilo que foi proposto hoje. Tu não achaste, Lane?

P: Achei! Achei que eles foram muito bem.

Laura: *Num é?*

P: Foi, é verdade.

Laura: Porque ... vê... a maioria nem perguntou. Já olhou ali e já foi.

P: Porque a imagem que tinha lá no diálogo ajudou bastante. Esse trabalho deles foi bem legal.

Laura: Acho que o próximo eu vou fazer diálogo também, porque depois a gente já pode passar *pra* outro.

Prof. Nicolas – Escola A

P: Como é que você seleciona os conteúdos que vão ser trabalhados em sala? Tem algumas opções: Com o nível dos alunos, de acordo com a recomendação dos parâmetros, com o planejamento da escola ou outros.

Nícolás: A escola de tempo integral já tem o planejamento já determinado, aí eu pego os planejamentos que já vem prontos já do programa, aí de lá eu escolho os que realmente podem ser encaixados com os alunos. Porque são os conteúdos, se for trabalhar todos, não tem condições. Inglês não são duas horas semanais né? Aí vem muita coisa e ainda tem livro para acompanhar. Aí eu faço o que? Dou uma olhadinha e procuro organizar.

P: E você costuma usar o livro didático?

Nícolás: Eu uso, mas eu uso menos. Estou usando às vezes, mas assim... textos. Até porque esses alunos, como são terceiro ano ... o terceiro ano do ensino médio, eles vão trabalhar muito a questão do ENEM e do vestibular. Aí o que é que eu faço? Eu, de acordo com o assunto que *tá* no programa, eu pego um texto que posso adequar o assunto e... mais texto. Quase nunca eu uso o livro didático.

P: Você usa outros materiais durante a aula? Fichas de aula, jogos, apresentação de PowerPoint ou outros?

Nícolás: Procuro, às vezes, trabalhar com músicas, questões de músicas. Às vezes, fichas... também fichas.

P: E, Nícolás, você está familiarizado com o conceito de gêneros textuais? E o que eles são *pra* você?

Nícolás: Os gêneros textuais, eu procuro assim... dar uma olhadinha, estudar um pouquinho, até porque hoje em dia se a gente for olhar realmente os vestibulares, cai muito os gêneros textuais, né isso? Aí eu tenho que, mesmo que eu conheça pouco,

mas eu tenho que tentar me atualizar porque pede muito a questão do ENEM dos vestibulares, aí eu procuro adequar, estudar um pouco sobre a questão.

P: E *pra* você, o que é que são os gêneros?

Nícolás: Gêneros *pra* mim, é tudo que vale *pra* facilitar a aprendizagem do aluno e vai abranger o que? É... assim... tudo que vai buscar o seu conhecimento prévio. A questão mesmo... a música. A questão mesmo... de textos, de textos atuais. Tudo que vai buscar a aprendizagem do aluno, vai aguçar a sua aprendizagem com o gênero textual.

P: E você costuma fazer uso deles? Você meio que já respondeu.

Nícolás: É, faço. Quando eu vejo música, quando utilizo a questão de... até mesmo já e-mails também *pra* eles aprenderem... até teve no primeiro do semestre, eu trabalhei a questão de... do gênero... a questão do gênero deles fazerem assim... criarem situações de hotelaria. Assim... deem uma olhadinha em textos sobre hotéis e criem um ambiente inspirado realmente... uma peça de acordo com a questão de hotelaria. Eles foram na internet e pesquisaram um texto sobre hotelaria e fizeram uma apresentação bem bonita. Gostei.

P: E qual o objetivo da aula de hoje?

Nícolás: *Pra* aula de hoje, eu pensei o seguinte, já que eles... você vai ver quando chegar lá que assim... tem uns lá que são poucos desenvolvidos, mas a maioria tem assim... não é que tenha nível, é porque eu acho que teve uma base assim... fraca, um pouco fraca no fundamental. Aí eles têm muita dificuldade com relação a vocabulário. Aí o que eu pensei hoje? Trouxe algumas gravuras *pra* eles, eles vão formar equipes de quatro pessoas. Eles vão olhar as gravuras, as paisagens *pra* lá, eles fazerem a descrição do que eles estão vendo. Aí eu vou fazer assim... vou pedir que eles usem tudo o que eles têm de conhecimento vocabular. Usar as cores, objetos, fazer uma descrição.

P: Certo, e que materiais você selecionou *pra* essa aula?

Nícolás: Eu utilizei apenas imagens mesmo, imagens no ofício que eu peguei da internet.

Parte II

P: Descreve *pra* mim o que aconteceu na aula hoje, assim... os passos que você seguiu na aula hoje.

Nícolás: Primeiramente eu falei com eles que eu iria fazer algo diferente hoje, que não seria a aula convencional de sempre, que nós iríamos trabalhar com imagens... para descrever imagens, aí pedi que eles fizessem grupos de 4 pessoas, distribuí as gravuras para que eles pudessem observar e fazer a descrição das imagens propostas.

P: E *pra* você o que foi que eles aprenderam hoje?

Nícolás: Eu percebi que eles, assim... que sempre nas aulas convencionais, eles sempre reclamam que não gostam das aulas de inglês, assim... a maioria não gosta, três ou quatro que ainda gostam. Mas aí eu percebi o que? Que mesmo assim, eles falando que não gostavam, mas que eles tinham um conhecimento ainda em relação à língua porque eles puderam desenvolver algum trabalho. Apesar de ter suas dificuldades, mas tem ainda o vocabulário *pra* fazer o trabalho para que haja proveito.

P: Então eles desenvolveram essa consciência de que eles têm alguma base.

Nícolás: Uma base para trabalhar língua inglesa.

P: E tem algum ponto positivo ou negativo na aula que você gostaria de mencionar?

Nícolás: O ponto positivo foi que eu percebi que eles estavam, assim... é... reunidos realmente com aquela vontade de fazer a atividade proposta, de fazer a descrição. *Pra* mim foi positivo.

E o que eu achei assim... de ponto negativo foi a questão de que alguns aqui têm vergonha ainda de expor o que sabem. Isso aí, talvez não seja negativo, talvez seja o medo, talvez seja o hábito de não apresentar o que fazem, né? Achei um ponto negativo, mas é uma construção deles, do adolescente.

P: Houve alguma mudança no plano de aula inicial? Mudou alguma coisa durante a aula?

Nícolás: Eu acho assim, que a gente nunca segue tudo à risca, né? Sempre há uma mudança. Porque eu pensei uma coisa e fiz, mas assim... depois tomou outra dimensão que eu mesmo... eu *tava* pensando em fazer só o que? Eles fazerem a descrição e depois eu ia recolher e mostrar a você. Mas depois eu disse não, na hora do trabalho eu disse, não. Eles vão ter que apresentar *pra* ver a questão da pronúncia que eles têm muita dificuldade. Ai eu não tinha pensado nisso antes, né? Foi na hora que veio essa...

Nícolás: E se você tivesse que fazer essa aula novamente, você mudaria alguma coisa?

Não, mudaria não. Não mudaria assim... agora de imediato, mas se na hora surgisse alguma ideia, eu acho que a gente tem que estar sempre buscando mais estratégias. E se na hora da aula eu percebesse que poderia puxar algo mais *pra* eles, eu faria pra ele crescer mais como estudante.

Profª Cecília – Escola C

P: Como você seleciona os conteúdos que são trabalhados em sala?

Cecília: Geralmente os conteúdos são selecionados no primeiro momento com o planejamento. Assim, geralmente senta a coordenadora, os professores de inglês, e a gente, baseados no livro e nos parâmetros, a gente vai selecionando esses conteúdos.

P: E você costuma usar o livro didático?

Cecília: Geralmente não. Porque os livros que vêm pra escola, pra gente fazer a escolha, assim, é um nível muito elevado. A gente tenta pegar o melhorzinho que tem, mas mesmo assim, os textos, assim... tem diálogo mas é muito grande, os textos são todos em inglês, as perguntas são todas em inglês. Então assim para o menino que chega no sexto ano, por exemplo, que nunca viu o inglês na vida, conseguir acompanhar fica meio difícil.

P: E geralmente as editoras, assim, que vocês escolhem o livro, eles têm algum treinamento, eles têm alguma apresentação do livro?

Cecília: Às vezes eles chegam aqui e diz que tem, mas na verdade não passa disso. O ano passado, por exemplo, ele veio aqui e disse que tinha uma plataforma online que a gente poderia acessar, só que quando a gente vai acessar pede senha, pede cadastro, pede tudo e a gente não tem acesso a nada.

P: E você utiliza outros materiais e ferramentas durante a aula?

Cecília: Como as turmas são, né, numerosas, geralmente a gente trabalha assim, traz algum material impresso, trabalha com imagens. Às vezes a gente coloca, pelo menos eu coloco alguns vídeos em inglês, assim... de desenhos, pelo menos no sexto ano geralmente a gente trabalha assim, desenhos animados, alguns vídeos que trabalhem a oralidade *pra* gente... pelo menos ser uma aula diferente que eles consigam aprender. Porque a maior dificuldade hoje também, além da escrita, é a parte oral né? Porque é muito difícil *pra* eles assimilar às vezes, a gente só tem duas aulas, então a gente só vai naquela turma uma vez por semana, aí fica muito complicado.

P: Você está familiarizada com o conceito de gêneros textuais? Se sim, o que são eles?

Cecília: Sim. Assim, os gêneros... a gente já estudou isso na faculdade. E assim, os gêneros vão se modificando e a gente vai trabalhando conforme a necessidade dos alunos. Então assim, a gente trabalha, tenta trabalhar com vários gêneros pra que eles vão se familiarizando e também fazendo uma interdisciplinaridade com a Língua Portuguesa. Aí geralmente a gente tenta trabalhar tirinha, aí se está trabalhando em português, a gente tenta trazer também uma em inglês. Um cartaz, a gente sempre geralmente tenta trabalhar com os mesmos gêneros que a professora de português está trabalhando *pra* facilitar.

P: E você costuma fazer... você já respondeu à pergunta. Mas na aula de produção escrita você costuma fazer uso dos gêneros?

Cecília: Olha, a gente já trabalhou uma vez carta. E aí como a gente, também assim... vê que não *tá* sendo nem tão usado mais a carta, a gente *tava* tentando fazer uma coisa mais online, mas assim... a gente teve uma resistência porque nem todos os alunos tinham acesso à internet. Ai assim, a gente fez... quem tinha acesso à internet, a gente mandava via e-mail, quem não tinha a gente mandava carta. Isso também a gente faz com bilhete, né? Coisas assim simples na sala de aula até porque o vocabulário deles não é tão adequado.

P: E *pra* hoje, qual é o objetivo da aula de hoje?

Cecília: A gente *tá* trabalhando lá na sala o vocabulário da alimentação. Ai hoje eu trouxe uma folha que tinha alguns desenhos, de algumas imagens de frutas e de alimentação (sorvete, pipoca, pizza, bolo). E assim, eu coloquei o vocabulário no quadro, de alguns verbos, de artigos, assim... de coisas bem simples que eles possam formar, a partir daquela imagem que eu dei, uma frase. Aí eles vão recortar aquele desenho, vão pintar, colar no caderno e com o vocabulário que a gente já trabalhou da alimentação, e esse vocabulário extra de pronome, de verbo que eu trouxe, *pra* eles tentarem com o material que eles têm, com o vocabulário que eles têm... eles tentarem produzir uma frase. Porque a gente sabe que pedir *pra* eles produzirem um texto em inglês fica um pouquinho mais complicado.

P: E é o primeiro ano que eles estão vendo a disciplina, é realmente mais difícil. E que materiais você selecionou pra aula de agora?

Cecília: Caneta, borracha, lápis, lápis de cor, tesoura, cola. E assim, a gente pediu alguns materiais e eles trouxeram de casa porque eu já tinha avisado antes que a gente ia fazer esse trabalho e outros a gente pediu aqui na escola.

Parte II

P: Me descreve como aconteceu a aula hoje. Os passos da aula.

Cecília: Assim, sempre tem aqueles... vamos dizer assim... as coisas inesperadas que acontecem, né? Ai tirando uns... que a menina ficou doente e a outra, o pai chegou *pra* falar da reunião de ontem e tudo. Lá nessa turma do sexto ano A é uma turma muito numerosa, mas é uma turma que elas rendem... ela rende, os alunos rendem. Eles fazem as atividades, o material que eu pedi, acho que já faz uma semana que eu estive lá, eu pedi *pra* eles trazerem lápis de cor, tesoura, essas coisas. Trouxeram e a aula aconteceu, assim... é sexto, é alunos que estão na flor da... chegaram aqui agora, a sala também superlotada, aí fica aquela coisa de levantar, de perguntar o outro, mas eles fizeram a atividade, conseguiram a partir do vocabulário que a gente já tinha trabalhado antes da alimentação e do vocabulário extra que eu tinha colocado no quadro, eles conseguiram produzir. Ai assim... teve alguns que eu tive que ir lá dar uma ajuda, né? Dar uma força. Mas assim, a maioria conseguiu fazer com o material que tinha. E assim, eles gostam, pelo menos lá nessa turma, eles gostam de trabalhar assim com esse material que eles pintem, que eles desenhem, que eles façam, assim como se fosse eles mesmo produzindo o próprio conhecimento. Eu acho que assim também é interessante pra gente não ficar só naquela questão de tradução, sabe? Eu acho que eles criam ali a capacidade... tinha ali a visão do vocabulário e a visão dele, se ele achava que a uva era azeda, ou que a uva era doce. Tinha também aquela parte dele próprio, de dizer o que ele gostaria de dizer sobre aquela imagem. Eu gosto de trabalhar mais dessa forma.

P: E em relação aos passos mesmo? Assim, o que você fez primeiro, e depois...

Cecília: Primeiro eu entreguei a folha com o desenho, aí eu expliquei, pedi *pra* eles pintarem o desenho e depois que eles pintarem, eles recortassem, colassem no caderno, e aí depois disso, a gente ia fazendo as frases. Aí eu mostrei *pra* eles que eles iam utilizar aquele vocabulário da aula anterior sobre alimentação, coloquei o vocabulário no quadro, mostrei pra eles a diferença entre alguns, por exemplo entre o *is* e o *and*, né? que é “é” e “e” pra eles utilizarem. E assim, depois que eu expliquei o vocabulário, que eu coloquei o desenho no quadro, coloquei o desenho de uma maçã, fiz uma frase em português e depois mostrei *pra* eles como ia traduzir em inglês, que eles podiam utilizar aquele vocabulário do quadro e o do caderno, porque assim, a partir de um exemplo fica mais fácil de entender. A partir disso aí, a maioria, não todos,

mas a maioria conseguiu fazer. Não deu tempo terminar tudo porque assim, só foi uma aula de 50 minutos. Mas assim, deu *pra* fazer pelo menos metade.

P: E então essa aula é como uma continuação, a aula anterior você já tinha começado. E começou esse assunto na aula anterior ou já foi de outras aulas?

Cecília: Não, foi da aula anterior. Porque eu passei o vocabulário *pra* eles. Aí a gente sempre assim... uma parte eu escrevo mesmo no quadro *pra* eles, e outra parte a gente pesquisa no dicionário. Assim, até também *pra* tentar mostrar a ele o manuseio do dicionário que muitos não sabem nem utilizar. Ai a gente fez assim, um acordo há uns quinze dias atrás *pra* que no final do mês eles pudessem, eles próprios comprar o dicionário, mesmo que seja do pequenininho, seja mais em conta, mas que eles tivessem o dicionário deles porque a escola tem dicionário mas não tem *pra* todo mundo. Aqueles que tiveram mais condições conseguiram comprar, assim, *pra* gente ir tentando utilizar o material deles mesmos. Ai dessa aula que a gente trabalhou esse vocabulário que eu coloquei no quadro, que a gente fez a leitura tanto em português quanto em inglês, aí foi a partir desse vocabulário que a gente fez a aula de hoje.

P: Legal! E o que eles aprenderam hoje? Como objetivo de aula, como objetivo comunica... é eu posso dizer comunicativo, mesmo de escrita é um objetivo comunicativo.

Cecília: Assim, eu acredito que eles aprenderam... não foi nem tanto... eu pensei que o foco seria o próprio vocabulário da alimentação, mas eles assim... acharam interessante a questão do *is* que é “é” e do *and* que é “e” e eles próprios chamaram a atenção – Mas professora, é tudo tão parecido que às vezes a gente acaba até confundindo – o “está”, por exemplo, que é *is* também e o “esta” que é *this*. Ai assim, o foco da aula tornou... sendo um outro pela percepção dos próprios alunos, o que acho que isso é interessante.

P: Então os eles acabaram aprendendo mais...

Cecília: Mais do que o esperado.

P: Mais do que o próprio vocabulário.

Cecília: É. Porque eu esperava que eles aprendessem assim, mais a parte do... da alimentação. Aí tinha lá uma fotozinha do bolo, né? Aí eles viram assim, o nome *cake* – oh professora, e porque a gente chama *cupcake*? – aí a gente já foi, né? explicar. E assim, eu acredito que, claro não ficou tudo, mas assim... algumas coisas devem ter ficado. Pizza, por exemplo, que é a mesma palavra, banana também. Assim, teve algumas coisas que ficaram e assim, foi até além do que eu esperava. Porque deles

próprios deles mesmos fazerem essa ... como eu posso dizer... essa relação entre o “esta” com o acento e sem o acento, *pra* mim já foi... é de bom tamanho.

P: E eles são muito curiosos, assim com relação à língua inglesa. A língua estrangeira, eles são muito curiosos. E teve algum ponto positivo ou negativo sobre a aula que você gostaria de mencionar?

Cecília: O positivo, eu acho que foi esse, né? Dele fazer essa percepção entre essas palavras que, até então eu não tinha trabalhado com eles ainda, porque também eu comecei nessa licença agora pouco. Mas assim, o ponto positivo da aula de hoje foi esse. E o negativo foi porque eu acho que eu deveria ter reduzido o número de imagens *pra* gente dar tempo de terminar tudo hoje, *pra* não ficar nada *pra* próxima aula porque aí eu só vou na próxima semana de novo. Aí meio que quebra aquele raciocínio, né? Aí eu pretendo, na próxima aula, tentar reduzir mais o material *pra* dar tempo a gente finalizar na própria aula.

P: E teve alguma mudança do plano inicial. Do que você planejou se manteve ou mudou alguma coisa no caminho?

Cecília: Não. Hoje deu certo. Assim, geralmente sempre acontece, né? Porque assim, quando tem que subir aula ou alguma coisa assim, a gente sempre tem que, na hora ali, ter um plano B. Mas hoje assim o que eu planejei *pra* hoje, graças a Deus, aconteceu. Eles fizeram a atividade, o material também, deu tudo certo.

P: Você meio que respondeu a próxima pergunta que era se você tivesse que fazer a aula novamente se você mudaria alguma coisa.

Cecília: Eu acho que eu mudaria a quantidade de imagens que eu levei. Reduziria *pra* dar tempo a gente finalizar na mesma aula. Acho que ficaria mais interessante porque assim, eles levaram *pra* casa *pra* eles terminarem sozinhos, muitos não têm o auxílio dos pais em casa nem estudam reforço, nem nada. Aí vão ter que terminar só, pode acontecer de fazer alguma coisa que esteja errada e assim, a gente na sala supervisionando sempre tem aquele foco maior. Acho que só essa parte eu reduziria, a quantidade de imagens.

Prof^a Amanda

P: Como você seleciona os conteúdos que vão ser trabalhados na sala? Aqui eu tenho algumas opções: de acordo com o nível dos alunos, com as recomendações dos parâmetros de Pernambuco, de acordo com o planejamento da escola ou outros?

Amanda: De acordo com o planejamento da escola.

P: E você costuma usar o livro didático?

Amanda: Não, eu tenho o de apoio.

P: O livro de apoio é você mesma que seleciona?

Amanda: É. Tem os assuntos, né? Cabíveis a cada unidade.

P: E você utiliza outros materiais ou ferramentas?

Amanda: Utilizo. Utilizo assim, dicionário. Outros livros também de apoio, não é só um não, eu sempre procuro. Tem um... esse que eu uso que é excelente, mas sempre eu procuro outros também.

P: Aí eu tenho outras opções: apresentação de PowerPoint; jogos; fichas.

Amanda: Não

P: Pronto. Eu coloquei dicionário. E você está familiarizada com o conceito de gêneros textuais?

Amanda: Em inglês, ainda, mais ou menos, viu? Eu uso mais assim, diálogos.

P: Isso, mas é... não, não pensando assim no idioma, mas assim... no conceito no geral, até mesmo *pra* língua portuguesa.

Amanda: Ah, com certeza.

P: Aí você pode me dizer o que você entende sobre os gêneros textuais?

Amanda: Sim. Poesia né? Gosto muito no sexto ano. É... Entrevista, pois é... textos de opiniões.

P: É mais fácil a gente dizer os tipos, né?... que a gente encontra do que...

Amanda: Porque também é mais gramática, assim né? *Pra* eles pegarem um assunto a gente tem que... aí...

P: E você costuma fazer uso desses gêneros na aula de produção escrita de língua inglesa?

Amanda: De língua inglesa não, difícil.

P: E pra hoje, o objetivo da aula de hoje, qual foi?

Amanda: Eles entenderem melhor né... Porque a gente... no texto se usa gramática também. Como você vê, entrou o verbo *to be*, *I am*... entrou outros verbos também. *Pra* eles entenderem melhor a gramática e tentarem produzir alguma coisa.

P: Certo. E que materiais ou ferramentas você selecionou *pra* aula de hoje? Aqui eu tenho o livro didático, fichas de aula, jogos apresentação de PowerPoint ou outros.

Amanda: O livro, né? O livro de apoio.

Parte II

P: Amanda, me fala um pouquinho sobre o que aconteceu na aula hoje, os passos que você tomou *pra* aula, o que você pensou, as ações.

Amanda: Assim, eu esperava mais, né? Mas foi produtivo porque eles entenderam o que eu tentei passar *pra* eles... e fez né? as atividades, fez a produção.

P: Mas assim, exatamente, como você fez as atividades? Assim, como você pensou? Assim, os passos mesmo da aula, né? Primeiro isso...

Amanda: Primeiro, é... apresentar um texto *pra* eles, traduzir junto com eles, né? E eles... tentar fazer um parecido.

P: A partir disso, o que você achou que eles aprenderam hoje?

Amanda: Mais um pouco da tradução, né?... Só de entender mais.

P: E teve algum ponto positivo ou negativo sobre a aula que você gostaria de mencionar?

Amanda: Eu achei até positivo.

P: O que você achou positivo?

Amanda: Assim, que eles traduziram um pouco, né?... Traduziram um pouco.

P: E tem algum ponto negativo? Só se você quiser mencionar.

Amanda: Assim, *pra* o nível deles acho que até... foi bem.

P: Teve alguma mudança no plano inicial que você havia pensado, planejado *pra* execução? Mudou alguma coisa?

Amanda: É, a gente sempre planeja uma coisa que nunca sai do jeito que a gente, né? espera. Mas *pra* mim foi... positivo.

P: E se você tivesse que fazer a mesma aula, você faria do mesmo jeito ou você mudaria alguma coisa e o que você mudaria?

Amanda: Eu tentaria melhorar assim, um texto... um texto mais... uma gramática maior, assim, bem mais...

P: Trabalhar mais a gramática no texto. É isso?

Amanda: Isso.

Prof. Diogo – Escola B

P: Tu podes me dizer como você seleciona os conteúdos que vão ser trabalhados em sala? Eu tenho algumas opções: De acordo com o nível dos alunos, com as recomendações dos parâmetros do estado, com o planejamento da escola ou outros.

Diogo: É uma mistura. Eu vou pelos parâmetros, aí eu vou *pro* planejamento junto com outro professor, e... nesse intervalo eu pego a realidade e a necessidade dos alunos e vou incluindo algo extra que eu vejo... se é necessário.

P: E você costuma utilizar o livro didático?

Diogo: Não.

P: Você costuma utiliza outros materiais ou ferramentas durante a aula. Ai também tem algumas opções: fichas de aula, jogos, apresentações de PowerPoint, outros.

Diogo: Jogos, eu uso. Eu uso muito a apostila lá de Glayce... a minha base. E... às vezes eu trago o PowerPoint, o Datashow e gosto muito de usar filmes *pra* trabalhar a leitura e escrita, a pronúncia, né? Com legenda, com legenda em inglês.

P: É bom porque é... você vê como a língua funciona de maneira mais real. Porque às vezes a... o do livro às vezes é fabricado praquela situação.

Diogo: E assim, eu acho muito pesado de acordo com a realidade dos meninos. Porque a maioria, nós que... oitenta, noventa por cento do livro é em inglês e eles não têm e eu também não me sinto seguro pra trabalhar com aquele livro não, nem seguro nem preparado.

P: Sobre a questão dos gêneros textuais, nas atividades de produção escrita. Na verdade, é a pergunta antes. Se você está familiarizado com o conceito de gêneros textuais.

Diogo: Rapaz, assim, eu trabalho o gênero textual com eles, mas já trago o texto pronto. Tem dia que eu trago uma receita. Aí eu trago um texto de uma receita e perguntas relacionadas ao texto. Perguntas em português *pra* eles tentarem localizar a resposta em inglês do texto. A gente trabalha bem assim, eu trago muito texto.

P: Mas, então é textos mais voltados *pra* leitura, né? *pra* habilidade de leitura.

Diogo: É.

P: E o objetivo da aula de hoje, qual que seria?

Diogo: Mais tentar, como é que eu digo, enfatizar a escrita.

P: O que que você selecionou *pra* a aula de hoje? Que material você vai utilizar?

Diogo: Eu vou utilizar imagens e fichas.

P: Enfatizar, no caso, a tua aula é enfatizar a escrita. Mas o que é que eles precisam produzir, assim... de escrita no final da aula? O que é que você quer que eles produzam no final?

Diogo: De início, frases. Frases, pequenas frases relacionadas ao dia-a-dia deles. Com o assunto, né, do dia que vai ser a... as partes da casa com relação à realidade de cada um.

Parte II

P: Então o que aconteceu na aula hoje, Diogo?

Diogo: A aula hoje foi assim, eu tentei fazer bem dinâmica. Eu trouxe imagens das partes da casa, alguns nomes. Como a gente já tinha trabalhado anteriormente os parentes, as partes da família, pai, mãe em inglês, aí a gente... eu juntei e coloquei no quadro *pra* gente tentar fazer a... começar a formar frases usando as imagens. Ai a gente... eu percebi que os alunos, com as imagens no quadro, eles visualizando a imagem, as palavras, eles acharam mais fácil claro, né? Mas aí, a partir do momento que eu vou retirando as imagens, vou retirando as palavras, aí eles começam a mostrar dificuldade deles de memorizar até mesmo a palavra e a dificuldade na escrita. Porque às vezes uma palavra... uma pronúncia, né... é de um jeito, mas quando vai escrever é outro. Aí fica com dificuldade nisso aí.

P: Tem essa dificuldade dessa distância do oral *pra* o escrito em língua inglesa.

Diogo: Do oral *pra* o escrito, é.

P: Então você fez é... expos essas imagens no quadro com as palavras, como se fosse um dicionário de imagens. Aí depois disso, eles produziram frases.

Diogo: Tipo, “na minha casa tem dois banheiros”, “na minha casa tem duas salas”, frases pequenas e com a realidade de cada um *pra* o resultado não ser igual o da sala toda, cada um ia ter o seu resultado.

P: E isso foi com a ajuda das imagens.

Diogo: Das imagens.

P: E depois disso...

Diogo: Sem as imagens, eles tentaram também, eles... uns conseguiram, outros não. Ficaram com mais dificuldade. Porque eles... eles se sentem embaraçados em dizer que nunca aprendeu nem o português, como é que vai aprender o inglês? Né, fica sempre jogando essa dificuldade aí na frente, aí cria aquela barreira e você tem que tá quebrando *pra* ver se sai alguma coisa.

P: Tem que incentivar, né?

Diogo: É

P: E, no caso, você já mencionou alguns pontos, mas tem um outro ponto positivo ou negativo que você gostaria de mencionar sobre essa aula?

Diogo: O positivo foi que o resultado, assim, foi meio que esperado. Assim... o objetivo foi atingido. E o negativo...

P: Só se...se houver.

Diogo: Tem não, negativo não.

P: Teve alguma mudança do que você *pra* o plano, o plano inicial que você pensou e na execução da aula, houve alguma mudança entre o planejamento e a execução?

Diogo: Não. O que eu planejei, deu certo. Eu acho que foi até mais do que eu tinha pensado. Na hora da realidade, a aceitação, aí você vai se prolongando, se esticando e o resultado foi bom.

P: E tem alguma coisa que você mudaria, que você viu, que poderia ser de uma forma, é... de uma outra forma, se você fosse dar essa aula novamente, alguma coisa que você mudaria?

Diogo: Rapaz, eu acho que não, vi? Poderia só mudar outros temas, trabalhar outros temas. Mas o primeiro, o piloto deu certo. Foi bom.

P: Nessa ordem, né... que você... nesses passos que você seguiu foi um bom resultado.

Diogo: Foi um bom resultado.