

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PROLING**

JANINE DOS SANTOS ROLIM

**ATIVIDADE DE ENSINO E EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÕES DE
DUAS PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA ACERCA DO SEU *MÉTIER* NA
PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**



João Pessoa – PB
2020

JANINE DOS SANTOS ROLIM

**ATIVIDADE DE ENSINO E EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÕES DE
DUAS PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA ACERCA DO SEU *MÉTIER* NA
PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na área de concentração Linguística e Práticas Sociais e linha de pesquisa em Linguística Aplicada, como requisito para obtenção de grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Betânia Passos Medrado.

João Pessoa – PB

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

R748a Rolim, Janine Dos Santos.

Atividade de ensino e educação infantil: representações
de duas professoras de língua inglesa acerca do seu
métier na primeira etapa da educação básica / Janine Dos Santos
Rolim. - João Pessoa, 2020.
196 f. : il.

Orientação: Betânia Passos Medrado.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Linguística Aplicada. 2. Interacionismo Sociodiscursivo. 3.
Ciências do Trabalho. 4. Trabalho de Ensino. 5. Língua Inglesa. 6.
Educação Infantil. I. Medrado, Betânia Passos. II. Título.

UFPB/BC

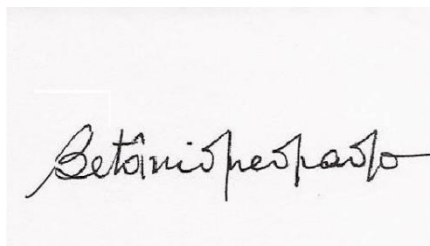
JANINE DOS SANTOS ROLIM

**ATIVIDADE DE ENSINO E EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÕES DE
DUAS PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA ACERCA DO SEU *MÉTIER* NA
PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

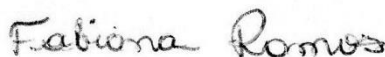
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na área de concentração Linguística e Práticas Sociais e linha de pesquisa em Linguística Aplicada, como requisito para obtenção de grau de Mestre em Linguística.

Data de aprovação: 27/02/2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Betânia Passos Medrado (UFPB)
Orientadora



Prof^ª. Dr^ª. Fabiana Ramos (UFCG)
Examinadora



Prof^ª. Dr^ª. Iara Francisca Araújo Cavalcanti (UEPB)
Examinadora

João Pessoa – PB

2020

Dedico este trabalho à minha mãe Rosenilda, ao meu pai Ednaldo e à
minha querida irmã Janaine.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por me capacitar em todas as etapas que antecederam a defesa deste estudo. Sobretudo, por preencher todos os vazios que fui descobrindo ao longo do processo de escrita e por me ajudar a (re)encontrar os sentidos da minha existência no meu agir no/pelo/sobre o mundo. Para Ele são todas as coisas!!!

À minha mãe Rosenilda por ser meu braço direito, e todos os meus outros membros. Meu amor por você vai muito além das escolhas linguísticas que eu poderia fazer neste momento. Te amo em demonstrações reais, e a realização deste trabalho é uma delas!

Ao meu pai Ednaldo por sempre apoiar as minhas escolhas e não medir esforços para que eu pudesse alcançar os meus sonhos. O senhor é um grande exemplo de pai. Obrigada pelo seu amor e por acreditar em mim. Te amo muito!

À minha irmã Janaíne por todos os momentos que compartilhamos juntas. São muitos anos! Você é e sempre será a minha melhor amiga. Enfrentar uma pós-graduação com você foi essencial para que eu pudesse chegar até aqui. Os desafios foram monstruosos, mas a nossa união venceu todos eles. *I love you, baby.*

Às colaboradoras desta pesquisa, que se voluntariam com o maior prazer. Saibam que vocês constituem a peça principal do desenvolvimento desta dissertação. Que a voz de vocês possa ecoar e trazer muitas contribuições para a atividade do professor de Língua Inglesa no contexto da Educação Infantil. Muita gratidão.

Às professoras Angélica Maia e Maura Dourado pela dedicação, amor e empenho em tudo o que fazem. Se cheguei até aqui, é devido ao fato de eu ter tido uma grande formação inicial. E vocês a marcaram!!! Levo para sempre o PIBID em meu coração, e todos que dele fizeram parte.

Aos meus grandes amigos Alyne, Raquel e Eric, que me acompanharam desde o momento da seleção do mestrado. A vocês, fica a minha gratidão eterna. Também expresso todo o meu carinho aos colegas que fui construindo ao longo das disciplinas, reuniões, viagens e eventos. Um obrigada especial às *BetaGirls* (Liane, Rosycléa e Gerthrudes). Vocês tornaram os meus

dois anos de mestrado bem mais calorosos. E, claro, eu não poderia deixar de mencionar, em especial, Ana Tália, Alyne e Luana pelos finais de reunião com café; como também Rodolfo, Raquel, Karla, Joeliane, Barthyra e Rafaela, pelos maravilhosos inúmeros encontros do nosso querido grupo dos “Jirayas”!

Às queridas professoras Regina Celi e Carla Reichmann pela vasta quantidade de saberes construídos acerca do ISD e da LA. Vocês são luz no nosso caminho! E, sem dúvida, iluminam a vida de todos os pós-graduandos pelas estradas “nebulosas” da Linguística.

À minha doce professora, coordenadora e orientadora Betânia Medrado pelos inúmeros ensinamentos, não só relacionados aos princípios teóricos basilares para o desenvolvimento deste estudo, mas, sobretudo, pelo companheirismo nos momentos em que eu mais precisei. Agradeço a você pela doçura dos comentários deixados em meu texto – mesmo quando eu precisava melhorar –, pelas conversas durante as viagens, pelos olhares de suporte no momento das apresentações, pelos conselhos para eu me alimentar melhor. Enfim, por tudo. Deus te abençoe! A senhora é uma grande formadora, amiga e humana!

Às professoras Iara Cavalcanti e Fabiana Ramos pela disponibilidade em participar como membros da banca examinadora deste trabalho de dissertação. A vocês toda a minha gratidão e carinho.

À CAPES pelos dois anos importantíssimos de bolsa de estudo. Muita gratidão!

Às eternas e bravas mulheres Genilda, Glória, Keonara e Vera, que partiram ao longo desses dois últimos anos, mas que tanto fizeram em vida.

RESUMO

Face ao recente aumento na oferta da disciplina de Língua Inglesa na primeira etapa da educação básica em escolas particulares brasileiras, bem como o crescimento na demanda por profissionais qualificados para atender a esse público, esta dissertação dedica-se a investigar as representações de duas professoras de Língua Inglesa acerca do seu trabalho de ensino no contexto da Educação Infantil. O presente estudo se desenvolve à luz do paradigma qualitativo-interpretativista de investigação, em virtude de o nosso *corpus* de análise se constituir como produto oriundo de compreensões individuais acerca de experiências coletivas em cenários reais de atuação, a escola. Assim, para a geração dos dados, foi realizado, a princípio, um Grupo Focal com as duas professoras colaboradoras, e a pesquisadora. Nele, as professoras responderam, oralmente, às perguntas do roteiro de entrevista semiestruturada, o qual continha questionamentos referentes aos anseios de pesquisa. Em seguida, as suas respostas foram transcritas, a partir do sistema de transcrição para textos orais proveniente da Análise da Conversação (MARCUSCHI, 1986). No que diz respeito à análise do texto/discurso (BRONCKART, 1999) das colaboradoras, esta se respalda na abordagem teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008, 2015; MACHADO; BRONCKART, 2009; BRONCKART, BULEA-BRONCKART, 2017), que tem como foco principal os estudos da linguagem e sua relação com o desenvolvimento humano. Ademais, fundamentamos a discussão dos nossos dados nos princípios que atravessam as Ciências do Trabalho, sobretudo Ergonomia e Clínica da Atividade (MACHADO, 2004, 2007; CLOT, 2007, 2010; SCHWARTZ, 2007; BUENO, 2009), como também nas contribuições apresentadas por pesquisadores da área da Linguística Aplicada contemporânea (CAVALCANTI, 1998; RAJAGOPALAN, 2006; MOITA-LOPES, 2006, 2009, 2013, entre outros), campo no qual esta dissertação se insere. Os resultados alcançados mediante análise do texto/discurso das professoras colaboradoras revelaram um delicado relacionamento com a equipe pedagógica da empresa terceirizada para a qual essas profissionais prestam serviço, como também com as prescrições procedentes desse coletivo em especial. Todavia, embora não tão acentuadas, ainda observamos em suas textualizações marcas linguísticas que nos possibilitaram uma interpretação mais positiva do que negativa acerca do acompanhamento que as colaboradoras recebem, também, pelo coletivo constituído por suas coordenadoras pedagógicas, mas sobretudo pelos outros coletivos que integram a comunidade de trabalhadores que atuam na escola em que elas desenvolvem a atividade de ensino. Além disso, as representações dessas profissionais evidenciaram a necessidade de se levar em consideração, ainda na formação inicial de professores de Língua Inglesa, especificidades que, até então, eram tidas como características do curso de graduação em Pedagogia; ademais, suas representações também apontaram para um entendimento que se distancia da concepção de bilinguismo sustentada na perspectiva da Educação Bilíngue.

Palavras-chave: Linguística Aplicada; Interacionismo Sociodiscursivo; Ciências do Trabalho; Trabalho de Ensino; Língua Inglesa; Educação Infantil.

ABSTRACT

In view of the recent increase in the offer of the English Language subject in the first stage of basic education in Brazilian private schools, as well as the growing demand for qualified professionals for meeting the audience needs, this thesis is dedicated to investigating the representations of two English teachers about their teaching job in the context of Early Childhood Education. The present study is developed in the light of the qualitative-interpretative research paradigm, once our *corpus* of analysis constitutes itself as a product derived from individual understandings about collective experiences in real performance scenarios, the school. Therefore, in order to generate the data, a Focus Group was initially conducted with the two teachers-collaborators, and the researcher. During the Focus Group, the teachers answered, orally, to the questions in the semi-structured interview script, which contained questions related to our research desires. Then, their answers were transcribed from the oral texts transcription system from Conversation Analysis (MARCUSCHI, 1986). In relation to the analysis of the text/discourse (BRONCKART, 1999) of the teachers-collaborators, it is supported by the theoretical and methodological approach of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999, 2006, 2008, 2015; MACHADO; BRONCKART, 2009; BRONCKART, BULEA-BRONCKART, 2017), in which its main focus is on the study of language and its relationship with human development. Furthermore, we based the discussion of our data on the principles that cross the Labor Sciences, especially Ergonomics and Clinic of Activity (MACHADO, 2004, 2007; CLOT, 2007, 2010; SCHWARTZ, 2007; BUENO, 2009), as well as on the contributions presented by researchers in the area of contemporary Applied Linguistics (CAVALCANTI, 1998; RAJAGOPALAN, 2006; MOITA-LOPES, 2006, 2009, 2013, among others), field in which this thesis is inserted. The results achieved by analyzing the text/discourse of the teachers-collaborators revealed a sensitive relationship with the pedagogical team related to the outsourced company to which these professionals provide services, as well as with the prescriptions coming from that collective in particular. However, although not so accentuated, we still noticed linguistic marks in their textualizations that enabled us to interpret more positively than negatively about the accompaniment that the teachers-collaborators received, also, by the collective constituted by their pedagogical coordinators, but, above all, by the other collectives that integrate the community of workers who work in the school where they carry out their teaching activity. In addition, the representations of these professionals showed the need to take into account, even in the initial training of English Language teachers, specificities that, until then, were considered characteristics of the undergraduate course in Pedagogy; moreover, their representations also pointed to an understanding of how far from the concept of bilingualism sustained from the perspective of Bilingual Education.

Keywords: Applied Linguistics; Sociodiscursive Interactionism; Labor Sciences; Teaching Job; English Language; Early Childhood Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Elementos básicos do trabalho do professor	49
Figura 2 – A práxis e a ação profissional	57
Figura 3 – Organograma de planejamento do grupo focal	71
Figura 4 – Ilustração da correlação estabelecida entre objetivos de pesquisa e categorização temática.....	76

QUADROS

Quadro 1 – Representação dos Níveis de Análise Textual.....	32
Quadro 2 – Quadro definidor dos quatro tipos discursivos fundamentais, sustentado em FdD	34
Quadro 3 – Funções de modalização	38
Quadro 4 – Síntese dos procedimentos de análise e suas categorias.....	74

LISTA DE ABREVIATURAS

AC – Análise da Conversação
ALTER – Grupo de Estudos Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CINTEP – Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
EFI – Ensino Fundamental I
EFII – Ensino Fundamental II
GELIT – Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho
GF – Grupo Focal
ISD – Interacionismo Sociodiscursivo
LA – Linguística Aplicada
LAC – Linguística Aplicada Crítica
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE – Língua Estrangeira
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PROBEX – Programa de Bolsas de Extensão
PROLING – Programa de Pós-Graduação em Linguística
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UC – Unidade Comunicativa
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UNIPÊ – Centro Universitário de João Pessoa
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. CONCEPTUALIZAÇÕES TEÓRICAS BASILARES.....	20
2.1. A Linguística Aplicada contemporânea.....	20
2.2. O Interacionismo Sociodiscursivo: proposta de análise dos textos/discursos	24
3. ENTRE DIÁLOGOS: O TRABALHO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	40
3.1. Caminhos para o trabalho de ensino na contemporaneidade: desenvolvimento, conflitos e ZDP	40
3.2. Educação Infantil e seus eixos articuladores	53
3.3. Formação de professores de Língua Inglesa e o bilinguismo enquanto proposta educacional	58
4. TECENDO METODOLOGICAMENTE A PESQUISA	63
4.1. A natureza da pesquisa.....	63
4.2. O contexto de investigação da pesquisa e o perfil das professoras colaboradoras	65
4.3. O ponto-a-ponto na geração dos dados.....	67
4.4. Os procedimentos e as categorias de análise	73
5. ANÁLISE DO AGIR LANGUAGEIRO DAS PROFESSORAS COLABORADORAS	76
5.1. Alunos como termômetro da atividade docente.....	77
5.2. Vozes enclausuradas e orientações <i>a léguas</i>	82
5.3. Sozinha ou com o outro?: representações do coletivo	93
5.4. Entrelugares: professora de Língua Inglesa, professora bilíngue ou pedagoga?	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICE A – TCLE	135
APÊNDICE B – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL	137
APÊNDICE C – NORMAS DE TRANSCRIÇÃO	138
APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO DO GRUPO FOCAL (ARQUIVO EM PDF)	139

1. INTRODUÇÃO

"Vamos pegar nossos livros e canetas, eles são as armas mais poderosas. Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo. Educação é a única solução"

(MALALA YOUSAFZAI, 2018)¹.

“Quanto mais cedo a criança começar a aprender uma determinada língua estrangeira (doravante, LE), mais alta será a probabilidade de ela se tornar fluente no idioma estudado”. Comentários como este sustentam-se em estudos científicos que interpelam a veracidade de um período crítico para a aquisição da linguagem. Muitos dos autores que argumentam, de maneira positiva, em seus trabalhos sobre a hipótese desse período crítico se fundamentam, mais especificamente, nas considerações de Lenneberg (1967) acerca da relação entre processos biológicos e aquisição de LE, e um provável intervalo de tempo entre essa relação. Embora a teoria de Lenneberg tenha influenciado um maior número de pesquisas entre as décadas de 60 a 80 (OYAMA, 1976; JOHNSON; NEWPORT, 1989), nos últimos dez anos, temos acesso a trabalhos de autores que discutem tal pressuposto como, por exemplo, Rosa (2010) e Grolla e Figueiredo Silva (2014).

Em contraposição, outros estudos sobre a fase adulta e aprendizado de LE, como é o caso da pesquisa *Age, accent and experience in second language acquisition*, desenvolvida por Moyer (2004), demonstram que não há um período mais propício para a aprendizagem da Língua Inglesa, por exemplo, e que as pessoas em idades mais avançadas estão igualmente aptas a aprender uma LE, como também crianças mais velhas. Além do mais, paralelamente ao esforço desses estudiosos em justificar a propriedade, ou não, do ensino de LE desde a infância, encontram-se os indivíduos e o mundo em sua atual conjuntura, imersos em um processo de aproximação e integração social/cultural/econômico/político mediado, sobretudo, pelos

¹ Esta e outras falas de Malala Yousafzai, que também abrirão os próximos capítulos desta dissertação, foram pronunciadas em visita ao Brasil organizada por uma rede bancária brasileira, em 09 de julho de 2018. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/diversidade/frases-inspiradoras-de-malala-yousafzai-no-brasil/>>. Acesso em 23 jul. 2019. Malala Yousafzai (1997) é uma ativista paquistanesa. Foi a pessoa mais nova a ser laureada com um prêmio Nobel. É conhecida principalmente pela defesa dos direitos humanos das mulheres e do acesso à educação na sua região natal do vale do Swat na província de Khyber Pakhtunkhwa, no nordeste do Paquistão, onde os talibãs locais impedem as jovens de frequentar a escola. Desde então, o ativismo de Malala tornou-se um movimento internacional (MALALA YOUSAFSAI, 2019). Em razão disso, valemo-nos deste espaço de produção acadêmica para homenageá-la. Ademais, informamos que a foto que compõe a capa deste estudo também mantém relação com as falas da ativista paquistanesa e com a escolha do nome fictício atribuído a uma de nossas professoras colaboradoras.

avanços tecnológicos, em outras palavras, a globalização. À vista disso, também testemunhamos uma profusão de discussões acadêmicas (MARCUSCHI, 2008; ROJO; MOURA, 2012; KERSCH et al., 2016; COSCARELLI, 2016) direcionadas a compreender e criar estratégias que viabilizem o ensino/aprendizagem de uma segunda língua e, desse modo, sensibilizar os educandos a buscar vivências em contextos reais de uso do idioma estudado. Essas vivências não se referem, somente, a viagens para países onde a outra língua é falada, mas também à possibilidade de aprendizagem, por exemplo, por intermédio de recursos tecnológicos e da (re)criação de espaços colaborativos de práticas concretas da língua alvo para além da sala de aula, isto é, para a vida.

Considerando o exposto, o fato é que se verifica um recente aumento na oferta da disciplina de Língua Inglesa na Educação Infantil (até 5 anos) em instituições particulares² brasileiras de ensino. Consequentemente, é crescente a procura por professores qualificados para atender a esse público. Portanto, no que diz respeito a este estudo, o nosso anseio pela visibilidade e por espaços que nos proporcionassem o debate acerca dessa nova demanda educacional – o trabalho do professor de Língua Inglesa na primeira etapa da Educação Básica – nos provocou a desenvolver uma pesquisa a partir dos sentidos atribuídos pelos próprios professores que atuam e enfrentam as eventualidades desse contexto. Acreditamos que através das interpretações atribuídas por esses profissionais ao seu trabalho, e apresentadas a nós por meio da linguagem, torna-se possível acessarmos reconfigurações do seu agir (BRONCKART, 2008), guiando-nos, assim, a compreensões sobre esse novo campo de atuação de professores de Língua Inglesa.

Por outro lado, também justificamos a realização desta pesquisa pelo caminho percorrido pela pesquisadora e pelas suas inquietações, no que se refere ao seu desenvolvimento profissional científico/docente. Sete anos após a sua conclusão do Ensino Médio, que se deu no contexto de escola pública, a pesquisadora obteve o título de professora de Língua Inglesa através do curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba (doravante UFPB), cujo trabalho de conclusão de curso³ definiu-se como resultado de sua participação como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

² Muitas instituições privadas de ensino têm adotado programas bilíngues como um diferencial na oferta da Educação Básica. Esses programas bilíngues, geralmente, são oferecidos por empresas terceirizadas, as quais disponibilizam às instituições que os adotam, e também aos professores contratados, um acompanhamento profissional com suas equipes gestoras.

³ Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Representações do trabalho docente no âmbito do subprojeto PIBID letra-inglês da UFPB” e apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras-Inglês, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de Licenciado(a) em Letras-Língua Inglesa, sob a orientação da Profª. Drª. Angélica Araújo de Melo Maia, no ano de 2017.

(doravante PIBID), nos anos de 2014 até meados de 2017. Ainda em fase de conclusão da sua formação inicial, a pesquisadora começou a lecionar em turmas de Ensino Fundamental I (doravante EFI), mas afastou-se da sua condição de professora no final deste mesmo ano de 2017 por motivo de aprovação na seleção de mestrado.

Participar do PIBID fez com que a pesquisadora expandisse, ainda na formação inicial, seus conhecimentos com relação à formação de professores, sensibilizando-a a pesquisar sobre questões relativas ao trabalho do professor de Língua Inglesa, sobretudo no âmbito desse programa. Frente a isto, o desenvolvimento de um trabalho final de curso contemplando a atividade docente ganhou um foco ainda maior na caminhada acadêmica da pesquisadora no momento em que esta se propôs, como consequência de sua experiência enquanto professora atuante em contexto de EFI, a compreender o trabalho docente de duas professoras de Língua Inglesa em salas de aula da Educação Infantil a partir dos sentidos que estas atribuem à sua prática.

Esclarecemos que, embora a pesquisadora não tenha vivenciado práticas formativas e docentes referentes a este contexto específico, as demandas apresentadas por suas colegas de profissão – professoras de Língua Inglesa – que atuavam com crianças de 3 a 5 anos de idade no momento da elaboração do projeto desta dissertação despertaram nela o interesse pela compreensão desse outro, e recente, cenário de atuação de professores formados em cursos de Letras-Inglês, o da Educação Infantil. À vista disso, portanto, destacamos que esta dissertação se configura, também, como parte de um entrelaçamento acadêmico/formativo/profissional, cuja constituição apresenta raízes nas inquietações científica e docente oriundas ainda na formação inicial da pesquisadora.

Tratando-se, então, de trabalho docente no contexto brasileiro, estudos vêm sendo desenvolvidos a partir das contribuições das Ciências do Trabalho (AMIGUES, 2004; MACHADO, 2004; BUENO, 2009) e à luz da perspectiva Interacionista Sociodiscursiva (doravante ISD) (MACHADO, 2004, 2007; MACHADO; BRONCKART, 2009; GUIMARÃES et al., 2007; CRISTOVÃO, 2008; MACHADO et al., 2011; BRONCKART; BULEA-BRONCKART, 2017). Damos destaque, em especial, às pesquisas desenvolvidas por membros do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT)⁴, o qual

⁴ Grupo de estudo ao qual esta dissertação se afilia.

encontra-se cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING)⁵ da UFPB.

Dentre a diversidade de pesquisas realizadas desde a instituição do GELIT, estão os trabalhos, em nível de mestrado e doutorado, desenvolvidos por Pérez (2014), Araújo (2014), Freudenberg (2015), Silva (2015), Ramos (2015), Cavalcanti (2015), Santos (2018), Dantas (2014, 2019), Velloso-Leitão (2015, 2019), entre outros; além de livros publicados com artigos relacionados a temas, tais como: práticas de letramento, escrita, trabalho do professor, inclusão, formação docente, e muitos outros (MEDRADO; PÉREZ, 2011; PEREIRA, 2012; PEREIRA; MEDRADO; REICHMANN, 2015). Todas essas discussões apresentadas nos trabalhos produzidos pelos membros do GELIT reverberam na nova concepção de ensino como trabalho (MACHADO, 2007) assumida por pesquisadores aplicados brasileiros ao longo dessas duas últimas décadas.

Esses pesquisadores têm encontrado respaldo para o desenvolvimento dos seus estudos nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD, que apresenta um interesse particular quanto à *análise do agir comunicativo verbal* (1999, 2006, 2008). De acordo com Pérez (2013), no que diz respeito à busca pela compreensão do agir docente, o ISD tem se dedicado a desenvolver “[...] procedimentos de análise, considerando contribuições de áreas/disciplinas que também adotam uma abordagem marxiana de trabalho, vygotskyana do desenvolvimento e/ou sociodiscursiva da linguagem” (p. 116).

Essa transdisciplinaridade característica do ISD no modo de se conceber ciência (BRONCKART, 2015) culminou em uma concepção de ensino, cuja atividade⁶ passa a ser compreendida “como um verdadeiro trabalho, suscitando reflexões, debates e pesquisas didáticas e/ou científicas” (BRONCKART, 2006, p. 203). Esse se torna, a partir do final do século XX, o foco investigativo de estudos desenvolvidos na área da Linguística Aplicada (doravante LA), que desde a sua constituição – caracterizada, inicialmente, como aplicação de teorias linguísticas – tem testemunhado uma série de *viradas epistemológicas* (MOITA-LOPES, 2009) em relação à forma como as pesquisas em seu campo são conduzidas, e aqui nos referimos, exclusivamente, ao trabalho do professor de línguas. Nas palavras de Medrado (2011), com base nas considerações fundamentadas por Moita Lopes (2006, 2009), Pennycook (2006), Rajagopalan (2006), entre outros, acerca dessa ciência contemporânea, “a LA, como

⁵ Acrescentamos que o PROLING, criado em 2006, é considerado, atualmente, um dos mais prestigiados programas de Pós-Graduação do Nordeste, com conceito 6 na última avaliação trienal, no ano de 2014, emitida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

⁶ Atividade de ensino.

parte de uma ciência social, problematiza e teoriza sobre esses novos tempos, trazendo à tona reflexões que dizem respeito à vida e a práxis humana” (p. 23).

Dessa forma, compreendemos que, ao desenvolvermos uma pesquisa levando em consideração as representações/interpretações dos professores – no caso deste estudo, de duas professoras de Língua Inglesa no contexto de Ensino Infantil –, concretizadas em seus textos/discursos, acerca dos diferentes aspectos que fazem parte do seu agir docente, estamos, sim, fazendo ciência do ponto de vista da LA contemporânea e, desse modo, contribuindo para as inúmeras outras discussões sobre o ensino como trabalho que integram o ambiente acadêmico, sobretudo nestes últimos anos. A nosso ver, o acesso a essas interpretações não só possibilita ao professor rever, avaliar e reconfigurar formas de atuação, como também pode fornecer subsídios à constituição de uma política de formação inicial e continuada mais alinhada com os desejos, as motivações e as necessidades desse profissional docente e, também, das exigências institucionais.

Além disso, desenvolvemos este estudo pelo fato de percebermos uma escassez na literatura da área que problematize o trabalho de professores de Língua Inglesa na Educação Infantil. Quando encontramos pesquisas nesse contexto, as discussões permeiam com mais fervor o universo do ensino bilíngue ou do trabalho de professores formados em Curso de Graduação em Pedagogia. Todavia, ao realizarmos uma busca na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações, a partir dos temas “Linguística Aplicada e Trabalho de professores de Língua Inglesa na Educação Infantil” e “Língua Inglesa e Educação Infantil”, encontramos algumas pesquisas que versam, de forma mais aproximada, acerca do que tencionamos discutir nesta dissertação, quais sejam: i) formação de professores de Língua Inglesa e atuação em salas de aula de Ensino Fundamental I (RAMPIM, 2010); ii) múltiplas vozes sobre a inclusão da disciplina de Língua Inglesa em conteúdos curriculares da Educação Infantil (GARCIA, 2011); iii) políticas do ensino de línguas estrangeiras no contexto da Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (PIATO, 2015); e iv) concepções de ensino/aprendizagem de professores e formadores de Língua Inglesa acerca do trabalho de ensino com crianças de até 6 anos de idade e o papel que a formação inicial desempenha na atuação desses profissionais nesse contexto (PEREIRA, 2016).

Diante do exposto, para o desenvolvimento do presente estudo, partimos do pressuposto de que o trabalho de ensino de LE na primeira etapa da Educação Básica requer do profissional uma série de competências que vão além do conjunto de conhecimentos relacionados ao idioma de trabalho. E, em função de despertarmos o interesse de futuros pesquisadores a respeito dessa crescente demanda contextual/educacional para o trabalho de professores de Língua Inglesa,

além da necessidade de compreendermos as minúcias da atividade desses profissionais nesse novo cenário, ao longo desta pesquisa, tentaremos responder as seguintes questões:

- Quais são os temas que emergem com maior recorrência durante o Grupo Focal⁷ e como eles representam o trabalho de ensino de duas professoras de LI no contexto da Educação Infantil?
- De que maneira as professoras de LI interpretam o seu agir perante às diferentes instâncias prescritoras do seu trabalho?
- Até que ponto as representações das professoras de LI referentes às instâncias prescritoras revelam a sua relação com o coletivo de trabalho?

Nesse sentido, esta pesquisa tem como propósito central investigar as representações de duas professoras de Língua Inglesa acerca do seu trabalho em salas de aula de Ensino Infantil. Para tanto, delimitamos os seguintes objetivos específicos: i) discutir os temas abordados pelas professoras colaboradoras durante um Grupo Focal e sua relação com o trabalho de ensino dessas profissionais no contexto da Educação Infantil; ii) analisar de que forma as professoras interpretam o seu agir perante às diferentes instâncias prescritoras do seu trabalho e iii) verificar, por meio da interpretação dessas professoras quanto às instâncias prescritoras da sua atividade, se há uma inclinação positiva ou negativa com relação ao seu agir, ao coletivo de trabalho, e ao seu pertencimento nesse(s) coletivo(s).

No que diz respeito, por sua vez, ao percurso metodológico adotado, a presente pesquisa se organiza a partir de uma abordagem metodológica de cunho qualitativo-interpretativista, visto que nos utilizamos dos textos/discursos (BRONCKART, 1999) das professoras colaboradoras para melhor compreendermos os significados que estas atribuem à sua prática docente. Assim, mediante o fato de que a atividade do professor não pode ser inteiramente compreendida apenas a partir de elementos observáveis, mas também a partir dos “textos que se desenvolvem, tanto na própria situação de trabalho quanto os que se desenvolvem em outros momentos, sobre essa atividade profissional” (MACHADO et al., 2009, p. 18), para a geração dos dados, foi realizado um Grupo Focal com as professoras colaboradoras⁸, a fim de utilizar

⁷ Sobre Grupo Focal compreende-se “[...] uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador” (MORGAN, 1997 apud GONDIM, 2003, p. 151).

⁸ Vale ressaltar que, com o propósito de “evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades”, foi entregue às professoras um termo de consentimento (cf. Apêndice A) livre com esclarecimentos acerca do desenvolvimento desta pesquisa e da garantia de proteção aos participantes (CELANI, 2005, p. 110).

os textos orais oriundos desse momento de reflexão como *corpus* de análise da pesquisa. Após o Grupo Focal, as falas das professoras colaboradoras foram transcritas, a partir da notação da Análise da Conversação, com base em Dionísio (2001) e a partir de Marcuschi (2002 apud MEDRADO, 2006). Por fim, nos utilizamos do aporte teórico e metodológico do ISD (BRONCKART, 1999) e das Ciências do Trabalho (CLOT, 2007; MACHADO, 2004; BUENO, 2009), para abordarmos questões como gênero profissional, coletivo de trabalho e prescrições; além de outras categorias que foram emergindo durante as reflexões das professoras.

Desse modo, esta dissertação encontra-se estruturada tal qual expomos nos próximos parágrafos.

Neste *Capítulo Introdutório*, apresentamos as nossas inquietações de pesquisa, bem como o campo de interesse investigativo da pesquisadora e sua experiência profissional, os quais também a influenciaram, consideravelmente, na problematização do tema abordado. Ademais, neste capítulo, realizamos discussões sobre possíveis alcances tanto em nível básico de ensino quanto em nível superior e, até mesmo, em termos de criação de novas políticas educacionais e de formação desses profissionais. Também expomos algumas pesquisas que versam em torno do que está sendo tematizado por nós, além da filiação ao grupo e programa de pós-graduação aos quais esta pesquisa encontra-se vinculada, e uma breve explanação da nossa escolha metodológica.

O *Capítulo 2* informa aos leitores acerca dos fundamentos teóricos basilares sobre os quais este estudo encontra-se alicerçado. Tecemos, inicialmente, considerações sobre a LA na contemporaneidade e, em seguida, apresentamos a interpretação dada por nós à abordagem teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD. Tomando emprestado a noção de licença poética⁹, advinda da literatura, recomendamos uma, nada modesta, xícara de café para a sua leitura. Essa abordagem configura-se como central para a análise dos textos/discursos (BRONCKART, 1999) produzidos pelas nossas professoras colaboradoras, o que exigiu de nós uma escrita bastante cuidadosa.

No *Capítulo 3*, estabelecemos um diálogo acerca da evolução conceptual sofrida pela compreensão da atividade humana de trabalho ao longo das formações sociais para que, logo em seguida, pudéssemos discutir os princípios terminológicos formulados por cientistas do trabalho e clínicos da atividade acerca desse agir inerentemente humano. Também, além do

⁹ “A licença poética é a possibilidade de a linguagem romper com as regras da própria língua, o que amplia a noção de que ela está viva e o sujeito está cercado de mecanismos de construções e reconstruções permanentes” (MACHADO, 2017, p. 19).

respaldo nos conceitos de *desenvolvimento*, *conflito* e *Zona de Desenvolvimento Proximal* (VYGOTSKY, 1998^a[1934], 1998b[1930]; FOGAÇA, 2011), abordamos os pressupostos que perpassam o trabalho docente na Educação Infantil, na formação do professor de Língua Inglesa e no bilinguismo enquanto proposta educacional.

No *Capítulo 4*, por sua vez, discorremos de forma mais aprofundada a respeito dos elementos que configuram a natureza desta pesquisa, assim como do seu contexto de investigação e do perfil das professoras colaboradoras. Além disso, apresentamos aos leitores o instrumento empregado por nós para a geração dos dados e o sistema de transcrição que adotamos para analisá-los. Também, neste mesmo capítulo, foram informados os procedimentos que guiaram a análise dos textos/discursos (BRONCKART, 1999) produzidos pelas professoras colaboradoras.

Finalmente, no *Capítulo 5*, encontram-se, a nosso ver, as mais significativas contribuições desta dissertação. É neste último capítulo, portanto, que a voz das respectivas professoras colaboradoras desta pesquisa ecoará narrativas laborais, dando-nos acesso às suas compreensões acerca do que é trabalhar como professoras de Língua Inglesa no contexto da Educação Infantil, as quais nos sugeriram as seguintes categorias temáticas: i) alunos como termômetro da atividade docente; ii) vozes enclausuradas e orientações *a léguas*; iii) sozinha ou com o outro?: representações do coletivo; iv) entrelugares: professora de Língua Inglesa, professora bilíngue ou pedagoga?.

Para concluirmos, nas *Considerações Finais*, apresentamos os resultados da análise dos textos/discursos das professoras colaboradoras e como esses resultados dialogam com a formação inicial do professor de Língua Inglesa. Também, retomamos a problemática central desta pesquisa, de modo a verificar se o desenvolvimento deste estudo alcançou, ou não, uma coerência em termos de objetivo, e, enfim, sugerir propostas de pesquisas futuras que possam dar continuidade ao que foi discutido por nós com relação ao trabalho do professor de Língua Inglesa no contexto da Educação Infantil.

2. CONCEPTUALIZAÇÕES TEÓRICAS BASILARES

"Entendi que educação era mais do que ler e escrever. Era sobre empoderamento e emancipação"

(MALALA YOUSAFZAI, 2018).

Este capítulo dedica-se, inicialmente, ao diálogo com os princípios que norteiam as pesquisas no campo da LA contemporânea e, em seguida, à discussão referente à problemática da linguagem no desenvolvimento humano. Apresentamos um apanhado das ideias construídas por um grupo de estudiosos genebrinos – o projeto do ISD – acerca das consequências da emergência de uma forma de comunicação essencialmente humana e a sua relação com os desdobramentos das atividades desempenhadas por esses indivíduos não apenas no que diz respeito ao mundo em que vivem, como também à sua própria progressão em termos ontológicos. E, por fim, discorreremos acerca do modelo de análise de textos/discursos proposto por essa abordagem sociointeracionista.

2.1. A Linguística Aplicada contemporânea

Se por muito tempo o trabalho dos professores de língua era compreendido a partir do viés da “aplicação da Linguística¹⁰” (MOITA-LOPES, 2009), o final do século XX e início do século XXI marcaram grandes reviravoltas no modo como o ensino/aprendizagem de línguas passou a ser compreendido. Hoje, defende-se uma visão de LA

[...] indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos (FABRÍCIO, 2006) para compreender o mundo atual (MOITA-LOPES, 2009, p. 19).

Em vista disso, uma vez relacionando os avanços no modo de conceber a linguagem e a relação que esta estabelece com o meio, com os instrumentos desse meio e, sobretudo, com

¹⁰ No artigo intitulado “Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar”, publicado em 2009, Moita-Lopes apresenta uma síntese acerca das “viradas” epistemológicas sofridas pela LA desde a sua constituição até a primeira década do século XXI.

os sujeitos que habitam nele, somos convidados a olhar para o trabalho de ensino e sua complexidade com “outros óculos” (MACHADO, 2007), “óculos” estes que permitem ao professor se desprender de formas já concebidas de ensino e, assim, construir um “meio-aula” (AMIGUES, 2004) que oportunize a seus alunos não só aprender uma nova língua, ou sua língua materna, mas também compreender a realidade que os cerca.

Esse novo olhar para a LA e, sobretudo, para o trabalho do professor configura-se como um caminhar em direção à “[...] reinvenção de formas de produção de conhecimento, uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la” (MOITA-LOPES, 2006, p. 85). Em decorrência disso, a LA se dispõe, nas palavras de Miller (2013), em um primeiro momento, como área de investigação, em virtude de oportunizar a compreensão de práticas de formação de professores e dos efeitos dessas práticas tanto na formação inicial quanto na continuada. Em seguida, como campo metodológico, ao conceber, a partir de inovações procedimentais, outros caminhos qualitativo-interpretativos de investigação nas ciências sociais. A LA assume, também, um novo patamar político no ambiente acadêmico, ao contribuir para o crescimento do “*status* institucional dos formadores de professores, tanto no Brasil quanto no exterior” (MILLER, 2013, p. 100). Por fim, de acordo com Miller (2013), talvez esta seja a contribuição mais significativa, a LA coopera para a transformação social, visto que, ao desenvolverem pesquisas nesta área, em especial, os pesquisadores aplicados assumem um compromisso ético, social, e de respeito com a comunidade e “[...] agentes envolvidos em processos de formação de professores” (p. 100).

Já não se trata mais de pôr em prática métodos decorrentes de formulações e abordagens linguísticas específicas, mas de pensar em uma LA que vá ao encontro da práxis; ou melhor, uma LA crítica (LAC) (PENNYCOOK, 1998), cujas características nos direcionam a uma compreensão de uma LA transgressiva (PENNYCOOK, 2006), ultrapassando limites disciplinares e em paralelo com as diversas transformações da sociedade contemporânea, sobretudo no final desta segunda década do século XXI. Acerca dessa LA contemporânea, Moita-Lopes (2006) defende

[...] uma LA que precisa ter algo a dizer sobre o mundo como se apresenta e que o faz com base nas discussões que estão atravessando outros campos das ciências sociais e das humanidades, nas quais se verifica uma mudança paradigmática em virtude da crise da ciência moderna (p. 96).

Sob esse viés, a LA pode ser compreendida como uma ruptura de padrões tradicionais de produção de conhecimento. Ela navega por entre diferentes áreas do saber, mas sempre à

procura de um elo que proporcione “o diálogo (ou ‘conversa’) entre teorias” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1992:2 apud MOITA-LOPES 2006, p. 100); e, por esse motivo, a LA, ao longo do tempo e de pesquisas desenvolvidas neste escopo, vem sendo referenciada como transdisciplinar (SIGNORINI; CAVALCANTI, 2004), interdisciplinar (MOITA-LOPES, 1998), e, mais especificamente, na última década e meia, como indisciplinar (MOITA-LOPES, 2006, 2009). No que tange à “perspectiva da indisciplinaridade”, Moita-Lopes (2009) argumenta que esse enfoque “[...] em LA requer um nível alto de teorização inter/transdisciplinar (o que envolve ler em vários campos do conhecimento, participar de eventos em outras áreas etc.), embora não seja absolutamente uma unanimidade” (p. 20).

Diante, então, dessa perspectiva assumida por pesquisadores contemporâneos aplicados, que, ao desenvolverem seus estudos, reteorizam os sujeitos sociais, as práticas discursivas nas quais esses sujeitos são construídos, bem como a produção de conhecimento, a relação de poder nas sociedades, a responsabilidade discursiva em prol dos princípios éticos, entre outros (MOITA-LOPES, 2009), é possível perceber um crescente número de pesquisas que se valem de conceitos oriundos de outras áreas do saber. A título de exemplo, podemos citar esta dissertação, na qual, para uma discussão acerca do trabalho do professor, foi preciso estabelecer um diálogo, por exemplo, com as Ciências do Trabalho e com a abordagem sócio-interacionista, que transitam pelas áreas da Filosofia, Psicologia, Sociologia etc., como será discutido mais adiante.

O caminhar pelo novo em outras teorizações tornou possível atualizações metodológicas para a análise da atividade não apenas do outro, mas da nossa própria. Como exemplo, podemos citar a perspectiva de análise apresentada pela Psicologia do Trabalho, a qual tem sido adotada por inúmeras pesquisas desenvolvidas na área da LA. Segundo Clot (2007),

a análise psicológica do trabalho é sempre análise de um sujeito, de um grupo ou de vários, numa situação ou num meio. Ela concerne àquilo que os homens fazem com as provações pelas quais passam e das soluções que eles encontram, ou não encontram, a fim de enfrentá-las. É esse o motivo pelo qual, considerando que seu objeto são as condições da vida habitual num “meio natural”, a psicologia do trabalho tem de enfrentar habilidades anônimas, representações do senso comum, análises da razão prática e subjetiva daqueles que trabalham (p. 127).

Os desdobramentos dessa forma de conceber ciência, não obstante, trouxeram consigo objeções metodológicas, que, por sua vez, guiaram pesquisadores a explorar e ampliar conceitos dessas outras áreas, como é o caso dos conceitos de *psiquismo* e do *real da atividade* (cf. seção 3.1 desta dissertação). Como consequência disso, no que concerne ao trabalho de ensino e às

pesquisas desenvolvidas sob o viés da LA, essas formulações foram empregadas e utilizadas metodologicamente¹¹ para se alcançar uma melhor compreensão do trabalho do professor, distanciando-se, assim, de uma perspectiva solucionista empregada durante muito tempo. A partir de Moita-Lopes (2006) e Fabrício (2006), Miller (2013) argumenta que

esses novos caminhos paradigmáticos, com características explicitamente participativas e inclusivas, podem ser mais bem percorridos por aqueles para quem os resultados de pesquisas em formação de professores inseridos na área da LA deixaram de ser entendidos como “resolução” de problemas identificados em práticas sociais (não somente profissionais) e estão sendo ressignificados como “entendimentos” emergentes em vivências do dia a dia integradas a processos de reflexão investigativa (p. 111).

No entanto, ainda que este novo horizonte de compreensões acerca dos dilemas sociais tenha provocado práticas inclusivas e mais participativas não só de caráter científico e formativo no contexto acadêmico, mas também além dele, essas são práticas que demandam um grande esforço consciente e lúcido da enormidade das consequências que seus resultados podem ocasionar na relação que os sujeitos estabelecem com o mundo e com tudo aquilo que há nele.

Temos vivenciado um tempo de rupturas, de quebra de paradigmas, de visibilidade daqueles e daquelas que estão às margens da sociedade (MOITA-LOPES, 2006, 2009). Todavia, é preciso mais do que romper, quebrar, tornar visível, é preciso *viver aquilo o que se quebra, o que se rompe e o que se mostra*. É necessário que as nossas práticas cotidianas também sejam coerentes com aquilo que se defende nas pesquisas que desenvolvemos. É esse o grande projeto utópico apresentado por Freire:

Sem preocupações puristas, os revolucionários devem, contudo, exigir de si mesmos uma radical coerência. A coerência entre seu discurso e sua prática para que não sejam uns ao falar, outros ao agir. Como homens e mulheres, podem equivocar-se e mesmo errar; o que não podem é, num momento, verbalizar a opção revolucionária e, noutro, ter uma prática pequeno-burguesa (2011[1987a], p. 79-80).

Este é um desafio para todos os contextos de ensino, do básico ao superior e, também, à formação continuada. Alinhando o nosso pensamento ao de Celani e Medrado (2017), também defendemos que “[...] um dos maiores desafios das licenciaturas na atualidade [é] formar professores que estejam dispostos a se transformarem ao longo do processo e da sua prática

¹¹ Podemos citar, por exemplo, os instrumentos de autoconfrontação simples e cruzada e, também, a instrução ao sócia (CLOT, 2010).

[...]” (p. 29). Mas, este desafio também acompanha os formadores desses professores e os formadores desses formadores. É um encadeamento de relações construídas sobre um alicerce de responsabilidade, comprometimento, respeito, solidariedade, confiabilidade, que ultrapassa os limites de um único contexto e envolve outras vidas que, a um primeiro olhar, não estão presentes nele, mas o constituem.

É diante desse novo escopo de ressignificações de dilemas sociais que encontramos espaço para desenvolvermos esta dissertação. A LA contemporânea nos provoca a olhar para a nossa atividade, e aqui nos direcionamos à atividade de ensino, não só através de um ponto de vista particular às práticas culturais, políticas, históricas do nosso povo, mas também a partir de uma perspectiva global, da “pluriversidade do conhecimento e da compreensão” (MIGNOLO, 2003 apud MOITA-LOPES, 2006, p. 89). Para tanto, sustentamos nosso estudo na abordagem teórico-metodológica do ISD, cujo foco investigativo debruça-se sobre a relação que a linguagem estabelece com os processos de desenvolvimento humano (BRONCKART, 1999, 2004, 2006, 2008), e tem ocupado um lugar teórico basilar para as inúmeras pesquisas desenvolvidas na área da LA.

Posto isso, a próxima seção apresenta uma discussão acerca do ISD, que nos guiará durante a análise dos textos/discursos produzidos pelas nossas professoras colaboradoras e finaliza este segundo capítulo.

2.2. O Interacionismo Sociodiscursivo: proposta de análise dos textos/discursos

Segundo Bronckart (2006), “o ISD [...] não é uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica; ele quer ser visto como uma corrente da *ciência do humano*” (p. 10, grifo do autor).

Pode-se dizer que esta corrente constitui-se como uma abordagem transdisciplinar (BRONCKART, 2015), alimentando-se de estudos desenvolvidos no âmbito das ciências humanas, como também das ciências sociais – na psicologia, através dos estudos desenvolvidos por Vygotsky e Leontiev; na linguística saussuriana; na sociofilosofia de Habermas e de Ricoeur; na filosofia da linguagem, com os estudos de Bakhtin/Volochinov¹²; entre outras –,

¹² Aliando o nosso pensamento ao de Pérez (2014), também reconhecemos as críticas empreendidas por Bronckart e Bota (BRONCKART; BOTA, 2012; BRONCKART; BOTA, 2014) às referências feitas de Bakhtin em suas obras, os quais concedem a Volochinov/Medvedev a autoria de textos tipicamente concedidos a Bakhtin. Desse modo, assim como fez Pérez (2014), “referiremo-nos às contribuições como sendo do ‘Círculo de Bakhtin’, de forma geral, e citaremos Marxismo e Filosofia da Linguagem como sendo de Volochinov” (PÉREZ, 2014, p. 44).

para compreender o papel desempenhado pelas práticas de linguagem no desenvolvimento humano (PÉREZ, 2014).

Como uma corrente que tem o homem e suas relações com o meio no centro de suas investigações, os estudos desenvolvidos, que tomam como base o aparato teórico-metodológico do ISD, procuram compreender a problemática da linguagem, aspecto “decisivo para essa ciência do humano” (BRONCKART, 2006, p. 10). Nesse sentido, Cristovão (2008) argumenta que a base epistemológica do ISD

se baseia na concepção de que ‘as condutas humanas’ são construídas em um processo histórico de socialização, marcado, principalmente, pelo uso de artefatos simbólicos, como a linguagem e determinado por dimensões culturais (CRISTOVÃO, 2008, p. 4, grifo da autora).

Reconhece-se, assim, que a emergência da linguagem na espécie humana possibilitou formas de organização e de realização de suas atividades diferentes daquelas encontradas nas demais espécies do reino animal. Portanto, há um anseio por parte da abordagem do ISD pela “compreensão do desenvolvimento e funcionamento psíquico e social dos seres humanos, priorizando, dessa forma, a análise das atividades que são planificadas, normatizadas e avaliadas na e pela linguagem” (MEDRADO, 2011, p. 28).

Para tanto, Bronckart (1999) vale-se das contribuições vygotskianas, que defendem uma *epistemologia monista* dos fenômenos físico-psíquicos proposta por Spinoza, a fim de compreender e, então, explicar a condição de emergência do pensamento consciente em nós humanos adotada em seu projeto do ISD. O autor propõe, então, uma reformulação desse posicionamento monista emergentista a partir de duas questões centrais, quais sejam: a primeira e a segunda precipitações.

A primeira precipitação está relacionada à transição “[...] do comportamental (ou do físico) em um funcionamento psíquico elementar” (BRONCKART, 1999, p. 26); isto é, constitui ações não-conscientes, não-reflexivas e não-semiotizadas. A segunda precipitação, por sua vez, caracteriza-se pela “[...] transformação do psiquismo elementar em um psiquismo ativo (pensamento) e auto-reflexivo (consciência)” (BRONCKART, 1999, p. 27); ou seja, em contraste com a primeira precipitação, esta trata-se de ações semiotizadas, perpassadas por funções de linguagem.

Todavia, apropriar-se das contribuições vygotskianas acerca da emergência do pensamento consciente não significa, para Bronckart, negar as dificuldades que o psicólogo enfrentou em suas proposições teóricas e metodológicas. Pelo contrário, ele defende a

necessidade de a psicologia “[...] ‘sair de si mesma’ [...] para considerar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas” (BRONCKART, 1999, p. 30-31), sendo este o projeto do ISD.

Assim, é fundamentado na tradição hegeliana e marxista (cf. BRONCKART, 1999, p. 22) que Bronckart encontra apoio para tratar das condições da segunda precipitação. Segundo ele, a partir desses estudiosos, é necessário admitir

[...] que o processo de evolução das espécies dotou o homem de capacidades comportamentais particulares [...], que é a reapropriação, no organismo humano, dessas propriedades instrumentais e discursivas [langagières] de um meio, agora **sócio-histórico**, que é a condição da emergência da capacidade auto-reflexivas ou conscientes que levam a uma reestruturação do conjunto do funcionamento psicológico (BRONCKART, 1999, p. 27, grifo do autor).

A relação de interdependência entre organismo, propriedades instrumentais e discursivas e meio, historicamente situados e constituídos como resultado de um processo sócio-histórico, faz-se âmagô na compreensão do *desenvolvimento e funcionamento psíquico e social dos seres humanos*.

À vista disso, os estudos linguísticos saussurianos acerca do signo linguístico, embora confrontados por outras correntes que os sucederam, representam para o ISD, além das contribuições vygotskyanas, hegelianas, marxistas, entre outras, mais um pilar para alcançarmos um esclarecimento acerca da emergência do pensamento consciente humano. Nas palavras de Pérez (2014), a partir de Bronckart (1999), “[...] é a apropriação e interiorização do signo, através da interiorização sociocultural dos indivíduos, que transforma o psiquismo elementar em pensamento consciente” (p. 30). E, com relação a isto, Bronckart (1999) afirma ser “[...] a análise saussuriana do *arbitrário radical* do signo (1916), que constitui uma contribuição teórica essencial para a compreensão do estatuto das relações de interdependência entre a linguagem, as línguas e o pensamento humano” (p. 23, grifo do autor).

Assim, vinculando as contribuições de ambos os teóricos, Vygotsky e Saussure, Bronckart (1999) conclui que a apropriação por parte da criança das unidades significativas do seu meio, ou seja, dos signos, em seu caráter radicalmente arbitrário, provoca nela um processo de interiorização das “representações (sociais) de representações (individuais)” (SAPIR apud BRONCKART, 1999, p. 55), que só é possível mediante a sua intervenção com o meio e com os sujeitos e instrumentos presentes nele.

Uma vez interiorizados, esses signos possibilitam “um desdobramento do funcionamento psíquico” (BRONCKART, 1999, p. 55), fator decisivo para a emergência do

pensamento consciente. Entretanto, essa compreensão da emergência reflexiva nos seres humanos só é, de fato, explanada uma vez em que toma-se os signos “[...] como instrumentos de cooperação, ou de intervenção sobre os comportamentos e as representações dos outros” (BRONCKART, 1999, p. 55).

Ao interiorizar os signos, a criança interioriza também o valor comunicativo atribuído aos instrumentos presentes no meio no qual ela se encontra, bem como o valor das relações estabelecidas através da linguagem entre ela e outros sujeitos e, assim, “[...] compreende que, também, por meio da linguagem, pode agir sobre si mesma, sobre seus comportamentos, depois sobre suas representações e, então, começa a ‘pensar’” (BRONCKART, 1999, p. 55). A respeito disso, Cristovão (2008) constata que, se

[...] é nas atividades sociais em uma formação social que se desenvolvem as ações de linguagem [...] [e] se o pensamento deriva da ação e da linguagem, os objetos de análise devem ser essas ações de linguagem, relacionadas às representações do agente do contexto da ação, em seus aspectos físicos, sociais e subjetivos (p. 5).

Reconhecendo, então, o fato de, dentre as espécies animais, o homem ter sido contemplado pela emergência de instrumentos semióticos, proporcionando-o formas diversas e complexas de organização e de atividades (BRONCKART, 1999), o objeto de análise do projeto do ISD constitui-se como sendo as ações de linguagem desempenhadas pelos indivíduos em contextos socialmente marcados pelo coletivo de suas atividades. Em outros termos, “[...] compreende as ações que dizem respeito às condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas” (PINTO, 2007, p. 112).

Por esse ângulo, no que diz respeito à delimitação desse objeto de estudo, Bronckart (2006) nos apresenta duas unidades de análise, são elas: a da *ordem da ação* e a da *ordem das estruturas práticas de linguagem*. Para tratá-las, o autor expõe uma distinção acerca de suas especificidades, quais sejam: *eventos que se produzem na natureza*, ou acontecimento (BRONCKART, 1999), e *ações significantes*. Segundo ele, respaldando-se na abordagem de análise de Anscombe (1957), “[...] um evento [ou um acontecimento, constitui-se como] um encadeamento de fenômenos naturais [sem a intervenção de um agente] que pode ser o objeto de uma explicação causal” (BRONCKART, 2006, p. 67). Com relação às ações significantes, estas podem ser compreendidas como “a[s] [ações] enquanto mobilizadora[s] de representações conscientes e ativas do agente, [e não podem] ser objeto de uma explicação causal; segundo a fórmula de von Wright (1971), ela só pode ser objeto de uma interpretação ‘compreensiva’” (BRONCKART, 2006, p. 68).

Posto isso, uma vez que são essas condutas humanas, permeadas de intenções, de motivos, de razões do porquê, que nos possibilitam a compreensão de suas formas de atividades, a qual ganhou um *status* de complexidade a partir da emergência da linguagem. Pode-se dizer, então, que o ser humano é, antes de tudo, *social*, e é com base nesse caráter social humano que o ISD formula sua tese central de que “a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 1999, p. 42). Contudo, é necessário que compreendamos a ação humana não apenas do ponto de vista sociológico¹³, mas também do *psicológico*.

Partindo do pensamento de Ricoeur (1986) de que “toda ação humana é social [...] também porque nossos atos nos escapam e têm efeitos a que não visamos” (apud BRONCKART, 2006, p. 68-69), Bronckart (2006) argumenta existir uma via de compreensão das ações desempenhadas por um agente em um determinado contexto histórico a partir de “[...] um *recorte* [no] fluxo [das] ações sociais” (p. 69, grifo nosso). Segundo ele, ao isolar um segmento organizado de intervenções exercidas ou atribuídas a um agente específico, poder-se-á, então, “avaliar o lugar que ocupam as representações conscientes do agente no desenvolvimento da ação assim isolada” (BRONCKART, 2006, p. 69). Em outras palavras, sob o ângulo psicológico, a ação envolve a responsabilidade individual de um agente no desenvolvimento da atividade que é, por sua vez, coletiva.

Sintetizando o que foi dito até aqui, ao agir no mundo, o homem constrói para si imagens representativas desse espaço sócio-histórico-cultural no qual se encontra. Todavia, antes de serem particulares a ele (a este indivíduo) enquanto ser cognitivamente desenvolvido, essas imagens representativas são, a princípio, resultantes de sua interação com esse mundo (com o social), com seus instrumentos e outros indivíduos nele presentes. Essa interação, simbolicamente mediada, contribui no seu funcionamento e desenvolvimento psíquico, bem como na sua participação nas variadas formas de atividades sociais, sendo a emergência da linguagem o evento de maior importância no rumo dos processos de hominização¹⁴.

Dessa forma, uma vez que “[...] a linguagem propriamente dita teria emergido, sobre o efeito de uma negociação prática (ou inconsciente) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo envolvidos em uma mesma atividade” (BRONCKART, 1999, p. 33), pode-se dizer que “[...] a emergência do agir comunicativo, além

¹³ “[...] **fluxo contínuo de ações** das quais participam geralmente vários agentes [...]” (BRONCKART, 2006, p. 69, grifo do autor).

¹⁴ O ISD “[...] inscreve-se na problemática aberta pela *Phénoménologie de l'esprit*, de Hegel, da qual conserva a demonstração do caráter fundamentalmente dialético do desenvolvimento da atividade e do psiquismo humano” (BRONCKART, 1999, p. 22, grifo do autor).

de ser constitutiva do psiquismo especificamente humano, é também **constitutiva do social** propriamente dito” (BRONCKART, 1999, p. 33, grifo do autor). Assim,

[...] na medida em que os signos cristalizam as pretensões à validade designativa, se estão disponíveis para cada um dos indivíduos particulares, eles também têm, necessariamente, devido a seu estatuto de formas negociadas, uma dimensão transindividual, veiculando representações coletivas do meio, que se estruturam em configurações de conhecimentos que podem ser chamadas, segundo Popper (1972/1991) e Habermas, de **mundos representados** (BRONCKART, 1999, p. 33, grifo do autor).

Com base nos estudos de Habermas, Bronckart (1999, 2006) nos assinala a existência de três tipos diferentes de mundos, ou de sistemas de coordenadas formais, quais sejam: o *mundo objetivo*, referente aos aspectos do meio físico, caracterizando, assim, o agir teleológico e podendo, então, ser avaliadas as pretensões à verdade; o *mundo social*, cuja incidência dos signos está relacionada às formas de organização das tarefas, às normas e regulamentos condizentes com as convenções de um determinado grupo, ou seja, o agir regulado por normas, possibilitando a avaliação das pretensões à legitimidade; e o *mundo subjetivo*, que, por sua vez, é “[...] representado pela relação de cada indivíduo com sua tarefa, e, posteriormente, o conhecimento acumulado na esfera social passa ao domínio da consciência, portanto, tem-se neste mundo a auto-reflexão” (NEVES, 2006, p. 54), constituindo, por fim, o agir dramatúrgico cujas ações são avaliadas sob critério das pretensões à veracidade.

No momento em que um sujeito se reconhece enquanto participante de um determinado grupo cultural, de uma mesma comunidade linguística, ele passa, então, a compartilhar conhecimentos específicos referentes às coordenadas desses mundos formais propostos por Habermas. Ou seja, tem-se formas específicas de organização de tarefas que, no que lhe dizem respeito, estão diretamente relacionadas ao contexto físico da atividade, bem como suas normas e convenções sociais e, assim, vão sendo construídas as representações acerca do outro, que, embora particulares à subjetividade de cada sujeito, são resultados da sua participação coletiva e social.

Desse modo, para o ISD, “[...] as diferentes interpretações do agir encontram-se construídas *nos e pelos* textos, que têm o poder de *configurar a ação* humana” (BRONCKART, apud MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 35, grifos dos autores). Acerca disso, Bronckart (1999) assinala que

[...] é através desses textos e [de] signos com significações sempre moventes que se constroem os mundos representados definidores do contexto das

atividades humanas, esses mundos, por sua vez, também se transformam permanentemente (p. 35).

O ISD compreende o homem em seu estado dinâmico, bem como tudo aquilo que está relacionado à sua natureza organizacional. Se, eventualmente, ocasionou-se a convenção de signos sem significações fixas, esses mesmos signos, na perspectiva de Bronckart (1998, 1999, 2006, 2008), são favoráveis a novas significações que, por sua vez, são produtos dessa dinamicidade, essencialmente, humana e da sua relação com os mundos representados.

Tomando como base os estudos desenvolvidos por Volochínov (1895-1936), o ISD sustenta-se na noção de que a utilização da língua se efetua em forma de enunciados, que, para Bronckart (1999), são interpretados como textos/discursos, ou seja, “formas de realização empíricas diversas” (BRONCKART, 1999, p. 69). Para este autor, texto configura-se como “toda unidade de produção de linguagem *situada, acabada e auto-suficiente* (do ponto de vista da ação ou da comunicação)” (BRONCKART, 1999, p. 75, grifo nosso). Logo, pode-se dizer que gênero textual corresponde a inserção de um texto a uma categoria “relativamente estável”, visto que “[...] são organizados em *nebulosas*, com fronteiras vagas e movediças” (BRONCKART, 1999, p. 108, grifo do autor), de construções situacionais humanas. Nas palavras de Bazerman (2006), “gênero é uma categoria sociopsicológica que usamos para reconhecer e construir ações tipificadas dentro de situações tipificadas” (p. 60).

As condições de produção dos textos sinalizam, nesse sentido, as dimensões sociais instaladas nas representações construídas por cada sujeito acerca dos mundos formais – físico, social e objetivo. Para Bronckart (1999, p. 91-92, grifos nossos),

esses mundos formais são conjuntos de representações sociais que podem ser objeto de uma descrição *a priori*. Entretanto, em uma determinada situação de produção, o agente dispõe apenas de versões particulares dessas representações sociais. Portanto, convém distinguir a situação de ação de linguagem *externa*, isto é, as características dos mundos formais, tais como uma comunidade de observadores poderia descrever, e a situação de ação de linguagem *interna* ou *efetiva*, isto é, as representações sobre esses mesmos mundos, tais como um agente as interiorizou. Além disso, é necessário admitir que é essa situação de ação interiorizada que influi realmente sobre a produção de um texto empírico.

Convém, dessa forma, refletirmos sobre essa “situação de linguagem interna ou efetiva” e, no que concerne a isto, os estudos de Vygotsky (1927/1999) acerca do conceito de psiquismo integram uma parte indispensável na compreensão das ações humanas interiorizadas e constituidoras de textos empíricos. Antecipando, brevemente, esse conceito, o qual será

discutido no próximo capítulo (cf. seção 3.1 desta dissertação), Vygotsky defende como sendo impossível absorvermos a realidade de um modo geral, o que causaria sérios danos ao nosso organismo e nos acarretaria a uma exaustão fatal (FRIEDRICH, 2012). Frente a isto, o autor nos apresenta o psiquismo como *órgão de seleção*, que “distorce subjetivamente a realidade em favor do organismo” (VYGOTSKY apud FRIEDRICH, 2012, p. 48).

Essa distorção subjetivada pode ser compreendida, portanto, como ocasionadora das representações sobre os mundos formais defendidos por Bronckart (1998, 1999, 2006, 2008) e só é possível uma vez em que se há de fato a interiorização de artefatos simbólicos, isto é, dos signos linguísticos (SAUSSURE, 1916) presentes nesta realidade, então compreendida como uma realidade perpassada pela subjetividade característica da filtragem psíquica humana, apresentada para nós sob a forma de textos orais e/ou escritos.

Posto isto, o ISD nos apresenta um modelo de análise descendente dos textos/discursos, considerando o seu contexto de produção, bem como as operações psicológicas realizadas pelo agente durante a situação de comunicação e “[...] a ocorrência das unidades linguísticas em relação a sua frequência” (CRISTOVÃO, 2008, p. 7). Segundo Bronckart (1999), em primeiro lugar, todo texto carrega em si um conteúdo temático, que se refere às informações comunicadas através da organização das “unidades declarativas da língua natural utilizada” (p. 97). Essas informações também são perpassadas pelas representações do “agente-produtor” e têm sua origem nos conhecimentos que este experiencia ao longo da sua interação com os mundos formais. Por assim dizendo, “um texto pode ter como tema objetos ou fenômenos referentes ao mundo físico [...], [...] ao mundo social [...], pode veicular temas de caráter mais subjetivo ou [...] combinar temas [...] desses mundos” (BRONCKART, 1999, p. 97).

O autor também sinaliza para a situação dessa produção textual. De acordo com ele, ao produzir um texto, alguns elementos referentes aos mundos formais são levados em consideração, são eles: os elementos de ordem do *mundo físico* e os elementos de ordem dos *mundos social e subjetivo* (grifo nosso). No primeiro plano, ou seja, no contexto do mundo físico, dá-se atenção: a) ao lugar de produção do texto; b) ao momento da sua produção; c) ao emissor, ou pessoa a qual produziu o texto; bem como d) ao receptor, pessoa(s) que recebeu(ram) o texto. Com relação ao segundo plano, ou ao contexto sociosubjetivo, este compreende a produção textual em formação social, tomando como base a interação comunicativa dos agentes durante o momento da produção. Nesse caso, também pode-se referenciar quatro aspectos principais desse contexto, quais sejam: a) o lugar social (escola, família, igreja etc.); b) o enunciador, ou papel ocupado pela pessoa que produz o texto (mãe, professora, médica, artesã); c) o destinatário, ou o papel das pessoas que recebem o texto (aluno,

pesquisador, criança, colegas etc.); e d) o objetivo da interação, ou melhor, o propósito comunicativo do texto ou o efeito que este pretende causar no destinatário (BRONCKART, 1999).

No que diz respeito, por sua vez, à arquitetura dos textos, a abordagem teórico-metodológica do ISD respalda-se na hipótese de disposição textual, a qual considera que “[...] todo texto é organizado em três níveis superpostos e em parte interativos, que definem o que [se chama] de *folhado textual*” (BRONCKART, 1999, p. 119, grifo do autor), são eles: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Entretanto, acompanhando a reorganização, apresentada por Bronckart e Machado (2004), desses elementos que compõem as camadas do folhado, apresentaremos uma análise de textos pautada nos três níveis de análise textual, sintetizados a partir de Machado e Bronckart (2009), a saber: *o nível organizacional, o nível enunciativo e o nível semântico (do agir)*. Assim sendo, a fim de elucidar visualmente neste estudo o procedimento de análise textual proposto pelo ISD, desenvolvemos, a partir de Cristovão (2008) e Machado e Bronckart (2009), um quadro com os níveis de análise de textos dispostos e respeitando a sua vigente organização:

Quadro 1 – Representação dos Níveis de Análise Textual

Análise do contexto sociointeracional de produção		
Análise do tipo organizacional	Análise do tipo enunciativo	Análise do tipo semântico
✓ Identificação do plano geral do texto;	✓ As marcas de pessoa;	✓ As figuras de ação;
✓ Identificação dos tipos de discursos predominantes;	✓ Modalização: lógica, deôntica, pragmática ou apreciativa;	✓ Tipos de agir.
✓ Identificação dos tipos de sequências predominantes e das fases típicas das sequências;	✓ Responsabilidade de diferentes vozes: posicionamento enunciativo.	
✓ Mecanismos de textualização e de conexão.		

Fonte: adaptado de Cristovão (2008) e Machado e Bronckart (2009).

Segundo Machado e Bronckart (2009), a análise do *nível organizacional* continua seguindo os mesmos critérios de análise estabelecidos por Bronckart (1997) “para o nível da infraestrutura textual” (p. 53). Segue-se, desse modo, uma linha de “[...] identificação do plano global do texto, da sequência global que eventualmente o organiza, dos tipos de discurso e das sequências locais” (p. 53-54), com a adição dos mecanismos de textualização, permitindo,

assim, “[...] a coerência entre os diversos segmentos que constituem o texto” (p. 54); nesse caso, os autores chamam atenção para os mecanismos de coesão nominal e de conexão.

Buscando reconhecer um texto em sua totalidade, os autores referem-se ao ponto de vista adotado por Adam (2006, p. 174) acerca da necessidade de “[...] perceber um plano de texto com suas partes e/ou com um agenciamento de sequências”, “espécies de sub-textos no interior de um texto” (apud MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 54). Logo, render-se à análise de identificação do plano global implica estar sensível aos variados índices linguísticos, peritextuais, contextuais, bem como àqueles conhecimentos já construídos previamente por nós acerca do gênero textual ao qual o texto se integra e, a partir de então, interpretar o conjunto dos resultados obtidos através dessa identificação do plano global e das sequências (ex.: explicativas, argumentativas, injuntivas, entre outras), corroborando ou não os pressupostos levantados – no caso desta pesquisa, à compreensão do trabalho do professor (MACHADO; BRONCKART, 2009).

No que diz respeito à identificação dos tipos de discursos e de sua articulação, Machado e Bronckart (2009) sinalizam para a identificação e diferenciação dos segmentos textuais tendo como orientação “as suas características linguísticas ou [...] configurações de unidades linguísticas específicas (um subconjunto de tempos verbais, determinados pronomes, determinados organizadores etc.)” (p. 56). Segundo Bronckart (1999),

[...] são esses segmentos constitutivos de um gênero que devem ser considerados como [...] *formas* específicas de semiotização ou de colocação em discurso. [...] São formas correlatas à (ou reveladoras da) construção das coordenadas de mundos virtuais [ou mundos discursivos], radicalmente diferenciados do mundo empírico dos agentes [ou mundo ordinário]. Por isso, chamamos esses segmentos de **tipos de discurso**, e os mundos virtuais em que se baseiam, de **mundos discursivos** (p. 138-139, grifos do autor).

Uma vez em que esses mundos discursivos são classificados através do engendramento e, então, da identificação dos diversos segmentos que constituem um gênero de texto, em seu projeto do ISD, Bronckart (1999) desenvolve e nos apresenta uma análise dos tipos de discurso, abordando-os “[...] em sua vertente processual ou psicológica, tentando definir as operações constitutivas dos mundos discursivos” (p. 149), ou *arquétipos psicológicos*. Para auxiliar o leitor na compreensão dos arquétipos discursivos, segue um quadro utilizado por Bronckart (1999) para representar as coordenadas gerais desses mundos:

Quadro 2 – Quadro definidor dos quatro tipos discursivos fundamentais, sustentado em FdD¹⁵

Coordenadas gerais dos mundos			
		Conjunção	Disjunção
		EXPOR	NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: adaptado de Bronckart (1999, p. 157).

Segundo o autor, há dois subconjuntos (cf. BRONCKART, 1999, p. 152-155) de operações que dão suporte à construção dos mundos discursivos, são eles: i) a relação entre “as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto e as coordenadas gerais do mundo ordinário em que se desenvolvem a ação de linguagem de que o texto se origina” (p. 152); e ii) a relação “[...] entre, de um lado, as diferentes instâncias de agentividade e sua inscrição espaço-temporal, tais como são mobilizadas em um texto, e de outro, os parâmetros físicos da ação de linguagem em curso” (p. 152).

Ambas as relações que estabelecem os dois subconjuntos de operações podem ser descritas a partir de um “caráter binário”, ou seja, *disjuntas* ou *conjuntas*¹⁶ dos “parâmetros da ação de linguagem em curso” (p. 152-154, grifo nosso). Esse caráter binário constitui, assim, os mundos da ordem do NARRAR e os mundos da ordem do EXPOR, que, por sua vez, subdividem-se em quatro: a) o mundo do EXPOR implicado; b) o mundo do EXPOR autônomo; c) o mundo do NARRAR implicado; e d) o mundo do NARRAR autônomo. No entanto, Bronckart (1999) chama atenção para a complexidade de se identificar cada um desses mundos, “[...] senão a partir das formas linguísticas que os semiotizam, sendo eles, portanto, dependentes dessas formas linguísticas” (p. 155). São essas formas linguísticas que constituem o que o autor define como *arquétipo psicológico*, ou seja,

entidade abstrata [...], apreendida exclusivamente sob o ângulo das operações psicológicas “puras”, isto é, esvaziadas da semantização particular que necessariamente lhe conferem as formas específicas de recursos morfossintáticos mobilizados por uma língua natural para traduzir um mundo (BRONCKART, 1999, p. 156).

¹⁵ Ver *Le Fonctionnement des discours* (1985, p. 67-99).

¹⁶ Sobre disjunto, compreende-se “um outro lugar” discursivo; e, sobre conjunto, compreende-se uma interpretação à luz do mundo ordinário, ou mundo empírico do agente.

Essas entidades abstratas, de acordo com Bronckart (1999), podem ser classificadas em: i) discurso interativo; ii) discurso teórico; iii) relato interativo; e iv) narração; todas elas constitutivas dos mundos discursivos. Sintetizando, então, esses arquétipos psicológicos, o *discurso interativo* é composto de uma estreita relação entre as coordenadas desse mundo discursivo com as coordenadas do mundo ordinário da interação, ou seja, conjuntas às do mundo no qual se encontram os agentes em interação verbal; também caracteriza-se pela “implicação dos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso” (BRONCKART, 1999, p. 158), e, como exemplo disso, temos os dêiticos referentes às situações de enunciado. O *discurso teórico*, assim como o interativo, define-se pela sua ligação ao mundo ordinário do agente, isso significa dizer que este é conjunto ao mundo empírico em que se produz o conteúdo temático; todavia, mantém uma “autonomia completa em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem de que o texto se origina” (BRONCKART, 1999, p. 160). O *relato interativo*, por sua vez, apresenta coordenadas gerais “disjuntas das coordenadas do mundo ordinário do agente-produtor e dos agentes ouvintes”, [...] [mas há nele implicações referentes aos] “parâmetros da interação verbal posta em cena” (BRONCKART, 1999, p. 162-163). Já com relação a *narração*, esta caracteriza-se tanto pela disjunção “das coordenadas do mundo ordinário do agente-produtor e dos agentes leitores [...] [quanto pela autonomia em] relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem de que se origina” (BRONCKART, 1999, p. 164). Desse modo, identificar esses segmentos que compõem um gênero, nas palavras de Machado e Bronckart (2009), “é o ponto central para se detectar as ‘figuras de ação’, tais como concebidas por Bulea (2007)” (p. 56).

Ainda no plano de análise do nível organizacional, encontram-se os mecanismos de textualização, subdivididos em três categorias, a saber: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal. Para Bronckart (1999), uma progressão temática depende das articulações estabelecidas mediante a utilização de *mecanismos de conexão*. Isto é, os mecanismos de conexão funcionam como organizadores textuais, estabelecendo relações entre as estruturas de um dado texto. Já no que concerne aos *mecanismos de coesão nominal*, sua análise faz-se fundamental para a identificação dos “actantes principais postos em cena pelo texto e de que modo vão sendo construídas as representações sobre eles no desenvolvimento da progressão temática” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 56). Esses mecanismos “introduzem os argumentos e organizam sua retomada na sequência do texto; são realizados por um subconjunto de unidades [chamadas] de *anáforas*” (BRONCKART, 1999, p. 263, grifo do autor) e “associam as funções de segmentação, de responsabilização enunciativa e de orientação argumentativa” (DUCROT apud MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 58). Quanto aos *mecanismos de coesão verbal*,

estes estão relacionados à progressão do texto, a partir de série de predicados e séries de sintagmas verbais (BRONCKART, 1999).

A análise do *nível enunciativo*, por sua vez, debruça-se sobre os mecanismos de responsabilização enunciativa. Segundo Machado e Bronckart (2009), esses mecanismos são referentes às marcas de pessoa, revelando, por exemplo, “o *estatuto individual* ou *coletivo* que é atribuído a um determinado agir” (p. 59, grifo dos autores); aos dêiticos (espaço-temporal); às marcas de inserção de vozes; aos modalizadores de enunciado (categorizados em modalizações lógicas, deônticas e/ou apreciativas), aos modalizadores subjetivos e adjetivos.

Com relação a este nível do folhado textual, a partir do posicionamento enunciativo “[...] é possível identificar o ângulo pelo qual são ‘vistos’ os acontecimentos constitutivos da diegese: visão externa do narrador, visão introjetada em um personagem [...] ou combinações desses tipos de pontos de vista” (BRONCKART, 1999, p. 325). Desse modo, cabe a nós melhor compreendermos quais são essas marcas de inserção de vozes e os tipos de modalizadores que a elas são imputados.

Segundo Bronckart (1999), “as vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (p. 326), e se dividem em: *vozes dos personagens*; *vozes sociais*; e *voz do autor empírico*. Acompanhando a apresentação desses conceitos trazidos por Pérez (2009) em sua dissertação de mestrado, os exemplificaremos a partir de recortes de segmentos do texto das nossas professoras colaboradoras. Vejamos:

○ *vozes de personagens* – “[...] podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é anunciado” (BRONCKART, 1999, p. 326). Em nosso *corpus*, na fala da professora Malala durante a entrevista, por exemplo, encontramos a voz de uma professora formadora. A voz nos é apresentada através de uma fala direta, e orienta a professora Malala no trabalho com a ortografia:

1680: Malala: [mas já/já fui orientada...

1681. acho que foi em algum estágio que eu fui...

1682. PP: mhm...

1683. Malala: que disseram “a letra tem que começar daqui () pra ficar o quadro ficar organizado... a letra legível”

○ *vozes sociais* – referentes a “[...] personagens, grupos ou instituições sociais que não intervêm como agente no percurso temático de um segmento de texto, mas que são mencionadas

como instâncias externas de avaliação de algum aspecto desse conteúdo” (BRONCKART, 1999, p. 327). No caso do segmento retirado do nosso *corpus* de análise, percebemos no texto/discurso da professora Malala uma concepção (avaliação) compartilhada socialmente de criança como um ser imprevisível:

164. Malala: então foi/ tá sendo...

165. é:::

166. eu digo que TÁ sendo um desafio porque criança sempre surpreende, né...

○ *voz do autor empírico* – tida como “[...] a voz que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é anunciado” (BRONCKART, 1999, p. 327). No texto da professora Zilda, podemos verificar que há responsabilidade agentiva, sobretudo através da marca de pessoa “eu”:

1363. Zilda: eu não/eu não sou muito ligada nessa...

1364. em LDB...

1365. essas coisas não

Já no que diz respeito às modalizações, por sua vez, estas “pertencem à dimensão *configuracional* do texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático” (BRONCKART, 1999, p. 330, grifo do autor). Tomando como base os estudos da teoria dos três mundos de Habermas (1987), Bronckart (1999) classifica as modalizações em suas quatro funções, a saber: as modalizações *lógicas*, as modalizações *deônticas*, as modalizações *apreciativas*, e as modalizações *pragmáticas*. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 3 – Funções de modalização

Funções de modalização	Modalizações <i>lógicas</i>	Modalizações <i>deônticas</i>	Modalizações <i>apreciativas</i>	Modalizações <i>pragmáticas</i>
Definição	* Avaliações de elementos do conteúdo temático; * Apoiam-se em critérios elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais do <i>mundo objetivo</i>; * Apresentam os elementos do seu mundo do ponto de vista de suas condições de verdade.	* Avaliações de elementos do conteúdo temático; * Apoiam-se nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do <i>mundo social</i>; * Apresentam os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas de uso.	* Avaliações de aspectos do conteúdo temático; * Procedem do <i>mundo subjetivo</i> da voz que é forte de julgamento; * Apresentam os julgamentos como benéficos, infelizes, estranhos etc., do ponto de vista da entidade avaliadora.	* Contribuem para a explicitação de aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição etc.) em relação às ações de que é o agente; * Atribuem aos agentes intenções (querer-fazer), razões (dever-fazer), ou ainda, capacidades de ação (poder-fazer).
Exemplo¹⁷	“Nunca tinha tido contato algum com crianças”.	“A gente tem que comunicar”.	“Eu acho que prejudica um pouco”.	“Eu tô inclusive [...] procurando sempre ensino infantil”.

Fonte: adaptado de Bronckart (1999)¹⁸.

Por último, encontra-se o terceiro nível de análise do folhado textual, ou seja, a análise do *nível semântico (do agir)*. No que diz respeito a este nível, Machado e Bronckart (2009) nos comunicam acerca do esforço empenhado por pesquisadores do Grupo ALTER (LAEL) para identificar em seus textos investigados elementos semânticos ou das categoriais do agir (cf. MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 63). Segundo esses autores, muitas das informações obtidas através dos procedimentos de análise propostos em seus estudos para alcançar a identificação das representações do agir dos pesquisados “incidem sobre elementos pertencentes ao nível macrotextual, organizacional ou enunciativo” (p. 65). Contudo, a partir também desses estudos, pôde-se concluir que para ter acesso às figuras de ação, assim como apresentadas por Bulea (2007), faz-se necessário “[...] um estabelecimento de relações entre as (re-)configurações do agir detectadas e os tipos de discurso” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 67-68). No caso desta dissertação, analisaremos os nossos dados a partir do segundo nível de análise do folhado textual, ou melhor, do nível enunciativo.

¹⁷ Os exemplos foram retirados dos nossos dados.

¹⁸ Quadro criado para organizar visualmente as funções de modalização propostas por Bronckart a partir dos estudos da teoria dos mundos de Habermas (BRONCKART, 1999, p. 330-333).

Sendo assim, no capítulo a seguir, de modo a compreendermos os temas abordados pelas nossas professoras colaboradoras no que diz respeito a sua atuação profissional, discorreremos acerca de conceitos difundidos por pesquisadores do trabalho, transitando, assim, pelas contribuições das Ciências do Trabalho, sobretudo Ergonomia e Clínica da Atividade, para, em seguida, estabelecermos um diálogo com os fundamentos que embasam o trabalho de ensino no contexto da Educação Infantil.

3. ENTRE DIÁLOGOS: O TRABALHO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

“Eu sonho com um país onde a educação prevalecerá”

(MALALA YOUSAFZAI, 2018).

O terceiro capítulo desta dissertação apresenta, inicialmente, um diálogo com as concepções atribuídas, ao longo da história, à atividade humana de trabalho e, ao lado dela, à atividade de ensino. Logo depois, tecemos algumas considerações acerca da formação dos professores de Língua Inglesa e sua atuação na Educação Infantil. Também discutimos os dois grandes eixos articuladores da Educação Infantil (as interações e a brincadeira), além da noção de campo de experiência, que se constitui como paradigmática, uma vez que este é um campo bastante específico de atuação; e, por fim, o conceito de bilinguismo empregado como proposta educacional.

3.1. Caminhos para o trabalho de ensino na contemporaneidade: desenvolvimento, conflitos e ZDP

Face à multiplicidade de espaços favoráveis à atividade humana e ao papel que a linguagem assume no seu desenvolvimento (BAKHTIN, 2000), a atividade de ensino, em especial, tem atraído olhares de experientes e, também, novos pesquisadores que buscam, através de seus estudos, compreender a complexidade do lecionar. A título de exemplo, podemos citar as pesquisas desenvolvidas pelo GRUPO ALTER¹⁹, cujo foco investigativo alcança uma maior notoriedade, em termos de resultados de análises, a partir do acolhimento da proposta de “integração dialética entre a pesquisa científica e as intervenções didáticas” (MACHADO; GUIMARÃES, 2009, p. 25), apresentada pelo grupo de pesquisadores fundadores do ISD (BRONCKART, 1999).

¹⁹ O GRUPO ALTER, instituído em 2001, constitui-se como sendo “[...] um subgrupo do grupo ATELIER, da linha de pesquisa Linguagem e Trabalho, no Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem da PUC/SP” (MACHADO, 2004, p. ix).

Por esse ângulo, embora visto como um elemento presente na vida dos indivíduos desde os primórdios, quando adentramos no contexto das atividades educacionais, o trabalho pode ser compreendido como um objeto de estudo recente (MACHADO, 2004). Nesse sentido, a princípio, chamamos atenção às concepções que por muito tempo foram empregadas a um tipo de atividade humana específica, compreendida por nós como trabalho.

Sob a ótica bíblica, o *trabalho* simboliza, de certo modo, punição aos seres humanos por estes terem desrespeitado as ordens do seu criador, cuja condenação os submeteu a sobreviver do seu próprio esforço diário. Ao longo da história, o conceito de *trabalho* também assumiu um caráter escravocrático, no qual as pessoas consideradas “livres” eram liberadas da produção de bens materiais e de atividades econômicas de subsistência, enquanto que os escravos assumiam tal posto. Uma representação mais positiva acerca do *trabalho* só passou a ser convencionada após a Reforma protestante, que propagou a necessidade dos cidadãos de participar ativamente do desenvolvimento social e econômico como forma de glorificar a Deus. Todavia, foi a partir da Reforma fabril, século XVIII, que essa concepção asseverativa de *trabalho* passou a ser utilizada com um valor mais definitivo e próximo do que utilizamos atualmente (MACHADO, 2007, grifos nossos).

Ao passo em que o mundo continua em seu processo incessante de desenvolvimento (social, econômico, político, educacional etc.), novas demandas foram emergindo na esfera trabalhista, bem como a necessidade que estudiosos sentiam, e sentem, em compreender a atividade de trabalho como um agir inerentemente humano. E, nesse ponto, Machado (2007) faz menção aos estudos de Engels (1896) e Marx (1867), os quais conceitualizavam essa atividade específica,

de um ponto de vista universal e atemporal, como a condição básica e fundamental de qualquer vida humana, fundadora do humano e social, como atividade universal criativa, de expressão e de realização do ser humano, em que o homem, ao mesmo tempo em que coloca nos objetos externos todas as suas potencialidades subjetivas, vai descobrindo e desenvolvendo plenamente a sua própria realidade (MACHADO, 2007, p. 84).

Pode-se perceber, a partir dessa formulação de trabalho empregada por Engels e Marx, que esse tipo de atividade humana passou, historicamente, então, a assumir um valor subjetivo, imaterial e impalpável que, por muito tempo, não a caracterizava. É, nesse sentido, que Machado (2007) nos sinaliza acerca do surgimento da diferença do entendimento entre *verdadeiro trabalho* e *trabalho alienado*. De acordo com a autora, a partir dos estudos desses dois teóricos, “o ‘*verdadeiro trabalho*’ seria aquele que engaja a totalidade do humano e

potencializa o desenvolvimento de suas capacidades” (p. 84, grifo nosso), enquanto que o *trabalho alienado* estaria associado “[...] às formas históricas de sua realização concreta na sociedade capitalista e que [...] seriam impedimentos para a realização e o desenvolvimento do trabalhador” (p. 84). Portanto, em se tratando do trabalho do professor, Machado (2007), citando Bronckart (2004, 2006), reforça o recente valor atribuído à atividade de ensino, ou seja, o “trabalho intelectual, não produtor de bens materiais, como objeto legítimo de estudo” (p. 85).

É importante acentuar que, ao contrário do seu recente valor como “objeto legítimo de estudo”, o trabalho intelectual sempre fez parte da história do desenvolvimento humano – e podemos citar alguns memoráveis intelectuais, a saber: Platão (428/427-348/347 a.C.), Aristóteles (384-322 a.C.), entre outros. Contudo, os séculos XVIII, XIX e XX, sobretudo a segunda metade deste último, marcaram um novo momento para a relação que o homem mantém com o seu trabalho, que, a partir de então, passa a compreender também formas de atividades cujas potencialidades também são determinadas por seu caráter subjetivo, e o papel que a linguagem assume nessa relação.

A respeito disso, Machado (2007) menciona a mudança de paradigma relacionado “às formas de realização concreta do trabalho”, cujos princípios se fundamentavam, sobretudo, nas representações de trabalho apresentadas pelos modelos Taylorista e Fordista – o primeiro, referia-se à prescrição de tarefas aos trabalhadores, enquanto que o segundo consistia na divisão de tarefas para cada trabalhador. Esses modelos, Taylorista e Fordista de realização de trabalho, foram contestados após a Segunda Guerra Mundial por pesquisadores europeus, mais especificamente, franceses, instituidores da ergonomia francesa, que passou a reconhecer o trabalhador em suas dimensões físicas, cognitivas, efetivas e sociais; em outras palavras, já “[...] não se tratava mais de adaptar os indivíduos ao trabalho, mas de melhorar as condições de trabalho para esses indivíduos” (MACHADO, 2007, p. 86).

É, então, a partir dos estudos desenvolvidos pelos ergonomistas franceses que surgem as noções de *trabalho prescrito* e *trabalho realizado*, utilizadas por pesquisadores que procuram compreender essa forma de agir especificamente humana, como também é o caso dos Psicólogos do Trabalho. De acordo com Lousada (2004), “o trabalho prescrito pode ser considerado como a tarefa dada, *prescrita* pela instituição” (p. 275, grifo da autora). “A tarefa [por sua vez] refere-se *ao que deve ser feito* e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo, de meios (materiais, técnicos...) utilizados pelo sujeito” (AMIGUES, 2004, p. 39, grifo do autor). No caso do trabalho realizado, pode-se dizer que a atividade realizada “corresponde *ao que o sujeito faz* mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo

portanto diretamente observável, mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito” (p. 39, grifo do autor).

Ainda, de acordo com Machado (2009), existiria um terceiro nível de trabalho. Segundo a autora, a atuação de qualquer profissional encontra-se respaldada em “[...] um conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações” (MACHADO, 2009, p. 80), caracterizando, como já foi dito no parágrafo anterior, o trabalho prescrito. Todavia, essas prescrições apresentam um caráter mais global, do ponto de vista geral a um gênero profissional particular. Em se tratando de contextos mais específicos de atuação, ou seja, uma empresa/instituição, as ações de seus trabalhadores são guiadas por meio de um conjunto de textos pré-figurativos, cujos *textos de planificação* estão incluídos neles (MACHADO, 2009). Apoiando-se nas pesquisas desenvolvidas pelo Groupe LAF (2001), Machado (2009) esclarece que os textos de planificação

[...] explicitam o conjunto de tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e sua forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo próprio trabalhador para atingir seus objetivos, indicando-nos um terceiro nível de trabalho a que devemos atentar, o do *planificado* (p. 81, grifo da autora).

Uma vez tendo apresentado esses três conceitos, não poderíamos deixar de discutir sobre as contribuições trazidas pela Clínica da Atividade (CLOT, 2007, 2010) para a compreensão do trabalho e da sua relação com o desenvolvimento tanto profissional quanto pessoal do trabalhador, sobretudo no final do século XX e início do século XXI. Desse modo, vale salientar que, longe de estabelecermos uma discussão completa acerca de seu aporte, procuramos delimitar alguns pontos principais dessa proposta teórico-metodológica para a análise do trabalho, os quais são tomados como basilares para o exame dos textos/discursos das professoras colaboradoras deste estudo.

Assim, tendo sido concebida a partir de discussões “no interior da psicologia do trabalho” (CLOT, 2007), mais especificamente, no campo da psicologia ergonômica e da psicopatologia do trabalho, a Clínica da Atividade busca compreender os desdobramentos da atividade de trabalho na vida dos sujeitos, dando uma atenção especial à questão da subjetividade. Para Clot (2007), “[...] o trabalho não é uma atividade entre outras. Exerce na vida pessoal uma função psicológica específica que se deve chegar a definir. E isso, precisamente, em virtude do fato de ser ele uma *atividade dirigida*” (p. 12-13, grifo do autor). Essa proposta sustenta-se nos estudos desenvolvidos por Vygotsky (1896-1934), para tratar de

questões da ordem do desenvolvimento humano e da linguagem, e em Bakhtin/Voloshinov (1895-1975/1895-1936), para conceber o contexto como meio à compreensão do agir.

Ao referir-se, portanto, sobre o objeto de análise das atividades de trabalho, Clot (2007) o define em três momentos, a saber: “o desenvolvimento, suas histórias e os empecilhos” (p. 13). Em outras palavras, o objeto de análise defendido pela Clínica da Atividade “é [...] não tanto a atividade enquanto tal, mas o desenvolvimento dessa atividade e seus impedimentos” (CLOT, 2010, p. 147). Pode-se dizer, então, que o tratamento dado aos sujeitos trabalhadores pelos pesquisadores, que desenvolvem seus estudos à luz da Clínica da Atividade, oferece-lhes uma “ação restituidora do seu poder de ação” (CLOT, 2007) e, por isso, esta abordagem recebe o nome de Clínica da Atividade, de um ponto de vista clínico.

Posto isto, partimos para a apresentação de alguns dos conceitos mais difundidos por Clot (2007, 2010) e outros estudiosos no que concerne à atividade de trabalho, os quais sustentaram o diálogo que estabelecemos com as interpretações das nossas professoras colaboradoras quanto à sua atividade de ensino. O primeiro deles, seguindo um critério de escolha conceitual guiado pelos objetivos desta pesquisa, é a compreensão de gênero adotada por Clot (1999, 2007, 2010) e Clot et al. (2001), a partir dos estudos de Bakhtin (1977, 2000). Para este último autor, os gêneros, ou melhor, os gêneros do discurso, são tidos como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (BAKHTIN, 2000, p. 279, grifo do autor), ou formas relativamente estáveis de se dizer algo “[...] a cada situação de uso da língua, às quais o locutor recorre ao agir nessas situações, e sem as quais a comunicação seria impossível, pois teríamos que recriar a cada vez todos os enunciados” (LOUSADA, 2004, p. 276). Partindo, então, dessa consideração de gênero, Clot (2007) preconiza a concepção de gênero profissional ao refletir sobre a existência de uma parte subentendida da atividade, a qual

[...] os trabalhadores de um meio dado conhecem e vêem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; é o que lhes é comum e que os reúne em condições reais de vida; o que eles sabem que devem fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa cada vez que ela se apresenta (p. 41).

A “parte subentendida da atividade” se configura como um conhecimento tácito àqueles pertencentes a um mesmo universo contextual ou, nesse caso, trabalhista. Os trabalhadores compartilham de uma *senha*, cujo acesso a ela só é possível mediante pertencimento “ao mesmo horizonte social e profissional” (CLOT, 2007, p. 41, grifo nosso), o que torna possível vivências harmônicas com outros colegas de profissão. Segundo Rolim (2017), “essa *senha* é importante para compreendermos as escolhas feitas pelos professores em relação ao seu agir docente” (p.

17), as quais podem, por vezes, ter sido influenciadas pelas preferências didáticas de seus formadores modelos ou, até mesmo, por suas mais marcantes vivências escolares, isto é, “uma memória social do trabalho” (CLOT, 2007).

Assim, deparamo-nos com outra noção apresentada por Clot em suas obras, a “dimensão coletiva do trabalho”. Para Jouanneaux (1999, p. 236), embora Clot argumente que em um determinado grupo de trabalhadores possa não existir um partilhamento de uma competência coletiva, “toda competência individual foi formada e continua constantemente apoiada na cultura profissional coletiva, [sendo] [...] essa referência social [...], para cada um, ao mesmo tempo, a base indispensável de troca e lugar de expressão de sua personalidade” (JOUANNEAUX, 1999, p. 236 apud CLOT, 2007, p. 36).

Para melhor compreendermos a dimensão coletiva, faz-se necessário refletirmos sobre as considerações de Clot (1999, 2007, 2010) e Clot et al. (2001), fundamentadas também nos estudos de Bakhtin (1977, 2000) acerca do estilo profissional. Embora o gênero profissional englobe trabalhadores de uma mesma esfera trabalhista – no caso desta pesquisa, a comunidade de professores –, e estes trabalhadores saibam, devido a experiências prévias adquiridas nesse “horizonte social e profissional” (CLOT, 2007), o que se deve fazer ou o que é, de certo modo, esperado ser feito por eles enquanto atores de sua atividade, cada um em sua subjetividade evocará meios de realização das tarefas a ele atribuídas.

A respeito disso, Bakhtin (2000) defende uma compreensão de gênero linguístico ou funcional do ponto de vista do “[...] estilo de um gênero [discursivo] peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana” (p. 287). Apoiando-se, assim, nos pensamentos do filósofo russo, Clot (2007) amplia a concepção de estilo linguístico para defender a ideia de uma individualidade presente, também, no universo de trabalhadores de um mesmo “meio dado”. Para esse autor, “o estilo individual [...] é o movimento mediante o qual esse sujeito se libera do curso das atividades esperadas, não as negando, mas através do desenvolvimento delas” (CLOT, 2007, p. 50). A individualidade de cada sujeito à sua atividade, em outros termos, de cada trabalhador à sua atividade profissional, transforma, por sua vez, o gênero profissional. Segundo Clot (2007), “o gênero [profissional] assume sua forma acabada – é moldado – nos traços particulares contingentes e únicos que definem cada situação de trabalho vivida” (p. 51).

Nesse sentido, podemos perceber um respaldo desses autores (JOUANNEAUX, 1999; CLOT, 2007) nas ponderações de Vygotsky (1896-1934) acerca da passagem entre a atividade individual e a atividade coletiva, mais especificamente, do nível de desenvolvimento psicológico do indivíduo. Citando Vygotsky (1978) e Tomasello (2004), Clot esclarece que

o indivíduo se torna sujeito psicológico quando ele “começa a utilizar em relação a si próprio, as mesmas formas de conduta que os outros haviam empregado, em primeiro lugar, para com ele (Vygotsky, 1978, p. 141; Tomasello, 2004). Em seguida, será obrigado a liberar-se delas. Com efeito, somente com essa condição é que o sujeito poderá empreender a própria atividade na vida social para, finalmente, “dar sua contribuição” (CLOT, 2010, p. 166).

No que diz respeito a esse enfoque, esclarecemos, ainda que brevemente (cf. CLOT, 2007), que a competência individual do sujeito com relação à sua atividade tem como condição de emergência a competência genérica, e aqui nos referimos ao gênero profissional. Segundo Clot (2007), existiria uma “espécie de interposto que asseguraria a acomodação ‘imediate’ dos sujeitos. Graças à mediação desse corpo interposto, duas pessoas que não se conhecem parecem ter trabalhado juntas anteriormente” (p. 36).

Assim, podemos dizer que o trabalho se caracteriza como uma atividade psicológica, uma vez que faz com que o sujeito trabalhador *saia de si* e perceba-se como parte de uma história coletiva²⁰. Para Clot (2007), “o trabalho é demarcado consigo mesmo, inscrição numa outra história: uma história coletiva cristalizada em gêneros sociais em geral suficientemente equívocos e discordantes para que cada um deva ‘dar sua própria contribuição’ e sair de si” (p. 74).

Desse modo, no que tange à sua execução, trabalhar, “atividade mais humana que existe” (BRUNER, 1996a apud CLOT, 2007, p. 69), é reinventar-se enquanto sujeito trabalhador, é descobrir e preencher as lacunas existentes que constituem o caminho a ser percorrido entre aquilo o que se prescreve e aquilo o que se executa (DEJOUR, 2004). Para o filósofo francês Yves Schwartz, são as renormalizações estabelecidas pelos trabalhadores com relação às normas que orientam a sua atividade que lhes permitem viver os valores humanos na situação de trabalho. De acordo com ele, as renormalizações são

[...] as múltiplas gestões de variabilidades, de furos das normas, de tessitura de redes humanas, de canais de transmissão que toda situação de trabalho requeira, sem, no entanto, jamais antecipar o que elas serão, na medida em que essas renormalizações são portadas por seres e grupos humanos sempre singulares, sem situação de trabalho, elas mesmas também sempre singulares (SCHWARTZ, 2011, p. 34).

²⁰ Esclarecemos que esta definição de trabalho foi construída durante as aulas da disciplina de Seminários Avançados em Linguística Aplicada do curso de Pós-Graduação em Linguística da UFPB, no ano de 2018, a partir das leituras do próprio Clot (2007).

Esse caminho, ou essas renormalizações, no entanto, não são apresentados a outros sujeitos simplesmente por meio da observação; pelo contrário, é só no momento em que o trabalhador externaliza, por meio de textos, suas compreensões acerca de sua própria atividade que podemos ter acesso ao que Clot (2007), respaldando-se nos estudos de Vygotsky acerca do *psiquismo* (FRIEDRICH, 2012), chama de *real da atividade*.

Antes de tecermos comentários sobre o conceito de “real da atividade” proposto por Clot (2006, 2007, 2010), consideramos importante apresentar aos leitores as bases dessa proposta; em outras palavras, uma breve explanação do que vem a ser o *psiquismo*, “conceito psicológico de base” (VYGOTSKY, 1927/1999 apud FRIEDRICH, 2012). De acordo com Vygotsky, o *psiquismo* pode ser comparado “[...] a um instrumento que isola, separa, abstrai, faz escolhas dos fatos da realidade” (p. 47), salvaguardando o organismo humano de um possível esgotamento psíquico provocado pela apreensão²¹ da realidade em sua plenitude.

Nesse sentido, para o psicólogo (VYGOTSKY, 1927/1999),

é como se a consciência seguisse a natureza por saltos, como omissões e lacunas. O *psiquismo* seleciona elementos estáveis de realidade no seio do movimento universal. Ele constitui ilhotas de segurança no fluxo de Heráclito. Ele é o órgão que escolhe o filtro que filtra o mundo e o transforma de um modo que seja possível agir (VYGOTSKY, 1927/1999, p. 167 apud FRIEDRICH, 2012, p. 48).

Uma vez em que não há, portanto, uma apreensão de fato do que se constitui a realidade efetiva, mas uma “filtragem” e “transformação” dela a partir do funcionamento desse órgão, resta-nos, então, confrontarmos o que existe na distância entre o resultado dessa filtragem e o mundo como ele se constitui, visto que “o *psiquismo* não representa o mundo, mas, metaforicamente falando, ele ‘trabalha o mundo’” (FRIEDRICH, 2012, p. 49). E, a respeito disso, Friedrich (2012), a partir das contribuições de Vygotsky (1927/1999), esclarece que “para analisar um ‘instrumento’ que funciona como filtro, não é suficiente conhecer os resultados da filtragem, o que ‘sai’, depois da seleção; também é preciso saber o que foi filtrado; portanto, o que não passou, o que foi posto de lado, o que não foi selecionado” (p. 49). É, portanto, à luz desse fundamento vygotskyano que Clot (2007, 2010) debruça-se para instituir o conceito de “real da atividade”.

Segundo ele, “o real é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido

²¹ Para Vygotsky, é impossível apreendermos a realidade como tal.

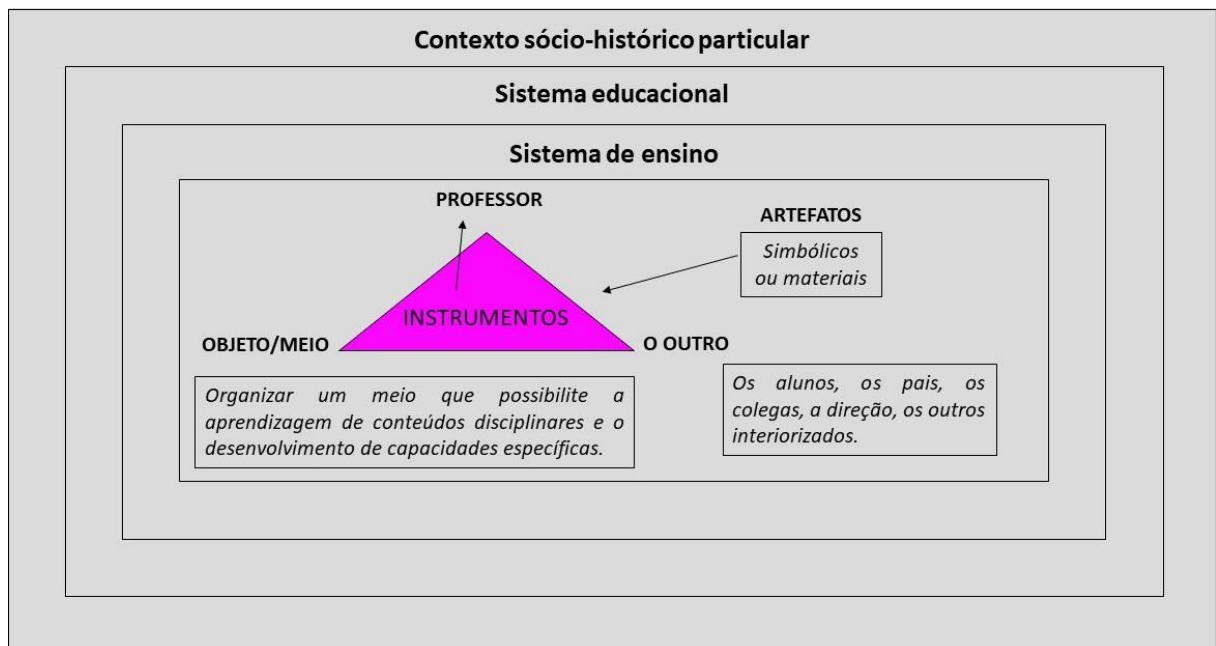
fazer [...]” (CLOT, 2007, p. 116). “O trabalho real compreende, além da própria atividade realizada, também todas as atividades não realizadas, suspensas, contrariadas ou que algum impedimento não deixou que se realizassem” (LOUSADA, 2004, p. 275). No que diz respeito a isto, tendo em vista o trabalho de ensino, destacamos uma reflexão de Medrado (2012) acerca de uma metáfora bastante utilizada pelos linguistas cognitivos (FAUCONNIER e TURNER, 2002), a saber: a metáfora do *iceberg*. De acordo com o que é sugerido por essa autora, “a ponta do *iceberg* [constitui-se como aquilo] que podemos perceber em sala de aula como observadores externos, [enquanto que] o invisível é [...] o que está submerso, e apenas o professor pode explicar o que está além do que não conseguimos capturar” (p. 156, grifo da autora).

Face ao exposto, respaldamo-nos nessas contribuições da Psicologia do Trabalho para, então, refletir acerca da complexidade da atividade de ensino. Inquieta na nebulosa tentativa de encontrar um conceito que aproximasse de fato a atividade de ensino daquilo que ela representa frente à abordagem psicológica do trabalho, Machado (2007) propõe uma definição provisória acerca do “trabalho do professor”.

Para a autora, a partir dos estudos de Bronckart (2004), Clot (1999, 2006), Amigues (2004), Saujat (2002), entre outros, a atividade de ensino é uma atividade *situada*, uma vez que é influenciada pelo contexto mais imediato e mais amplo; *pessoal* e sempre única; *impessoal*, visto que precisa levar em consideração prescrições para o seu desenvolvimento; *prefigurada* pelo próprio trabalhador, que reelabora tarefas prescritas e constrói novas para si próprio; *mediada* por instrumentos materiais ou simbólicos; *interacional*, uma vez que o trabalhador age sobre o meio através de instrumentos (materiais e simbólicos) e, assim, o transforma e é por ele transformado; *interpessoal*, mantém interação com outros sujeitos, até mesmo com os que estão ausentes; *transpessoal*, guiada também por modelos do agir; *conflituosa*, uma vez que o trabalhador está sempre procurando meios de lidar com os imprevistos do meio e de outras variáveis que influenciam no seu agir; e pode ser *fonte* ou *impedimento* para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades do trabalhador (MACHADO, 2007).

A partir dessa proposta de definição provisória do trabalho do professor, a autora, fundamentada nas contribuições de Clot (1999, 2006) e Amigues (2004), além de informações obtidas através de Bronckart (2007) durante uma comunicação pessoal, constrói um modelo dos *elementos básicos do trabalho do professor*, visualmente apresentados na forma de uma figura:

Figura 1 – Elementos básicos do trabalho do professor



Fonte: adaptado de Machado (2007).

Segundo Machado (2007), no que diz respeito a estes elementos, nenhum deles opera separadamente uns dos outros, mas em um processo dialético e em correspondência mútua, “[...] em uma rede múltipla de relações existentes em um determinado contexto sócio-histórico e inserido em um sistema de ensino em um sistema educacional específico” (p. 92). O engendramento desses elementos justifica o porquê da complexidade da atividade educacional, visto que o trabalhador encontra-se atravessado, constantemente, por um contexto sócio-histórico que determina não só sua condição de trabalhador, mas também de humano e estabelece relações de interdependência com tudo aquilo que se apresenta como parte do gênero profissional ao qual pertence. Podemos dizer que isso acontece em decorrência de esse gênero profissional compor, também, relações diretas com o desenvolvimento desse trabalhador em níveis ontológicos. Nas palavras de Machado (2007),

[...] o trabalho (em geral) é visto como uma atividade em que um determinado sujeito age sobre o meio, em interação simbólica com diferentes “outros”, servindo-se de artefatos materiais ou simbólicos construídos socio[h]istoricamente, dos quais ele se apropria, transformando-os em instrumentos para seu agir e sendo por eles transformados (p. 92-93).

Essa mediação simbólica, característica também do trabalho do professor, nos abre caminho para compreendermos o processo de apropriação por um determinado profissional dos

artefatos materiais, tidos como “construtos sócio-históricos” (BRONCKART, 1999). Segundo Clot (2010), há uma tentativa por partes dos profissionais de “anular[em] os obstáculos que opõem a atividade a si mesma” (p. 106). Isto é, os trabalhadores atribuem subjetivamente novas funções aos materiais e/ou artefatos que estão à sua disposição para a realização da atividade. E, no que diz respeito a isto, Clot (2010) nos informa que, “em psicologia do trabalho, essa atribuição de novas funções às ferramentas, o uso deslocado e inventivo de um dispositivo, é designado por *catacrese*” (CLOT, 1997a apud CLOT, 2010, p. 106, grifo nosso). Em outras palavras, o trabalhador utiliza-se da sua capacidade criativa em prol de criar novas formas significativas de finalidades instrumentais²², que o auxiliarão não só na realização da atividade como também na sua saúde e capacidade de (re)agir perante às “infidelidades do meio”²³ (SCHWARTZ, 2007).

Frente a tudo isto, está o trabalhador, indivíduo cognitivamente desenvolvido e predisposto a arquitetar novas estratégias para a manutenção não só do seu rendimento enquanto profissional, mas também da sua saúde enquanto ser vivente. Desse modo, em razão dessa “infidelidade do meio” e da necessidade de existir um contorno dessas situações imprevisíveis pelo indivíduo trabalhador, julgamos necessário para esta pesquisa estabelecer um diálogo, embora sucinto, com as ideias de Vygotsky (VYGOTSKY, 1998a[1934], 1998b[1930]) acerca dos conflitos e desenvolvimento humano, concentrando-nos, também, no conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (doravante ZDP), uma vez que essa problemática nos conduz a significativas compreensões acerca do trabalho, em especial, do professor.

Nesse sentido, verificamos que muitos pesquisadores, principalmente, os das ciências humanas²⁴, interessam-se pelas contribuições à problemática dos processos de evolução do indivíduo apresentada por Vygotsky (1998a[1934], 1998b[1930]), o qual considera os conflitos como elemento propulsor do desenvolvimento, propondo-nos a sua compreensão a partir da formulação da ZDP. Para introduzir esses conceitos, apresentaremos uma síntese, dialogada por nós, da discussão oportunizada por Fogaça (2010), em sua tese de doutorado²⁵. Segundo ele,

Vygotsky entende que o desenvolvimento humano é construído por meio de relações recíprocas do homem com o meio, se opondo à noção de que o

²² No caso do professor, a título de exemplo, ao utilizar-se de um instrumento musical atribuindo-o funções didáticas.

²³ Uma das contribuições de Schwartz aos estudos ergológicos refere-se à sua reflexão com relação ao meio e a sua imprevisibilidade. Para este autor, “o meio é sempre mais ou menos infiel, ele jamais se repete exatamente de um dia para outro ou de uma situação para outra” (2007, p. 191).

²⁴ Schweikart (2016), Freudenberger (2015), Gazzotti (2011), Soares (2011), Caraúbas (2010).

²⁵ Tese de Doutorado intitulada “Reuniões pedagógicas e autoconfrontações: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública” (FOGAÇA, 2010).

desenvolvimento intelectual seja produto apenas da ação do meio sobre o homem (empirismo) ou à concepção de que já nascemos com a inteligência pré-formada e com o conhecimento programado pela herança genética (apriorismo) (FOGAÇA, 2010, p. 45).

Não podemos negar a exclusividade das capacidades cognitivas complexas que caracterizam o organismo dos seres humanos, nem tampouco os efeitos que o meio provoca nesses indivíduos; todavia, reduzir a compreensão do desenvolvimento humano em apenas uma dessas duas vertentes filosóficas (empirismo e apriorismo) não dá conta do universo de fatores que influenciam o processo de desenvolvimento pelo qual o homem se encontra atravessado. É somente considerando essas duas perspectivas e, mais do que isso, o envolvimento que o indivíduo estabelece entre elas, ou seja, aquilo com o que ele faz do meio, dos outros indivíduos desse meio e da sua própria natureza enquanto ser cognitivo, que poderemos, então, encontrar caminhos para a compreensão do seu desenvolvimento.

No que diz respeito a isto, Fogaça atenta para a relevância atribuída por Vygotsky ao papel que a *aprendizagem* e a *linguagem* desempenham nesse processo. Nas palavras de Oliveira (1992, 2006), “conquanto reconheça a existência de um processo natural de maturação do organismo humano, é a aprendizagem (no contato com determinado ambiente cultural) que ativa os processos internos de desenvolvimento” (apud FOGAÇA, 2010, p. 46), caracterizando-se, portanto, como um elemento que acompanha os indivíduos em todas as fases de sua existência.

Com relação à linguagem, Vygotsky defende que “o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento” (VYGOTSKY, 1998a[1934], p. 150). Em outros termos, pode-se dizer que a interiorização dos signos pelo indivíduo pode ser tida como um *reflexo de desenvolvimento*, favorecido também por seu organismo, a qual provocará a manifestação de inúmeros outros reflexos no decorrer do seu período de vida. Essa relação que a linguagem estabelece com o desenvolvimento humano é o foco investigativo do projeto do ISD (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), o qual foi discutido no capítulo anterior, e fundamental para compreendermos as representações das professoras colaboradoras desta pesquisa no que diz respeito ao seu trabalho.

Por esse ângulo, se tomarmos como exemplo o aprendizado de uma determinada língua natural – uma vez que esta dissertação trata do trabalho do professor de Língua Inglesa –, veremos que cada indivíduo responderá de forma diferente aos desafios que lhe são apresentados mediante a este processo e ao seu desenvolvimento linguístico no idioma

estudado. E, a respeito de *aprendizado e desenvolvimento*, Fogaça (2010) argumenta, a partir de Vygotsky (2000), que eles “[...] são duas coisas distintas; [sendo] o aprendizado [criador da] zona de desenvolvimento proximal ao despertar processos internos de desenvolvimento” (p. 48), e, desse modo, cada organismo responde de forma variada a estes processos.

Entretanto, embora desperte “processos internos de desenvolvimento”, o que nos levaria ao encontro dos ideais comportamentalistas, ao ser exposto a um processo de aprendizagem o indivíduo não, necessariamente, desenvolve-se. Segundo Davis (2005, p. 42), a partir dos estudos de Vygotsky, “não é a maturação determinada por características biológicas que gera o desenvolvimento, mas a apropriação do social, daquilo que é historicamente acumulado e transformado a cada patamar de desenvolvimento conquistado” (apud FOGAÇA, 2010, p. 49). Assim, podemos dizer que cada indivíduo é convidado a despertar processos de desenvolvimento interno, motivado por suas relações com o mundo e tudo o que se faz presente nele, “[...] trata-se de um processo de desenvolvimento interno de essência externa no qual o outro desempenha um papel central” (DAVIS, 2005, p. 42 apud FOGAÇA, 2010, p. 49). E, em meio a tudo isto, encontra-se a linguagem, servindo de intermédio dessas relações, as quais são por ela, nela e através dela construídas. Apoiado nesse “outro”, ou seja, no social, Vygotsky (1998b[1930]) propõe o conceito de ZDP, primordial para que possamos compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Segundo ele, a ZPD pode ser definida como

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p. 112).

A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal ganhou posteriores interpretações a partir dos estudos de outros pesquisadores acerca da ZDP, como é o caso de Lantolf (2004). Com base nele, Fogaça defende que a ZDP também “pode ser entendida como uma construção colaborativa de oportunidades, ou oportunidades de aprendizado, capaz de proporcionar o desenvolvimento das habilidades mentais dos indivíduos” (FOGAÇA, 2010, p. 50). Assim, em se tratando do trabalho do professor, este, embora desempenhe um protagonismo na realização de sua atividade educacional, também se encontra suscetível à abertura de ZDPs, visto que, de acordo com Litowitz (1993 apud FOGAÇA, 2010),

[...] qualquer atividade compartilhada em grupo pode abrir zonas de desenvolvimento proximal pelo confronto de representações, de conceito,

sejam eles científicos ou cotidianos. Nessa perspectiva, o conflito, entendido como o confronto de representações, pode ser gerador de desenvolvimento. Todas as facetas da personalidade dos indivíduos estão envolvidas durante a realização de uma atividade compartilhada. Por essa razão, podemos entender que a ZPD é também lugar de conflitos e contradições internas e externas que levam os indivíduos a formarem sua identidade e a reverem conceitos e representações (p. 51).

Sobre esses conflitos que, por sua vez, se fazem presentes nas ZDPs, Fogaça (2011) advoga que, “[...] quando são tratados de forma construtiva, podem resultar em relações mais duradouras, fortes e produtivas” (p. 93) e, então, promover o desenvolvimento. Todavia, faz-se necessário que o indivíduo – no caso desta pesquisa, o professor – esteja disposto a ressignificar a sua compreensão acerca desse “confronto de representações” para ter a possibilidade de acesso às ZDPs e, assim, desenvolver-se. Mais à frente, no capítulo referente à análise dos dados deste estudo, podemos observar que, por exemplo, o confronto “travado” pelas nossas professoras colaboradoras com as prescrições, bem como com as representações de outros coletivos que também constituem a sua atividade de ensino, promove, mediante abertura de ZDPs, a construção de saberes dessas profissionais no contexto da Educação Infantil.

Uma vez havendo apresentado um breve esboço, a partir de Fogaça (2010), dos pensamentos de Vygotsky quanto aos conceitos de desenvolvimento, conflito e ZDP, e tomando a figura do professor como um trabalhador que sofre todas as pressões resultantes de uma não compreensão dos fatores sobre os quais a sua atividade é desenvolvida, além do recente crescimento na demanda, em especial, do ensino de Língua Inglesa na primeira etapa da Educação Básica, acreditamos ser necessário tecer algumas considerações acerca da formação dos profissionais que estão sendo convidados a atuar nesse contexto de ensino. Também, como mencionado anteriormente, discorreremos sobre os dois grandes eixos articuladores da Educação Infantil (as interações e as brincadeiras) e sobre o bilinguismo enquanto proposta educacional. Acompanhem as próximas seções.

3.2. Educação Infantil e seus eixos articuladores

Na seção anterior, pudemos refletir sobre as redefinições na forma de concebermos a atividade de trabalho, em especial, a atividade de ensino, e a sua relação de (inter)dependência com o progresso contínuo de práticas sociais vivenciadas por comunidades globais e, sobretudo, locais. Essas redefinições, no entanto, não conduzem, exclusivamente, o desenvolvimento de

estratégias favoráveis ao trabalho docente, mas também se constituem como impulsionadoras de rearranjos normativos, que também condicionam a atividade do professor.

Desta forma, em virtude de este estudo se tratar do trabalho de ensino no contexto da Educação Infantil, julgamos necessário apresentarmos aos leitores um diálogo com alguns documentos prescritivos da atividade docente neste cenário no qual esta pesquisa se desenvolve. Atribuímos a necessidade de dialogarmos com esses documentos à carência de definição de princípios referenciais nacionais ao ensino de Língua Inglesa, e a sua não obrigatoriedade, nos anos iniciais da Educação Básica em contraposição à, também sua, crescente oferta por instituições particulares.

No que diz respeito, então, à Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC) nos informa que ela se constitui como “parte integrante da Educação Básica [...] [e atende] a faixa etária de zero a 5 anos” (BRASIL, 2018, p. 35). Nessa primeira etapa escolar, as crianças são encorajadas a socializar com outras crianças, com os pedagogos e, também, a participar de atividades lúdicas que simbolizam vivências familiares e conhecimentos construídos no contexto sócio-histórico-cultural na qual a comunidade dessas crianças está inserida. Em outras palavras, a atividade de ensino inclina-se, portanto, à promoção de práticas escolares associadas ao vínculo “educar e cuidar” (BRASIL, 2018, p. 36).

Tomando como base o Artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), a BNCC reconhece a criança como sujeito histórico e de direitos e, assim, se apropria dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas (as interações e a brincadeira) apresentados no Artigo 9º, também das DCNEI (2009), para formular seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que deverão ser assegurados às crianças na Educação Infantil, são eles: i) conviver; ii) brincar; iii) participar; iv) explorar; v) expressar-se; e vi) conhecer-se (BRASIL, 2018).

O emprego desses direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças pelo professor da Educação Infantil demanda uma maior sensibilidade no estabelecimento da sua função enquanto pedagogo, na medida em que é parte do seu trabalho “[...] refletir, selecionar, planejar, mediar e monitorar o conjunto de práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2018, p. 39). Essas práticas e interações que conduzem a atividade do professor na primeira etapa da Educação Básica não estão apenas associadas a exigências de currículos que guiarão as crianças aos próximos níveis de escolaridade, mas também à sua formação enquanto sujeitos em seu primeiro estágio de desenvolvimento intelectual, plenamente atravessado por relações afetivas e emocionais, normalmente construídas em contexto familiar.

Para alcançar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, também em consonância com as DCNEI, a BNCC define uma organização curricular pautada em cinco campos de experiências, quais sejam: 1) o eu, o outro e o nós; 2) corpo, gestos e movimentos; 3) traços, sons, cores e formas; 4) escuta, fala pensamento e imaginação; e 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018). Esses campos de experiência são apresentados aos professores como modelo base para o planejamento e desenvolvimento de atividades que promovam a inserção, participação e socialização das crianças com o meio, com outros presentes nesse meio e seus objetos, de modo a capacitá-las a vivenciar futuras experiências nos diversos domínios sociais, “[...] sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes” (BRASIL, 2018, p. 44).

Logo, nas palavras de Machado²⁶ (2007),

[...] o discurso que vincula o cuidar da criança com sua educação acrescenta-se, neste momento, a premência em definir a prioridade e o enfoque que devem ser dados às dimensões desenvolvimento/aprendizagem/ensino, à forma como estas dimensões articulam-se com uma concepção de conhecimento e ação de conhecer, determinantes na formulação de uma abordagem educativa que se concretize em projetos educacionais-pedagógicos (p. 26, grifo da autora).

No cerne dessa abordagem educativa, que se dispõe a buscar uma concordância entre as dimensões desenvolvimento/aprendizagem/ensino, está o “outro”. Como discutido anteriormente, o “outro” constitui-se também como um ser sócio-histórico-culturalmente construído e munido de artefatos característicos do contexto físico e social ao qual foi exposto desde o princípio de sua existência; desse modo, “[...] presente sob a forma de tradição, hábito, normas ou valores, enfim, sob a forma de cultura, mediador sempre presente na situação de interação” (MACHADO, 2007, p. 30).

Em conformidade, então, com os eixos estruturantes das práticas pedagógicas apresentados no artigo 9º das DCNEI (2009) – as interações e a brincadeira –, além das dimensões indissociáveis à Educação Infantil – cuidar e educar – (DCNEB, Parecer CNE/CEB nº7, 2010 e Resolução CNE/CEB nº 4, 2010, Título II art. 6º), consideramos necessário esclarecermos, embora sucintamente, o que tem sido compreendido como *brincadeira* e *interação* por estudiosos da área da Pedagogia e pelos documentos normativos referentes a suas práticas formativas, e a relevância que o(s) “outro(s)” estabelece(m) nessas vivências pedagógicas.

²⁶ Doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP.

Ao tomar a Educação Infantil como segmento basilar e precursor dos níveis escolares que a precedem, é preciso compreender a criança enquanto indivíduo que, apesar de sua pouca idade, já vivenciou e se apropriou (ou está se apropriando) de condutas de como agir no mundo referentes aos costumes e hábitos que, na maioria das vezes, podem ser interpretados como uma herança familiar. Ao inserir a criança em um novo grupo social, ou seja, a escola, faz-se necessário por parte dos profissionais que ali atuam um repensar acerca das práticas sócio-histórico-culturais herdadas por ela. O planejamento nesse nível escolar é guiado, sobretudo, pelas brincadeiras e interações que possibilitarão às crianças um desenvolvimento não só de caráter educacional, como também ontológico. De acordo com a BNCC,

a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2018, p. 37).

É, também, na brincadeira que a criança exercita a sua capacidade imaginativa, o que a proporciona o desenvolvimento de funções cognitivas superiores. Ao referir-se a Vygotsky, Machado (2007) nos sinaliza para a preocupação que o psicólogo tinha em esclarecer que há “[...] um elo entre o desenvolvimento da imaginação e o da linguagem, mostrando o quanto esta libera a criança de suas impressões imediatas, permitindo-lhe agir em um plano desvinculado da realidade, essencial para a atividade da imaginação” (p. 33). Assim, ao imaginar com o “outro”, que podem ser os seus colegas de turma ou o profissional pedagogo, a criança descobre novos signos linguísticos e, com eles, outras possibilidades de perceber e compreender o mundo em que vive.

Todavia, vale salientar que a brincadeira enquanto forma de interação também está fundamentada no conceito de ZDP apresentado por Vygotsky (cf. seção 3.1 desta dissertação). Em outras palavras, mesmo sendo uma atividade lúdica, a brincadeira requer de quem dela participa capacidades relativas à resolução de problemas, cuja resposta situa-se no conhecimento que será construído a partir da interação com o(s) “outro(s)” em *níveis diferenciados de conhecimento* (VYGOTSKY, 1998a[1934]). Nesse caso, podemos dizer que esses níveis diferenciados de conhecimento correspondem, também, às diferentes vivências sociais.

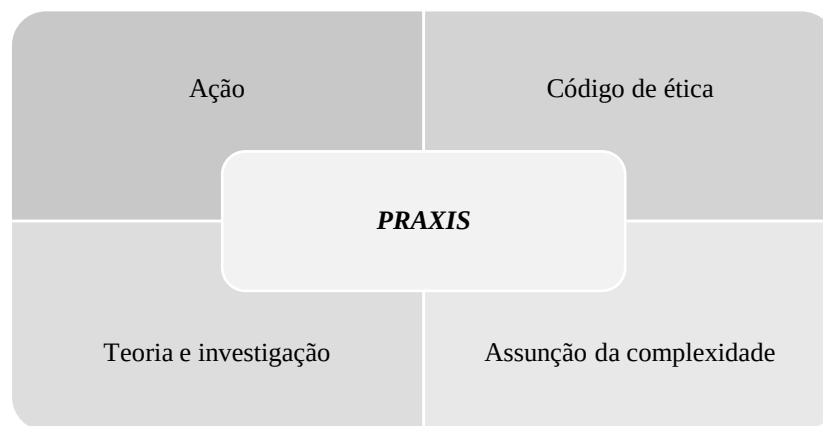
O desenvolvimento infantil é compreendido, portanto, pela nova BNCC em conformidade com o todo. A criança passa a ter centralidade nos processos educativos e sua

formação apresenta-se como um encadeamento de progressos futuros. Diante disso, ao pensarmos na noção de campos de experiência anunciada na BNCC, a Educação Infantil adquire uma maior notoriedade e destaque na relação que estabelece com os próximos níveis educacionais, uma vez que se deixa de lado a concepção de estágios isolados de desenvolvimento e se passa a conceber o saber de maneira holística e como parte de um patrimônio cultural.

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. [...] Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2018, p. 40-44).

Por esse ângulo, a ação profissional é orientada com finalidade na *práxis* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016). A seguir, podemos observar um diagrama desenvolvido por Oliveira-Formosinho (2016) para ilustrar como essa ação acontece.

Figura 2 – A *práxis* e a ação profissional



Fonte: adaptado de Oliveira-Formosinho (2016).

Uma pedagogia situada na *práxis* considera uma ação profissional fundamentada no exercício crítico e consciente das relações estabelecidas no cotidiano social, no contexto físico e social em que os alunos desses profissionais estão inseridos, bem como eles próprios; também na complexidade das demandas sociais e na compreensão de que a sala de aula é *lócus* de des/re/construção de ideologias e cenário de emancipação de cidadãos e, por tal motivo, guiado e perpassado por códigos de ética que dão voz aos direitos e deveres dessas crianças que

“amanhã” estarão agindo integralmente para a transformação comunitária (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016).

Posto isso, uma vez que esta dissertação se debruça sobre as representações de duas professoras de Língua Inglesa acerca do seu trabalho de ensino no contexto da Educação Infantil, a subseção seguinte apresenta uma discussão sobre as formulações fomentadas pelo vigente Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação em Letras-Inglês (2017) da UFPB, como também sobre a noção de bilinguismo enquanto proposta educacional, a fim de reforçar a reflexão no que diz respeito ao lugar ocupado pelo professor de Língua Inglesa e a sua recente atuação nesse campo de experiência, a Educação Infantil.

3.3. Formação de professores de Língua Inglesa e o bilinguismo enquanto proposta educacional

Em se tratando de formação de professores de Língua Inglesa, não poderíamos deixar de mencionar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação em Letras-Inglês (2017) da UFPB, recém aprovado, implantado e divulgado à comunidade acadêmica do mesmo campus universitário.

O PPC de Graduação em Letras-Inglês da UFPB foi recentemente apresentado à comunidade acadêmica²⁷ e, embora já estivesse em processo de tramitação quando a nova BNCC (BRASIL, 2018) foi aprovada e divulgada pelo MEC, sua estrutura curricular configura-se pautada neste documento. A sua reformulação toma como base as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (DCN, Resolução CNE/CP nº 02/2015) e as reformas curriculares apresentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional²⁸ (LDBEN, 9.394/1996; 12.796/2013), sendo a segunda apontada como basilar à elaboração da nova BNCC (BRASIL, 2018). O respaldo do PPC de Graduação em Letras-Inglês da UFPB nesses documentos nos permite compreender sua reformulação a partir do ponto de vista de

²⁷ O novo PPC de Graduação em Letras-Inglês da UFPB foi apresentado aos alunos e à comunidade acadêmica durante a Semana de Letras que aconteceu no mês de setembro de 2018, na UFPB. Mais especificamente, na manhã do dia 18 de setembro as Professoras Doutoras Mônica Mano Trindade Ferraz (UFPB, Campus I) e Betânia Passos Medrado (UFPB, Campus I), mediadas pelo Professor Doutor Cirineu Cecote Stein (UFPB, Campus I), discutiram alguns pontos principais referentes a este documento, bem como abriram espaço para os alunos, e demais participantes, esclarecerem dúvidas com relação a sua implementação – que se deu a partir do semestre letivo 2019.1 –, entre outras. Salientamos que a mesa redonda apresentou, além do PPC de Graduação em Letras-Inglês da UFPB, os PPCs de Graduação em Letras-Espanhol/Francês/Português, também da UFPB.

²⁸ Parecer CNE/CES nº 492 de 2001; Parecer CNE/CES nº 9 de 2001; Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002; Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002; Resolução nº 04/2004 do CONSEPE; Resolução nº 07/2010 do CONSEPE.

uma coerência estrutural curricular, ainda que de antemão, com relação ao que é apresentado na nova BNCC em termos de referencial nacional. Assim, tomando como base a LDBEN (BRASIL, 2013), o curso de licenciatura em Letras-Inglês

tem por objetivo formar professores da Educação Básica, de modo a atender aos objetivos de diferentes níveis do ensino regular – da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio e das seguintes modalidades de educação: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola. Sendo assim, o currículo deve estar sujeito a revisões frequentes, orientadas por uma perspectiva crítica e que reflita o cenário nacional e internacional (PPC do Curso de Graduação em Letras-Inglês, 2018, p. 5).

O grande desafio, a nosso ver, em termos de formação de professores de Língua Inglesa, apresentado nesse novo PPC, consiste na atualização e ampliação de contextos educativos de atuação desses futuros profissionais, sobretudo no que diz respeito às modalidades de educação elencadas nele. Ao nos referirmos aos campos de atuação do professor de Língua Inglesa, e levando em consideração o contexto de desenvolvimento desta dissertação, o novo PPC viabiliza o trabalho desses profissionais em um espaço que, até então, era ocupado exclusivamente por profissionais pedagogos, formados em Cursos de Graduação em Pedagogia.

Esta é uma realidade que tem sido bastante recorrente, sobretudo, no final desta segunda década do século XXI, como problematizado na introdução deste estudo. Ainda assim, no que diz respeito à nova BNCC, a oferta da Língua Inglesa continua só a fazer parte do componente curricular da Educação Básica a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo obrigatória no Ensino Médio (BRASIL, 2018). Embora o recente PPC de Graduação em Letras-Inglês apresente o contexto da Educação Infantil como novo espaço de atuação dos profissionais formados nesta área, a sua estrutura curricular ainda não se esculpe da mesma forma que é configurada para atender às demandas de outros contextos (Ensino Fundamental II, Ensino Médio, entre outros) reconhecidos na nova BNCC (BRASIL, 2018) e em outros documentos normativos à formação de seus profissionais.

Além do mais, muitas das instituições que oferecem a Língua Inglesa no Ensino Infantil divulgam uma educação de seus alunos sob o viés do bilinguismo, direcionando-nos a um outro perfil, campo de atuação e formação do professor de Língua Inglesa na primeira etapa da Educação Básica, isto é, o professor bilíngue de Educação Infantil; e este contexto não é apresentado no recente PPC de Graduação em Letras-Inglês da UFPB.

Também, não podemos esquecer que este novo PPC de Graduação em Letras-Inglês ainda está em fase de implementação, o que nos remete para uma formação pautada no antigo PPC²⁹, que entrou em vigor no ano de 2007, cujo contexto da Educação Infantil, relacionada ao trabalho do professor de Língua Inglesa, não se apresenta, em termos normativos³⁰, como parte do campo de atuação desses profissionais. Tampouco, o PPC vigente de Graduação em Pedagogia (2006) nos apresenta um perfil de profissional apto ao trabalho com a Língua Inglesa, mas a

aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases de desenvolvimento humano, particularmente de crianças (PPC do Curso de Graduação em Pedagogia, 2006, p. 13).

Em outros termos, o ensino de Língua Inglesa, ou melhor, o trabalho de professores de Língua Inglesa na Educação Infantil esculpe-se como parcela das novas demandas sociais que precisam ser visibilizadas e questionadas não só em contextos de práticas formativas à atividade desses profissionais, como também nos próprios documentos que regem o seu trabalho.

Em especial, como forma de impulsionar a discussão desse campo de atuação referente à primeira etapa da Educação Básica, acreditamos ser necessário compreendermos o conceito de bilinguismo³¹ adotado como proposta educacional, de modo a distingui-lo da perspectiva tradicionalista de ensino bilíngue que tem sido empregada por muitas instituições particulares no cenário educacional brasileiro, sobretudo nesses últimos anos. Segundo García (2009 apud GARCÍA; WOODLEY, 2015, p. 132, tradução nossa), no que diz respeito à educação bilíngue, esta se refere ao “[...] uso de duas línguas na instrução e avaliação de aprendizes³²”, afastando-nos, assim, daquela visão de ensino na qual uma língua é, prevalentemente, utilizada para explicar a outra.

²⁹ A formação das professoras colaboradoras desta pesquisa encontra-se respaldada neste antigo PPC (2007).

³⁰ Esclarecemos que, embora a Educação Infantil não seja mencionada no antigo PPC de Graduação em Letras-Inglês como espaço para a atuação de professores de Língua Inglesa, isso não significa afirmar que haja uma total negligência na formação desses futuros profissionais no que diz respeito ao seu trabalho nesse contexto, visto que os professores podem também se apropriar do conhecimento construído em disciplinas direcionadas ao trabalho de ensino em espaços diferentes e, desse modo, adaptar possíveis estratégias de ensino. Ademais, a nosso ver, a ausência desse cenário educativo no documento nos sugere e ratifica uma nova demanda de ensino, o que nos leva ao encontro da problemática central deste estudo.

³¹ Português e Inglês.

³² “Bilingual education is the use of two languages in the instruction and assessment of learners” (GARCÍA, 2009 apud GARCÍA; WOODLEY, 2015, p. 132).

Em uma perspectiva tradicionalista de ensino de línguas, a língua adicional³³ é oferecida enquanto componente curricular tal qual são oferecidas as disciplinas de história, geografia, matemática, português, entre outras – e, nesse caso, podemos até mesmo mencionar que todas elas possuem um tempo equivalente de duração de aula³⁴. Já na educação bilíngue, o processo de desenvolvimento dos alunos com relação à prática de letramento e ao uso dessa outra língua em seus aspectos linguísticos é conduzido de forma a guiá-los à construção de significados não só com relação a uma forma padrão da língua, mas também levando em consideração às diferentes práticas culturais de seu uso (GARCÍA; WOODLEY, 2015).

Ainda, de acordo com García e Woodley (2015, p. 132, tradução nossa),

enquanto aprendizes em educação bilíngue são encorajados a ser capazes de funcionar entre culturas, e algumas vezes a se apropriar de diferentes práticas culturais como reflexivos de seus seres integrados, aprendizes em salas de aula tradicionais de língua estrangeira são esperados a se tornar familiarizados com um contexto cultural adicional, mas não necessariamente a funcionar competentemente nele³⁵.

A abordagem bilíngue de ensino, segundo esses autores, trata, portanto, de um engajamento formativo dos alunos em exercícios coletivos de interculturalidade no idioma estudado, ou seja, atividades que vão além daquelas desenvolvidas com foco nas quatro habilidades (*listening, speaking, reading e writing*). E também faz parte desse engajamento o professor, que atua como mobilizador e facilitador do *desenvolvimento de práticas de linguagem* (GARCÍA; WOODLEY, 2015), e é sobre o seu trabalho que este estudo se interessa a investigar. Mais especificamente, destacamos que a concepção de bilinguismo que se alinha à nossa proposta de análise do trabalho das professoras colaboradoras no contexto da primeira etapa da Educação Básica é referente a esta abordagem bilíngue de ensino apresentada por García e Woodley (2015).

Assim exposto, os capítulos seguintes apresentam a contextualização dos procedimentos metodológicos adotados no desenvolvimento deste estudo, a análise das compreensões que as nossas professoras colaboradas nos apresentam no que diz respeito à sua atuação em contexto

³³ Língua adicional compreende a ideia de “[...] no mínimo a existência de outra língua, falada pelo aluno – sobre a qual constrói numa relação que envolve aspectos sistêmicos, de prática social e de constituição de sujeito [...]” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 33).

³⁴ Em geral, as aulas referentes ao ensino regular no Brasil compreendem um espaço temporal relativo a 45/50 minutos por aula.

³⁵ Whereas learners in bilingual education are encouraged to be able to function across cultures, and sometimes to appropriate the different cultural practices as reflective of their integrated selves, learners in traditional foreign language classroom are expected to become familiar with an additional cultural context, but not necessarily to function competently within it (GARCÍA; WOODLEY, 2015, p. 132).

Educacional Infantil a partir do trabalho com a Língua Inglesa, e os resultados encontrados mediante análise dos textos/discursos dessas profissionais.

4. TECENDO METODOLOGICAMENTE A PESQUISA

"Sonhos grandes trazem grandes desafios"

(MALALA YOUSAFZAI, 2018).

Uma vez estabelecido o objetivo geral desta dissertação, cuja centralidade investigativa incide sob as representações de duas professoras de Língua Inglesa acerca do seu trabalho docente em salas de aula da Educação Infantil, neste capítulo serão apresentados alguns entrelaços efetuados para a configuração metodológica referente ao desenvolvimento desta pesquisa.

Logo, este capítulo encontra-se organizado da seguinte forma: a natureza da pesquisa; o perfil da pesquisadora e das professoras colaboradas da pesquisa, bem como o contexto de investigação; o ponto-a-ponto na geração dos dados; e, por fim, os procedimentos de análise adotados durante a interpretação dos textos/discursos das professoras colaboradoras.

4.1. A natureza da pesquisa

O anseio pelo desenvolvimento de um estudo que nos guiasse por compreensões mais significativas³⁶ a respeito do trabalho do professor, sobretudo no final desta segunda década do século XXI, nos fez assumir uma perspectiva qualitativo-interpretativista de investigação; em outras palavras, nos provocou a olhar para os nossos dados sem a pretensão de achar respostas prontas/acabadas, mas respostas cuja construção se dá de forma incessante e a partir de significados atribuídos por sujeitos sócio-histórico-culturalmente situados à sua atividade.

À vista disso, Denzin e Lincoln (2006), ao sugerirem uma concepção ainda inicial do paradigma qualitativo, argumentam que este abrange compreensões do mundo sustentadas a partir de um viés naturalista, interpretativa, “[...] o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (p. 17). Desse modo, lançamos mão dessa interpretação para reforçarmos a necessidade de compreensão dos sentidos conferidos pelos indivíduos com relação às suas vivências com o(s) outro(s) indivíduo(s) e objeto(s),

³⁶ Tomemos como significativas as compreensões do trabalho do professor a partir do seu próprio olhar, ou sentidos atribuídos por este, à sua atividade (MACHADO, 2004).

constituintes do meio em que vivem. No caso deste estudo, o ambiente educacional é representativo desse meio e as professoras colaboradoras são os sujeitos cuja atividade – e todas as relações estabelecidas com outros indivíduos e com o meio no qual se desenvolve – é objeto de interesse investigativo.

Assim, no que diz respeito à natureza interpretativista da pesquisa, Burrell e Morgan (1979) consideram a perspectiva de que a realidade social é um produto resultante da experiência subjetiva e intersubjetiva de cada indivíduo, não sendo autossuficiente em seu sentido concreto. Em se tratando desta dissertação, os sentidos construídos pelas professoras colaboradoras com relação à sua atividade são tomados por nós como produtos de sua *experiência subjetiva e intersubjetiva* no contexto de ensino em que atuam e nos são apresentados sob a forma de agir linguageiro (BRONCKART, 1999, 2006), nos revelando, então, características referentes à construção da sua identidade enquanto profissionais docentes.

Tendo nos apropriado do paradigma de pesquisa em questão, e considerando que este estudo integra em si motivações que vão além das inquietações da própria pesquisadora, mas também inquietações de ordem social, política e educacional, presumimos que se faz necessário destacar um ponto, mais especificamente, no que diz respeito ao desenvolvimento de pesquisas na área da LA. Em especial, a questão da ética tem ocupado um lugar de destaque no desenvolvimento de pesquisas que envolvem seres humanos, visto que nela encontramos respaldo para explorarmos condições às quais os indivíduos são expostos e solicitados a intervir, bem como o(s) produto(s) dessas intervenções.

De acordo com Olthuis (apud DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 152), a ética “[...] é tão antiga quanto a criação. Ser ético é um movimento primordial na força atrativa da própria vida”, cabendo, assim, ao homem enquanto pesquisador aproximar-se de sua natureza ética. Por esse ângulo, uma vez que se defende “[...] uma LA que deseja, sobretudo, falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir” (MOITA-LOPES, 2009, p. 19), declaramos, portanto, o compromisso com “[...] a confiança, a responsabilidade, a veracidade, a qualidade, a honestidade e a respeitabilidade e não a busca da riqueza ou do poder” (CELANI, 2005, p. 106).

Se, ao lado desse compromisso, encontra-se o outro enquanto sujeito de pesquisa, nos oferecendo relatos – longe de serem completos – de suas vivências, no cerne do entrelaçamento de fios que constituem a pesquisa qualitativa de natureza interpretativista situa-se o pesquisador, também atravessado por suas crenças, por suas interpretações acerca de suas vivências e do lugar o qual ocupa no mundo em que vive (DENZIN; LINCOLN, 2006). Dito isto, qualquer juízo que apresentarmos neste estudo estará “filtrado pelas lentes da linguagem,

do gênero, da classe social, da raça e da etnicidade” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 33) da pesquisadora.

Alinhando-nos, portanto, a outros trabalhos desenvolvidos à luz da LA (PENNYCOOK, 1998, 2006; MOITA-LOPES, 2006, 2009, 2013; MOTTA-ROTH; MARCUZZO, 2008; FABRÍCIO, 2013; CELANI; MEDRADO, 2017; entre outros), acreditamos que todas as vozes precisam ser ouvidas, evidenciadas, sobretudo aquelas dos grupos que se encontram às margens da sociedade, sócio-historicamente esquecidas (MOITA-LOPES, 2006). No caso desta pesquisa, consideramos as vozes das professoras colaboradoras como as vozes *do sul* (MOITA-LOPES, 2006), e, objetivando ecoá-las, a seguir serão apresentadas características referentes ao perfil dessas profissionais para que possamos melhor compreender quem são estas pessoas e de onde elas falam.

Ainda, julgamos relevante o leitor retomar a leitura das características referentes também ao perfil da pesquisadora (cf. introdução desta dissertação), uma vez que esta é, conseqüentemente, responsável pela “*bricolage* complexa” das representações das professoras investigadas; ou seja, ocupa o lugar de autora cujas atribuições requerem “[...] uma montagem reflexiva – um conjunto de [...] representações mutáveis, interligadas” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20) – das próprias reflexões das professoras colaboradoras da pesquisa, e também não está isenta de valores sócio-histórico-culturais.

4.2. O contexto de investigação da pesquisa e o perfil das professoras colaboradoras

Neste tópico, apresentaremos, de antemão, o contexto investigativo escolhido para o desenvolvimento deste trabalho e que mais nos inquietou (cf. a introdução desta dissertação) no que diz respeito à procura pela compreensão, em especial, de uma nova demanda educacional ao trabalho do professor de Língua Inglesa, a atividade de ensino no contexto da Educação Infantil, para, em seguida, dissertarmos acerca das professoras colaboradoras.

Assim sendo, este estudo desenvolveu-se no contexto da Educação Infantil, mais especificamente, com relação à atividade educacional de duas professoras de Língua Inglesa que atuaram em uma mesma escola privada, porém em unidades diferentes, na cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba, no ano de 2018. A instituição conta com um programa bilíngüe de ensino desde os anos iniciais do Ensino Infantil até o 5º ano do EFI.

Quanto ao critério de escolha das professoras colaboradoras, optamos por dar preferência a professoras já graduadas pela UFPB no Curso de Licenciatura em Letras-Inglês (PPC do Curso de Graduação em Letras-Inglês, 2006) e que estivessem atuando em salas de

aula da Educação Infantil no momento da geração dos dados. Essa prioridade por professores graduados nos afasta de possíveis questionamentos sobre certificação, assim como a condição de ambas estarem atuando no momento da geração dos dados nos proporciona o acesso a narrativas mais palpitantes acerca da sua atividade de ensino. Ainda, a preferência por profissionais do sexo feminino é relativa à dificuldade de se encontrar profissionais do sexo masculino trabalhando em salas de aula da Educação Infantil – tema para outra pesquisa.

Além disso, salientamos que a aproximação da pesquisadora com as professoras colaboradoras em contextos de formação inicial – disciplinas e participação em projetos – criou um vínculo de confiança para que pudesse ser oportunizado um espaço para o diálogo de suas experiências enquanto profissionais de ensino e, conseqüentemente, para contribuições para o desenvolvimento deste estudo.

Ressaltamos que, em razão de este trabalho estar pautado nos códigos de ética³⁷ referentes à pesquisa qualitativa, manteremos em sigilo tanto o nome da instituição de ensino na qual as professoras colaboradoras desta pesquisa atuavam na época em que os dados foram gerados, como os seus respectivos nomes, de modo a não oferecer riscos à integridade física e moral das colaboradoras e da escola. De acordo com Celani (2005), visto que estamos tratando de questões relativas ao sigilo e à ética na pesquisa, “é preciso ter claro que pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente” (p. 107). Desse modo, objetivando salvaguardar a identidade das participantes, na transcrição dos seus textos/discursos, lhes atribuiremos os seguintes nomes fictícios, a saber: *Malala* e *Zilda*. Esclarecemos que a escolha dos nomes foi dada pela pesquisadora como forma de referenciar duas grandes mulheres – Malala Yousafzai³⁸ e Zilda Arns Neumann³⁹ – que marcaram a história da educação tanto do ponto de vista nacional quanto internacional. Nos próximos dois parágrafos, encontram-se algumas informações relativas ao perfil das professoras colaboradoras, obtidas através de uma entrevista semiestruturada (cf. Apêndice B) no momento da realização do Grupo Focal (doravante, GF), o que justifica um perfil ser mais extenso do que o outro.

³⁷ Esta dissertação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Número do parecer: 3.427.239.

³⁸ Já apresentamos algumas informações acerca de Malala Yousafzai na introdução desta dissertação.

³⁹ Zilda Arns Neumann (1934-2010) foi uma médica pediatra e sanitarista brasileira. [...] Foi também fundadora e coordenadora internacional da Pastoral da Criança e da Pastoral da Pessoa Idosa, organismos de ação social da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Recebeu diversas menções especiais e títulos de cidadã honorária no país. Da mesma forma, à Pastoral da Criança foram concedidos diversos prêmios pelo trabalho que vem sendo desenvolvido desde a sua fundação. Em 2012, numa seleção por um formato internacional, Arns foi eleita a 17º maior brasileira de todos os tempos (ZILDA ARNS, 2019).

A professora *Zilda* possui formação superior no Curso de Licenciatura em Letras-Inglês pela UFPB, com conclusão no final do ano de 2017. Durante a sua formação inicial, *Zilda* participou do Programa de Bolsas de Extensão (doravante, PROBEX), oferecido pela Pró-Reitoria da UFPB, e começou a atuar em salas de aula no contexto da Educação Infantil, mais especificamente, em setembro de 2016, após regressar de um intercâmbio na Europa. No momento da gravação do GF, encontrava-se matriculada em um curso de especialização voltado para a área de Psicopedagogia Institucional, oferecido pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa (CINTEP), também localizado na cidade de João Pessoa – PB, ao qual comparecia para encontros quinzenais. Além disso, *Zilda* ainda desempenha uma outra atividade laboral desde o final de 2016 e início de 2017, a de artesã.

A professora *Malala* também possui formação superior no Curso de Licenciatura em Letras-Inglês pela UFPB e, por coincidência, obteve o seu título de licenciada no mesmo período que a professora *Zilda*, também no final do ano de 2017. *Malala* também participou de um programa de incentivo à docência em sua formação inicial, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o qual não só lhe oportunizou desenvolver, segundo ela, suas habilidades com relação ao ensino da Língua Inglesa, como também lhe proporcionou investigar a sua prática docente e melhor compreendê-la a partir do desenvolvimento de pesquisas voltadas para o trabalho do professor no âmbito desse mesmo projeto. A respeito de sua experiência profissional enquanto professora no contexto da Educação Infantil, 2018 foi o primeiro ano em que *Malala* começou a atuar como professora de Língua Inglesa para crianças; até então, sua experiência docente limitava-se ao PIBID, dois anos no EFII e um ano no Ensino Médio. Diferentemente de *Zilda*, *Malala* não estava participando de nenhum curso de formação continuada no momento da gravação do GF; todavia, sua carreira profissional divide-se entre a atividade de ensino e a atividade clínica, uma vez que a professora também possui formação na área da Psicologia, e, além de estar atuando como professora, também encontra-se atendendo pacientes em uma clínica de Psicologia na cidade de João Pessoa – PB. A obtenção do seu diploma de graduada no curso de Psicologia se deu no ano de 2014 pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ), quando já estava cursando a Licenciatura em Letras-Inglês.

4.3. O ponto-a-ponto na geração dos dados

Uma vez determinado o contexto investigativo desta pesquisa e seus participantes, partimos em direção à organização, elaboração e composição do nosso *corpus* para análise. Essas informações relativas à geração dos dados serão aqui dispostas em três (03) momentos,

quais sejam: i) a entrevista; ii) o grupo focal e iii) a transcrição dos textos/discursos das professoras colaboradoras, mediante sua participação no GF.

i) A entrevista:

Frente à multiplicidade de métodos possíveis ao desenvolvimento da pesquisa qualitativa, optamos por utilizar a entrevista como ponte de acesso às representações das professoras colaboradoras acerca da sua atividade de ensino. Assim sendo, reconhecendo que “[...] os pesquisadores [qualitativos] utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17), e como forma de atenuar o impasse causado pela utilização de apenas um material empírico neste estudo, esclarecemos que a entrevista desta pesquisa é de caráter semiestrutural. Fundamentado nos estudos de Triviños (1987, p. 146), Manzini (2004) argumenta que

a entrevista [semiestruturada] tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes (p. 2).

Desta forma, tomando como base a possibilidade da emergência de *novos pressupostos* advindos das respostas das professoras colaboradoras às nossas inquietações com relação à problemática desta pesquisa, acreditamos que a entrevista semiestruturada pode preencher a lacuna de outros métodos qualitativos de investigação.

Face ao exposto, foi desenvolvido um roteiro (cf. Apêndice B) de entrevista semiestruturada composto por dezessete (17) perguntas abertas para as professoras colaboradoras dialogarem entre si no momento do GF. Dentre o total de perguntas, seis (06) delas foram elaboradas objetivando montar um perfil sociocultural das professoras e as demais foram elaboradas em prol de alcançarmos respostas às nossas perguntas de pesquisa.

As perguntas referentes à construção do perfil sociocultural das professoras envolvidas na pesquisa versavam sobre a sua formação enquanto professoras de Língua Inglesa; a instituição superior na qual obtiveram o título de licenciadas, bem como o ano de conclusão; a possibilidade de já terem cursado, ou estarem cursando, algum curso de formação continuada; o tempo de atuação em contextos da Educação Infantil; a experiência, ou não, de atuação em

outros contextos de ensino de Língua Inglesa; e possíveis vínculos empregatícios em outras áreas.

De acordo com Rosa e Arnoldi (2008), “é imprescindível [...] que o entrevistador tenha, como ponto de partida, toda a visualização desse contexto externo, cultural e histórico em que está inserido o sujeito a ser pesquisado” (p. 20), e, em razão disso, pensar em um roteiro de entrevista semiestruturada, a partir de questões iniciais que nos conferem o acesso à história social, histórica e cultural das nossas professoras colaboradoras, nos permite caminhar por entre estradas mais fúlgidas de compreensões acerca da sua atividade profissional, uma vez que nenhuma prática, qualquer que seja, se constrói isoladamente uma das outras.

As demais questões que constituem o roteiro de entrevista desta pesquisa tiveram origem nas nossas inquietações com relação ao tema a ser investigado, bem como na delimitação dos nossos objetivos específicos. Embora elas tenham sido formuladas e organizadas com o propósito de alcançarmos respostas que, possivelmente, nos levariam ao encontro dos nossos pressupostos iniciais, durante a sua elaboração procuramos evitar indagações diretas, para a entrevista não parecer tendenciosa.

Assim, os questionamentos desse segundo bloco procuraram resgatar das professoras colaboradoras concepções referentes à sua vivência no contexto de Ensino Infantil; à sua rotina de trabalho; ao coletivo (gestores, coordenadores, colegas, pais de alunos, alunos, outros funcionários etc.) com o qual elas mais dialogam; à sua autonomia com relação às tomadas de decisões sobre o trabalho pedagógico e administrativo da escola; ao uso dos conhecimentos construídos durante a sua formação inicial; às demandas mais significativas do seu trabalho no contexto da Educação Infantil; ao seu relacionamento com os alunos; às prescrições referentes à atividade de ensino nesse contexto da Educação Infantil; e, por fim, aos novos saberes construídos com relação ao trabalho docente a partir dessa experiência.

Ressaltamos que, em virtude de essas questões constituírem um roteiro de entrevista semiestruturada e, por esse motivo, seguirem “uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias [ficarem] por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente” (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 31), no momento da realização do GF alguns pontos desse roteiro precisaram ser reformulados e tiveram sua ordem alterada, mas nada que viesse interferir na sua proposta inicial.

ii) O grupo focal:

Havendo determinado roteiro de entrevista semiestruturada, entramos em contato com as professoras colaboradoras para, enfim, combinarmos um horário para realizarmos o GF. Assim, a princípio, as duas professoras selecionadas foram contactadas por intermédio de um aplicativo de relacionamento, o *Whatsapp*, no final do mês de agosto de 2018 e, posteriormente, convidadas a participar de um GF, no qual responderiam a perguntas relacionadas ao desenvolvimento deste trabalho. Uma vez concordado, ainda que de forma oral, a contribuir com esta pesquisa, foi enviado para os seus respectivos *e-mails* um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁴⁰, baseado nas diretrizes da resolução CNS N° 466/2012, MS, e, em seguida, estabelecido um dia e horário em comum para a realização do GF.

Nas palavras de Gitlin, Osawa & Rose (1984) acerca dessa técnica de investigação,

o grupo focal representa uma fonte que intensifica o acesso às informações acerca de um fenômeno, seja pela possibilidade de gerar novas concepções ou pela análise e problematização de uma ideia em profundidade. Desenvolve-se a partir de uma perspectiva dialética, na qual o grupo possui objetivos comuns e seus participantes procuram abordá-los trabalhando como uma equipe. Nessa concepção, há uma intencionalidade de sensibilizar os participantes para operar na transformação da realidade de modo crítico e criativo (apud BACKES et al., 2011, p. 439).

A nossa preferência por este instrumento de pesquisa encontra-se amparada na tentativa de oportunizar um momento para que as professoras pudessem não só responder às nossas inquietações de pesquisa, como também dialogar entre si acerca da sua atividade docente, possibilitando-nos o acesso a hipotéticos traços comuns⁴¹ do seu agir, que podem ser característicos do gênero profissional (cf. seção 3.1 desta dissertação) do qual elas fazem parte, além de várias outras interpretações referentes ao trabalho de ensino da Língua Inglesa no contexto da Educação Infantil.

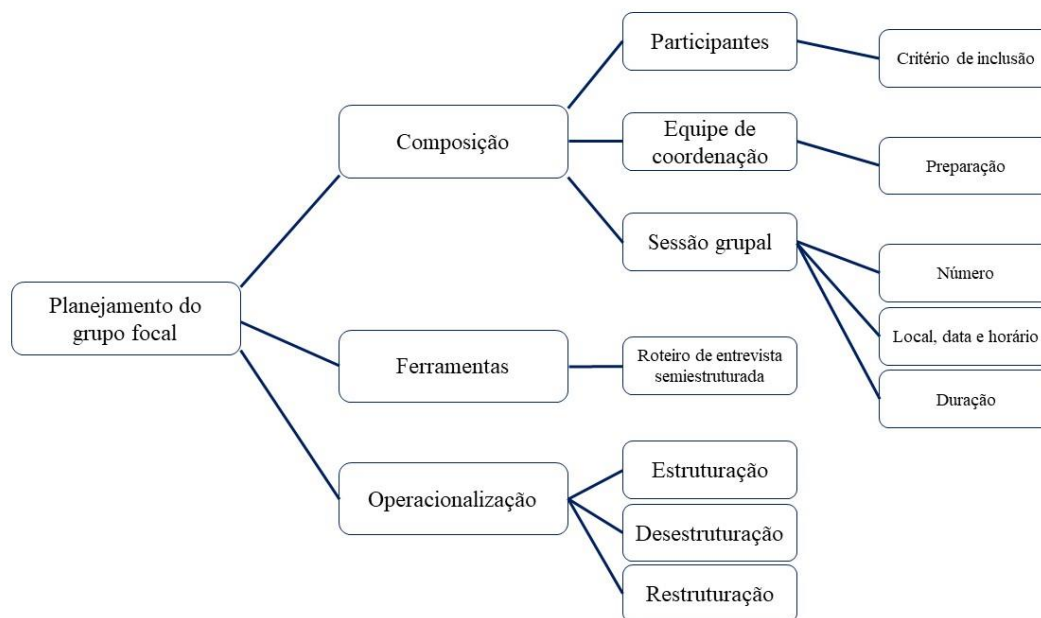
Ainda, de acordo com Backes et al. (2011), “o grupo focal pode atingir um nível reflexivo que outras técnicas não conseguem alcançar [...]” (p. 439). Nesse caso, o pesquisador desempenha um papel de sentinela; em outros termos, mantém-se de alerta perante os caminhos reflexivos que vão sendo trilhados pelos participantes, podendo, então, levantar novos questionamentos que vão ao encontro do que se está sendo discutido, mas sempre retomando os objetivos de pesquisa.

⁴⁰ Cf. Apêndice A.

⁴¹ Acompanhar a discussão no próximo capítulo.

A seguir, podemos observar um organograma referente ao processo de planejamento do GF:

Figura 3 – Organograma de planejamento do grupo focal



Fonte: adaptado de Kinalski et al (2017), a partir de Pichon-Rivière (2009).

Relacionando a nossa geração de dados ao organograma proposto, o planejamento do grupo focal se deu a partir das informações já apresentadas neste capítulo metodológico, quais sejam: os participantes da pesquisa (as professoras colaboradoras); a equipe de coordenação (a pesquisadora); as ferramentas (o roteiro de entrevista semiestruturada); e a operacionalização (o delineamento organizacional para a efetuação da sessão, cuja orientação seguiu a problemática e os objetivos desta dissertação).

Em função disso, daremos foco à explanação do elemento *sessão grupal*, apresentado no organograma. No que diz respeito a isto, foi estabelecido junto com as professoras colaboradoras o dia, data, horário e local para a efetivação do GF. Uma quinta-feira do mês de novembro, mais especificamente, dia 22, foi o dia em que as professoras colaboradoras encontraram a pesquisadora para, então, participarem da sessão. O local de encontro sugerido foi a UFPB; todavia, com relação ao espaço em que aconteceria a gravação, só neste mesmo dia que conseguimos encontrar uma sala confortável e que nos oferecesse privacidade para dialogarmos. O espaço em que aconteceu a gravação, nesse caso, foi o ambiente da orientadora desta pesquisa.

A gravação foi feita através de um aplicativo de celular, com tempo de duração de 48 minutos e 56 segundos, havendo a necessidade de fazer um novo áudio de 48 segundos – ainda no momento do GF –, uma vez que uma das professoras colaboradoras se recordou de uma informação que poderia vir a ser, de acordo com ela, relevante para esta pesquisa. Durante o GF, as professoras foram questionadas acerca das inquietações centrais deste estudo, mas também foram informadas da liberdade para responder às nossas perguntas da forma que mais achassem conveniente. As professoras colaboradoras pareceram estar bastante confortáveis, sobretudo, pelo fato de ambas já terem sido colegas da pesquisadora desta pesquisa em projeto e disciplinas durante a formação inicial.

iii) A transcrição:

Os dados desta pesquisa são constituídos, primeiramente, de textos orais produzidos pelas professoras colaboradoras acerca da sua atividade de ensino no contexto da Educação Infantil. Segundo Machado e Bronckart (2009), a partir das contribuições de Ricoeur (1983; 1984; 1985), Bronckart (1999, 2008), Bulea (2007), entre outros, com relação aos textos produzidos em situações de trabalho docente ou os que tematizam essa forma de atividade, eles “[...] se constituem como possíveis espaços de emergência [das morfogêneses das ações] e que, além disso, [...] têm o poder de contribuir para a manutenção ou para a transformação dos ‘modelos de agir’” (p. 35).

Por este ângulo, uma vez que o desenvolvimento desta pesquisa requer uma apresentação por meio de um gênero textual escrito – a dissertação –, fez-se necessário a transcrição das informações obtidas mediante as respostas das professoras colaboradoras ao roteiro de entrevista semiestruturada no momento do GF para que pudéssemos, por fim, analisar as representações das professoras colaboradoras acerca de sua atividade de ensino e verificar como elas organizam e estruturam o seu agir.

Para tanto, adotamos um sistema de transcrição para textos orais oriundo da Análise da Conversação (doravante, AC). Apoiando-se nos estudos de Marcuschi (1986), Dionísio (2001, p. 75) expõe que “a AC analisa materiais empíricos, orais, contextuais, considerando também as realizações entoacionais e o uso de gestos ocorridos durante o processamento da conversação”. Portanto, acreditamos que esse sistema de transcrição da AC⁴² atende, de forma satisfatória, às demandas de análise que precisávamos para alcançar os nossos objetivos iniciais.

⁴² No Apêndice C encontra-se o quadro de normas para transcrição adaptado por nós a partir de Dionísio (2001) e Medrado (2006).

Dessa forma, empregaremos a Unidade Comunicativa (doravante, UC) como unidade de análise dos nossos dados de pesquisa. Fundamentada na concepção de Marcuschi (2002c) acerca da UC, Medrado (2006) defende que esta é “uma noção equivalente à oração ou frase, podendo-se dizer que é *uma frase da fala* demarcada por aspectos não apenas sintáticos, mas entoacionais e discursivos (principalmente os marcadores conversacionais)” (p. 188, grifo da autora). Respalhando-nos, então, nesta autora, a seguir, apresentaremos a orientação adotada por nós para a identificação das Unidades Comunicativas, a saber:

- A UC constitui-se de duas margens (direita e esquerda) e de um núcleo informacional;
- Há a possibilidade de a margem da direita vir marcada por uma prosódia descendente (como um ponto final) ou ascendente (como uma interrogativa); ou, bem como, apresentar outros marcadores conversacionais (né?, isso, entendeu?, pronto); anacolutos; pausas;
- Com relação à margem da esquerda, considera-se esta como a abertura da UC. Nesse caso, em seu início podem aparecer conectores lógicos (mas, porque, aí, e, ou, se, então) ou interjeições (ah!, puxa!), ou esta margem pode ser, simplesmente, a continuação da fala precedente;
- O núcleo informacional, por sua vez, dispõe de uma unidade de sentido com completude semântico-pragmática e sintática, sendo decisivo que apresente uma curva entoacional completa (MARCUSCHI, 2002c apud MEDRADO, 2006).

4.4. Os procedimentos e as categorias de análise

Com o intuito de organizar sistematicamente os procedimentos de análise que nos guiaram durante a leitura dos dados desta pesquisa, foi construído um quadro, a partir de Moraes (2017), com as seguintes categorias analíticas:

Quadro 4 – Síntese dos procedimentos de análise e suas categorias

Perguntas de pesquisa	Procedimentos Analíticos	Categorias Analíticas
i) Quais são os temas que emergem com maior recorrência durante o Grupo Focal e como eles representam o trabalho de ensino de duas professoras de LI no contexto da Educação Infantil?	- Identificar os temas que emergiram e se mostraram mais recorrentes durante o momento do GF; - Agrupar, de forma sistemática, as categorias temáticas de maior destaque identificadas, as quais serão discutidas no capítulo de análise.	- Plano geral.
ii) De que maneira as professoras de LI interpretam o seu agir perante às diferentes instâncias prescritoras do seu trabalho?	- Identificar e analisar as instâncias de enunciação nos textos/discursos das professoras colaboradoras (ou seja, no seu agir linguageiro), bem como as suas avaliações acerca da sua atividade e como elas estabelecem relações com o seu desenvolvimento profissional.	- Índices de pessoa; - As vozes; ✓ Do autor empírico ✓ De personagens ✓ Sociais - Modalizações. ✓ Lógicas ✓ Deônticas ✓ Apreciativas ✓ Pragmáticas
iii) Até que ponto as representações das professoras de LI referentes às instâncias prescritoras revelam a sua relação com o coletivo de trabalho?	- Identificar e avaliar como o real da atividade (o qual nos dá acesso a um coletivo de trabalho) apresentado pelas professoras colaboradoras em seus textos/discursos produz implicações para a sua atividade docente.	- Modalizações. ✓ Lógicas ✓ Deônticas ✓ Apreciativas ✓ Pragmáticas

Fonte: adaptado de Moraes (2017).

De forma sucinta, nos detemos, mais especificamente, nas contribuições epistemológicas apresentadas pelo quadro do ISD (1999, 2006, 2008) – e também pela Clínica da Atividade (CLOT, 2007, 2010) – no que diz respeito à responsabilidade enunciativa daquilo que está sendo textualizado pelas nossas professoras colaboradoras, bem como às suas avaliações com relação ao que se fala. Em outras palavras, nossa análise se debruça sobre o posicionamento enunciativo, ou seja, *vozes*, *modalizações* e *índices de pessoa*, externado pelas professoras em seus textos/discursos (BRONCKART, 1999), de modo a compreender como estas interpretam o seu agir docente no contexto da Educação Infantil.

Acrescentamos que a análise linguística que realizamos busca estabelecer um diálogo com o que está sendo tematizado pelas professoras colaboradoras. Portanto, as nossas categorias temáticas subdividem-se em: a) alunos como termômetro da atividade docente; b) vozes enclausuradas e orientações *a léguas*; c) sozinha ou com o outro?: representações do coletivo; e d) entrelugares: professora de Língua Inglesa, professora bilíngue ou pedagoga?. Compreendemos, a partir dessas categorias, que são as implicações do agir linguageiro operado por essas trabalhadoras com relação à sua atividade que nos possibilita um melhor entendimento das especificidades que caracterizam o seu trabalho nesse contexto de ensino de Língua Inglesa.

Face ao exposto, a seguir, apresentamos o capítulo de análise do agir das nossas professoras colaboradoras.

5. ANÁLISE DO AGIR LINGUAGEIRO DAS PROFESSORAS COLABORADORAS

"Continuaremos nossa jornada ao nosso destino de paz e educação. Ninguém pode nos impedir. Nós vamos falar pelos nossos direitos e vamos trazer mudanças para a nossa voz. Nós acreditamos no poder e na força de nossas palavras. Nossas palavras podem mudar o mundo inteiro porque nós estamos todos juntos, unidos pela causa da educação"

(MALALA YOUSAFZAI, 2018).

Este capítulo se configura pela apresentação da análise dos nossos dados aos leitores, à luz da perspectiva teórico-metodológica do ISD assumida ao longo deste estudo, mais especificamente, as *vozes, modalizações e índices de pessoa* (BRONCKART, 1999), e também com base nos princípios difundidos pela Clínica da Atividade (CLOT, 2007, 2010). Em virtude da extensão do nosso *corpus*, optamos por fazer um recorte do que foi textualizado pelas professoras colaboradoras no momento do GF.

Com relação ao critério de seleção dos segmentos, partimos dos nossos anseios em responder, de forma mais aproximada, às inquietações que nortearam o desenvolvimento desta dissertação. Assim, uma vez tendo apresentado, no capítulo anterior, os procedimentos analíticos que nos guiaram no estabelecimento das categorias temáticas, bem como da sua análise, julgamos necessário correlacionar a categorização do conteúdo temático com os objetivos iniciais elencados por nós. Para isso, a seguir, apresentamos uma figura referente a essa correspondência:

Figura 4 – Ilustração da correlação estabelecida entre objetivos de pesquisa e categorização temática

OBJETIVOS DO ESTUDO	
i) discutir os temas abordados pelas professoras colaboradoras durante o Grupo Focal e sua relação com o trabalho de ensino dessas profissionais no contexto da Educação Infantil;	CATEGORIZAÇÃO TEMÁTICA
ii) analisar de que forma as professoras interpretam o seu agir perante às diferentes instâncias prescritoras do seu trabalho;	
iii) verificar por meio da interpretação dessas professoras quanto às instâncias prescritoras da sua atividade se há uma inclinação positiva ou negativa com relação ao seu agir, ao coletivo de trabalho, e ao seu pertencimento nesse(s) coletivo(s).	
	a) alunos como termômetro da atividade docente;
	b) vozes enclausuradas e orientações <i>a léguas</i> ;
	c) sozinha ou com o outro?: representações do coletivo;
	d) entrelugares: professora de Língua Inglesa, professora bilingue ou pedagoga?.

Fonte: produção própria da autora

Postos, na figura acima, os objetivos deste estudo, e as categorias temáticas com maior recorrência nos textos/discursos das nossas professoras colaboradoras, a seguir, podemos acompanhar a apresentação e discussão dos segmentos em seus respectivos agrupamentos:

5.1. Alunos como termômetro da atividade docente

A princípio, as professoras colaboradoras iniciam a discussão das perguntas que guiaram o GF informando-nos acerca de como tem sido a sua experiência em ensinar a Língua Inglesa para alunos na primeira etapa da Educação Básica. Suas primeiras reflexões sobre esse contexto nos apresentam novidades e imprevisibilidades relativas à atividade de ensino com crianças; todavia, essas representações iniciais não vêm só marcadas de forma desfavorável à sua atuação. Observemos:

Segmento 01

152. **Malala:** então...
153. como eu nunca tinha atuado com criança
154. pra mim foi um desafio desde o início
155. assim...
156. agora eu já estou bem mais adaptada
157. **PP:** [[então você...
158. **Malala:** [[eu tô inclusive fazendo entrevista pra: outras escolas e procurando sempre ensino infantil...
159. que eu tô me identificando
- [...]
161. e eu nunca tinha tido contato nenhum com criança na/na/ como professora, né...
162. só com adolescente e: pré-adolescente, né...
163. a primeira vez é:: foi esse ano...

Notemos que a professora Malala textualiza suas primeiras vivências com as crianças de forma bastante particular, utilizando-se linguisticamente dos pronomes, tais como *eu*, *mim*, *me*, e, dessa forma, assume um posicionamento agentivo com relação à sua atividade. A voz da autora correfere um estatuto desafiador ao seu trabalho com crianças devido à sua não experiência nesse contexto. Podemos ter acesso a esta compreensão quando a professora utiliza-se do advérbio *nunca* acompanhado do pretérito do verbo atuar, *tinha atuado* (L 153), como modalizadores lógicos, e, logo em seguida, a modalização apreciativa indicada pelo substantivo *desafio* na frase *foi um desafio desde o início* (L 154). No que diz respeito a isto, fazemos menção ao conceito de ZDP (VYGOTSKY, 1988) para nos referirmos “ao novo” como propulsor da abertura de espaços de desenvolvimento. No caso dessa professora, podemos

interpretar que há, a partir do seu trabalho nesse contexto não antes vivenciado, um desenvolvimento em termos de formação.

Percebemos também que, mais adiante, Malala nos informa, a partir das modalizações lógicas *nunca tinha tido contato nenhum com criança na/na/ como professora* (L 161), *só com adolescente e: pré-adolescente* (L 162) e *a primeira vez é:: foi esse ano* (L 163), sobre esse seu primeiro contato, propriamente, com crianças, mas que possui experiência profissional em outros contextos de ensino de Língua Inglesa. Se considerarmos, desse modo, a sua experiência em diferentes âmbitos de ensino como sustentação para a sua vivência recém-iniciada na primeira etapa da Educação Básica, compreenderemos que “o novo”, para essa professora, apresenta uma distância moderada a ser percorrida por Malala neste novo cenário. E é isso o que a professora Malala nos dá a entender quando nos expõe, de forma otimista, sobre a sua atual preferência por esse contexto de ensino: *mais adaptada* (L 156), *fazendo entrevista e procurando sempre o ensino infantil* (L 158).

Dando continuidade à sua reflexão, Malala nos revela julgamentos com relação ao comportamento das crianças.

Segmento 02

164. **Malala:** então foi/ tá sendo...
 165. é:::
 166. eu digo que TÁ sendo um desafio porque criança sempre surpreende, né...
 167. [()
 168. **PP:** [[é/ um desafio em que termos?
 169. **Malala:** assim...
 170. porque...
 171. tentar chamar atenção delas que é um pouco difícil...
 172. elas são muito di/dispersas...
 173. as crianças...

Neste segmento, verificamos a presença de uma voz social no momento em que a professora textualiza *criança sempre surpreende* (L 166), atribuindo às crianças um julgamento que provém de representações construídas e, usualmente, compartilhadas socialmente. Essa imprevisibilidade comportamental das crianças resulta para Malala em dificuldades de ordem disciplinar, as quais podem ser acessadas a partir das modalizações apreciativas *um pouco difícil...* (L 171) e *muito di/dispersas...*, ambas associadas à sua tentativa de chamar atenção dos alunos durante a aula. Percebemos, pois, que a indisciplina dos alunos, bastante relatada por professores de escolas públicas, tem sido um obstáculo e, também, realidade para professores de escolas particulares.

Contudo, embora essa especificidade comportamental específica dessa faixa etária possa acarretar situações conflituosas para o profissional, no decorrer da sua fala, Malala anuncia um certo apreço pela sinceridade que as crianças carregam consigo. Vejamos o excerto a seguir, que também nos indica representações da professora com relação ao planejamento de atividades levando em consideração o público em questão:

Segmento 03

175. **Malala:** mas ao mesmo tempo quando você consegue...
 176. você consegue mesmo...
 177. porque elas são muito sinceras...
 178. são muito fiéis...
 179. elas demonstram é:: seus sentimentos com...
 180. é:: verdadeiro...
 181. assim...
 182. então...
 183. eles/elas não mentem...
 184. eu sinto isso...
 185. assim...
 186. quando ele diz que não gosta de uma coisa...
 187. às vezes já aconteceu de em alguma aula é:: “não/não quero fazer isso... não vou aprender... não gosto disso”...
 188. eles DIZEM mesmo...
 189. **PP:** uhum...
 190. **Malala:** e aí isso faz com que a gente repense nossa prática...

Neste terceiro segmento, verificamos que Malala já não assume tão somente para si o *status* de responsabilidade acional, afastando-se dele através do uso da locução pronominal *a gente* (L 190), dando-nos a entender que o ato de refletir sobre a prática é algo que faz parte do universo profissional dos professores, e, desse modo, insere-se e reconhece-se textualmente como parte de um coletivo profissional (CLOT, 2007; 2010).

Também percebemos a recorrência do pronome *você* nas primeiras linhas desse segmento (Ls 175 e 176). No que se refere a ele, podemos inferir que a sua utilização é relativa ao trabalho de reflexão da professora Malala no momento do GF, configurando, portanto, um esforço para fazer com que a pesquisadora, a nosso ver, e até mesmo ela, se coloque na função de professora de crianças e compreenda e reflita sobre o que está sendo informado. O pronome *você* vem acompanhado pelo verbo *consegue* (L 176), que indica estado de ação e efetivação e que nos assinala a veracidade daquilo que está sendo enunciado pela professora, e, depois dele, encontram-se modalizadores apreciativos como justificativa e atribuição da efetividade da ação às crianças que, por sua vez, são *muito sinceras* (L 177) e *muito fiéis* (L 178).

Ademais, no segmento em questão, além da voz de autor da professora Malala, também encontramos a voz de personagem, apresentada no texto de Malala pela fala direta das crianças (L 187) e, também, pelo uso dos pronomes *ele* e *eles*, seguidos por *não mentem* (L 183), *diz que não gosta* (L, 186) e *DIZEM mesmo* (L 188), os quais nos remetem às modalizações lógicas, dando-nos acesso, mais uma vez, a proposições verdadeiras entendidas como um juízo de valor da professora concebido, a nosso ver, por meio de uma coerência com relação ao *mundo objetivo* (HABERMAS, 1987). Compreendemos, desse modo, que a sinceridade dos alunos é interpretada por Malala como um fator favorável à sua atividade, e podemos acessar tal representação mais à frente.

Segmento 04

191. **Malala:** [[“ah... isso não tá dando...”
 192. **PP:** [[você () repensa a partir do que esses alunos também...
 193. **Malala:** isso...
 194. do que eles dizem...
 195. **PP:** dizem, né?
 196. **Malala:** eles são meio que o termômetro...
 197. de certa forma... “ah... isso funciona... isso não funciona...”

A presença da voz de personagem, ou seja, da voz das crianças no texto da professora Malala nos sinaliza para uma atividade que, também, é regulada pelos alunos. Em outras palavras, em seu texto/discurso, as crianças se configuram como prescritoras do trabalho dessa professora e, ainda, se constituem como indicadores do funcionamento, ou não, da sua prática de ensino (L 197). Elas direcionam a professora para um agir diferenciado de tal modo que, ao repensar sua prática, Malala replanifica (MACHADO, 2009) algumas ações, como textualizado por ela: [[“ah... isso não tá dando...” (L 191). Inferimos essa representação de Malala também através do uso do substantivo *termômetro* (L 196), utilizado por ela para se referir às crianças. Nesse segmento, embora a voz dos alunos expresse uma avaliação da atuação dessa professora, ela não a interpreta como um aspecto negativo e/ou conflituoso, mas a ressignifica para atribuir sentido à sua atividade e ao seu planejamento.

No que diz respeito a isso, em sua dissertação de mestrado, Pérez (2009) também encontra no texto/discurso da sua colaboradora vozes de alunos como instâncias prescritoras da atividade dessa professora, influenciando-a diretamente “no (re)direcionamento do trabalho docente” (p. 99). Portanto, é significativo atentarmos para esse personagem – o aluno – e para o papel que ele desempenha no agir docente desses trabalhadores.

Se levarmos em consideração as reflexões estabelecidas por Moita Lopes (2006, 2009) com relação às *vozes do sul* e as relacionarmos ao *trabalho do professor* (MACHADO, 2004, 2007) e à sua *prática reflexiva* (MEDRADO, 2011), compreenderemos que não só os professores enfrentaram – e ainda enfrentam – uma desvalorização e apagamento do seu valor, quando relacionados a atividades de outros profissionais na sociedade, como também os alunos. Todavia, esses “outros óculos” (MACHADO, 2007) que nos ajudam a compreender a atividade do professor, do mesmo modo que os conferem uma nova percepção de ensino como trabalho, também posicionam os alunos em um lugar de (res)significações para o agir desses profissionais.

Ao refletirem sobre sua prática, os professores têm a possibilidade de tomar consciência dos personagens principais que constituem a sua atividade e, desse modo, atribuí-los, ou não, capacidade de ação ou intenções com relação ao seu agir. Pesquisas como, por exemplo, a desenvolvida por Pérez (2009), destacam e sinalizam as representações de professores acerca do papel desempenhado pelo(s) outro(s), em especial, pelos alunos, no trabalho docente.

No caso desta dissertação, podemos interpretar que a voz de personagem dos alunos é compreendida pela professora Malala como uma instância colaborativa à sua atividade (Ls 196 e 196). No próximo segmento, percebemos que há uma preocupação por parte da professora em contemplar as demandas singulares de cada grupo de alunos, o que demonstra uma expressiva maturidade profissional. Vejamos:

Segmento 05

- 199. **Malala:** que a gente já chega com o material...
- 200. assim...
- 201. “não, vamo trabalhar isso”
- 202. mas às vezes a gente muda/ dá uma mudada no plano...
- 203. trabalha de uma outra maneira porque o público funciona de tal maneira...
- 204. **PP:** mhm...

Malala segue a discussão utilizando-se da locução pronominal *a gente* como, a nosso ver, forma de expressar pertencimento ao coletivo de professores que atuam com os alunos na Educação Infantil. Observamos que, embora exista a disponibilidade de material didático (L 199), há liberdade para que as professoras possam adaptar o que haviam planejado (L 203). Essa liberdade apresenta raízes na diversidade do público ao qual as professoras são expostas, e podemos acessar essa representação através do modalizador lógico *porque* (L 203), que encabeça a justifica das reconfigurações realizadas (BRONCKART, 2008).

Verificamos que há uma preocupação e sensibilidade por parte da professora Malala em contemplar a diversidade dos seus alunos, e, por esse motivo, ela nos informa sobre as alterações nos planos de aula. Se considerarmos a experiência dessa professora, isto é, sua participação no PIBID, entenderemos as suas tentativas de ir ao encontro das demandas relativas a cada grupo de alunos, visto que uma das bandeiras carregadas por esse programa de iniciação à docência é o favorecimento da diversidade e singularidade intelectual de cada indivíduo. Novamente, percebemos a importância da relação aluno/professor e o papel de prescritores da atividade docente desempenhado por essas crianças.

Tal fato nos remete à “complexidade do trabalho do professor” (MACHADO, 2007), que sofre influência do meio, conduz o profissional por um processo de ressignificações internas e externas, o expõe a situações que demandam um poder de ação imediato e o envolve num dilema incessante entre prescrições e autonomia. Além disso, o trabalho docente configura-se como uma atividade dinâmica e que necessita de uma dedicação por parte do professor em se atualizar constantemente para acompanhar o desenvolvimento material e informacional pelo qual o mundo passa, e, em meio a tudo isso, encontra-se o outro, mesmo os que não se encontram presentes no ambiente educacional. Por esse motivo, nas palavras de Machado⁴³ (2007), o trabalho “[...] pode ser fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades do trabalhador” (p. 92).

Contudo, quando se trata de outras vozes prescritoras à sua atividade, como é o caso da voz de personagem atribuída às coordenadoras pedagógicas que orientam o seu trabalho na escola, as representações das nossas professoras colaboradoras nos dão acesso a alguns desafios, que podem ser interpretados por nós como uma linha tênue entre uma atividade conflituosa e equilibrada que as guiam por um processo de desenvolvimento profissional. A nossa segunda categoria temática nos apresenta essa discussão.

5.2. Vozes enclausuradas e orientações *a léguas*

Nos segmentos a seguir, podemos identificar um coletivo de trabalho que, ao mesmo tempo em que oferece um suporte e acompanhamento às professoras para a sua atuação nesse contexto de Ensino Infantil, as priva do relacionamento com outros indivíduos que constituem a comunidade escolar, como é o caso dos pais dos alunos. Vejamos:

⁴³ Cf. seção 3.1 desta dissertação.

Segmento 06

547. **Malala:** porque:: a gente:... como a/... /.../
 548. nós somos...
 549. digamos...
 550. terceirizadas na escola ((risos))
 551. **PP:** uhum
 552. **Malala:** então...
 553. a gente não é funcionária da escola...
 554. então...
 555. a gente meio que fica muito na:...
 556. quietinha...
 557. assim...
 558. a gente só OBEDECE ((risos))
 559. **PP:** uhum...
 560. **Malala:** o que nossas coordenadoras orientam

A princípio, percebemos que a professora Malala nos revela em seu texto através de conjugações procedentes do verbo *ser*, tanto na afirmativa quanto na negativa (*somos*, L 548; *não é*, L 553), a sua, e também da professora Zilda, não subordinação à escola na qual trabalha. Temos acesso a essa informação mediante o uso da locução pronominal *a gente* (Ls 547 e 553) e do pronome pessoal *nós* (L 548).

Contudo, dessa vez, a nosso ver, a locução pronominal e o pronome pessoal não representam um distanciamento por parte de Malala com relação ao que está sendo dito, mas um pertencimento dela e da professora Zilda a um outro coletivo de profissionais que atuam na escola, mas que não é de responsabilidade dessa instituição, ou seja, o coletivo dos professores terceirizados (L 550). Com relação a isto, suscitamos, de modo geral, e não só com relação ao trabalho desses professores, o debate acerca desse tipo de serviço – o terceirizado – que tem sido bastante recorrente e procurado por empresas aqui no Brasil, e que, para muitos, oferece várias vantagens a quem o contrata, principalmente em termos de custo-benefício. É uma forma contratual que possibilita a empresa contratante buscar “[...] no mercado parceiro que lhe prestará serviços de alta qualidade e eficiência, garantindo, através de expertise própria, níveis de serviços que certamente estão além da capacidade da própria empresa” (AURICCHIO, 2016, p. 27).

Ao considerarmos, portanto, o trabalho de ensino, parece-nos, a partir dessa definição, que estamos indo na contramão daquilo o que os linguistas aplicados contemporâneos têm difundido nessas duas últimas décadas, o trabalho do professor como uma atividade que ultrapassa as barreiras utópicas da “alta qualidade” da “eficiência” (cf. seção 2.1 desta dissertação). E, linguisticamente, analisando o texto/discurso das professoras Malala e Zilda podemos verificar que não há uma liberdade de ação autônoma, em termos, sobretudo, de

diálogo acerca da sua atividade na instituição. Os verbos *fica* (L 555) e *OBEDECE* (L 558), este último em caixa alta para representar a ênfase dada pela professora, modalizam logicamente a fala da professora Malala e nos sugerem uma atividade regrada pela orientação das coordenadoras que gerenciam o trabalho dos profissionais que são contratados e oferecidos ao serviço terceirizado (L 560).

Essa ausência de autonomia se torna mais evidente no decorrer do texto/discurso das professoras, como apresentado no próximo segmento.

Segmento 07

562. **Zilda:** [[elas até dizem que a gente não/ nem deve conversar muito sobre o/ o trabalho da gente com OUTROS professores...
 563. **Malala:** isso...
 564. **PP:** hmm...
 565. **Malala:** [[é
 566. **Zilda:** [[nem conversar com pai a gente não pode...
 567. conversar com pai...
 568. tem/ quem tem que conversar são elas...

Neste segmento, temos acesso à voz de personagem, ou seja, a voz das coordenadoras pedagógicas, as quais *orientam* (L 560) e *dizem* (L 562) o que *deve* (L 562) ser feito pelas professoras na escola. Essa voz, assim como a dos alunos, também se configura como uma entidade prescritiva e avaliativa à atividade dessas profissionais e é representada pela professora Zilda através da modalização pragmática. O uso dessa modalização é evidenciado pela escolha linguística do verbo *dever*, ou melhor, da sua negativa *nem deve* (L 562) para nos informar a respeito do porquê de existir uma barreira comunicativa nessa instituição e a quem essa responsabilidade é atribuída.

Além disso, Zilda exprime em seu texto um desejo em querer dialogar com os pais dos alunos, mas essa capacidade de ação é negada a professora por parte das coordenadoras. Inferimos essa informação por meio do uso do *não pode* (L 566), caracterizando-se, também, uma modalização pragmática. E, logo em seguida, Zilda nos revela, por meio da modalização deôntica *tem que* (L 568), a quem se detém o poder desse diálogo, às suas coordenadoras. Em se tratando, desse modo, da noção de gênero profissional (cf. seção 3.1 desta dissertação), não há espaço no ambiente de trabalho dessas professoras para o reconhecimento de uma “cultura profissional coletiva” (JOUANNEAUX, 1999 apud CLOT, 2007). Ao textualizar *a gente não/ nem deve conversar muito sobre o/ o trabalho da gente com OUTROS professores...* (L 562), a

professora Zilda nos revela um enclausuramento não só da sua voz, como também da voz de outros professores.

O afastamento desses profissionais, em especial no que diz respeito ao não compartilhamento de experiências particulares a cada um desses indivíduos em seus respectivos espaços de atuação, pode acarretar em uma série de problemas não só de ordem psicológica, como também de ordem física⁴⁴. A terceirização, nessa situação, a nosso ver, embora se apresente como benefício para muitos proprietários de instituições particulares de ensino, para os professores, como é o caso das nossas colaboradoras, pode significar subordinação exacerbada. Em outras palavras, uma atividade na qual o sujeito trabalhador não se reconhece como sujeito psicológico e não tem a possibilidade de *sair de si* e contribuir na história cultural de sua profissão.

Nos dois segmentos subsequentes, percebemos que essa discussão acerca da terceirização do ensino ganha ainda mais destaque na medida em que as professoras colaboradoras vão nos possibilitando um ingresso às suas interpretações com relação à organização desse programa que oferece o trabalho de Língua Inglesa às escolas.

Segmento 08

584. **Malala:** [[quando acontece alguma coisa...
 585. inclusive é/é...
 586. a gente recebeu essa orientação de qualquer coisa...
 587. assim...
 588. sei lá...
 589. o aluno bateu a cabeça...
 590. se machucou...
 591. de nada...
 592. a gente tem que comunicar é/ as nossas coordenadoras...
 593. não a coordenadora do [[infantil da escola...
 594. **PP:** [[das empresas?
 595. **Malala:** a coordenadora da empresa...
 596. **PP:** terceirizada...
 597. **Malala:** terceirizada...
 598. **Zilda:** é...
 599. **Malala:** então...
 600. tudo que a gente/ a gente deve satisfação a/ as coordenadoras da empresa...
 601. **Zilda:** o menino tá morrendo lá...
 602. mas você tem que mandar primeiro mensagem pra elas que tão lá [[em NATAL
 603. **PP:** [[natal...
 604. **Malala:** é...
 605. **Zilda:** pra depois a coordenadora daqui ficar sabendo... ((risos))

⁴⁴ Não raramente nos defrontamos com comentários de professores, tais como: tensão muscular, cansaço físico, taquicardia, entre outros.

Aqui chamamos atenção para a representação das professoras com relação às prescrições que, por sua vez, não são prescrições do universo da instituição de ensino, mas da empresa terceirizada. De acordo com a nossa interpretação, parece se reportar a um texto/discurso representativo de prescrições genéricas, ou seja, regulamentações que são esperadas a serem cumpridas por aqueles profissionais pertencentes ao universo dos professores terceirizados.

O alcance dessa interpretação é determinado pela professora Malala por meio da locução pronominal *a gente*, a qual antecipa modalizações deônticas marcadas por *tem que* (L 592) e *deve* (L 600). Também, adiante, temos acesso à tentativa da professora Zilda, complementando o texto/discurso de Malala, em fazer com que a pesquisadora compreenda o posicionamento de ambas e os desafios que precisam ser driblados por elas para que determinações por parte das suas coordenadoras possam ser cumpridas ou ressignificadas. No caso de Zilda, essa representação vem marcada pelo uso do pronome pessoal *você* (L 602), acompanhado também do modalizador deôntico *tem que* (L 602).

Mais à frente, as professoras nos revelam transgressões ao cumprimento dessas regulamentações. Vejamos:

Segmento 09

607. **Malala:** mas às vezes eu não faço isso...
 608. **Zilda:** nem eu...
 609. **PP:** você vai direto pra escola...
 610. **Malala:** eu falo/ eu fa/ eu/ direto pra escola...
 611. porque aconteceu um negócio na hora... aí eu falo
 612. **PP:** uhum...
 613. **Malala:** “ó... vem aqui socorrer...vem... aconteceu isso, isso e isso...”
 614. aí depois eu mando um áudio no grupo do/ do *whatsapp* e digo que aconteceu
 isso, isso e isso...
 615. mas eu não faço o inverso...
 616. porque é o que tá ali na hora...
 617. não tá certo...
 618. mas eu faço porque é emergência, né...

Percebemos, neste segmento, uma apropriação das prescrições pelas professoras colaboradoras e sua renormalização (SCHWARTZ, 2011) como parcela da capacidade de ação apresentada em seu texto. Inferimos pelo uso do pronome pessoal *eu* que, embora exista uma forte presença da voz das coordenadoras prescrevendo a atividade dessas professoras, Malala e Zilda transformam, cada uma em sua individualidade (CLOT, 2007), essa determinação geral em favor do contexto e dos seus participantes, nesse caso, os alunos.

Podemos observar que a professora Malala também não segue literalmente as regulamentações das coordenadoras, pois ela se utiliza da modalização lógica *nem eu* (L 608) para concordar com o que está sendo informado por Zilda. Tal circunstância nos dirige ao conceito de *catacrese* já apresentado nesta dissertação (cf. seção 3.1 desta dissertação). Retomando o que já foi dito neste estudo, “[...] em psicologia do trabalho, [a] atribuição de novas funções às ferramentas, o uso deslocado e inventivo de um dispositivo, é designado por *catacrese*” (CLOT, 1997a apud CLOT, 2010, p. 106, grifo nosso).

No caso das nossas professoras, identificamos que ambas se implicam no discurso para nos informar que, subjetivamente, a essas prescrições lhes são atribuídas novas significações, apresentadas a nós por meio de modalizações lógicas (*eu faço*, L 610; *eu não faço*, L 615; *eu faço*, L 618). De acordo com esse autor, “não são apenas os objetos materiais que se oferecem às catacreses” (CLOT, 2010, p. 107); portanto, as regulamentações referentes ao trabalho do professor também estão sujeitas a modificarem-se em processo similar, como textualizado pelas professoras colaboradoras. Já no final desse mesmo segmento, Malala nos dá acesso à sua avaliação com relação às renormalizações informadas anteriormente. Segundo a professora, não seguir as prescrições impostas pelas coordenadoras representa uma atitude inadequada. Esta avaliação aparece textualizada por meio da modalização apreciativa *não tá certo* (L 617); e, em seguida, nos é informado o motivo pelo qual Malala a ressignifica, a gravidade da situação, indicada pelo substantivo *emergência* (L 618).

No que diz respeito, desse modo, ao trabalho dessas professoras de Língua Inglesa no contexto de Ensino Infantil, parece-nos que há uma operacionalidade concentrada da sua atividade. Em outros termos, o texto das nossas professoras colaboradoras nos convida a olhar para uma atividade que tem como referencial uma empresa terceirizada de recrutamento, orientação e formação desses profissionais, e que, por sua vez, age operacionalizando seus professores a salvaguardar o que lhes é instruído.

Dando continuidade, podemos acompanhar as compreensões das nossas professoras colaboradoras no que diz respeito a como elas interpretam a carência de autonomia nas decisões escolares e, sobretudo, no constante monitoramento desse *coletivo a léguas*. Diante de uma declaração acerca da ausência de autonomia, marcada pelo uso do modalizador (Segmento 10, L 622) lógico *não tem* (L 622) para indicar veracidade, a professora Malala dá sequência a um texto/discurso que ora apresenta compreensões individuais textualizadas por meio de verbos como *procuro* (L 625), *acho* (L 631), *vejo* (Ls 641 e 643), *digo* (L 649), ora apresenta ligações coletivas textualizadas por meio do uso da locução pronominal *a gente*, em vários momentos dos dois segmentos subsequentes, para tratar dessa questão. Para melhor analisarmos essas

representações, dividimos um recorte do texto/discurso das professoras em dois segmentos. Vejamos:

Segmento 10

622. **Malala:** a gente não tem autonomia...
 623. ó...
 624. **PP:** e como é que vocês se sentem?
 625. **Malala:** eu procuro sempre ver o lado bom e o lado ruim da situação...
 626. **PP:** uhum...
 627. **Malala:** o lado bom da situação...
 628. aliás o lado ruim da situação (...) é que a gente não pode é:: falar muito...
 629. dar a nossa opinião...
 630. e tal...
 631. e isso eu acho que prejudica um pouco...

Malala nos informa, em seu texto, dois posicionamentos seus que demarcam a relação de subordinação acentuada que ela e outros professores mantêm com as coordenadoras. O primeiro, que se encontra neste segmento, apresentado a partir da modalização pragmática *não pode* (L 628), nos comunica um enclausuramento da voz dessas professoras na escola, não podendo, pois, falar *muito* (L 628) – caracterizando uma modalização apreciativa –, tampouco dar suas opiniões (L 629).

Considerando essa proposição, inferimos que, ainda hoje, após o desenvolvimento de muitas pesquisas na área da LA (MOITA-LOPES, 1998, 2006, 2009; FABRÍCIO, 2006; PENNYCOOK; 2006; ROJO, 2006; MILLER, 2013), sobretudo no que diz respeito à formação de professores críticos do seu fazer, há resistência e estigma com relação ao trabalho desses profissionais. E, em conformidade com o que a nós foi anunciado por Malala, esse estigma parece persistir, principalmente, àqueles que buscam operacionalizar e comercializar a atividade de ensino como mercadoria a ser oferecida de porta em porta, ou melhor, de instituição em instituição.

Todavia, a nosso ver, embora a perspectiva operacional do trabalho das nossas professoras colaboradoras aparente ser, aos nossos olhos de investigadoras, uma situação conflituosa à sua atividade, não é o que Malala nos apresenta em seu texto. Isso fica mais evidente no decorrer do texto/discurso da professora. Ao falar sobre as parcelas negativas dessa organização terceirizada, Malala modaliza apreciativamente seu texto/discurso para atenuar a gravidade do cenário, *prejudica um pouco* (L 631). Parece-nos que para essa professora o fato de não ter uma comunicação com outros personagens que, de certo modo, estão sujeitos a

prescrever a sua atividade a deixa, psicologicamente, mais saudável do que as outras professoras que são, constantemente, monitoradas pela própria coordenação da escola.

A seguir, podemos observar, mediante textualização de Malala, a construção dessa nossa interpretação.

Segmento 11

634. **Malala:** o lado bom é que às vezes a gente...
 635. pelo fato de não se envolver...
 636. a gente se estressa menos...
 637. **Zilda:** é...
 638. eu também concordo...
 639. só que...
 640. **Malala:** [[entendeu?
 641. e às vezes eu vejo que (...)
 642. **Zilda:** (...)
 643. **Malala:** eu vejo às vezes é:: as próprias professoras de lá da escola...
 644. as professoras polivalentes... elas se estressam muito...
 645. elas... assim...
 646. a gente vê o sofrimento delas ((risos)) por causa de algumas coisas...
 647. **PP:** uhum...
 648. **Malala:** então... assim...
 649. eu/ eu digo eu sou privilegiada nesse sentido...
 650. por não tá sofrendo...
 651. até por/porque nossas coordenadoras não estão aqui...
 652. elas não/não são daqui...
 653. se fosse daqui acho que a gente sofreria um pouco mais...
 654. porque tá em contato o tempo todo...

Compreendemos, nesse segmento, que Malala interpreta sua atividade de trabalho de forma positiva. Inferimos isso através das seguintes passagens: *a gente se estressa menos* (modalização apreciativa, L 636) e *elas se estressam muito* (modalização apreciativa, L 644); e, também, por meio das modalizações lógicas como *a gente vê o sofrimento delas* (L 646), *eu sou privilegiada* (L 649), *por não tá sofrendo* (L 650), *porque nossas coordenadoras não estão aqui* (L 651) e, mais uma vez, uma modalização apreciativa para apresentar o motivo do sofrimento *se fosse daqui acho que a gente sofreria um pouco mais* (L 653).

Podemos deduzir a partir desses dois últimos segmentos, em especial, que o conflito para as nossas professoras colaboradoras se configura em três níveis distintos, mas que se correspondem entre si, quais sejam: i) no nível da prescrição; ii) no nível do coletivo; e iii) no nível da formação. No que diz respeito ao primeiro, ambas as equipes pedagógicas, tanto da empresa terceirizada quando da escola de Ensino Infantil, são interpretadas como uma

assistência que mais avalia e prescreve o seu trabalho do que oferece assessoramento educacional, psicológico, entre outros.

Já no nível do coletivo, o conflito é mais recorrente ao grupo de trabalhadores que atuam em conjunto com a equipe pedagógica da escola, sendo as nossas professoras colaboradoras parte de um coletivo diferente e que, textualmente, aparenta também não ser muito presente na instituição. O conflito no nível da formação, por sua vez, e na nossa interpretação, representa o maior de todos eles, pois engloba os outros dois.

A respeito disso, ao discorrer sobre a ética da responsabilidade, Miller (2013) chama a nossa atenção para a necessidade de os formadores despertarem nos futuros professores o compromisso com a responsabilidade de ensinar. E, em se tratando da ética da responsabilidade no trabalho docente, como professor, é esperado uma participação ativa nos eventos que vão se sucedendo no ambiente educacional, e não uma postura de não pertencimento daquela realidade em favor da aversão ao sofrimento e, devido a isso, uma perspectiva privilegiada. Pelo contrário, é necessário conscientizar os professores, ainda na formação inicial, “a aceitar a responsabilidade que cai sobre ele[s]” (SOUZA, 2011 apud MILLER, 2013, p. 112-113).

Todavia, ainda assim, o grande impasse enfrentado pelas nossas professoras colaboradoras refere-se à liberdade de renormalizar (SCHWARTZ, 2011) o prescrito, sobretudo na presença das coordenadoras pedagógicas, o que demonstra resistência de ordem empresarial – da empresa terceirizada responsável pelo programa bilíngue – no que diz respeito à prática pedagógica dessas profissionais, bem como aos estudos psicológicos referentes à atividade de ensino (MILLER, 2013). Podemos observar essa representação no segmento adiante.

Segmento 12

- 669. **Zilda:** só que às vezes eu fico meio apreensiva porque...
- 670. tipo...
- 671. a gente tem que seguir um/um cronograma na aula...
- 672. tem que ter uma musiquinha pra dizer oi...
- 673. uma musiquinha do/ de...
- 674. pra saber como é que eles estão...
- 675. se eles tão felizes ou se eles estão tristes...
- 676. aí tem a/a música do...
- 677. **Malala:** do clima...
- 678. **Zilda:** do tempo...
- 679. **Malala:** é...
- 680. **Zilda:** aí vai começar a aula...
- 681. eu nunca sigo esse/esse/esse...
- 682. foi como Malala disse...
- 683. eu nunca sigo esse cronograma...

684. eu vejo o que é que precisa na minha turma...
 685. só que quando elas vêm...
 686. às vezes elas vão assistir a aula...
 687. aí eu tenho que seguir esse cronograma que elas passam...
 688. e NUNCA dá certo...

Logo de início, percebemos um modalizador apreciativo no texto/discurso da professora Zilda: *meio apreensiva* (L 669). Esse modalizador acompanha o posicionamento agentivo de Zilda, através do uso do pronome pessoal *eu* (L 669), que apresenta, a nosso ver, um descontentamento da professora com relação à necessidade de seguir, estritamente, o planejamento universal instituído por suas coordenadoras pedagógicas. Essa nossa interpretação encontra-se apoiada no uso dos modalizadores deônticos *tem que seguir* (L 671) e *tem que ter* (L 672), os quais sucedem a locução pronominal *a gente* (L 671), que nos indica a alternância agentiva de Zilda para nos informar que essa é uma prescrição ao coletivo; além disso, em seguida, a professora nos revela, através da modalização lógica *pra saber como* (L 674), o porquê de elas seguirem esse *cronograma* (L 671).

Interpretamos a partir dessa primeira parte desse segmento que há, embora as contrariedades relativas ao trabalho desses profissionais, um empreendimento por parte dessa empresa em contemplar os dois eixos estruturantes das práticas pedagógicas direcionadas ao ensino para crianças, ou seja, “as interações e as brincadeiras” (BRASIL, 2018). Tal compreensão é construída por acreditarmos que há uma preocupação por parte da coordenação pedagógica dessa empresa terceirizada em saber se as crianças estão bem e/ou felizes (L 674-675), o que vai ao encontro também das dimensões indissociáveis à Educação Infantil – cuidar e educar – (DCNEB, Parecer CNE/CEB nº7, 2010 e Resolução CNE/CEB nº 4, 2010, Título II art. 6º)⁴⁵. Muitas vezes, pelo fato de os professores de Língua Inglesa não terem tido uma formação direcionada ao ensino para esse público, acabam sentindo-se entediados ou não achando que os alunos estão aprendendo ou, simplesmente, não conseguem trabalhar com os seus alunos. A nosso ver, falta por parte dos professores – o que direciona o nosso olhar para a formação inicial desses profissionais – a compreensão de que a brincadeira e as interações são princípios importantes para a aprendizagem das crianças.

Ademais, no texto/discurso da professora Zilda, compreendemos que há uma sensibilidade por parte dela em, assim como pudemos ver anteriormente no texto/discurso da professora Malala, contemplar cada grupo de alunos; contudo, ainda assim, sair do cronograma institucional, ou seja, renormalizar (SCHWARTZ, 2011) o prescrito com a presença das

⁴⁵ Cf, seção 3.2 desta dissertação.

coordenadoras pedagógicas em sala de aula, parece uma tarefa frustrada. Podemos inferir isso a partir da modalização lógica *NUNCA* – utilizada em letras maiúsculas para indicar ênfase dada pela professora – *dá certo* (L 688). Essa frustração intensifica-se no texto/discurso da professora no momento em que ela nos informa a respeito da sua tentativa de dialogar com as coordenadoras para compreender o que poderia estar acontecendo de errado na perspectiva delas. Observemos:

Segmento 13

689. **PP:** uhum...
 690. **Zilda:** só que eu já fui tentar argumentar que não dava certo e elas disseram “não, é assim e não pode mudar”...
 691. aí eu fico...
 692. tipo...
 693. eu QUERO falar...
 694. mas eu fico com/ apreensiva em FALAR e tipo...
 695. não sei...
 696. porque se...
 697. eu acho que todo mundo se sen/ se sente assim mas (...)
 698. ninguém tem coragem de falar...

Este segmento caracteriza-se pela forte implicação da professora Zilda em suas avaliações. A professora utiliza o pronome pessoal na primeira pessoa *eu* (Ls 690, 691, 693, 694 e 697) para nos dar acesso às suas representações com relação à sua frustração em querer fazer diferente e não obter êxito (L 190, modalização pragmática). A voz de personagem das coordenadoras pedagógicas, apresentada por Zilda através de uma fala direta (L 690), indica-nos a presença de uma norma que *não pode* (L 690) sofrer renormalizações.

Esse impedimento no trabalho dessas profissionais, a nosso ver, mediante interpretação do texto/discurso da professora Zilda, provoca inquietações de ordem psicológica em Zilda e reforça o nosso pressuposto de uma atividade enclausurada. Zilda nos revela, mais uma vez, que sente a necessidade de falar – *eu QUERO falar...* (L 693) –, e acredita que o seu coletivo também compartilha desse mesmo sentimento (L 697), mas não falam por falta de *coragem* (L 698). Novamente, percebemos aqui um texto/discurso que é modalizado pragmaticamente e que nos sugere uma ausência de ação, cuja motivação se dá pela imposição de normas ao trabalho dessas professoras.

Esse segmento constitui-se como uma parte fundamental para a compreensão do que nos foi informado pelas professoras Malala e Zilda nesta subseção. Em outras palavras, este segmento justifica o porquê de as nossas professoras colaboradoras considerarem, do ponto de vista do *sofrimento* (cf. segmento 11), como atividade mais livre e, podemos dizer também,

mais autônoma, aquela atividade que se realiza distante de um supervisionamento autoritário, que não considera o trabalhador enquanto sujeito psicológico (CLOT, 2010), mas como um operário que cumpre normas.

Mais à frente, a essa questão é acrescentada o papel que o coletivo assume, a partir da interpretação das nossas professoras colaboradoras, no fortalecimento, ou não, das práticas pedagógicas da escola e no desenvolvimento das atividades que Malala e Zilda realizam em suas respectivas turmas. Salientamos que, embora as nossas professoras integrem o coletivo referente à profissão de professor, a nossa próxima categoria temática nos anuncia uma classificação desse coletivo, visto que, a partir da leitura dos dados, identificamos a presença de coletivos de classes diferentes.

5.3. Sozinha ou com o outro?: representações do coletivo

Os próximos segmentos nos informam sobre a assistência que o *coletivo* oferece às professoras colaboradoras. Identificamos: a) o coletivo constituído pelas coordenadoras pedagógicas da empresa terceirizada, que faz visitas esporádicas ao ambiente educacional para deixar recursos materiais; b) o coletivo das professoras polivalentes, isto é, das professoras formadas no curso de Pedagogia; c) o coletivo das professoras assistentes, que auxiliam tanto as professoras polivalentes quanto as professoras de Língua Inglesa em sala de aula; e, finalmente, d) coletivo das professoras de Língua Inglesa que também prestam serviço à essa empresa terceirizada e atuam na mesma⁴⁶ instituição de ensino. Sobre este último, as professoras colaboradoras nos sinalizam sobre um respaldo que elas encontraram na criação de um grupo, em um aplicativo de relacionamentos, com essas outras trabalhadoras. Essas informações podem ser melhor discutidas a seguir:

Segmento 14

420. **Malala:** nossas coordenadoras são de natal...
 421. elas vêm uma vez por semana pra João Pessoa...
 422. e ultimamente a gente não tem feito muito encontro...
 423. assim...
 424. tem tido muito tempo de conversar...
 425. sempre vêm pra trazer material que elas/ elas que trazem materiais pra gente...
 426. o que a gente precisar elas trazem...

⁴⁶ Não sabemos informar se essas professoras atuam na mesma unidade de ensino. Como já mencionado anteriormente (cf. seção 4.2 desta dissertação), as nossas colaboradoras prestam serviço a uma mesma instituição particular de ensino, mas em diferentes localizações, visto que a escola possui unidades filiais.

A princípio, verificamos, neste segmento, que a professora Malala se implica a todo o momento em seus comentários; entretanto, essa implicação integra também a professora Zilda, uma vez que Malala faz uso do pronome possessivo na primeira pessoa do plural *nossas* (L 420) e da locução pronominal *a gente* (Ls 422, 425 e 426). Ao integrar a professora Zilda para falar da sua atividade, Malala, a nosso ver, não se distancia da sua responsabilidade enunciativa, mas nos sinaliza para o seu pertencimento, e também da professora Zilda, em um coletivo cuja supervisão está ao encargo das mesmas coordenadoras pedagógicas. E em se tratando do encargo dessas coordenadoras pedagógicas, Malala textualiza por meio da modalização lógica *elas vêm uma vez por semana pra João Pessoa...* (L 421) uma atribuição referente às suas funções.

Contudo, o desempenho das funções das coordenadoras pedagógicas nos aparenta contrário àquilo que se considera como assistência pedagógica, especialmente em termos de coletivo. Ao utilizar-se das modalizações pragmáticas – as quais também podem ser interpretadas como modalizações apreciativas – *e ultimamente a gente não tem feito muito encontro...* (L 422) e *tido muito tempo pra conversar* (L 423), a professora Malala constrói uma imagem de atividade desassistida. A ausência de assistência é enfatizada pelo uso do advérbio *sempre* (L 425), o qual antecede a modalização lógica *vêm pra trazer material* (L 425), revelando-nos, assim, uma concepção de coletivo que mais oferece assessoramento em termos de produção material do que de formação de seus trabalhadores.

Todavia, embora a professora Malala apresente em seu texto traços de descontentamento com relação ao suporte oferecido pelas coordenadoras pedagógicas da empresa terceirizada, na continuação do seu texto/discurso, há uma predominância de aspectos positivos com relação ao desenvolvimento da sua atividade. Vejamos:

Segmento 15

- 428. **Malala:** se a gente pedir *flashcards*...
- 429. as atividades elas trazem impressas...
- 430. então a gente não se preocupa com essa parte...
- 431. assim...
- 432. de impressão...
- 433. de nada...
- 434. **PP:** uhum...
- 435. **Malala:** a gente FAZ...
- 436. a gente elabora...
- 437. mas a gente não imprime...
- 438. **PP:** vocês ela/ elaboram as atividades, né?
- 439. os planos de aula...

440. **Zilda:** [[isso
 441. **Malala:** [[isso...
 442. é a gente que [elabora...
 443. **PP:** mas aí...
 444. material...
 445. tudo...
 446. **Malala:** a gente não se preocupa...
 447. assim...
 448. em por exemplo...
 449. em comprar...
 450. em ir atrás...
 451. **PP:** uhum...
 452. **Malala:** elas...
 453. **Zilda:** [é só pedir que elas trazem...
 454. **Malala:** é só pedir que elas trazem...
 455. até o/ a caneta de quadro...
 456. **PP:** uhum...
 457. **Malala:** a gente pede e elas trazem...

Malala textualiza uma representação positiva no que diz respeito à sua autonomia de planejar as atividades desenvolvidas na escola, o que nos sugere o trabalho no nível do planejado (MACHADO, 2009). Em outras palavras, a autonomia dada às professoras para o planejamento lhes favorece um maior alcance dos seus objetivos enquanto trabalhadoras.

Podemos observar tal compreensão a partir do uso das modalizações lógicas *a gente FAZ...* (L 435), *a gente elabora...* (L 436), *os planos de aula...* (L 439) como assunção não só da sua liberdade, como a de outros professores, de organizar, delinear, tecer a sua atividade, e se distanciar do compromisso de produzir e confeccionar os instrumentos didáticos que lhe auxiliarão na sua realização. Essa interpretação pode ser acessada por meio de *elas trazem impressas...* (L 429), *a gente não se preocupa com essa parte* (L 430), *de impressão...* (L 432), *de nada...* (L 433), *em comprar...* (L 449), *em ir atrás...* (L 450), *[é só pedir que elas trazem...* (L 453).

A nosso ver, se levarmos em consideração as implicações que esse assessoramento produz no trabalho das professoras colaboradoras, podemos perceber que, na interpretação da professora Malala, a disponibilidade de recursos evita a emergência de muitos conflitos no setor de trabalho. Para nós, essa disponibilidade é tida como algo significativo para Malala em tal grau que ela textualiza por meio de modalizações lógicas (*a gente não se preocupa com essa parte*, L 430; *a gente não se preocupa...*, L 446), mais de uma vez, uma ausência de preocupação.

As interpretações das professoras colaboradoras com relação ao seu trabalho no contexto dessa instituição particular de ensino, neste segmento, em especial, nos fazem refletir sobre um recorrente desafio que tem feito parte do trabalho de ensino de professores que atuam

no contexto da educação pública: a falta de recursos. A nosso ver, a disponibilidade de recursos pode ser compreendida como um dos aspectos positivos que está levando a professora Malala, ainda lá no primeiro segmento, a textualizar uma preferência por esse contexto de ensino de Língua Inglesa.

Nesse caso, podemos interpretar que, nesse segmento, há suporte ao trabalho dessas professoras. Embora suas coordenadoras pedagógicas não estejam nas instituições de ensino, elas oferecem apoio em termos de recursos, o que nos faz compreender que as professoras não estão desamparadas em outra cidade. Todavia, servimo-nos da deixa para destacarmos que ensinar, assim como aprender, vai além da utilização de recursos materiais e/ou tecnológicos, “ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação” (MORAN, 2012, p. 29).

Quando somadas e praticadas, as propriedades do trabalho docente (MACHADO, 2007) apresentam complexidades, até mesmo, para as coordenadoras pedagógicas, reforçando a não assistência, como pode ser visto a seguir:

Segmento 16

844. **Zilda:** quando elas vão lá...
 845. elas sempre dizem que eu tenho que mudar muito minha:/minha dinâmica...
 846. mas eu não fico só numa coisa...
 847. a gente canta as musiquinhas...
 848. aí “ah, vou me levantar... vamo cantar a música em pé... senta...”
 849. **PP:** uhum...
 850. **Zilda:** e elas sempre pedem pras aulas serem dinâmicas...
 851. só que elas nunca dizem O QUE É que eu preciso mudar...
 852. elas já foram assistir a minha aula quatro vezes...
 853. e elas “não, ó, você precisa ser mais dinâmica e tal...”
 854. aí tipo...
 855. “eu acho que eu tô sendo dinâmica só que não tá funcionando... o quê que vocês podem me ajudar?”
 856. **PP:** uhum...
 857. **Zilda:** aí ela...
 858. “a gente vai dizer... vamos analisar e vamos te dizer”
 859. não me disseram ainda...

Percebemos, neste segmento, um forte descontentamento da professora Zilda com relação à carência de orientação por parte das suas coordenadoras pedagógicas. O seu texto/discurso segue nos sugerindo para um coletivo ausente (*quando elas vão lá...*, L 844 – modalização lógica); contudo, dessa vez, a ausência do coletivo das coordenadoras pedagógicas provoca em Zilda uma expressiva aflição.

Essa interpretação pode ser acessada através da voz de personagem das coordenadoras pedagógicas apresentada por Zilda, seja por meio de falas diretas “*não, ó, você precisa ser mais dinâmica e tal...*” (L 853), “*a gente vai dizer... vamos analisar e vamos te dizer*” (L 858) ou através de modalizações lógicas que implicam uma atividade, estritamente, marcada por prescrições administrativas, isto é, da empresa terceirizada, tais como: *elas sempre dizem que eu tenho que mudar muito minha:/minha dinâmica...* (L 845), *elas sempre pedem pras aulas serem dinâmicas...* (L 850). Esclarecemos que a nossa interpretação sobre a predominância de uma intensidade prescritiva se deu por meio da utilização do advérbio de frequência *sempre* (Ls 845 e 850), utilizado quando a professora se referia ao que costuma ser cobrado quando as coordenadoras pedagógicas observam suas aulas.

Voltando o nosso olhar à aflição de Zilda, percebemos que esse sentimento se encontra assentado na insuficiência argumentativa das coordenadoras pedagógicas quando questionadas pela professora sobre o que poderia ser feito para enriquecer as suas estratégias de ensino. Podemos acessar essa representação através da fala direta, que caracteriza a voz de personagem da professora Zilda, “*eu acho que eu tô sendo dinâmica só que não tá funcionando... o quê que vocês podem me ajudar?*” (L 855) e da alegação por parte de Zilda de que não foi informada sobre o que seria ser *dinâmica* (Ls 845, 850 e 853) para as coordenadoras pedagógicas: *só que elas nunca dizem O QUE É que eu preciso mudar...* (L 851 – modalização lógica), *não me disseram ainda...* (L 859 – modalização lógica).

Aqui, interpretamos que, embora haja um acompanhamento esporádico das coordenadoras pedagógicas na escola, esse acompanhamento apresenta traços que nos fazem compreender seu coletivo, em especial, mais do ponto de vista da ausência do que de um coletivo fortalecedor. Isto é, a atividade docente das nossas professoras colaboradoras se desenvolve independentemente – e, quanto a isto, não nos referimos à independência de forma positiva – do assessoramento da empresa terceirizada.

No que diz respeito ao diálogo estabelecido entre o coletivo de profissionais que integram a comunidade de trabalhadores no contexto em que são desenvolvidas as atividades das professoras colaboradoras desta pesquisa podemos ter acesso, a seguir, a outras interpretações suas com relação à assistência no interior dessa instituição de ensino.

Segmento 17

1207. **Malala:** porque lá tem a professora e tem uma assistente
 1208. não sei se lá em ((a professora citou o nome do bairro onde a escola se localiza))
 também tem ((dirigindo-se à outra professora no grupo focal))
 1209. **Zilda:** é a professora e a assistente

1210. **PP:** elas ficam na sala com vocês?
 1211. **Malala:** então...
 1212. quando eu levo pra sala de vídeo...
 1213. por exemplo...
 1214. aí vai eu e a assistente
 1215. **PP:** mhm...
 1216. **Malala:** às vezes tem alguém/ menino chorando...
 1217. aí tem que ficar no colo...
 1218. é...
 1219. mas quando é na sala...
 1220. aí ficam as três

Neste segmento, observamos quatro figuras importantes na trama que constitui o trabalho de ensino da Língua Inglesa nessa instituição e, em especial, nesse contexto da Educação Infantil, quais sejam: *a professora de Língua Inglesa, a professora polivalente (pedagoga), a professora assistente, e os alunos*. E, no que se refere a esses personagens, podemos conferir aos três primeiros o estatuto de coletivo; cada um desenvolvendo uma atividade que vai ao encontro das funções relativas ao gênero profissional ao qual fazem parte, mas de modo a estabelecer um elo de apoio aos outros coletivos.

Por, neste segmento, as compreensões da professora Malala se tratarem de um contexto mais situado, ou seja, a sala de aula, percebemos a predominância do pronome pessoal na primeira pessoa do singular *eu* (Ls 1212 e 1214), marcando textualmente a responsabilidade da professora acerca do que está sendo formulado (*eu levo*, L 1212 – modalização lógica). Em seu texto, Malala nos informa sobre a existência de um acompanhamento durante as suas aulas. Ela nos explica, a partir das modalizações lógicas *quando eu levo pra sala de vídeo...* (L 1239), *aí vai eu e a assistente* (L 1241) e *às vezes tem alguém/ menino chorando...* (L 1216), sobre o papel da assistente, mesmo em outros ambientes diferentes da sala de aula regular, que nos parece ser o de auxiliar as professoras com as crianças que requerem uma atenção mais próxima da função desempenhada pela família. Podemos inferir isso quando a professora Malala textualiza *aí tem que ficar no colo...* (L 1217 – modalização deôntica), afastando-se dessa função.

A partir dessa representação da professora Malala, podemos compreender que a instituição se preocupa em oferecer um ensino que vá ao encontro do que se é esperado pelos documentos oficiais que regulam a atividade docente no contexto de Ensino Infantil, sobretudo levando em consideração a promoção da prática do *cuidar* (BRASIL, 2018). O *colo* (L 1217), no texto/discurso da professora Malala, dá-nos acesso a essa informação. Inferimos, portanto, que embora a escola e seus administradores compreendam e proporcionem o vínculo do cuidar e educar, essa compreensão nos parece fragmentada.

É uma fragmentação em dois polos, quais sejam: i) o cuidar, cuja responsabilidade recai sobre as profissionais assistentes; e ii) o educar, que refere-se ao trabalho de ensino tanto das professoras polivalentes quanto das professoras terceirizadas de Língua Inglesa. Nesse caso, podemos dizer que, até mesmo, às professoras formadas em curso de Pedagogia são disponibilizadas assistentes para auxiliá-las em suas atividades em sala de aula, não sendo uma exclusividade apenas das professoras de Língua Inglesa. Essa informação pode ser acessada por meio das modalizações lógicas *porque lá tem a professora e tem uma assistente* (L 1207) e *é a professora e a assistente* (L 1209), referindo-se a ambas as instituições.

No próximo segmento, podemos acompanhar mais sobre o coletivo das professoras polivalentes.

Segmento 18

1223. **Malala:** porque pelo fato de ser inglês...
 1224. às vezes eles...
 1225. aliás...
 1226. talvez seja uma desculpa...
 1227. enfim...
 1228. mas às vezes eles não compreendem o que eu quero dizer
 1229. **PP:** uhum...
 1230. **Malala:** então às vezes a tia intervém
 1231. **PP:** intervém como?
 1232. elas falam alguma coisa?
 1233. **Malala:** no sentido de “ó, tia tá mandando sentar... [[tá mandando fazer isso...
 ó, tá dizendo isso”
 1234. **PP:** [[mhm...
 1235. e como/ [como vocês...
 1236. **Malala:** [mas às vezes acontece de eu me/ de eu pedir ajuda
 1237. **PP:** mhm...
 1238. **Malala:** eu peço ajuda

Neste segmento, identificamos, inicialmente, além da voz do autor, a voz de personagem dos alunos. Os alunos continuam sendo representados pela professora Malala como sujeitos ativos em suas aulas, e o fato de eles *não compreenderem* (L 1228) algo que Malala os tenha comunicado parece justificar o motivo pelo qual ocorre a intervenção da professora polivalente: *então às vezes a tia intervém* (L 1230, modalização lógica).

Ao analisarmos, por ventura, esse cenário do ponto de vista do pertencimento, indagaremos a quem concerne o *status* de autoridade no momento da aula de Língua Inglesa, se é à professora de Língua Inglesa ou à professora polivalente (pedagoga). Inferimos, portanto, através do texto/discurso de Malala, que a professora polivalente (pedagoga) tem autoridade e liberdade de intervir no momento da sua aula (L 1230).

Todavia, essa liberdade de intervir, que poderia representar um conflito para muitos professores, para Malala, representa um coletivo fortalecedor no qual ela pode se apoiar em situações de adversidade como, por exemplo, de indisciplina dos alunos. Essa voz de personagem da professora polivalente (pedagoga), compreendida por nós como um suporte, pode ser inferida a partir da fala direta textualizada por Malala: “*ó, tia tá mandando sentar... [tá mandando fazer isso... ó, tá dizendo isso*” (L 1233).

Percebemos, além disso, que há uma apropriação do contexto de Ensino Infantil pelas professoras que atuam nele. A marca de apropriação no texto/discurso da professora Malala é referente ao *tia*, sinalizando-nos para uma perspicácia das professoras polivalentes, que moldam a sua fala para alcançar os alunos, e uma adequação dessa linguagem mais infantil pelas professoras de Língua Inglesa para se adaptarem ao contexto.

Ademais, podemos verificar um acolhimento positivo por parte de Malala com relação ao suporte dado pela professora polivalente (pedagoga), quando ela faz uso das seguintes modalizações lógicas: *às vezes acontece de eu me/ de eu pedir ajuda* (L 1236) e *eu peço ajuda* (L 1238). Segundo Clot (2010), “a interrupção do trabalho do outro é considerada um modo de gestão coletiva da agência” (p. 173). Nesse sentido, consideramos que tanto a professora de Língua Inglesa quanto a professora polivalente (pedagoga) compartilham de uma autoridade gerencial em prol do funcionamento da atividade de ensino naquele determinado ambiente, isto é, na sala de aula, caracterizando, portanto, um coletivo participativo.

Entretanto, quando se trata de um suporte cuja responsabilidade concerne ao coletivo das coordenadoras pedagógicas ou, mais precisamente, à instituição de ensino, novamente deparamo-nos com a falta de assistência ao trabalho das professoras. Vejamos:

Segmento 19

932. **Malala:** acho que tá com umas duas semanas que eu pedi pra elas irem assistir a minha aula...
933. porque REALMENTE tava precisando...
934. porque tem um aluno que a gente acha que ele tem algum transtorno...
935. **PP:** uhum...
936. **Malala:** ele não senta...
937. a gente não sabe o que é...
- [...]
943. ele não é como as outras crianças que interagem...
944. que quando a tia diz “presta atenção”...
945. por mais que você seja agitado...
946. que é natural a criança ser agitada...
- [...]
950. só que ESSA criança ela/ ele não faz nada...
951. aí eu pedi pra elas irem...

952. **PP:** uhum...
953. **Malala:** assistir essa minha aula...
954. porque a gente suspeita que ele tenha algum transtorno...
955. não sei se é autismo...
956. hiperatividade...
957. NÃO sei
958. **PP:** uhum...
959. **Malala:** porque não cabe a nós, né...
960. a gente quer que os pais aceitem que ele tem alguma coisa...
961. **PP:** uhum...
962. **Malala:** pra poder encaminhar pra algum profissional competente que:
investigue isso
963. porque a gente percebe que a mãe tá sendo negligente...
964. e MAIS do que isso...
965. a escola...
966. **PP:** uhum...
967. **Malala:** porque a professora deles...
968. a professora polivalente...
969. ela já identificou que ele tem alguma coisa...
970. mas a /.../ já/já comunicou a coordenadora
971. e a coordenadora...
972. sabe o que ela disse? ((direcionando a pergunta à pesquisadora))
973. “não... já tá no final do ano... deixe”

Nesse segmento, a professora Malala nos informa a respeito de um problema que vem enfrentando em sua turma, a suspeita de um de seus alunos estar apresentando sintomas relacionados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou à hiperatividade (Ls 934, 955 e 956). Percebemos que a professora não possui experiência no trabalho com crianças com transtornos cognitivos e, em razão disso, busca nas suas coordenadoras pedagógicas o apoio que possa vir a preencher as lacunas da sua formação.

Essa nossa interpretação pode ser acessada através da modalização lógica [...] *eu pedi pra elas irem assistir a minha aula...* (L 932), *aí eu pedi pra elas irem...* (L 951), *assistir essa minha aula...* (L 953) e, logo depois delas, da conjunção explicativa *porque* (Ls 933, 934 e 954), também modalizadora lógica, que indica o motivo pelo qual a professor ter requisitado a presença das coordenadoras que atuam para a empresa terceirizada: *porque REALMENTE tava precisando...* (L 933), *porque tem um aluno que a gente acha que ele tem algum transtorno* (L 934) e *porque a gente suspeita que ele tenha algum transtorno...* (L 954).

Adiante, discutiremos as representações das nossas professoras colaboradoras quanto aos vazios relacionados à formação de professores de Língua Inglesa para atuarem no contexto da Educação Infantil; todavia, parece-nos pelo que inferimos do texto/discurso de Zilma e Malala que esses vazios também estão relacionados à Educação Inclusiva – tema para outras pesquisas. Ao que nos foi apresentado nesse segmento, portanto, o que podemos também verificar é uma representação de Malala no que diz respeito à *negligência* (L 963) não só por

parte dos pais da criança que não aceitam o seu diagnóstico (L 960), como também da escola (L 965).

Ao considerarmos, novamente, as dimensões indissociáveis à Educação Infantil – cuidar e educar – (DCNEB, Parecer CNE/CEB nº7, 2010 e Resolução CNE/CEB nº 4, 2010, Título II art. 6º)⁴⁷, percebemos que essas dimensões só estão sendo respeitadas e praticadas pelo coletivo das professoras (L 970). O texto/discurso da professora Malala, já no final desse segmento, coloca em evidência, através da voz de personagem em fala direta, a negligência da coordenadora⁴⁸ que, ao informada sobre a situação, responde: “*não... já tá no final do ano... deixe*” (L 973). Mais uma vez, deparamo-nos com uma atividade mais desassistida do que orientada. Em outros termos, notamos que embora o texto/discurso de Malala nos sugira uma compreensão de coletivo institucional ausente, podemos perceber que essas profissionais encontram amparo no coletivo das professoras polivalentes.

No próximo segmento, podemos acompanhar as representações das nossas professoras colaboradoras quando elas nos revelam sobre a existência de um grupo criado em um aplicativo de relacionamentos para que as professoras terceirizadas de Língua Inglesa possam trocar informações e, também, discutir sobre planejamento. Vejamos:

Segmento 20

701. **Malala:** a gente [[tem um grupo nosso... ((risos))
 702. **PP:** [[você têm um grupo?
 703. **Malala:** são quatro professoras...
 704. é:: do infantil...
 705. eu, Zilda e mais duas...
 706. então...
 707. a gente conversa...
 708. a gente tem um grupo/ a gen... (...)
 709. as nossas angústias...
 710. a gente ((risos)) relata lá no grupo ((mais risos))
 711. **Zilda:** [[porque/.../ (...)
 712. **PP:** [[é no grupo do *whatsapp*?
 713. **Malala:** isso...
 714. **Zilda:** é...
 715. porque às vezes a gente vai até assim...
 716. “ó, fica melhor se fizer assim...”

No segmento em questão, tanto a professora Malala quanto a professora Zilda se utilizam da locução pronominal *a gente* (Ls 701, 707, 708, 710 e 715) como, para ficar mais

⁴⁷ Cf, seção 3.2 desta dissertação.

⁴⁸ Acreditamos que a pesquisadora se refere à coordenadora da própria escola, não a coordenadora pedagógica da empresa terceirizada.

claro, forma de pertencimento a esse pequeno coletivo de professoras de Língua Inglesa que atuam no contexto da Educação Infantil (L 704). Percebemos que as professoras encontram no grupo criado por elas no *WhatsApp* (L 712) um lugar para o diálogo a respeito dos saberes e, também, demandas que integram o gênero profissional (CLOT, 2007, 2010) no qual elas estão inseridas. Constatamos tal interpretação por meio dos verbos que sucedem a locução pronominal *a gente*, tais como: *conversa* (L 707) e *relata* (L 710), ambos modalizadores lógicos.

Chamamos, aqui, atenção para a reflexividade do professor associada ao seu agir docente. Como discutido anteriormente nesta dissertação, a LA contemporânea se interessa pela progressão dos processos reflexivos dos profissionais docentes acerca de suas próprias práticas (MILLER, 2013). Por esse ângulo, apesar de, muitas vezes, o texto/discurso das nossas professoras colaboradoras ter nos sugerido carência de comunicação entre os diversos coletivos que prestam serviço à instituição de ensino na qual se desenvolve as suas atividades, esse segmento nos anuncia um terreno de fortalecimento pedagógico, ainda que virtual.

Nele, o coletivo constituído pelas quatro professoras de Língua Inglesa desprende-se das aflições de sua profissão e recomendam, uma às outras, maneiras diferentes de planificar as suas ações e, logo, ressignificam suas atividades. A fala direta apresentada pela professora Zilda “*ó, fica melhor se fizer assim...*” (L 716), que caracteriza a voz de personagem das professoras de Língua Inglesa, figura trocas interacionais relativas ao planejamento das atividades e, por isso, corrobora a nossa interpretação de coletivo fortalecedor.

Ainda assim, mesmo nos apontando contrariedades significativas e que precisam ser consideradas no trabalho com os múltiplos coletivos, percebemos que as nossas professoras colaboradoras encontram suporte para o desenvolvimento das suas atividades no contexto da Educação Infantil. Todavia, em se tratando desse contexto educacional específico, a próxima categoria temática apresenta aos leitores incertezas e, até mesmo, obscuridades com relação à compreensão de Zilda e Malala quando defrontadas com conceitos que perpassam o trabalho de ensino da Língua Inglesa na primeira etapa da educação básica, bem como as lacunas na formação dessas profissionais. Vejamos:

5.4. Entrelugares: professora de Língua Inglesa, professora bilíngue ou pedagoga?

Durante o GF, as professoras colaboradoras mencionaram alguns obstáculos no trabalho com crianças que, em outros contextos de ensino, passam despercebidos ou são atenuados devido à faixa etária dos alunos e, até mesmo, às prescrições daquela etapa e/ou cultura escolar.

A título de exemplo, dentre as práticas de alfabetização está o trabalho dos professores com relação à apropriação das letras do alfabeto pelos alunos. A seguir, podemos acompanhar as representações da professora Zilda com relação a esse assunto. Analisamos a partir do que as professoras consideram, em seu texto/discurso, como demandas referentes à sua atividade, à atividade do profissional pedagogo e, até mesmo, à atividade do professor bilíngue, do ponto de vista do que elas compreendem como bilinguismo. Vejamos os segmentos a seguir:

Segmento 21

1620. **Zilda:** falando da:./ de pedagogia...
 1621. é diferente...
 1622. porque lá elas ensinam algumas coisas que no/no curso de letras a gente não aprende
 1623. como/.../ ...
 1624. lá elas ensinam como desenhar...
 1625. ler...
 1626. pra ficar mais legível pro aluno...
 1627. e isso é muito importante na educação...
 1628. às vezes eu vou escrever alguma coisa no quadro...
 1629. “o que é isso tia?”
 1630. pra mim tá tudo certo...
 1631. mas pra eles não tá
 1632. **PP:** você sente falta disso quando tá ensinando?
 1633. **Zilda:** pras crianças sim...
 1634. algumas coisas sim...
 1635. **PP:** uhum...
 1636. **Zilda:** como eu trabalho com/com coisa manual...
 1637. então...
 1638. pra desenhar...
 1639. pra fazer alguma coisa...
 1640. é mais fácil

Observamos que a professora Zilda, ao mencionar o curso de Pedagogia, logo em seguida, já nos dá acesso a um julgamento com relação ao que se aprende nele (*é diferente...*, L 1621) e traz a voz de personagem das professoras formadoras do curso de Pedagogia para justificar o porquê de essa licenciatura ser diferente. A voz das formadoras nos é apresentada por meio de *elas ensinam* (Ls 1622 e 1624) para anunciar proposições que lhes são tidas como certas, tais como *algumas coisas que no/no curso de letras a gente não aprende* (L 1622), *como desenhar...* (L 1624), *ler...* (L 1625), o que nos faz inferir lacunas na formação de professores de Língua Inglesa.

A respeito disso, também podemos interpretar, a partir do uso da locução pronominal *a gente*, que a professora Zilda se coloca como parte de uma narrativa coletiva, que não é só ela que não aprende, mas outros professores do curso de Letras-Inglês. Depois, Zilda nos revela

um posicionamento seu com relação a essas especificidades que são trabalhadas e exercitadas com os professores em formação inicial do curso de Pedagogia. Para ela, o aprender como desenhar, como ler etc. com as crianças *é muito importante na educação...* (L 1627 – modalização apreciativa). Zilda traz a voz de personagem das crianças para reforçar que há essa necessidade, porque os alunos não entendem sua letra (*“o que é isso tia?”*, L 1629).

Baseados nisso, podemos interpretar, tal como foi discutido no segmento 04 (cf. seção 5.1 desta dissertação), que os alunos não só assumem um papel de “prescritor da atividade” (PÉREZ, 2009, 2014) da professora Zilda, como também de impulsionador para a sua formação continuada. Compreendemos que Zilda repensa a sua atividade, e também a formação, não só de forma a facilitar seu trabalho de ensino nesse contexto da Educação Infantil, mas também para oferecer aos alunos meios de aprendizagem que vão ao encontro de suas necessidades naquela determinada faixa etária (*pra ficar mais legível pro aluno...*, L 1626 – modalização apreciativa).

A nosso ver, o repensar a atividade, para Zilda, é também uma forma de *reconfigurar* (SCHWARTZ, 2011) as ações docentes, isto é, o trabalho que havia sido *planificado* (MACHADO, 2009). Ademais, podemos ver, ainda neste segmento, uma nova função atribuída pela professora Zilda à sua profissão de artesã (cf. seção 3.2 desta dissertação) (*como eu trabalho com/com coisa manual...*, L 1636). Por meio do seu texto, inferimos que a professora Zilda preenche as lacunas da sua formação de professora, no que diz respeito a práticas de ensino direcionadas ao público infantil, com os saberes de sua outra profissão, ou melhor, de um outro gênero profissional (CLOT, 2007, 2010), caracterizando, assim, uma *catacrese subjetiva* (CLOT, 2010). Para ela, na condição de artesã, *é mais fácil* (L 1640), o que aumenta o seu poder de agir (CLOT, 1999, 2007, 2010) em situações que demandam renormalizações (SCHWARTZ, 2011), tal como a exemplificada em seu texto.

Dando continuidade à nossa reflexão acerca das lacunas formativas, no segmento a seguir, podemos observar um pouco mais do que as professoras julgam como premente à formação do professor de Língua Inglesa face às novas demandas como, por exemplo, o crescimento na procura desses profissionais para atuarem no contexto do Ensino Infantil.

Segmento 22

1760. **Zilda:** lá em pedagogia eu não sei quais são as grades...
 1761. mas eu...
 1762. tem muita coisa pra educação infantil
 1763. eu acho que é/é/ é isso que eu tô dizendo...
 1764. que a mesma coisa...

1765. que a gente vai estar lá do mesmo jeito...
 1766. só que são diferentes
 1767. **PP:** uhum...
 1768. **Malala:** é...
 1769. realmente
 1770. na licenciatura a gente não tem né essa...
 1771. são poucas cadeiras de educação...
 1772. são poucos estágios eu acho
 1773. talvez se fossem mais a gente fosse reclamar...
 1774. mas eu acho que precisaria de mais
 1775. **PP:** uhum...
 1776. [e...
 1777. **Malala:** [porque a gente paga muita/muita literatura...
 1778. muita cadeira técnica...
 1779. mas na prática é bem pouca...

Percebemos, nesse segmento, uma alternância agentiva das professoras Malala e Zilda. Ora elas nos apresentam suas avaliações em primeira pessoa do singular *eu* (Ls 1760, 1761, 1763, 1772 e 1774), ora elas se utilizam da locução pronominal *a gente* (Ls 1765, 1770, 1773 e 1777). A nossa ver, essa variação de índice de pessoa acontece pelo fato de, em alguns momentos, as professoras nos relatarem julgamentos bastante singulares e que dizem respeito ao que Habermas (1987) defende como mundo subjetivo; já em outros momentos, elas se inserem em um universo composto pelos professores graduados em Letras-Inglês, e por isso o uso de *a gente*.

Interpretamos que, por meio das modalizações apreciativas *são poucas cadeiras de educação...* e *são poucos estágios* (Ls 1771 e 1772), Zilda reforça a sua compreensão de que há lacunas na formação do professor de Língua Inglesa e a fundamenta no fato de os componentes curriculares estarem mais direcionados às disciplinas de literatura e teóricas: [*porque a gente paga muita/muita literatura... e muita cadeira técnica...* (Ls 1777 e 1778). Essas proposições podendo ser analisadas como modalizações lógicas, visto que as professoras justificam o motivo pelo qual existe a lacuna, e apreciativas, por se tratarem de julgamentos subjetivos. Ainda, já no final desse segmento, a professora Zilda utiliza-se da modalização apreciativa *bem pouca...* (L 1779) para acrescentar um *déficit* de espaços para que os professores em formação inicial possam atuar.

Esse segmento nos propõe uma reflexão acerca das fronteiras entre teoria e prática, deveras exploradas por pesquisadores da LA contemporânea. Como já mencionado neste estudo, faz-se essencial a busca pela aproximação da relação teoria e prática, sobretudo pelo fato de nesse novo milênio, nas palavras de Santos (2001 apud MOITA-LOPES, 2006, p. 101), “a realidade pare[cer] ter tomado a dianteira sobre a teoria”. Por esse ângulo, o novo cenário

sobre o qual se desenvolvem conceitos procedentes da *práxis* nos provoca a (re)pensar se não é antes a *práxis* que nos viabiliza a ação de teorizá-la. Assim, no que diz respeito aos julgamentos das professoras colaboradoras com relação ao distanciamento dessa relação – teoria e prática –, o seu texto/discurso nos faz inferir uma formação⁴⁹ que ainda não se apresenta totalmente alinhada aos anseios que nela mesma são apresentados.

Em seguida, podemos perceber que as professoras possuem consciência da impossibilidade de a formação inicial dar conta de todos os espaços de atuação do professor e, por esse motivo, relatam-nos acerca de sua iniciativa de se engajar em programas que ofereçam vivências formativas.

Segmento 23

1451. **Malala:** no meu caso...
 [...]
 1455. se eu ti/ se eu não tivesse participado do pibid...
 [...]
 1459. seja o pibid ou/ou...
 1460. como é...
 [...]
 1466. qualquer outro projeto extracurricular...
 1467. talvez eu tivesse uma visão mais fechada
 1468. **PP:** uhum...
 1469. **Malala:** mas assim...
 1470. eu acho que eu tive esse privilégio de ter participado do pibid
 1471. e acho que isso ajudou muito
 1472. **PP:** uhum...
 1473. **Malala:** na prática...
 [...]
 1486. **Zilda:** porque não houve durante a graduação /.../
 1487. a gente não tem uma disciplina pra educação infantil
 1488. tudo é ensino fundamental...
 1489. ensino médio
 1490. aí eu acho que esses projetos...
 1491. eles vêm pra agregar...

Destacamos no segmento 23, como anunciado previamente, a participação das professoras em programas de iniciação à docência, sendo esses programas compreendidos por Malala e Zilda como um ponto fora da curva quando se trata de experiências formativas. Podemos inferir isso através das modalizações lógicas *se eu não tivesse participado do pibid...* (L 1455), *seja o pibid ou/ou...* (L 1459), *qualquer outro projeto extracurricular...* (L 1466) e

⁴⁹ Salientamos que as professoras colaboradoras deste estudo possuem formação cujos componentes curriculares encontram-se fundamentados no PPC de Graduação em Letras-Inglês da UFPB, que entrou em vigor em 2007.

das modalidades apreciativas *talvez eu tivesse uma visão mais fechada* (L 1471) e *isso ajudou muito* (L 1471).

As compreensões das nossas professoras colaboradoras quanto às vivências extracurriculares nos guiam a um dos aspectos desafiadores enfrentados por pesquisadores brasileiros. De acordo com Miller (2013), embora o Ministério da Educação tenha ofertado “[...] bolsas para a formação do licenciando-pesquisador, [...] [é preciso] incentivar o aluno a ser um pesquisador dentro e fora da sala de aula da escola e dentro e fora da universidade” (p. 115). Apoiando-nos nos pensamentos da autora, e no texto/discurso de Malala e Zilda, entendemos que o despertar da consciência crítico-reflexiva das professoras encontra-se firmado, sobretudo, nas experiências que ambas tiveram com a *práxis* (L 1473), proporcionadas pelos programas que participaram. Isso pode ser acessado por meio das modalidades lógicas *eu tive esse privilégio de ter participado do pibid* (L 1470), *aí eu acho que esses projetos...* (L 1490) e *eles vêm pra agregar...* (L 1491).

As lacunas na formação inicial informadas pelas professoras revelam uma insatisfação coletiva, devido o uso da locução pronominal *a gente* (L 1487), e reforçam a discussão que vem sendo apresentada, até aqui, de que o trabalho das nossas professoras colaboradoras, no que diz respeito às especificidades relativas à atividade de ensino no contexto da Educação Infantil, tem sido orientado, majoritariamente, pelas coordenadoras pedagógicas da empresa terceirizada para a qual prestam serviço, não exatamente pela formação inicial (*a gente não tem uma disciplina pra educação infantil*, L 1487 – modalidade lógica). Sendo essa formação de responsabilidade do curso de Pedagogia.

Todavia, mais uma vez tomando emprestado o conceito de *catacrese subjetiva* (CLOT, 2010), Zilda e Malala transformam e adaptam seus conhecimentos construídos através de suas participações nos programas de iniciação à docência para responder, significativamente, aos desafios de uma atividade híbrida, cujas especificidades mesclam duas formações diferentes, quais sejam: Letras-Inglês e Pedagogia.

Além de todas essas questões que atravessam a atividade do professor de Língua Inglesa na primeira etapa da educação básica, Zilda e Malala ainda nos apresentam algumas de suas representações quanto ao conceito de bilinguismo que tem sido empregado na instituição em que ensinam. Podemos acompanhar essas suas compreensões nos próximos segmentos, os quais finalizam o nosso capítulo de análise. Vejamos:

Segmento 24

223. **Malala:** porque é:: s/ é:: a ideia do bilíngue é exatamente eles acreditarem que a gente não fale/ não fala português
 224. então a gente SÓ fala inglês com eles
 [...]
 243. a ideia é se a gente encontrar ele
 244. por exemplo...
 245. no *shopping*...
 246. a gente tem que falar inglês...
 247. **PP:** mhm...
 248. [pra eles terem...
 249. **Malala:** [MAS alguns alunos já me viram falando [português com as tias... ((rindo))
 250. **Zilda:** [que pra mim isso não/ não vinga...
 251. essa/ esse negócio de falar só inglês porque...
 252. eles SABEM...
 253. eles perguntam “você mora onde?”
 254. aí a gente diz em João Pessoa...
 255. “ah... então você não fala só inglês”...
 256. **Malala:** é...
 257. **PP:** ((risos))
 258. **Zilda:** tem a le/ tem criança que não é boba...

Verificamos através de *a ideia do bilíngue é exatamente eles acreditarem que a gente não fale/ não fala português* (L 223), que configura como modalização lógica, uma concepção de bilinguismo compartilhada pelas professoras de Língua Inglesa que atuam na instituição de ensino. Esse entendimento coletivo de bilinguismo é sustentado por meio do uso da locução pronominal *a gente* (Ls 224, 243, 246), que traduz, a nosso ver, uma prescrição à atividade das professoras. Percebemos, de forma mais acentuada, essa presença normativa quando a professora Malala textualiza uma modalização deôntica *a gente tem que falar inglês...* (L 246) para justificar o motivo pelo qual elas falam em inglês com os alunos, até mesmo, *no shopping...* (L 245).

Segundo a proposta de bilinguismo de García e Woodley (2015), a qual já foi discutida nesta dissertação (cf. seção 3.4), é necessário ir além de práticas que afastem os alunos de viver a diversidade cultural do idioma estudado; e, visto o que as professoras têm nos sugerido em seu texto/discurso, parece-nos que a concepção de bilinguismo empregada por suas coordenadoras pedagógicas encontra-se baseada na crença de que o falante ideal é o falante nativo. Face a essa circunstância, interpretamos que, embora a formação inicial de Letras-Inglês apresente uma dificuldade, devido à quantidade de espaços de atuação de um professor, de formar um profissional em sua plenitude, sobretudo pelo fato de nós, seres humanos,

constituirmo-nos como seres inacabados (FREIRE, 2011[1987a]), percebemos em Zilda e Malala inquietações referentes à efetivação dessa prescrição.

Malala menciona o fato de seus alunos já a terem visto falando em português com as outras *tias* (L 249). E, logo em seguida, Zilda nos dá acesso ao seu posicionamento com relação à necessidade de sempre (L 224 e 251) estar falando no idioma de trabalho. Para a professora Zilda, essa estratégia não funciona, ou melhor, de acordo com o seu texto/discurso, *não vinga* (L 250 – modalização apreciativa). Zilda justifica sua avaliação através do uso do modalizador lógico *porque* (L 251), o qual posiciona os seus alunos como indivíduos capazes – apesar da pouca idade – de identificar uma atitude que vai de encontro com a verdade. Tal constatação pode ser acessada pela presença da voz de personagem dos alunos, textualizada por Zilda para reforçar sua avaliação de que *criança não é boba...* (L 258 – modalização apreciativa).

No segmento 25, podemos acessar outras compreensões de Malala e Zilda acerca do bilinguismo, as quais nos advertem para um entrelugar identitário das nossas professoras. No caso desse próximo segmento, a discussão permeia a interpretação das professoras sobre o que seria uma aula bilíngue na concepção da empresa terceirizada, assim como da escola às quais prestam serviço; todavia, a nossa análise atravessa seus posicionamentos acerca desse outro papel, o de professor bilíngue, para, nas considerações finais, também versar sobre a “tripla identidade” assumida por essas profissionais e correlacioná-la com o seu desenvolvimento profissional. Acompanhemos:

Segmento 25

- 365. **PP:** embora seja um ensino bilíngue, né...
- 366. vocês não ficam todo um período com uma turma só...
- 367. mas vocês sempre...
- 368. **Malala:** não...
- 369. **Zilda:** é quarenta minutos por turma...
- 370. [por dia...
- 371. **Malala:** [a gente trabalha como a/ a professora de artes e como a professora de educação física...
- 372. **PP:** mhm...
- 373. entendi...
- 374. **Malala:** a gente chega...
- 375. ministra nossa aula em quarenta minutos...
- 376. depois vai pra outra turma... entendeu?...
- 377. isso é quarenta minutos diário...
- 378. de segunda à sexta...
- 379. **Zilda:** porque em algumas escolas o bilíngue é em um horário contrário...
- 380. e lá eles colocaram no horário...
- 381. **PP:** regular?
- 382. **Zilda:** isso...
- 383. quarenta minutos somente...

384. **PP:** então...
 385. as outras aulas são em português?
 386. **Zilda:** isso...
 387. **PP:** só vocês que têm, né...
 388. como professoras de inglês...
 389. **Malala:** só a gente...

Ao serem questionadas pela pesquisadora sobre o período que ambas passam com as suas respectivas turmas, as professoras nos dão acesso a posicionamentos que dizem respeito à compreensão de bilinguismo empregada na escola em que atuam. Segundo textualizado por Malala, o papel desempenhado pelas professoras de Língua Inglesa corresponde às atribuições, em termos de agenda, das professoras de artes e de educação física (L 371). O uso da modalização lógica *a gente trabalha como* (L 371) nos sugere uma atividade que, a princípio, carrega consigo denominações que nos remetem para uma integração curricular, mas têm equivalência com aulas regulares (Ls 369, 381, 382 e 383).

A respeito disso, verificamos que no texto/discurso das professoras colaboradoras existe uma obscuridade com relação ao lugar que é ocupado por elas. Como já mencionado neste estudo, ao mesmo tempo em que atuam como professoras de Língua Inglesa, encontram-se também carregando consigo, ou construindo mediante suas primeiras experiências, saberes relativos à atividade do profissional pedagogo. Entretanto, em meio a tudo isso, ainda precisam seguir prescrições que as posicionam dentro de um terceiro gênero profissional, o dos professores bilingues – que também vai além da formação inicial de ambas.

E com relação ao conceito de bilinguismo⁵⁰, empregado pelas coordenadoras pedagógicas da empresa terceirizada, bem como pela instituição de ensino, este dispõe de um enfoque que diverge daquele empregado por García e Woodley (2015) (cf. seção 3.4 desta dissertação). Como exemplo de contradição à Educação Bilíngue, podemos citar o tempo de aula que cada professora de Língua Inglesa utiliza em suas turmas. Isso pode ser acessado através dos modalizadores lógicos *quarenta minutos por turma...* (L 369), *quarenta minutos* (L 375), *quarenta minutos diário...* e (L 377) *quarenta minutos somente...* (L 383), este último também caracterizando um modalizador apreciativo ao nos indicar uma insuficiência de duração.

Mais à frente, na análise do último segmento deste estudo, podemos acompanhar mais formulações de Zilda quanto ao trabalho com o bilinguismo na Educação Infantil.

⁵⁰ Consideramos que o conceito de bilinguismo apresentado por Zilda e Malala funciona como uma espécie de amálgama entre a atividade das nossas professoras e a atividade do professor bilingue.

Segmento 26

1815. **Zilda:** que os planos de aula da gente é baseado no plano de aula da escola...
 1816. **PP:** e...
 1817. **Zilda:** a gente não traz porque as nossas coordenadoras dizem “ah... vamos falar sobre isso”...
 1818. não...
 1819. a gente pega o plano de escola...
 1820. **PP:** uhum...
 1821. **Zilda:** então o que eles estão vendo em português...
 1822. eles vão ver em inglês
 [...]
 1837. então a ideia é exatamente isso
 1838. trabalhar em cima do plano de aula das professoras...
 1839. **PP:** uhum...
 1840. [só...
 1841. **Zilda:** o mesmo conteúdo...
 1842. só que [[em inglês

Para finalizar este capítulo, o segmento 26 manifesta-se como uma progressão, e complemento, do que vem sendo discutido, até então, acerca das especificidades e demandas que constituem o trabalho de ensino de um professor de Língua Inglesa no contexto da Educação Infantil, sobretudo quando esse contexto também apresenta prescrições referentes à atividade do professor bilíngue.

Assim, nesse segmento, tendo em vista o que já interpretamos do texto/discurso das professoras colaboradoras, verificamos que a noção de bilinguismo assumida tanto pela equipe pedagógica da empresa terceirizada quanto pela instituição de ensino e, a nosso ver, também pelas professoras, corresponde à ação de transpor para a Língua Inglesa o que há planejado para a Língua Portuguesa, por exemplo. Em outros termos, como textualizado por Zilda, um trabalho interposto por meio do planejamento da escola para as outras disciplinas. Inferimos isso a partir da modalização *a gente pega o plano da escola...* (L 1819), que nos sugere não uma ação particular à professora Zilda, mas do coletivo das professoras de Língua Inglesa, visto que Zilda utiliza-se da locução pronominal *a gente* (L 1819). Zilda reforça sua compreensão por meio das modalizações lógicas *então o que eles estão vendo em português...* (L 1821) e *eles vão ver em inglês* (L 1822), referindo-se aos alunos.

No final desse segmento, o texto/discurso da professora Zilda nos sugere uma validação da sua avaliação com relação a como se dá o planejamento que direciona suas ações nesse contexto de Ensino Infantil e, face aos seus julgamentos, bilíngue. A validação se dá mediante uso das modalizações lógicas *trabalhar em cima do plano de aula das professoras...* (L 1838), *o mesmo conteúdo...* (L 1841) e *só que [[em inglês* (L 1842). Diante disso, apesar de limitarem-

se ao delineamento curricular pré-estabelecido pelo coletivo dos professores pedagogos da escola, ainda assim, conseguimos observar, nesse segmento, que há uma certa, embora enclausurada (cf. seção 5.2 desta dissertação), liberdade para replanificar (L 1815) textos que já haviam sido planificados (MACHADO, 2009).

Isso posto, em função, do que foi discutido nesta seção de análise, alcançamos, portanto, a representação de duas professoras que, ao mencionarem saberes referentes a outros espaços formativos, apossam-se da responsabilidade de irem além dos contextos que foram formadas para atuarem e, desse modo, encontram, seja em outras profissões que exercem ou programas de iniciação à docência que já participaram, meios de ressignificar o seu agir no contexto da Educação Infantil e evitar conflitos.

Ademais, também consideramos que as professoras colaboradoras, em seu texto/discurso, expressam uma inquietação referente à necessidade de esse novo cenário de atuação de professores de Língua Inglesa ser levado em consideração na formação inicial desses profissionais, e não só na formação dos pedagogos – aqui também se destaca a problematização do trabalho com a Educação Bilíngue. Em outros termos, demandas que há alguns anos atrás eram particulares à formação do profissional pedagogo, agora fazem parte do trabalho docente de professores de Língua Inglesa e, conforme apresentado pelas professoras colaboradoras desta pesquisa, precisam ser consideradas na formação inicial desses futuros trabalhadores.

No próximo capítulo, portanto, anunciamos as considerações finais deste estudo, de modo a apresentar aos leitores os resultados alcançados com a análise das representações das professoras colaboradoras no que diz respeito ao seu trabalho de ensino no contexto da Educação Infantil e a sua relação com os nossos pressupostos iniciais. Além disso, discorreremos sobre o que os resultados alcançados nos revelam no tocante aos processos formativos que atravessam a formação inicial do professor de Língua Inglesa e, por fim, expomos alguns de nossas ideias para futuras pesquisas nesta área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Sei que às vezes existe raiva ou falta de esperança, mas a sua luta, o seu ativismo, tem o poder de fazer mudanças. Vocês não devem esperar que alguém fale por vocês. Vocês sempre têm de erguer suas vozes”

(MALALA YOUSAFZAI, 2018).

Dedicamo-nos, nesta dissertação, a investigar o agir languageiro de duas professoras de Língua Inglesa acerca do seu trabalho docente no contexto da Educação Infantil, a fim de alcançarmos uma compreensão de como professores formados em curso de graduação em Letras-Inglês interpretam e desenvolvem a sua atividade de ensino neste âmbito educacional específico. Partimos do anseio inicial de compreender os efeitos de um aumento na demanda por profissionais qualificados de Língua Inglesa para atuarem na primeira etapa da educação básica e suas implicações na atividade de trabalho desses professores. Ademais, consideramos que o novo lugar ocupado pelo professor de Língua Inglesa nesse campo de experiência ganha destaque, em especial, no que diz respeito à sua formação inicial e à criação de novas políticas.

Como forma de embasar teoricamente o que nos foi apresentado pelas professoras colaboradoras desta pesquisa, fundamentamo-nos na abordagem interacionista sociodiscursiva de linguagem e desenvolvimento humano (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; CRISTOVÃO, 2008; MACHADO; BRONCKART, 2009; BULEA-BRONCKART, 2017; entre outros), além das concepções sobre trabalho que transpuseram os estudos realizados por cientistas das Ciências do Trabalho – Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade – e alcançaram ressignificações acerca desse agir humano específico, em especial, a atividade de trabalho docente (MACHADO, 2004, 2007; CLOT, 2007, 2010; SCHWARTZ, 2007; BUENO, 2009; entre outros). Esse horizonte teórico compreende e suscita novos prismas conceptuais que têm feito parte das discussões estabelecidas por pesquisadores que integram o universo investigativo da LA contemporânea, os quais abordam questões relativas ao trabalho do professor face aos avanços sociais, econômicos e políticos deste último milênio.

Como meio de fortalecer o nosso debate com as representações das professoras colaboradoras desta pesquisa acerca da sua atividade de ensino no contexto da Educação Infantil, estabelecemos um diálogo com documentos oficiais (BRASIL, 2018) que asseguram direitos estudantis para esse campo de experiência. Além disso, encontramos nos aportes teóricos

referentes ao curso de Pedagogia (MACHADO, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016) caminhos para a formação, seja ela inicial ou continuada, de profissionais que atuam ou atuarão nesse cenário educacional. Esses caminhos podem ser considerados por nós como saberes adicionais ao curso de Letras-inglês, visto que há uma recente tendência das instituições particulares de ensino de ofertar a Língua Inglesa na primeira etapa da educação básica. Por essa razão, a nosso ver, a discussão teórica apresentada por nós, ao longo desta dissertação, foi fundamental para interpretarmos o que foi textualizado pelas professoras.

Com relação à configuração metodológica, este estudo se insere na perspectiva qualitativo-interpretativista de investigação, uma vez que nos utilizamos de uma entrevista semiestruturada, no interior de um GF, para gerar o *corpus* de análise. O *corpus* foi construído a partir da transcrição (cf. seção 4.3 desta dissertação) do áudio do GF, no qual as professoras nos deram acesso às suas representações quanto à sua atuação docente no contexto da Educação Infantil.

Para uma análise minuciosa dos nossos dados, sustentamo-nos nas formulações apresentadas pela abordagem interacionista sociodiscursiva no que diz respeito ao posicionamento enunciativo, mais especificamente, as *vozes*, as *modalizações* e os *índices de pessoa* (BRONCKART, 1999), correspondentes ao segundo nível do folhado textual. Esclarecemos que a análise linguística realizada nos proporcionou uma visão teórica em direção às situações de trabalho textualizadas pelas professoras colaboradoras. Todavia, foi a partir do agrupamento dos temas mais recorrentes apresentados em seu texto/discurso que pudemos identificar as marcas linguísticas que nos sugeriram, com maior intensidade, compreensões de Zilda e Malala acerca da sua atividade de ensino.

Diante desse quadro organizacional, julgamos termos alcançado respostas aos objetivos iniciais que havíamos elencado no capítulo introdutório desta dissertação. Assim, a seguir, os retomamos com o intuito de facilitar a compreensão do leitor para o que será discutido mais à frente:

- discutir os temas abordados pelas professoras colaboradoras durante um GF e sua relação com o trabalho de ensino dessas profissionais no contexto da Educação Infantil;
- analisar de que forma as professoras interpretam o seu agir perante às diferentes instâncias prescritoras do seu trabalho;
- verificar por meio da interpretação dessas professoras quanto às instâncias prescritoras da sua atividade se há uma inclinação positiva ou negativa com relação ao seu agir, ao coletivo de trabalho, e ao seu pertencimento nesse(s) coletivo(s).

Dos temas que emergiram durante o GF, quatro mostraram-se mais recorrentes e constituíram, portanto, as nossas categorias temáticas: i) alunos como termômetro da atividade docente; ii) vozes enclausuradas e orientações *a léguas*; iii) sozinha ou com o outro?: representações do coletivo; iv) entrelugares: professora de Língua Inglesa, professora bilíngue ou pedagoga?. Essa classificação temática nos possibilitou a organização das interpretações das nossas professoras colaboradoras quanto ao seu agir docente no contexto da Educação Infantil, bem como a construção de significados que nos guiaram a compreensões acerca dos nossos anseios iniciais de investigação. Por meio dos mecanismos enunciativos encontrados em seu texto/discurso, pudemos ter acesso às avaliações de ambas as professoras sobre a sua atividade de trabalho e, também, observar quais os agentes que mais intervêm nas suas tomadas de decisão. Com relação às marcas de agentividade, ora as professoras se posicionavam em primeira pessoa do singular *eu*, especialmente quando nos revelavam avaliações que diziam respeito a contextos mais específicos de atuação como, por exemplo, a sala de aula e/ou replanificações individuais, ora em primeira pessoa do plural – com constante utilização da locução pronominal *a gente* –, fazendo-nos inferir posicionamentos que as situavam no interior de diferentes coletivos, como também a sua relação com as prescrições pertencentes a esses mesmo coletivos.

Levando em consideração, mais especificamente, cada um dos conteúdos temáticos elencados, pudemos sistematizar algumas observações. No primeiro deles, *alunos como termômetro da atividade docente*, a presença da voz das crianças, apresentada no texto/discurso das nossas professoras colaboradoras tanto por meio de falas diretas quanto de falas indiretas, reforçou a compreensão de aluno como prescritor da atividade do professor. Identificamos que, embora ainda em sua faixa etária pequena, as crianças também proporcionam ao professor reconfigurar (SCHWARTZ, 2011) a sua atividade, visto que, independentemente do campo de experiência, a sala de aula se constitui como *lócus* favorável ao surgimento de situações inesperadas (SCHWARTZ, 2007). Nesse conteúdo temático, observamos recorrentes avaliações das professoras com relação a sua primeira experiência de ensino no contexto da Educação Infantil. Suas avaliações são marcadas por modalizadores apreciativos, que nos revelam representações de Zilda e Malala acerca de situações que envolvem comportamento dos alunos e relacionamento de ambas com as turmas, além também de modalizadores lógicos, os quais nos dão acesso ao seu agir no mundo físico, isto é, a sala de aula, e modalizadores pragmáticos, que nos informam sobre a preferência, por exemplo, da professora Malala pelo trabalho de ensino nesse novo cenário de atuação do profissional formado em Letras-Inglês.

Com a análise dessa primeira categoria temática, alcançamos uma compreensão de atividade que, embora complexa em diversas situações apresentadas pelas professoras colaboradoras, caracteriza-se como propulsora do seu desenvolvimento profissional.

No segundo conteúdo temático *vozes enclausuradas e orientações a léguas*, por sua vez, averiguamos duas distintas interpretações das professoras colaboradoras no que diz respeito às prescrições determinadas à sua atividade. A constante utilização de modalizadores deônticos como, por exemplo, *tem que* nos revela avaliações características de uma atividade que é determinada por instâncias que dificultam a renormalização (SCHWARTZ, 2011) do que lhes é prescrito. A nosso ver, o acompanhamento oferecido pelo coletivo das coordenadoras pedagógicas, que prestam serviço à instituição de ensino na qual as professoras colaboradoras atuam, apresenta aspectos normativos referentes a uma liberdade enclausurada do que Zilda e Malala podem, de fato, desenvolver em suas respectivas salas de aula. Consideramos que essa “liberdade enclausurada” da mesma forma que distancia as professoras do coletivo da empresa terceirizada, as aproxima dos coletivos pertencentes à instituição para a qual prestam serviço – a escola.

De um lado, verificamos que o distanciamento pedagógico de suas coordenadoras é concebido pelas professoras colaboradoras como uma condição que as afasta do *sofrimento*. Essa compreensão pode ser construída mediante ocorrência em seu texto/discurso de modalizações pragmáticas (ex. *prejudica um pouco* e *estressa menos*) e, também, de modalizadores lógicos, os quais nos revelam veracidade sobre aquilo o que está sendo avaliado. De outro lado, no entanto, a soma das prescrições determinadas pelas colaboradoras pedagógicas com a sua carência de suporte é representada pela professora Zilda e, compreendida por nós, como se tratando também de um sofrimento. Justificamos essa nossa compreensão pela presença da voz de personagem das coordenadoras pedagógicas que cobram, por exemplo, das professoras a aplicação rígida das prescrições, mas negligenciam o processo de replanificação (MACHADO, 2009) particular a cada uma dessas profissionais.

A carência pedagógica constatada por nós na atividade docente das professoras colaboradoras provoca implicações nesse gênero profissional, o trabalho de ensino, que precisam ser consideradas ainda na formação inicial. Quando essa carência passa a ser interpretada pelos profissionais da educação de um ponto de vista positivo, o processo de ensino, a nosso ver, sujeita-se a se desenvolver sobre um fundamento de caráter mais comercial do que emancipatório. Já, quando a distância pedagógica é compreendida como uma deficiência que faz parte das dificuldades que atravessam todos os gêneros profissionais, meios de

investigar essa problemática começam a ser estudados. É sobre essa relação de aproximação e afastamento que construímos as nossas respostas à análise do nosso terceiro conteúdo temático.

No conteúdo temático *sozinha ou com o outro?: representações do coletivo*, identificamos uma acentuada recorrência de modalizadores lógicos, além também de modalizadores deônticos, apreciativos e pragmáticos. Eles conferem ao texto/discurso de Zilda e Malala posicionamentos relacionados à sua atividade de ensino, a qual se desenvolve em meio a um universo de múltiplos coletivos profissionais: o dos profissionais de Língua Inglesa terceirizados, o das coordenadoras pedagógicas que trabalham para a empresa terceirizada, o das professoras polivalentes (pedagogas), e das profissionais assistentes. Esses coletivos, por vezes, também são apresentados a nós por meio de falas diretas, que representam ações de linguagem desses outros personagens, os quais intervêm diretamente na atividade das nossas professoras colaboradoras.

A partir da nossa análise dessa categoria, somos levadas a concluir que o suporte apresentado pelas coordenadoras pedagógicas, que prestam serviço à empresa terceirizada e acompanham Zilda e Malala na escola, aproxima-se mais de uma assistência material – de recursos didáticos –, e deixa a desejar quando se trata de oferecer acompanhamento formativo. Observamos que as professoras colaboradoras encontram um maior suporte para o desenvolvimento das suas atividades nos coletivos referentes às professoras polivalentes (pedagogas), bem como às professoras assistentes e às outras professoras de Língua Inglesa que também atuam na instituição de ensino e prestam serviço para a mesma empresa terceirizada. No que diz respeito ao apoio oferecido pela escola, um dos segmentos analisados nessa categoria temática nos fez inferir uma negligência quanto à dificuldade apresentada por uma de nossas professoras colaboradoras.

Assim, depreendemos a partir desse conteúdo temático uma atividade pouco assistida. Em outros termos, há suporte, mas faz-se necessário um maior engajamento de todos esses múltiplos coletivos. De acordo com os estudos desenvolvidos pelo psicólogo do trabalho, Clot (2010), a capacidade de agir conjuntamente está relacionada não só ao trabalho de reorganização do trabalho coletivo, mas uma reorganização pautada também na atenção dada ao estilo individual de cada trabalhador diante do real. Sob essa perspectiva, constatamos que, embora os múltiplos coletivos apresentados pelas professoras colaboradoras atravessem o seu trabalho de ensino, o seu desenvolvimento profissional não se justifica somente pela existência deles, mas sobretudo pela possibilidade de liberdade para agir também em sincronia com cada um desses coletivos referenciados. Acreditamos que, apesar de escassa, há sim liberdade de ação coletiva.

No último conteúdo temático, *entrelugares: professora de Língua Inglesa, professora bilíngue ou pedagoga?*, identificamos dois índices de pessoas *eu* e *a gente*. Novamente, observamos que ora as professoras colaboradoras se utilizam do pronome pessoal na primeira pessoa do singular para posicionarem-se de forma mais particular, ora fazem uso da locução pronominal *a gente* para nos revelar julgamentos e/ou avaliações mais coletivas, que consideram como genéricas ao coletivo de profissionais formados no curso de graduação em Letras-Inglês. Esses posicionamentos são apresentados, na maioria das vezes, por meio de modalizadores apreciativos, os quais nos sugerem representações de Zilda e Malala sobre especificidades que fazem parte do contexto da Educação Infantil e que, de acordo com seu texto/discurso, precisam ser levadas em consideração na formação inicial de professores de Língua Inglesa.

Além desses modalizadores, também identificamos a recorrência de modalizadores lógicos, atestando-nos veracidade de suas ações no contexto em que desenvolvem a sua atividade de ensino e dando-nos acesso às suas compreensões acerca de como o trabalho com a Língua Inglesa se desenvolve na instituição em que trabalham. Ademais, observamos que a presença da voz de personagem das professoras formadoras do curso de Pedagogia nos revela lacunas na formação do profissional de Língua Inglesa, bem como da voz de personagem das próprias crianças, que funciona como meio de chamar atenção para as demandas apresentadas pelos alunos nessa faixa etária específica. Ainda, nesse conteúdo temático, Zilda e Malala destacaram como o conceito de bilinguismo tem sido empregado pelo grupo de professoras de Língua Inglesa na escola e, em especial, pela empresa que oferece o trabalho sob esse viés. A nosso ver, por meio do que foi textualizado pelas nossas professoras colaboradoras, a compreensão de bilinguismo adotada por esse coletivo profissional se aproxima de uma concepção tradicional, que se distancia das particularidades características da Educação Bilíngue de García e Woodley (2015) (cf. seção 3.4 desta dissertação).

De modo geral, acreditamos que os resultados alcançados com a análise do texto/discurso das professoras colaboradoras deste estudo respondem aos objetivos iniciais elencados por nós no capítulo introdutório desta dissertação. Podemos afirmar que, embora as professoras colaboradoras tenham nos revelado momentos de conformação com as determinações impostas por suas colaboradoras pedagógicas, bem como com a ausência de orientação, muitas marcas linguísticas que encontramos em seu texto/discurso nos faz inferir um anseio por parte dessas profissionais em aprender mais sobre esse novo contexto de atuação do professor de Língua Inglesa, como também em construir novos saberes que as ofereçam suporte para trabalhar com as demandas relativas ao trabalho de ensino no contexto da

Educação Infantil. Todavia, concluímos que esse anseio se constitui como proveniente das lacunas na formação inicial dessas profissionais.

Reforçamos com esta dissertação, portanto, a premência em levar em consideração na formação inicial de profissionais da educação a mutabilidade dos seus espaços de atuação. Consideramos que se há mudanças do lado externo à sala de aula, há também a urgência pela busca de sua compreensão, de modo a oferecer aos alunos – participantes ativos na sociedade – um ensino que possa ir ao encontro das novas demandas sociais. Essa busca começa, inicialmente, através da conscientização em formar profissionais engajados com o compromisso investigativo (CELANI; MEDRADO, 2017).

No caso desta pesquisa, tivemos acesso a representações de professoras acerca do seu trabalho de ensino na primeira etapa da educação básica e, a partir delas, podemos discutir sobre a relação paradigmática entre saberes referentes aos cursos de graduação em Letras-Inglês e em Pedagogia. Todavia, é preciso muito mais. Esperamos que outros estudos possam ser desenvolvidos sobre o agir docente de professores de Língua Inglesa nesse campo de experiência e, então, proporcionar discussões que atravessem com maior expressividade, por exemplo, questões relativas à Educação Bilíngue, visto que esse não se constituiu o foco principal do nosso trabalho, como também à análise dos PPCs desses cursos de modo a se considerar possíveis alterações curriculares, entre outros.

Finalmente, em referência à minha voz enquanto pesquisadora⁵¹, a construção deste estudo me possibilitou uma maior apropriação da identidade investigativa cujo despertar é resultado de vivências formativas e docentes ainda na minha graduação em Letras-Inglês. As respostas alcançadas com a análise do texto/discurso das professoras colaboradoras, bem como com a sua discussão, me fizeram compreender que, embora eu possa interpretar, seja de maneira positiva ou negativa, o trabalho de ensino da Língua Inglesa em determinados contextos educacionais, isso não determina que outros profissionais não venham a construir diferentes significados sobre sua própria atividade. Ademais, desenvolver uma dissertação de mestrado acerca das representações das nossas professoras colaboradoras a respeito da sua atividade de ensino na Educação Infantil não só me possibilitou ter acesso às especificidades que fazem parte do trabalho docente nesse contexto em particular, como também me proporcionou o estudo dos princípios teóricos referentes à LA, ao ISD e às Ciências do Trabalho – Ergonomia e Clínica da Atividade. Essas bases teóricas significam, para mim, novas “lentes” – e aqui eu faço menção às discussões de Machado (2004, 2007) no que diz respeito aos olhares para a

⁵¹ A mudança da 1ª pessoa do plural para a 1ª pessoa do singular ocorreu devido a necessidade sentida pela pesquisadora de se posicionar em seu texto de conclusão.

atividade do professor a partir dos anos 2000 – para se enxergar não só o trabalho de ensino, como também o mundo e as relações humanas presentes nele. Concluo esta pesquisa declarando que, hoje, me (re)descubro como protagonista de uma história profissional completamente atravessada pelo tempo, pelo(s) outro(s), pelo meio e seus artefatos sócio-histórico-culturais.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In.: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 34-53.

ARAÚJO, Gerthudes 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 em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

AURICCHIO, Leonardo Luiz. **Aspectos gerais da terceirização e terceirização como fator de inclusão social**. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

BACKES, D. S. et al.. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**, São Paulo, p. 438-442, 05 set. 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAZERMAN, C. **Gêneros, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006. 144 p.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2019.

_____. **Parecer CNE/CES nº 492, de 2001**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2019.

_____. **Parecer CNE/CES nº 9, de 2001**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2019.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2019.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação

Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2019.

_____. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Art. 4º. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2019.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 13 mai. 2019.

_____. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 13 mai. 2019.

_____. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (Versão Final).** Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2019.

BRONCKART, Jean-Paul. **Linguagem e representações:** uma abordagem interacionista social. Trad. Cecília Almeida. Psychocope, 1998. p. 16-18.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. Pourquoi et comment analyser l’agir verbal et non verbal en situation de travail. In.: BRONCKART, Jean-Paul; Groupe LAF (orgs). **Agir et discours en situations de travail.** Genebra: Cahiers de la section des Sciences de l’Education, n. 103, 2004, p. 9-144.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas, Mercado de letras, 2008.

_____. Entrevista. Entrevistador: Rivadavia Porto Cavalcante. **Revista Prolíngua**, v. 10, n. 3, nov/dez de 2015, p.105-117. Disponível em:

<<http://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/viewFile/28708/15293>>. Acesso em 23 ago. 2019.

BRONCKART, Jean-Paul; BULEA-BRONCKART, Ecaterina. **As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In.: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.

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

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Social paradigms and organisational analysis: elements of the sociology of corporate life**. Great Britain: Heinemann Education Books, 1979.

CARAÚBAS, Lúcia Maria de Andrade da Silva. **Desenvolvimento de conceitos espontâneos e científicos por crianças de 6 e 7 anos**. 2010. 153 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

CAVALCANTE, Porto Rivadavia. **Faces do agir docente em projetos cooperativos de internacionalização: uma leitura interacionista sociodiscursiva de representações sobre políticas de idiomas estrangeiros no contexto dos Institutos Federais**. 2016. 292 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

CAVALCANTI, Iara Francisca Araújo. **A (co)construção formativa no estágio supervisionado: reconfigurando práticas de ensino com a reescrita**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

CLOT, Yves. **La fonction psychologique du travail**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

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

_____. **Trabalho e Poder de Agir**. São Paulo: Fabrefactum, 2010.

_____. et al.. Entretiens em autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. In.: CLOT et al. **Clinique de l'activité et pouvoir d'agir**. Paris, n. 146, p. 17-25, 2001.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na Linguística Aplicada. **Linguagem e Ensino**. v. 8, n.1, 2005. p. 101-122.

CELANI, Maria Antonieta Alba; MEDRADO, Betânia Passos (Orgs.). **Diálogos sobre inclusão**: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. 1ª ed. São Paulo: Parábolas Editorial, 2016. 192p.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Interacionismo sociodiscursivo (Isd): quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. In.: CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). **Estudos de linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

DANTAS, Rosycléa. **Ensinar a alunos com deficiência visual**: conflitos e desenvolvimento. 2014. 314 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

_____. **As metamorfoses da formação**: experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

DEJOURS, Christophe. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**, Santa Catarina, v. 14, n. 3, p. 27-34, set./dez. 2004. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/27022247/dejours-c-subjetividade-trabalho-e-acao>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S.. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. 432p.

DIONÍSIO, Ângela. Análise da Conversação. In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (Orgs.) **Introdução à Linguística**: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2001. v. 02, p. 69-99.

FABRÍCIO, Branca. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In.: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

_____. 2013. A outridade lusófona em tempos de globalização: identidade cultural como potencial semiótico. In.: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola. p. 144-168.

FOGAÇA, F. C. **Reuniões pedagógicas e autoconfrontações**: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública. 2010. 226 f. Dissertação (Mestrado Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. rev. atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vygotsky: mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2012. Cap. 2, p. 41 a 52.

GARCIA, Bianca Rigamonti Valeiro. **Quanto mais cedo melhor (?)**: uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças. 2011. 216 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2011.

GARCÍA, Ofelia; WOODLEY, Heather Homonoff. Bilingual Education. In.: **The Routledge Handbook of Education Linguistics**. BIGELOW, Martha; ENNSER-KANANEN, Johanna. University of Minnesota, 2015.

GAZZOTTI, Daniele. **Resolução de conflitos em contextos de educação infantil bilíngue**. 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

GOMES, Alyne Raíssa Belarmino. **“Como uma onda no mar”**: construção identitária de uma professora de inglês em formação inicial. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

GROLLA, E; FIGUEIREDO SILVA, M. C.. **Para Conhecer Aquisição da Linguagem**. São Paulo: Contexto, 2014.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

JOHNSON, J. S; NEWPORT, E. L. **Critical period effects in second language learning**: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. University of Illinois. In.: *Cognitive Psychology*, v. 21, p. 60-69, 1989. Disponível em: <<https://msu.edu/~ema/803/Ch12-LanguageStructure/1/JohnsonNewport89.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

KERSH, Dorotea F.; COSCARELLI, Carla V.; CANI, Josiane B. (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KINALSKI, Daniela Dal Forno et al.. Grupo Focal na pesquisa qualitativa: relato de experiência. **Revista Brasileira de Enfermagem**, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v70n2/pt_0034-7167-reben-70-02-0424.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

LEFFA, Vilson J. Criação de Bodes, Carnavalização e Cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In.: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão de múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-32.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In.: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula:** ensinando línguas adicionais no Brasil. 1ed. Pelotas: Educat, 2014, v. 1, p. 21-48.

LENNEBERG, E. H. The study of language and language acquisition. In: LENNEBERG, E. H. **Biological Foundations of Language**. 1967. Disponível em: <<http://www.ling.upenn.edu/~ycharles/klnl.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

LOUSADA, E. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In.: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 271-296.

MACHADO, Amanda Cristina Silva. **A poesia não voltou do recreio:** por uma educação com sentidos. 2017. 35 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2017.

MACHADO, Maria Lucia de A. Educação Infantil e Sócio-Interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **Educação Infantil:** muitos olhares. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 25-50.

MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. 325p.

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

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In.: ABREU-TARDELLI, Lília S. e CRISTÓVÃO, Vera Lúcia (Orgs.). **Linguagem e educação:** o trabalho do professor em um uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MACHADO, Anna Rachel; GUIMARÃES, Ana Maria Mattos. **O interacionismo sociodiscursivo no Brasil**. In.: Abreu-Tardelli, Lília Santos; Cristovão, Vera Lúcia Lopes. (Orgs.). O ensino e a aprendizagem dos gêneros. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, Anna Rachel et al.. (Orgs.). **O professor e seu trabalho**: a linguagem revelando práticas docentes. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MACHADO, Anna Rachel et al.. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In.: CRISTOVÃO, V. L. e ABREUTARDELLI, L.S. (Orgs.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 15-29.

MALALA YOUSAFZAI. In.: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Malala_Yousafzai&oldid=54768102>. Acesso em: 9 abr. 2019.

MANZINI, E. J., Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In.: **Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos**, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004. 10p. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296p.

MEDRADO, Betânia Passos. **Espelho, espelho meu**: um estudo sociocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras. Recife, 2006. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/10384374-Espelho-espelho-meu-um-estudo-sociocognitivo-sobre-a-conceptualizacao-do-fazer-pedagogico-em-narrativas-de-professoras.html>>. Acesso em: 16 set. 2018.

_____. Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da linguística aplicada. In.: MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M. (Orgs.). **Leituras do Agir Docente**: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. 01. ed. Campinas: Pontes Editora, 2011. v. 01. 301p.

_____. Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em letras sobre a atividade educacional. In.: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (Orgs.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012. p. 151-169.

MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M. (Orgs.). **Leituras do Agir Docente**: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. 01. ed. Campinas: Pontes Editora, 2011. v. 01. 301p.

MILLER, Inés Kayon. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In.: MOITA LOPES, L. P. (Orgs.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-121.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In.: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998, p. 113-128.

_____. 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 da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In.: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos**. São Paulo: Editora Contexto, 2009. p. 11-24.

_____. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In.: MOITA LOPES (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 227-247.

MORAIS, Daniel Souza. **Uma análise do agir linguageiro de licenciados cotistas no PIBID**. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In.: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

MOTTA-ROTH, Désirée; MARCUZZO, Patrícia. Um recorte no Cenário Atual da Linguística Aplicada no Brasil. SILVA, Kleber Aparecido da; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz (Orgs.). **Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2008.

MOYER, A. **Age, accent and experience in second language acquisition**. Nova Iorque: Multilingual Matters, 2004.

NEVES, Mônica Mezeche. Compreendendo os conceitos de bronckart: uma perspectiva interacionista sócio-discursiva. **Revista Ideias**, Santa Maria. 2006. p. 50 - 56. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/revistaideias/Artigos%20em%20PDF%20revista%2023/compreendendo%20os%20conceitos%20de%20bronckart.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. IN: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil

Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 87-111.

OYAMA, S. A sensitive period for the acquisition of nonnative phonological system. **Journal of Psycholinguistic Research**. v. 5, n. 3, 1976. p. 266-283. Disponível em: <https://www.academia.edu/24119681/A_sensitive_period_for_the_acquisition_of_a_nonnative_phonological_system> . Acesso em: 10 jul. 2019.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In.: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

_____. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. Trad. De Denise Braga e Maria Cecília dos Santos Fraga. In.: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

PEREIRA, Juliana de Carvalho Moral Queiroz. **O ensino de língua inglesa na Educação Infantil: considerações sobre formação e prática docente**. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. (Org.). **Nas trilhas do Isd: práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. v. 17. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PEREIRA, Regina C. M.; MEDRADO, Betânia P.; REICHMANN, Carla L. (Orgs.). **Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do Isd**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. 298p.

PÉREZ, Mariana. **Com a palavra, o professor: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo**. 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

_____. Escrevendo e construindo-se professora: reflexões sobre o trabalho docente em um diário dialogado na formação inicial. In.: REICHMANN, Carla L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2013.

_____. **Construindo sentidos sobre o agir docente: o uso da instrução ao sócia na formação inicial do professor de língua inglesa**. 2014. 199 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

_____. **Com a palavra, o professor: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

PIAGET, Jean. **O Tempo e o Desenvolvimento Intelectual da Criança**. In.: Piaget. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIATO, Gabriele Cristina. **Alinhamentos para uma formação adequada de professores de língua estrangeira para crianças (inglês)**. 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

PINTO, Rosalvo. O interacionismo sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual. In.: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

Projeto Político-Pedagógico de Curso do Curso de Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba. 2006. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ccl/contents/documentos/ppc_letras_2006.pdf/view>. Acesso em: 13 mai. 2019.

Projeto Político-Pedagógico de Curso do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba. 2006. Disponível em: <<http://www.ccae.ufpb.br/ccae/contents/menu/ccae-1/ensino/graduacao/licenciatura-em-pedagogia>>. Acesso em: 13 mai. 2019.

Projeto Político-Pedagógico de Curso do Curso de Graduação em Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba. 2018. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ccl/contents/documentos/ppc_letras-ingles_resconsepe_53-2018.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2019.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 143p.

_____. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In.: MOITA LOPES, Luiz Paula da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-168.

RAMOS, Fabiana. **Letramento e construção identitária acadêmico-profissional em diários de leitura: formando professores para formar leitores**. 2015. 207 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

RAMPIM, Maysa Ferreira. **Relações entre a formação e a prática do professor de língua estrangeira (inglês) para crianças**. 2010. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

ROJO, R. H. R. Fazer Lingüística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In.: MOITA-LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-276.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p.

ROLIM, Janine dos Santos. **Representações do trabalho docente no âmbito do subprojeto PIBID letras-inglês da UFPB**. 62 f. 2017. Monografia (Graduação em Letras, Língua Inglesa) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ROSA, M. C. **Introdução a (bio)linguística: Linguagem e mente**. São Paulo: Contexto, 2010.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C.. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 107p.

SANTOS, Maíra Cordeiro dos. **O gênero game narrativo: uma análise textual à luz do interacionismo sociodiscursivo**. 2018. 180 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. De Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24ª ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e ergologia. In.: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana**. Niterói: Eduff, 2007.

_____. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 19-45, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v9s1/02.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2019.

SCHWEIKART, Juliana Freitag. **A formação inicial do professor de línguas por meio do uso de recursos tecnológicos no ensino de língua inglesa para crianças: conflitos e contradições**. 2016. 185 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2016.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. 215 p.

SILVA, Fábio Pessoa da. **O agir docente em contexto de EJA: saberes, gestos e práticas do professor-alfabetizador**. 2015. 274 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SOARES, Cristina Façanha. **As diferenças no contexto da educação infantil: estudo da prática pedagógica**. 2011. 246 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

UFPB. **Resolução nº 4/2004 do CONSEPE**. Estabelece a Base Curricular, para a Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ccl/contents/documentos/res-consepe-04-2004_estabelece-a-base-curricular-para-a-formacao-pedagogica-dos-cursos-de-licenciatura.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2019.

_____. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 07/2010**. Estabelece normas de elaboração e de reformulação do Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação da UFPB, revoga as Resoluções nº 52/2003 e 34/2004, deste Conselho, e dá outras providências. João Pessoa: UFPB/CONSEPE. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2010/Rsep07_2010.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2013.

VELLOSO-LEITÃO, Liane. **Representações dos saberes dos professores de inglês em cursos livres: uma leitura interacionista sociodiscursiva**. 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

_____. **Agir docente e identidades: um diálogo interacionista sociodiscursivo**. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a[1934].

_____. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b[1930].

ZILDA ARNS. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Zilda_Arns&oldid=55925638>. Acesso em: 9 abr. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE⁵² BASEADO NAS DIRETRIZES DA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012, MS.

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre **“TEM QUE FAZER AULAS DINÂMICAS E ENVOLVENTES, MAS COMO?” SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**” e está sendo desenvolvida pela aluna **Janine dos Santos Rolim**, do Curso de Pós-Graduação em Linguística – PROLING, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do(a) **Prof(a) Dr(a) Betânia Passos Medrado**.

O objetivo deste trabalho é investigar os sentidos que professores – no caso desta pesquisa, duas professoras – de língua inglesa atribuem à sua atividade de ensino no contexto de ensino infantil. Com esta pesquisa, esperamos contribuir para outras discussões sobre o ensino como trabalho que têm feito parte do ambiente acadêmico nestes últimos anos e que são de profunda importância tanto na formação inicial quanto continuada desses profissionais.

Solicitamos sua colaboração autorizando e participando de um grupo focal, com duração média de 1 hora e 30 minutos, no qual serão discutidas algumas perguntas com relação ao trabalho de ensino no contexto da educação infantil. Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Linguística, Educação, entre outras, e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que esta pesquisa não apresenta nenhum risco à integridade física e moral dos colaboradores, uma vez que a exposição dos dados no trabalho será feita de maneira respeitosa e levando em consideração questões éticas no desenvolvimento de pesquisas (CELANI, 2005). Visando evitar algum tipo de constrangimento e, também, salvaguardando sua identidade, **os colaboradores receberão nomes fictícios ou poderão escolher um pseudônimo de sua preferência**.

Esclarecemos que sua participação no estudo é **voluntária** e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

João Pessoa, ____ de ____ de ____

Assinatura do(a) participante ou responsável legal

⁵² Esclarecemos que a elaboração deste TCLE se deu anteriormente à escrita desta dissertação. Logo, o título apresentado nele corresponde, ainda, ao projeto inicial de pesquisa.

Contato com o Pesquisador(a) Responsável:

Caso necessite de mais informações sobre o presente estudo, favor ligar para o(a) pesquisador(a) **Janine dos Santos Rolim, RG 3660856, CPF 095.692.174-48**, residente da **Rua João Alves Cordeiro, nº 59, Bairro de Valentina I, João Pessoa – PB. Telefone: (83) 9 8718-5392**. E-mail: janinerolim@hotmail.com

Ou para o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde – CEP/CCS/UFPB, 1º andar / Campus I / Cidade Universitária, CEP: 58.051-900 – João Pessoa – PB. Tel. (83) 3216-7791. E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br – Horário de funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 hs.

APÊNDICE B – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

DATA: ____/____/____**LOCAL DA ENTREVISTA:** _____**NÚMERO DE PROFESSORES ENTREVISTADOS:** _____

1. Você possui formação em Letras-Inglês?
2. Em qual instituição de ensino superior você se formou e quando?
3. Você possui – ou está participando de – algum curso de formação continuada (especialização/mestrado/doutorado)?
4. Há quanto tempo você atua como professor de língua inglesa na Educação Infantil?
5. Você já atuou, ou atua, como professora de língua inglesa em outros níveis de ensino (Ensino Fundamental I/II, Ensino Médio, EJA, Cursos de Idiomas, entre outros)? E como foi, ou tem sido, essa experiência?
6. Você possui algum outro vínculo empregatício? Caso afirmativo, qual vínculo?

-
7. Como é que você tem lidado com o Ensino Infantil?
 8. Como tem sido a sua rotina de trabalho na escola em que você trabalha em termos de atribuições?
 9. Com quem você mais dialoga na escola em que atua (gestores, coordenadores, colegas, pais de alunos, alunos, outros funcionários, etc.)?
 10. Como acontecem (em que contexto) as tomadas de decisões sobre o trabalho pedagógico e administrativo da escola? Você participa dessas decisões? Caso afirmativo, de que forma? Como você se sente com relação às tomadas de decisões na escola em que você trabalha?
 11. Durante as suas aulas no contexto de Ensino Infantil você faz uso dos conhecimentos construídos durante a sua formação inicial? Quais?
 12. Quais as demandas mais significativas com relação ao seu trabalho no contexto de Ensino Infantil na escola em que você trabalha?
 13. Como você interpreta o seu relacionamento com os alunos?
 14. Como você interpreta o que se é esperado do seu trabalho nesse contexto de Ensino Infantil?
 15. Você se considera uma professora com autonomia na escola em que trabalha e com relação às atividades que desenvolve com os alunos nesse contexto de Ensino Infantil?
 16. Você acha que seu trabalho vai ao encontro dos objetivos esperados pelas instâncias superiores responsáveis pela Educação Infantil? Por quê?
 17. Você acha que o trabalho no contexto do Ensino Infantil tem feito você mudar de concepção com relação à docência? Por quê (não)?

APÊNDICE C – NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

Quadro representativo, e adaptado⁵³ de Medrado (2006) a partir de Dionísio (2001), das normas para transcrição.

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÕES
Indicação dos falantes	PP: pesquisadora	PP: você vai direto pra escola...
Pausas	...	Malala: então... assim...
Ênfases	MAIÚSCULAS	Malala: a gente só OBEDECE ((risos))
Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	Malala: elas demonstram é:: seus sentimentos com...
Silabação	-	N/A
Interrogação	?	PP: elas ficam na sala com vocês?
Segmentos incompreensíveis	(...)	PP: [[você () repensa a partir do que esses alunos também...
Truncamento de palavra ou desvio sintático	/	Malala: até o/ a caneta de quadro...
Comentário da transcritora	(())	Zilda: pra depois a coordenadora daqui ficar sabendo... ((risos))
Discurso reportado	“ ”	Malala: “ó... vem aqui socorrer...vem... aconteceu isso, isso e isso...”
Superposição de vozes	[	PP: ah... [e... Malala: e eu nunca tinha tido contato nenhum com criança na/na/ como professora, né...
Simultaneidade de vozes	[[	Malala: e aí isso faz com que a gente repense nossa prática... [[“ah... isso não tá dando...” PP: [[você () repensa a partir do que esses alunos também...
Ortografia		uhum, tá
Trecho suprimido	/.../	Malala: porque:: a gente:... como a/... /.../

Outras informações a serem consideradas:

- ✓ Palavras em língua estrangeira em itálico (ex.: se a gente pedir *flashcards*...);
- ✓ Números por extenso.

⁵³ Os exemplos utilizados foram extraídos do *corpus* desta dissertação.

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO DO GRUPO FOCAL

1. **PP:** então...
2. vamos lá dar início a:
3. **Malala:** uhum...
4. **PP:** o nosso grupo focal sobre o trabalho na perspectiva da/da educação infantil...
5. então...
6. a primeira/ a primeira parte da/ é: desse grupo focal que eu queria...
7. ah:: tá conversando com vocês...
8. era situar onde vocês estão...
9. o contexto de vocês...
10. então...
11. a primeira pergunta seria...
12. você possui formação em letras-ingles?
13. **Malala:** [[sim...
14. **Zilda:** [[sim...
15. **PP:** as duas possuem, né?
16. **Malala:** isso...
17. licenciatura...
18. **PP:** licenciatura...
19. também? ((direcionando a pergunta para a outra professora))
20. **Zilda:** também...
21. **PP:** é: em qual instituição de ensino superior?
22. as duas...
23. **Malala:** ufpb...
24. **Zilda:** na ufpb...
25. **PP:** também, né?
26. e vocês se formaram quando?
27. **Zilda:** eu não lembro o período...
28. mas foi no:: final do ano passado
29. **Malala:** final do ano passado...
30. **Zilda:** bem dizer...
31. **Malala:** mas a gente colou grau dia 19 de fevereiro...
32. a gente colou junta

33. **Zilda:** foi...
34. na mesma turma
35. **Malala:** é
36. dia 19 de fevereiro foi a colação...
37. mas a gente defendeu o tcc em...
38. final do ano
39. **Zilda:** é...
40. **PP:** [[bem recente, num é?
41. **Malala:** [[do ano passado
42. isso...
43. **PP:** a:: e você possui a/ ou está participando de algum curso de formação continuada?...
44. e quando a gente fala em formação continuada pode ser especialização...
45. po/ mestrado...
46. doutorado...
47. **Malala:** não...
48. eu não...
49. **PP:** não...
50. **Malala:** no momento eu não estou...
51. **Zilda:** eu faço especialização lá no cintep de:: psicopedagogia ins/ institucional...
52. **PP:** é a distância?
53. **Zilda:** [[não...
54. **PP:** [[a: presencial
55. **Zilda:** [[presencial
56. **PP:** mhm
57. **Zilda:** de quinze a quinze dias...
58. **PP:** certo...
59. e:: há quanto tempo você atua como professor de língua inglesa NA educação infantil?
60. **Malala:** desde fevereiro...
61. **PP:** de 2018?
62. **Malala:** desse ano...
63. isso...
64. [[2018
65. **PP:** [[desse ano...
66. **Malala:** desde fevereiro

67. **Zilda:** eu atuo desde que eu voltei...
68. desde que eu voltei de viagem...
69. que é::: setembro de 2016
70. **PP:** setembro de 2016
71. **Zilda:** isso...
72. **PP:** então...
73. fazem dois anos...
74. **Zilda:** [[é...
75. **PP:** [[já...
76. **Zilda:** dois anos...
77. **PP:** ótimo...
78. a:: v/ você já atuou ou atua como professora de língua inglesa em outros níveis de ensino?...
79. se vocês já atuaram...
80. mhm...
81. por exemplo...
82. ensino fundamental...
83. ou ensino médio...
84. eja...
85. cursos de idioma...
86. **Malala:** depois de formada não...
87. **PP:** [[e antes?
88. **Malala:** [[só no ensino infantil...
89. na gra/ na licenciatura eu atuei no/ no pro/ pelo projeto pibid...
90. **PP:** o pibid...
91. **Malala:** é
92. atuei no fundamental...
93. dois anos...
94. e no médio um ano...
95. **PP:** um ano...
96. **Malala:** isso...
97. **PP:** e/ e você? ((direcionando a pergunta para a outra professora))
98. **Zilda:** eu só: educação infantil...

99. mas eu dava aula no ((a professora menciona o nome da instituição que trabalhou anteriormente))
100. aí eu saí de lá...
101. depois que eu engravidei...
102. ai saí/ voltei de licença e comecei a/ a trabalhar agora em escola regular...
103. em fevereiro...
104. **PP:** no ((a pesquisadora menciona o nome da instituição que a professora trabalhou anteriormente)) era pra ensino infantil também?
105. **Zilda:** era...
106. **PP:** mhm...
107. então você saiu duma/ de um contexto de: curso de idioma...
108. de ensino infantil também, né?
109. **Zilda:** isso...
110. **PP:** mas pra escola regular também...
111. **Zilda:** uhum
112. **PP:** certo...
113. é::
114. você possui algum outro vínculo empregatício?...
115. algum outro trabalho?...
116. vocês possuem além da/ de professora?
117. nesse momento...
118. **Zilda:** eu tô:/ eu tô com uma clínica...
119. um consultório de psicologia...
120. atendendo também...
121. **PP:** ah...
122. então você tem outro/ outra formação...
123. **Malala:** isso...
124. **PP:** que é [[em psicologia...
125. **Malala:** [[psicologia...
126. **PP:** em qual ano você se...
127. **Malala:** eu terminei psicologia em 2014...
128. **PP:** certo...
129. **Malala:** mas não atuei...
130. tô atuando agora...

131. esse ano...
132. **PP:** mhm...
133. e: você? ((direcionando a pergunta para a outra professora))
134. **Zilda:** eu sou artesã...
135. **PP:** artesã... ((surpresa))
136. **Zilda:** é...
137. **PP:** aí você trabalha desde quando?
138. como...
139. **Zilda:** também desde...
140. mais ou menos...
141. é::
142. meados de 2017... 2016... 2017...
143. **PP:** bom saber... ((risos))
144. então...
145. saindo um pouquinho desse contexto agora, né... sócio é:: cultural...
146. a gente vai pra algumas perguntas relacionadas ao trabalho:: de vocês...
147. nesse contexto...
148. então...
149. a gente vai começar um pouco amplo pra gente ir descendo um pouquinho mais...
como é que vocês têm lidado com o ensino é: infantil...
150. o que é que vocês têm vivenciado nessas escolas... [[como professoras de
crianças?
151. **Malala:** [[()
152. então...
153. como eu nunca tinha atuado com criança
154. pra mim foi um desafio desde o início
155. assim...
156. agora eu já estou bem mais adaptada
157. **PP:** [[então você...
158. **Malala:** [[eu tô inclusive fazendo entrevista pra: outras escolas e procurando
sempre ensino infantil...
159. que eu tô me identificando
160. **PP:** ah... [e...

161. **Malala:** e eu nunca tinha tido contato nenhum com criança na/na/ como professora, né...
162. só com adolescente e: pré-adolescente, né...
163. a primeira vez é:: foi esse ano...
164. então foi/ tá sendo...
165. é:::
166. eu digo que TÁ sendo um desafio porque criança sempre surpreende, né...
167. [()
168. **PP:** [[é/ um desafio em que termos?
169. **Malala:** assim...
170. porque...
171. tentar chamar atenção delas que é um pouco difícil...
172. elas são muito di/dispersas...
173. as crianças...
174. **PP:** uhum...
175. **Malala:** mas ao mesmo tempo quando você consegue...
176. você consegue mesmo...
177. porque elas são muito sinceras...
178. são muito fiéis...
179. elas demonstram é:: seus sentimentos com...
180. é:: verdadeiro...
181. assim...
182. então...
183. eles/eles não mentem...
184. eu sinto isso...
185. assim...
186. quando ele diz que não gosta de uma coisa...
187. às vezes já aconteceu de em alguma aula é:: “não/não quero fazer isso... não vou aprender... não gosto disso”...
188. eles DIZEM mesmo...
189. **PP:** uhum...
190. **Malala:** e aí isso faz com que a gente repense nossa prática...
191. [[“ah... isso não tá dando...”
192. **PP:** [[você () repensa a partir do que esses alunos também...

193. **Malala:** isso...
194. do que eles dizem...
195. **PP:** dizem, né?
196. **Malala:** eles são meio que o termômetro...
197. de certa forma... “ah... isso funciona... isso não funciona...”
198. **PP:** uhum...
199. **Malala:** que a gente já chega com o material...
200. assim...
201. “não, vamo trabalhar isso”
202. mas às vezes a gente muda/ dá uma mudada no plano...
203. trabalha de uma outra maneira porque o público funciona de tal maneira...
204. **PP:** mhm...
205. **Malala:** porque lá...
206. a gente...
207. na/na escola a gente trabalha em conjunto...
208. **PP:** uhum...
209. **Malala:** o::/ as professoras, né...
210. trabalha em conjunto...
211. e são/são/são planos iguais pra duas unidades...
212. e:: muitas vezes eu tenho que dar uma modificada na dinâmica da aula porque a
dinâmica que eu tentei...
213. que tava no plano...
214. não deu certo
215. **PP:** uhum...
216. **Malala:** mas lógico que tudo dentro da temática
217. muda só algo específico...
218. assim...
219. ao invés de eu é: escrever no quadro...
220. eu pego uma lousinha menor
221. **PP:** uhum...
222. **Malala:** às vezes pra tentar acalmar eu faço um círculo e canto uma música em
inglês
223. porque é:: s/ é:: a ideia do bilíngue é exatamente eles acreditarem que a gente
não fale/ não fala português

224. então a gente SÓ fala inglês com eles
225. **PP:** entendi...
226. **Malala:** então...
227. a gente tenta fazer isso com eles...
228. tenta
229. quando...
230. pra tentar acalmar
231. a gente/ eu fa/ EU, né...
232. falar por mim...
233. eu faço um círculo e canto alguma música...
234. eles a/ eles se acalmam
235. **PP:** uhum...
236. **Malala:** e lógico...
237. tudo é: músicas que têm a ver com/ com o conteúdo que eu tô querendo passar naquele dia...
238. **PP:** uhum...
239. e essas é::...
240. por exemplo...
241. eles acreditarem que vocês falam inglês...
242. é só na sala de aula ou: também quando eles saem da sala de aula vocês continuam falando com eles em inglês?
243. **Malala:** a ideia é se a gente encontrar ele
244. por exemplo...
245. no *shopping*...
246. a gente tem que falar inglês...
247. **PP:** mhm...
248. [pra eles terem...
249. **Malala:** [MAS alguns alunos já me viram falando [português com as tias... ((rindo))
250. **Zilda:** [que pra mim isso não/ não vinga...
251. essa/ esse negócio de falar só inglês porque...
252. eles SABEM...
253. eles perguntam “você mora onde?”
254. aí a gente diz em João Pessoa...

255. “ah... então você não fala só inglês”...
256. **Malala:** é...
257. **PP:** ((risos))
258. **Zilda:** tem a le/ tem criança que não é boba...
259. então...
260. eu acho que esse...
261. **Malala:** tem disso...
262. **Zilda:** esse negócio de a gente SÓ falar inglês...
263. eu acho que é muito restritivo
264. **PP:** [[()]]
265. **Zilda:** [[não precisa disso
266. **PP:** uhum...
267. **Malala:** é...
268. **PP:** e você tem lidado como com/ com essas questões?...
269. do ensino infantil...
270. **Zilda:** então...
271. a minha/ as minhas turmas...
272. não sei se...
273. acho que é um karma... ((riso irônico))
274. vou dizer assim...
275. porque todas as minhas turmas elas são muito agitadas...
276. **PP:** mhm...
277. **Zilda:** e são muitos alunos...
278. a: m/ a turma do infantil quatro tem vinte e dois alunos...
279. **PP:** nossa...
280. **Zilda:** e a minha turma também do infantil quatro no...
281. quando eu trabalhava...
282. porque eu trabalhava no ((a professora menciona o local onde a escola se localiza))
283. aí eu fui pra ((a professora menciona o local onde a escola se localiza))
284. eu mudei de escola...
285. no/ agora no segundo semestre...
286. **Malala:** é a mesma escola...
287. muda as unidades...

288. **Zilda:** é...
289. **PP:** e as escolas que vocês estão participando...
290. trabalhando...
291. **Malala:** é a ((a professora menciona o nome da escola))
292. **Zilda:** ((a professora menciona o nome da escola))
293. **Malala:** [[[a professora menciona o nome da escola]]
294. **PP:** [[[a professora menciona o nome da escola]]
295. uhum...
296. **Zilda:** [[ela trabalha no ((a professora menciona o local onde a escola se localiza)) ((referindo-se a outra professora no grupo focal))
297. **Malala:** [[aí tem a unidade no ((a professora menciona o local onde a escola se localiza)) e tem a unidade em ((a professora menciona o local onde a escola se localiza))
298. **PP:** uhum...
299. **Malala:** a gente trabalhou junta na mesma unidade...
300. eu de manhã...
301. e ela à tarde... ((referindo-se a outra professora no grupo focal))
302. aí agora ela foi pra ((a professora menciona o local onde a escola se localiza)) de manhã e eu permaneci pela manhã no ((a professora menciona o local onde a escola se localiza))
303. **PP:** mhm...
304. certo...
305. então...
306. tem...
307. assim...
308. tem algumas coisas parecidas, né...
309. que é: dessa escola...
310. mas o contexto também vai mudar...
311. porque muda claro/ claro de alunos e também da instituição, né
312. **Zilda:** mas é:/ é: são escolas diferentes mas que seguem o mesmo padrão...
313. **PP:** mhm...
314. **Zilda:** lá as professoras a/ tem o mesmo plano de aula do ((a professora menciona o local onde a escola se localiza)) de manhã e de tarde...
315. **PP:** [[uhum...
316. **Zilda:** [[então...

317. é tudo MUITO igual...
318. **PP:** muito bem...
319. **Zilda:** é...
320. **PP:** certo...
321. **Malala:** só muda mais os professores lá...
322. eles mudam QUASE nada...
323. **Zilda:** e o/ e alguns professores que dão aula no ((a professora menciona o local onde a escola se localiza)) também dão aula em ((a professora menciona o local onde a escola se localiza))
324. de manhã...
325. aí lá vai pra/ pra tarde...
326. **PP:** legal...
327. então...
328. nessa/ nessa continui.../ dando continui.../continuidade...
329. como tem sido a sua rotina de trabalho na escola em que você trabalha em termos de atribuições?
330. **Malala:** rotina? ((direcionando a pergunta para a pesquisadora))
331. **PP:** é...
332. o que é se.../ o que é esperado de você na escola?...
333. quais são suas atribuições lá?...
334. além de ser professora você precisa/ vocês precisam/ precisam fazer alguma outra coisa?
335. **Malala:** ah...
336. não...
337. lá a gente só:...
338. a gente tem quarenta minutos em cada turma diária...
339. **PP:** uhum...
340. **Malala:** de segunda a sexta...
341. a gente tem só quarenta minutos...
342. e a gente só dá nossa aula e pronto...
343. a gente não precisa...
344. se tiver algum projeto da escola as tias estão lá fazendo: cartaz é:: chapéu é::...
345. como é...

346. como é que chama aqueles... ((direcionando a pergunta para a outra professora no grupo focal))
347. cartola ou roupinha com tnt pra alguma apresentação...
348. a gente não participa...
349. a gente não contribui [dessa maneira...
350. **PP:** essas tias...
351. quem são essas tias que vocês falam?
352. **Malala:** são as professoras polivalentes [[da escola...
353. **PP:** [[ah... e o que são professoras polivalentes?
354. **Malala:** mhm...
355. são as tias...
356. ah...
357. como é que eu digo? ((direcionando a pergunta para a pesquisadora))
358. **PP:** [elas...
359. **Zilda:** [são as professoras da turma...
360. **PP:** [então...
361. vocês só têm...
362. **Malala:** [é...
363. as professoras da turma
364. **PP:** vocês não ficam responsáveis...
365. embora seja um ensino bilíngue, né...
366. vocês não ficam todo um período com uma turma só...
367. mas vocês sempre...
368. **Malala:** não...
369. **Zilda:** é quarenta minutos por turma por turma...
370. [por dia...
371. **Malala:** [a gente trabalha como a/ a professora de artes e como a professora de educação física...
372. **PP:** mhm...
373. entendi...
374. **Malala:** a gente chega...
375. ministra nossa aula em quarenta minutos...
376. depois vai pra outra turma... entendeu?...
377. isso é quarenta minutos diário...

378. de segunda à sexta...
379. **Zilda:** porque em algumas escolas o bilíngue é em um horário contrário...
380. e lá eles colocaram no horário...
381. **PP:** regular?
382. **Zilda:** isso...
383. quarenta minutos somente...
384. **PP:** então...
385. as outras aulas são em português?
386. **Zilda:** isso...
387. **PP:** só vocês que têm, né...
388. como professoras de inglês...
389. **Malala:** só a gente...
390. **PP:** certo...
391. **Malala:** isso...
392. **PP:** então...
393. com que vocês ãhn:: mais dialogam é: na escola em que atuam?
394. ges/
395. por exemplo...
396. gestores...
397. coordenadores...
398. colegas...
399. pais de alunos...
400. outros funcionários da escola...
401. ou entre vocês mesmos professores?
402. **Malala:** dialogar no sentido de falar [[sobre o nosso trabalho?... da nossa...
403. **PP:** [[é...
404. uhum...
405. isso mesmo...
406. **Malala:** então...
407. a gente não dialoga com ninguém na escola...
408. a gente...
409. Porque a empresa que a gente trabalha...
410. a gente não comentou isso...
411. é uma terceirizada...

412. **Zilda:** ah...
413. é...
414. **PP:** mhm...
415. **Malala:** entendeu?...
416. ela é de natal...
417. então...
418. a empresa presta serviço à escola...
419. então...
420. nossas coordenadoras são de natal...
421. elas vêm uma vez por semana pra João Pessoa...
422. e ultimamente a gente não tem feito muito encontro...
423. assim...
424. tem tido muito tempo de conversar...
425. sempre vem pra trazer material que elas/ elas que trazem materiais pra gente...
426. o que a gente precisar elas trazem...
427. **PP:** uhum...
428. **Malala:** se a gente pedir *flashcards*...
429. as atividades elas trazem impressas...
430. então a gente não se preocupa com essa parte...
431. assim...
432. de impressão...
433. de nada...
434. **PP:** uhum...
435. **Malala:** a gente FAZ...
436. a gente elabora...
437. mas a gente não imprime...
438. **PP:** vocês ela/ elaboram as atividades, né?
439. os planos de aula...
440. **Zilda:** [[isso
441. **Malala:** [[isso...
442. é a gente que [elabora...
443. **PP:** mas aí...
444. material...
445. tudo...

446. **Malala:** a gente não se preocupa...
447. assim...
448. em por exemplo...
449. em comprar...
450. em ir atrás...
451. **PP:** uhum...
452. **Malala:** elas...
453. **Zilda:** [é só pedir que elas trazem...
454. **Malala:** é só pedir que elas trazem...
455. até o/ a caneta de quadro...
456. **PP:** uhum...
457. **Malala:** a gente pede e elas trazem...
458. **PP:** vocês ficam a manhã inteira na escola, né?
459. **Malala:** isso...
460. **PP:** tem intervalo?
461. **Zilda:** tem
462. **Malala:** tem
463. **PP:** vocês conversam com alguém também durante o intervalo? ou vocês ficam...
464. **Zilda:** depende...
465. eu fico na sala dos professores a maioria do tempo...
466. aí sempre tem algum professor lá...
467. **PP:** uhum...
468. **Zilda:** que é a professora de educação física ou: a de artes...
469. porque como as professoras...
470. só tem uma professora...
471. elas têm que ficar na salinha com os alunos...
472. aí elas saem só pra ir ao banheiro...
473. pra tomar água
474. **PP:** uhum
475. **Zilda:** elas não ficam conversando
476. **PP:** então geralmente vocês ficam só?
477. a sós...
478. **Zilda:** é

479. **Malala:** é...
480. a gente::...
481. eu também...
482. às vezes eu vou pra sala dos professores mas a sala dos professores é no/no/no outro prédio...
483. digamos assim...
484. que é a escola é grande...
485. é no outro bloco...
486. assim...
487. pro ensino fundamental...
488. **PP:** uhum...
489. **Malala:** então às vezes eu saio de lá do infantil pra ir no fundamental...
490. pra ir ficar na sala dos professores...
491. porque a gente não tem uma sala...
492. **PP:** específica...
493. **Malala:** pra gente...
494. a gente fica...
495. **Zilda:** [na verdade lá:: em n/ lá em ((a professora menciona o local onde a escola se localiza)) tem uma sala do bilíngue...
496. **PP:** uhum
497. **Zilda:** lá no ((a professora menciona o local onde a escola se localiza)) também tinha só que desfez, não foi? ((direcionando a pergunta para a outra professora))
498. **Malala:** é...
499. não existe mais essa sala...
500. mas também foi pouco tempo...
501. assim...
502. quase (...) [[a gente passou pouco tempo lá...
503. **Zilda:** [[aí eu vou mas/mas eu não fico muito tempo lá porque lá não tem wi-fi...
504. aí ((risos)) preciso olhar alguma coisa...
505. aí eu prefiro ficar lá embaixo
506. **PP:** embaixo...
507. **Malala:** eu às vezes vou pra sala dos professores no fundamental exatamente pelo wi-fi...
508. **PP:** uhum... ((risos))

509. **Malala:** porque às vezes eu pre/ às vezes é...
510. mensagem no grupo...
511. da própria é::/ nossas/ das nossas coordenadoras...
512. **PP:** uhum
513. **Malala:** que tão em natal...
514. vem...
515. não vem...
516. às vezes tem alguma mensagem da gente no grupo...
517. enfim...
518. alguma coisa...
519. às vezes quando tem alguma: coisa assim...
520. eu sempre vou...
521. quando não...
522. eu fico mesmo sem wi-fi...((risos))
523. vou adiantar...
524. corrigir alguns exercícios...
525. algumas atividades que eu faço com os alunos...
526. **PP:** uhum...
527. **Malala:** essas coisas...
528. **PP:** interessante
529. é::
530. vamos lá...
531. como acontecem...
532. assim...
533. em que contexto as tomadas de decisões sobre o trabalho pedagógico e administrativo na escola?
534. por exemplo...
535. se tem alguma tomada de decisão sobre o trabalho de vocês...
536. vocês participam dessas decisões?
537. é:: ou não?
538. **Zilda:** elas são meio que impostas...
539. **PP:** elas são impostas?
540. [[então...
541. **Malala:** [[mas é da escola

542. **Zilda:** [[ou dá/dá...
543. **Malala:** [ou dá...
544. **PP:** é da escola mesmo...
545. do corpo administrativo da escola...
546. **Malala:** então...
547. porque:: a gente:... como a/... /.../
548. nós somos...
549. digamos...
550. terceirizadas na escola ((risos))
551. **PP:** uhum
552. **Malala:** então...
553. a gente não é funcionária da escola...
554. então...
555. a gente meio que fica muito na:...
556. quietinha...
557. assim...
558. a gente só OBEDECE ((risos))
559. **PP:** uhum...
560. **Malala:** o que nossas coordenadoras orientam
561. [[que...
562. **Zilda:** [[elas até dizem que a gente não/ nem deve conversar muito sobre o/ o trabalho da gente com OUTROS professores...
563. **Malala:** isso...
564. **PP:** hmm...
565. **Malala:** [[é
566. **Zilda:** [[nem conversar com pai a gente não pode...
567. conversar com pai...
568. tem/ quem tem que conversar são elas...
569. só que lá no/ lá em ((a professora menciona o local onde a escola se localiza))
570. eu não sei se acontece isso no ((a professora menciona o local onde a escola se localiza))
571. MUITOS pais vêm falar isso comigo...
572. **Malala:** também...
573. **Zilda:** às vezes eu não sei nem o que dizer...

574. **Malala:** acontece...
575. **Zilda:** porque elas dizem que a gente não pode falar do aluno pro pai...
576. só quem pode falar são elas...
577. aí eu fico meio...
578. **PP:** então vocês falam DOS alunos e de tudo o que acontece na sala de aula...
579. por exemplo...
580. para essas coordenadoras?
581. **Malala:** para as coordenadoras...
582. **Zilda:** é...
583. **PP:** e [[como...
584. **Malala:** [[quando acontece alguma coisa...
585. inclusive é/é...
586. a gente recebeu essa orientação de qualquer coisa...
587. assim...
588. sei lá...
589. o aluno bateu a cabeça...
590. se machucou...
591. de nada...
592. a gente tem que comunicar é/ as nossas coordenadoras...
593. não a coordenadora do [[infantil da escola...
594. **PP:** [[das empresas?
595. **Malala:** a coordenadora da empresa...
596. **PP:** terceirizada...
597. **Malala:** terceirizada...
598. **Zilda:** é...
599. **Malala:** então...
600. tudo que a gente/ a gente deve satisfação a/ as coordenadoras da empresa...
601. **Zilda:** o menino tá morrendo lá...
602. mas você tem que mandar primeiro mensagem pra elas que tão lá [[em NATAL
603. **PP:** [[natal...
604. **Malala:** é...
605. **Zilda:** pra depois a coordenadora daqui ficar sabendo... ((risos))
606. **PP:** e...
607. **Malala:** mas às vezes eu não faço isso...

608. **Zilda:** nem eu...
609. **PP:** você vai direto pra escola...
610. **Malala:** eu falo/ eu fa/ eu/ direto pra escola...
611. porque aconteceu um negócio na hora... aí eu falo
612. **PP:** uhum...
613. **Malala:** “ó... vem aqui socorrer...vem... aconteceu isso, isso e isso...”
614. aí depois eu mando um áudio no grupo do/ do *whatsapp* e digo que aconteceu isso, isso e isso...
615. mas eu não faço o inverso...
616. porque é o que tá ali na hora...
617. não tá certo...
618. mas eu faço porque é emergência, né...
619. **PP:** e como é que você se sente quanto a isso? de não tá tendo ah... essa autonomia... assim... você/ vocês acham que têm essa autonomia?
620. ((alguns segundos de silêncio e, logo depois, risos de ambas as professoras))
621. **Malala:** não...
622. a gente não tem autonomia...
623. ó...
624. **PP:** e como é que vocês se sentem?
625. **Malala:** eu procuro sempre ver o lado bom e o lado ruim da situação...
626. **PP:** uhum...
627. **Malala:** o lado bom da situação...
628. aliás o lado ruim da situação (...) é que a gente não pode é:: falar muito...
629. dar a nossa opinião...
630. e tal...
631. e isso eu acho que prejudica um pouco...
632. **PP:** uhum...
633. **Malala:** o andamento, né...
634. o lado bom é que às vezes as a gente...
635. pelo fato de não se envolver...
636. a gente se estressa menos...
637. **Zilda:** é...
638. eu também concordo...
639. só que...

640. **Malala:** [[entendeu?
 641. e às vezes eu vejo que (...)
 642. **Zilda:** (...)
 643. **Malala:** eu vejo às vezes é:: as próprias professoras de lá da escola...
 644. as professoras polivalentes... elas se estressam muito...
 645. elas... assim...
 646. a gente vê o sofrimento delas ((risos)) por causa de algumas coisas...
 647. **PP:** uhum...
 648. **Malala:** então... assim...
 649. eu/ eu digo eu sou privilegiada nesse sentido...
 650. por não tá sofrendo...
 651. até por/porque nossas coordenadoras não estão aqui...
 652. elas não/não são daqui...
 653. se fosse daqui acho que a gente sofreria um pouco mais...
 654. porque tá em contato o tempo todo...
 655. **PP:** teria uma pressão, né...
 656. **Malala:** teria uma pressão maior...
 657. e eu sinto que as/as/as professoras sentem essa pressão...
 658. que às vezes acontece uma coisa AGORA...
 659. aí a coordenadora já tá chegando...
 660. **PP:** uhum...
 661. **Malala:** em cima...
 662. brigando...
 663. chamando atenção...
 664. com a gente não...
 665. a gente não tem isso...
 666. **Malala:** [[então tem o lado bom, né...
 667. **PP:** você também? ((dicionando a pergunta para a outra professora))
 668. **Zilda:** é...
 669. só que às vezes eu fico meio apreensiva porque...
 670. tipo...
 671. a gente tem que seguir um/um cronograma na aula...
 672. tem que ter uma musiquinha pra dizer oi...
 673. uma musiquinha do/ de...

674. pra saber como é que eles estão...
675. se eles tão felizes ou se eles estão tristes...
676. aí tem a/a música do...
677. **Malala:** do clima...
678. **Zilda:** do tempo...
679. **Malala:** é...
680. **Zilda:** aí vai começar a aula...
681. eu nunca sigo esse/esse/esse...
682. foi como Zilda disse...
683. eu nunca sigo esse cronograma...
684. eu vejo o que é que precisa na minha turma...
685. só que quando elas vêm...
686. às vezes elas vão assistir a aula...
687. aí eu tenho que seguir esse cronograma que elas passam...
688. e NUNCA dá certo...
689. **PP:** uhum...
690. **Zilda:** só que eu já fui tentar argumentar que não dava certo e elas disseram
“não, é assim e não pode mudar”...
691. aí eu fico...
692. tipo...
693. eu QUERO falar...
694. mas eu fico com/ apreensiva em FALAR e tipo...
695. não sei...
696. porque se...
697. eu acho que todo mundo se sen/ se sente assim mas (...)
698. ninguém tem coragem de falar...
699. **PP:** e você conversa isso com quem? Você não conversa?
700. **Zilda:** às vezes eu falo com as meninas no grupo...
701. **Malala:** a gente [[tem um grupo nosso... ((risos))
702. **PP:** [[vocês tem um grupo?
703. **Malala:** são quatro professoras...
704. é:: do infantil...
705. eu, Zilda e mais duas...
706. então...

707. a gente conversa...
708. a gente tem um grupo/ a gen... (...)
709. as nossas angústias....
710. a gente ((risos)) relata lá no grupo ((mais risos))
711. **Zilda:** [[porque/.../ (...)]
712. **PP:** [[é no grupo do *whatsapp*?
713. **Malala:** isso...
714. **Zilda:** é...
715. porque às vezes a gente vai até assim...
716. “ó, fica melhor se fizer assim...”
717. “mas tem que ser assim porque é/é assim...”
718. o plano de aula eu lembro que teve/teve muita confusão por causa do plano de aula...
719. porque tinha uma professora que queria fazer um plano de aula numa folha só...
720. só com os tópicos pra economizar papel...
721. e ela achava melhor...
722. e elas não... elas queriam que a gente...
723. a gente tinha que fazer UMA folha de plano de aula por dia...
724. e esse plano de aula tinha que ser impresso TODO...
725. TODO dia tinha que ser impresso...
726. tipo...
727. todos os dias nos temos o plano impresso/impresso...
728. e a gente já tinha pedido pra elas pra...
729. num/num precisava...
730. dizia que isso não precisa...
731. que a gente podia ver por e-mail...
732. e tal...
733. elas “não, mas tem que ser impresso porque se os pais vierem tem que ver”
734. e a gente tinha um caderno também que tinha que recortar e e colar no caderno esse plano de aula
735. **PP:** ah... então os pais também precisam ver os planos de aula?
736. **Malala:** Não...
737. **Zilda:** não... [[não é que eles precisam...
738. **Malala:** [[não é que eles precisam...

739. **Zilda:** explique ((risos)) ((direcionando a fala para a outra professora))
740. **Malala:** é/ a/ elas...
741. as nossas coordenadoras dizem que é pra gente ter esse caderninho: com os planos colados...
742. aí esses planos que elas imprimem...
743. a gente tem que colar porque CASO algum pai venha falar com a gente sobre algum plano...
744. “ó, tal aula... não sei o que... aconteceu isso...”
745. e vim...
746. alguma queixa...
747. alguma coisa...
748. aí a gente vai lá no caderninho...
749. bonitinho... ((risos das professoras e da pesquisadora))
750. na verdade...
751. não tá bonitinho... ((risos))
752. **Zilda:** é...
753. **Malala:** no caderninho bonitinho vai lá no plano e olha
754. “ó, tal dia a gente deu isso, isso e isso” ((batendo com o dedo na mesa))
755. **PP:** hmm...
756. **Malala:** porque às vezes a/ o pai pode chegar dizendo que foi dado outra coisa...
757. e a gente...
758. “não, tá aqui no plano... nesse dia a gente viu isso”
759. **PP:** tá no plano...
760. **Malala:** “foi as cores que a gente viu nesse dia”
761. **PP:** entendi...
762. certo...
763. ähn...
764. vamos lá... é:
765. durante as suas aulas no contexto de ensino infantil você faz uso dos conhecimentos construídos durante a formação inicial de letras inglês?
766. e se vocês fazem quais/quais mais ou menos?
767. de tudo o que vocês estudaram na graduação...
768. [[vocês aproveitam?
769. **Malala:** [[eu...

770. eu particularmente pego: não de algum teórico...
771. ou alguma coisa específica assim...
772. **PP:** uhum...
773. **Malala:** eu vejo que eu...
774. por exemplo...
775. vi no:....
776. quando eu participei do pibid...
777. coisas mais dinâmicas...
778. na verdade também a ideia/a ideia da/da empresa é aulas dinâmicas, né...
779. não é? ((direcionando a pergunta para a outra professora))
780. **Zilda:** isso...
781. **PP:** uhum...
782. **Malala:** não é assim...
783. é muito atrelada a ideia do pibid...
784. então não tem muita diferença...
785. **PP:** uhum...
786. **Malala:** já a ideia do/ da/da empresa já é essa...
787. então é muito/é muito criativo assim...
788. trabalhar com música...
789. **PP:** uhum...
790. **Malala:** com vídeo...
791. com:: *flashcards*...
792. brinquedos...
793. **PP:** uhum...
794. **Malala:** com o concreto a gente trabalha...
795. **PP:** entendi...
796. **Malala:** tem fantoche também...
797. a gente já trabalhou com fantochezinho...
798. o que mais?
799. **PP:** você também? ((direcionando a pergunta para a outra professora))
800. **Zilda:** uhum...
801. **PP:** certo...
802. **Zilda:** acho que é só isso...
803. **Malala:** porque assim...

804. o que é/o que é pra mim também é pra Malala...
805. por causa que o/ a gente segue o padrão...
806. (...) como falou...
807. as duas unidades trabalham por igual...
808. **PP:** certo...
809. ãhn...
810. quais as demandas mais significativas com relação ao seu trabalho no contexto de ensino infantil na escola?
811. por exemplo...
812. o que mais é pedido pra vocês...
813. solicitado...
814. que vocês façam...
815. **Zilda:** da/da coordenação ou da escola?
816. **PP:** da/da escola como um todo...
817. **Malala:** da escola a gente não/não tem como saber, né...
818. por que a gente...
819. **PP:** porque vocês são terceirizadas, né...
820. **Malala:** a es/ a escola não interfere na maneira da gente dar aula...
821. **PP:** uhum...
822. **Malala:** essa é a verdade...
823. ela não interfere em nada...
824. num/num chega coordenadora de escola...
825. nem diretor...
826. nem professora polivalente...
827. ninguém...
828. **PP:** uhum...
829. **Malala:** pra falar “ó, sua aula precisa disso, disso e disso”
830. não...
831. quem interfere é as nossas coordenadoras da empresa...
832. **PP:** e o que é que elas mais cobram pra que vocês façam na/na/ durante as aulas?
833. o que é solicitado?
834. **Malala:** elas cobram alguma coisa assim? ((direcionando a pergunta para a outra professora))
835. **Zilda:** quando elas assistem as minhas aulas...

836. elas sempre vão assistir aula no infantil cinco...
837. que é a turma mais complicada que eu tenho...
838. elas são/ ela é uma turma pequena...
839. **PP:** uhum...
840. **Zilda:** só que tem/ os alunos são muito agitados...
841. muito...
842. muito mesmo...
843. então...
844. quando elas vão lá...
845. elas sempre dizem que eu tenho que mudar muito minha:/minha dinâmica...
846. mas eu não fico só numa coisa...
847. a gente canta as musiquinhas...
848. aí “ah, vou me levantar... vamo cantar a música em pé... senta...”
849. **PP:** uhum...
850. **Zilda:** e elas sempre pedem pras aulas serem dinâmicas...
851. só que elas nunca dizem O QUE É que eu preciso mudar...
852. elas já foram assistir a minha aula quatro vezes...
853. e elas “não, ó, você precisa ser mais dinâmica e tal...”
854. aí tipo...
855. “eu acho que eu tô sendo dinâmica só que não tá funcionando... o quê que vocês podem me ajudar?”
856. **PP:** uhum...
857. **Zilda:** aí ela...
858. “a gente vai dizer... vamos analisar e vamos te dizer
859. não me disseram ainda...
860. **PP:** não falam nunca...
861. então...
862. elas meio que cobram...
863. mas ao mesmo tempo não orientam...
864. **Malala:** isso...
865. **Zilda:** é...
866. elas dizem que vão tentar...
867. talvez elas achem que dizer ah, você tem que ser mais dinâmica... você tem que mudar sua atitude”...

868. eu mudo minha atitude....
869. quando eu vejo que eles tão entediados eu vou/ eu tento fazer outra coisa...
870. saio até do plano às vezes...
871. mas não tá rolando...
872. tipo...
873. **PP:** uhum...
874. **Zilda:** às vezes eu entro na sala...
875. aí o menino “ah, aula de inglês de novo”
876. tipo...
877. **PP:** uhum...
878. **Zilda:** e elas já viram isso...
879. **Malala:** Comigo não acontece...
880. assim...
881. eu mesma ((risos)) dou um jeito lá de...
882. é por isso que a/ eu mudo o meu plano...
883. vai depender muito do dia assim...
884. **PP:** uhum...
885. **Malala:** mas geralmente eu não /.../
886. elas por exemplo não foram assistir nunca a minha aula
887. só no INÍCIO eu acho...
888. mas aí foi...
889. **Zilda:** [[(...)]
890. **Malala:** como era no início então não /.../
891. **Zilda:** é...
892. eu pedi que elas fossem porque eu tava vendo que não tava:: fluindo...
893. **PP:** uhum...
894. **Zilda:** agora melhorou um pouco
895. porque tinham dois alunos que eram MUITO agitados...
896. e eles agitavam a turma...
897. eles saíram da escola...
898. **PP:** hmm...
899. **Zilda:** aí melhorou um pouco
900. mas...
901. mesmo assim...

902. eu ainda vejo que eles ficam meio assim...
903. a professora disse que eles são assim na aula dela também
904. **PP:** uhum...
905. **Zilda:** então...
906. às vezes a culpa nem é minha e nem é dela...
907. a culpa/a culpa não...
908. não sei...
909. **PP:** uhum...
910. **Zilda:** como é que eu posso dizer?
911. são os alunos mesmo...
912. **PP:** e como/ quando essas coordenadoras né elas vão assistir au/ as suas aulas...
913. como é que você se sente com a:/a presença delas lá?
914. **Zilda:** hoje em dia eu acho normal...
915. antigamente...
916. logo quando eu comecei a trabalhar lá no yazigi...
917. a gente também tinha...
918. era uma vez por mês...
919. o: coordenador ia assistir aula pra dar o feedback...
920. eu ficava nervosa...
921. mas agora...
922. hoje em dia...
923. “(...) pode ir... senta aí”
924. **PP:** ((risos))
925. elas dão feedback depois?
926. **Zilda:** elas só dizem/elas só dizem pra mim só que eu preciso ser mais dinâmica...
927. tipo...
928. **PP:** uhum...
929. **Zilda:** num sei o que eu posso ser mais dinâmica...
930. porque não me dizem o que é...
931. **Malala:** ah... e...
932. acho que tá com umas duas semanas que eu pedi pra elas irem assistir a minha aula...
933. porque REALMENTE tava precisando...

934. porque tem um aluno que a gente acha que ele tem algum transtorno...
935. **PP:** uhum...
936. **Malala:** ele não senta...
937. a gente não sabe o que é...
938. até porque criança a gente não pode dar um diagnóstico até os 7/ até os sete anos de idade...
939. **PP:** uhum...
940. **Malala:** e ele tem quatro...
941. **PP:** uhum...
942. **Malala:** mas assim...
943. ele não é como as outras crianças que interagem...
944. que quando a tia diz “presta atenção”...
945. por mais que você seja agitado...
946. que é natural a criança ser agitada...
947. faz parte...
948. **PP:** uhum...
949. **Malala:** mas ela vai aprendendo aos pouquinhos do jeito dela...
950. só que ESSA criança ela/ ele não faz nada...
951. aí eu pedi pra elas irem...
952. **PP:** uhum...
953. **Malala:** assistir essa minha aula...
954. porque a gente suspeita que ele tenha algum transtorno...
955. não sei se é autismo...
956. hiperatividade...
957. NÃO sei
958. **PP:** uhum...
959. **Malala:** porque não cabe a nós, né...
960. a gente quer que os pais aceitem que ele tem alguma coisa...
961. **PP:** uhum...
962. **Malala:** pra poder encaminhar pra algum profissional competente que: investigue isso
963. porque a gente percebe que a mãe tá sendo negligente...
964. e MAIS do que isso...
965. a escola...

966. **PP:** uhum...
967. **Malala:** porque a professora deles...
968. a professora polivalente...
969. ela já identificou que ele tem alguma coisa...
970. mas a /.../ já/já comunicou a coordenadora
971. e a coordenadora...
972. sabe o que ela disse? ((direcionando a pergunta à pesquisadora))
973. “não... já tá no final do ano... deixe”
974. **PP:** não deu atenção...
975. **Malala:** não deu atenção...
976. aí o que é que foi que aconteceu...
977. pais de outros alunos foram na coordenação e disseram “ó, fulaninho está reclamando de ciclaninho... que tá fazendo isso, isso e isso na sala de aula... eu vim aqui pra saber o que é que tá acontecendo”
978. **PP:** e eles foram falar direto com a coordenação [[ou também falaram com as professoras?
979. **Malala:** direto com a coordenação...
980. os pais el/ foram falar direto com a coordenadora
981. aí eu não ouvi a conversa, né...
982. nem fiquei sabendo...
983. mas deu a entender que dispensou e disse “não, eu vou ver”
984. **PP:** uhum...
985. mas até agora no final do ano...
986. **Malala:** [[aí no outro dia eu vi a mãe do menino que a gente suspeita, né...
987. que tem algum problema...
988. **PP:** uhum...
989. **Malala:** é:: foi à escola conversar com a coordenadora
990. **PP:** uhum...
991. **Malala:** mas não saiu de lá dizendo que ia procurar psicólogo nem psiquiatra...
992. então ficou por isso mesmo
993. **PP:** uhum...
994. **Malala:** e a gente tá muito preocupada...
995. porque a gente não sabe como agir com ele sem saber o que ele tem
996. **PP:** uhum...

997. **Malala:** às vezes você chama...
998. ãh... enfim...
999. “fulaninho... FULANINHO...”
1000. e ele fica assim, ó ((fazendo expressão com o rosto))
1001. **PP:** é...
1002. **Malala:** aí é/é um/um problema que a gente tá vivendo
1003. e eu pedi pra minhas coordenadoras irem assistir...
1004. **PP:** uhum
1005. **Malala:** uma aula nessa turma do infantil quatro pra ver o comportamento desse
aluno
1006. **PP:** uhum...
1007. **Malala:** aí disseram “não, eu vou na outra semana”
1008. “vou depois”
1009. aí NO dia que elas disseram “não, eu vou”...
1010. quando eu mandei mensagem...
1011. que eu fui lá pro inf/ pro fundamental pra pegar ((risos)) wi-fi pra mandar
mensagem "e aí, vocês vão vir?"...
1012. que a aula era a última...
1013. **PP:** uhum...
1014. **Malala:** aí elas disseram “não, a gente tá na outra unidade... tá no ((a professora
menciona o local onde a escola se localiza))”
1015. aí ficou por isso mesmo...
1016. **PP:** e vocês tendo que resolver com essa questão na sala de aula...
1017. **Malala:** isso...
1018. porque assim...
1019. **PP:** uhum...
1020. **Malala:** ele tem atrapalhado tanto as minhas aulas quanto a da professora...
1021. **PP:** uhum...
1022. **Malala:** então não /.../
1023. é um problema geral assim...
1024. **PP:** e quando ele/ [[você...
1025. **Malala:** [[não é só na minha aula...
1026. **PP:** como é que você faz pra tentar resolver essa questão na sala de aula... já que
você não teve um/um/ até agora um apoio dessas/ de outras pessoas?

1027. **Malala:** a mãe tinha falado pra professora que tinha uma psicóloga da família que tinha ido...
1028. ou seja...
1029. não /.../ já começou errado, né...
1030. porque psicóloga da família não existe
1031. ou seja...
1032. já é PARENTE do menino...
1033. disse “não, não se preocupe com o aprendizado... deixe ele agir pra ele interagir com os outros coleguinhas... não se preocupe se ele tá sa/ se ele tá escrevendo... se ele tá desenhando... se ele tá pintando... se ele tá colando... não importa... o que importa é que ele interagindo”
1034. só que ele não tá interagindo... ((riso coibido))
1035. **PP:** uhum...
1036. **Malala:** quando ele interage os meninos empurram ele...
1037. ele fica subindo em cima da mesa...
1038. então o que foi que eu fiz...
1039. eu não posso cobrar nada dele
1040. se a própria professora recebeu orientação de que não é pra cobrar
1041. **PP:** uhum...
1042. **Malala:** então eu... é: como dizem...
1043. eu danço conforme a música
1044. **PP:** entendo...
1045. **Malala:** eu não vou /.../ ele /.../
1046. se eu fosse professora da escola TALVEZ eu tive outra ati/atitude...
1047. talvez nem tanto porque a coordenadora também ((risos)) não ouviu a própria professora...
1048. imagine eu, né...
1049. **PP:** uhum...
1050. **Malala:** que eu não/ que ela não/ que eu não devo satisfação a ela...
1051. não devo satisfação a ela...
1052. **PP:** e aí você vai tentando lidar dia após dia, né...
1053. aula após aula...
1054. **Malala:** eu não sei se...
1055. como tá chegando o final do ano...

1056. eu não sei se ainda vai ter tempo de daqui pra lá minhas coordenadoras irem assistir...
1057. porque elas disseram que elas iam...
1058. antes...
1059. elas disseram que iam assistir pra poder conversar com a coordenadora...
1060. **PP:** uhum...
1061. **Malala:** porque ela/ela ia conversar com a coordenadora pra dizer que EU tinha observado certas coisas e /.../
1062. **PP:** uhum...
1063. **Malala:** porque EU não posso chegar pra coordenadora dizendo "ó, tá acontecendo isso, isso e isso..."
1064. eu tenho que falar pras MINHAS coordenadoras...
1065. não pra coordenadora da escola...
1066. aí [[isso...
1067. **PP:** [[que tão lá... ((remetendo a outro estado))
1068. **Malala:** exatamente...
1069. a minha coordenadora da escola tá do meu lado e eu não posso falar com ela...
1070. **PP:** uhum...
1071. **Malala:** tem que falar com a coordenadora que tá em natal
1072. **PP:** certo...
1073. **Malala:** então assim...
1074. eu vejo que o/ a criança ela tá angustiada...
1075. tá sofrendo...
1076. a gente vê o sofrimento dela
1077. **PP:** uhum...
1078. **Malala:** que ela não consegue f/fazer nada...
1079. **Zilda:** ela vê também que os alu/ que os amiguinhos não querem, né...
1080. conversar...
1081. **Malala:** é:...
1082. tem muita rejeição
1083. ele sente muita rejeição...
1084. assim...
1085. não sei se ele sente...
1086. mas ele deve perceber uma rejeição...

1087. **PP:** uhum...
1088. **Malala:** os alu/ e os alunos mudaram também...
1089. essa turma era tranquila
1090. com a chegada desse aluno mudou o clima dentro da/ da sala de aula
1091. **PP:** uhum...
1092. **Malala:** não tá mais assim...
1093. num era/ não digo que era tranquilo
1094. mas assim...
1095. eu tinha um maior controle
1096. **PP:** uhum...
1097. **Malala:** e agora eles meio que “não, fulaninho tá fazendo isso, então...”
1098. tão reproduzindo o comportamento...
1099. o que também é natural
1100. **PP:** uhum...
1101. **Malala:** criança ela vai reproduzir o comportamento...
1102. não sabe se é o certo ou o errado
1103. **PP:** e o sofrimento dela acaba passando pra vocês
1104. **Malala:** isso...
1105. ou seja...
1106. tá meio que virando uma bola de neve, né
1107. **PP:** uhum...
1108. **Malala:** mas eu/ eu ainda vou insistir pra que elas é:: venham pra escola
1109. não sei...
1110. daqui pro final do ano...
1111. pra PELO MENOS che/chegar na coordenadora e dizer “ó, Zilda pediu pra eu vir assistir aula porque ela tá sentindo essa necessidade e tá acontecendo isso, isso e isso... e aí, a escola vai fazer alguma coisa?”
1112. **PP:** uhum...
1113. **Zilda:** faltam três semanas, né
1114. **PP:** têm umas três semanas de esperança...
1115. **Malala:** é
1116. **PP:** então...
1117. dando continuidade novamente...
1118. é::

1119. você falou né...
1120. eu acho que vocês falaram um pouco sobre isso...
1121. como você interpretam o relacionamento de vocês com os alunos?
1122. como é lidar com esses alunos?
1123. além dessas dificuldades...
1124. acho que vocês já falaram um pouco, né
1125. mas...
1126. **Malala:** [[pra mim /.../
1127. **Zilda:** [[a minha relação com eles são/ elas /.../ é boa
1128. mesmo que esse/esse aluno que...
1129. quando entro lá “aula de inglês”
1130. quando ele me vê no corredor ele me abraça...
1131. me beija...
1132. eu acho que é mais o...
1133. eu não sei o que acontece
1134. num sei se ele não gosta da língua...
1135. num sei se:: eu fiz alguma coisa que re/ repreendeu o/o aprender dele
1136. não sei...
1137. mas...
1138. é muito boa a relação com os alunos
1139. **PP:** uhum...
1140. **Zilda:** eu acho que contigo também é ((direcionando a afirmação para a outra professora))
1141. **Malala:** é...
1142. comigo também
1143. [tenho uma...
1144. **PP:** [() vocês geralmente tem um diálogo com eles, né...
1145. conseguem ter essa proximidade
1146. **Malala:** tinha/ tem/ tinha, né...
1147. porque agora ela já gosta de inglês... ((risos))
1148. mas no começo ela também não gostava
1149. “ah, aula de inglês”
1150. aí agora não...
1151. já gosta

1152. às vezes eles...
1153. eu chego na sala eles tão fazendo alguma atividade...
1154. aí eles queriam tá fazendo atividade...
1155. não queriam parar pra ter aula de inglês
1156. aí eu percebo...
1157. às vezes acontece isso
1158. mas assim...
1159. é muito raramente
1160. **PP:** uhum...
1161. **Malala:** mas assim...
1162. o relacionamento é muito bom também
1163. **PP:** uhum...
1164. **Malala:** no corre/.../...
1165. tem...
1166. eu dava aula pra uma turma do fundamental...
1167. eu dava aula no infantil e um turma do fundamental
1168. aí eu fiquei agora só com infantil nessa escola
1169. e eu encontro nos corredores com esses meus ex-alunos e TODA vez eles vêm falar comigo
1170. abraçar...
1171. **Zilda:** “tia Malala, tia Malala”
1172. **Malala:** e corre pra abraçar
1173. eles são muito carinhosos, né
1174. eu acho de maneira geral...
1175. por isso...
1176. é o lado bom de trabalhar com criança
1177. porque a gente sente...
1178. assim...
1179. a sinceridade...
1180. se tá funcionando ou não
1181. **Zilda:** é
1182. nessa idade eles são muito sinceros
1183. depois quando eles crescem também ((risos))
1184. **PP:** uhum...

1185. **Malala:** é...
1186. mas assim...
1187. é:: criança ainda é mais ainda eu acho
1188. **PP:** é legal isso...
1189. **Malala:** um pouquinho mais
1190. **PP:** certo
1191. então...
1192. deixa eu ver...
1193. você se considera uma professora com autonomia na escola em que trabalha e com relação às atividades que desenvolve com os alunos no contexto de ensino infantil?
1194. e acho que vocês também já falaram um pouco sobre isso...
1195. das aulas, né
1196. mas é:: vocês/vocês se sentem na sala de aula com autonomia?
1197. **Malala:** na hora da aula?
1198. **PP:** na hora da aula
1199. **Malala:** eu acredito...
1200. assim...
1201. com relação à...
1202. como as outras professoras?
1203. **PP:** uhum...
1204. **Malala:** eu acho que sim
1205. só ÀS VEZES eu preciso da ajuda das tias
1206. **PP:** uhum
1207. **Malala:** porque lá tem a professora e tem uma assistente
1208. não sei se lá em ((a professora citou o nome do bairro onde a escola se localiza)) também tem ((dirigindo-se à outra professora no grupo focal))
1209. é a professora e a assistente
1210. **PP:** elas ficam na sala com vocês?
1211. **Malala:** então...
1212. quando eu levo pra sala de vídeo...
1213. por exemplo...
1214. aí vai eu e a assistente
1215. **PP:** mhm...
1216. **Malala:** às vezes tem alguém/ menino chorando...

1217. aí tem que ficar no colo...
1218. é...
1219. mas quando é na sala...
1220. aí ficam as três
1221. **PP:** uhum...
1222. **Malala:** e assim...
1223. porque pelo fato de ser inglês...
1224. às vezes eles...
1225. aliás...
1226. talvez seja uma desculpa...
1227. enfim...
1228. mas às vezes eles não compreendem o que eu quero dizer
1229. **PP:** uhum...
1230. **Malala:** então às vezes a tia intervém
1231. **PP:** intervém como?
1232. elas falam alguma coisa?
1233. **Malala:** no sentido de “ó, tia tá mandando sentar... [[tá mandando fazer isso... ó, tá dizendo isso”
1234. **PP:** [[mhm...
1235. e como/ [como vocês...
1236. **Malala:** [mas às vezes acontece de eu me/ de eu pedir ajuda
1237. **PP:** mhm...
1238. **Malala:** eu peço ajuda
1239. mas assim...
1240. eu acredito que a gente tem autonomia do sentido da autoridade assim, né...
1241. **PP:** uhum...
1242. **Malala:** de tá...
1243. eu acredito que sim
1244. porque quando chega a nossa aula às/às vezes acontece da/ das tias...
1245. no caso...
1246. por exemplo...
1247. no infantil quatro e cinco eles são um pouquinho maior
1248. as tias saem e eu fico sozinha
1249. **PP:** uhum...

1250. você gosta quando você tá só?
1251. **Malala:** pra mim não tem diferença
1252. **PP:** uhum...
1253. **Malala:** tem diferença não
1254. não muda nada, né
1255. elas tando na sala ou não...
1256. **PP:** uhum...
1257. e você também... acontece isso? ((dirigindo-se à outra professora no grupo focal))
1258. **Zilda:** é
1259. no início eu achava que eu ficava s/ eu não tinha autonomia
1260. porque os meninos sempre se reportavam a ela
1261. “ah, eu vou no banheiro”
1262. aí ia pra outra
1263. mas ela dizia assim “ó, pede a ela”
1264. “eu quero aula”
1265. “pede a ele”
1266. **Malala:** no início é verdade...
1267. no início era assim
1268. é...
1269. **Zilda:** ALGUNS ainda fazem isso
1270. vou pedir a ela “olha, né minha aula não... é aula da pro/ da tia de inglês”
1271. porque o meu nome é tia de inglês
1272. ela não diz o nome
1273. tudo é dia do inglês
1274. até os meninos...
1275. **PP:** e quando a professora fala isso “pede a aula” você se sentia como com a isso/ a isso?
1276. do seu papel na sala de aula...
1277. **Zilda:** normal...
1278. é...
1279. eu/eu ficava...
1280. é porque eu acho que...
1281. como elas/ como ela é a professora há mais tempo que eu...

1282. alguns já/já tão na escola há muito tempo...
1283. e eu cheguei esse ano, né
1284. tipo...
1285. a gente chegou lá agora
1286. **PP:** uhum...
1287. **Zilda:** aí eu acho que eles ficam meio assim...
1288. é uma pessoa diferente...
1289. a farda é diferente...
1290. ela só fala inglês
1291. tipo...
1292. **PP:** mhm...
1293. **Zilda:** aí eu [não...
1294. **Malala:** [é um et ((risos))
1295. **Zilda:** é ((risos))
1296. eu não me sentia assim tão...
1297. como é que eu posso dizer...
1298. rebaixada
1299. eu/eu me sinto mais:/mais pra baixo com as/ com a coordenação quando eu vou falar alguma coisa que elas dizem “ah, tem que ser assim” ((batendo com o dedo na mesa))
1300. elas/elas não escutam o que você...
1301. al/ a opinião que você tem pra dar
1302. **PP:** então tem que ser e pronto?
1303. **Zilda:** é
1304. nunca muda
1305. nada muda
1306. **Malala:** eu acho que às vezes a gente tem/ sente um respeito maior por parte dos funcionários...
1307. dos professores...
1308. **PP:** uhum...
1309. coordenadores...
1310. por parte da escola do que das nossas próprias coordenadoras
1311. porque eles veem/ eles veem assim...
1312. “ah, inglês... ah, outro idioma”

1313. é como se fosse uma coisa meio elitizada pra eles
1314. **PP:** uhum...
1315. **Malala:** tendeu?
1316. **Zilda:** eles respeitam
1317. **Malala:** eles respeitam mais
1318. assim...
1319. **PP:** ()
1320. **Malala:** dá mais valor à gente
1321. **PP:** pra esses é:... os professores...
1322. **Malala:** os professores...
1323. os funcionários...
1324. **PP:** uhum...
1325. **Malala:** os coordenadores...
1326. os funcionários da escola
1327. **PP:** uhum...
1328. **Malala:** o diretor também...
1329. já aconteceu
1330. **PP:** já aconteceu...
1331. **Malala:** “ah, é tia de inglês”...
1332. aí pergunta é:: “bom dia, como é bom dia?” ((risos))
1333. aí os meninos...
1334. assim...
1335. interação também
1336. **PP:** uhum
1337. **Malala:** às vezes eu sinto mais respeito
1338. assim...
1339. pelos funcionários da escola do que que por nossos coordenadores
1340. **PP:** entendi
1341. **Malala:** o contato é pouco
1342. e quando vem é só pra dizer “ó, tem que fazer isso, isso e isso”
1343. **PP:** uhum
1344. certo
1345. é:: vamos lá...

1346. vocês/ você acha que seu trabalho vai ao encontro dos objetivos esperados pelas instâncias superiores responsáveis pela educação infantil?
1347. **Malala:** mhm...
1348. repete aí
1349. **PP:** é:: se vocês acham que os trabalhos de vocês é:: vão ao encontro daquilo que é esperado pelas instâncias superiores que coordenam a educação infantil por exemplo...
1350. **Malala:** quem seriam essas instâncias superiores?
1351. **PP:** uhum...
1352. quando a gente fala de instâncias superiores a gente pode falar...
1353. por exemplo...
1354. leis...
1355. **Malala:** é:: eu tava pensando que fosse algo assim...
1356. **PP:** diretrizes...
1357. vocês acham que o trabalho de vocês /.../
1358. **Malala:** se segue?
1359. **PP:** uhum...
1360. **Malala:** se...
1361. sim...
1362. eu acho que sim...
1363. **Zilda:** eu não/eu não sou muito ligada nessa...
1364. em LDB...
1365. essas coisas não
1366. **PP:** uhum...
1367. **Zilda:** mas eu acho que a gente segue sim
1368. **PP:** uhum...
1369. **Malala:** porque assim...
1370. é como você tava falando no início de tudo
1371. **PP:** uhum...
1372. **Malala:** o bilíngue é algo mais recente
1373. **PP:** uhum
1374. **Malala:** é obrigatório a partir das/ do fundamental, né
1375. **PP:** isso
1376. **Malala:** fundamental dois ou fundamental um [()]?

1377. **Zilda:** [agora é a partir do dois só
 1378. **Malala:** do dois...
 1379. **PP:** do dois, né
 1380. **Malala:** então eu acho que nem... ((risos))
 1381. então eu falei errado, né ((risos))
 1382. porque nem existem leis que deem base pro nosso trabalho
 1383. **PP:** uhm...
 1384. **Malala:** já que é infantil
 1385. né isso
 1386. **Zilda:** mas antes [tinha
 1387. **Malala:** [eu tô equivocada...
 1388. **PP:** não... mas...
 1389. **Malala:** então não tem como dizer que eu sigo
 1390. **PP:** mhm...
 1391. **Malala:** porque não existe uma lei pro infantil
 1392. **PP:** então se vocês seguem um trabalho vocês tão também tendo relação com
 essas coordenadoras né?
 1393. que trazem...
 1394. **Malala:** isso
 1395. **Zilda:** uhum...
 1396. **Malala:** através delas também
 1397. **PP:** certo
 1398. e você sa/ vocês têm no/ na escola...
 1399. tem o p/ o projeto pedagógico da escola?
 1400. ou é da co/ dessas co/ é:: das coordenadoras?
 1401. **Zilda:** eu nunca vi...
 1402. será que tem? ((dirigindo-se a outra professora))
 1403. **Malala:** eu nunca vi
 1404. **Zilda:** ninguém nunca falou sobre isso
 1405. **Malala:** é
 1406. **PP:** ninguém nunca falou né...
 1407. **Malala:** isso
 1408. **PP:** uhum..
 1409. certo

1410. **Zilda:** eu vou seguindo/.../
1411. quando eu trabalhava no ((a professora menciona o nome da instituição que trabalhou anteriormente))
1412. tinha muita coisa...
1413. porque eles passam muito treinamento pra gente
1414. de quinze em quinze dias
1415. pra coisa do infantil
1416. então...
1417. algumas coisas eu pego muito de lá
1418. **PP:** uhum
1419. **Zilda:** e muitas coisas você também já viu no pibid ((dirigindo-se a outra professora))
1420. porque quando eu fiz o probex
1421. era mais ou menos o que eu aprendia no ((a professora menciona o nome da instituição que trabalhou anteriormente))
1422. **PP:** uhum
1423. **Zilda:** de dar aula...
1424. deixar a aula dinâmica
1425. então eu acho que tá tudo interligado
1426. **Malala:** também
1427. **Zilda:** aí eu...
1428. eu acho que a gente segue mais isso
1429. **PP:** uhum...
1430. **Zilda:** do que uma lei superior
1431. **Malala:** é como se seguisse mais a:/: a experiência mesmo em si...
1432. **PP:** uhum...
1433. certo
1434. **Malala:** do que algo é:: como leis...
1435. **PP:** uhum...
1436. **Malala:** essas coisas...
1437. **PP:** certo
1438. e...
1439. eu acho que a gente vinha discutindo muitas dessas coisas...
1440. mas pra gente terminar um pouquinho...

1441. é::
1442. você acha que o trabalho no contexto do ensino infantil tem feito vocês...
1443. assim...
1444. mudarem a concepção que vocês tinham ou que vocês têm com relação à docência?
1445. por exemplo...
1446. vocês me disseram que trabalharam é:: em outros/ em outra ins/ instituições...
1447. no pibid...
1448. então...
1449. **Malala:** isso
1450. **PP:** trabalhar no ensino infantil mudou essa visão que vocês têm sobre o trabalho de ensino?
1451. **Malala:** no meu caso...
1452. eu acho que continuou
1453. assim...
1454. não sei se porque pela /.../
1455. se eu ti/ se eu não tivesse participado do pibid...
1456. eu já tentei pensar assim...
1457. **PP:** uhum...
1458. **Malala:** se tivesse feito só a licenciatura sem ter participado de nenhum projeto...
1459. seja o pibid ou/ou...
1460. como é...
1461. probex né ((dirigindo-se a outra professora))
1462. **Zilda:** é
1463. **Malala:** [[tem o probex
1464. **Zilda:** [[é o probex
1465. **PP:** uhum...
1466. **Malala:** qualquer outro projeto extracurricular...
1467. talvez eu tivesse uma visão mais fechada
1468. **PP:** uhum...
1469. **Malala:** mas assim...
1470. eu acho que eu tive esse privilégio de ter participado do pibid
1471. e acho que isso ajudou muito
1472. **PP:** uhum...

1473. **Malala:** na prática...
1474. **PP:** [e você levou isso?
1475. **Malala:** [porque muita/ muita coisa foi... /.../
1476. fui pegando no pibid
1477. **PP:** uhum...
1478. **Malala:** a maneira como se portar...
1479. é:: o tipo de aula...
1480. questão de ter mais dinâmica...
1481. de ter vídeo...
1482. de discutir...
1483. tudo
1484. **PP:** uhum...
1485. senão ia ser aquela coisa bem tradicional
1486. **Zilda:** porque não houve durante a graduação /.../
1487. a gente não tem uma disciplina pra educação infantil
1488. tudo é ensino fundamental...
1489. ensino médio
1490. aí eu acho que esses projetos...
1491. eles vêm pra agregar...
1492. e tu tava falando alguma coisa que eu ia pegar o gancho...
1493. mas eu me perdi ((risos)) ((dirigindo-se para a outra professora))
1494. não lembro o que tu falou
1495. **Malala:** mulher eu falei tanta coisa ((risos))
1496. **Zilda:** então... ((risos))
1497. você falou uma/ uma coisa que me f/ me lembrou isso...
1498. aí eu ia falar...
1499. só que agora eu não lembro o que eu ia dizer
1500. perdi
1501. **Malala:** não...
1502. que no/ que a gente/ que eu pensando /.../
1503. que eu comecei falando é:: que no::...
1504. como é...
1505. que na graduação eu não...
1506. me colocando/ me enxergando sem ter participado do pibid era uma coisa...

1507. e aí...
1508. graças ao pibid...
1509. eu consegui pegar é::...
1510. como é...
1511. experiências né
1512. assim...
1513. como se portar na sala de aula...
1514. como preparar aulas mais dinâmicas...
1515. jogos...
1516. atividades lúdicas...
1517. coisas como essas
1518. **Zilda:** não veio ((risos))
1519. mas/ mas eu acho que é isso mesmo que eu falei
1520. tipo...
1521. na graduação a gente não tem uma disciplina [[de/ de educação infantil
1522. **Malala:** [[é
1523. **PP:** uhum...
1524. **Zilda:** aí você tá perguntando sobre...
1525. **PP:** é se o/ o trabalho de vocês nesse contexto né de educação infantil tem feito vocês mudarem é:: a concepção de docência...
1526. do que é ensinar...
1527. **Zilda:** assim...
1528. não...
1529. a gente/ eu mudei porque eu comecei a trabalhar...
1530. mas ca/...
1531. eu acho que se eu não tivesse entrado no contexto de educação infantil...
1532. durante a graduação...
1533. teria sido diferente de hoje em dia quando eu entrasse
1534. porque eu já acompanhei alguns/alguns é:: alguns amigos meus dando aula pra criança...
1535. ou tentando fazer alguma coisa diferente do que a gente tá... /.../
1536. não...
1537. não é isso que eu queria dizer...
1538. esquece ((risos))

1539. apaga
1540. eu me perdi...
1541. **PP:** quan/ quando você falou se/ seria diferente...
1542. seria diferente como?
1543. **Zilda:** se... /.../
1544. talvez eu não/não soubesse lidar com as crianças
1545. porque essas/essas/ essa/essa especialização que eu faço...
1546. ela também mostra muito como é que você/você tem que lidar muito com o sentimental das crianças
1547. então...
1548. às vezes...
1549. você vê que a criança tá muito agitada
1550. chega lá...
1551. dá um abraço nela...
1552. ou alisa...
1553. eu faço isso muito com meus alunos
1554. e você percebe que eles já chegam...
1555. já ficam perto...
1556. então...
1557. eu acho que você também tem que ter empatia por eles
1558. e tem coisas que você não aprende
1559. mas não era isso que eu ia dizer...
1560. mas tudo bem
1561. acho que vai ser () ((risos))
1562. **Malala:** a minha mudança /.../
1563. como é a pergunta da/da docência? ((dirigindo-se à pesquisadora))
1564. como é?
1565. **PP:** é::
1566. você trabalha nesse contexto de ens/ ensino infantil...
1567. **Malala:** se mudou?
1568. **PP:** uhum...
1569. se tem feito você mudar essa concepção sobre trabalho?
1570. **Malala:** então...
1571. **PP:** [()

1572. **Malala:** [[a minha percepção já mudou...
1573. eu ainda estava na licenciatura
1574. foi quando eu entrei pro pibid
1575. **PP:** uhum...
1576. **Malala:** até antes disso eu tinha uma visão
1577. **PP:** uhum...
1578. **Malala:** então...
1579. mudou desde a época da licenciatura
1580. não foi agora
1581. **PP:** uhum...
1582. **Malala:** agora não...
1583. eu só fiz é:: atrelar o que eu já tinha aprendido no pibid
1584. **PP:** certo...
1585. **Malala:** então...
1586. só veio a/ só veio somar
1587. **PP:** agregar né...
1588. **Malala:** agregar...
1589. não/não precisei mudar minha percepção agora não...
1590. **PP:** uhum...
1591. **Malala:** já vem de um tempinho
1592. inclusive...
1593. o que a gente aprende...
1594. por exemplo...
1595. jogos...
1596. independentemente da série...
1597. se for criança...
1598. adolescente...
1599. **PP:** uhum...
1600. **Malala:** vai funcionar
1601. **Zilda:** é
1602. quem não gosta de jogos?
1603. **PP:** verdade...
1604. **Malala:** então não... /.../

1605. mesmo que a gente não tenha tido uma/uma disciplina pra educação infantil na licenciatura...
1606. mas algo dessa realidade...
1607. por exemplo...
1608. uma atividade com jogo funciona pra:: todos os níveis
1609. **PP:** uhum...
1610. **Malala:** não só pra o...
1611. que no caso...
1612. como eu fiz o::...
1613. como é?
1614. eu era bolsista do fundamental e do médio...
1615. **PP:** uhum...
1616. **Malala:** mas às vezes funcionava pros dois
1617. então...
1618. **Zilda:** [ah eu lembrei o que era
1619. **Malala:** [a ideia é essa
1620. **Zilda:** falando da::/ de pedagogia...
1621. é diferente...
1622. porque lá elas ensinam algumas coisas que no/no curso de letras a gente não aprende
1623. como/.../ ...
1624. lá elas ensinam como desenhar...
1625. ler...
1626. pra ficar mais legível pro aluno...
1627. e isso é muito importante na educação...
1628. às vezes eu vou escrever alguma coisa no quadro...
1629. “o que é isso tia?”
1630. pra mim tá tudo certo...
1631. mas pra eles não tá
1632. **PP:** você sente falta disso quando tá ensinando?
1633. **Zilda:** pras crianças sim...
1634. algumas coisas sim...
1635. **PP:** uhum...
1636. **Zilda:** como eu trabalho com/com coisa manual...

1637. então...
1638. pra desenhar...
1639. pra fazer alguma coisa...
1640. é mais fácil
1641. **PP:** uhum...
1642. **Zilda:** eu acho que falta algum/.../ essa parte mais lúdica...
1643. mesmo que a gente te/ use jogos e tal...
1644. mas...
1645. o que é que tu acha? ((dirigindo-se a outra professora))
1646. tu não acha não que precisava...
1647. que precisaria de mais alguma coisa pras crianças?
1648. **Malala:** de quê?
1649. **Zilda:** eu não sei...
1650. porque é/é diferente a/a graduação em pedagogia da graduação em licenciatura...
1651. só que você vai dar aula do mesmo jeito...
1652. é isso que eu tô tentando dizer
1653. **Malala:** por exemplo...
1654. com relação à letra...
1655. **PP:** [você vai dar aula...
1656. **Malala:** [quando você vai escrever...
1657. mas...
1658. eu não...
1659. eu vi em algum lugar falando essa questão da letra...
1660. só que eu não me lembro se foi na licenciatura
1661. falando que a gente tem que escrever com a letra bem:: [[legível...
1662. **PP:** [[uhum...
1663. **Malala:** bonitinha...
1664. eu nunca tive essa dificuldade...
1665. porque eu sempre...
1666. desde criança...
1667. eu era criancinha...
1668. adorava fazer caligrafia
1669. meus cadernos eram impecável assim...
1670. eu sempre gostei dessa coisa

1671. então...
1672. assim...
1673. eu nunca tive problemas
1674. por exemplo...
1675. com letra feia
1676. **PP:** uhum...
1677. **Zilda:** então...
1678. não/não tive essa dificuldade
1679. **Zilda:** eu acho [que...
1680. **Malala:** [mas já/já fui orientada...
1681. acho que foi em algum estágio que eu fui...
1682. **PP:** mhm...
1683. que disseram “a letra tem que começar daqui () pra ficar o quadro ficar organizado... a letra legível”
1684. **Zilda:** não...
1685. eu não lembro de ter tido isso não...
1686. **Malala:** foi em algum estágio
1687. **Zilda:** e minha letra é/é diferente
1688. o meu d é diferente do d que eles aprendem na escola
1689. o meu l é diferente do que o l/ do que o l que eles aprendem na escola
1690. eu vou escrever alguma palavra...
1691. eles não sabem o que é
1692. **PP:** então vocês têm que seguir a: cali/cali/ caligr/...
1693. eita...
1694. **Malala:** [[caligrafia né
1695. **PP:** [[caligrafia né
1696. da escola né?
1697. no caso...
1698. **Zilda:** eu não sei a da escola...
1699. **Malala:** mas a caligrafia é:: que eles aprenderam foi
1700. por exemplo...
1701. que eles tão aprendendo...
1702. foi o que eu aprendi na escola
1703. **PP:** uhum...

1704. **Malala:** só que acho que com o passar do tempo a gente não vai usando...
1705. aí acaba esquecendo
1706. eu particularmente...
1707. em algumas letras eu tenho esquecido
1708. aí eu...
1709. nesse dia eu tive que...
1710. quando eles foram estudar...
1711. por exemplo...
1712. as consoantes...
1713. vogais...
1714. o alfabeto né
1715. aí eu tive que ir lá tia e disse “como é que você tá escrevendo essa letra?”
1716. aí ela mostrou
1717. aí eu fiz exatamente como eles estão aprendendo...
1718. pra eles não aprenderem...
1719. **PP:** uhum...
1720. **Malala:** essa que a gente apren/ que a gente usa
1721. que não é o/.../
1722. não é que não é o certo...
1723. não é o que se aprende na/ quando você tá começando a/a se alfabetizar né
1724. então eu tive que lembrar como era
1725. porque tinha letra que eu não lembrava
1726. **PP:** e com a ajuda da tia
1727. **Malala:** com a ajuda...
1728. aí eu pedi a ajuda
1729. “como é que eles tão aprendendo?”
1730. pra eu não escrever aquela letra de...
1731. **PP:** uhum...
1732. **Malala:** chama letra de forma né
1733. **PP:** certo
1734. [()]
1735. **Malala:** pra não passar pra eles essa letra...
1736. que seria a errada...
1737. assim...

1738. porque se eles tão aprendendo de um jeito...
1739. eu não vou mudar
1740. **PP:** uhum...
1741. **Malala:** eles têm que aprender desse mesmo jeito
1742. que é o certo
1743. que foi o que eu aprendi...
1744. mas eu tinha esquecido
1745. **PP:** ((risos))
1746. e Malala...
1747. quando você falou que tem que dar aula do mesmo jeito...
1748. o que é que seria dar aula do mesmo jeito?
1749. **Zilda:** eu/ eu falei isso? ((risos))
1750. eu não lembro não...
1751. eu falei o quê?
1752. fala em que contexto...
1753. **PP:** É:: da pedagogia e do...
1754. **Zilda:** não...
1755. então...
1756. eu falei de/ da /.../ a graduação [[em pedagogia e a licenciatura
1757. **Malala:** [[ah... a graduação em pedagogia e a licenciatura
1758. entendi
1759. **Zilda:** porque na licenciatura /.../
1760. lá em pedagogia eu não sei quais são as grades...
1761. mas eu...
1762. tem muita coisa pra educação infantil
1763. eu acho que é/é/ é isso que eu tô dizendo...
1764. que a mesma coisa...
1765. que a gente vai estar lá do mesmo jeito...
1766. só que são diferentes
1767. **PP:** uhum...
1768. **Malala:** é...
1769. realmente
1770. na licenciatura a gente não tem né essa...
1771. são poucas cadeiras de educação...

1772. são poucos estágios eu acho
 1773. talvez se fossem mais a gente fosse reclamar...
 1774. mas eu acho que precisaria de mais
 1775. **PP:** uhum...
 1776. [e...
 1777. **Malala:** [porque a gente paga muita/muita literatura...
 1778. muita cadeira técnica...
 1779. mas na prática é bem pouca...
 1780. só são três estágios eu acho
 1781. **PP:** então esse mesmo jeito que você tá querendo dizer...
 1782. dar aula no mesmo contexto né?
 1783. **Zilda:** é
 1784. **PP:** certo
 1785. então...
 1786. eu acho que é isso meninas
 1787. foi mais essa conversa pra vc/ pra gente estar...
 1788. assim...
 1789. compreendendo melhor o que a gente tem feito né
 1790. o que a gente tem vivido
 1791. e:: como é que essas questões estar contribuindo pra estudos futuros
 1792. porque se a gente fala sobre...
 1793. a gente vai compreender melhor
 1794. e buscar outras formas de estar né...
 1795. tentando trabalhar de uma forma mais...
 1796. digamos assim...
 1797. prazerosa também...
 1798. e ficar construindo saberes...
 1799. **Malala:** ()
 1800. uma/ uma professora ficava falando...
 1801. se resignificando ((risos))
 1802. **PP:** exatamente
 1803. **Malala:** ficar resignificando a prática
 1804. **PP:** pronto
 1805. então...

- 1806. é isso
- 1807. muito obrigada
- 1808. **Malala:** obrigada você
- 1809. **Zilda:** foi bem produtivo
- 1810. **PP:** e a gente vai ver esses/ esse fruto né dessa conversa... ((risos))
- 1811. em breve
- 1812. vou desligar aqui

OBS: A professora necessitou falar algo que achou interessante assim que o grupo focal terminou.

- 1813. **PP:** certo
- 1814. **Zilda:** esqueci de falar algo muito relevante ((risos))
- 1815. que os planos de aula da gente é baseado no plano de aula da escola...
- 1816. **PP:** e...
- 1817. **Zilda:** a gente não traz porque as nossas coordenadoras dizem “ah... vamos falar sobre isso”...
- 1818. não...
- 1819. a gente pega o plano de escola...
- 1820. **PP:** uhum...
- 1821. **Zilda:** então o que eles estão vendo em português...
- 1822. eles vão ver em inglês
- 1823. **PP:** ah...
- 1824. **Zilda:** então eu acho que é por isso que a gente...
- 1825. pensando na questão do bilíngue...
- 1826. eu que é por esse viés
- 1827. porque geralmente...
- 1828. quando é bi/ uma escola bilíngue...
- 1829. ela vê...
- 1830. como a gente tava falando...
- 1831. de manhã...
- 1832. português...
- 1833. de tarde...
- 1834. inglês...

1835. **PP:** uhum...
1836. **Zilda:** mesma coisa
1837. então a ideia é exatamente isso
1838. trabalhar em cima do plano de aula das professoras...
1839. **PP:** uhum...
1840. [só...
1841. **Zilda:** o mesmo conteúdo...
1842. só que [[em inglês
1843. **PP:** [[em inglês
1844. certo...
1845. ok