



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS OSMAR DE AQUINO
CENTRO DE HUMANIDADE
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS**

ELIELMA CARNEIRO COUTINHO

**O PROFESSOR DE INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: ENTRE
PRESCRIÇÕES E GESTOS DIDÁTICOS**

**GUARABIRA
2017**

ELIELMA CARNEIRO COUTINHO

**O PROFESSOR DE INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: ENTRE
PRESCRIÇÕES E GESTOS DIDÁTICOS**

Monografia apresentada ao Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, *Campus III*, como requisito parcial à obtenção do título de Graduada em Licenciatura Plena em Letras, habilitação Língua Inglesa.

Orientadora: Prof.^a M.^a Rosycléa Dantas Silva

**GUARABIRA
2017**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

C256p Coutinho, Elielma Carneiro

O Professor de inglês no ensino fundamental I [manuscrito] :
entre prescrições e gestos didáticos / Elielma Carneiro Coutinho. -
2017.

81 p. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2017.

"Orientação: Rosycléa Dantas Silva, Departamento de
Letras".

1. Língua inglesa. 2. Formação de Professores. 3.
Linguística Aplicada. 4. Interacionismo Sociodiscursivo. I.
Título.

21. ed. CDD 420

ELIELMA CARNEIRO COUTINHO


**O PROFESSOR DE INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: ENTRE
PRESCRIÇÕES E GESTOS DIDÁTICOS**

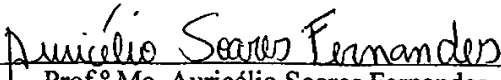
Monografia apresentada ao Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, *Campus III*, como requisito parcial à obtenção do título de Graduada em Licenciatura Plena em Letras, habilitação Língua Inglesa.

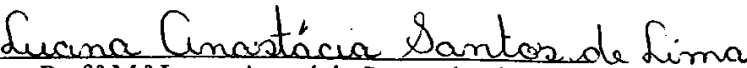
Orientadora: Prof.^a M.^a Rosycléa Dantas Silva

Aprovada em: 26/07/2017.

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a M.^a Rosycléa Dantas Silva (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba (UEPB)


Prof.^o Me. Auricélio Soares Fernandes
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof.^a M.^a Luana Anastácia Santos de Lima
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Aos meus pais, pelo amor, dedicação, companheirismo
e amizade, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a todos os que colaboraram com este trabalho:

A Deus, pela proteção de cada dia, por iluminar o meu caminho e ser o meu refúgio.

Aos meus pais, Edvaldo e Célia, pelo amor e dedicação, por me apoiarem em todos os momentos e me ensinarem quais os valores essenciais da vida. Por serem minha base, inspiração e por sempre acreditarem em mim. A vocês, todo meu amor e admiração.

Ao meu irmão, Elielson, por todo amor, cuidado e por estar sempre por perto dividindo comigo a caminhada da vida. Amo você.

À Professora Rosycléa Dantas, minha professora durante a graduação e orientadora desta pesquisa. Quero expressar o meu reconhecimento e admiração pela sua competência profissional, na qual me espelho, e pela forma humana com que conduziu minha orientação. Obrigada pela paciência, carinho e dedicação que me fizeram desvendar da melhor maneira os caminhos da escrita acadêmica. Sou grata por você ter me ajudado a “lapidar” não só meu TCC, mas também as minhas referências de profissionalismo e paixão pela profissão. A você toda minha gratidão!

Aos meus amigos, Leonice, Jhonattas, Francuarly, Analine e Daniel, vocês fizeram com que a caminhada acadêmica e a viagem tão longa se tornassem menos árduas. Obrigada pelo carinho de sempre!

Ao meu amigo Luan, por sempre me ouvir, incentivar e vibrar comigo a cada nova conquista, me fazendo acreditar que tudo vai dar certo! Obrigada, Luh!

Às minhas colaboradoras nesta pesquisa, Liz e Ane, por toda disponibilidade e atenção e por nos mostrarem, através de suas vozes, as nuances que compõem o ensino de Língua Inglesa nas series iniciais.

Aos professores, Auricélio Soares Fernandes e Luana Lima, por aceitarem prontamente o convite para participarem da banca avaliadora, trazendo suas contribuições neste momento tão importante e esperado.

Aos docentes do curso de Letras-Ingês da Universidade Estadual da Paraíba (*Campus – III*), pela convivência harmoniosa, pelas trocas de conhecimento e experiências que foram tão importantes na minha vida acadêmica e pessoal. Obrigada por me mostrarem o quão nobre é a profissão que escolhi.

“Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”

(Paulo Freire, 1996)

RESUMO

No Brasil, o ensino de língua inglesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental tem se apresentado como um significativo campo de trabalho para os professores, que, no entanto, muitas vezes, começam a lecionar sem uma formação adequada e na ausência de políticas governamentais que orientem seu trabalho. Nesse cenário, objetivamos investigar a prática pedagógica do professor de inglês no contexto do Ensino Fundamental I, considerando as prescrições e os gestos didáticos que permeiam esse agir. Para tanto, situados no âmbito da Linguística Aplicada (MOITA LOPES 2006, 2009), utilizamos como aporte teórico estudos sobre o cenário internacional e brasileiro do ensino de língua inglesa nos anos iniciais (ENEVER, 2011; GRADDAL, 2006; BRASIL, 1996, 1998, 2013) e sobre a formação docente (LÜDKE, 2009; REICHMANN, 2015; MEDRADO, 2012). Utilizamos, ainda, o aporte teórico do Interacionismo Sociodiscursivo e das Ciências do Trabalho (BRONCKART, 2012; CLOT, 2006, 2007). Nossos dados foram gerados por meio de entrevistas e instruções ao sócio com duas professoras de língua inglesa que lecionam no âmbito do Ensino Fundamental I. A partir de uma análise qualitativa, identificamos as prescrições que orientam seu fazer e os gestos didáticos específicos que compõem a prática dessas professoras. A análise evidenciou, outrossim, que uma formação que contemple a realidade do ensino de inglês nas séries iniciais possibilitaria aos professores algumas formas de agir imprescindíveis para que a prática no campo de trabalho não se configure como uma das poucas opções de construção do seu *metiér*.

Palavras-chave: Língua inglesa. Ensino Fundamental I. Formação de professores. Linguística Aplicada. Interacionismo Sociodiscursivo.

ABSTRACT

English language teaching in the early years of basic education in Brazil has been presenting itself as a meaningful field of work for teachers who, however, often begin to teach without appropriate training and in need of government policies to guide their work. In this context, our aim is to investigate the pedagogical practice of the English teacher working in the early years of Elementary School, taking into consideration the prescriptions and didactic gestures that permeate the practice. For this purpose, within the scope of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006, 2009), we used as theoretical framework studies on the international and Brazilian scenario of English language teaching in the early years (ENEVER, 2011; GRADDAL, 2006; BRASIL, 1996, 1998, 2013) and on teacher training (LÜDKE, 2009; REICHMANN, 2015; MEDRADO, 2012). The Sociodiscursive Interactionism and the Work Sciences (BRONCKART 2012; CLOT 2006, 2007) were also used as theoretical framework. Our data were generated through interviews and Instructions to the Double with two English teachers who work in the early years of Elementary School. Based on qualitative analysis, we have identified the prescriptions which guide their work as well as specific didactic gestures that organize their practice. The analysis also showed that a teacher training that could include the reality of English teaching in the early years of school, would provide teachers with essential ways of action so that their practice is not constituted as one of the few options in the construction of their *métier*.

Keywords: English language, Elementary School, Teacher training, Applied Linguistics, Sociodiscursive Interactionism.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Turmas de LI no EFI no Brasil	19
Gráfico 2 - Turmas de LI no EFI na região Centro-Oeste.....	20
Gráfico 3 - Turmas de LI no EFI na região Sul.....	20
Gráfico 4 - Turmas de LI no EFI na região Sudeste.....	20
Gráfico 5 - Turmas de LI no EFI na região Norte	21
Gráfico 6 - Turmas de LI no EFI na região Sudeste.....	21
Gráfico 7 - Turmas de LI do EFI na Paraíba	23

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil das professoras	38
Quadro 2 - Dias e horários das entrevistas	40
Quadro 3 - Dias e horários das instruções ao sócia	41
Quadro 4 - Datas e meio de recebimento dos comentários	42
Quadro 5 - Procedimentos de análise	43

LISTA DE SIGLAS

DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EFI	Ensino Fundamental I
IAS	Instrução ao Sósia
IES	Instituição de Ensino Superior
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LI	Língua Inglesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 O ENSINO DE INGLÊS NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO.....	13
2.1 A visão internacional do Ensino de LI nos anos iniciais	13
2.2 O cenário do ensino de LI no EFI no Brasil	16
2.3 Formação docente do professor de inglês para os anos iniciais	24
3 O TRABALHO DOCENTE: FIOS ENTRELAÇADOS DA LA, DO ISD E DAS CIÊNCIAS DO TRABALHO	29
3.1 O ensino de LI no EFI à luz da LA.....	29
3.2 O ISD e as Ciências do Trabalho na atividade do professor de LI.....	31
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	37
4.1 Natureza da pesquisa	37
4.2 Participantes e contexto da pesquisa	38
4.3 Procedimentos para a geração de dados	39
4.4 Procedimentos para análise de dados	42
5 INSTÂNCIAS PRESCRITIVAS E GESTOS DIDÁTICOS NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	44
5.1 As instâncias prescritivas no EFI.....	44
5.1.1 O livro e materiais didáticos	44
5.1.2 A escola	46
5.1.3 Documentos oficiais: PCNs.....	47
5.1.4 O PIBID	49
5.2 Os gestos didáticos no EFI	52
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS.....	61
APÊNDICE A – Termos de consentimento	67
APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas	69
APÊNDICE C – Transcrições das entrevistas e instruções ao sócia	70
APÊNDICE D – Comentários	81

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa (LI) nas séries iniciais pode ser considerado um diferencial na educação básica. Assim, voltamos nosso olhar para um dos personagens principais desse processo de ensino e aprendizagem: os professores. O sistema educacional brasileiro é regido por políticas que revelam uma carência de orientações para os professores de LI do Ensino Fundamental I. No Brasil, em 2015, existiam 212.025 turmas com o ensino de língua inglesa nos anos iniciais sendo, portanto, um campo de trabalho para os professores. No entanto, muitas vezes, estes começam a lecionar sem uma formação adequada e, na ausência de políticas governamentais que orientem esse trabalho, têm que por vezes aprender na prática muitos dos saberes que deveriam ser construídos na formação inicial.

Frente a essa realidade, faz-se necessário repensar a formação ofertada aos professores de LI nas licenciaturas, para que possam atender à demanda crescente das escolas e de seus alunos. Diante disso, e situados no âmbito da Linguística Aplicada que, por seu caráter trans e indisciplinar, permite-nos estabelecer diálogos com diferentes teorias (PEREIRA; MEDRADO; REICHMANN, 2015), tecemos conversas com teóricos que discutem o cenário internacional do ensino de LI nos anos iniciais (ENEVER, 2011; GRADDAL, 2006; GRIN, 2005), o cenário brasileiro (BRASIL, 1996, 1998, 2013), assim como a formação dos professores (LÜDKE, 2009; REICHMANN, 2015; MEDRADO, 2012). Ainda, contamos com as contribuições da Linguística Aplicada, do ISD e das Ciências do Trabalho (MOITA LOPES, 2006, 2009; AMIGUES, 2004; BRONCKART, 2012; MACHADO, 2007, 2009; CLOT, 2006, 2007).

Nesse sentido, buscamos ouvir professoras de inglês do Ensino Fundamental I para compreendermos quais as prescrições que permeiam suas práticas e alguns dos aspectos que compõem seu agir. Propomo-nos a responder as seguintes questões de pesquisa:

1- Quais as instâncias prescritoras que orientam o agir de duas professoras de língua inglesa no âmbito do Ensino Fundamental I, e como elas influenciam na prática e na maneira como as docentes representam seu agir?

2- Quais os gestos didáticos específicos mobilizados pelas professoras em aulas de inglês para o Ensino Fundamental I?

Partindo do entendimento de que, mesmo sem orientações voltadas para o ensino de língua inglesa nos anos iniciais, ele é ofertado em escolas públicas e privadas de todo o Brasil, buscaremos atingir o objetivo geral deste trabalho que é *investigar a prática pedagógica do*

professor de inglês no contexto do ensino Fundamental I, considerando as prescrições e os gestos didáticos que permeiam esse agir.

E como objetivos específicos:

1 - Identificar as instâncias prescritoras que orientam o agir de duas professoras de língua inglesa no âmbito do Ensino Fundamental I, e como elas influenciam na prática e na maneira como as docentes representam seu agir.

2- Verificar e discutir sobre os gestos didáticos específicos mobilizados pelas professoras em aulas de inglês para o ensino Fundamental I, por meio do processo de instrução ao sócia.

Como justificativa para esse estudo, entendemos que o ensino de língua inglesa no Fundamental I é uma realidade crescente em muitas das escolas brasileiras e, no entanto, existe uma carência de investimentos em políticas e formação docente, além da falta de pesquisas direcionadas para essa área, que vem se consolidando e fazendo parte da formação de alunos em todo o país (GIMENEZ, 2013). Assim, a partir da análise da fala das professoras que atuam nesse contexto, defendemos que os resultados e as discussões da pesquisa podem contribuir para uma maior compreensão do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no Ensino Fundamental I, no que diz respeito às prescrições e gestos didáticos que orientam o agir das professoras.

Esse interesse por um melhor entendimento acerca do trabalho do professor de língua inglesa no contexto do ensino para crianças na fase inicial de escolarização, mais especificamente no Ensino Fundamental I, surgiu a partir das inquietações da pesquisadora deste trabalho monográfico, que também leciona inglês para esse público específico e, portanto, vivencia muitos desafios decorrentes da ausência de formação e de guias curriculares que orientem o trabalho do professor de inglês no cenário aqui descrito.

A partir dessa inquietação inicial, e sentindo-nos, como ressalta Celani (2001), membros de uma profissão e, por isso, responsáveis por ela, buscamos na Linguística Aplicada “um caminho possível de investigação” (MEDRADO, 2016, p.270) para que pudéssemos refletir sobre essa problemática considerando “as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar” (MOITA LOPES, 2006, p.31), em nosso caso, as vozes de duas professoras de inglês.

Com essa perspectiva, organizamos nosso trabalho em quatro capítulos, afora os capítulos referente à introdução e às considerações finais. No primeiro capítulo, discutiremos o ensino de inglês nos anos iniciais no cenário internacional, brasileiro e local; ressaltaremos ainda a formação docente do professor de inglês para os anos iniciais. No segundo, trataremos o trabalho docente à luz da Linguística Aplicada, do ISD e das Ciências do Trabalho. No

penúltimo capítulo, apresentaremos o percurso metodológico desenvolvido ao longo de nossa pesquisa e, em seguida, no último capítulo, traremos a análise dos dados, na qual sistematizaremos as prescrições e os gestos didáticos evidenciados pelas professoras em suas falas. E, finalmente, apresentaremos nossas considerações finais.

2 O ENSINO DE INGLÊS NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO

Os anos iniciais de escolarização são considerados como essenciais na vida escolar dos alunos (PIMENTA; CARVALHO, 2008; LIMA, 2012), pois é quando se forma a base de conhecimento que sustentará os estudos posteriores. No Brasil, o Ensino Fundamental I (EFI) obrigatório, com duração de cinco anos, inicia-se a partir dos seis anos de idade e tem como objetivo principal a formação básica do cidadão, conforme estabelecido no Artigo 32 da LDB (BRASIL, 1996). Nessa formação, ainda de acordo com a LDB, o ensino de uma língua estrangeira não é obrigatório, sendo sua obrigatoriedade estabelecida apenas a partir do Ensino Fundamental II.

No entanto, a introdução da Língua Inglesa nessa fase inicial tem despertado o interesse de pais, professores, pesquisadores e instituições de ensino, devido à ideia que se associou, especialmente no ensino de idiomas, de que a idade influencia na aprendizagem, e que quanto antes os alunos entrarem em contato com uma segunda língua melhor será para o seu rendimento escolar (ENEVER, 2011; SANTOS; FERMINO, 2013). Assim, a oferta desta modalidade de ensino tende a ser crescente, pois é vista como um diferencial na educação dos alunos.

De acordo com Paraná (2013), essa importância e destaque para o ensino de Língua Inglesa (LI), nos anos iniciais de escolarização, acontece porque as famílias esperam que as crianças tenham um maior tempo de convivência, e, conseqüentemente, de proficiência na língua. Nessa perspectiva, incentivam seus filhos a aprenderem um novo idioma, com o intuito de prepará-los cada vez mais cedo para que, futuramente, possam atender aos padrões e às crescentes exigências do mercado de trabalho. No Brasil, como aprofundaremos a seguir, a maioria das escolas públicas não oferta uma disciplina de língua estrangeira no Fundamental I, realidade que difere da escola particular e, por conseguinte, evidencia a desigualdade de oportunidades entre alunos da mesma faixa etária, porém advindos de classes sociais diferentes.

2.1 A visão internacional do Ensino de LI nos anos iniciais

Segundo Enever, Moon e Raman (2009), o papel do inglês como uma ferramenta de comunicação tem ganhado cada vez mais espaço ao longo dos anos. Nesse processo, de acordo com os autores, o desenvolvimento de um elevado nível de habilidade na comunicação tornou-se um dos principais objetivos da educação em língua Inglesa em todo o mundo. Essa busca por compreender o outro e sua cultura tornou-se um ponto em comum entre as nações.

Nesse cenário global, para Enever (2011), ainda não se pode afirmar que o início do aprendizado de uma língua estrangeira nos anos iniciais conseguirá maiores resultados a longo prazo, mas políticos e pais de diversas partes do mundo acreditam que o início precoce dessa aprendizagem na escola irá fazer toda a diferença para o futuro econômico de seus filhos. Por isso, defendem que eles estarão mais preparados para enfrentarem a concorrência do mercado de trabalho com um diferencial em seus currículos, que é a língua estrangeira.

Ampliando essa discussão, Graddol (2006) postula que os alunos nos anos iniciais de escolarização tendem a enfrentar obstáculos que os alunos mais velhos não enfrentariam, reforçando a ideia de que as crianças na fase inicial encontram mais facilidade e disposição para aprenderem novas línguas. Isso porque elas ainda estão se desenvolvendo física e intelectualmente e, além disso, como discute o autor, o ensino de Língua Estrangeira (LE) nos anos iniciais garante que esses alunos terão mais tempo para dominar um novo idioma, sem maiores exigências e cobranças em outras disciplinas que a segunda fase escolar apresenta.

Ainda segundo Graddol (2006), a tendência mundial do ensino e aprendizagem de uma LE não trata simplesmente de projetos educacionais e linguísticos, mas de questões profundamente ligadas à política governamental e à economia, uma vez que a ampliação do diálogo entre as nações, por meio da língua, amplia os mercados econômicos. Nesse sentido, Grin (2005, p.21) afirma que:

A posição de uma língua em relação a outra depende naturalmente da interação de agentes extremamente variados: não somente os Estados, mas também as empresas, o sector associativo e, por último, os próprios indivíduos. Portanto, pode-se falar de uma "política linguística" das grandes empresas [...].

Assim, a “política linguística”, segundo o autor, carrega consigo as influências das grandes empresas, as quais se refletem diretamente na sociedade, uma vez que, quanto mais pessoas falam a língua inglesa, por exemplo, a tendência é de termos mais consumidores de produtos de países desse idioma. Com relação à política governamental, enquanto a instituição familiar busca melhores oportunidades para as crianças, os políticos buscam, muitas vezes, atender essa necessidade, que envolve não só a esfera familiar, mas todos os envolvidos no processo educacional. Nesse contexto, ressaltamos, ainda, que essa ênfase de muitas famílias na oferta do inglês nos anos iniciais é, outrossim, uma exigência de profissionais da educação, que também solicitam maiores investimentos no ensino de LE nos anos iniciais, com mais oportunidades de crescimento não apenas para os alunos, mas também para os docentes, na

medida em que há uma ampliação do mercado de trabalho, revelando, novamente, a intrínseca relação entre política linguística e economia (GRIN, 2005).

Compreendendo esse potencial político-econômico do ensino de LE nos anos iniciais, de acordo com Graddal (2006), países como Colômbia, Chile, Mongólia, Coreia do Sul, entre outros, apresentaram programas de políticas públicas com metas de transformarem seus países em bilíngues. Como exemplo disso, o autor cita o programa social da Colômbia para línguas estrangeiras sem fronteiras, que se trata de uma iniciativa governamental para tornar o país bilíngue em dez anos. O autor também destaca o projeto europeu, que, ao invés de criar cidadãos bilíngues, anseia por criar cidadãos plurilíngues.

Nesse projeto europeu, as expectativas para o ensino de inglês nas séries iniciais, além do plurilinguismo, envolvem questões culturais e de território

As percepções europeias do valor de se começar cedo não são apenas pelos possíveis benefícios do plurilinguismo, mas também para aprimorar a compreensão cultural dos países vizinhos, refletindo a história de disputas territoriais que os novos europeus esperam superar com a comunicação compartilhada e compreensão através das fronteiras (ENEVER et al., 2011, p.10, tradução nossa).¹

A partir dessa citação, percebemos que os europeus buscam que a cultura e história de seus países de origem e dos países vizinhos sejam disseminadas desde muito cedo para as crianças, na esperança de facilitar a quebra de fronteiras e a superação das histórias de disputa no passado através da comunicação compartilhada. Isto é, parece existir a necessidade de criação de um diálogo entre as nações, que aumente as oportunidades de comunicação e interação entre os países.

Nessa linha de pensamento e ampliando as fronteiras, nos países asiáticos, segundo Enever, Moon e Raman (2009), o inglês, além de ser utilizado para a comunicação, também é visto como um *status* de nível acadêmico, de maneira que o desempenho dos alunos com a língua inglesa facilitaria sua entrada no ensino superior, o que conduz os governantes a se preocuparem com a igualdade na oferta do ensino de inglês para todos os alunos e a necessidade da introdução dessa modalidade nos anos iniciais de escolarização. Desta forma, o ensino de LI se apresenta como instrumento facilitador de acesso ao nível superior e, portanto, uma questão primordial para os que buscam sucesso acadêmico.

¹ No original: "European perceptions of the value of an early start have been related not only to the possible benefits of plurilingualism, but also to improved cultural understanding of neighbouring countries, reflecting a history of territorial disputes that the new Europeans hope to overcome with shared communication and understanding across borders." (ENEVER et al., 2011, p.10).

Nesse panorama, um estudo realizado por Garton, Copland e Burns (2011), intitulado *Investigating Global Practices in Teaching English to Young Learners*, aponta um quadro da realidade global nas práticas do ensino de língua inglesa nos anos iniciais, revelando a necessidade de investimento em pesquisas para o desenvolvimento de políticas públicas, a fim de melhorar o currículo, a aprendizagem e a experiência das crianças em nível global. A desigualdade nas oportunidades de acesso à língua inglesa entra em destaque como um fator preocupante da pesquisa, pois as oportunidades variam de acordo com as condições sociais dos estudantes. Assim, o estudo evidencia que o acesso à LI enfrenta restrições de acordo com as classes sociais, já que se trata de um interesse global, e que, devido às condições anteriormente citadas, não é acessível para todos.

Outro aspecto evidenciado na pesquisa diz respeito aos métodos e materiais a serem utilizados em sala de aula. A pesquisa conclui que é necessário o desenvolvimento de uma extensa variedade de materiais que sejam criados especialmente para ensino de língua inglesa a crianças, e que esses materiais sejam pensados nos mais diversos formatos para se tornarem disponíveis aos professores, os quais ainda enfrentam várias dificuldades no acesso a ferramentas que os auxiliem a aprimorarem as aulas de língua inglesa nos anos iniciais.

A partir dessa visão internacional do ensino de inglês nos anos iniciais, é possível perceber que o interesse voltado para o ensino de idiomas nessa fase é uma tendência mundial e que muitos dos aspectos dessa realidade internacional também estão presentes no Brasil. Desse modo, deslocamo-nos do macro para o micro e, na próxima seção, discutimos o desenho do ensino de inglês nos anos iniciais em solo brasileiro, evidenciando as características desse ensino nacionalmente e, em uma esfera local, no estado da Paraíba.

2.2 O cenário do ensino de LI no EFI no Brasil

O Sistema Educacional Brasileiro, de responsabilidade do governo federal, estados e municípios, é, na Educação Básica, constituído pelo Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. No âmbito da nossa pesquisa, discutimos o ensino de língua inglesa no contexto do Ensino Fundamental I.

Iniciando essa discussão, destacamos que, no cenário atual, a língua estrangeira é oficializada no currículo educacional brasileiro por meio de políticas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual estabelece em seu Art. 26, § 5º que:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996, p.16).

Com a mudança para o ensino fundamental de nove anos, o ensino de uma língua estrangeira moderna (LEM) passa obrigatoriamente a acontecer a partir do sexto ano do Ensino Fundamental II, e a escolha desta LEM, em termos legais, é feita pela comunidade escolar, que deve analisar e optar pelo idioma que mais se adequa às necessidades dos alunos da instituição. Diante dessa possibilidade legal de escolha, percebemos que, por muitos anos, o idioma mais presente nos currículos das escolas era o inglês².

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998), o que faz com que a língua inglesa seja escolhida pela grande maioria das instituições é a sua posição como a língua do poder econômico, que se destaca nos campos dos negócios, na cultura e nas relações acadêmicas internacionais. Além disso, a hegemonia dos Estados Unidos tem mantido uma posição de prestígio da LI perante a sociedade, agregando valor de *status* social ao idioma.

Nessa linha de reflexão, o British Council (2015) ressalta que o ensino de língua Inglesa é regulamentado por algumas instâncias que definem as normas da Educação Básica Brasileira, que são elas: a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Além dessas instâncias citadas, existem também as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), que são obrigatórias por lei, pois descrevem a base comum nacional que deve ser seguida pelos profissionais da Educação. Essas políticas, no entanto, não discutem o ensino de língua estrangeira nos anos iniciais de escolarização, revelando uma lacuna no que diz respeito à orientação dos profissionais atuantes nesse contexto.

Com base nessas políticas e refletindo mais especificamente sobre os PCNs de Língua Estrangeira, os quais foram desenvolvidos para alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, ressaltamos que eles fornecem orientações para o trabalho docente com a LE, explicitando objetivos de ensino e aprendizagem, especificidades dos alunos para essa faixa etária e alguns objetivos gerais de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental II. Tais orientações, necessárias em todos os níveis e modalidades do ensino, não levam em

² Apesar de a Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, estabelecer o ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola, a sua matrícula é facultativa para o aluno, o que mantém a valorização da língua inglesa dentro do contexto escolar.

consideração a realidade do professor que ensina LE no Ensino Fundamental I, ou seja, é uma política oficial que, entendemos, necessita ser ampliada para dar conta das políticas praticadas (SPOLSKY, 2004) em nosso sistema educacional.

Reforçando essa nossa discussão, os PCNs (BRASIL, 1998, p.15) afirmam que “a aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a auto percepção do aluno como ser humano e como cidadão”. Porém, oficialmente, essa possibilidade só é oferecida no sistema educacional brasileiro a partir da segunda etapa do Ensino Fundamental, deixando à margem cinco anos de desenvolvimento de nossas crianças, nessa perspectiva de autopercepção oferecida pela aprendizagem de uma LE.

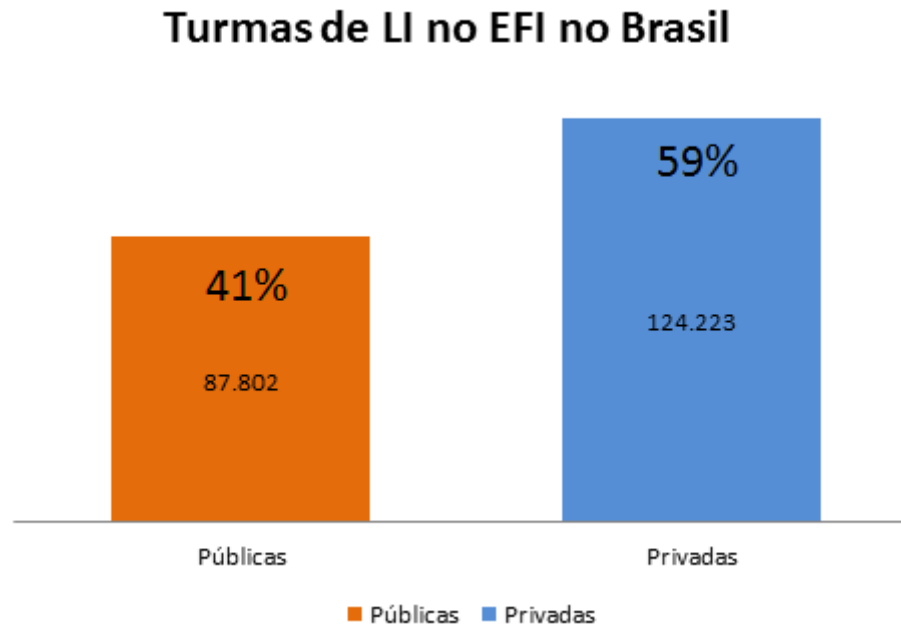
Seguindo essa linha de pensamento, o Portal Brasil³ (2009) ressalta que a primeira etapa do Ensino Fundamental é a etapa na qual o aluno deve ser capaz de compreender o seu ambiente natural e social, o sistema político vigente, os valores sociais e culturais, sendo a LE, portanto, um elemento agregador nesses valores, mas com pouca visibilidade em nossas políticas oficiais. Por isso, faz-se necessário reforçar que, de acordo com as políticas oficiais da educação brasileira, ainda existe um retardamento da introdução dos conhecimentos relacionados à língua estrangeira nessa fase importante da formação cultural e social do aluno. No entanto, essa realidade em termos legais é, na prática, redesenhada com novos contornos.

Para ilustrar essa discussão, dados do Censo Escolar do INEP (2015), conseguidos através de microdados⁴, revelam que a presença do ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental I é algo que imprime novas cores no desenho do ensino de LE brasileiro, como sistematizamos no Gráfico 1.

³ <http://brasil.gov.br>

⁴ Representa a menor fração de um dado e pode estar relacionado a uma pesquisa ou avaliação. A partir da agregação de microdados é construída a informação. No Brasil, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é o maior produtor de microdados relativos à educação: Censo Escolar, Censo da Educação Superior, Prova Brasil, Saeb e Enem são algumas das principais bases de microdados do Inep.

Gráfico 1 - Turmas de LI no EFI no Brasil

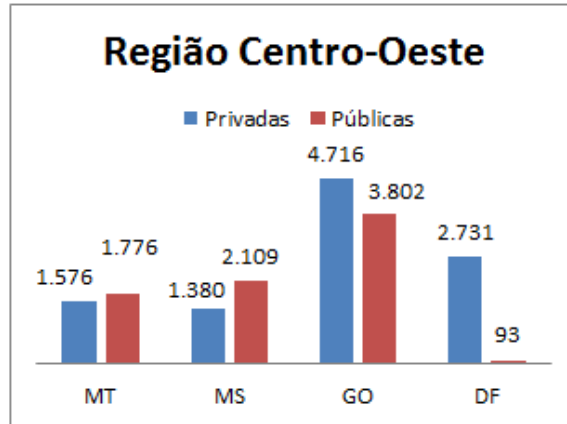


Fonte: Elaboração própria, 2017.

Esses números do INEP (2015) nos mostram que as turmas de Língua Inglesa no ensino Fundamental I no Brasil são, em sua maioria, de instituições privadas, com 124.223 turmas que representam 59% do total geral de turmas (212.025), enquanto que as turmas de escolas públicas são apenas 87.802, o que equivale a 41%. Esse quadro nos chama atenção para o fato de que as classes com poder aquisitivo mais elevado ainda são as mais beneficiadas com o acesso à LI nos anos iniciais, uma vez que podem pagar a escolarização dos seus filhos na rede particular de ensino, que oferece um número expressivo de turmas com LI no Ensino Fundamental I, quando comparada às instituições públicas.

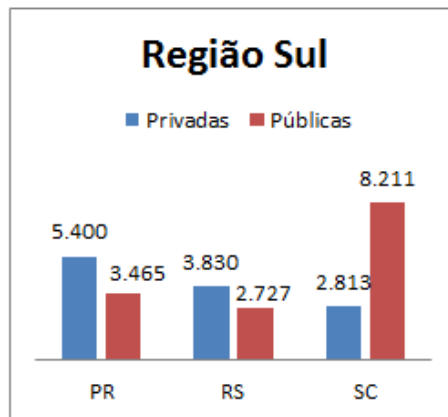
Para melhor visualizarmos essa realidade, vejamos como esses números estão distribuídos em nossas regiões e estados:

Gráfico 2 - Turmas de LI no EFI na região Centro-Oeste



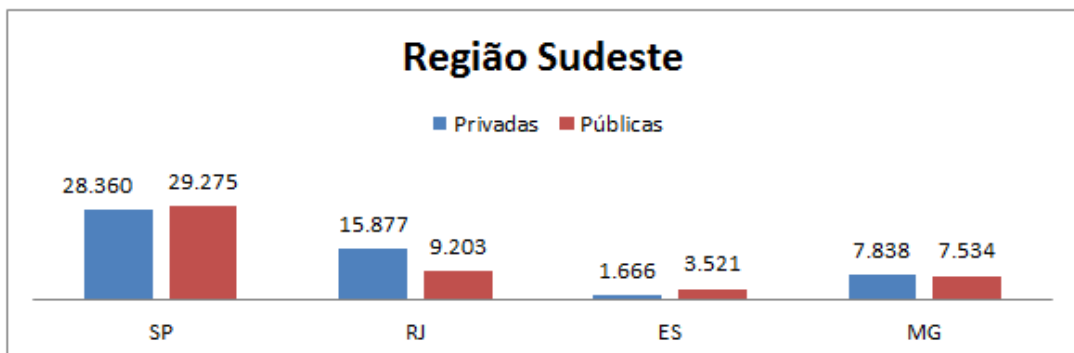
Fonte: Elaboração própria, 2017.

Gráfico 3 - Turmas de LI no EFI na região Sul



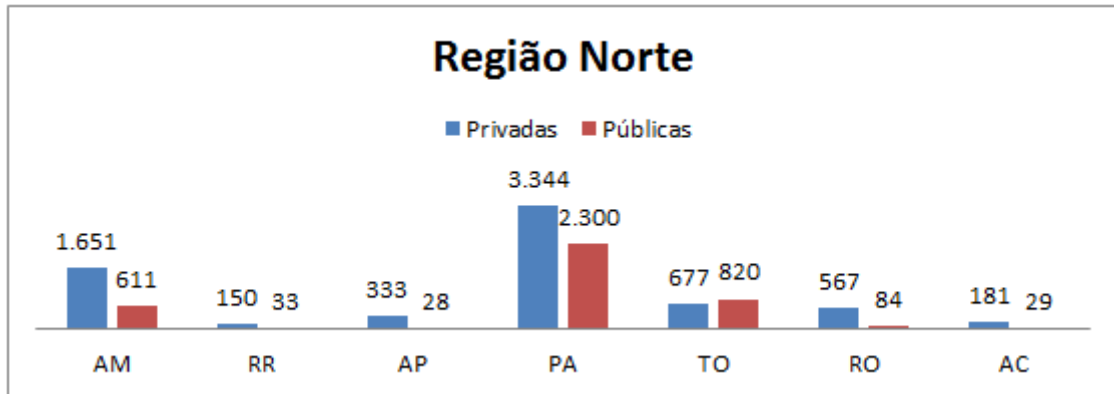
Fonte: Elaboração própria, 2017.

Gráfico 4 - Turmas de LI no EFI na região Sudeste



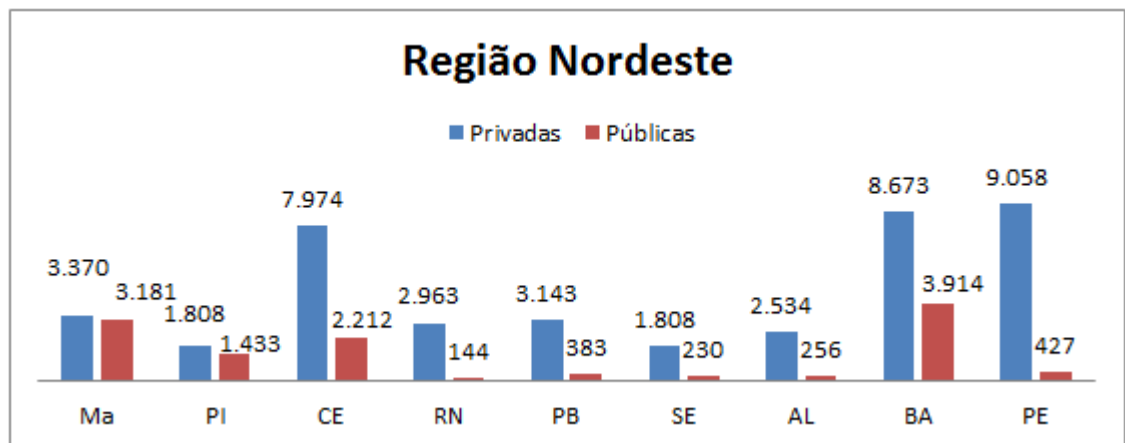
Fonte: Elaboração própria, 2017.

Gráfico 5 - Turmas de LI no EFI na região Norte



Fonte: Elaboração própria, 2017.

Gráfico 6 - Turmas de LI no EFI na região Sudeste



Fonte: Elaboração própria, 2017.

Notamos que as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste possuem certo equilíbrio nos números das turmas de LI do EFI entre as instituições privadas e públicas, mas, apesar do aparente equilíbrio na maioria dos estados, o número de turmas em instituições privadas ultrapassa o de instituições públicas. Nas regiões Norte e Nordeste, esses números são ainda maiores, com destaque para a região Nordeste, que é a única em que o número de turmas das instituições privadas é maior em todos os estados. Assim, fica claro que as oportunidades no ensino de LI variam de acordo com os estados e regiões do Brasil, com observância para o desenho econômico do país, o qual mostra que as regiões Sul e Sudeste são mais desenvolvidas economicamente e a população possui um maior poder aquisitivo (BRASIL, 2013). Coincidentemente, são as regiões com maior número de turmas LI no EFI em escolas públicas.

Por outro lado, esses dados nos mostram que, mesmo sem políticas públicas adequadas para o ensino de LI no EFI, o Brasil parece seguir a tendência mundial de ensino de LE nos

anos iniciais de escolarização, oferecendo a disciplina de LI nos primeiros anos do Ensino Fundamental em muitas escolas públicas, pois nos estados de SP, SC, MT, MS, ES a quantidade de turmas de escolas públicas que contemplam o inglês em seus currículos já ultrapassa o número de escolas particulares. Esses números demonstram um avanço na realidade do ensino público brasileiro, que transcende as leis vigentes da educação básica para o Ensino Fundamental, uma vez que orientações para o ensino de inglês no Fundamental I não são, como discutimos anteriormente, impressas nos documentos nacionais que regulamentam o ensino de língua inglesa no Brasil (BRITISH COUNCIL, 2015).

Diante da presença do ensino de inglês em nossas salas de aula dos anos iniciais e da lacuna nos documentos nacionais, para regulamentação dessa prática, alguns estados e municípios sentiram a necessidade de criação de políticas que refletissem e orientassem essa realidade educacional. Nesse cenário, a cidade de Rolândia no Paraná foi uma das primeiras a criar uma lei municipal – número 3446/2010 – (MELLO, 2013) que institui o ensino de inglês nas séries iniciais, com foco no Ensino Fundamental I e, posteriormente, com a expansão desse ensino para a educação infantil.

Nessa mesma perspectiva, um grande centro urbano, como a cidade de São Paulo, também instituiu – por meio da portaria SME número 5.361 no Art. 1º – que todos os anos do Ensino Fundamental I terão, como um dos seus componentes curriculares, o ensino da língua inglesa (SÃO PAULO, 2013). Diante da criação dessas leis, ressaltamos, a partir de Mello (2013), que essas políticas educacionais municipais colocam em evidência um discurso de igualdade de acesso ao ensino de LI nos anos iniciais de escolarização, que se contrapõe às instâncias prescritas nacionalmente.

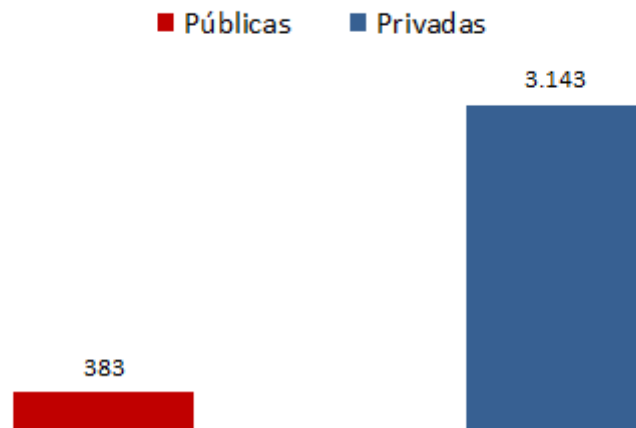
Ademais, iniciativas como a instituição dessas leis municipais nas cidades de Rolândia e São Paulo demonstram o início de mobilizações legais em prol de um fazer docente que já é praticado na escola, servindo de inspiração para outras cidades e despertando a esperança de que um dia haja igualdade de acesso à LE nacionalmente, permitindo, assim, o desenvolvimento intercultural dos alunos desde os anos iniciais.

Em uma esfera local, na Paraíba, estado em que atuamos como docentes na área de língua inglesa e, portanto, solo de nossos anseios pedagógicos, não existem políticas que tornem obrigatórias as aulas de LE no Ensino Fundamental I, embora algumas escolas públicas e privadas já ofereçam essa opção (conforme gráfico a seguir). Assim, a ausência de políticas oficiais parece ser refletida nos dados do INEP (2015), os quais mostram uma grande diferença

entre o número de turmas de LI do EFI das escolas privadas e das escolas públicas de nosso Estado, como destacamos no Gráfico 7:

Gráfico 7 - Turmas de LI do EFI na Paraíba

Turmas de LI do EFI na Paraíba



Fonte: Elaboração própria, 2017.

De um total de 3.526 turmas das escolas particulares paraibanas, 3.143 ofertam a LI nos anos iniciais, ou seja, a maioria das instituições. Entendemos que, em nosso estado, essa oferta de inglês nos anos iniciais é vista como um diferencial das escolas privadas, as quais buscam dar destaque ao ensino de LI para atender às expectativas dos clientes e familiares, que buscam as melhores condições de ensino para seus filhos.

Porém, o ensino de LI no EFI não é uma realidade apenas das escolas particulares, pois existiam em nosso estado, em 2015, 383 turmas de escolas públicas com aulas de LI no Ensino Fundamental I. Esse número, mesmo pequeno, aponta para uma realidade, talvez desconhecida por muitos, de que o ensino de LI nos anos iniciais está chegando também nas nossas escolas públicas, colorindo o desenho do ensino de inglês paraibano com outras tonalidades, partindo contra a hegemonia das instituições privadas, e trazendo cor com pincéis e pintores da escola pública. São números pequenos, mas com grande representação para o nosso sistema educacional, pois, além de ampliarem o mercado de trabalho para os professores, promovem a reflexão sobre a formação inicial desses profissionais atuantes.

Mesmo diante dessa presença do inglês nos anos iniciais de escolas públicas e privadas, ressaltamos que os principais documentos que orientam o ensino de LI no Ensino Fundamental, isto é, os Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental do Estado da Paraíba (PARAÍBA,

2010) e as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino (PARAÍBA, 2016), não discutem o trabalho com o inglês no Ensino Fundamental I. Ou seja, todas as turmas de LI do EFI no Estado da Paraíba atuam sem a orientação de referências e diretrizes municipais.

Essa lacuna – nos documentos oficiais citados – referente ao ensino de inglês nos anos iniciais também foi refletida nos I e II Encontro Paraibano de Professores de Inglês (EPPI), que ocorreram nos anos de 2014 e 2015, despertando a atenção para o ensino de Língua Inglesa no estado. Nos dois anos do evento, os *workshops* não abrangeram a área do ensino de inglês nos anos iniciais. No entanto, ressaltamos que as discussões proporcionaram um espaço de troca de experiências para professores de língua inglesa e de informações sobre oportunidades de desenvolvimento profissional disponíveis local e nacionalmente, contribuindo, assim, para professores que atuam em diversos contextos e, por conseguinte, no contexto do Ensino Fundamental I.

Ressaltamos, ainda, que apesar dessas lacunas no desenho das políticas oficiais, a prática do ensino de LI nos anos iniciais, em nosso estado e no Brasil, cresce cada vez mais. Porém, é necessário que as visões governamentais e dos profissionais da educação se voltem mais para essa área, que é carente de pesquisas e investimentos, e que tanto tem a agregar ao nosso sistema educacional.

2.3 Formação docente do professor de inglês para os anos iniciais

Apesar do crescimento das aulas de inglês nos anos iniciais, como discutimos na seção anterior, e do prestígio da língua inglesa perante a sociedade, o ensino deste idioma ainda encontra inúmeras dificuldades, como o pouco investimento em pesquisas na área, a escassa formação docente, o tempo de aula reduzido e os materiais didáticos e tecnológicos que nem sempre estão à disposição dos professores. Esses fatores, segundo Leffa (2011) e Paula (2015), apresentam-se como barreiras inerentes ao ensino de LE, não só no Brasil, mas em escala global.

No âmbito desses desafios, o que mais nos chama a atenção é a necessidade premente de formação docente, pois, segundo Paula (2015), na realidade do ensino de LE, oferecer uma formação docente adequada significa dar oportunidade para que os professores possam individual ou coletivamente refletir sobre sua ação em sala de aula “[...] com vistas à mudança da prática docente, ao seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à valorização de sua identidade profissional” (PAULA, 2015, p.916). Assim, a formação docente é o que

sustenta a prática dos professores em sala de aula, (re)construindo suas ações e promovendo o desenvolvimento da atividade.

Em nosso país, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, faz-se necessário “[...] que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação” (BRASIL, 2013, p.58). Esse projeto de Nação envolve todas as tendências mundiais para educação, dentre elas o ensino de LE nos anos iniciais, porém, no Brasil, os cursos que preparam os professores para trabalhar com alunos da Educação Infantil e Fundamental I são, em sua maioria, os cursos de Pedagogia, os quais, no entanto, não formam profissionais para o ensino de Língua Estrangeira.

Ainda sobre esse aspecto, as DCNs – Art. 31 § 1º – ressaltam que “[...] nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular” (BRASIL, 2013, p.137). Diante disso, destacamos que as DCNs marcam a necessidade de o professor de LE, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ter licenciatura em Letras – com habilitação na LE –, mas, ao mesmo tempo, parecem silenciar o fato de que esse profissional também necessita de uma formação adequada para lidar com as crianças no início de sua vida escolar. Esta formação, na maioria das vezes, não é contemplada nos currículos dos cursos de formação de professores de língua estrangeira, a exemplo do estado da Paraíba, contexto de nossa investigação, em que os currículos das universidades estaduais e federais ainda são carentes de disciplinas que possam subsidiar os professores de LE que optarem por lecionar nos anos iniciais, deixando esses futuros docentes sem uma formação mais próxima da realidade em que atuarão.

No Brasil, as licenciaturas em língua estrangeira, em sua maioria, seguem o padrão nacional de ensino, ou seja, formam profissionais para trabalharem com os alunos a partir do Ensino Fundamental II, ofertando disciplinas pedagógicas voltadas ao preparo desses docentes para a segunda fase do Ensino Fundamental e também para o Ensino Médio. Como exemplo dessas disciplinas, ressaltamos aquelas que abrangem o Estágio Supervisionado, o qual se apresenta como “um ponto nevrálgico no processo de formação” (LÜDKE, 2009, p.101), pois é na experiência prática, em um contexto real de sala de aula, que os professores estagiários podem vivenciar “confrontos, negociações e reconfigurações” (REICHMANN, 2015, p.32) fundamentais para o seu processo de tornar-se professor (MEDRADO, 2012). Esse momento tão significativo da formação, no entanto, é geralmente realizado apenas no Ensino Fundamental

II, Médio e/ou em cursos de idiomas, silenciando, mais uma vez, a realidade do ensino de inglês nos anos iniciais.

Nesse cenário, chamamos a atenção, igualmente, para o fato de que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), pontuado por nossas colaboradoras de pesquisa, também oferece aos professores em formação a oportunidade de vivenciarem a realidade da sala de aula na rede pública de ensino. Segundo Gomes (2015), o PIBID proporciona a inclusão dos professores bolsistas nas atividades didático-pedagógicas no solo da escola. No entanto, assim como no Estágio Supervisionado, a experiência do PIBID em cursos de licenciatura em LE só contempla turmas do Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, formando os futuros professores, novamente, na ausência de saberes pedagógicos basilares para o trabalho com essa faixa etária.

Destarte, e diante da ausência de políticas nacionais oficiais que orientem e regulamentem o ensino de inglês no Fundamental I, como ressaltamos anteriormente, destacamos que uma alternativa possível para os professores, como mencionado por nossas colaboradoras de pesquisa, ainda sejam os documentos oficiais que orientam o ensino de idiomas para a segunda fase do Ensino Fundamental. No acervo desses documentos, destacamos os PCNs, os quais se apresentam como uma ferramenta para a compreensão do que é esperado do processo de ensino e aprendizagem de um novo idioma, destacando que:

[...] o trabalho com Língua Estrangeira no ensino fundamental exige do professor um aprofundamento sobre alguns aspectos essenciais para a organização do ensino: a caracterização dos alunos e a complexidade que representa a aprendizagem de uma outra língua (BRASIL, 1998, p.53).

A partir dessa citação, ressaltamos que a caracterização dos alunos e a complexidade do ensino de inglês nos anos iniciais diferem do contexto do Fundamental II, pois as características e necessidades dos alunos, que são crianças de uma faixa etária menor (geralmente entre 6 e 10 anos), não são contempladas no texto dos PCNs de LE para o Ensino Fundamental I. Se pensarmos, por exemplo, nos aspectos cognitivos e emocionais dessas crianças, parece faltar aos professores um embasamento pedagógico mais específico, que sirva como um suporte maior na relação professor-aluno e vice-versa. Os PCNs, portanto, apesar de contribuírem com orientações mais gerais, não prescrevem o ensino de LE no EFI.

Assim, diante desse cenário, os professores, como também pontuado por nossas colaboradoras de pesquisa, buscam, outrossim, apoio em materiais como o livro didático, que, em muitos casos, funciona como norte em sala de aula devido aos conteúdos e orientações

pedagógicas que apresentam. Nessa linha de pensamento, Machado (2008) ressalta que, em nosso país, os recursos são limitados para as aulas de línguas, o que leva os professores a utilizarem o livro didático nas atividades de rotina em sala de aula. Ainda segundo a autora, isso de certa forma desenvolve uma dependência desse material, não só por parte dos professores, mas também por parte dos alunos. Assim, a praticidade dos materiais no sentido de agirem como guia didático do professor em sala de aula pode contribuir para a acomodação deste no planejamento das aulas, acarretando prejuízos no que diz respeito à padronização das aulas, descartando, assim, as particularidades de cada turma.

Afora isso, as editoras aproveitam essa valorização do livro didático de LE nos anos iniciais para conquistar mais mercado, reforçando o caráter econômico do ensino de LE, mas também contribuindo com muitas vantagens. Essas editoras, tais como a Positivo, Sucesso e Moderna, oferecem orientações pedagógicas desenvolvidas para as faixas etárias do ensino Fundamental I, concepções de ensino e aprendizagem, além de desenvolverem atividades que se adequam a realidade dos alunos, transformando os livros em aliados dos professores para os planejamentos e divisões de conteúdos durante todo o ano letivo.

Machado (2008) acrescenta, ainda, que essa importância dada ao livro didático acaba por transformá-lo em agente determinante dos papéis do professor e do aluno, tendo o poder de, muitas vezes, prescrever o que e como ensinar. Assim, o livro didático se apresenta, nesse contexto, como uma ferramenta que contribui com a atividade do professor de LI nos anos iniciais de forma positiva, no sentido de auxiliá-lo com orientações pedagógicas, e de forma negativa, no sentido de, em alguns casos, o professor superestimar o livro didático perante aos alunos, podendo apresentá-lo como o detentor do saber em sala de aula.

Além dos livros didáticos, os professores podem contar com pesquisas, como as realizadas pelo British Council (2015), Santos (2011), Villani (2013), entre outras, sobre o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa no âmbito do Ensino Fundamental I. No Brasil, ainda não contamos com uma vasta literatura sobre o assunto, mas as pesquisas realizadas agregam importantes conhecimentos, principalmente por ressaltarem a formação dos professores.

Outro subsídio para os docentes podem ser as Orientações Curriculares publicadas em outros estados, a exemplo do *Guia curricular para língua inglesa* (PARANÁ, 2013), realizado pela Universidade Estadual de Londrina, no Paraná. Trata-se de um documento não oficial que é intitulado como subsídio para professores e gestores que atuam no ensino de LI na Educação Infantil e na primeira etapa do Ensino Fundamental. Ele contém informações relevantes sobre o ensino de LI nos anos iniciais, com orientações curriculares para professores e gestores, e busca “[...] uma primeira aproximação à elaboração de diretrizes para o processo ensino-

aprendizagem de inglês na educação infantil e anos iniciais” (PARANÁ, 2013, p.6). Essa aproximação aponta novos caminhos para que professores e pesquisadores possam enxergar respostas para os diversos questionamentos que, eventualmente, surgem no dia a dia em sala de aula.

Desse modo, ressaltamos a responsabilidade dos professores de buscarem, por conta própria, alternativas para o ensino de LE nos anos iniciais, através de pesquisas, como as citadas anteriormente, do livro didático, da troca de experiências advindas de programas de iniciação científica e/ou de materiais com atividades específicas para as crianças. Cabe ao professor, portanto, esse dever profissional de encontrar a melhor forma de criar espaços de aprendizagem para um novo idioma, oferecendo aos alunos um ensino condizente com suas necessidades e potencialidades, mesmo que não tenha recebido formação para essa realidade.

3 O TRABALHO DOCENTE: FIOS ENTRELAÇADOS DA LA, DO ISD E DAS CIÊNCIAS DO TRABALHO

No presente capítulo, traremos as nuances do trabalho docente à luz da Linguística Aplicada, atrelado aos conhecimentos do Interacionismo Sociodiscursivo e das Ciências do Trabalho.

3.1 O ensino de LI no EFI à luz da LA

Para iniciarmos essa discussão, faz-se premente explicitar como estamos compreendendo a Linguística Aplicada (LA). De acordo com Moita Lopes (2009), a LA teve início como resultado dos estudos da Linguística enquanto ciência, sendo assim o estudo científico do ensino de línguas estrangeiras. Em uma visão mais contemporânea, a LA é vista como parte de uma ciência social (MEDRADO, 2009) que problematiza e teoriza, na e pela linguagem, sobre questões atuais, com um compromisso ético e social, contribuindo, assim, para as pesquisas de ensino-aprendizagem de língua materna ou estrangeira.

Nessa discussão, Moita Lopes (2009, p.19) nos chama a atenção para o fato de que os conhecimentos produzidos no âmbito da LA devem explorar questões que sejam “responsivas às práticas sociais em que vivemos”, isto é, precisamos discutir os problemas que permeiam nossa realidade em uma busca por compreendê-la e, assim, tentar propor novas ideias. Nesse sentido, e pensando na nossa pesquisa, a LA contribui para compreendermos melhor as problemáticas que envolvem o ensino de LI no EFI.

Ainda nessa perspectiva, o autor ressalta que, de forma indisciplinar, isto é, de rompimento de fronteiras, a LA busca mostrar que:

Em um mundo atravessado pelo poder de forma multidirecionada e que apresenta desafios para uma série de significados sobre quem somos, que constituíram o cerne da modernidade, é crucial pensar formas de fazer pesquisa que sejam também modos de fazer política ao tematizar o que não é tematizado e ao dar a voz a quem não tem (MOITA LOPES, 2009, p.21-22).

Desta forma, entendemos que se faz necessário dar voz aos professores de LI que atuam nos anos iniciais, buscando compreender a atividade desses docentes nas suas diversas dimensões: cognitivas, afetivas, didáticas, sociais, históricas, psicológicas, culturais, identitárias (AMIGUES, 2004); evidenciando, assim, as particularidades dessa

atividade que até então, como discutimos anteriormente, ainda não tem visibilidade nas políticas educacionais de nosso estado, país e em âmbito global.

Ampliando essa discussão para a formação dos professores, Soares (2008) destaca que a LA contribui para o entendimento de que a linguagem é socialmente construída e desperta nos profissionais a conscientização política dos desafios encontrados, devido à vinculação entre linguagem e contexto social. Nessa linha de pensamento, destacamos que a formação de professores de LI para o trabalho no Ensino Fundamental I não pode deixar de levar em consideração as nuances do ensino de inglês como língua estrangeira para crianças, pois a linguagem mantém uma relação intrínseca com o contexto em que está inserida, sendo assim, a maneira como a LI é ensinada e aprendida no EFI difere daquela utilizada no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e demais níveis. Por isso, reforçamos, novamente, a necessidade de uma formação do professor de LI que contemple o contexto do EFI, para que os docentes possam compreender melhor os desafios que envolvem sua profissão, em diferentes espaços.

Ademais, Celani (2001, p.34), ao discutir sobre o ensino e a formação do professor de línguas na perspectiva da LA, adverte-nos que o professor deve estar “em um processo de educação permanente, de produção de conhecimento centrado na sala de aula [...] em constante interação entre teoria e prática” para que seja um profissional cada vez mais “reflexivo e crítico”. Fazendo um diálogo com o contexto local da nossa pesquisa, entendemos que essa interação entre teoria e prática referente à atividade do professor de LI no EFI é, muitas vezes, negada ao professor em formação inicial, pois o Ensino Fundamental I, como ressaltamos anteriormente, ainda não faz parte do currículo das nossas licenciaturas em língua estrangeira. Então, como formar profissionais críticos e reflexivos acerca de um fazer que não é tematizado durante a formação? Com essa interrogação, voltamos, novamente, à necessidade de uma formação inicial e continuada que contemple essa faceta do trabalho docente do professor de Língua Inglesa.

Apesar dessa atual carência de uma formação que oriente a prática no contexto do EFI, ressaltamos que o professor de LI que já atua no ensino para crianças do EFI pode refletir e aprimorar o seu trabalho olhando para o seu dia a dia em sala de aula. A ausência de uma formação mais ampla não é, e não deve ser, impedimento para que os professores busquem, por

conta própria, desenvolver sua prática a partir de pesquisas, dos alunos e da sala de aula, em um processo de *auto-heteroecoformação* (FREIRE, 2009)⁵.

Essa *auto-heteroecoformação* docente, responsiva ao mundo de trabalho vivido pelos professores, é pautada nos preceitos da LA de compromisso com o social. Com esse compromisso, Moita Lopes (2006) ressalta que, para construirmos conhecimento sobre as atividades humanas e a linguagem, necessitamos entrelaçar diálogos, ou nas palavras do autor:

Se quisermos saber sobre linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia cultural e social etc. [...]. Essa é, aliás, uma condição para que a LA possa falar a vida contemporânea (MOITA LOPES, 2006, p.96).

Portanto, para um melhor entendimento da atividade do professor de LI no EFI, é preciso que haja um diálogo com outras teorias. Por isso, ampliando essa discussão, a partir da próxima seção, apresentaremos as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e das Ciências do Trabalho para a atividade do professor de LI no EFI.

3.2 O ISD e as Ciências do Trabalho na atividade do professor de LI

De acordo com Bronckart (2012, p.33), o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), como “uma tentativa contemporânea de continuar a tendência do interacionismo social”, adota quatro princípios. Esses princípios são: primeiro, a emergência da linguagem e da história social como determinantes do processo de constituição e desenvolvimento das habilidades psicológicas individuais; segundo, a necessidade de haver uma única e integrada ciência que contemple as particularidades das interações humanas; terceiro, essa ciência deve ter sua base na filosofia; e, por fim, a ciência humana deve buscar a utilidade social.

A partir desses princípios, o ISD contemporâneo busca outras direções para os estudos da linguagem, com contribuições advindas de teorias linguísticas (Saussure) e não linguísticas (psicológicas – Vygostky e Piaget; sociológicas – Durkheim e Habermas; e filosóficas – Spinoza). Esse diálogo entre as teorias para formar uma ciência do humano assume um “compromisso militante e concreto com relação a problemas educacionais” (BRONCKART, 2012, p.34), principalmente no ensino de línguas. Guiadas por esse compromisso do ISD, que também é um dos pilares da LA, buscamos, nesta pesquisa sobre o ensino de LI nos anos

⁵ “Auto-heteroecoformação: auto – ação do indivíduo sobre si mesmo; hetero – ação de indivíduos uns sobre os outros; eco – ação do meio ambiente sobre os indivíduos” (FREIRE, 2009).

iniciais, utilizar os pressupostos teórico-metodológicos do ISD como uma tentativa de compreender e problematizar o trabalho do professor de LI do EFI de maneira mais dialógica, política e ética.

Caminhando nessa perspectiva, buscamos, primeiramente, compreender o que é o fazer docente. Machado (2007) apresenta uma definição provisória do que seria o “trabalho do professor”, destacando que se trata de uma atividade *pessoal*, por envolver o profissional em todas as suas dimensões, incluindo física, cognitiva e emocional. *Impessoal*, por não se desenvolver de forma livre e necessitar de prescrições anteriores. *Interpessoal*, pois o trabalho é desenvolvido pela interação com outros indivíduos. *Transpessoal*, guiada por “modelos do agir” específicos de cada ofício, constituídos sócio-historicamente pelos coletivos de trabalho. E *conflituosa*, no sentido de que o trabalhador deve permanentemente fazer escolhas para mudar o direcionamento de seu agir em diferentes situações, diante do agir do outro, do meio, dos artefatos e das prescrições.

Essas características, elencadas por Machado (2007), revelam a complexidade do desenho do trabalho do professor. Nessa linha de pensamento, Silva (2015, p.102) ressalta que “o interesse do ISD em estudar o trabalho do professor reflete-se, prioritariamente, na constatação de que o trabalho docente é bastante complexo e multifacetado”. Um trabalho, portanto, de múltiplas faces, com características diversas e peculiares e que é triplamente direcionado, isto é, ao outro, ao meio e ao próprio trabalhador. Nesse sentido, Machado (2007, p.92-93) apresenta a atividade do professor como:

[...] uma atividade em que um determinado sujeito age sobre o meio, em interação com diferentes “outros”, servindo-se de artefatos materiais ou simbólicos construídos sociohistoricamente, dos quais ele se apropria, transformando-os em instrumento para o agir e sendo por eles transformados.

Pensando na realidade do ensino de LI no EFI, o professor age sobre o meio, no caso, a escola, a turma do EFI onde trabalha, em interação com os outros que seriam seus alunos, colegas de trabalho, pais e direção da escola. Assim, serve-se de artefatos que são simbólicos, ou seja, subjetivos a cada professor, como a própria linguagem, os valores, as regras, os materiais, os livros didáticos, pesquisas etc. Transforma, então, esses artefatos em instrumentos para o ensino da língua inglesa, sendo também por eles transformado, na medida em que ampliam suas concepções e modos de ensinar e pensar a LI.

Estendendo essa discussão, Amigues (2004) ressalta que a atividade do professor acontece em constante mediação com o sistema e os vários objetos que constituem sua

atividade. Dentre esses elementos constitutivos da atividade do professor, destacamos as prescrições, as regras do ofício e as ferramentas.

Conforme Amigues (2004), as prescrições são desencadeadoras da ação dos professores e vão além, sendo também constitutivas da atividade docente. No entanto, “há geralmente uma distância sistemática entre o trabalho tal como é prescrito e o trabalho efetivamente realizado” (AMIGUES, 2004, p.40). De acordo com Araújo (2014), essa distância está entre o que o professor planeja para sua aula, ou o que lhe é prescrito, e o que de fato acontece em sala com os alunos: o trabalho realizado. Em outras palavras, ainda segundo Araújo (2014), as prescrições são modelos do agir, formas de fazer, o que a instituição de ensino espera que o professor utilize como parâmetro em sua prática docente. Já o trabalho realizado é o que se efetiva em sala, a ação, a aplicação dos projetos didáticos, as sequências realizadas em uma determinada aula.

É nessa tensão entre o prescrito e o realizado que, conforme Amigues (2004, p.40), “o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para o seu desenvolvimento profissional e pessoal”. Ou seja, o sujeito, diante dos imprevistos, mobilizar-se-á para encontrar novas formas de realizar a atividade que não estavam prescritas e que passarão a fazer parte do seu modo de ensinar. Desta forma, as prescrições, assim como mencionadas pelas professoras colaboradoras desta pesquisa, ocupam um papel importante e ativo no trabalho docente.

Ademais, são diversas as instâncias que prescrevem o trabalho do professor. De acordo com Pérez (2009) e Araújo (2014), essas instâncias podem ser internas ao espaço da escola (alunos, colegas, livros, direção da escola) e externas a esse espaço (família, amigos, mídia, religião).

Nessa perspectiva, Machado (2009) destaca que, além da noção de trabalho prescrito e realizado, existe o trabalho planejado, isto é, aquele em que há a definição pelo próprio docente, de suas ações e tarefas, seus objetivos, os resultados desejados, as ferramentas a serem utilizadas e a distribuição de tempo, configurando-se em uma autoprescrição. Assim, as instâncias prescritoras mencionadas no parágrafo anterior, por exemplo, podem ou não exercer sua função reguladora, pois envolvem escolhas do professor diante do contexto específico em que está inserido. Essas escolhas estão relacionadas à forma como cada docente compreende uma determinada instância prescritora, isto é, trata-se de uma interpretação pessoal de aceitação, negociação ou negação daquilo que lhe é prescrito.

As prescrições fazem parte das regras do ofício, que, segundo Amigues (2004), reúnem aquilo que é esperado da atividade realizada pelos profissionais, funcionando como um elo entre eles, sendo “ao mesmo tempo, uma memória comum e uma *caixa de ferramentas*”

(AMIGUES, 2004, p.43). Essa definição é retomada por Clot ([1999] 2007, p.41) ao definir *gênero profissional* como:

[...] aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; é o que lhes é comum e que os reúne sob condições reais de vida; o que eles sabem que devem fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas.

Pensando no contexto do nosso estudo, entendemos que essa memória comum que reúne os trabalhadores, com modelos de agir e ferramentas para que eles saibam o que devem fazer, parece ainda distante do trabalho de muitos dos professores de LI no EFI, pois estes, muitas vezes, buscam modelos e ferramentas que ainda não estão disponíveis na memória do gênero.

Nessa discussão, Amigues (2004, p.43-44) ressalta que as regras do ofício apresentam “gestos *genéricos* relativos ao conjunto dos professores e gestos *específicos*, relativos, por exemplo, à disciplina”. Esses gestos genéricos e específicos dizem respeito à atividade do professor, assim como os *gestos didáticos fundadores* (NASCIMENTO, 2011, p.434), que:

[...] topicalizam um conteúdo em sala de aula, fazendo emergir um sistema de gestos didáticos no interior do sistema didático, tais como: 1) a forma como o professor inicia a topicalização de um objeto novo; 2) a maneira como formula e regula as tarefas em sala de aula; 3) a mediação por instrumentos para regular as atividades em sala; 4) a maneira como institucionaliza o conteúdo.

Esses gestos didáticos fundadores se apresentam, portanto, como “ações pedagógicas (de gestos) com a estrita finalidade de fazer os alunos aprenderem um dado conteúdo” (SILVA, 2015, p.92). Assim, a partir de uma análise dos gestos didáticos fundadores, tal como discutida por Nascimento (2011) e Silva (2015), é possível compreender o agir do professor em sala de aula em relação ao que é ministrado. No âmbito do ensino de LI no EFI, compreendemos que uma análise dos gestos didáticos mobilizados pelos professores pode revelar novas formas de apresentação de conteúdos que, oficialmente, não são prescritas, mas que ocorrem na prática de forma subjetiva a cada professor.

O aspecto da subjetividade da atividade docente é descrito por Silva (2015, p.85), ao evidenciar:

[...] que há certas atitudes de sala de aula que não podem ser prescritas e/ou previstas com fórmulas prontas, uma vez que elas dependem da sensibilidade e da perspicácia do professor. Essa face subjetiva da ação pedagógica é, muitas vezes, negligenciada pelos teóricos da Docência; entretanto, no caso dos gestos didáticos, as especificidades nascem justamente dos movimentos singulares de cada educador.

Essa subjetividade está ligada aos *gestos didáticos específicos* (NASCIMENTO, 2011), que dizem respeito às particularidades de abordagem, ou seja, às especificidades na forma de agir de cada professor, às ações intuitivas advindas da experiência do profissional, suas crenças, recursos, sua forma de traçar metas e, principalmente, sua capacidade em propor tarefas adequadas ao desenvolvimento do potencial dos alunos, constituindo, assim, “o estilo singular de um gênero da atividade na sala de aula” (NASCIMENTO, 2011, p.436). Nesta pesquisa, refletimos acerca dos gestos didáticos dos professores de língua inglesa do Ensino Fundamental I, e na forma como atuam em sala de aula, como desenvolvem atividades, e as ferramentas que utilizam em seu fazer pedagógico.

Voltando nossa reflexão para as ferramentas utilizadas na atividade docente, estas são discutidas por Amigues (2004, p.44) como elos “na interação entre o sujeito e uma tarefa, não somente para aumentar a eficiência dos gestos, mas também como meios de reorganizar a própria atividade”. Como exemplo de ferramentas didáticas, podemos citar manuais, fichas pedagógicas, exercícios já construídos, o quadro branco, entre outras. Essas ferramentas, preexistentes à atividade, estão, de acordo com Rabardel (1995 apud AMIGUES, 2004), à disposição para os trabalhadores que, ao se apropriarem delas, isto é, ao dominarem seu uso, transformam-nas em instrumento para ação, num processo que ele denomina de *gênese instrumental*.

Ampliando essa discussão, Clot (2006, p.24) argumenta que o sujeito, o professor de LI na nossa pesquisa:

[...] se apropria de ferramentas se essas ferramentas responderem aos conflitos em jogo em sua atividade. Ele se apropria das ferramentas se e somente se essas ferramentas responderem aos conflitos travados em sua atividade. Pode-se dizer isso da seguinte forma: eles são apropriados por ele se eles são apropriados para ele.

Nessa perspectiva, se as ferramentas não atendem às necessidades dos professores, eles tendem a não se apropriarem delas, uma vez que não são solicitadas no desenvolvimento da atividade. No entanto, elas permanecem disponíveis ao trabalhador, que pode mobilizá-las, dada a sua necessidade. Nesse processo de mobilização e apropriação, lembramos, como nos ressalta Amigues (2004, p.46), que “[...] o fato de essas ferramentas preexistirem não significa que seu uso seja padronizado”, isto é, os profissionais podem adaptar as ferramentas às suas atividades e às necessidades dos alunos. Como exemplo, podemos citar o quadro branco: alguns professores utilizam com frequência esta ferramenta em suas aulas, enquanto outros utilizam-na raramente, de acordo com sua disciplina e necessidade.

Por todos esses aspectos mencionados, vale ressaltar a importância do coletivo na atividade do professor. O coletivo que prescreve e que valida ferramentas e modelos de agir é inerente ao fazer do professor, pois, como resalta Osório (2014, p.83), todo trabalho “é sempre coletivo, mesmo que se realize por um único trabalhador”. Nessa perspectiva, a atividade de trabalho, em nosso caso o trabalho docente, pode ser entendida e descrita como “atravessamentos múltiplos que se agenciam, se interconectam, demandando escolhas e decisões”, tornando o trabalho do professor de inglês no EFI, “uma atividade de criação” e de afetos mútuos (OSÓRIO, 2014, p. 83).

Ademais, Clot (2013, p.04) resalta que é “no compromisso com os coletivos, que a organização do trabalho pode encontrar novas margens de manobra. Para que isso seja possível, é necessário que esses coletivos tomem o partido da qualidade do trabalho”. Assim, é preciso que cada membro do coletivo assuma suas responsabilidades, desde os governantes e as universidades até os pais, os alunos e os professores. Essa atitude e envolvimento de todos na atividade desenvolvida é uma necessidade coletiva para que os objetivos do trabalho sejam alcançados.

Desse modo, no próximo capítulo, discutiremos o caminho metodológico percorrido nesta pesquisa para a geração, seleção e análise dos dados.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo metodológico, apresentamos os procedimentos adotados nesta pesquisa. Para uma melhor sistematização, organizamos esse percurso em quatro momentos, que são eles: a natureza da pesquisa, os participantes e o contexto da pesquisa, os procedimentos para a geração e para a análise de dados.

4.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa tem como base o modelo teórico-metodológico da pesquisa qualitativa que, de acordo com Flick (2009, p.23), tem como aspectos essenciais:

[...] escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

Ancoradas nessa base qualitativa, desenvolvemos esta pesquisa em diálogo com teorias que consideramos mais convenientes para responder às reflexões apresentadas por nossas colaboradoras, a partir de suas experiências docentes. Desse modo, levamos em consideração diferentes perspectivas (cf. Capítulos 1 e 2) que nos permitiram discutir o objeto de investigação – o ensino de língua inglesa no âmbito do Ensino Fundamental I – em um processo mais dinâmico de construção de conhecimento.

Destarte, a pesquisa qualitativa fundamenta-se em diferentes abordagens e teorias que são resultado de diversas linhas de desenvolvimento que consideram a subjetividade dos sujeitos da pesquisa, assim como dos pesquisadores (FLICK, 2009). Em nossa pesquisa, a subjetividade dos envolvidos permitiu uma construção interpretativa a partir de pontos de vista singulares e complementares, na medida em que compartilhávamos do mesmo *gênero profissional* (AMIGUES, 2004) das nossas colaboradoras, a saber: professor de língua inglesa.

Como outra justificativa para a escolha do modelo teórico-metodológico da pesquisa qualitativa, entendemos que ele oferece “[...] possibilidades de estudar situações que envolvem seres humanos e suas relações sociais em diversos ambientes” (ALMEIDA; SILVINO, 2010, p.5). Ou seja, o objeto de pesquisa pode ser melhor compreendido dentro de seu contexto, e a pesquisa qualitativa permite essa compreensão de maneira integrada (ALMEIDA; SILVINO, 2010).

Pensando em nossa pesquisa, em diálogo com a Linguística Aplicada, com o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e com as Ciências do Trabalho, buscaremos compreender o trabalho do outro a partir do que ele diz, a partir da interpretação dele do seu próprio fazer em seu contexto de ensino, no caso das nossas colaboradoras, o Ensino Fundamental I.

4.2 Participantes e contexto da pesquisa

Frente ao propósito desta investigação, buscamos incluir como participantes da pesquisa duas professoras de Língua Inglesa (LI) que trabalham com o Ensino Fundamental I. No Brasil, a oferta de Língua Inglesa no âmbito do Fundamental I, como mencionado anteriormente, acontece em sua maioria nas redes privadas de ensino e enfrenta uma carência de políticas e instâncias que discutam e orientem os professores de língua estrangeira nos anos iniciais de escolarização. Essa realidade de trabalho na escola privada é o cenário profissional das nossas colaboradoras.

O primeiro contato, com ambas as colaboradoras aconteceu pela *internet*, por indicação da orientadora desta pesquisa. Foram enviadas solicitações de amizade na rede social *Facebook*, por meio da qual ocorreram as primeiras conversas e o convite para que as professoras participassem desta pesquisa. Ambas aceitaram prontamente e, posteriormente, em atendimento às normas éticas da pesquisa envolvendo seres humanos, elas assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido⁶.

As professoras serão identificadas pelos pseudônimos de Liz e Ane, que foram escolhidos pela pesquisadora a pedido das docentes. Vejamos um breve perfil das colaboradoras desta pesquisa, sistematizado no Quadro 1:

Quadro 1 - Perfil das professoras

Professoras	Idade	Experiência com alunos do EFI	Contexto de vivência com aluno do EFI
Liz	22	4 anos	Escola da rede privada
Ane	21	2 anos	Escola da rede privada

Fonte: Elaboração própria, 2017.

⁶ Ver Apêndice A com os termos de compromisso.

As professoras trabalham no contexto do Ensino Fundamental I em escolas particulares da cidade em que residem. Elas lecionam nessas escolas, localizadas no interior da Paraíba, em turmas do primeiro ao quinto ano.

Além dessa experiência profissional no EFI, as professoras, na época da pesquisa, eram, também, alunas do curso de Letras/Inglês da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Liz estava cursando o sétimo período da sua graduação, Ane o oitavo, e ambas faziam parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Esse programa concede bolsas a alunos de licenciaturas, participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES), em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino (BRASIL, 2016). Por meio do Pibid, a professora Liz lecionava em turmas de Ensino Fundamental II há dois anos, e a professora Ane em turmas de Ensino Médio e Fundamental II há quatro anos. O Pibid foi, portanto, solo de muitas das experiências docentes de nossas colaboradoras.

4.3 Procedimentos para a geração de dados

Os procedimentos para a geração de dados aconteceram em três etapas, como veremos a seguir:

1ª etapa – Entrevista com as professoras

As entrevistas contaram com perguntas gerais⁷, que buscavam informações a respeito do perfil das professoras, o tempo de experiência com o ensino de LI no EFI e sua relação com as prescrições do trabalho docente. Justificamos a escolha da entrevista por considerarmos que:

A entrevista, nas suas diversas aplicações, é uma técnica de interação social, interpenetração informativa, capaz de quebrar isolamentos grupais, individuais e sociais, podendo também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação. Em seus mais diversos usos das Ciências Humanas, constitui-se sempre um meio cujo fim é o inter-relacionamento humano (MIGUEL, 2010, p.2).

⁷Ver Apêndice B com o roteiro da entrevista.

Assim, nesse processo de interpenetração informativa, a pesquisadora deu início, através das questões, a um diálogo com as colaboradoras. As entrevistas ocorreram no *campus* da Universidade Estadual da Paraíba em que as professoras estudavam, em dias e horários escolhidos por elas. Vejamos no Quadro 2 a sistematização das entrevistas:

Quadro 2 - Dias e horários das entrevistas

Professoras	Data	Duração
Liz	30/03/2016	04min45seg
Ane	14/04/2016	06min53seg

Fonte: Elaboração própria, 2017.

2ª etapa – Instrução ao sócia

A instrução ao sócia (IAS) é um método utilizado na Clínica da Atividade para que os trabalhadores possam descrever, com riqueza de detalhes, sua atividade. A partir da pergunta “*Suponha que eu seja sua sócia e que amanhã vou substituí-lo em seu local de trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?*” (CLOT, 2007, p.144), o trabalhador passa a instruir o sócia para uma substituição de seu posto, descrevendo as nuances do seu fazer no contexto específico delimitado na IAS.

Esse método foi inicialmente formulado por Ivar Oddone, no ano de 1970. Médico e psicólogo, ele desenvolveu o método para ser utilizado na formação operária dos trabalhadores da FIAT. Com a preocupação de recuperar e discutir a real experiência desses funcionários, a instrução ao sócia tinha como objetivo compreender como os trabalhadores realizavam sua atividade. O trabalhador assumia um papel central e instruía o sócia (CLOT, 2007; BATISTA; RABELO, 2013).

Ademais, segundo Batista e Rabelo (2013, p.2), o “método da instrução ao sócia, na forma como foi apropriada pela Clínica da atividade, pressupõe o entendimento de que os trabalhadores, os próprios, são os efetivos transformadores de seu trabalho”. Ou seja, esse método é utilizado de forma que o profissional possa refletir sobre sua atividade e, em consequência disso, desenvolvê-la, transformá-la.

Em outras palavras, de acordo com Pérez (2009), transmitir instruções ao sócia é uma atividade referente ao próprio trabalhador mediatizada pela linguagem, na qual o sujeito passa por dois momentos de auto-confrontação. No primeiro momento, ele confronta a si mesmo,

descrevendo sua atividade e considerando seu sócia. Em um segundo momento, ele, após escutar a entrevista, escreve um comentário sobre sua experiência com o método.

Assim, com base nas orientações da Clínica da Atividade, as instruções ao sócia foram realizadas no seguinte cenário: no *campus* da Universidade Estadual da Paraíba em que as professoras estudavam, em dias e horários combinados previamente com as participantes. Vejamos os dados no Quadro 3:

Quadro 3 - Dias e horários das instruções ao sócia

Professoras	Data	Duração
Liz	30/03/2016	08min34seg
Ane	14/04/2016	12min22seg

Fonte: Elaboração própria, 2017.

A instrução ao sócia ocorreu em uma das salas de aula da UEPB, onde estavam presentes apenas a pesquisadora e a professora coloboradora. Desta forma, as professoras puderam descrever suas atividades, desde o momento em que chegavam na instituição privada de ensino até o momento de saída. As turmas descritas na instrução ao sócia foram escolhidas por elas. A professora Liz escolheu uma turma do terceiro ano, e a professora Ane uma do primeiro ano. A pesquisadora teve liberdade de intervir em busca de mais informações no sentido de procurar saber *como* a professora realizava as ações.

As transcrições⁸ das instruções ao sócia, bem como das entrevistas, foram *ipsis litteris* das falas das participantes.

3ª etapa – Comentários produzidos com a escuta do áudio da IAS

Na terceira e última etapa da geração de dados, após terem ministrado as aulas descritas na instrução ao sócia, as professoras participantes ouviram, sem a presença da pesquisadora, a gravação das instruções ao sócia e escreveram comentários⁹. Vejamos, no Quadro 4, as datas e o meio de recebimento dos comentários:

⁸ Ver Apêndice C com as transcrições dos áudios das entrevistas e das instruções ao sócia.

⁹ Ver Apêndice D com os comentários.

Quadro 4 - Datas e meio de recebimento dos comentários

Professoras	Data	Meio de recebimento
Liz	13/04/2016	<i>E-mail</i>
Ane	27/04/2016	<i>E-mail</i>

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Esse segundo momento do método da instrução ao sócia, que é também o segundo momento de autoconfrontação do trabalhador com seu trabalho, objetivou que as professoras tivessem a oportunidade de refletirem mais uma vez sobre suas ações. Outro objetivo que buscamos com esse comentário por escrito foi possibilitar às nossas colaboradoras uma reflexão de como foi a experiência de participar da IAS.

4.4 Procedimentos para análise de dados

Na realização da análise dos textos gerados a partir das entrevistas e das instruções ao sócia, direcionamo-nos para os conceitos das instâncias prescritivas e gestos didáticos já descritos neste estudo. Com a organização e avaliação dos dados, chegamos a 12 categorias de análise, que são elas:

As instâncias prescritivas no EFI: 1) o livro e materiais didáticos; 2) a escola; 3) os documentos oficiais; 4) o PIBID.

Os gestos didáticos: 5) cumprimentar as crianças em inglês; 6) ter paciência com as perguntas dos alunos; 7) orientar os alunos para o início da aula; 8) tratar as crianças com carinho; 9) fazer uso da ameaça como ferramenta didática; 10) utilizar a repetição na construção de novos conteúdos; 11) colar a atividade no caderno dos alunos; 12) avaliar os alunos de uma forma que eles não percebam que estão sendo avaliados.

A partir dessa análise, buscaremos alcançar nosso objetivo geral que é investigar a prática pedagógica do professor de inglês no contexto do Ensino Fundamental I, considerando as prescrições e os gestos didáticos que permeiam esse agir. Vejamos a sistematização dos objetivos específicos, instrumentos de geração de dados e procedimentos de análise no Quadro 5:

Quadro 5 - Procedimentos de análise

Objetivos específicos	Instrumento de geração de dados	Procedimentos de análise
Identificar as instâncias prescritoras que orientam o agir de duas professoras de língua inglesa no âmbito do Ensino Fundamental I, e como elas influenciam na prática e na maneira como as docentes representam seu agir.	Entrevista e instrução ao sócia.	1º Identificação das instâncias prescritivas que orientam o agir das professoras. 2º Seleção dos excertos. 3º Análise dos excertos selecionados.
Verificar e discutir sobre os gestos didáticos mobilizados pelas professoras em aulas de inglês para o Ensino Fundamental I, por meio do processo de instrução ao sócia.	Instrução ao sócia.	1º Verificação das falas das professoras que dizem respeito aos gestos didáticos. 2º Seleção dos excertos. 3º Análise dos excertos selecionados.

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Assim, seguindo os procedimentos metodológicos apresentados, daremos início no capítulo seguinte à análise dos dados gerados.

5 INSTÂNCIAS PRESCRITIVAS E GESTOS DIDÁTICOS NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

No presente capítulo, analisaremos como duas professoras de inglês do EFI descrevem suas atividades e, através das suas falas, buscaremos identificar instâncias prescritivas e gestos que orientam o seu agir. Além disso, analisaremos de que maneira as prescrições e gestos influenciam na prática pedagógica das docentes.

5.1 As instâncias prescritivas no EFI

As categorias de análise designadas nessa pesquisa como instâncias prescritivas foram identificadas a partir da recorrência na fala das colaboradoras Liz e Ane. Assim, o livro e materiais didáticos, a escola, os documentos oficiais e o PIBID foram identificados como instâncias prescritivas no agir das professoras de Língua Inglesa, no contexto do Ensino Fundamental I.

5.1.1 O livro e materiais didáticos

O livro didático prescreve a aula e é descrito como norte e prioridade para a sequência das aulas, como veremos nos excertos a seguir:

Excerto 01 - Entrevista

[...] prioridade do livro didático né? Sempre eu busco envolver nos meus planejamentos o livro didático... (Professora Ane).

Excerto 02 - Entrevista

[...] a gente não PODE de jeito nenhum fugir da questão do livro, querendo ou não é ELE que vai me dar o norte, assim, principal da aula. Eu posso usar outro artifício sim, mas não posso deixar de usar... o livro (Professora Ane).

Essa representação do livro como um imperativo para o desenvolvimento do seu agir, com *prioridade* com relação ao uso de *outros artifícios* didáticos, corrobora nossa discussão anterior sobre o lugar que o livro didático ocupa no cenário do ensino de LE nos anos iniciais, o qual, na ausência de orientações ou parâmetros que orientem o trabalho do professor nessa fase educacional, apresenta-se como guia curricular para os docentes.

Diante desse cenário, Ane nos diz que “*a gente não pode de jeito nenhum fugir da questão do livro*”. Esse tom de rigidez presente nas escolhas linguísticas feitas pela nossa colaboradora é revelador de uma prescrição que, como nos lembram Bueno (2009) e Pérez (2009), pode limitar o agir do profissional. Assim, “*querendo ou não*”, o livro didático vai ser utilizado como guia das ações de Ane, ou seja, ela o representa como uma imposição ao seu *métier*. Essa fala de Ane chama a atenção, outrossim, pelo fato de que não é apenas ela que recebe o uso do livro de modo imperativo, mas “*a gente*”, isto é, o seu coletivo de trabalho. É uma prescrição, portanto, não apenas individual, mas coletiva.

Nessa seara, além do livro didático, outros materiais se apresentam como prescritores das ações das nossas colaboradoras. Vejamos como isso é textualizado na fala de Liz:

Excerto 03 - Entrevista

o material didático né:: deles que eles costumam usar e também as minhas pesquisas, no caso né, através da internet ou com outros livros pra poder organizar os assuntos de acordo co:m os níveis de cada turma (Professora Liz).

Excerto 04 - Entrevista

[..] então é::: em relação a minha didá::tica planejar aula eu sou bem livre né na escola sou bem independente em relação a isso... (Professora Liz).

No excerto 03, a professora Liz relata utilizar o *material didático* que “*eles (os alunos) costumam usar*”, mas, além disso, ela acrescenta que realiza pesquisas na *internet* ou com outros livros. Ou seja, a fala de Liz nos mostra a necessidade que ela tem de recorrer a outros materiais para, assim, “*organizar os assuntos de acordo com os níveis de cada turma*”. Essa postura de Liz reforça a discussão feita por Ferreira (2006) ao dizer que o trabalhador pode sentir necessidade de, por conta própria, buscar prescrições que complementem seu trabalho, como é o caso das dicas que são oferecidas na *internet* em *sites* direcionados para professores. Assim, a partir da fala de Liz, esses *sites*¹⁰ e os livros que não fazem parte dos materiais didáticos dos alunos se apresentam como instâncias prescritoras do seu agir.

Essa liberdade de Liz para buscar outras instâncias que orientem seu planejamento de aulas, como sites de *internet* e livros (além dos prescritos pela instituição em que trabalha), é fornecida pela própria escola, pois, segundo Liz, ela é “*bem livre, bem independente*” para realizar o planejamento das aulas. Nesse aspecto, chama-nos a atenção como o livro é representado na fala das duas professoras. Ane, no excerto 02, diz que “*não pode fugir*” do livro, ou seja, é um imperativo no seu agir, já Liz enfatiza sua liberdade para buscar outras

¹⁰ Alguns exemplos desses sites são: <http://busyteacher.org/>; <https://lesson-plans.theteacherscorner.net/writing/>; <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/>.

possibilidades de recursos que guiam sua prática, de acordo com os níveis dos alunos do Fundamental I. Essa diferença reforça o pensamento de Machado (2007) de que o trabalho docente é situado, isto é, sofre influência do contexto mais imediato. No caso das nossas colaboradoras, percebemos que o contexto de trabalho em que estão situadas se apresenta como determinante para que o livro didático se configure como uma prescrição mais rígida na prática docente de Ane, e menos rígida no *métier* de Liz. Essa influência da escola como prescritora do seu agir aparece em outras falas das professoras, como discutimos abaixo.

5.1.2 A escola

Ane mobiliza a instituição escolar como instância prescritora de suas atividades referentes à relação com os alunos que, por algum motivo, necessitam ficar fora da sala de aula.

Excerto 05 - IAS

[...] na escola a gente tem uma ordem que:: não/não é legal que a gente coloque os alunos que terminaram pra fora porque geralmente eles vão brincar: r vão fazer outras coisas e como tá na responsabilidade do professor se/se machucar se... aí vai sobrar né pra gente, o máximo que a gente pode fazer é pedir e falar com coordenadora e pedir que ela fique de olho nas crianças se houver necessidade de colocarem pra fora... (Professora Ane).

Ane descreve que, na escola, “a gente” – se referindo novamente ao seu coletivo de trabalho (“*tem uma ordem... que não é legal que a gente coloque os alunos que terminaram para fora*¹¹”) ou seja, essa ordem se estende a todos os professores da escola. Por meio dessa fala, é possível identificar a necessidade da professora Ane (e demais docentes) em seguir essa prescrição, pois, caso contrário, o descumprimento de tal norma prescrita pela instituição escolar acarretaria consequências para os professores (“*como tá na responsabilidade do professor se se machucar... aí vai sobrar né pra gente*”). No âmbito dessa discussão, retomamos as reflexões de Pérez (2009) e Araújo (2014) ao postularem que existem diversas instâncias que prescrevem o trabalho do professor e que essas instâncias podem ser internas ou externas ao espaço da escola. No caso da nossa colaboradora Ane, a escola se apresenta como instância interna, representada pela direção, prescrevendo o agir de Ane e de seu coletivo de trabalho através de ordens estabelecidas.

Outro ponto que nos chama a atenção, nesse excerto de fala de Ane, é a relação com a norma prescrita pela escola, pois a professora nos relata que é uma *ordem*, ou seja, uma

¹¹ Algumas situações em que os alunos são colocados para fora de aula: em dia de prova; mau comportamento.

instrução imperativa de cumprimento obrigatório. No entanto, Ane e seus colegas docentes, mesmo sabendo dos riscos – serem responsáveis, caso os alunos se machuquem –, parecem não cumprir essa *ordem* tal como é prescrita, e buscam no coletivo de trabalho um apoio para “burlar” essa prescrição, na medida em que pedem para a coordenadora, membro do coletivo, ficar “*de olho nas crianças se houver necessidade de colocarem para fora*” da sala de aula. Nesse sentido, fica explicitado que a coordenadora também compreende a necessidade, muitas vezes existente, do não cumprimento da ordem, e auxilia os professores para evitar que *sobre* para eles e, conseqüentemente, para a escola, pois, sendo uma instituição particular, a exigência dos pais/responsáveis costuma ser ainda mais frequente. Assim, a escola busca evitar conflitos com esses que são seus clientes e movimentam a vida financeira da instituição.

Essa reflexão da professora sobre sua prática nos permite compreender, outrossim, que muitas das prescrições impostas podem ser negadas ou modificadas pelo professor, o que retoma o pensamento de Amigues (2004) de que existe uma distância entre o trabalho prescrito e o realizado. No caso de Ane, a ordem de não colocar os alunos para fora de sala de aula não é cumprida da mesma forma como foi prescrita pela escola. Esse descumprimento ocorre pela necessidade de Ane e dos seus colegas de retirarem o aluno da sala, isto é, diante da demanda da situação mais imediata do trabalho, os professores reformulam a prescrição, o que nos lembra a discussão de Machado (2009) sobre trabalho planejado, isto é, aquele em que há a definição, pelo próprio docente, de suas ações e tarefas, dos seus objetivos e dos resultados desejados. Destarte, diante das suas necessidades, as professoras planejam suas ações, colocam os alunos para fora de sala de aula, em um processo de autoprescrição (MACHADO, 2009) do seu fazer.

Assim como referente às prescrições advindas da instituição escolar, nossas colaboradoras também fazem adaptações das prescrições presentes nos documentos oficiais, para atender às demandas reais do seu ofício. Vejamos como elas representam essa instância na subseção a seguir.

5.1.3 Documentos oficiais: PCNs

Ao serem questionadas sobre documentos oficiais e políticas que orientavam seu agir enquanto professoras de Inglês no âmbito do Ensino Fundamental I, as professoras Ane e Liz trouxeram apenas os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, os quais são apresentados pelas docentes como um guia importante para seu *métier*.

Excerto 06 - Entrevista

Sim... é::: ... Eu gosto muito de/de/de uma aula assim que seja dinâmica e eu busco assim me basear um pouco nos PCNs, na questão assim dos gêneros textuais eu procuro trabalhar com eles em sala de aula (Professora Ane).

Excerto 07 - Entrevista

acredito que são documentos muitos importantes como a gente tem o PCN ... só::: que a gente sabe que nem sempre a gente pode é::: assim contemplar cem por cento a nossa realidade através dele né? A gente sabe que... difere um pouco né? as estatísticas da realidade mas eu acho que é muito importante [...] (Professora Liz).

Ao mobilizarem os PCNs como os únicos documentos oficiais que orientam sua prática, Ane e Liz apenas textualizam a realidade brasileira, debatida anteriormente, de que ainda não há uma discussão em nossos documentos e políticas nacionais, com orientações/parâmetros/guias, que contemple as especificidades do ensino de LE no contexto do Fundamental I. Diante da ausência dessas orientações, nossas colaboradoras buscam nos PCNs um guia geral para sua atividade docente, como, por exemplo, as orientações para o trabalho com gêneros textuais/discursivos. No entanto, retomando nossa reflexão sobre os PCNs, vimos que esse documento oficial contribui com orientações para o ensino de Língua Inglesa no Fundamental II, mas não prescreve o ensino de língua estrangeira no EFI. Portanto, as professoras Ane e Liz adaptam essa prescrição destinada ao trabalho com a LI no Fundamental II para o Fundamental I, revelando, nesse processo específico, o quanto as prescrições podem ser flexíveis e adaptáveis, diante da necessidade demandada pelo contexto de trabalho.

Nesse processo de adaptação para o contexto do Ensino Fundamental I, as nossas colaboradoras ressaltam que buscam “*um pouco nos PCNs*” (Ane) e que “*nem sempre*” elas podem “*contemplar cem por cento a realidade através dele*” (Liz). Ao expressarem linguisticamente (“*um pouco, nem sempre*”) o uso não muito frequente dos PCNs em seu agir, Ane e Liz deixam transparecer a necessidade de parâmetros que atendam à realidade delas, qual seja, do ensino de inglês para as séries iniciais. As prescrições presentes nesses documentos (parâmetros, referências, guias, orientações curriculares) são importantes para o trabalho docente, na medida em que disponibilizam modelos de agir (CLOT, 2010) para que professores possam orientar suas ações e, por isso, a tentativa presente nas falas das nossas colaboradoras de utilizar as orientações expressas nos PCNs como modelos para a sua prática.

Além disso, chama-nos a atenção como as professoras representam a prescrição do PCNs, em relação ao coletivo. Ane, no excerto 06, fala da prescrição por meio do pronome “eu”: “*eu busco, eu procuro*”, que reflete a necessidade de se ter direcionamentos mais

específicos para o ensino de inglês no EFI. Ou seja, ela, enquanto parte integrante de um coletivo diversificado de professores de Inglês para crianças, assume essa prescrição em sua prática, que pode ou não ser adotada pelos demais membros do seu coletivo. No caso da professora Liz, ao representar o lugar dos PCNs em sua atividade docente, ela mobiliza o coletivo, utilizando-se de um “a gente”: “*a gente sabe, nem sempre a gente pode*”. Isto é, ela se coloca, como nos lembra Clot (2010, p.141), “sob a proteção, do guarda-chuva” do coletivo, pois não é Liz, em sua ação individual, que nem sempre pode contemplar a realidade com as orientações dos PCNs, mas o seu coletivo de trabalho como um todo.

Assim como os PCNs, que trazem orientações para o Ensino Fundamental II, nossas colaboradoras fizeram parte de um programa de iniciação à docência, também direcionado para a segunda fase do Ensino Fundamental. Percebamos a seguir como essa experiência foi representada por elas.

5.1.4 O PIBID

As professoras Liz e Ane, na época da geração dos dados, participavam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e, por meio das suas falas, é possível perceber que essa experiência foi de grande importância para a sua prática docente, como veremos nos excertos a seguir:

Excerto 08 - Entrevista

[..] A experiência que eu tive no pibid... foi o que me orientou assim até na própria questão de/da desenvoltura de sala de aula... né porque a gente percebe a diferença de quem tá no pibid que já tem uma experiência e quem não tá e vai encarar uma sala de aula, então, pra mim de certa forma foi mais fácil essa questão da dinâmica da aula mesmo né? de como acontece de como se inicia do meio pro fim (Professora Ane).

A professora Ane descreve o Pibid como uma instância orientadora para que ela adquirisse desenvoltura em sala de aula. Ela ressalta, ainda, que existe uma diferença: “*a gente percebe a diferença de quem tá no pibid, que já tem uma experiência e quem não tá e vai encarar uma sala de aula*”. É possível perceber que Ane reconhece o Pibid como meio para que os professores adquiram experiência prática com a sala de aula, o que retoma a discussão posta por Gomes (2015), ao descrever a importância do Pibid para os professores bolsistas, na medida em que o programa proporciona a inclusão destes nas atividades didático-pedagógicas. No caso de Ane, ela ressalta que o Pibid orienta na “*questão da dinâmica da aula mesmo*” e de

como organizar o tempo em sala de aula, “*como se inicia, do meio pro fim*”. Essas orientações do Pibid são redirecionadas para o seu trabalho com as turmas de Ensino Fundamental I, revelando como os saberes construídos durante o projeto se apresentaram, também, como centrais nas prescrições assumidas por Ane.

É importante destacarmos, no entanto, que as ações desenvolvidas no âmbito do Pibid eram voltadas para o ensino de Inglês no Fundamental II, mas, diante da ausência de orientações mais específicas para o Ensino Fundamental I, as professoras utilizam as orientações mais próximas delas, ou seja, as que foram mais acessíveis em seu processo de formação, como as experiências provenientes do Pibid.

O Pibid também ganha lugar de destaque como prescritor do *métier* de Liz no âmbito do Ensino Fundamental I:

Excerto 07 - Entrevista

[...] eu também como fui estudante de Pibid, então, tive todo o aporte pedagógico que me fez melhorar bastante né: desde o início que eu tô aqui até o momento e além de tudo é::: ... eu comecei a/a observar mais assim questões de pronúncia... de trabalhar melhor as habilidades em sala de aula. é isso (Professora Liz).

Liz descreve o Pibid como um aporte pedagógico: “*tive todo o aporte pedagógico que me fez melhorar bastante*”. Ela atribui ao Pibid, enquanto prescritor de seu agir, parte do seu desenvolvimento como docente, na medida em que ele fez com que ela “*melhorasse bastante*”. Nesse processo, ela começou “*a observar mais as questões de pronúncia... de trabalhar melhor as habilidades em sala de aula*”, ou seja, através das atividades realizadas no Pibid, Liz atentou para suas ações no contexto do Fundamental I, em uma busca por melhorar não apenas a pronúncia da língua inglesa, mas o trabalho com as habilidades envolvidas no ensino de uma língua estrangeira: compreensão e produção oral, leitura e produção escrita¹².

As falas de Ane e Liz sobre o Pibid são reveladoras, igualmente, de uma prescrição não como algo que pode limitar as ações dos profissionais, mas como uma fonte para o desenvolvimento do trabalho. Nessa perspectiva, Amigues (2004, p.49) nos lembra que as prescrições funcionam como “organizadoras do meio de trabalho” e que, na tensão entre o prescrito e o realizado, “o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para o seu desenvolvimento profissional e pessoal” (AMIGUES, 2004, p.40). Assim, as professoras assumem os saberes construídos no âmbito do Pibid como uma prescrição que aumenta sua

¹² *Listening, speaking, reading and writing.*

potência de agir (CLOT, 2010) e, conseqüentemente, o desenvolvimento de suas ações em sala de aula.

Em contrapartida, mesmo o Pibid sendo um programa integrante da universidade, as professoras não representam essa instituição como instância que oriente a sua prática docente no ensino de LI para turmas de Fundamental I. Vejamos nas falas das colaboradoras como a universidade é representada:

Excerto 09 - Entrevista

P: Você acha que a universidade orienta o seu trabalho... para o ensino fundamental I? Se sim como?

A: Não/ Não realmente eu comecei a aprender a como...ensinar no ensino fundamental I ensinando... (Pesquisadora e Professora Ane)

Excerto 10 - Entrevista

P: você acha que a universidade orienta seu trabalho no ensino fundamental um? se sim como?

L: Eu acredito que NÃO pra o ensino fundamental em si não... se busca muito formar professores aqui... só que é:: não se tem tanta:: definição assim ao assunto específico pra professores de ensino fundamental um.. (Pesquisadora e Professora Liz).

A partir desses excertos, reavemos nossa discussão sobre os currículos dos cursos de licenciatura em língua inglesa de muitas universidades, ainda carentes de disciplinas que possam subsidiar os professores que optarem por lecionar nos anos iniciais. Nesse sentido, um exemplo seria a disciplina de Estágio Supervisionado, por meio da qual os professores de LE deveriam experienciar a realidade da sala de aula para crianças, pois, segundo Reichmann (2015, p.32), é na experiência prática, no contexto real de sala de aula, que os professores estagiários podem vivenciar “confrontos, negociações e reconfigurações identitárias”, o que não acontece, ressaltamos, na universidade em que nossas colaboradoras estavam cursando Letras/Inglês. Assim, essas vivências e discussões acerca da prática pedagógica para crianças na fase inicial de escolarização, essenciais para a construção do tornar-se professor (MEDRADO, 2012) de inglês, não são experienciadas pelas nossas colaboradoras na sua formação inicial.

Nas falas de Ane e Liz, percebemos que as docentes acabam tendo que aprender na prática (“*comecei a aprender a como ensinar no ensino fundamental I ensinando*”), sem uma formação que as direcione para a realidade em que atuarão, pois “*não se tem tanta definição assim ao assunto específico pra professores de ensino fundamental um*”.

Assim, na ausência de modelos de agir (AMIGUES, 2004) disponíveis, durante a formação inicial, para o trabalho com essas crianças, Ane e Liz passam a aprender/construir, na

prática em sala de aula, os gestos didáticos que fazem parte do ensino de LI nesse contexto. Para tanto, discutiremos na seção seguinte como nossas colaboradoras representam os gestos didáticos que permeiam o seu trabalho no âmbito do ensino de inglês no EFI.

5.2 Os gestos didáticos no EFI

Os gestos didáticos apresentados pelas professoras envolvem, em sua maioria, aspectos relacionados à interação professor-aluno e às estratégias em sala de aula. Nessa perspectiva, destacamos oito gestos discutidos por nossas colaboradoras, a partir da instrução ao sócia, quais sejam: cumprimentar as crianças em inglês; ter paciência com as perguntas dos alunos; orientar os alunos para o início da aula; tratar as crianças com carinho; fazer uso da ameaça como ferramenta didática; utilizar a repetição na construção de novos conteúdos; colar a atividade no caderno dos alunos e avaliar os alunos de uma forma que eles não percebam que estão sendo avaliados. Vejamos nos excertos seguintes como as professoras representam a interação por meio desses gestos.

Ane e Liz descrevem a chegada e a despedida da sala de aula como um momento de interação em língua inglesa entre elas e seus alunos.

Excerto 13 – IAS

[...] fala com as crianças né deseja boa tarde em inglês que eles gostam muito quando a gente fala inglês é:: eles vão correndo lhe abraçar não estranhe isso porque é deles mesmo eles vai/vai lhe abraçar e lhe beijar e perguntar um bocado de coisas você né: é:: com carinho paciência respo::nda né mas não também não se prolongue muito porque as vezes tem dias que eles chegam assim *be::m* agitados então eles fazem de tudo pra tirar você do/do foco da sua aula então você conversa... mais se você perceber que eles estão querendo sair um pouco assim você corta e já vai é:: dando as orientações gente vamos sentar que a gente vai começar a nossa aula todo mundo agora fica quietinho que tia vai/vai é:: ensinar o conteúdo e vocês vão prestar atenção tá certo assim que eles concordarem aí você ... começa a sua aula certo (Professora Ane).

Excerto 14 - IAS

lembre de falar *goodbye bye bye* geralmente eles também vão falar quando chegar no finalzinho da aula eles acabam falando isso, então, você arruma as suas coisas mas lembre de cumprimentá-los e dar abraço e dar um beijinho e você diz *goodbye* ou *bye-bye* (Professora Liz).

As colaboradoras trazem o gesto didático de cumprimentar as crianças em inglês “*fala com as crianças né deseja boa tarde em inglês*”, “*lembre de falar goodbye, bye-bye*”. Esse gesto se mostra importante para as professoras e é enfatizado por elas como algo que não pode ser esquecido e que o cumprimento deve necessariamente ser em inglês. No entanto, como se

trata de uma aula de Inglês, o natural, entendemos, é que os professores cumprimentem os alunos na língua inglesa, tanto no contexto de ensino para crianças, como para adultos, porém sabemos que o uso da língua estrangeira nem sempre faz parte das interações entre alunos e professores, na realidade do ensino de inglês em nossas escolas regulares.

Nessa perspectiva, o gesto de cumprimentar os alunos na LE, descrito por nossas colaboradoras, indica, a nosso ver, uma preparação para que os alunos percebam que estão entrando em uma aula de outra língua e para que se sintam acolhidos nesse novo idioma. Desse modo, a utilização da língua estrangeira logo na chegada orchestra um espaço para que os alunos se sintam mais à vontade não apenas para ouvir o inglês na sala, mas também para utilizar esse idioma em outros momentos da aula. Para tanto, percebemos que essa ênfase no gesto do cumprimento em inglês na chegada e na saída marca um diferencial na interação entre as professoras e os alunos, pois se configura como um momento de reforço positivo em que as crianças iniciam e encerram a aula de inglês falando na língua estrangeira, isto é, utilizando o idioma em situações reais de comunicação, mesmo que eles não tenham feito uso do inglês durante toda a aula.

No excerto 13, Ane traz o gesto de ter paciência com as perguntas dos alunos “*com carinho, paciência responda*”. Ela orienta que a sua sócia não deixe que esse momento se prolongue, ou seja, Ane dedica um tempo no início da aula para os questionamentos dos alunos e cuida para que esse momento não tire o foco do conteúdo a ser ministrado. O gesto de ter paciência com as perguntas se caracteriza pela fase que as crianças estão passando, na qual os questionamentos são mais frequentes. Assim, cabe à professora gerenciar esse momento de forma que não atrapalhe o desenrolar da aula e que os alunos desenvolvam suas perguntas.

Logo em seguida, a professora descreve mais um gesto didático, o de orientar os alunos para o início da aula: “*gente vamos sentar que a gente vai começar a nossa aula, todo mundo agora fica quietinho*”. A partir dessa reflexão apresentada por Ane, percebemos que, por serem crianças com uma faixa etária menor, entre seis e sete anos, a professora precisa explicar o que os alunos devem fazer para só assim poder dar início à aula. Isto é, as crianças, mesmo estando em sala no horário da aula, parecem, a partir da fala de Ane, não compreender as características do gênero aula no que se refere ao comportamento de sentar e prestar atenção no que a professora vai explicar. Essa situação demanda da nossa colaboradora sempre informar aos seus alunos que a aula vai começar, para que eles compreendam a maneira como devem agir.

Outro gesto didático marcado nas falas de Ane e Liz é o de tratar as crianças com carinho. Elas descrevem que dão abraços e beijos e utilizam diminutivos que expressam o carinho com que tratam seus alunos “*dar beijinho*”, “*fica quietinho*”. Essa forma como as

professoras tratam seus alunos, com carinho e cuidado, pode até ser discutida em cursos como o de Pedagogia, mas ainda não é contemplada em muitas das nossas licenciaturas em Língua Inglesa. Essas discussões sobre a maneira de tratar os alunos não constam em parâmetros ou guias curriculares que possam subsidiar o trabalho das professoras, pois ainda existe uma carência de documentos que disponibilizem modelos de agir (AMIGUES, 2004) para o ensino de inglês nessa faixa etária, o que faz com que os professores de LE do EFI aprendam e desenvolvam essa interação carinhosa com os alunos somente na prática, quando já estão em sala de aula.

Esses gestos descritos pelas colaboradoras e elencados na nossa discussão até aqui podem ser identificados como *gestos didáticos específicos* (NASCIMENTO, 2011), na medida em que representam, assim como discutido por Nascimento (2011), particularidades de abordagem e especificidades na forma de agir dos professores. No caso das nossas colaboradoras, elas demonstram o desenvolvimento de ações, muitas vezes intuitivas, construídas a partir da prática, já que, como discutido anteriormente, elas não tiveram formação para as demandas desse contexto de ensino de inglês para crianças e nem dispõem de documentos legais que as orientem nessa perspectiva.

Além das particularidades no relacionamento com seus alunos, nossas colaboradoras descrevem algumas estratégias que utilizam em sala de aula. Vejamos nos excertos seguintes como esses gestos didáticos compõem a prática pedagógica das professoras.

Excerto 15 - IAS

se ficar em pé se ficar conversando o nome vai pro caderno caderninho PRETO certo? então, você pode dizer gente não pode ficar em pé já tá combinado quem fica em pé quem conversa o nome vai pro caderninho que eles já sabem que se fizer alguma coisa errada o nome vai pro caderno e vai ter punição né? eu vou ter que falar com o pai ou com a mãe... (Professora Liz).

Excerto 16 - IAS

se ele disser que não vai fazer... aquela ameaçazinha básica né:: chamar a diretora ou de levar pra secretaria ou de dar uma chamadinha olhe... tô achando que tem quando você ver que tá um muito querendo conversar com o outro ... tô achando que tem gente que quer ficar sem a prova dá aquela indiretazinha pra não ser tão específico aí pronto quem já vai tá errado vai perceber geralmente eles percebem e procuram se orientar quando vê que não funciona isso... aí você já parte pro plano b né? ou de pedir que ele fique comportado mesmo se dirija mesmo a pessoa.. olhe fulano, não pode fazer isso dia de prova tal e se ainda não funcionar retirar da sala, você chama a direção pra que não perturbem né os demais (Professora Ane).

Percebemos, nas falas de Liz e Ane, o gesto de ameaçar como ferramenta didática para incentivar o bom comportamento dos alunos. Ao refletirem sobre esse gesto em sua prática, as professoras retomam o uso do diminutivo (“*caderninho preto*”, “*ameaçazinha básica*”, “*aquela indiretazinha*”, “*dar uma chamadinha*”), ou seja, esse diminutivo recorrente parece ter o intuito de amenizar esses momentos em que elas precisam chamar a atenção das crianças. A estratégia é levar os alunos a se acalmarem para que elas não tenham que tomar outras atitudes, como no caso de Ane, que tenta de várias formas que os alunos se comportem antes de sua ação final, que seria “*chamar a diretora e retirar da sala*”; e, no caso de Liz, que utiliza um “*caderninho preto*” como ferramenta didática, associando-a à sua ação de “*punição*”, que seria “*falar com o pai ou com a mãe*”.

É interessante notarmos que, ao discutirem sobre esse gesto de ameaçar, as professoras mobilizam outros membros do coletivo de trabalho: a direção da escola e os pais dos alunos. Isto é, o gesto didático de ameaçar apresentado por Liz e Ane só existe e funciona a partir do coletivo, pois é ele (os pais, a direção) a figura representativa do medo, muitas vezes, projetado pelos alunos. Essa discussão retoma o pensamento de Clot (2010) ao dizer que o coletivo pode funcionar como um instrumento de trabalho, já que os alunos tendem a se comportar pelo receio das ações advindas da direção e dos pais. Ou seja, a presença (não apenas física, mas representativa) de um coletivo que pode castigar/punir se configura como um suporte/instrumento fundamental para o desenvolvimento das aulas das nossas colaboradoras.

Continuando essa discussão, trazemos a fala de Liz na instrução de como realizar a explanação dos conteúdos e o desenvolvimento das atividades.

Excerto 15 - IAS

...você vai apresentar... com seus dedinhos os números em inglês certo? de um a dez você vai dizer... só você e você pede pra eles só ouvirem depois:is você vai fazer junto com eles, certo? você vai fazer e vai pedir pra eles fazerem também você pode pedir pra eles repetirem também os números certo? depois disso (P) a gente vai fazer novamente, você vai mostrando os números e pedir que eles dessa vez falem sozinhos certo? você sempre estimula mas depois você pede que eles mostrem isto sozinhos (Professora Liz).

A professora Liz, ao instruir a pesquisadora (sósia) sobre como fazer a introdução do conteúdo, explicita o gesto didático de utilizar a repetição na construção de novos conteúdos – “*você pode pedir pra eles repetirem também, pede que eles dessa vez falem sozinhos*”. Esse gesto se apresenta como uma estratégia de repetição comumente utilizada em aulas de língua inglesa na tentativa de fixação do conteúdo, e está associado, principalmente, ao método audiolingual, por meio do qual, segundo Jalil e Procailo (2009), a língua é vista como um

conjunto de hábitos que se adquirem por meio de um processo de estímulo e respostas. Nesse método, quanto mais vezes algo é repetido, melhor poderá ser a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o gesto didático de Liz de utilizar a repetição na construção de novos conteúdos se configura como um dos *gestos didáticos fundadores* discutidos por Nascimento (2011, p.434), os quais podem se apresentar como: “1) a forma como o professor inicia a topicalização de um objeto novo; 2) a maneira como formula e regula as tarefas em sala de aula; 3) a mediação por instrumentos para regular as atividades em sala; 4) a maneira como institucionaliza o conteúdo”.

Ou seja, são gestos “com a estrita finalidade de fazer os alunos aprenderem um dado conteúdo” (SILVA, 2015, p.92), como no caso de Liz, que busca, por meio do gesto de repetição, criar um meio aula (AMIGUES, 2004) para que os alunos possam aprender os números em língua inglesa. Vejamos como Liz explicita outro gesto didático para que esse conteúdo seja trabalhado:

Excerto 16 - IAS

então, depois disso aí nós vamos fazer uma atividade eu vou dar a você e você vai colar no caderno das crianças a atividade dos números, certo? como vai tá escrito no quadro os números e os nomes e a atividade que eles também vão ter escrito no caderno a atividade que você vai dar a eles vai ser a respeito desses números que eles já ouviram e já viram a escrita certo? (Professora Liz).

Liz traz o gesto didático de colar a atividade no caderno dos alunos (“*você vai colar no caderno das crianças a atividade dos números certo?*”). Esse gesto é utilizado, na maioria das vezes, como estratégia para que os alunos não percam tempo copiando a atividade do quadro, permitindo que o professor administre melhor a questão do tempo em sala de aula, pois os alunos nessa faixa etária copiam mais devagar e possuem menor concentração, podendo se distrair com mais facilidade. Assim, ao mobilizar esse gesto, a professora busca garantir que todos os alunos se concentrem apenas em responder a atividade.

Ademais, vejamos nos excertos seguintes como a professora Ane apresenta e realiza atividades avaliativas em sala de aula.

Excerto 17 - IAS

P: qual é o assunto?

A: Greetings saudações... se você não quiser perguntar dessa forma você vai como se fosse uma conversa pra não parecer que é uma revisão pra não deixar eles estressados você vai de uma forma mais espontânea pra que eles não percebam que você tá querendo avaliar eles desde então... (Pesquisadora e Professora Ane).

Ane apresenta o gesto de avaliar os alunos de uma forma que eles não percebam que estão sendo avaliados (“*você vai de uma forma mais espontânea pra que eles não percebam que você tá querendo avaliar eles*”). Ela nos apresenta esse gesto didático como uma estratégia para que os alunos não se agitem ao saberem que estão fazendo uma revisão para a prova e, ao mesmo tempo, sendo avaliados por ela. Assim, Ane busca introduzir o assunto como uma conversa (“*você vai como se fosse uma conversa pra não parecer que é uma revisão, pra não deixar eles estressados*”). A partir dessas falas, percebemos, na utilização desse gesto didático concernente ao processo avaliativo, uma relação de cuidado com os aspectos emocionais dos alunos, pois a avaliação é vista, a partir da sua fala, como algo que pode estressá-los e, por isso, a necessidade de avaliar de modo que eles não percebam.

Esse gesto didático discutido por Ane nos faz refletir, novamente, acerca da formação do professor de inglês para atuar com crianças, pois o processo de avaliação, em todos os níveis e disciplinas escolares, apresenta-se como uma questão complexa, que envolve juízos de valor e tomada de decisão (LUCKESI, 2000). Essa complexidade parece ser ainda mais reforçada no ensino para crianças, quando a professora Ane nos relata que precisamos revisar e avaliar sem que os alunos percebam, para que não fiquem estressados. Essa discussão evidencia, portanto e mais uma vez, a necessidade de os cursos de licenciaturas em língua inglesa contemplarem a formação didática do professor de inglês para atuar no contexto do Ensino Fundamental I. Só assim os docentes dos anos iniciais poderiam ter um aporte, isto é, um referencial que pudessem utilizar como orientação na hora de tomar decisões e, por conseguinte, de certa forma, diminuir o peso da responsabilidade de ter que aprender na prática e de construir por conta própria muitas das formas de agir com os alunos.

Por fim, a partir da discussão aqui empreendida, consideramos relevante destacar como as professoras perceberam a experiência com a instrução ao sócia, tendo em vista que seu desenvolvimento, no âmbito da Clínica da Atividade (CLOT, 2007, 2010), tem como objetivo contribuir para compreensão e transformação pelo próprio trabalhador do seu ofício. Para tanto, recuperamos trechos dos comentários que nossas colaboradoras produziram com a escuta do áudio da IAS:

Excerto 18 - Comentário

Com a correria do dia a dia, muitos professores não têm essa oportunidade de observar a sua didática. Independentemente de ter sido uma instrução, foi bom e proveitoso poder falar sobre o meu trabalho, da minha metodologia e de como me organizo durante um dia de trabalho (Professora Ane).

Excerto 19 - Comentário

Eu achei a técnica muito interessante e diferente, foi realmente algo que nunca fiz nem me imaginei fazendo. Achei uma oportunidade de me ver na sala de um outro ângulo e pensar sobre a minha prática (Professora Liz).

Pesquisas recentes, no âmbito da Linguística Aplicada, têm demonstrado a relevância da instrução ao sócia como um instrumento para a formação inicial (MARTINY, 2015) e continuada (PÉREZ, 2014) de professores de língua estrangeira. Igualmente inseridas no contexto da LA, percebemos que as nossas colaboradoras, no trabalho específico do ensino de inglês para crianças na fase inicial de escolarização, também reforçam como o método da IAS possibilita reflexões sobre a atividade docente.

As professoras perceberam a IAS como uma oportunidade de enxergarem suas ações a partir de outro ângulo, com um novo olhar: “*achei uma oportunidade de me ver na sala de um outro ângulo e pensar sobre a minha prática*” (Liz), “*muitos professores não têm essa oportunidade de observar a sua didática*” (Ane). Ao observarem sua prática de outro ângulo, elas tiveram a possibilidade, portanto, de conhecer/compreender mais sobre seu *métier*, compreensão esta fundamental para que possam realizar mudanças. Assim, Liz e Ane evidenciam que a instrução ao sócia criou um espaço potencializador de ressignificação (MARTINY, 2015) do seu trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, por meio deste trabalho, investigar a prática pedagógica do professor de Inglês no contexto do Ensino Fundamental I, considerando as prescrições e os gestos didáticos que permeiam esse agir. As falas das colaboradoras desta pesquisa explicitaram o quanto as prescrições e os gestos atuam como instrumentos no desenvolvimento do seu trabalho.

Para sistematizarmos nossas reflexões finais, retomaremos a seguir as duas questões de pesquisa que objetivamos responder neste trabalho:

- 1- Quais as instâncias prescritoras que orientam o agir de duas professoras de língua inglesa no âmbito do Ensino Fundamental I, e como elas influenciam na prática e na maneira como as docentes representam seu agir?
- 2- Quais os gestos didáticos específicos mobilizados pelas professoras em aulas de inglês para o Ensino Fundamental I?

As ações de nossas colaboradoras explicitaram como as instâncias prescritivas fazem parte de suas rotinas de trabalho e como sofrem adaptações para a realidade do EFI. Por meio das entrevistas e Instruções ao Sósia, identificamos, nos discursos das professoras Liz e Ane, quatro instâncias prescritivas: o livro e materiais didáticos; a escola; os documentos oficiais; e o PIBID. As falas das docentes revelam que a maioria das instâncias prescritivas não limita as ações das profissionais, mas influencia positivamente como uma fonte para o desenvolvimento do trabalho e potencialização do seu agir (CLOT, 2010).

Identificamos, através da instrução ao sósia, oito gestos didáticos específicos mobilizados pelas professoras, quais sejam: cumprimentar as crianças em inglês; ter paciência com as perguntas dos alunos; orientar os alunos para o início da aula; tratar as crianças com carinho; fazer uso da ameaça como ferramenta didática; utilizar a repetição na construção de novos conteúdos; colar a atividade no caderno dos alunos; e avaliar os alunos de uma forma que eles não percebam que estão sendo avaliados.

Esses gestos didáticos apresentados pelas professoras Ane e Liz revelam a complexidade envolvida no ensino de LI para crianças do EFI, no relacionamento professor-aluno, nas estratégias utilizadas em sala de aula e na forma de avaliação. Ou seja, essa complexidade apresentada nos gestos didáticos das professoras evidencia a necessidade de os cursos de licenciaturas em língua inglesa contemplarem a formação didática dos professores de inglês na perspectiva, também, do Ensino Fundamental I, já que este tem se mostrado um campo de trabalho cada vez mais abrangente para esses profissionais. Essa formação possibilitaria aos futuros professores algumas formas de agir imprescindíveis na construção de um docente que

não tenha que, muitas vezes, aprender apenas na prática, como foi ressaltado por nossas colaboradoras.

Realmente... eu comecei a aprender a como ensinar no ensino fundamental I ensinando (Professora Ane).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Elizabeth Guzzo de; SILVINO, Flávia Felipe. **Abordagem qualitativa e suas possibilidades de aplicação em pesquisas na Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, 2010.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.
- ARAÚJO, Gertrudes Hellena Cavalcante de. **O professor de língua inglesa no ensino médio: normas, práticas e reflexões à luz do interacionismo sociodiscursivo**. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Cap. 3.
- BATISTA, Matilde; RABELO, Laís. **Imagine que eu sou seu sócia...: Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade**. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho. Vol. 16, N. 1, P. 1-8. São Paulo, 2013.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental língua estrangeira**. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2016.
- BRASIL. INEP. Portal Brasil. **Ensino fundamental desenvolve a capacidade do aprendizado**. 2009. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2009/11/ensino-fundamental-desenvolve-a-capacidade-de-aprendizado>>. Acesso em: 19 fev. 2016.
- BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, MEC, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 fev. 2016.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. **Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida**. 2013. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2016.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2016. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 07 dez. 2016.
- BRITISH COUNCIL. Instituto de Pesquisas Plano CDE (Brasil). **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. São Paulo: British Council Brasil, 2015.
- BRONCKART, Jean-Paul. *A linguagem no centro dos sistemas que constituem o ser humano*. Universidade de Genebra – Suíça. In WITTKE, Cleide Inês (Org.). **GÊNEROS TEXTUAIS: Perspectivas teóricas e práticas**. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas. 2012.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. São Paulo: FAPESPE, EDUC, 2009.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: Ocupação ou profissão. In LEFFA, Vilson J. (Org.). **O Professor de Línguas: Construindo a profissão**. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2001. 426 f.

CLOT, Y. **Vygotsky: para além da psicologia cognitiva**. Pro-posições, 2006. 17 (2), 19-30.

_____. **A função psicológica do trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, [1999] 2007.

_____. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

_____. **O ofício como operador de saúde. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. Conservatoire National des Arts et Métiers. Vol. 16, n. especial 1, p. 1-11. Paris, 2013.

_____. **Gêneros e estilos profissionais**. Laboreal, 2014. 10 (1), 95-97.

ENEVER, Janet; MOON, Jayne; RAMAN, Uma (Ed.). **Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives**. Uk: Garnet Publishing Ltd. British Council, 2009. 52 p.

ENEVER, J. (ed). **ELLIE – Early Language Learning in Europe**. London: The British Council, 2011.

FERREIRA, Charlene Cidrini. **Linguagem: Teoria, Análise e Aplicações**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice elias Costa – 3.ed. porto Alegre, 2009.

FREIRE, M. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando... In: SOTO, U., MAYRINK, MF., and GREGOLIN, IV., (Orgs). **Linguagem, educação e virtualidade [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GARTON, Sue; COPLAND, Fiona; BURNS, Anne. **Investigating Global Practices in Teaching English to Young Learners**. 2011. British Council.

GIMENEZ, Telma. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; et al. (Org.) **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 199-218.

GOMES, Lisiane Santos. **A importância do Pibid na formação e prática docente dos licenciandos em matemática da UESB campus de vitória da conquista**. 2015. 41 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Matemática, Departamento de Ciências Exatas e

Tecnológicas, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015. Cap. 4.

GRADDOL, David. **English Next: Why global English may mean the end of ‘English as a Foreign Language’**. England: British Council, 2006. 132 p.

GRIN, François. **O ensino das línguas estrangeiras como política pública**. Haut Conseil De L’evaluation De L’ecole. Paris, 2005.

JALIL, Samira Abdel; PROCAILO, Leonilda. **Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: Perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós- método**. PUCPR. Curitiba, 2009.

LEFFA, Vilson. Criação de Bodes, Carnavalização e Cumplicidade. Considerações Sobre o Fracasso da Lei na Escola Pública. In: CÂNDIDO DE LIMA. Diógenes. (Org.). **Inglês em Escolas Públicas Não Funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LIMA, Itaise Moretti de. **O docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas concepções sobre alfabetização e letramento**. Caxias do Sul: ANPESUL/USC, 2012.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? In.: **Pátio**. Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev/mar. 2000.

LÜDKE, M. **Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores**. Formação Docente, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 95-108, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/5/1>>. Acesso em 26/07/2016.

MACHADO, A.R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p.77-97.

_____. **Análise de material didático de língua Inglesa voltado para crianças em um contexto local da rede municipal de ensino**. 2008. 244 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada, de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

_____. **Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar**. In.: MACHADO (Org.). Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: ML, 2009.

MARTINY, Francieli Freudenberger. **O trabalho do professor iniciante de língua estrangeira e as ferramentas docentes: um caminho para compreender o desenvolvimento?** 2015. 542 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística e Práticas Sociais, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MEDRADO, Betânia Passos. Imagens no espelho: reflexões sobre a prática docente. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Maria del Pilar. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Compreensão da Docência como Trabalho: Reflexões e Pesquisas na/da Linguística Aplicada.** In MEDRADO, Betânia Passos – PÉREZ, Mariana (Orgs). *Leituras do Agir Docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva.* Coleção: Novas Perspectivas em Linguísticas Aplicada. Vol. 12 Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em Letras sobre a atividade educacional. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C.L. (Orgs.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

_____. Formando Professores para incluir: contribuições da Linguística Aplicada. In: JORDÃO, Clarissa Menezes. (Org.) **A Linguística Aplicada no Brasil: Rumos e Passagens.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

MELLO, Mariana Gomes Bento de. **Ensino de Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Um estudo de política pública no município de Rolândia, PR.** 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

MIGUEL, Fernanda Valim Côrtes. **A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada.** *Revista Odisseia*, Natal, n. 5, p.1-11, Jun 2010. PPGEL / UFRN.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA-LOPES, L.P. (Org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-108.

_____. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In PEREIRA e PILAR (Orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos.** São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. **A Dupla Semiotização dos Objetos de Ensino-Aprendizagem: Dos Gestos Didáticos Fundadores aos Gestos Didáticos Específicos.** *Signum: Estud. Ling, Londrina*, v. 1, n. 14, p.421-445, jun. 2011.

OLIVEIRA, Anísia et al. **Universidade Estadual de Londrina. Guia Curricular para a língua Inglesa: Educação Infantil e Ensino Fundamental, subsídios para professores e gestores.** 2013. Disponível em: <[http://www.uel.br/eventos/epic/pages/arquivos/Guia Curricular_versao_final.pdf](http://www.uel.br/eventos/epic/pages/arquivos/Guia_Curricular_versao_final.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2016.

OSÓRIO, C. Pesquisa e intervenção em clínica da atividade: a análise do trabalho em movimento. In: BENDASSOLI, P. F.; SOBOLL, L. A. (Orgs.). **Métodos de pesquisa e intervenção em psicologia do trabalho: clínicas do trabalho.** São Paulo: Atlas, 2014.

PARAÍBA. **Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental.** 2010. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/5944520-Referenciais-curriculares-do-ensino-fundamental-do-estado-da-paraiba-educar-em-e-para.html>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

_____. **Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino**, 2016. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2013/12/Diretrizes-Operacionais-SEE-PB-2015.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

PARANÁ. **Guia Curricular para a Língua Inglesa: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Subsídios para professores e gestores**. Londrina, PR. 2013.

PAULA, Luciane Guimarães de. **Dificuldades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa: contribuições para a formação de professores de línguas**. Enciclopédia Biosfera: Centro Científico Conhecer, Goiânia, v. 11, n. 20, 31 jan. 2015. Disponível em: <<http://www.conhecer.org.br/enciclop/2015a/dificuldades.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

PEREIRA, Regina Celi Mendes; MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn. (Orgs.) **Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

PÉREZ, Mariana. **Com a palavra, o professor: Vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo**. 2009. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística e Ensino, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. Cap. 4.

_____. **Com a palavra, o professor: vozes e representações docentes à luz do ISD**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

PIMENTA, Sônia de Almeida; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. **A construção de conceitos nos primeiros anos do ensino fundamental**. Campina Grande: EDUEP, 2008.

REICHMANN, C. L. **Letras e letramentos: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado**. São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

SANTOS, Caroline da Silva; FERMINO, Meryellen Andressa. **Ensino-aprendizagem de língua inglesa no ensino fundamental: um estudo de crenças**. Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas, UFPB, Curitiba, 2013.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. **Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico**. Rbla, v. 11, n. 1, p.223-246. Universidade do Estado de Mato Grosso, Belo Horizonte, 2011.

SÃO PAULO, Diário oficial do estado de. **Portaria N° 6.258**, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.buscaoficial.com/c/diario/cA2C4mdIo>> Acesso em: 10 ago. 2016.

SILVA, Fábio Pessoa da. **O agir docente em contexto de EJA: saberes, gestos e práticas do professor-alfabetizador**. Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA. João Pessoa, 2015. 275f.

SOARES, Doris de Almeida. **Introdução à Linguística Aplicada e sua utilidade para as pesquisas em sala de aula de Língua estrangeira**. UFRJ, PUC: Rio de Janeiro, 2008.

SPOLSKY, Bernard. Language Policy. Cambridge: **The press syndicate of The University of Cambridge**, 2004.

VILLANI, Fábio Luiz. **A implantação do ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa no currículo regular do Ensino Fundamental I nas escolas regulares: a necessidade de se rever o processo formativo dos professores pré e em serviço.** Mestrado em Letras: Linguagem, Cultura e Discurso. São Paulo, 2013.

APÊNDICE A – Termos de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) professor (a),

Esta pesquisa, intitulada *O Professor de Inglês no Ensino Fundamental I: O ofício e suas prescrições*, versa sobre a atividade docente de professores de língua estrangeira com alunos do ensino fundamental I e está sendo desenvolvida por uma aluna do Curso de Graduação em Letras-Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação da Profa. Ma. Rosycléa Dantas Silva. Os objetivos do estudo são: a) Identificar as instâncias prescritivas que orientam o agir de professores de língua inglesa no âmbito do Ensino Fundamental I; b) Verificar, por meio da fala dos professores, como essas instâncias prescritivas influenciam na sua prática pedagógica e na maneira como os representam. Assim, esperamos contribuir com novos saberes no que concerne à atividade docente de professores de inglês no ensino fundamental I, ressaltando a importância de uma formação docente que contemple essa realidade.

Solicitamos a sua colaboração para gravar entrevistas, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

A Pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido e dou o meu consentimento para colaborar com a pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

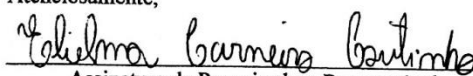

Assinatura do professor


Assinatura da Testemunha

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, entre em contato com a pesquisadora.

Nome da pesquisadora responsável: Elielma Carneiro Coutinho
Telefones: (83) 98713-5103
E-mail: elielma_coutinho@hotmail.com

Atenciosamente,


Assinatura da Pesquisadora Responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) professor (a),

Esta pesquisa, intitulada *O Professor de Inglês no Ensino Fundamental I: O ofício e suas prescrições*, versa sobre a atividade docente de professores de língua estrangeira com alunos do ensino fundamental I e está sendo desenvolvida por uma aluna do Curso de Graduação em Letras-Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação da Profa. Ma. Rosycléa Dantas Silva. Os objetivos do estudo são: a) Identificar as instâncias prescritivas que orientam o agir de professores de língua inglesa no âmbito do Ensino Fundamental I; b) Verificar, por meio da fala dos professores, como essas instâncias prescritivas influenciam na sua prática pedagógica e na maneira como os representam. Assim, esperamos contribuir com novos saberes no que concerne à atividade docente de professores de inglês no ensino fundamental I, ressaltando a importância de uma formação docente que contemple essa realidade.

Solicitamos a sua colaboração para gravar entrevistas, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

A Pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido e dou o meu consentimento para colaborar com a pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

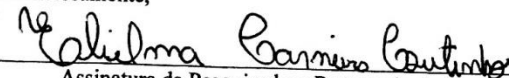

Assinatura do professor


Assinatura da Testemunha

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, entre em contato com a pesquisadora.

Nome da pesquisadora responsável: Elielma Carneiro Coutinho
Telefones: (83) 98713-5103
E-mail: elielma_coutinho@hotmail.com

Atenciosamente,


Assinatura da Pesquisadora Responsável

APÊNDICE B - Roteiro das entrevistas

1. Qual é a sua formação acadêmica?
2. Qual a sua idade?
3. Há quanto tempo leciona? Há quanto tempo leciona no Fundamental I? Há quanto tempo leciona nesta escola?
4. O que te motivou/motiva a ensinar Língua Inglesa no Ensino Fundamental I?
5. Como são feitos os planejamentos das suas aulas? Que materiais você utiliza? Existe algum material que não pode faltar para o seu planejamento?
6. Existe alguma orientação que norteia o seu trabalho? Se sim, quais? (Normas da escola, documentos oficiais, approaches e etc.).
7. Como você enxerga o papel dos documentos oficiais e das políticas educacionais para o EFI no contexto em que você leciona?
8. Você acha que a universidade orienta seu trabalho no EFI? Se sim, como?
9. O que, ou quem, você acha que mais orienta/prescreve seu trabalho? Como?

APÊNDICE C – Transcrições das entrevistas e instruções ao sócia

Entrevista: Professora Liz

P: Pesquisadora. **L:** Liz

P: entrevista trinta do três de dois mil e dezesseis... qual é a sua formação acadêmica?

L: no momento sou estudante de:: do curso de letras inglês estou no oitavo período

P: qual é a sua idade?

L: vinte e dois anos

P: a quanto tempo leciona?

L: quatro anos

P: a quanto tempo leciona no fundamental um?

L: quatro anos também

P: a quanto tempo leciona nesta escola?

L: também quatro anos

P: o que te motivou ou motiva a ensinar língua inglesa no ensino fundamental um?

L: então: no primeiro momento foi a oportunidade né: que surgiu:: que foi com o ensino fundamental... e mesmo aparecendo ensino médio é:: no momento eu não/não optei por aceitar essas turmas de ensino médio que eu não me vi preparada

P: como são feitos os planejamento das suas aulas?

L: então:: eu tiro um dia na semana só:: pra: planejamento né então eu sento... de acordo com as turmas... com os alunos que eu tenho eu procuro organizar né os assuntos tudo direitinho pra montar o: planejamento de acordo com cada turma.

P: que materiais você utiliza?

L: então é:: utilizo material didático deles e também uso a internet né como um apoio e outros livros.

P: existe algum material que não pode faltar para o seu planejamento?

L: ... é:: ... o material físico?(...)

P: é o material assim que você utiliza quando você vai planejar o que é que você não deixa de levar com você de jeito nenhum.

L: o material didático né:: deles que eles costumam usar e também as minhas pesquisas no caso né através da internet ou com outros livros pra poder organizar os assunto de acordo co:m os níveis de cada turma.

P: existe alguma orientação que norteia o seu trabalho? se sim quais?... nesse caso as normas da escola, documentos oficiais, approaches e etc.

L: então é:: em relação a minha didática planejar aula eu sou bem livre né na escola sou bem independente em relação a isso... mas eu tento é:: preparar as coisas que contemplem né a todos eu tento observar as turmas material é:: a internet também como apoio... tudo isso.

P: como você enxerga o papel dos documentos oficiais e das políticas educacionais para o ensino fundamental um... no contexto que você leciona.

L: acredito que são documentos muito importantes como a gente tem o pcn ... só:: que a gente sabe que nem sempre a gente pode é:: assim contemplar cem por cento a nossa realidade através dele né a gente sabe que ... difere um pouco né as estatísticas da realidade mas eu acho que é muito importante SIM

P: você acha que a universidade orienta seu trabalho no ensino fundamental um? se sim como?

L: Eu acredito que NÃO pra o ensino fundamental em si não... se busca muito formar professores aqui... só que é:: não se tem tanta:: definição assim ao assunto específico pra professores de ensino fundamental um..

P: é falta assim um pouco de aporte pedagógico né::

P: O que ou quem você acha que mais orienta ou prescreve o seu trabalho?

P: ...Essa é aquela que ou o material ou alguém ou alguma coisa que orienta você que você sente que se sente segurança ... se sente segura com aquilo que você... usa pra orientar o seu trabalho (...)

L: então além da internet né:... eu procuro assim muito:: ir pelo tudo aquilo que eu já construí aqui na academia né: eu também como fui estudante de Pibid então teve todo o aporte pedagógico que me fez melhorar bastante né: desde o início que eu tô aqui até o momento e além de tudo é:: ... eu comecei a/a observar mais assim questões de pronuncia... de trabalhar melhor as habilidades em sala de aula. é isso.

P: Fim da entrevista.

Instrução ao sócia: Professora Liz

P: Pesquisadora. **L:** Liz

P: trinta do três de dois mil e dezesseis... instrução ao sócia... suponha que eu seja sua sócia e que amanhã vou substituí-la em seu local de trabalho... Quais instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?

L: ...então é.. você vai entrar no colégio né se você encontrar... professores você cumprimenta os certo? Se encontrar também algum aluno cumprimenta os também você vai se dirigir: r é::: pra última sala... certo? você vai encontrar a turma do primeiro ano... certo?

P: como é que você normalmente cumprimenta os alunos e os professores?

L: então os professores eu cumprimento normal dou um bom dia né oi tudo bom? e quando tô chegando o professor vai saindo então quando eu tô entrando pra:: tomar o domínio da turma né... eu... cumprimento em inglês então como vai ser de manhã você vai ter que dizer good morning? tá? eles vão responder com certeza (...) é::: depois que você os cumprimentar é::: caso algum queira ficar em pé... queira conversar você lembre né que não pode ficar em pé:: tem que ficar senta:do e geralmente um vai instruir o outro porque se ficar em pé se ficar conversando o nome vai pro caderno caderninho PRETO certo?

P: caderninho preto onde é que tá esse caderninho?

L: eu vou entregar a você hoje que tá: nas minhas coisas tá bom?

P: tá bom

L: então é::: você vai é pegar o/o seu:: caderno o seu material vai pega o seu planejamento pra instruir caso você precise olhar alguma coisa tiver em dúvida certo?... então você vai... é:: ... então primeiramente como o assunto da/da nossa aula vai ser os números de um a dez né, porque é uma turma inicial então a gente vai só trabalhar esse número hoje você não vai dizer que o assunto é os números não... você vai primeiro... é::: esquentar esses alunos pro assunto que a gente vai trabalhar então você vai pedir pros alunos contarem de um a dez em português normal então eles vão contar certo? e você vai escutando vai participando junto eles depois você pergunta se alguém na turma conhece algum número em inglês se alguém sabe dizer pedi pra levantar a MÃO e eles você vai um de cada vez falando com quem levantou a mão... você vai utilizar a contribuição deles... então, depois que eles apresentarem as informações você vai apresentar... com seus dedinhos os números em inglês certo? de um a dez você vai dizer... só você e você pede pra eles só ouvirem depo:::is você vai fazer junto com eles certo? você vai fazer e vai pedir pra eles fazerem também você pode pedir pra eles repetirem também os nú:::meros certo? depois disso, Elielma (P) a gente vai fazer novamente você vai mostrando os

números e pedir que eles dessa vez falem sozinhos certo? você sempre estimula mais depois você pedi que eles mostrem isto sozinhos

P: se algum não quiser participar que eu faço?

L: você pode apresentar um colega que tá fazendo estimular ele a fazer... você vai conseguir a turma é boa mas insista viu ((risos)) então

P: normalmente você coloca os materiais em cima de uma mesa de uma cadeira pra eu fazer como você faz

L: eu coloco em cima de uma banquinha certo? deixo o caderno aberto o caderno de planejamento e o material também lápis, é apagador caso você precise

P: certo e::: você usa assim, você escreve no quadro mostra a eles ou só fazendo os gestos?

L: isso que eu ia falar depois que você fizer essa parte né eles vão escrever vão trabalhar a escrita então você vai escrever os números e junto do lado você vai escrever o nome em inglês você não pode colocar a tradução no caderno só o nome o número e o nome em inglês certo?

P: certo.

L: então, depois disso, aí nós vamos fazer uma atividade eu vou dar a você e você vai colar no caderno das crianças a atividade dos números, certo? como vai tá escrito no quadro os números e os nomes, e a atividade que eles também vão ter escrito no caderno, a atividade que você vai dar a eles vai ser a respeito desses números que eles já ouviram e já viram a escrita, certo? então você vai instruí-los como é que eles devem fazer tal atividade usando aquilo do quadro e aquilo que eles escreveram...certo? então se... eles tiveram alguma dúvida você ajuda né se eles perguntarem procurem também passar entre os alunos para observar como é que tá a escri::ta se eles estão precisando de alguma coisa estão com dúvida e depois que eles fizerem você vê que a turma já terminou você corrige no quadro junto com eles, sempre utilizando a contribuição do aluno isso é muito importante

P: certo, mas como assim como eu devo tratar os alunos? como que você age com eles pra que eles não percebam que não é você, as suas características

L: hu::m então, eu sou rígida só que eu também sou muito carinhosa então eu sabendo que essa sala é mais obediente são mais calmos os alunos então sou mais maleávelzinha né só não gosto que fiquem em pé durante a aula eles já sabem que é PROIBIDO se ficar em pé eu vou reclamar vai levar um carãozinho e posso o anotar o nome não é no caderno

P: como é que você dá esse carão pra eu já saber se tiver algum em pé né aí eu já posso/posso agir como você age

L: então, você pode dizer gente não pode ficar em pé já tá combinado quem fica em pé quem conversa o nome vai pro caderninho que eles já sabem que se fizer alguma coisa errada o nome

vai pro caderno e vai ter punição né:: eu vou ter que falar com o pai ou com a mãe... então, depois dessa atividade né que os meninos já fizeram já escreveram isso tudo vai levar um tempo porque eles são iniciantes então depois que você fizer (...) que terminar a atividade você corrigir junto com eles você vai é:: colar uma atividade de casa certo? então, você vai colar essa atividade vai pedir/pedir pra eles trazerem na próxima quinta feira essa atividade feita certo? e::: eu acredito que sobra tempo se sobrar empo você vai revisar os números novamente você pode colocar no quatro só os números e trabalhar com eles né o *listening* e o *speaking* você fala e também pedir pra eles repetirem (...)

P: aí no caso essa atividade que eu colo eu sai colando colando na de um em um de um em um tá bom no caderno de cada e eles já sabem disso né?

L: isso

P: já trazem o caderno e a professora cola

P: uhum mas alguma informação? e assim depois que eles fizerem a atividade que tiver tudo certo já tiver acabando a aula como é que você se despede deles?

L: assim então geralmente é essa turma é muito amorosa também eu saí dando um abraço beijo em cada um ((risos))

P: eu vou ter que fazer isso

L: então você vai ter que fazer isso e lembre de falar *goodbye bye bye* geralmente eles também vão falar quando chegar no finalzinho da aula eles acabam falando isso então, você arruma as suas coisas mas lembre de cumprimenta-los e dar abraço e dar um beijinho e você diz *goodbye* ou *bye bye*

P: e assim terminou a aula

P: aí eu saí da escola né

L: é não, você pode ir pras outras turmas

P: no caso só uma dúvida que eu fiquei no comecinho quando você chega na escola você passa em algum lugar antes de você ir pra turma ou você já vai direto?

L: pra sala... eu vou pra sala só como tem o corredor né aí possa ser que você encontre o algum/algum responsável da escola algum/algum aluno aí você fala.

P: então no caso você não tem aquele apoio de ir pra sala, por exemplo, pra alguém ah vai pra tal lugar não você já sabe como você já

L: é já.

P: tá certo... então terminamos nossa instrução de tudo que eu tenho que fazer. vai dar certo?

L: sim vai. ((risos))

P: fim de instrução.

Entrevista: Professora Ane

P: Pesquisadora **A:** Ane

P: Entrevista quatorze do quatro de dois mil e dezesseis... qual é a sua formação acadêmica?

A: eu sou estudante do curso de letras inglês... estou no oitavo período... na universidade estadual da Paraíba

P: qual a sua idade?

A: 21 anos

P: há quanto tempo leciona?

A: Vai fazer dois anos

P: há quanto tempo leciona no fundamental um?

A: O mesmo período dois anos

P: há quanto tempo leciona nesta escola que você está agora?

A: o mesmo período também dois anos

P: o que te motivou ou motiva a ensinar língua inglesa no ensino fundamental um?

A: Hum... A questão do/da base mesmo né por que assim a gente quando chega na escola publica sexto ano Já no ensino fundamental dois a gente sente a diferença dos alunos que tiveram... é: contato com a língua inglesa no ensino fundamental um e dos que não tiveram né... então quando surgiu a proposta eu quis mesmo fazer parte porque além de ser criança que é um campo assim que eu gosto muito de ensinar tem essa pra eu poder assim mediar essa parte né pra fazer com que eles... já ainda cinco seis anos comecem já treinar a língua inglesa pra quando chegar no ensino fundamental dois... não sintam tanta dificuldade

P: como são feitos os planejamento das suas aulas que materiais você utiliza?

A: Bom, eu acho que depende muito do conteúdo... assim, porque como é colégio particular né prioridade o livro didático né sempre eu busco envolver nos meus planejamento o livro didático... porém né numa segunda aula depois que eu faço a introdução depois que eu faço... a utilização do livro eu gosto de levar slides é:: música jogos seja ele de memória ou... é:: pra encontrar o significado através da imagem eu acho que eu acho até inclusive que é MELHOR do que o livro didático assim porque é uma coisa que não é muito estática não é muito parada como eles são crianças quanto mais dinâmica assim... pra eles melhor né

P: existe algum material que não pode faltar para o seu planejamento?

A: Material?

P: Aquela coisa que você quando vai planejar você não deixa de levar com você

A: fora o livro didático?

P: Pode ser o livro didático mas se tiver mais alguma coisa que você queria acrescentar

A: eu gosto muito de fazer slides porque: nos livros didáticos deles... é as vezes não traz a apresentação do conteúdo já traz a atividade

P: E onde é que você busca qual é a fonte para você preparar esses slides? De onde é que você tira?

A: As vezes do próprio livro e as vezes da internet ou das duas maneiras para que eu não fuja muito do assunto eu vou seguindo a base do livro

P: Existe alguma orientação que norteia o seu trabalho? Se sim quais? Nesse caso a pergunta se refere as normas da escola, documentos oficiais, *approaches* alguma coisa que você acredita que norteia o seu trabalho.

A: Sim... é::: ... Eu gosto muito de/de/de uma aula assim que seja dinâmica e eu busco assim me basear um pouco nos PCNS na questão assim dos gêneros textuais eu procuro trabalhar com eles em sala de aula embora como é particular a gente não PODE de jeito nenhum fugir da questão do livro querendo ou não é ELE que vai me dar o norte assim principal da aula eu posso usar outro artifício sim mas não posso deixar de usar... o livro

P: Como você enxerga o papel dos documentos oficiais e das políticas educacionais para ensino fundamental I no contexto que você leciona?

A: Nossa... sim os pcns né eu/eu tô fazendo um trabalho relacionado a isso e eu vejo que... no ensino fundamental dois já é difícil... e no I por mais que a gente queira implementar por mais que a gente veja que realmente a teoria ali tem uma proposta muito boa mas tem uma dificuldade muito/muito grande assim da gente abordar em sala de aula eu mesma tenho uma dificuldade muito grande em relação a isso eu procuro seguir eu procuro sempre que puder fazer mas

P: você acha assim no/no com relação a importância como você classificaria você acha que é muito importante extremamente importante

A: Extremamente importante eu acho que sim.

P: Você acha que a universidade orienta o seu trabalho... para o ensino fundamental I? Se sim como?

A: ...Não/Não realmente eu comecei a aprender a como...ensinar no ensino fundamental I ensinando... Pro ensino fundamental II eu já tive uma basezinha né porque eu sou do pibid né e a gente... de toda sorte eu tive um apoio melhor mas do fundamental um nenhum não/não tive.

P: O que ou quem você acha que mais orienta prescreve né no caso o seu trabalho? E como?... Alguma coisa ou alguém que você acha que mais orienta o seu trabalho... pra você assim dessas coisas que você me falou se você pudesse escolher uma coisa pra me falar aqui agora... como é que essa coisa orienta você?

A: A experiência que eu tive no Pibid... foi o que me orientou assim até na própria questão de/da desenvoltura de sala de aula... né porque a gente percebe a diferença de quem tá no pibid que já tem uma experiência e quem não tá e vai encarar uma sala de aula então pra mim de certa forma foi mais fácil essa questão da dinâmica da aula mesmo né de como acontece de como se inicia do meio pro fim. Fim da entrevista.

Instrução ao sócia: Professora Ane

P: Pesquisadora **A:** Ane

P: Instrução ao sócia... suponha que eu seja sua sócia e que amanhã vou substituí-la em seu local de trabalho quais instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição

A: hum ... Ao chegar na escola... cumprimenta... as mães que estão do lado assim que elas ficam as mães ficam algumas esperando as crianças outras ficam por lá mesmo só pra a questão de estranhamento essas coisas e tal então você vai entrar e cumprimenta as pessoas

P: como é que você cumprimenta normalmente?

A: boa tarde, tudo bem? como é que você vai? em seguida você vai pra direção e fala com o pessoal da direção pra informar que você chegou né que a sua aula vai começar ... e:: você se dirige pra a primeira turma que tá no seu planejamento porque na terça feira na minha aula é:: eu dou três aulas em três turmas diferentes então a primeira que você vai é o terceiro ano você vai pra essa sala bate na porta pergunta se tá finalizando a aula ou se não tá finalizando se pode esperar

P: então, eu saio da sala da direção eu só faço chegar lá e falar cheguei eu preciso falar com alguém com o diretor falar boa tarde gente... eles já viram que eu já cheguei né aí eu vou pra onde? como é que eu faço? vou pra algum corredor pra direita pra esquerda?

A: Você vai fazer praticamente o mesmo percurso como se você fosse sair da escola porque na entrada a direção ao lado... então, pra você voltar pras salas de aula você vai ter que passar pelo portão novamente... não por fora mais assim pela porta e seguir em frente direto ... você dobra... a direita e vai direito que as salas são mais lá na frente perto do pátio

P: aí tem alguma/alguma identificação terceiro/do terceiro ano?

A: tem todas as salas tem na porta, pronto, aí você chega fala com a professora pergunta se pode entrar se não espere um pouquinho e quando ela der a permissão você entra e começa sua aula certo? ... fala com as crianças né deseja boa tarde em inglês que eles gostam muito quando a gente fala inglês é:: eles vão correndo lhe abraçar não estranhe isso porque é deles mesmo eles vai/vai lhe abraçar e lhe beijar e perguntar um bocadinho de coisas você né: é:: com carinho,

paciência respo::nda né: mas não também não se prolongue muito porque as vezes tem dias que eles chegam assim be::m agitados então eles fazem de tudo pra tirar você do/do foco da sua aula então você conversa... mais se você perceber que eles estão querendo sair um pouco assim você corta e já vai é:: dando as orientações gente vamos sentar que a gente vai começar a nossa aula todo mundo agora fica quietinho que tia vai/vai é:: ensinar o conteúdo e vocês vão prestar atenção tá certo assim que eles concordarem aí você ... começa a sua aula certo?

P: aí onde eu coloco os meus os materiais?

A: em cima do birô da mesinha coloca todos os materiais lá e já deixa separado pra você não se confundir porque como você vai sair de uma sala pra ir pra outra se você não separar os seus materiais vai misturar tudo na hora você vai se perder

P: existe alguma coisa assim pra ajudar na aula alguma coisa que você já traz já deixa na sala em cima da mesa?

A: além do livro eu deixo a/o caderno de planejamento eu sempre antes de entrar já deixo é:: na sala que eu vou aplicar o exercício que eu vou ensinar Ok então vai ser dia de prova e você vai é:: não dar uma revisão mais assim muito de lo::nge assim tentar relembrar algumas coisas pra eles que como é de quinze em quinze dias a gente também não pode querer né? que eles já cheguem lembrando de tudo que aconteceu na revisão anterior então você vai iai pessoal vocês já estudaram é o que que você lembram do nosso assunto que a gente viu semana passada e deixa eles falarem pra ver se eles realmente estão lembrando do conteúdo que eles estudaram né?

P: qual é o assunto?

A: *Greetings* saudações... se você não quiser perguntar dessa forma você vai como se fosse uma conversa pra não parecer uma revisão pra deixar eles estressados você vai de uma forma mais espontânea pra que eles não percebam que você tá querendo avaliar eles desde então... feito isso quando você já: observa se os alunos estudaram se não assim que eles se expressam... aí você já pode organizar a sala que é bem importante né separa::r os alunos ver aqueles que dão mais trabalho que sempre tem os alunos que dão mais trabalho e::: colocar perto de você o que dá mais trabalho você bota perto de você e os outros que não derem muito você coloca em cantos separados na sala

P: no caso eu já vou percebendo nesse primeiro contado né pra na hora poder separar

A: geralmente os que dão mais trabalho eles são bem mais agitados do que os demais os outros são mais calmos respondem as perguntas mais não/não fazem muita coisa já os que dão mais trabalhos eles são mais agitados e se levantam e vão e falam e pulam e gritam aí você já percebe coloca perto de você o mais danado o mais agitado e os outros coloca em lugar separado da

sala... pode ter certeza que eles vão se comportar dessa forma... aí tendo separado né todo mundo botar no seu devido lugar você já pode fazer a distribuição das provas quando você tiver distribuindo alerte aos alunos que procurem não ficar olhando pro do colega::nha que guarde os materiais em baixo da cadeira é:: e que só deixem o lápis e a borracha em cima e que antes de qualquer coisa até antes mesmo da explicação da prova porque eles costumam muito esquecer o nome e até você perceber a caligrafia até vai ser difícil né olhe gente vamos agora colocar o nomezinho da gente todo mundo começa a escrever eles vão escrever o nomezinho aí sim você pode começar as instruções da prova

P: uma dúvida e a prova você pega na direção quando você chega você vai lá e imprime os você já traz pronta?

A: todas os trabalhos que a gente faz na escola ... que a gente faz é da escola é na escola que a gente imprime

P: então no caso eu vou ter que imprimir quando chegar lá na direção

A: não... já vai tá impressa você só vai pegar

P: *okay*

A: esqueci de dizer esse detalhe

P: você já vai ter enviado né ah *okay* tudo certo

P: quando eu tiver aplicando a prova se algum não quiser fazer ficar assim né Não vou fazer e aí que que eu faço?

A: se ele disser que não vai fazer... aquela ameaçazinha básica né:: chamar a diretora ou de levar pra secretaria ou de dar uma chamadinha olhe... tô achando que tem quando você ver que tá um muito querendo conversar com o outro ... tô achando que tem gente que quer ficar sem a prova dá aquela indiretazinha pra não ser tão específico aí pronto quem já vai tá errado vai perceber geralmente eles percebem e procuram se orientar quando vê que não funciona isso aí você já parte pro plano b né ou de pedir que ele fique comportado mesmo se dirija mesmo a pessoa olhe fulano não pode fazer isso dia de prova tal e se ainda não funcionar retirar da sala você chama a direção pra que não perturbem né os demais

P: se durante a prova surgir alguma dúvida assim eu eles já estão com a prova nesse momento aí um aluno Ti::a que que eu faço?

A: Vá até eles pergunte né com carinho... que foi meu amor? qual é a sua dúvida? e você dê a instrução pra eles faça não der a resposta não dê a resposta porque se você der eles vão estranhar eu não costumo dar a resposta eu faço de uma maneira com que eles tentem perceber que a respostas é aquela ali:: eu fico dando aqueles *insights* aquelas dicas aqueles *tips* pra eles irem pegando aí:: quando eles perceberem pronto você não dê resposta de jeito nenhum a não ser

que a pessoa tenha muita dificuldade que tem realmente tem alguns que tem muita dificuldade MESMO você dando a resposta praticamente eles não entendem ... tem desses a-lu-nos mas você veja se eles já pega no ar, você explica um pouquinho ele já pega, não de maneira alguma não dê

P: eles vão fazer a prova e aí ... terminaram

A: você como nem todos terminam na mesma hora você vai prestando atenção em quem vai terminar primeiro na escola a gente tem uma ordem que:: não/não é legal que a gente coloque os alunos que terminaram pra fora porque geralmente eles vão brinca::r vão fazer outras co::isas e como tá na responsabilidade do professor se se machucar se... aí vai sobrar né pra gente o máximo que a gente pode fazer é pedir e falar com coordenadora e pedir que ela fique de olho nas crianças se houver necessidade de colocarem pra fora... da gente colocar pra fora, se não houver necessidade peça pra eles fiquem comportados na sala e esperar os demais terminarem a prova

P: mas então você/você costuma... você acha melhor que eles fiquem né? então, normalmente você faz assim... então eu vou fazer assim também deixar na sala, manter na sala

A: É

P: aí em determinado momento todos terminaram ... já estou com as provas eles mesmos trazem ou tenho que pegar como é que é quando eles terminam?

A: quando eles terminam... geralmente eu fico policiando eu nunca me sento na cadeira por traz do birô eu sempre fico andando entre eles porque co::mo é inglês eles sempre tem dúvidas mesmo você explicando toda prova no início vai ter um momento que vai ti::a mas eu não entendi isso aqui oque que eu faço sempre fico passeando na sala tirando as duvidas dos alunos então automaticamente quando eu faço isso quem já termina já fala e eu já vou pegando... já dou instrução de ficar quietinho e já vou me dirigindo aos outros alunos

P: aí todos terminaram já estou com todas a provas como... eu vou fazer pra me despedir pra ir pra próxima sala né?

A: você recolhe as provas recolhe as suas co::isas antes de sair já deixa o::/o:: seu planejamento aberto na sala que você va::i... e se despede de::les *bye bye* que eles já se acostumar já com a despedir em inglês vão vir lhe abraçar você abraça quem vier lhe dar um beijo você também...

P: [pode deixar

A: [né ... retribui

A: e segue em diante

P: tá *okay*. Fim da instrução.

APÊNDICE D - Comentários

Comentário: Professora Ane

A técnica do sósia me fez ver todo o trajeto que faço do início (desde a entrada na escola) até a saída da escola. Embora seja a minha primeira experiência com a técnica de instrução, consegui dizer a você como eu realmente trabalho em sala de aula, principalmente como ajo em determinadas situações de conflito (quando algum aluno desobedece na hora da prova).

Com a correria do dia a dia, muitos professores não tem essa oportunidade de observar a sua didática. Independentemente de ter sido uma instrução, foi bom e proveitoso pode falar sobre o meu trabalho, da minha metodologia e de como me organizo durante um dia de trabalho.

Comentário: Professora Liz

Primeiramente eu achei a técnica muito interessante e diferente, foi realmente algo que nunca fiz nem me imaginei fazendo. Achei uma oportunidade de me vê na sala de um outro ângulo e pensar sobre a minha prática. A impressão que tive é que sempre eu estava esquecendo de falar algo rs, mas enfim acredito que passei o que deveria ser feito na aula se eu não estivesse presente.