



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA

ANDRÉA REGINA SILVA SANTA ANA

**A ARTICULAÇÃO ENTRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A
PRÁTICA DOCENTE NA ANÁLISE DA ATIVIDADE LINGUAGEIRA DE UM
PROFESSOR DE INGLÊS DE ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA PÚBLICA**

FORTALEZA - CEARÁ

2021

ANDRÉA REGINA SILVA SANTA ANA

A ARTICULAÇÃO ENTRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A
PRÁTICA DOCENTE NA ANÁLISE DA ATIVIDADE LINGUEIRA DE UM
PROFESSOR DE INGLÊS DE ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada
do Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Universidade
Estadual do Ceará - PosLA como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em
Linguística Aplicada. Área de concentração:
Linguagem e Interação.

Orientadora: Profa. Dra. Rozania Maria Alves
de Moraes

FORTALEZA - CEARÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Santa Ana, Andrea Regina Silva.

A articulação entre a Base Nacional Comum Curricular e a prática docente na análise da atividade linguageira de um professor de inglês de Ensino Fundamental na escola pública [recurso eletrônico] / Andrea Regina Silva Santa Ana. - 2021.

246 f. : il.

Dissertação (MESTRADO ACADÊMICO) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Programa de Pós-graduação Em Linguística Aplicada - Mestrado Acadêmico, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof.e Pós-Dra. Rozania Maria Alves de Moraes.

1. Instrução ao sócia. 2. Prática docente. 3. BNCC. 4. Língua Inglesa.. I. Título.


ANDREA REGINA SILVA SANTA ANA

A ARTICULAÇÃO ENTRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A
PRÁTICA DOCENTE NA ANÁLISE DA ATIVIDADE LINGUAGEIRA DE UM
PROFESSOR DE INGLÊS DE ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA PÚBLICA

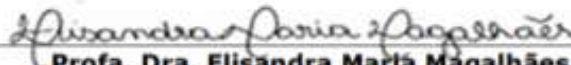
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de Concentração: Linguagem e Interação.

Aprovada em: 28 de junho de 2021.


BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Rozania Maria Alves de Moraes (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Profa. Dra. Elisandra Maria Magalhães
Universidade Federal do Ceará - UFC



Profa. Dra. Maria Helenice Araújo Costa
Universidade Estadual do Ceará - UECE

À Isabela Santa Ana Lopes e Letícia Santa
Ana Lopes, filhas amadas.

AGRADECIMENTOS

À sublime força divina que nos impulsiona a viver a vida e a perseguir nossas conquistas. Força que é, ao mesmo tempo, solidária e soberana e que nos guia em nossa caminhada.

À minha família, laços de amor indissolúveis. Aos meus pais, Maria Rosa Silva Santa Ana e Adão Santa Ana, por me proporcionarem a segurança e o investimento para que eu trilhasse uma profícua carreira como estudante. Às minhas filhas, Isabela Santa Ana Lopes e Letícia Santa Ana Lopes, por estarem sempre ao meu lado e me ajudarem a ver o melhor de mim. Ao meu esposo, André Luiz Callado Lopes, minha Paixão, por sua dedicação a mim e à nossa família. Por sua paciência e por todo apoio que recebi de você nessa jornada acadêmica. Obrigada por estarem ao meu lado em mais essa conquista. Vocês são minha luz.

À minha orientadora, Rozania Maria Alves de Moraes, por me acolher no POSLA e cuidar de mim e de minha trajetória como mestranda; por ser essa pessoa de enorme valor ético, de aguerrido coração, de olhar caridoso e justo e de coerência e assertividade nas palavras. Registro aqui minha admiração por seu zelo e profissionalismo vigorosos.

Ao participante da pesquisa, professor Jota, por ter prontamente aceito o convite para contribuir para esse estudo, mostrando-se envolvido em todas as etapas da pesquisa compreendendo as mudanças que precisamos implementar durante essa trajetória.

À diretora da escola participante, por ter autorizado a realização da pesquisa com um professor de sua escola e pela atenção e carinho com que nos recebeu.

Aos queridos professores do POSLA/UECE, por todos os ensinamentos e conhecimentos compartilhados comigo. Agradeço às professoras Rozania Maria Alves de Moraes, Antonia Dilamar Araújo, Cibele Gadelha Bernardino, Cleudene de Oliveira Aragão, Maria Helenice Araújo Costa, Nukácia Meyre Silva Araújo, Débora Liberato Arruda Hissa, Claudiana Nogueira de Alencar. Sem vocês, eu jamais teria chegado tão longe.

Às professoras Antonia Dilamar Araújo e Ana Maria Iório Dias que contribuíram valorosamente para o sucesso deste estudo durante a qualificação do projeto de pesquisa.

À professora Maria Helenice Araújo Costa, à professora Elisandra Maria Magalhães e à professora Cleudene de Oliveira Aragão por aceitarem o convite para compor a banca de defesa.

À secretaria do POSLA/UECE e seus colaboradores, Jamille Aguiar e Ismael Rebouças. Agradeço a gentileza constante e genuína preocupação em realizar o melhor trabalho possível.

À amiga Luciana Peixoto Bessa, por não ter deixado que eu desistisse de meu sonho de realizar um mestrado; por me ter acolhido em sua casa para tardes e tardes de estudos e cafezinhos e por continuar presenteando-me com sua amizade sincera e apoio constante.

À amiga Eleonora Figueiredo Correia Lucas de Moraes, por ser fonte de inspiração e de energia positiva; por me ajudar a perceber que eu poderia e deveria voltar à academia.

Aos colegas do POSLA/UECE da turma de 2019 que cativaram meu coração de uma forma única e permanente. Agradeço à Aline, Ana Maria, Débora, Michele, Nágila, Renata, Rose, Lara, Alberto, Vanessa, Mateus, Edna, Daniele, Ludovica, Iara, Naara, Ariana, Silva Júnior, Felipe, Vaz, Fernanda e Raquece.

Ao grupo de pesquisa LIFT, por ser espaço de riquíssimos debates e por representar a melhor experiência de estudo em grupo que vivenciei até hoje. Agradeço, especialmente, à professora Rozania, que coordena o grupo, e aos colegas Elisandra, Aline Leontina, Aline Luna, Gabriel, Vitória, Luciana, Ângela, Marina, Wesley, Gláucia e Glenda. Também, agradeço às nossas queridas recém-chegadas Aline Parente e Amanda por trazerem sua energia maravilhosa ao grupo.

Ao Colégio Master, por ter sido grande incentivador de meu engrandecimento profissional. Muito obrigada, professor Nazareno, professora Herbenni e professora Silvina, por me apoiarem na decisão de me dedicar à pós-graduação.

À incrível equipe de professores de inglês do Colégio Master, com quem aprendo muito e sempre; por me proporcionarem muitas oportunidades de transpor meus estudos da academia para a prática. Agradeço à Beth, Livia, Tatiana, Rony, Pedro, Renata, Kamilla, Mila, Janaína, Íkaro, Ravel, Otávio, Geymisson, Tereza, Érika, Morgana, Samara, Tourinho, Felipe, Régio e Bruno. Obrigada por estarem sempre torcendo por mim.

A todos os professores que tive e que foram de primordial importância para minha formação ética, moral, acadêmica e profissional.

Aos alunos que, há mais de 25 anos, enchem meus dias de alegrias e desafios, agradeço por terem contribuído enormemente para a profissional que sou hoje.

A UECE, por me acolher no curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

“Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle”.

(LEV VIGOTSKI, 2007, p.50)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar, a partir do discurso de um professor de inglês do ensino fundamental da escola pública, os efeitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) na sua prática docente. Realizamos o estudo com um professor experiente de língua inglesa do ensino fundamental de uma escola pública na cidade de Fortaleza. Utilizamos um questionário inicial, o método da instrução ao sócia e a entrevista narrativa como procedimentos metodológicos. Tomamos como *corpus* de análise as informações registradas no questionário inicial; as sequências mais significativas das transcrições da instrução ao sócia e da entrevista narrativa e um texto-comentário redigido pelo professor após a leitura das transcrições. O caráter transdisciplinar deste estudo demandou um amplo referencial teórico-metodológico, que inclui o aporte sobre a prática do professor e seus saberes, principalmente aqueles voltados ao ensino de Língua Inglesa (LEFFA, 2001; 2016; LEFFA; IRALA, 2014; GIMENEZ, 2011; RAJAGOPALAN, 2011; 2019; MEGALE, 2018; MICOLLI, 2010; 2016); sobre prescrições (AMIGUES, 2004; 2009; SOUZA-E-SILVA, 2004; TÍLIO, 2019) incluindo os documentos prescritivos oficiais BNCC (BRASIL, 2018a) e o DCRC (CEARÁ, 2019); sobre a ergonomia da atividade e a clínica da atividade (GUÉRIN et al, 2001; DANIELLOU, 2002; 2004; CLOT, 2007; 2010; MORAES; MAGALHÃES, 2017); sobre as relações dialógicas pautadas nas teorias de Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN 2000; 2018, BAKHTIN;VOLOCHÏNOV, 2014; BRAIT, 2014a; 2014b; SOBRAL, 2009; 2014a; 2014b) e sobre a teoria histórico-cultural do desenvolvimento de Vigotski (FRIEDRICH, 2012; VIGOTSKI, 1989; 2007; 2009). O resultado das análises mostrou que os efeitos da BNCC, na prática do professor, não necessariamente representam um desafio por ser ele experiente, por utilizar material didático adaptado à prescrição e por se sentir apto a trabalhar com a abordagem por competências. Verificamos que, o professor experiente deve estar ciente de que a BNCC prescreve o currículo e não as estratégias de ensino e que tais estratégias são construídas em sua trajetória profissional. O professor aponta, como ponto de ajuste, a dificuldade em desenvolver com seus alunos as habilidades referentes ao eixo oralidade. Por fim, anunciamos a contribuição do método da instrução ao sócia para a instauração de um processo reflexivo e analítico no professor com perspectivas de desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Instrução ao sócia. Prática docente. BNCC. Língua Inglesa.

ABSTRACT

This study aims to analyze, from a public secondary school English teacher speech, the effects of the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) and the *Documento Referencial do Ceará* (DCRC) in his teaching practice. To do so we conducted the study with an experienced secondary public school English teacher in the city of Fortaleza. We accessed this teacher's discourse about his teaching practice. We used a questionnaire, the instruction of the double method and the narrative interview as methodological procedures. Using these procedures, we were able to build a discursive *corpus* by joining the most significant transcription sequences of the instruction of the double and the narrative interview as well as a reflective text written by the teacher. The transdisciplinary feature of this study demanded a broad theoretical-methodological framework in teaching approaches, mainly those aimed at teaching English language (LEFFA, 2001; 2016; LEFFA; IRALA, 2014; GIMENEZ, 2011; RAJAGOPALAN, 2011; 2019; MEGALE, 2018; MICOLLI, 2010; 2016); prescriptions (AMIGUES, 2004; 2009; SOUZA-E-SILVA, 2004, TÍLIO, 2019), including the official prescriptive documents BNCC (BRASIL, 2018a) and DCRC (CEARÁ, 2019); activity ergonomics and activity clinic (GUÉRIN et al, 2001; DANIELLOU, 2002; 2004; CLOT, 2007; 2010; MORAES; MAGALHÃES, 2017), bakhtinian circle philosophy of language (BAKHTIN, 2000; 2018, BAKHTIN; VOLOCHÌNOV, 2014; BRAIT, 2014a; 2014b; SOBRAL, 2009; 2014a; 2014b) and vigotskian human development theory (FRIEDRICH, 2012; VIGOTSKI, 1989; 2007; 2009). The results of the analyzes showed that the effects of the BNCC in the teacher's practice do not necessarily represent a challenge as he is an experienced teacher who is able to access teaching material adapted to the prescription and is also able to teach in accordance with the competency-based approach. We verified that the experienced teacher is aware that the BNCC prescribes the curriculum and not the teaching strategies and that such strategies the teacher builds in his professional career mostly. The teacher points out as an adjustment point the difficulties faced in developing the student's oral skills. Finally, we announce the contribution of the instruction of the double method for the establishment of a reflective and analytical process of this teacher, sparking hope of future professional development.

Keywords: Instruction of the double. Teaching practice. BNCC. English language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1–Tempo (em anos) de estudo de línguas estrangeiras na educação básica.....	31
Quadro 2–As prescrições oficiais e as línguas estrangeiras na educação básica.....	34
Quadro 3 – Guia de Implementação da Base Comum Curricular (p.11)	45
Quadro 4 – Guia de Implementação da Base Comum Curricular (p.03).....	46
Quadro 5– Instâncias decisórias (British Council).....	48
Quadro 6 – BNCC para língua inglesa, 6º ano, eixo conhecimentos linguísticos....	48
Quadro 7 – Competências Gerais da Educação Básica (BNCC).....	54
Quadro 8– Competências Específicas de Linguagem para o Ensino Fundamental (BNCC).....	56
Quadro 9– Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental (BNCC).....	57
Quadro 10– Relação entre as competências da área de linguagens e suas tecnologias/LI.....	57
Quadro 11– Estrutura do DCRC.....	62
Quadro 12– Estrutura da BNCC.....	63
Quadro 13– Apresentação das Competências Gerais do DCRC.....	64
Quadro 14– DCRC para língua inglesa, 9º ano.....	66
Quadro 15– Fases da instrução ao sócia.....	78
Quadro 16– Fases da entrevista narrativa.....	81
Quadro 17– Esquema de compreensão do discurso.....	90
Quadro18– Convenções para a transcrição do discurso oral emergentes da instrução ao sócia	118
Quadro 19– Descrição da visão do professor na metodologia de pesquisa.....	120
Quadro 20– Resumo dos procedimentos metodológicos adotados para a construção do <i>corpus</i>	122
Quadro 21–Resposta de Jota para a questão 6 e 7, seção 2 do questionário inicial.	130
Quadro 22–Resposta de Jota para as questões 1 a 3 da seção 3 do questionário inicial.....	132
Quadro 23 –Resposta de Jota para as questões 5 e 6 da seção 3 do questionário	

inicial.....	133
Quadro 4– Resposta de Jota para as questões 7 e 8 da seção 3 do questionário	
inicial.....	135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACS	Autoconfrontação Simples
ALTER	Análise de Linguagem Trabalho Educacional e suas Relações
ALTER – AGE	Análise de Linguagem Trabalho Educacional e suas Relações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação do Ceará
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Educação
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EN	Entrevista Narrativa
ERGAPE	Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação
IaS	Instrução ao Sósia
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LIFT	Linguagem, Formação e Trabalho
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacional
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
UECE	Universidade Estadual do Ceará
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	28
2.1	Ensino de inglês como língua estrangeira	29
2.1.1	Políticas linguísticas e o ensino de inglês no Brasil	29
2.1.2	Ensino de inglês na escola pública brasileira	35
2.2	As prescrições e o ensino de língua inglesa: BNCC e DCRC	37
2.2.1	Prescrições: desencadeadoras e formadoras da atividade do professor.....	37
2.2.2	A BNCC: contexto de um processo de reforma educacional	41
2.2.3	A BNCC no ensino de língua inglesa.....	47
2.2.4	O ensino de língua inglesa por competências.....	52
2.2.5	A elaboração do DCRC e seus pontos de interseção com a BNCC	61
2.3	As abordagens clínica e ergonômica e o procedimento da entrevista narrativa para a análise da atividade docente	68
2.3.1	A atividade do professor de língua inglesa e a abordagem ergonômica	68
2.3.2	A clínica da atividade e a prática docente	72
2.3.2.1	<i>A instrução ao sócia (IaS): histórico, princípios e fases</i>	75
2.3.3	A entrevista narrativa (EN).....	81
2.4	Orientações teóricas de Bakhtin e o Círculo e de Vigotski para o estudo em questão	84
2.4.1	O papel da interação nos estudos de Bakhtin e o Círculo	85
2.4.2	O discurso docente à luz dos estudos de Bakhtin e o Círculo	88
2.4.3	Vigotski e a teoria histórico-cultural do desenvolvimento.....	96
2.4.3.1	<i>Vigotski e a teoria histórico-cultural do desenvolvimento: construção e reconstrução do profissional</i>	103
2	METODOLOGIA	110
3.1	Natureza da pesquisa	112
3.2	Contexto da pesquisa	113
3.3	Sujeito da pesquisa	114
3.4	Procedimentos metodológicos	115
3.4.1	Questionário Inicial – Etapa 1	116
3.4.2	Instrução ao sócia – Etapa 2	118
3.4.2.1	<i>Gravação IaS fase 1</i>	118
3.4.2.2	<i>Transcrição dos diálogos – IaS fase 2</i>	120

3.4.2.3	<i>Leitura das transcrições e produção de texto-comentário pelo professor – IaS fase 3</i>	121
3.4.3	A entrevista narrativa (EN) – Etapa 3	124
3.4.4	Quadro resumo dos procedimentos metodológicos	125
3.5	Corpus discursivo	125
3.6	Procedimentos de análise	126
3.7	Procedimentos éticos	126
3	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	128
4.1	Análise do questionário inicial: perfil do professor, formação do professor e implementação da BNCC e do DCRD (Etapa 1)	130
4.2	A coanálise da prática docente à luz do método da instrução ao sócia (Etapa 2)	144
4.2.1	Professor Jota em seu papel de instrutor: planejamento e prioridades (IaS fase 1)	144
4.2.2	A BNCC e a heterogeneidade na sala de aula: o ato responsável e a responsividade na prática do professor (IaS fase 1)	149
4.2.3	Estilo: múltiplas vozes na construção da singularidade dos enunciados - IaS fase 1	154
4.2.4	Estratégias de ensino de língua inglesa na escola pública brasileira (IaS fase 1)	160
4.2.4.1	<i>Estratégias de ensino: “meios para atingir os alunos”</i>	161
4.2.4.2	<i>As estratégias de ensino: recriação e transgressão no trabalho docente</i>	166
4.2.4.3	<i>Estratégias de ensino: estreitar vínculos e promover interação</i>	174
4.2.5	A análise do texto-comentário (IaS fase 3)	176
4.2.5.1	<i>Abordagem de ensino por competências: “tanto aluno quanto professor têm algo a dizer”</i>	176
4.2.5.2	<i>As prescrições oficiais e o respeito ao profissional docente</i>	181
4.3	A entrevista narrativa (Etapa 3)	184
4.3.1	A iniciação: nossa linha do tempo	184
4.3.2	A narração central: rememorando as etapas da pesquisa	186
4.3.3	A fase de perguntas: a produção de sentidos para pesquisadora e participante	189
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	199
	REFERÊNCIAS	206
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO INICIAL APLICADO AOS SUJEITOS DA PESQUISA	219
	APÊNDICE B - EXCERTOS DA TRANSCRIÇÃO DA INSTRUÇÃO AO SÓCIA – FASE 1 (IAS FASE 1)	222
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE ORIENTAÇÃO PARA A ENTREVISTA NARRATIVA	227
	APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DO TEXTO-COMENTÁRIO	228

APÊNDICE E - TEXTO-COMENTÁRIO – ETAPA 21 (IAS FASE 3)	229
APÊNDICE F - EXCERTOS DA TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA NARRATIVA	230
APÊNDICE G - PLANO DE AULA DO PROFESSOR JOTA	234
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	235
ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE INFRAESTRUTURA.....	239
ANEXO C - DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DE APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	240
ANEXO D - PARECER COMSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA....	241

1 INTRODUÇÃO

“Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se conhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-social-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento. Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima é também conhecimento e não só expressão dele”.

(FREIRE, 1996, p. 55)

Na atualidade, debates sobre a Base Nacional Comum Curricular¹ (doravante BNCC), as escolas e os professores tornaram-se ubíquos, há sempre algo a se comentar, a se lamentar e, infelizmente, a se criticar. Podemos incluir diversos atores nesse conjunto: os educadores, os políticos, os gestores, os especialistas; também, as famílias, os alunos e a sociedade de forma ampla. Aponta-se para uma concordância de que a qualidade na educação levar-nos-ia a um patamar mais alto de desenvolvimento enquanto nação. Por esse motivo, há essa constância dos debates sobre os “males” que afligem a escola, pois, influenciam e são afetados por instâncias múltiplas, mutáveis de acordo com a conjuntura social, econômica e política de dado momento.

A problematização dessa pesquisa segue um trajeto orientado pelas inquietações da autora sobre a prática docente a partir das prescrições para o ensino de língua inglesa (doravante LI) com a BNCC. Um olhar observador sobre as responsabilidades demandadas aos educadores e sobre seus saberes despertou a indagação de como o professor percebe, na sua prática, os efeitos da nova prescrição que passa a ser base para a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares no Brasil. Para tanto, trabalhamos não só com a BNCC, que tem abrangência nacional, mas também com o Documento Curricular Referencial do Ceará² (doravante DCRC), elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará a partir da BNCC; este documento foi homologado em 2019.

¹ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 22 abr. 2020.

² Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/02/DCRC_2019_OFICIAL.pdf. Acesso em: 22 abr. 2020.

Sobre a motivação para esse estudo, gostaríamos de registrar a paixão da pesquisadora pelos abrangentes campos de ensino e aprendizagem de línguas adicionais³ e formação de professores; também, sua trajetória como professora de LI e, posteriormente, coordenadora pedagógica em escolas da rede particular da cidade de Fortaleza e ainda sua experiência com elaboração de materiais didáticos. A pesquisadora acompanha a elaboração e implementação da BNCC desde 2016, tendo a oportunidade dessa vivência com professores das redes pública e particular.

Na academia, essa proximidade com os processos de elaboração, implantação e aplicação da BNCC se deu a partir de relatos de colegas professores da escola pública e, também, da participação em eventos e discussões sobre as notícias, os artigos, os livros e as pesquisas sobre essa prescrição e sobre as frentes atingidas por essa, como a adaptação de material didático e as formações para os professores. Na escola particular, por ser seu ambiente de trabalho, essa proximidade se dá a partir da vivência com os professores de inglês e com sua prática; a pesquisadora tem oportunidade de observar as dúvidas que os professores trazem, as mudanças de postura, a organização do coletivo de trabalho⁴ e o discurso do professor que ganha novos termos, que, na verdade, não se caracterizam como novos, mas se tornaram emergentes, termos como habilidades, competências e objetos de conhecimento.

Sobre a BNCC, consideramos pertinente informar que a parte correspondente às etapas da Educação Infantil (doravante EI) e Ensino Fundamental (doravante EF) foi homologada pelo então ministro da educação, Mendonça Filho, em 2017. Assim, em 22 de dezembro do mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação (doravante CNE) apresenta a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 que institui e orienta a implantação da BNCC. Apenas um ano depois da homologação das etapas da EI e EF, em 14 de dezembro de 2018, o então ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da BNCC para a etapa do Ensino Médio (doravante EM).

³ Optamos por usar, nesta pesquisa, o termo **língua adicional** para nos referirmos à língua inglesa estudada na escola. Essa escolha se deu, principalmente, pelos conceitos básicos que delimitam a definição desse termo, que vão “desde a valorização do contexto vivido pelo aluno dentro de sua comunidade até uma visão crítica da aprendizagem da outra língua” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 9).

⁴ “Existe um **coletivo de trabalho** quando vários trabalhadores contribuem para um trabalho comum respeitando [...] suas próprias regras de ação e as regras de trabalho. O coletivo de trabalho se constitui na e por essa atividade de produção de regras, que corresponde a um conjunto de outros objetivos além dos definidos pela tarefa, que são pertinentes aos operadores [...]. O trabalho coletivo exige que, para que as diferentes profissões trabalhem juntas, elas devem resolver previamente seus próprios conflitos internos por meio da construção de gêneros (Clot,1999)” (CAROLY, 2010, p. 107). Tradução livre realizada pela autora. Grifos nossos. Informamos que todas as traduções dessa dissertação são de responsabilidade da autora.

Assim, o Brasil conta com uma base curricular com as aprendizagens previstas para toda a educação básica⁵. Segundo o planejamento do Ministério da Educação (doravante MEC) para a BNCC, as etapas da EI e EF, passaram por um período de adaptação nos anos de 2018 e 2019. A BNCC passou a ser obrigatória, em todo país, a partir de janeiro de 2020.

Sobre os aspectos legais, afirmamos que a BNCC integra o cenário educacional brasileiro não apenas como diretriz, assim como foram os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, mas como um documento legal, por isso, obrigatório conforme a Lei 13.415/2017⁶ que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Dessa forma, a BNCC se torna representativa para o alinhamento de políticas públicas, tais como as de formação dos professores, as de produção de materiais didáticos e para o planejamento institucional. Aprofundamos nossas análises nas orientações da BNCC para ensino de LI, pois está no escopo desta pesquisa, mas reforçamos que o documento abrange todas as disciplinas consideradas essenciais na educação básica e busca promover uma formação integral para crianças e jovens brasileiros, da EI ao EM.

Assim, estamos vivenciando, segundo o percurso planejado pelo MEC, o primeiro ano de aplicação obrigatória da BNCC para as etapas da EI e EF. Esse período, que compõe o período de adaptação e o início de 2020, passa-se em meio às críticas de especialistas a diversos aspectos do documento, dentre eles, o conceito ampliado de currículo (SAVIANI, 2016; RAJAGOPALAN, 2019) que está inserido na BNCC, a eugenia que transparece nos termos “aprendizagens essenciais” presentes no documento vislumbrando um aluno ideal ou cidadão ideal (RAJAGOPALAN, 2019) e as questões relacionadas à variedade de contextos do território nacional.

Entendemos como desafiador que um único documento prescreva as habilidades a serem desenvolvidas no ambiente escolar por estudantes desde a creche ao final do EM (TÍLIO, 2019). Ainda, a BNCC passa a vigorar oficialmente em um período de pandemia viral, em que, para controle de contágio pela covid-19, fez-se necessário o afastamento social e, com isso, todos precisaram interromper ou adaptar as atividades profissionais e sociais.

Para a construção deste estudo, expandimos a discussão sobre prescrições (CLOT 2007; 2010), sobre a “ação do professor em situação de interação” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 84) e sobre o ensino de LI na escola pública (LEFFA, 1999; 2014; 2016; PAIVA, 2014;

⁵ Percurso da elaboração e homologação da BNCC disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em: 22 abr.2020.

⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 22 abr. 2020.

CUNHA; MICCOLI, 2016). Entendemos o papel das prescrições na prática dos professores à luz dos estudos de Souza-e-Silva (2004), que as define como “aspectos instrucionais e normativos, quer formais ou informais, que regem o trabalho do professor no seu dia a dia (sic)” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p.84).

A análise de situações de trabalho isoladas na atividade⁷ do professor pode não retratar de forma integral o gênero profissional pertencente a um meio específico (sala de aula, escola), que tanto pode ser sustentado quanto pode sofrer interferência dos aspectos temporais e históricos de alunos e professores; a atividade do professor é um “ato de concepção em situação” (SOUZA-e-SILVA, 2004, p.93). Aproveitamos para definir gênero profissional ou gênero da atividade de acordo com Clot e Faïta (2016, p. 37), “É como ‘uma senha’ conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional”, ou seja, os autores fazem referências as formas prescritivas que caracterizam e fornecem uma identidade as atividades profissionais.

Quanto ao ensino de LI, reforçamos que configura na BNCC como o idioma estrangeiro obrigatório a ser ensinado a partir do 6º ano do EF. Segundo o texto introdutório para a disciplina de LI na BNCC⁸, o aprendizado de línguas adicionais representa uma ponte entre culturas de povos diferentes e permite que estudantes transitem em espaços globalizados, além de impulsionar o ingresso de alunos em ambientes acadêmicos e trazer maior possibilidade de continuação de seus estudos (BRASIL, 2018a).

Sabemos que a formação dos professores tem sido discutida na esfera acadêmica e das políticas públicas e essas discussões têm forte ligação com a BNCC. A mencionada prescrição inclui metas para a formação de professores e fez o anúncio da Base Nacional Docente⁹ em 2018. Há um texto referencial¹⁰ para as *Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica* que foi divulgado pelo CNE, em setembro de 2019. O referido documento reformula

⁷ Mesmo conscientes das várias acepções do termo trabalho (sociológica, filosófica, psicológica entre outras) em alguns momentos, empregamos nesse estudo os termos atividade e trabalho com sentido correlato.

⁸ BNCC – Texto que introduz a disciplina de língua inglesa, tópico 4.1.4, páginas 241-247. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/7._Orienta%C3%A7%C3%B5es_aos_Consehos.pdf

⁹ Base Nacional Docente – Conhecimento, prática e engajamento. Em, 13/12/2018, o MEC divulga os pilares de um documento que será a base para a formação dos professores que trabalharão com os currículos elaborados a partir da BNCC.

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/71951-base-nacional-para-formacao-do-professor-vai-revisar-cursos-para-conhecimento-e-valorizacao?Itemid=164>. Acesso em: 22 abr. 2020.

¹⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 22 abr. 2020.

a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e se propõe a nortear a formação no país, reunindo pontos apresentados na BNCC e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Docente.

Em 27 de outubro de 2020, o CNE institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). O documento foi publicado no Diário Oficial da União¹¹.

No que se refere à formação dos professores de inglês, entendemos que um número expressivo de professores em atividade estudou inglês por anos (EF, EM e graduação), em salas de aula com abordagem tradicional – baseada em conteúdo, com o professor no centro do processo de aprendizagem, aulas expositivas, foco nos exercícios de repetição e memorização – que difere em diversos aspectos das metodologias ativas, do ensino por competências, com o aluno no centro do processo de aprendizagem e com o uso de TDICs - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

De fato, o professor se encontra hoje envolvido em um cenário de transformação da educação brasileira, ainda, segundo a BNCC, em uma posição importante, até crucial, para o sucesso das novas diretrizes, como encontramos sobremaneira no texto da BNCC na seção Base Nacional Comum Curricular e currículos (BRASIL, 2018a, p. 17-18) sobre as ações que caracterizam o currículo em ação e estabelecem a ponte entre a prescrição e o contexto escolar de cada região, estado, cidade e bairro.

Acreditamos que, para colocar em prática as orientações da BNCC, o professor deverá dispor não somente de seus conhecimentos específicos para o ensino de língua estrangeira (doravante LE), mas também de um leque de estratégias de ensino que, muitas vezes, não fazem parte do repertório dos professores, de sua *expertise* professoral, não apenas por ser novo e passível de um período de adaptação, mas por representar algo diverso de sua experiência. Tal situação pode exigir aquisição de novos saberes para que seja possível ao professor executar sua atividade de acordo com as prescrições, mas que também se revele uma atividade prazerosa e condizente com as necessidades de professores e alunos, sem ser angustiante por se apresentar como uma proposta nova.

Assim, colocadas algumas questões sobre a prática dos professores com a BNCC e retomando o cenário de afastamento social que atravessamos, cabe colocar que nossa pesquisa teve que ganhar algumas adaptações para que pudesse ser realizada satisfatoriamente. Mesmo com as adaptações que tiveram que ser implementadas após a qualificação do projeto de pesquisa, mantivemos nosso empenho em justificar a singularidade

¹¹ Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 01 maio 2020.

de nosso estudo e sua relevância científico-social a partir de investigações que dialogam com nosso aparato teórico-metodológico e com nossas inquietações de pesquisa e que puderam ser aplicadas no contexto da atividade do professor.

Nesse sentido, buscamos contextualizar, de forma macro, o ensino de inglês e a BNCC em relação à educação no Brasil, para, então, vislumbrar uma possibilidade de compreender, a partir da prática discursiva de um professor de inglês da rede pública do estado do Ceará, pelo viés linguístico-discursivo de Bakhtin (2000; 2018), Bakhtin e Volochínov (2014) e de Vigotski¹² (1989; 2007; 2009), os efeitos das prescrições oficiais sobre o seu trabalho.

Diante do contexto apresentado, nossa pesquisa aponta para a necessidade de analisar o *métier* dos professores de inglês no Ceará, estado que, tendo elaborado seu DCRC a partir da BNCC, proporciona-nos o contexto ideal para investigar os efeitos dessa prescrição para os professores, para a sua atividade, e para a escolha dos instrumentos procedimentais no ensino de língua inglesa.

De modo a construirmos um *corpus* para realizar essa análise, recorreremos à ergonomia da atividade e à clínica da atividade por vislumbrarem na linguagem um caminho para revelar a atividade do professor de forma inteira, em toda a sua complexidade. Dentre as metodologias disponíveis para análise do discurso do professor, escolhemos o método da instrução ao sócia (CLOT, 2007, 2010; BATISTA; RABELO, 2013, ODDONE; RE; BRIANTE, 2015) por nos oferecer uma trilha no campo da ergonomia com perspectiva dialógica capaz de dar oportunidade ao sujeito de nossa pesquisa de vislumbrar um processo de “transformar a experiência vivida de um objeto em objeto de uma nova experiência vivida” (CLOT, 2010, p. 202).

Nos últimos anos, pesquisadores da área de Linguística Aplicada (doravante LA) vêm se mostrando interessados em investigar as relações entre o professor e o seu trabalho sob a perspectiva da clínica da atividade¹³. Alguns dos trabalhos desenvolvidos nesta área foram realizados na cidade de São Paulo, sobretudo por participantes dos grupos ALTER, *Análise de Linguagem Trabalho Educacional e suas Relações*, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, fundado pela professora Anna Rachel Machado.

Da mesma forma, o grupo ALTER-AGE, *Análise de Linguagem Trabalho Educacional e suas Relações – Aprendizagem por meio de Gêneros e Ensino*, sob a atual

¹² Adotamos nesse texto a grafia Vigotski, com “i” nas primeira e última sílabas. No entanto, o nome do autor, quando citado em referências, a grafia original será preservada, ou seja, registraremos tal qual está na referência citada.

¹³ A clínica da atividade será apresentada na seção 2.3.2 desta pesquisa.

coordenação das professoras Eliane Gouvêa Lousada, da Universidade de São Paulo, e Luzia Bueno, da Universidade São Francisco.

Na cidade de Fortaleza, citamos o grupo de pesquisa LIFT – *Linguagem, Formação e Trabalho*, da Universidade Estadual do Ceará (doravante UECE), do qual fazemos parte. Atualmente, o grupo vem desenvolvendo importantes pesquisas que contemplam o trabalho e a formação de professores no ensino de LE, pelas perspectivas clínica e ergonômica francófona. O LIFT vem realizando eventos acadêmicos que abordam as formas de análise das relações dialógicas entre o professor e o seu trabalho. O grupo é coordenado por sua fundadora, a professora Rozania Maria Alves de Moraes.

Como avançamos por uma área de prática do professor ainda pouco explorada, dado que a BNCC se tornou obrigatória somente em 2020, propomo-nos a buscar alguns trabalhos que envolvam uma combinação das temáticas elencadas em nossa pesquisa¹⁴ para construir o estado da arte. Recorremos aos estudos multidisciplinares da ergonomia francesa e da clínica da atividade como reveladora da atividade real do professor¹⁵, aos conceitos teóricos para análise da atividade languageira a partir da perspectiva dialógica bakhtiniana. Os estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento humano também serão convocados nesta pesquisa.

Priorizamos, na composição do estado da arte, as pesquisas realizadas por pesquisadores do grupo LIFT, da UECE; além da busca, no período de 2016 a 2019, no banco de teses e dissertações da CAPES e de instituições de ensino superior. Nossa busca priorizou os termos: BNCC, prescrições, ensino de língua inglesa, ensino de LE, prática docente, instrução ao sócia.

Na UECE, os pesquisadores do grupo LIFT têm desenvolvido diversas investigações sobre a atividade laboral de professores iniciantes e experientes no ensino de inglês, francês, espanhol e português. Os procedimentos metodológicos dessas pesquisas estão filiados à ergonomia francesa e à clínica da atividade, elegendo para tanto a **análise**

¹⁴Apresentamos um levantamento realizado no banco de teses e dissertações da CAPES (<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>), nas áreas de Linguística Aplicada e Educação, a partir de 2016, ano que antecede a homologação de BNCC para a EI e EF e marcou um período de discussões sobre a nova prescrição, atualização de materiais didáticos e formação dos professores.

¹⁵Objetivamente, afirmamos que a **atividade real do professor** engloba o que ele realiza e o que ele não realiza em sua prática. Ou seja, parafraseando o psicólogo Yves Clot (2007; 2010), podemos dizer que a atividade real do professor diz respeito não apenas àquilo que ele realiza (põe em prática), mas também àquilo que tenta fazer sem conseguir, àquilo que o professor queria ou poderia ter feito, mas encontrou algum impedimento ou mesmo àquilo que o professor acredita poder fazer em outro momento, etc. A partir dos estudos da ergonomia do trabalho entendemos a atividade docente de forma mais ampla, podendo assim analisar além da atividade concretamente realizada e observável. Esse conceito de **atividade real** será abordado na seção 2.3.2

dialógica do discurso por esta observar a língua em sua “integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 2018, p. 207), ou seja, o discurso. Trata-se de uma análise com uma proposta metalinguística, pois considera o sujeito e o meio como aspectos da vida concreta do discurso; corroborando com Brait (2014b, p. 10) que afirma que na análise dialógica do discurso trabalhamos com a “indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos”.

Entre os estudos concluídos, começamos apresentando Bessa (2019), por se assemelhar a nosso estudo utilizando o método da instrução ao sócia para instaurar um processo dialógico entre o sujeito de pesquisa e sua atividade. A autora investigou a atividade docente na abordagem da comunicação oral no ensino de LI no EM da escola pública.

A atividade de professores de francês tem sido amplamente investigada pelos pesquisadores do grupo LIFT. Farias (2011) busca compreender a organização da atividade docente de professores-estagiários de francês e investigar a existência de um gênero e de marcas de estilos próprios desses professores no início de suas carreiras. Em sua tese, Farias (2016) se volta ao estudo da atividade languageira de professores em autoconfrontação, evidenciando desenvolvimento dos profissionais a partir de uma análise dialógica, descritiva e interpretativa de diálogos de autoconfrontação.

Magalhães (2014), em sua dissertação intitulada *Autoconfrontação simples (ACS): um instrumento a serviço da formação profissional de futuros professores de francês como língua estrangeira (FLE)*, investigou a prática de observação de professores em formação. Mantendo como parte de seu campo de investigação a prática de professores de francês. Em sua tese, Magalhães (2019) analisa a atividade languageira de professores formadores, nas áreas de espanhol e inglês, no ensino superior.

Lopes (2017) analisa, a partir de instrumentos e prescrições, os professores em aulas sobre civilização, dimensão cultural do ensino de língua estrangeira. Araújo (2017) trata dos desafios de ensinar leitura em língua espanhola aos jovens da escola pública brasileira. A pesquisa de Araújo (2017) se assemelha à nossa no sentido de acreditar nas metodologias indiretas como reveladoras da atividade real do professor e abordar o papel das prescrições oficiais e sua relação com a atividade do professor.

O grupo LIFT se debruça também sobre pesquisas na área de língua materna, a tese de Marques (2017) investigou o ensino da leitura literária na formação de professores, assim como na sua docência. Saboia (2019) também realizou pesquisa em língua portuguesa no âmbito das mídias sociais, voltando-se para a atividade de professores de literatura do EM.

Por fim, citamos Araújo (2018), em sua tese *O trabalho docente no ensino de língua inglesa sob o olhar do formador e do formando: análise das relações dialógicas na atividade linguageira através do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação*, a autora desenvolveu uma pesquisa em duas perspectivas, a partir do olhar do formador e do formando.

Com o intuito de ampliar a abrangência de nossos estudos para compor o estado da arte, apresentamos algumas pesquisas realizadas em outros estados do Brasil. Assim, com foco nas prescrições oficiais, citamos Gomes (2018), que desenvolveu em Diamantina, uma pesquisa para identificar a relação do professor com as orientações curriculares vigentes; Leis de Diretrizes e Bases (doravante LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) e a BNCC; visando compreender de que maneira esse professor se baseia nessas orientações para o desenvolvimento de seu trabalho.

Fonseca (2018) revela, em sua pesquisa, especificidades das prescrições e seu impacto no sistema educacional brasileiro e na comunidade escolar. A autora apresenta um panorama e uma veemente crítica às prescrições e aos especialistas que as elaboram e busca compreender não apenas as inconsistências que encontra, mas também os impactos na prática dos professores de inglês. Observar tais impactos está, da mesma forma, entre os objetivos de nossa pesquisa. Os resultados obtidos nessa pesquisa foram gerados por meio de sessões de autoconfrontação simples e autoconfrontação cruzada, o que já se distingue da nossa no que se refere ao dispositivo metodológico.

Para a pesquisa de Pagnoncelli (2018), o ponto de partida foram as dificuldades enfrentadas pelo professor no exercício do seu trabalho em sala, que, por vezes, são desconhecidas ou negligenciadas. Para a produção do *corpus* de análise da pesquisa, a autora utilizou a IaS como método de pesquisa. Nesse trabalho, foi possível identificar algumas dimensões mobilizadas pelas professoras, dentre elas, as dimensões físicas, afetivas e psicológicas que demonstram a exigência de um agir pluridimensional. Com isso, Pagnoncelli revelou o processo de desenvolvimento dos professores, visto que, ao tomar consciência dos problemas, naturalmente, as professoras buscam (re)criar meios ao colocar em prática uma Atividade Reguladora¹⁶.

¹⁶ O termo **Atividade Reguladora** foi criado por Anselmo Pereira Lima (PUC-SP) em sua tese de doutorado em 2008. Pagnoncelli (2018 p. 32-33.) traz a concepção de **Atividade Reguladora** para seu estudo e a descreve como “[...] o estágio de desenvolvimento demonstrado por um sujeito que ao deparar-se com uma dificuldade desenvolve modos de resolver o impasse.” A autora nos aponta que um trabalhador iniciante pode perceber-se mais motivado ou com interesses e/ou necessidades de busca de uma possível solução de uma situação com a implementação de uma **Atividade Reguladora**.

Diante do exposto, entendemos que nossa pesquisa se dá no âmbito da LA e não se furta em compreender e aplicar importantes conceitos da Psicologia, Sociologia e da Pedagogia para analisar, com mais propriedade, os registros dos professores (relatos escritos e orais, vídeos) sobre a docência.

Trabalhamos em uma esfera na qual o “status crescente que os ofícios e as profissões humanas interativas vêm adquirindo na organização socioeconômica do trabalho” (TARDIFF; LESSARD, 2014, p.15) nos incentiva a investigar a atividade linguageira¹⁷ do professor, ou seja o que o professor fala/revela/percebe sobre sua atividade laboral, elencando, assim, algumas das referências que interferem na atividade do professor, como tempo de trabalho, número de alunos, relação com colegas de trabalho e lideranças, burocracia, prescrições, divisão do trabalho e ambiente laboral, enfim, todo fenômeno que exerça influência na prática do professor.

Acreditamos que nosso trabalho poderá desvelar possíveis dificuldades enfrentadas pelos professores de inglês ao se depararem com currículos elaborados a partir da BNCC e poderá oportunizar um processo dialógico entre o professor, suas dificuldades e sua atividade. Para isto, buscamos analisar a atividade docente de um professor e a maneira como (re)concebe e realiza as prescrições constitutivas de sua atividade.

No tocante à relevância de nosso estudo para a linha de pesquisa *Linguagem, Tecnologia e Ensino do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada* da UECE, consideramos que há possibilidade de promover avanços para os estudos, prioritariamente, nas áreas de ensino de LI e de análise da atividade docente que levam em conta documentos oficiais do governo federal e do estado do Ceará.

Acreditamos na análise da atividade do professor realizada a partir de uma perspectiva ergonômica e da clínica da atividade que nos fornece “uma base empírica a algumas observações sobre o desenvolvimento do vivido no âmago da ação” (CLOT, 2010, p. 201) e utilizamos, como método de pesquisa, a IaS, dispositivo da clínica da atividade ainda pouco explorado no programa de pós-graduação da UECE. Ainda, a construção dessa pesquisa se volta para a BNCC e para o DCRC e busca perceber como o professor lida com essa prescrição nesse primeiro ano de aplicação, olhando para o docente como protagonista de sua atividade laboral em interação com as normas e prescrições oficiais.

¹⁷ Essa atividade linguageira analisada (atividade sobre a atividade) parte de uma atividade inicial, a saber uma atividade laboral.

Assim, chegamos ao nosso objeto de estudo, o professor em seu *métier*¹⁸ no trabalho com a BNCC. Tentamos preencher uma lacuna quanto aos estudos que observam a prática de professores de inglês do EF, com foco nos anos finais, ressaltando o professor como agente de mudança na sua própria prática, explorando as questões que emergem dos saberes mobilizados, as prescrições, as práticas e o suporte das lideranças (coordenadores e diretores das escolas) e do coletivo.

Assim, considerando a prática de um professor de língua inglesa do EF e com o aporte dos pressupostos da clínica da atividade e da análise dialógica do discurso¹⁹, traçamos uma trajetória de investigação para responder às seguintes questões de pesquisa:

Questão geral: Como o professor de inglês do EF da escola pública percebe os efeitos do Documento Curricular Referencial do Ceará elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular na sua prática docente?

Elaboramos duas questões específicas, a saber:

1) Como se dá a escolha de estratégias de ensino utilizadas pelo professor de inglês do EF para realizar sua atividade no contexto da escola pública pautando-se no Documento Curricular Referencial do Ceará elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular?

2) Que pontos de conflito, de dificuldades, de (re)ajuste e de êxito podem ser percebidos a partir do discurso do professor na realização de sua atividade professoral com o Documento Curricular Referencial do Ceará elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular?

Tais questões de pesquisa foram elaboradas a partir dos três objetivos dessa, pesquisa. Colocamos a seguir o objetivo principal seguido de dois objetivos específicos:

Objetivo geral: Analisar a partir do discurso do professor de inglês do ensino fundamental da escola pública como ele percebe os efeitos do DCRC elaborado a partir da BNCC na sua prática docente.

¹⁸ Trabalhamos com a concepção de Clot para *métier*. “Um *métier* é primeiramente um paradoxo: ele não pertence a ninguém e, entretanto, cada um é responsável diante das sanções da prática. O *métier* é uma espécie de instituição com várias vidas simultâneas e é isso que torna possível seu desenvolvimento na organização, e mesmo além da organização, na sociedade. Ele tem uma arquitetura: no sentido mais próximo do real, é primeiramente o gesto pessoal próprio de cada um que nos faz dizer que alguém tem o *métier*” (CLOT, 2017, p.20).

¹⁹ A referência sobre a **análise dialógica do discurso** para esse estudo vem do conjunto de obras de Bakhtin e o Círculo, não pretendemos estabelecer uma definição estanque, segundo Brait (2014, p. 10) estabelecer uma definição para a **análise dialógica do discurso** seria “uma contradição em relação aos termos que a postulam”, então, destacamos que se trata de uma análise referente aos estudos da língua(gem) e sua relação com a concepção de conhecimentos em meios histórico-culturais promovendo os estudos do discurso para além da linguística. Este conceito será abordado na seção 2.4.2

Elaboramos dois objetivos específicos, a saber:

- 1) Descrever como se dá a escolha das estratégias de ensino utilizadas pelo professor de inglês do ensino fundamental para realizar sua atividade no contexto da escola pública pautando-se no DCRC elaborado a partir da BNCC.
- 2) Identificar, a partir do discurso do professor, pontos de conflito, de dificuldade, de (re)ajuste e de êxito para a realização de sua atividade professoral com o DCRC elaborado a partir da BNCC.

Reforçamos, sobremaneira, que nossa pesquisa se distingue das demais por partir do discurso do professor sobre sua prática e por buscar descrever os impactos da BNCC e do DCRC na prática do professor e não a aprendizagem dos alunos, apesar de termos ciência de que a prática do professor tem impacto nos resultados da aprendizagem. Acreditamos que, a partir da atividade linguageira do professor, podemos identificar caminhos para contribuir com os debates sobre o eixo: trabalho educacional/ linguagem/ desenvolvimento humano (MAGALHÃES, 2014).

Para tanto, desejamos desenvolver o debate sobre o trabalho educacional a partir da BNCC e do DCRC; situamos a linguagem como fenômeno e objeto de pesquisa, ao passo que olhamos para o eixo do desenvolvimento humano como forma de amenizar as situações de adoecimento e angústia dos professores na sua ação profissional e como promoção do bem-estar do docente.

Diante disso, sentimo-nos instigados a investigar, adentrando a escola pública, a atividade docente do professor de inglês, por ser um contexto abrangente e por ser a realidade de um número representativo de profissionais no Brasil, para assim, talvez, ajudar no processo de implementação da BNCC que está em seu primeiro ano efetivo de aplicação nas escolas públicas brasileiras. Construimos um estudo que pode vir a ser considerado pelos órgãos públicos, no caso a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), como eficiente para a compreensão da atividade do professor de língua inglesa da escola pública, podendo, inclusive, ser incorporado aos cursos de formação docente.

Dessa forma, várias etapas compuseram a trajetória que nos levou a responder às questões que guiaram o presente estudo. Julgamos apropriado dividir esta dissertação em seções, para que o leitor possa acompanhar a construção da pesquisa de forma amena e imperturbável.

Assim sendo, a seção 1 foi intitulada **Introdução**. Seguimos, então, para a seção 2 que está identificada como **Fundamentação Teórica** e divide-se em quatro seções

secundárias, **O ensino de inglês como língua estrangeira (2.1); As prescrições e o ensino de língua inglesa: BNCC e DCRC (2.2); As abordagens clínica e ergonômica e o procedimento da entrevista narrativa para a análise da atividade docente (2.3) e Orientações teóricas de Bakhtin e o Círculo e de Vigotski para o estudo em questão (2.4).**

A terceira seção de nossa pesquisa, intitulada **Metodologia**, foi dividida em sete seções secundárias; apresentamos, respectivamente, **Natureza e abordagem da pesquisa (3.1); Contexto da Pesquisa (3.2); Sujeito da pesquisa (3.3); Procedimentos metodológicos (3.4); Corpus da Pesquisa (3.5); Procedimentos de análises adotados (3.6)** e, finalmente, **Procedimentos éticos que guiaram o estudo (3.7).**

A quarta seção de nossa pesquisa, intitulada **Análise e discussão dos resultados**, divide-se em três seções secundárias: **Análise do questionário inicial: perfil, formação do professor e implementação da BNCC e do DCRC (4.1), A coanálise da prática docente à luz do método da instrução ao sócia (4.2) e A entrevista narrativa (4.3).**

Finalmente, nas **Considerações finais**, seção 5, realizamos um apanhado geral do estudo, com uma síntese de todos os resultados obtidos, e refletimos sobre como o presente estudo pode ajudar na atividade de professores de LI frente às novas prescrições da BNCC e do DCRC. Além disso, apontamos para algumas perspectivas que surgem, a partir deste trabalho, para a realização de outros estudos, novas pesquisas, questões que não aprofundamos, mas que merecem ser investigadas futuramente.

Esclarecemos que a presente pesquisa não teve por objetivo avaliar ou criticar negativamente a prática professoral, tampouco medir a aprendizagem dos alunos. De fato, o que buscamos investigar são as relações estabelecidas entre o professor, a sua atividade e as prescrições do seu *métier*. Na mesma oportunidade, refletimos sobre o papel da Instrução ao Sócia (doravante IaS) como método e da Entrevista Narrativa (doravante EN) como mais um procedimento para a análise da atividade do professor. Dessa forma, este trabalho procurou articular um diálogo reflexivo entre o professor e a sua atividade docente.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“[...] como um professor ‘esclarecido e eclético’, você pensa em termos de uma série de opções metodológicas a sua disposição para adaptar as aulas a seus contextos. A sua **abordagem** [...] assume grande importância. Sua abordagem inclui uma série de princípios básicos de aprendizagem e ensino nos quais você pode confiar para planejar e avaliar as suas aulas. Sua abordagem ao ensino de línguas é uma compreensão teoricamente e amplamente válida sobre o processo de aprendizagem e ensino. É inspirada pela interconexão de todas as suas leituras, observações, discussões e práticas de ensino, e essa interconexão é a base de tudo o que você faz na sala de aula.”²⁰

(BROWN, 2001, p. 40)

Nesta seção, apresentamos o referencial teórico que serviu como suporte à realização de nossa investigação. Dessa maneira, abordamos temas que versam sobre a prática do professor e seus saberes, principalmente aqueles voltados ao ensino de LI (LEFFA, 1988, 1999; GIMENEZ, 2011; SILVA, 2015). Na mesma seção, aprofundamos o estudo sobre as prescrições da BNCC (BRASIL, 2018a) e do DCRC (CEARÁ, 2019) como documentos prescritivos para o EF, além de um estudo abrangente sobre prescrições (AMIGUES, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004; TÍLIO, 2019), a clínica da atividade (CLOT, 2007, 2010; MORAES; MAGALHÃES, 2017), a ergonomia da atividade (GUÉRIN *et al*, 2001; DANIELLOU, 2002, 2004; CLOT, 2007, 2010) e as diversas maneiras como se apresenta o trabalho – prescrito, real e realizado; também, a IaS como método (CLOT, 2007, 2010; BATISTA; RABELO, 2013; ODDONE; RE; BRIANTE, 2015; BESSA 2019; 2020), o método da entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003; NACARATO; BETERELI, 2013; NACARATO, 2018).

as relações dialógicas pautadas nas teorias de Bakhtin e o Círculo (2000, 2010; 2015; 2018), Bakhtin; Volochínov (2014) e a teoria histórico-cultural do desenvolvimento, de Vigotski (1989, 2007, 2009).

²⁰ No original: “[...] as an ‘enlightened, eclectic’ teacher, you think in terms of a number of possible methodological options at your disposal to tailoring classes to particular contexts. Your **approach** [...] takes on great importance. Your approach includes a number of basic principles of learning and teaching on which you can rely for designing and evaluating classroom lessons. Your approach to language-teaching is a theoretically well informed global understanding of the process of learning and teaching. It is inspired by interconnection of all your reading and observing and discussing and teaching, and that interconnection underlies everything that you do in the classroom” (BROWN, 2001, p. 40).

2.1 Ensino de inglês como língua estrangeira

Na subseção em questão, buscamos discorrer acerca do ensino de LE na escola pública brasileira e, em particular, do ensino de LI. O primeiro subtítulo versará sobre as políticas linguísticas adotadas no Brasil, seu contexto e sua história. Em seguida, elencamos dados sobre a evolução das teorias que estudam o processo de ensino e aprendizagem de LI no Brasil, assim como o papel do professor e do aluno e questões pertinentes aos saberes e habilidades do professor de inglês na escola brasileira.

2.1.1 Políticas linguísticas e o ensino de inglês no Brasil

As políticas linguísticas são iniciativas que, ao serem reproduzidas pelas abordagens e metodologias, verdadeiramente, materializam-se nas salas de aula. Propomos falar acerca das políticas linguísticas vigentes para o ensino de LE no Brasil, mais especificamente da LI, que assume um papel de língua mundial.

Tendo a hegemonia da LI em pauta, asseguramos que, para preservar a identidade de professores e alunos, assim como as variações linguísticas e as línguas das minorias, faz-se necessária uma globalização contra hegemônica. Indivíduo, grupo, classe, coletividade e povo são colocados diante de outros horizontes. Somente se houver resistência, apego aos seus valores, aos seus padrões culturais, afirmando os direitos que possuem como povo, poderão vislumbrar o novo, se apropriar dele e permanecer **vivos**. Em nossa concepção, a globalização é real e nós queremos romper alguns limites, mas devemos entender a dimensão da globalização em nosso país, em nosso trabalho e em nossas relações.

Buscamos, em Santos (2000), uma reflexão sobre a globalização, os espaços e o cotidiano:

[...] juntos à busca da sobrevivência, vemos produzir-se, na base da sociedade um pragmatismo mesclado com a emoção, a partir dos lugares e das pessoas juntos. Esse é, também, um modo de **insurreição** em relação à globalização, com a descoberta de que, a despeito de sermos o que somos, podemos também desejar ser outra coisa.

Nisso, o papel do lugar é determinante. Ele não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e futuro. **A existência naquele espaço, exerce um papel revelador sobre o mundo.**

Globais, os lugares ganham um quinhão (maior ou menor) da “racionalidade” do “mundo”. Mas esta se propaga de modo heterogêneo, isto é, deixando coexistirem outras realidades, isto é, contra racionalidades, a que, equivocadamente e do ponto de vista da racionalidade dominante, se chamam “irracionalidades”. Mas a conformidade com a **Razão Hegemônica** é limitada. É somente a partir de tais

irracionalidades que é possível a ampliação da consciência (SANTOS, 2020, p. 115, grifos nossos²¹).

No que se refere ao ensino e aprendizagem de LI, a globalização e a tecnologia tornam a comunicação entre falantes de diferentes línguas mais frequente; ousamos afirmar que, com a tecnologia, alunos podem ter mais contato com os professores fora de sala de aula do que dentro dela, situação pouco provável de acontecer há uma ou duas décadas. A globalização e a tecnologia oportunizam vivências cotidianas autênticas, vida real. As pessoas se comunicando em outra língua sem sair de seu espaço geográfico.

O ensino de LE para a educação básica no Brasil é, atualmente, prescrito por um único documento oficial obrigatório, a BNCC. Como esse é um documento que perpassa todo o ensino básico brasileiro (para ensino de LI a partir do 6º ano), é importante investigar como ele influencia a maneira como o idioma é tratado em sala de aula. O professor, como agente, precisa estar ciente da ação de tais políticas linguísticas e da própria postura frente a uma língua mundial. Da mesma forma, é importante pensar criticamente sobre o ensino dessa língua, o uso na comunidade escolar e o uso fora da escola e sobre como as políticas linguísticas impactam a sua prática.

Quando pensamos na história das políticas linguísticas no Brasil, podemos identificar o primeiro marco oficial na era colonial com Marquês de Pombal²². No ano de 1808, a data da chegada da família real ao Brasil, eram o grego e o latim as disciplinas dominantes (LEFFA, 1999), aprendiam-se história e geografia a partir das línguas clássicas. Data de 22 de junho de 1809, ano seguinte à chegada da família real ao Brasil, o primeiro decreto, assinado por D. João VI (1767 -1826), que instituiu as disciplinas de inglês e francês, com o intuito de melhorar a instrução pública e as relações comerciais com a abertura dos portos. Segue texto do decreto:

²¹ Informamos que vamos inserir a expressão **grifos nossos** a cada vez que utilizarmos o negrito para destacar termos ou mesmos passagens dentro de citações, caso estas apresentem termos ou passagens em negritos sem essa especificação indica que são do autor da citação.

²² Sobre “o ensino brasileiro, ao focalizar especialmente a proposta de reforma educacional realizada por Marquês de Pombal [...] em cujo contexto social estavam presentes ideias absolutistas, de um lado, e ideias iluministas inspiradoras de Pombal, de outro lado [...]. A análise crítica converge para a afirmação de que a reforma pombalina foi desastrosa para a educação brasileira e, em certa medida, também para o sistema educacional português. Tal afirmação está fundamentada na seguinte questão – destruição de uma organização educacional já consolidada e com resultados seculares dos padres da Companhia de Jesus, ainda que contestáveis do ponto de vista social, histórico, científico, sem que ocorresse a implementação de uma nova proposta educacional que conseguisse dar conta das necessidades sociais [...]. No entanto, torna-se necessário enfatizar que a substituição da metodologia eclesial dos jesuítas pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica marca o surgimento, na sociedade, do espírito moderno” (MACIEL; SHIGONOV, 2006, p. 465).

E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa. Com o estabelecimento destas fiéis cadeiras com as que há já estabelecidas, está interinamente providenciado quanto por ora basta para a educação literária e instrução pública (MOACYR, 1936, p. 61).

Vale ressaltar que esse não é o primeiro capítulo das políticas linguísticas no Brasil. O início se deu com os Jesuítas que chegaram ao Brasil com o objetivo de aprender e sistematizar a língua dos nativos para então colonizá-los e evangelizá-los.

Para prosseguir com esse registro histórico, trazemos Leffa (1999) que enumera cuidadosamente uma série de políticas equivocadas que acabaram por levar o ensino de LE à decadência no Brasil colonial, como escolha de metodologia inadequada, redução de carga horária, objetivos de aprendizagem limitados à submissão a exames, línguas como o italiano suprimidas dos currículos. Foi longo o período de problemas no ensino de LE que atravessou parte do período colonial e todo o período republicano. Indicamos, no quadro 1, a redução da carga horária de ensino de LE no Brasil no período de 1855 a 1929.

Quadro 1 – Tempo (em anos) de estudo de línguas estrangeiras na educação básica.

Ano	Reformas	Línguas Clássicas			Línguas Modernas				
		Latim	Grego	Total	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Total
1855	Couto Ferraz	7	3	10	3	3	3	1F	9+1F
1857	Marquês de Olinda	7	2	9	3	4	2	1F	9+1F
1862	Sousa Ramos	7	2	9	3	4	2	2F	9+2F
1870	Paulino de Sousa	6	2	8	4	4	-	-	8
1876	Cunha Figueiredo	3	2	5	2	1	2F	-	3+2F
1878	Leôncio de Carvalho	3	2	5	2	2	2	-	6
1881	Homem de Melo	4	2	6	2	2	2	1F	6+1F
1890	Benjamin Constant	3	2	5	3	3 op		-	6
1892	Fernando Lobo	3	3	6	3	3	3	-	9
1900	Epitácio Pessoa	3	3	6	3	3	3	-	9
1911	Rivadavia Correa	2	1	3	3	3 op		-	6
1915	C. Maximiliano	3	-	3	3	3 op		-	6
1925	J.L.Alves-Rocha Vaz	4	-	4	3	3 op		1F	6+1F
1929	Alteração desta	4	-	4	3	3 op		1F	6+1F

(op – opcional / F – facultativo)

Fonte: HELB – História do Ensino de Línguas no Brasil (Ano 1 – no 1 1/2007)²³

Somente na Reforma de 1931, o **método da gramática e tradução**²⁴ foi substituída pelo **método direto**²⁵, ou seja, sem tradução e sem língua materna, mesmo assim, somente a

²³ Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/94-o-ensino-de-linguas-estrangeiras-no-brasil-periodo-de-1808-1930#:~:text=Um%20dos%20marcos%20iniciais%20na,cadeiras%20de%20ingl%C3%AAAs%20e%20franc%C3%AAAs.>

Reforma Capanema, em 1942, veio consolidar a nova metodologia. Leffa (1999) assim descreve a Reforma Capanema de 1942:

A Reforma Capanema, de 1942, teve o grande mérito de equiparar todas as modalidades de ensino médio - secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola - de um lado democratizando o ensino, ao dar a todos os cursos o mesmo status, embora, de outro lado, tenha sido acusada por alguns de ser uma reforma fascista e de promover o classicismo aristocrático e acadêmico dos últimos dias do Império (LEFFA, 1999, p.10).

O método direto trouxe ao Brasil uma demanda de professores nativos, de fato fluentes na língua-alvo, dada a carência de professores fluentes no Brasil e as características do método. Outro aspecto da mesma reforma que Leffa (1999) não deixa de mencionar e que, infelizmente, parece-nos contemporâneo é a centralização no MEC das decisões sobre as políticas públicas e prescrições para o professor. Muitas escolas nem chegaram a conhecer o método direto, permanecendo no método tradicional devido ao limitado alcance das políticas linguísticas.

A política linguística da Era Vargas, que coincide com o período da 2ª Guerra Mundial, banuiu o ensino de alemão e italiano não só das escolas, mas da vida das comunidades de imigrantes. Isso ocorreu porque o Brasil esteve ao lado dos aliados na 2ª Guerra, ou seja, EUA, que foram atacados por Itália e Alemanha. As duas línguas passaram a ter estatuto de dialeto, tornando-se preteridas dentro da comunidade de fala em solo brasileiro.

As LDBs de 1961²⁶ e de 1971²⁷ excluíram a LE do currículo compulsório, já que o governo militar detinha um objetivo positivamente nacionalista, a princípio do então 2º grau, atual EM, e, posteriormente, do 1º grau, atual EF, ficando a cargo dos Estados (Conselhos Estaduais de Educação) a inclusão da LE na grade curricular (LEFFA, 1999). O

²⁴ “O primeiro método de ensino de línguas estrangeiras que se tem notícia, [...] um dos objetivos do ensino de línguas estrangeiras é levar o estudante a se tornar um leitor fluente, então a melhor forma de se atingir esse objetivo é por meio do estudo das estruturas gramaticais da língua estrangeira e da tradução dos textos [...] o ensino da gramática tem uma característica bem específica no método da gramática e tradução: ele é feito de forma dedutiva” (OLIVEIRA, 2014, p. 76).

²⁵ O método direto foi assim chamado pois estabelece que o significado das frases e palavras na língua estrangeira seja estabelecido de forma direta, uma conexão direta entre significados e palavras na língua-alvo. Na aplicação dessa proposta metodológica Oliveira (2014, p. 80-81) destaca, “a proibição do uso de língua materna dos alunos na sala de aula e o uso de objetos e imagens para explicar os significados das palavras [...] a proibição da tradução na sala de aula [...] a necessidade de o professor ser fluente na língua-alvo”.

²⁶ Publicado no dia 20 dezembro, cria para isso o Conselho Federal de Educação. Artigo 35, parágrafo 1º: "Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino."

²⁷ “Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. O ensino é reduzido de 12 para 11 anos. Formação com ênfase na habilitação profissional. O Conselho Federal de Educação (artigo 4o., parágrafo 3o.) encarregado de fixar "além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins". Redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira” (LEFFA, 1999).

estudo profissionalizante e o mercado de trabalho da época, aparentemente, não demandavam aprendizado de línguas. Foi uma medida econômica e política que direcionou a política linguística nesse contexto.

A reforma proposta implicava “abandonar o ensino verbalístico e acadêmico para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º grau voltado às necessidades do desenvolvimento”, dizia a mensagem do ministro da Educação, Jarbas Passarinho, enviada com o projeto que daria origem à Lei 5.692.

O ministro — senador licenciado — também afirmava que a reforma possibilitaria o abandono do ensino “meramente propedêutico” (preparatório para o ensino superior) para dar terminalidade à escola de 2º grau, formando “os técnicos de nível médio de que têm fome a empresa privada e a pública”. A terminalidade a que se referia o ministro significava que o aluno, ao se qualificar como técnico ou auxiliar, poderia dar por encerrados os estudos e entrar no mercado de trabalho. (BELTRÃO, 2017, p. n.p.).

Em 1976, através de uma resolução, o ensino de LE volta a ser obrigatório, porém apenas no 2º grau; curiosamente com foco no instrumental. Assim, foi a partir da LDB, Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que as diretrizes e bases da educação nacional foram estabelecidas, nessa data, a oferta de língua estrangeira volta a ser obrigatória a partir da 5ª série do EF, atual 6º ano, sendo, no EM, ofertadas duas línguas estrangeiras, geralmente o inglês como obrigatório.

Nessa perspectiva, trazemos o Art. 3º da LDB²⁸ (1996), seção título II dos princípios e fins da educação nacional, a fim de analisar alguns aspectos que nos parecem contraditórios. A LDB prescreve onze princípios para nortear o ensino, dos quais destacamos o III, o princípio sobre o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. O mencionado pluralismo sugere mais de uma opção de aprendizagem de língua estrangeira, formas plurais de comunicação.

A controversa colocação no documento oficial, já que privilegia uma língua apenas, nega a origem do povo brasileiro, ao mesmo tempo em que desprestigia as comunidades imigrantes que tem todo o direito de exercer sua subjetividade em sua língua materna. No quadro 2 (página 34), levantamos as indicações das prescrições oficiais nacionais para a língua estrangeira que deve ser ensinada nas escolas partindo do PCN-Língua Estrangeira à BNCC. Acrescentamos, ao quadro 2, as especificações do DCRC, prescrição regional cearense, pela sua inserção em nossa pesquisa.

²⁸ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 5 de fev. de 2021.

Quadro 2 – As prescrições oficiais e as línguas estrangeiras na educação básica.

ANO	PRESCRIÇÃO	LÍNGUA ESTRANGEIRA	PROPOSTA CENTRAL
1998	PCN Língua Estrangeira	Inglês - Obrigatório, a partir do 5º ano.	“Organizar uma proposta de ensino que garanta para todos, na rede escolar, uma experiência significativa de comunicação via Língua Estrangeira” (BRASIL, 1998, p. 21). Visão sócio interacional da linguagem e da aprendizagem. Temas transversais – viver a experiência humana.
1999	PCNEM	Inglês – Obrigatório para o EM.	“Proporcionar ao aluno um nível de competência linguística capaz de lhe dar acesso a diversos tipos de informações e de também contribuir para a sua formação enquanto cidadão” (SILVA, 2015, p. 62). Foi criticada por sua baixa operacionalidade devido a sua linguagem muito teórica e hermética.
2002	PCN+EM	Inglês obrigatório a partir do 5º ano do EF ao final do EM.	Ampliar as orientações dos PCNEM. “Apontar direções e alternativas para a formação continuada dos professores do EM, no sentido de garantir-lhes permanente instrumentação e aperfeiçoamento para o trabalho que deles se espera” (BRASIL, 2002, p. 13).
2004, 2006	OCEM	Inglês obrigatório na 1ª versão (2004). Espanhol e inglês obrigatórios para o EM (Lei nº 11.161 - 5/08/2005).	Aprofundar, mais uma vez, as propostas dos documentos anteriores. Ensino das quatro habilidades atrelado à cultura do método. “Propostas voltadas para as práticas discursivas de maneira não prescritiva, respeitando, assim, a autonomia e o exercício da cidadania do próprio professor” (SILVA, 2015, p. 67).
2018	BNCC	Inglês obrigatório a partir do 6º ano (EF).	“Possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos” (BRASIL, 2018a. p. 241).
2019	DCRC (CE)	Inglês obrigatório a partir do 6º ano (EF).	“Proporcionar aos seus aprendizes não apenas os desenvolvimentos das competências comunicativas, mas, sobretudo, o desenvolvimento da consciência linguística e da consciência crítica a respeito da construção social dos seus significados no contexto local em que o seu falante está inserido” (CEARÁ, 2019, p. 349).

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Brasil (1998, 2002, 2004, 2006, 2018a), Silva (2015) e Ceará (2019).

Chegando à conclusão dessa seção, observamos que as políticas públicas para ensino de LE foram atualizadas segundo teorias de ensino e aprendizagem, bem como demandas políticas ou econômicas. É uma trajetória de avanços e recuos, como no caso de ensino de espanhol que, em 2005, com a assinatura da lei 11.161 tornava-se obrigatória a oferta de espanhol no EM, no escopo da participação do Brasil no MERCOSUL e na aproximação com países vizinhos. No entanto, na gestão do ex-presidente da República Michel Temer (2016 -2019), foi feita a Reforma do Ensino Médio e, nela, foi revogada

a Lei de nº 11.161/2005. Com a reforma, o inglês é a única LE obrigatória a partir do 6º ano do EF desde 2017.

Observamos, da mesma forma, que há décadas as políticas públicas, por serem de cunho federal, revelam-se distantes ou apartadas da realidade de estados, cidades e municípios, podendo, por esse motivo, não atingir professores e alunos de forma satisfatória. Segundo Tílio (2019), a BNCC segue o mesmo rito, mesmo alardeadas as suas consultas públicas e formulários *online* para contribuições, adversamente não foram divulgadas informações sobre a incorporação dessas contribuições.

Contudo, a escola visionada pela BNCC permanece com o grande desafio do “ensino de língua(gem) como prática social situada, e não como um fim em si” (TÍLIO, 2019, p. 8). As abordagens de ensino de LI, tanto com relação aos aspectos do direcionamento oficial como também pelas escolhas individuais feitas pelos professores, incitam uma reflexão sobre o *status* atual da LI e refletem no ensino e no uso da língua.

As políticas linguísticas se materializam nas salas de aula e disso resulta um profissional que pode estar em conflito sobre o que se diz de sua prática e o que ele mesmo pode dizer sobre essa prática. As considerações a seguir concentram-se no ensino de LI nas escolas públicas brasileiras, interesse desta pesquisa.

2.1.2 Ensino de inglês na escola pública brasileira

O ensino de LI chegou ao Brasil junto com o de outras línguas modernas como a francesa, a alemã e a italiana; e esse grupo chegou depois das línguas clássicas, grego e latim, que durante todo o período colonial reinaram como disciplinas dominantes (LEFFA, 1999). A metodologia da gramática e tradução utilizada buscava o ensino do latim e do grego com enfoque no aprendizado das estruturas sintáticas e o estudo do vocabulário da língua-alvo como forma de tornar o aluno mais hábil a realizar traduções (OLIVEIRA, 2014).

O ensino dessas línguas se justificava pela preocupação em promover a educação e, assim, facilitar o processo de colonização dos povos que habitavam o território dominado pelos portugueses. A chegada da família real no Brasil (1808) impulsionou o ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM), atendendo a interesses econômicos para o desenvolvimento do país, capacitando profissionais brasileiros para atenderem a uma demanda de mercado de trabalho frente às relações comerciais com países estrangeiros, principalmente a Inglaterra.

Um marco fundamental para o ensino de LE, não apenas em contexto nacional, foi a publicação do *Cours de Linguistique Générale* de Saussure, em 1916, fortalecendo as ideias estruturalistas vigentes na época. Outro marco, no ano de 1930, foi a instituição do MEC, na época chamado de *Ministério da Educação e Saúde Pública*. O MEC coordena, até os dias atuais, as políticas públicas para as instituições de ensino.

Na década de 1930, cursos de inglês surgiram no Brasil, primeiramente em São Paulo e Rio de Janeiro. Os cursos de idiomas assumem um importante papel na formação dos falantes de inglês no Brasil. Assim, até os dias de hoje, vê-se as escolas públicas e privadas como ineficazes no ensino de LI, há predominância de professores que aprenderam inglês em cursos de idiomas.

O Colégio Pedro II, fundado no Brasil a partir dos moldes franceses de educação, apresentava em seu programa sete anos de francês, cinco de inglês e três de alemão, englobando o italiano em 1931. Nas pesquisas de Leffa (1988), esse colégio passou por uma reforma radical no método de ensino a partir de 1932, quando foi implantado o método direto com turmas com o máximo de 20 (vinte alunos) e professores selecionados rigorosamente.

No entanto, o método direto encontrou dificuldade em se expandir e esse aspecto não ocorreu apenas no Brasil. Leffa (1988) assevera que houve várias justificativas, como falta de professores capacitados ou falta de resistência física exigida dos professores que precisavam manter-se várias horas por dia falando o idioma. O método é centrado no professor que apresenta os conteúdos sistematicamente na língua-alvo. Passado o entusiasmo inicial, os professores de LI no Brasil retornavam para a metodologia da gramática e tradução.

Assim, as vantagens do método direto estavam postas e validadas oficialmente, no entanto, os professores retornam à abordagem anterior. Esse é um retrato ainda contemporâneo do ensino de LI no Brasil. Há de se encontrar as condições políticas, laborais e técnicas adequadas para que as abordagens sejam aplicadas e promovam a satisfação profissional ao professor. Destacamos, nesse momento, a importância do caráter reflexivo do professor enquanto profissional que se forma na sua prática.

Embora, historicamente, o ensino de LI seja marcado por perdas, incluindo de carga horária, como apresentamos no quadro 1 (p. 31), é conhecido o prestígio do domínio da LI (e de outros idiomas) que há em diversas esferas e, conseqüentemente, o desejo que os alunos demonstrem em aprender e avançar em novas comunidades discursivas, como a acadêmica, por exemplo.

Levando-se em consideração que um sistema não se define apenas a partir da soma das partes que o compõem, é preciso considerar também os subsistemas envolvidos no

ensino de línguas para o sucesso acadêmico-cultural dos alunos e para a conquista de condições de trabalho irrepreensíveis para os professores.

Assim, somam-se às políticas de ensino, as prescrições, as abordagens, as universidades, as escolas, os professores, os alunos e a sociedade como um todo, incluindo a complexidade pertinente a cada subsistema, para defender a ideia de que o campo de ensino de inglês deve tomar ciência das significativas mudanças que vivencia e abrir espaço para que o professor fale, para que o coletivo de professores se coloque e possa assumir, verdadeiramente, seu papel na escola pública.

Na próxima seção damos início a um cuidadoso estudo sobre as prescrições apresentando definições e concepções teóricas. Trata-se de uma seção dedicada a BNCC e ao DCRC.

2.2 As prescrições e o ensino de língua inglesa: BNCC e DCRC

O trabalho do professor está comumente localizado no campo das ciências da educação, no entanto, ao nos aproximarmos das situações de trabalho em sala de aula, outras dimensões da atividade do professor se revelam, como o uso de prescrições, por exemplo, pouco exploradas nas pesquisas sobre atividade do professor no campo da educação (AMIGUES, 2004). Para penetrar nestas outras dimensões e compreender melhor a atividade professoral lançamos mão do quadro das ciências do trabalho na área da ergonomia francesa e da clínica da atividade numa abordagem da psicologia do trabalho (CLOT, 2007, 2010).

2.2.1 Prescrições: desencadeadoras e formadoras da atividade do professor

Reconhecemos nos estudos da ergonomia francesa e da psicologia do trabalho uma oportunidade de aprofundamento das questões teóricas entre tarefa²⁹ e atividade³⁰ e entre trabalho prescrito e o real da atividade³¹ (GUÉRIN *et al*, 2001). A tarefa do professor, ou seja, **aquilo que deve ser feito**, comumente não é definida por ele, mas sim por planejadores

²⁹ De maneira objetiva podemos definir a tarefa como algo que se tem a fazer. Guérin *et al* (2001, p. 15) nos previnem quanto às diferenças entre trabalho e tarefa. “Tarefa não é o trabalho, mas o que é prescrito pela empresa ao operador”.

³⁰ A atividade não se resume ao que o trabalhador faz. Segundo Clot (2007, p. 65), “a atividade do sujeito não se volta unicamente para o objeto da tarefa, mas também para a atividade dos outros que se baseiam nessa tarefa, e para suas outras atividades.”

³¹ Abordaremos as concepções de trabalho prescrito e real da atividade nas subseções 2.3.1 e 2.3.2

hierarquicamente organizados. Na verdade, assim se dá a prescrição das tarefas com a maioria das profissões. Os estudos das ciências do trabalho são aplicados para compreender a atividade de uma diversidade de profissionais, são estudos essenciais já que as prescrições têm o objetivo de nortear a ação laboral.

Avançando para aspectos que constituem as prescrições, afirmamos que o texto escrito é, em geral, o formato mais conhecido. As prescrições oficiais que trabalhamos nesta pesquisa, BNCC e o DCRC, são prescrições oficiais e se apresentam em textos escritos. No entanto, as prescrições, de forma geral, podem ser transmitidas oralmente, desde que tenham como característica aspectos instrucionais-normativos determinando quais ações devem ser realizadas por cada profissional de acordo com sua função e categoria.

Amigues (2004) nos alerta sobre aspectos que podem nos levar a uma compreensão e/ou definição equivocada sobre o trabalho do professor,

É muito frequente, quando se fala de trabalho do professor, usar categorias do senso comum: trabalhar é utilizar meios para atingir um fim. Nessa perspectiva, os meios considerados são os programas, os métodos pedagógicos ou didáticos (no sentido francês) que levam os alunos a aprender [...].

Dessa perspectiva a ação do professor é *naturalmente* considerada do ponto de vista prescritivo ou normativo da instituição: o melhor meio de caracterizar as práticas pedagógicas, o que faz a sua eficácia, consiste em avaliar a distância entre os desempenhos escolares e o que é definido pela instituição como objetivo da aprendizagem para os alunos [...]

De acordo com esse ponto de vista, os valores desse trabalho não são atribuídos pelas próprias pessoas que exercem o ofício, mas por pessoas que se acham fora dele [...] os que concebem um cenário pedagógico ou didático não integram em seu dispositivo as dimensões da atividade do professor em situação concreta, do mesmo modo como as características desta última não correspondem à situação prototípica por eles propostas (AMIGUES, 2004, p. 37-39).

Essa citação de Amigues é de 2004 e, até os dias de hoje, 2021, percebemos muitas características em comum, principalmente, no que se refere à elaboração das prescrições. Daniellou (2002) afirma que a clínica da atividade trabalha com modelo de prescrições do final do século XIX, elaboradas com a concepção taylorista para a organização do trabalho³².

³² Taylorismo consiste num sistema de organização do trabalho desenvolvido pelo engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915). Movido pelo objetivo de aumentar a produção e diminuir o tempo gasto para produzir Taylor propôs uma nova organização do trabalho baseando-se em um modelo análogo ao funcionamento das máquinas. Buscava melhorar o rendimento do homem no trabalho valorizando a gerência com a função de planejamento e fiscalização, assim deixou evidente a hierarquia e os papéis de cada um dentro do modelo de organização. A teoria de Taylor ficou conhecida como teoria da administração científica. Em 1911, Taylor descreve sua teoria no livro *Princípios da Administração Científica*, o qual tornou-se sua obra mais importante (RAZZA; LÚCIO; SILVA; PASCHOARELLI, 2010).

Daniellou (2002), em uma conferência em Bordeaux, proferiu uma palestra na qual fez menção a importantes concepções e terminologias da diversidade conhecida nas **fontes** das prescrições:

A diversidade de fontes de prescrição foi o assunto de desenvolvimentos importantes para Six (1999)³³. Partindo do exemplo da construção de sites, distingue-se:

- prescrições descendentes provenientes da estrutura organizacional.
- prescrições ascendentes, vindas da matéria, dos seres vivos, da psique, dos coletivos.

Essas últimas fontes de prescrição, menos clássicas do que a estrutura organizacional, merecem nossa atenção³⁴ (DANIELLOU, 2002, p. 10, tradução nossa)

Dessa forma, validamos que as prescrições servem a professores e alunos como ordenadoras das ações em sala de aula; quando vagas, o professor as redefine e se auto prescreve e prescreve aos alunos e, quando rígidas, podem gerar sobre-esforço do docente na realização de suas tarefas ou mesmo um distanciamento de sua posição de protagonismo em sua atividade laboral.

Percebemos as prescrições como delimitadoras de uma espécie de atividade padrão a ser executada pelos trabalhadores. Por não conseguirem detalhar a totalidade das especificidades da atividade, os profissionais as reelaboram, mas, ao mesmo tempo, respeitam-nas e dependem delas para saber o que é “autorizado, tolerado ou proibido” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 90). Temos, assim, indubitavelmente, uma habilidade complexa mobilizada pelos professores antes de realizar sua atividade visível, a interação com os alunos, a aula.

A partir das leituras de Amigues (2004, 2009) e Souza-e-Silva (2004), percebemos o papel decisivo das prescrições na atividade dos trabalhadores, por seu papel como desencadeadoras e constitutivas da atividade do profissional. Souza-e-Silva (2004, p. 90) nos chama atenção a diversos aspectos aderentes às prescrições: “Tais prescrições, às vezes muito coercitivas, outras extremamente vagas, por vezes contraditórias, não podem ser

³³ SIX, F. De la prescription à la préparation du travail : apports de l’ergonomie à la prévention et à l’organisation du travail sur les chantiers de bâtiment, Document pour l’Habilitation à Diriger des Recherches, Lille : Université Charles de Gaulle Lille 3, 1999.

³⁴ No original: “Ce thème de la diversité des sources de prescriptions a fait l’objet de développements importants dans Six (1999). Partant de l’exemple des chantiers du bâtiment, il distingue: - les prescriptions «descendantes» venant de la structure organisationnelle. - et des prescriptions qu’il appelle «remontantes», venant de la matière, du vivant, du psychisme, des collectifs. Ces dernières sources de prescription, moins classiques que la structure organisationnelle, méritent qu’on s’y arrête” (DANIELLOU, 2002, p. 10).

ignoradas se se quer compreender o que é possível fazer, o que é autorizado, tolerado ou proibido”.

Os estudos destes autores, quando levados para o meio educativo, contribuem para que possamos entender a relação entre o prescrito e o realizado no trabalho docente, permitindo conceber que, no seu fazer diário, na produção do seu trabalho e nas relações com seus alunos, o professor ressignifica as prescrições em relação à organização do tempo, aos objetivos de aprendizagem, ao contexto político e cultural da escola, ao coletivo de professores, às avaliações, enfim, queremos aqui revelar a complexidade do trabalho do professor deixando claro que prescrições e currículos padronizados, sozinhos, não são garantia de sucesso escolar.

Assim, convém esclarecermos que a atividade dos profissionais da educação se realiza em um meio historicamente organizado, isto é, manifestado pela prescrição dos documentos oficiais, pela organização das instituições, pela adoção de determinados materiais (livros, dicionários, gramáticas, aplicativos), pelo tempo estipulado para cada aula, pelas tarefas a serem realizadas, etc. Em seus estudos, Amigues (2009) descreve as prescrições como artefatos culturais que se inscrevem na história de um coletivo de trabalho. Para o autor,

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, as prescrições educacionais são consideradas como artefatos culturais, produtos da atividade humana, submetidos à transformação social. A prescrição é fruto do trabalho de «grupos de experts» de «comitês de programas», é a manifestação de uma escolha política em um determinado momento da história de um país (AMIGUES, 2009, p.16, tradução nossa).³⁵

Todos estes artefatos, construídos durante a história da profissão, guiam a atividade dos professores, dizendo-lhes *o que pode* e *o que não pode* ser feito, *o que deve* e *o que não deve* ser feito. No entanto, as prescrições comumente não esclarecem o *como ser feito*. Esta questão capital para a atividade dos professores se traduz na reelaboração destas prescrições pelos professores e pelos alunos, como uma resposta às prescrições iniciais, ou seja, o coletivo de trabalho adapta as tarefas prescritas à sua realidade de trabalho, visando dar uma resposta comum às prescrições através do trabalho realizado.

A ressignificação das prescrições feitas pelos profissionais da educação em seu contexto real de trabalho instaura um processo dialógico entre alunos e professor. A ressignificação de uma prescrição em um contexto de sala de aula está diretamente ligada às

³⁵ No original: “Selon la perspective historique-culturelle, les prescriptions éducatives sont considérées comme des artefacts culturels, des produits de l’activité humaine, soumis à transformation sociale. La prescription est le fruit du travail de «groupes d’experts», des «comités de programmes», c’est la manifestation d’un choix politique à un moment donné de l’histoire d’un pays ” (AMIGUES, 2009, p.16).

expectativas concebidas pelos professores e, por sua vez, relaciona-se com o trabalho realizado pelos alunos. De fato, a atividade do professor está constantemente conexa à atividade dos alunos, pois, para organizar seu trabalho, ele deve considerar uma série de variáveis: se os alunos estão respondendo às prescrições por ele retrabalhadas, se os alunos estão se servindo satisfatoriamente dos conteúdos apreendidos em classe para realizar as tarefas e, principalmente, se as prescrições apresentadas em sala estão sendo compreendidas e realizadas de maneira clara e direta pelos alunos ou se também estão sendo reelaboradas por estes últimos.

Como sugere Amigues (2004, p.41-42), “[...] a atividade não é a de um indivíduo destituído de ferramentas, socialmente isolado e dissociado da história; pelo contrário, ela é socialmente situada e constantemente mediada por *objetos* que constituem um sistema”. Nosso estudo considera que a atividade professoral não se dirige unicamente aos alunos, ainda que saibamos que as atividades de professores e alunos estão fundamentalmente interligadas. No entanto, acreditamos que a atividade dos professores em sala de aula está também direcionada à instituição que o emprega, ao grupo de trabalho e ao próprio *métier*. Na atividade docente, os professores desenvolvem técnicas, oriundas da história da profissão, que os auxiliam na reorganização das prescrições.

No tópico seguinte apresentamos como estes objetos realizam um processo de mediação entre os professores e sua atividade, a fim de responder às prescrições que lhes são apresentadas no *métier*, no caso nosso foco será na BNCC.

2.2.2 A BNCC: contexto de um processo de reforma educacional

Visto que nosso estudo está voltado para a BNCC, consideramos necessário eleger alguns fatos que antecedem a homologação do documento oficial e que consideramos essenciais para compreender a trajetória de elaboração até o primeiro ano de aplicação da BNCC, 2020.

Para tanto, citamos o momento em que o Plano Nacional de Educação (doravante PNE) estabeleceu, por meio da Lei 13005/2014³⁶, as 20 Metas para a Educação Nacional a serem alcançadas no período 2014-2024. O PNE foi debatido e formulado por representantes da sociedade e aprovado pelo Congresso Nacional. Dentre as vinte metas que compõem o PNE, destacamos a **meta 7**, por fazer parte das decisões que culminaram na elaboração da

³⁶ Documento on-line não paginado. Disponível no site: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 23 mai 2021.

BNCC, que consiste em “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidade da educação escolar com melhoria do fluxo e da aprendizagem [...]” (BRASIL, 2014, np). Foram aprovadas 36 estratégias para alcançar a **meta 7** e a primeira estratégia é a criação de uma base curricular.

ESTRATÉGIA 7.1 - estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa (sic), diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014, np)

Avançando para 2015, quando foi realizado o “I Seminário Interinstitucional para elaboração da Base” e, por meio da Portaria 592/2015, o MEC instituiu a comissão para a elaboração da proposta da BNCC. Trazemos a portaria de nomeação, página 16 da Seção 1 do Diário Oficial da União (DOU) de 18 de junho de 2015.

Ministério da Educação

GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA N 592, DE 17 DE JUNHO DE 2015.

Institui **Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.**

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de **1996** e na Lei nº 13.005, de 25 de junho de **2014**, resolve:

Art. 1º Fica instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

§ 1º A Comissão de Especialistas será composta por **116 membros**, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação.

§ 2º Participarão dessa comissão profissionais de todas as unidades da federação indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - **CONSED** e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - **Undime**.

§ 3º A composição da Comissão de Especialistas será determinada pelas Áreas de Conhecimento e respectivos componentes curriculares de acordo com as etapas da Educação Básica, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Art. 2º É atribuição da Comissão produzir documento preliminar da Proposta da Base Nacional Comum Curricular bem como produzir relatório consolidando os resultados da discussão pública para entrega ao Conselho Nacional de Educação - CNE até final de fevereiro de 2016.

Parágrafo único. A discussão pública a que se refere o caput desse artigo será realizada nas unidades da federação sob a coordenação das secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, bem como com as associações acadêmicas e científicas que atuam nas áreas de conhecimento da Educação Básica.

Art. 3º Compete à SEB:

I - nomear os membros da Comissão de Especialistas;

II - coordenar a Comissão;

III - coordenar o processo de construção da Proposta da Base Nacional Comum Curricular;

III - convocar as reuniões necessárias para a elaboração do relatório final; e
 IV - entregar ao Conselho Nacional de Educação o relatório final com as conclusões da Comissão.

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

RENATO JANINE RIBEIRO

(BRASIL, Diário Oficial da União (DOU) p. 16, Seção 1. 18 de junho de 2015, grifos nossos).

No processo de elaboração, eclodiram conflitos e disputas teóricas, ideológicas e políticas entre a comissão para elaboração da proposta, os gestores do MEC e agentes externos (MICHETTI, 2020). Entre essas críticas, está a aderência de grupos de financiamento privado relacionados ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (doravante CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (doravante Undime), que promoveram a discussão da elaboração da BNCC a um grupo restrito de especialistas. Michetti (2020) elenca a diversidade de atores, grupos e instituições em conflito, depois de instituída a comissão de especialistas para a elaboração da proposta da BNCC, e aponta alguns deles como detentores de uma posição vantajosa em relação aos demais.

[...] o espaço social onde se dá a disputa sobre a BNCC é formado por agentes do poder executivo dos três níveis de governo, que conformam o “pacto federativo” da educação no país, e do legislativo federal, no qual a Comissão de Educação tem centralidade. O Ministério da Educação (MEC) representou o executivo federal, enquanto o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) foi o representante do âmbito estadual, e a esfera municipal foi representada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Estiveram presentes também instâncias de “interlocução entre sociedade civil e o Estado”, como o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Fórum Nacional de Educação. Atuaram, ainda, associações civis sem fins lucrativos, em especial o Movimento pela Base (MpB), mas também o Todos pela Educação (TpE) e, individualmente, institutos e fundações familiares e empresariais.

Em posições não-dominantes, estiveram a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), as associações de pesquisadores da área de educação, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), bem como centros de estudo e pesquisa de faculdades de educação - especialmente de universidades públicas -, associações de ensino diversas e entidades, como a Associação Nacional de Política e Administração em Educação (Anpae), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir). Organizações sindicais de trabalhadores da educação, particularmente de professores - como o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) -, também se colocaram nos debates (MICHETTI, 2020, p.3)

Em meio a grande agitação política e ideológica, em 16 de setembro de 2015, a primeira versão da BNCC é disponibilizada. Tão logo foi divulgada a primeira versão do

documento, teve início a consulta pública com o objetivo de receber e agregar as contribuições da sociedade civil, de organizações e entidades científicas.

Existe, sobre o canal aberto para as contribuições da sociedade civil, um clamor de especialistas, pois a forma como essas contribuições foram integradas ao documento não foi divulgada, segundo Tílio (2019, p. 11), “As contribuições podiam ser enviadas por formulários *online*, mas nunca ficou claro como seriam tabuladas e analisadas”. Cabe aqui colocar uma definição de **política pública**, já que estamos realizando um estudo sobre a BNCC que faz parte de uma política pública para a educação, tal definição poderá nos possibilitar uma compreensão mais embasada das reações dos especialistas, assim, trazemos Stucky (2001, p. 52), “política pública é muito mais que um conjunto de normas administrativas ou burocráticas. Ela é uma manifestação de um jogo de forças, de conflito de interesses”.

Após aproximadamente sete meses de ajustes e discussões, tivemos acesso à segunda versão do documento oficial, disponibilizada em 3 de maio de 2016. No site do MEC³⁷, encontramos informações sobre os seminários organizados pelo CONSED e pela Undime; foi registrada, segundo o MEC, a presença de mais de nove mil gestores e professores e há ainda, no site do MEC, os relatórios produzidos pelo CONSED e Undime sobre esses encontros³⁸, no entanto, devemos acrescentar que muito das informações dos relatórios não reflete algumas questões debatidas hoje por especialistas, como o fato de elegermos uma prescrição única para a educação de uma nação tão diversa e o pensamento de que o currículo seria a solução dos problemas que enfrentamos atualmente nas escolas (RAJAGOPALAN, 2019); ou ainda, a ausência de uma definição explícita do que é aprender na BNCC (GERHARDT *et al*, 2019).

Na esteira dos fatos, foi somente em abril de 2017 que o MEC entregou a versão final da BNCC ao CNE. Em 20 de dezembro de 2017, a BNCC foi homologada pelo ministro da educação, Mendonça Filho; a partir da homologação da BNCC, o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares puderam ser iniciados. No entanto, o documento ainda não estava completo, faltava a base para o EM. O documento só foi totalmente concluído em 14 de dezembro de 2018 e homologado pelo então ministro da educação, Rossieli Soares. Para marcar esse evento, por se tratar de um marco da educação

³⁷ Informações disponíveis no site do MEC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base#faq>. Acesso em: 23 mar. 2021.

³⁸ Os relatórios estão disponíveis em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios>. Acesso em: 23 mar. 2021.

em nosso país, decidimos citar um trecho do texto de apresentação da BNCC. Esse texto de apresentação é assinado pelo então ministro da educação.

Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro. [...] Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (BRASIL, 2018a, p. 7).

Em 2018, foi lançado o Guia de Implementação da Base Comum Curricular³⁹ e foi um trabalho realizado de forma colaborativa envolvendo os mesmos entes federados que participaram da elaboração da BNCC, a saber: MEC, CONSED, Undime, União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE). Contaram ainda com o apoio do Movimento pela Base - MpB. Esse manual tem o objetivo de apoiar gestores estaduais e municipais e escolas no percurso de (re)elaboração e implementação das propostas curriculares e ainda está vigente.

Sobre o Guia de Implementação da BNCC, não podemos deixar de mencionar que, no texto de apresentação, o trabalho colaborativo dos entes federados é referenciado e valorizado como representativo das diferentes realidades das escolas brasileiras; da mesma forma, o guia enaltece as parcerias entre estados e municípios. Portanto, fica claro que os autores do guia (que pertencem às mesmas entidades que elaboraram a base) reconhecem que o documento precisa ter representatividade e justificam que essa representatividade é obtida com o engajamento dos entes federados, no entanto, questionamo-nos se essa representatividade é alcançada de fato, pois falamos de especialistas que, aparentemente, em sua maioria não estão dentro das escolas, que não atuam nas salas de aula e, portanto, podem não ter toda a vivência necessária para escolher e julgar as competências, habilidades e objetos de conhecimento ideais para cada etapa da educação básica.

³⁹ O guia está disponível em: https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2018/06/guia_de_implementacao_da_bncc_2018.pdf . Acesso em: 26 jan. 2021.

Quadro 3 – Guia de Implementação da Base Comum Curricular (p. 11)

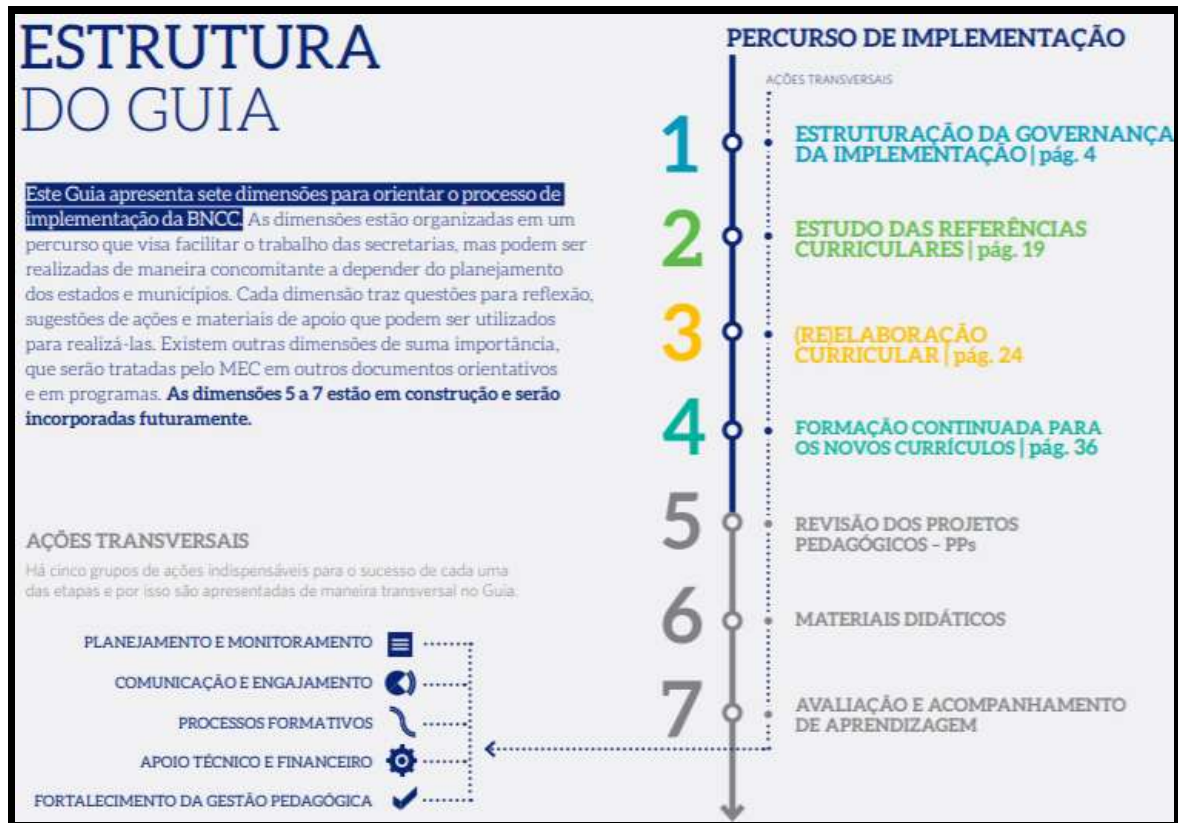


Fonte: https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2018/06/guia_de_implementacao_da_bncc_2018.pdf.

Ainda, afirma-se que é um manual que poderá ser aplicado a qualquer realidade, é um material endereçado à equipe gestora das escolas municipais e estaduais. Fica compreensível, a partir da leitura do guia, que a concepção de currículo empregada na elaboração da BNCC é de uma prescrição normativa, produzida por especialistas, em momento anterior ao da sala de aula, longe da prática e por pessoas hierarquicamente distantes, previamente selecionadas, que engloba coordenadores de etapas, especialistas consultores, redatores de currículo, membros selecionados dos GT's e outros indicados pelo CONSED e pela Undime, como podemos verificar na página do guia replicada no quadro 3, página 45, no campo **sugestão de composição** (BRASIL, 2018b, p. 11).

O quadro 4 (página 46), a seguir, mostra o resumo do percurso de implementação da BNCC delimitado pelo Guia. Nele, observamos que os passos dados e que estavam concluídos até a elaboração desse documento e identificados como ações transversais, dos números 1 ao 4, foram elaborados nas instâncias superiores, apenas a ação 5 dá-se nas escolas para prescrever a revisão dos projetos pedagógicos; e, ainda, as ações 5, 6 e 7 estavam em fase de elaboração e planejamento até a data de divulgação desse documento.

Quadro 4 – Guia de Implementação da Base Comum Curricular (p. 03)



Fonte: https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2018/06/guia_de_implementacao_da_bncc_2018.pdf.

Tendo trazido alguns marcos do processo de elaboração da BNCC, de maneira não exaustiva, buscamos, de fato, apresentar o contexto de elaboração desse documento e apontar mais detalhadamente os atores desse processo e a sucessão das etapas de forma cronológica. Na próxima seção, nosso foco recai sobre o ensino de LI a partir da BNCC.

2.2.3 A BNCC no ensino de língua inglesa

O foco de nosso estudo está na seção da BNCC para o ensino de LI no EF, etapa da educação escolar básica, considerada, como o próprio termo indica, fundamental para a formação de crianças e jovens, conforme previsto na Constituição Federal de 1988. Nas últimas décadas, a globalização tem promovido a quebra de algumas fronteiras no que se refere a comunicação entre nações, com isso, percebemos em algumas escolas particulares, principalmente aquelas identificadas por alguns especialistas como escolas de elite (LIBERALI; MEGALE, 2016; MEGALE, 2018), um impacto positivo para o ensino de línguas, no entanto, as escolas públicas brasileiras, por diversos motivos, ainda mostram ações tímidas.

Publicado pelo *British Council*, em 2015, um recorte de dados compilados em estudo sobre o ensino de inglês na escola pública brasileira revela os desafios enfrentados diariamente nas salas de aula de LI. Os 1.269 professores de escolas públicas entrevistados, nesse estudo, elencaram três principais dificuldades: (i) o acesso a recursos didáticos, (ii) a desvalorização e o distanciamento da área e (iii) as dificuldades de planejamento. Esse estudo deu voz às insatisfações e às críticas daqueles que estão à frente do trabalho realizado em sala de aula. No entanto, o referido documento apenas identificou as dificuldades, não perguntou aos professores por que isso ocorre ou como eles fazem para lidar com essas dificuldades no dia a dia.

Esse estudo encomendado pelo *British Council* e elaborado pelo Instituto de Pesquisa Data Popular foi realizado em 2015 com o tema *Demandas da Aprendizagem de Inglês no Brasil*. Por meio desse estudo, tivemos acesso a uma tabela para as instâncias decisórias sobre a educação no Brasil (Quadro 5) e observamos que o estudo é concluído com uma severa crítica à parca regulamentação para o ensino de inglês no Brasil. Entre os aspectos que justificam essa crítica, citamos a sistematização que varia de estado para estado, e, ainda, a falta de indicadores avaliativos para a LI, tal como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) para o ensino de língua portuguesa e matemática. Com isso, parece não haver um acompanhamento da qualidade nem desenvolvimento de estratégias comuns para melhorar o aprendizado, segundo apontado pelo estudo para o *British Council*.

Quadro 5 - Instâncias decisórias (British Council)

Constituição	Constituição Federal - Garante educação para todos e a universalização do Ensino.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Regulamenta a estrutura da Educação no país, define o papel da União, Estados e Municípios na oferta de ensino. Confere grande autonomia para Estados e Municípios.
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - Diretrizes que orientam a elaboração dos currículos escolares, determinando as habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada disciplina.
Seducs	Secretarias de Educação (Estados e Municípios) - Cada Estado e Município tem liberdade para desenvolver seus próprios currículos desde que sigam as diretrizes dos PCNs e da LDB.

Fonte: Pesquisa “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira” British Council/Plano CDE, 2015.

A tabela elaborada revela a cascata de prescrições que hoje se resumem a apenas uma, a BNCC. As informações descritas na tabela provêm de estudos de especialistas que analisam e criticam ora os resultados sobre a educação, ora a ausência de registros sobre esses resultados.

A BNCC, diferente dos PCNs e da OCEM, caracteriza-se como lei nacional (TILIO, 2019) para todos os segmentos da educação básica, para escolas públicas e privadas,

para todas as disciplinas, incluindo educação física, artes e religião. Mesmo com um discurso de formação crítica para inglês, no eixo de conhecimentos linguísticos, na unidade temática de gramática, os objetos de conhecimento prescrevem conteúdos obrigatórios de caráter estrutural, por vezes, caracterizando a BNCC como um currículo em si e não o ponto de partida para a elaboração dos currículos dos estados da federação, assim como seus municípios, escolas e dos sistemas de ensino (BRASIL, 2018a). Segue, no quadro 6, um recorte retirado da página oficial da BNCC, na seção “BNCC em planilha”. Percebemos aqui que o componente é LI, para o 6º ano, o eixo de conhecimentos linguísticos e a unidade temática são gramaticais. Finalizando os itens dessa planilha, encontramos os objetivos de conhecimento e, finalmente, as habilidades.

Quadro 6 – BNCC para língua inglesa, 6º ano, eixo conhecimentos linguísticos



Língua Inglesa					
COMPONENTE	ANO/TAXA	EIXO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Língua Inglesa	6º	Eixo conhecimentos linguísticos	Gramática	Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)	(EFO6LI19) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo to be) e descrever rotinas diárias.
Língua Inglesa	6º	Eixo conhecimentos linguísticos	Gramática	Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)	(EFO6LI20) Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso.
Língua Inglesa	6º	Eixo conhecimentos linguísticos	Gramática	Imperativo	(EFO6LI21) Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções.
Língua Inglesa	6º	Eixo conhecimentos linguísticos	Gramática	Caso genitivo ('s)	(EFO6LI22) Descrever relações por meio do uso de apóstrofo (') + s.

Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

Sobre o aspecto do currículo, afirma Rajagopalan (2019, p. 26) que “o ensino bem-sucedido se dá na prática. Ou seja, não importa o conteúdo que está sendo repassado aos discentes; o que vale é como o conteúdo é trabalhado na sala de aula”. O autor chama essa postura de eminentemente pragmática, ainda menciona o fato de o professor estar atento aos anseios do aluno. Isto compõe a parte invisível do trabalho do professor, as sensibilidades cultivadas ao longo de sua formação e atuação.

Outrossim, apresentamos um aspecto positivo da prescrição; tal aspecto é mais visível no campo da Educação que no da Linguística. Falamos da abordagem centrada no aluno; entre outras características, nessa abordagem que embasa a BNCC, o discurso do aluno pode direcionar ou até mesmo constituir o planejamento da aula. O foco sai do conteúdo e se estabelece naquilo que esse aluno pode realizar com esse conteúdo. Para se apropriar dessa abordagem, o professor precisa assumir uma postura crítico-reflexiva (BROOKFIELD, 2017) e, segundo Rajagopalan (2019, p. 33), os princípios do professor reflexivo “podem resultar

em ganhos consideráveis na sala de aula e na vida dos discentes”; interações significativas entre professor e aluno e entre alunos, um ambiente de aprendizagem construído a muitas mãos.

A BNCC apresenta uma proposta enriquecida para o ensino de LI, elaborada em cinco eixos organizadores para o componente LI, a saber: o **Eixo Oralidade** que envolve as práticas da compreensão (ou escuta) e da produção oral (ou fala); o **Eixo Leitura**, contemplando a compreensão e interpretação dos gêneros escritos em LI; o **Eixo Escrita**, citado em sua natureza processual e colaborativa (planejamento-produção-revisão); o **Eixo Conhecimento Linguístico**, a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita; e o **Eixo Dimensão Intercultural**, problematizando os papéis da LI no mundo. Assim, essa é a organização do componente LI para o EF,

A BNCC de Língua Inglesa para o **Ensino Fundamental – Anos Finais** está organizada por **eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades**. As unidades temáticas, em sua grande maioria, repetem-se e são ampliadas as habilidades a elas correspondentes. Para cada unidade temática, foram selecionados objetos de conhecimento e habilidades a ser enfatizados em cada ano de escolaridade (6º, 7º, 8º e 9º anos), servindo de referência para a construção dos currículos e planejamentos de ensino, que devem ser complementados e/ou redimensionados conforme as especificidades dos contextos locais (BRASIL, 2018a, p. 247, grifos nossos).

Ao orientar sobre o processo de ensinar e aprender LI, a BNCC apresenta algumas das perspectivas recorrentes no debate da área de ensino de língua estrangeira ou língua adicional. Destaca-se a importância de caráter formativo no campo das relações sociais, propiciando aos alunos acesso aos saberes linguísticos necessários para multiplicar as oportunidades de engajamento na “construção de conhecimentos e de continuidade dos estudos” e do “exercício da cidadania ativa” (BRASIL, 2018a, p. 241). Dessa forma, a BNCC “prioriza o foco na função social e política do inglês, e nesse sentido passa a tratá-la em seu status de língua franca” (BRASIL, 2018a, p. 241). Sobre o caráter formativo do ensino da LI, destacamos o seguinte trecho da BNCC:

Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse **caráter formativo** que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas.

Ensinar inglês com essa finalidade tem, para o currículo, três implicações importantes. A primeira é que esse **caráter formativo** obriga a rever as relações

entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial. Esse fato provoca uma série de indagações, dentre elas, “Que inglês é esse que ensinamos na escola?” (BRASIL, 2018a, p. 241, grifos nossos).

No entanto, acrescentamos, a partir de nossas análises, que as orientações das seções de apresentação, que constam em ambas as prescrições, BNCC e DCRC, desenham uma prática esperada dos professores ao afirmarem, por exemplo, como finalidade do currículo, o fato de “rever as relações entre língua, território e cultura” (BRASIL, 2018a, p. 242), buscando, a partir do ensino de LI, fomentar um processo de inserção cultural do aluno para que estes tenham a possibilidade de se tornarem cidadãos mais conscientes de si mesmos e dos outros. Trabalhar com essa finalidade prescrita pela BNCC exige uma prática que possibilite aos alunos o desenvolvimento das quatro habilidades (falar, ouvir, ler e escrever) para que, assim, o professor possa contribuir para a formação de alunos falantes-ouvintes e com competências que permitam agir nas esferas discursivas a partir da LI. Assim, precisam fazer parte da expertise do professor estratégias diversas daquelas usadas sob a orientação dos PCNs (BRASIL, 1998), por exemplo, já que estes prescreviam, primordialmente, o desenvolvimento da competência leitora.

O texto da BNCC para a prescrição do ensino de LI no EF favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, concebe a língua como uma construção social e, quanto às abordagens de ensino, preconiza que o professor atue com o intuito de legitimar as “diferentes formas de expressão da língua” (BRASIL, 2018a, p. 242). No entanto, observamos alguns conflitos entre o texto de apresentação da BNCC (LI) e as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos; contraditoriamente, percebemos a predominância de estruturas lexicais e gramaticais em algumas habilidades não deixando espaço para as discussões sobre interculturalidade.

Compreendemos que as habilidades são desenvolvidas concomitantemente e, ainda, que os estudantes consolidam suas habilidades em momentos diferentes, mesmo fazendo parte do mesmo grupo e assistindo à mesma aula. Concordamos com Miccoli (2010, p. 33) ao afirmar que “[...] o processo de aprendizagem é caracterizado como sendo de natureza progressiva, e dependente das características individuais de quem aprende”. Destarte, acreditamos no ensino de gramática contextualizado como mais eficiente. Deixamos claro que a BNCC não orienta que o ensino de gramática seja realizado de forma tradicional, a partir da memorização de regras, por exemplo. Porém, tampouco organiza as habilidades na unidade temática de gramática de forma que ajude o professor ou, pelo menos, conduza esse profissional a uma prática mais contextualizada. As habilidades a seguir

pertencem ao eixo de conhecimentos linguísticos cuja unidade temática é a gramática e cujos objetos de conhecimento (conteúdos) são as orações condicionais e os verbos modais.

(EF09LI15) Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (If-clauses)

EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos *should*, *must*, *have to*, *may* e *might* para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade. (BRASIL, 2018a, p. 263).

Dessa perspectiva, visualizamos os alunos se atendo a empregar estruturas relacionadas a situações e não a contextos, utilizando habilidades de memorização e possivelmente tradução, em um modelo estruturalista de aprender a língua a partir de vocabulário e normas para elaborar enunciados fixos ou pré-estabelecidos. Consideramos legítimos os estudos de estruturas sintáticas, no entanto, para **empregá-las**, o aluno precisa ter vivenciado e refletido sobre um conhecimento linguístico específico em diferentes percepções de tempo e espaço, em diferentes culturas. A habilidade de **empregar** terá sentido quando o aluno identificar diferentes usos e compreender as intencionalidades enunciativas, integradas nos “processos produtores de coerência” (MARCUSCHI, 2008, p. 127).

Tendo traçado esse panorama do ensino de LI, abordamos mais detalhadamente as abordagens de ensino prescritas na BNCC, neste caso, o ensino por competências.

2.2.4 O ensino de língua inglesa por competências

Ao olharmos para as competências trazidas na BNCC à luz de dois aspectos, a saber: o primeiro, o conceito de competência para a aprendizagem e o processo de construção das competências, descrito por Perrenoud (1999) e, o segundo, a origem das competências como instrumentos avaliativos nos Estados Unidos (EUA), refletimos sobre sua adoção nas prescrições oficiais brasileiras.

Na BNCC, encontramos uma definição de competências que está em acordo com a definição de Perrenoud, além disso, a definição que encontramos na BNCC cita as habilidades como uma forma de promover ações organizadas, planejadas ou objetivadas, termo que se relaciona ao “agir eficazmente” citado por Perronoud (1999, p. 7). A seguir, a definição de competência inclusa no texto da BNCC:

Na BNCC, **competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana**, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). (BRASIL, 2018a, p. 8., grifos nossos).

Tais referências acerca do conceito de competência, mesmo que exploradas não exaustivamente, tornam-se essenciais para nortear as análises do discurso do professor. Isso ocorre, pois, acreditamos que foi a partir de contextos que relacionam experiência e conhecimento que se deu a origem do conceito de competência.

Na Educação, uma definição muito utilizada de competência é a do sociólogo suíço Phillipe Perrenoud, segundo o qual competência se refere a “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 7); um “método ativo” que transforma a meta do professor “antes fazer aprender do que ensinar” (1999, p. 53). Podemos afirmar que essa concepção de competência é a que percebemos mais presente na BNCC.

Perrenoud (1999), que, além de sociólogo, é professor e formador de professores, trabalha atualmente em Genebra em pesquisas sobre inovação na formação e na educação; apresenta uma concepção de aprendizagem que vai além dos conteúdos (objetos de aprendizagem para a BNCC).

Idealmente, numa escola que trabalha a partir do ensino por competências, não deveria haver a compartimentalização do conhecimento em disciplinas, já que os problemas que se apresentam aos indivíduos no mundo são complexos e mobilizam saberes de diversas áreas. Assim, Perrenoud (1999) nos aponta que a abordagem por competências coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem e propõe ao professor:

- considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados;
- trabalhar regularmente por problemas;
- criar ou utilizar outros meios de ensino;
- negociar e conduzir projetos com os alunos;
- adotar um planejamento flexível e indicativo e improvisar;
- implementar e explicar um novo contrato didático;
- praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho;
- dirigir-se para uma menor compartimentação curricular.

(PERRENOUD, 1999, p. 53)

Colocar em evidência o ensino a partir de competências, como feito nos itens elencados por Perrenoud (1999) referentes às práticas dos professores, mostra-nos claramente o aluno no centro do processo de aprendizagem, como no item “negociar e conduzir projetos

com os alunos” e não **para** os alunos. Estudando mais sobre o ensino por competências, fomos alçados às referências que datam do final do século XIX, quando o filósofo americano John Dewey, um dos principais representantes da teoria do pragmatismo, em sua obra *Experience and Education*⁴⁰, no ano de 1938, identificava as experiências como força motriz da absorção do conhecimento (DEWEY, 1979). Essa ideia evoluiu e Paulo Freire, já no final do século XX, desenvolveu estudos e defendeu uma aprendizagem vinculada à experiência e à solução de problemas práticos, aproximando-se das vivências dos alunos.

O termo competência foi trazido à cena linguística por nomes que pavimentaram as teorias sobre ensino e aprendizagem de línguas, entre eles, podemos citar Chomsky que na década de 1960 desenvolveu sua teoria linguística considerando um locutor-ouvinte ideal inserido em uma comunidade linguística homogênea. Segundo Baltar (2003, p. 13), “Chomsky utilizou o conceito de competência como o conhecimento de língua (forma) e o de performance como o uso da língua”, inspirado nos estudos de Saussure (1857 – 1913) sobre *langue* e *parole*. Chomsky, de fato, ampliou a visão de estruturalismo proposta por Saussure, tinha uma crença inabalável na criatividade humana e na linguagem como uma capacidade humana inata.

Outro estudioso norte-americano, Dell Hymes, deu ênfase a um indivíduo falante com habilidade de organizar os meios pelos quais se comunica, desafiando, assim, as proposições de Chomsky, ainda, foi Hymes quem cunhou o termo **competência comunicativa** (*Communicative Competence*). Baltar (2003) nos apresenta, em seu estudo, um exemplo do que Hymes chamou de competência comunicativa e chamamos atenção ao uso do termo **habilidade** na definição de Baltar: “Um exemplo é a habilidade para falar apropriadamente em diferentes contextos, para reconhecer diferentes tipos de textos e lê-los adequadamente” (BALTAR, 2003, p. 14). Como observamos na citação da BNCC, com sua definição de competência, as habilidades têm papel de protagonistas, o aluno **competente** poderá mobilizar suas habilidades desenvolvidas no ambiente de aprendizagem para resolver “demandas complexas da vida cotidiana” (BRASIL, 2018a, p. 8).

Nessa perspectiva, destacamos que, historicamente, o ensino de línguas baseado em competências também tem em sua origem o intuito de estabelecer padrões para se avaliar resultados; valorizadas nos documentos oficiais, as competências proporcionam uma forma de viabilizar a “prestação de contas à sociedade, uma preocupação em mostrar claramente os

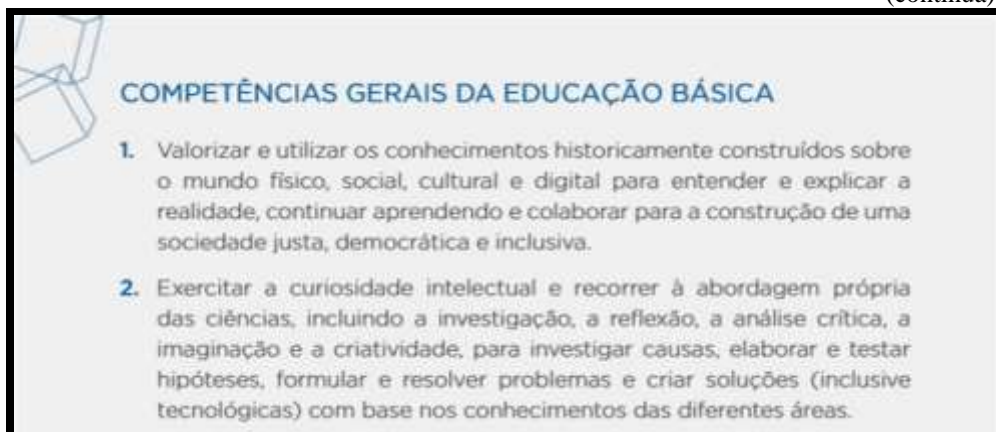
⁴⁰ Essa obra de John Dewey chegou a 15ª edição, em 1952, publicada por *The Macmillan Company*. Anísio Teixeira traduziu para o português e tivemos acesso a 3ª edição brasileira de 1979. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1062221/mod_resource/content/1/experiencia-e-educacao-dewey.pdf Acesso em 23 mai 2021.

resultados das ações educacionais” (OLIVEIRA, 2014, p. 133). As competências se tornaram parte do discurso educacional, principalmente após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) criadas em 1998 e, mais recentemente, a BNCC. Tem-se observado que a compreensão de ensino de línguas por competências ainda está sendo construída e apropriada pelos atores, portanto, consideramos importante discutir algumas alternativas acerca da noção e da lógica das competências e de seus efeitos para as práticas e para os saberes docentes.

Temos na BNCC alguns grupos de competências que se sobrepõem atendendo a áreas específicas; então, temos primeiramente as dez *Competências Gerais da Educação Básica*, prescritas na BNCC, quadro 7. Afirmamos que estas são as mais abrangentes e servem a todas as disciplinas.

Quadro 7 – Competências Gerais da Educação Básica (BNCC)

(continua)



Quadro 7 – Competências Gerais da Educação Básica (BNCC)


(conclusão)

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Brasil (2018a, p.65)

As Competências Gerais da Educação Básica são articuladas às *Competências Específicas da Área de Linguagem*, apresentadas no quadro 8.

Quadro 8 – Competências Específicas de Linguagem para o Ensino Fundamental (BNCC)




COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: Brasil (2018a, p.65)

Além desses dois grupos de competências apresentados, a BNCC traz um terceiro grupo que são as *Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental* que apresentamos no quadro 9.

Quadro 9 – Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental (BNCC)



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

Fonte: Brasil (2018a, p.246)

Ao longo dessa seção, procuramos mostrar **como a BNCC apresenta as competências para o ensino de LI** na educação básica. Podemos observar que as competências se desdobram e, conseqüentemente, ganham caráter mais específico. Para deixar essa relação entre as competências mais compreensível, apresentamos um paralelo entre as competências e três das concepções sobre os estudos na área de linguagens e suas tecnologias/LI da BNCC.

Quadro 10 - Relação entre as competências da área de linguagens e suas tecnologias/LI

Concepções sobre os estudos na área de Linguagens e suas tecnologias	Competências Gerais da Educação Básica (quadro 7)	Competências Específicas de Linguagem para o Ensino Fundamental (quadro 8)	Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental (quadro 9)
Língua como ferramenta para interação global	Competências 3 4 5	Competências 1 2 4	Competências 4 6
Uso da linguagem no desenvolvimento do agenciamento crítico e exercício da cidadania ativa	Competências 1 4 5 6 9 10	Competências 1 3 4	Competências 2 4 5
Associação entre educação e trabalho	Competências 6	Competências /	Competências 1

Fonte: elaborado pela autora.

Nesse ínterim, observamos que as habilidades e as competências, considerando a maneira como foram dispostas na BNCC, têm o objetivo de ajudar os professores a considerarem sempre os objetivos finais (competências) que querem alcançar por meio das atividades propostas aos alunos, passando pela(s) habilidade(s) que mobilizam e a(s) qual (quais) competência(s) elas são ligadas.

Vale lembrar que foram suscitadas algumas críticas à BNCC sobre a elaboração/escolha das competências e habilidades que a compõem, principalmente no que concerne a seu foco na preparação que aponta para habilidades essenciais para o engajamento no “mundo de trabalho” (TÍLIO, 2019, p. 15), com ampla ocorrência na base do EM. Em cuidadosa leitura da BNCC, buscamos a frequência que o termo **trabalho** foi citado, encontramos mais de trinta ocorrências da expressão **mundo do trabalho**, ainda observamos outras expressões, somando 47 menções, como: **qualificação para o trabalho, relações de trabalho, mercado de trabalho, contexto de trabalho, âmbito de trabalho**.

Escolhemos dois trechos da BNCC que mostram a importância que é dada à qualificação dos alunos para o trabalho. O primeiro é um trecho de um parecer do CNE (2011) no qual percebemos a importância creditada à preparação dos alunos para o **mundo do trabalho**, presente nos documentos oficiais há décadas. É importante registrar que, no documento, destaca-se o trabalho “entendido como ato humano de transformar a natureza [...] e como forma de (re)produção da vida material” (BRASIL, 2018a, p. 505).

O **trabalho** é princípio educativo à medida que proporciona compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e sentido humanos (Parecer CNE/ CEB nº 5/2011) (BRASIL, 2018a, p. 505, grifos nossos).

Na segunda citação, percebemos o trabalho colocado na BNCC como categoria e formado por diferentes dimensões; há também a referência a grandes nomes da Filosofia e da Sociologia para consolidar as definições de trabalho. Ambas as citações estão na seção dedicada ao EM na BNCC, no entanto, consideramos um debate importante e, como mostramos no quadro 10 (página 58), a associação entre educação e trabalho está presente nas competências para o ensino EF de forma um pouco mais branda.

A **categoria trabalho**, por sua vez, comporta diferentes dimensões – filosófica, econômica, sociológica ou histórica: como virtude; como forma de produzir riqueza, de dominar e de transformar a natureza; como mercadoria; ou como forma de alienação. Ainda é possível falar de trabalho como categoria pensada por diferentes autores: trabalho como valor (Karl Marx); como racionalidade capitalista (Max Weber); ou como elemento de interação do indivíduo na sociedade em suas dimensões tanto corporativa como de integração social (Émile Durkheim). Seja qual for o caminho ou os caminhos escolhidos para tratar do tema, é importante destacar a relação sujeito/trabalho e toda a sua rede de relações sociais (BRASIL, 2018a, p. 568, grifos nossos).

Nesse ínterim, damos voz a alguns especialistas sobre os impactos da associação trabalho e educação, trazidas pela BNCC, para alunos e professores. Considera (2019) faz uma crítica à frequência com que as reformas se dão no Brasil, “A sanha reformista em torno da legislação brasileira que cuida das questões referentes ao ensino sempre foi uma constante [...]” (CONSIDERA, 2019, p. 45). A autora aponta a associação entre educação e trabalho como uma característica comum às reformas educacionais brasileiras e destaca que essa característica pode ter sido inaugurada na reforma de 1971, classificada por Considera (2019 p. 45) como tecnicista e agente de uma involução no cenário brasileiro “na delimitação das competências formativas de alunos oriundos das classes menos abastadas, que ficavam restritos a um ensino para o mercado de trabalho”.

Rajagopalan (2019), também, tece críticas à BNCC e cita o educador Michael Apple para validar suas observações sobre a relação “entre as estruturas de poder e a forma e conteúdo do currículo que as instituições de ensino privilegiam” (RAJAGOPALAN, 2019, p. 30); isso ocorre por serem as escolas centros de validação e legitimação de conhecimentos e pela relação dialética entre o poder e o controle econômico e o poder e o controle cultural.

Compreendemos, a partir da reflexão de Rajagopalan (2019), que o governo pode lançar mão de prescrições como a BNCC para promover alguns interesses próprios.

Nessa seção, explanamos, sem esgotar as possibilidades de reflexão, aspectos defendidos pelos responsáveis pela elaboração da BNCC (CONSED e Undime em escala maior) e aspectos apontados por especialistas sobre a questão das competências. Consideramos importante comparar fatos para termos um rico repertório para nossas análises e deixamos espaço para que o leitor também chegue a suas conclusões. Na próxima seção, abordaremos a prescrição regional, DCRC.

2.2.5 A elaboração do DCRC e seus pontos de interseção com a BNCC

No que se refere ao ensino de LI no Ceará, o DCRC se alinha, fundamentalmente, à BNCC, torna-se, portanto, desnecessário apresentá-lo demoradamente. Dessa forma, procederemos a uma breve explanação dos pontos que consideramos relevantes para nosso estudo e que possa, ao mesmo tempo, apresentar um panorama da prescrição cearense.

O Conselho Estadual de Educação do Ceará (doravante CEE), na condição de órgão normativo do Sistema de Ensino do Estado, foi o responsável em apreciar o DCRC. O documento oficial do estado do Ceará foi elaborado pela SEDUC.

O CEE produziu o projeto de resolução que culminou na Resolução nº 474/2018⁴¹. A resolução deixa claro o papel indutor da BNCC na elaboração do DCRC; assim sendo, no capítulo VII das disposições finais e transitórias, Art. 40, a resolução protocola que “As instituições de ensino deverão, de imediato, alinhar suas propostas pedagógicas e seus currículos à BNCC” (CEARÁ, 2019, p. 26). Torna-se importante compreender que a Resolução 474/2018 é definida como um

[...] **documento de caráter normativo** que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos, matriculados nas instituições de ensino dos sistemas estadual e municipais, no âmbito da educação básica, estabelecendo normas complementares para instituir a implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará, fundamentado na BNCC (CEARÁ, 2019, p. 3, grifos nossos).

⁴¹ “Fixa normas complementares para instituir o Documento Curricular Referencial do Ceará, Princípios, Direitos e Orientações, fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação infantil e do ensino fundamental, e orienta a elaboração de currículos e sua implementação nas unidades escolares dos sistemas estadual e municipais do Ceará” (CEARÁ, 2019, p. 1).

Dessa forma, a Resolução nº 474/2018 é o movimento inicial do estado para a elaboração do DCRC. Assim, no ano seguinte, 2019, o DCRC estava concluído, e pôde chegar às mãos dos professores. Encontramos, no DCRC, as diretrizes e linhas de ação básicas que configuram o Projeto Curricular do Estado do Ceará. O documento é considerado um representante da “decisão política das educadoras/dos educadores cearenses sobre a escola democrática, com qualidade social, que precisa ser garantida às crianças, aos adolescentes, aos jovens e aos adultos do Ceará” (CEARÁ, 2019, p. 19). Como especificado, neste estudo, falamos de uma prescrição estadual elaborada a partir de uma prescrição de cunho nacional, a BNCC.

O texto de apresentação do DCRC enaltece as conquistas na área da educação no estado do Ceará e acrescenta que tais conquistas foram auferidas pelo trabalho colaborativo entre o estado e seus municípios. O mesmo texto ainda faz referência ao compromisso firmado entre estado e municípios cearenses, a “garantia do direito de aprender de cada aluno(a) na idade certa” (CEARÁ, 2019, p. 18). Da mesma forma, o texto de apresentação evidencia que foi um documento elaborado por gestores e gestoras, professores e professoras, e validado por especialistas em suas respectivas áreas de conhecimento. Assim, apresentamos um trecho do texto de apresentação do DCRC.

[...] Assim, é com grande satisfação que apresentamos o resultado desse processo de construção conjunta, envolvendo os municípios, gestores (as), professores (as), estudiosos (as) e muitos (as) que têm na educação o processo por excelência para a formação integral de crianças e adolescentes. Além de consulta pública, da escuta direta de professores e professoras, o documento teve a leitura crítica de especialistas das diferentes etapas/componentes curriculares.

Sob a intitulação de **Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)**, o mesmo busca apontar caminhos para que o currículo das escolas cearenses seja **vivo** e prazeroso, de modo a assegurar as aprendizagens **essenciais** e **indispensáveis** a todas as crianças e adolescentes, cumprindo de forma efetiva com o compromisso assumido pelo estado do Ceará que é **o direito de aprender na idade certa**. Com base no documento, as redes de ensino e instituições escolares públicas e privadas contarão com uma referência estadual para elaboração ou adequação de suas propostas pedagógicas.

O DCRC constitui, portanto, a consolidação de uma ação articulada e integrada para fortalecer o protagonismo dos (as) docentes, de seus alunos e suas alunas em cada sala de aula do nosso Ceará, e a reafirmação do compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, mais equânime e igualitária (CEARÁ, 2019, p. 18).

No texto de apresentação que é assinado por Rogers Mendes, secretário da Educação do Ceará, e José Marques de Souza, presidente da Undime-CE, há uma referência à homologação da BNCC em final de 2017, com as orientações curriculares para a EI e o EF. Imprescindível destacar a menção ao compromisso do governo do Ceará com a educação, fato que revela a identidade do DCRC, que é **o direito de aprender na idade certa**.

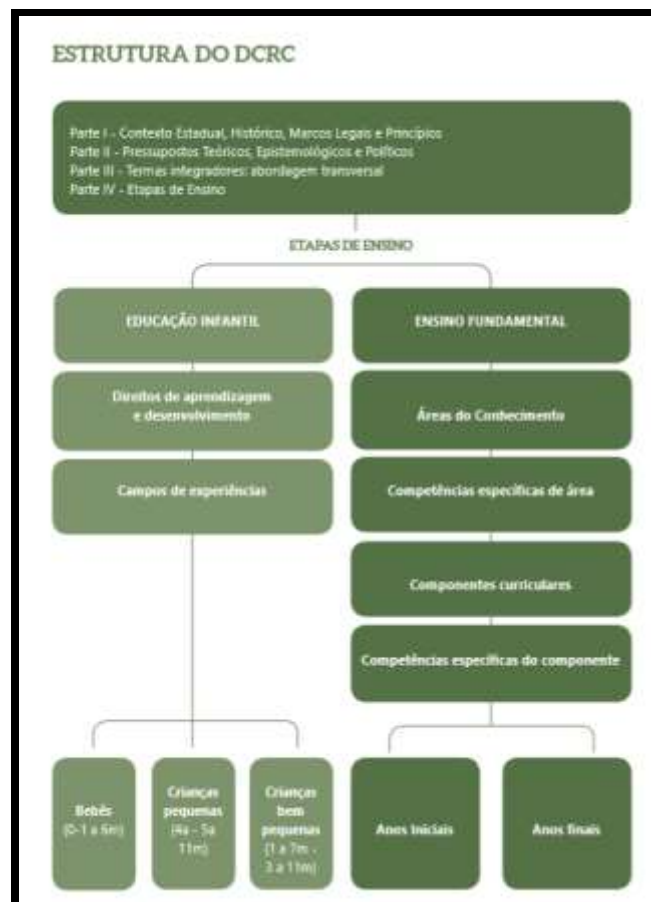
Novamente, no texto de introdução, reforça-se que o DCRC “foi construído à luz da BNCC” (CEARÁ, 2019, p. 19), como também afirma-se que os objetos de conhecimentos específicos da região, históricos e culturais, estão presentes no documento.

Destacamos que o DCRC, diferentemente da BNCC, traz, em seu texto introdutório, um parágrafo específico para os professores, com uma garantia das intenções primordiais da prescrição e da liberdade que o professor poderá dispor para realizar seu trabalho. Conta ainda, com uma seção sobre a formação do(a) professor(a)⁴²

O DCRC é, portanto, um **documento minucioso** que tem a intenção de abrir inúmeras oportunidades ao docente para ser, cada vez mais, dinâmico e bem-sucedido no desempenho do seu papel. É importante lembrarmos que **sempre haverá espaços para adequações que enriqueçam e tornem significativas as experiências docentes** (CEARÁ, 2019, p. 21, grifos nossos).

Nos quadros 11 e 12, apresentamos as estruturas, forma como estão organizados, o DCRC e a BNCC.

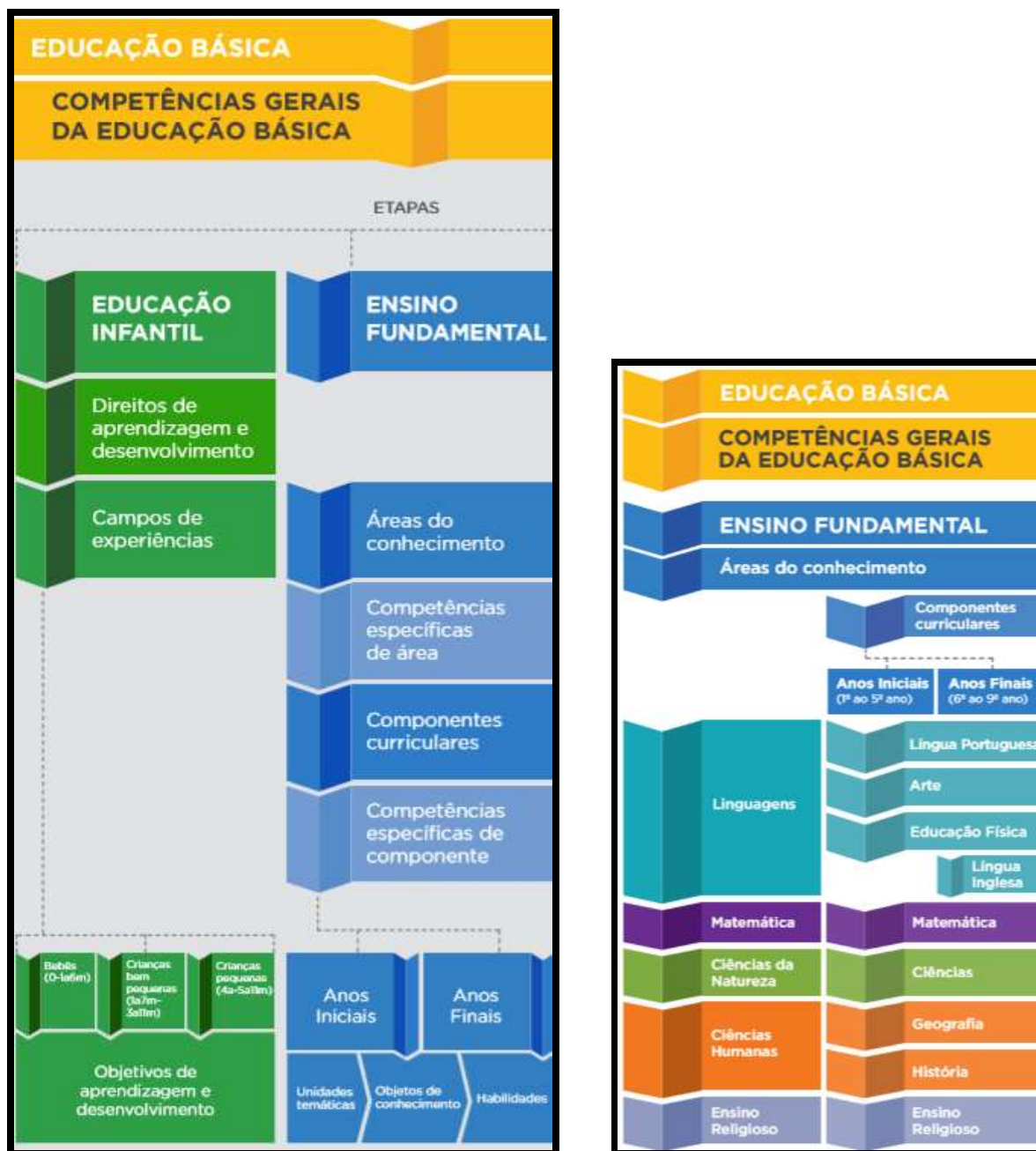
Quadro 11 - Estrutura do DCRC



Fonte: Ceará (2019, p. 22)

⁴² DCRC, p. 71, seção 2.5 Formação do(a) Professor(a)

Quadro 12 – Estrutura da BNCC



Fonte: Brasil (2017⁴³, p. 24 e 27)

Assim, temos a oportunidade de verificar os pontos de interseção entre os documentos. Primeiramente, apontamos que os quadros 11 e 12 apresentam as estruturas do DCRC e da BNCC para a EI e para o EF, não incluindo o EM.

Destacamos interseções entre os documentos em relação ao **campo de experiências** que são as esferas de desenvolvimento que devem ser trabalhadas durante a EI,

⁴³ Trouxemos o quadro de estrutura da BNCC do documento homologado em 2017, sem o ensino médio.

equivalentes aos **componentes curriculares** para o EF. Apontamos que ambos os documentos dividem a EI em três grupos por faixa etária e o EF em dois grupos denominados **Anos Iniciais** e **Anos Finais**. Outrossim, salientamos que ambos os documentos elegem competências específicas de área⁴⁴ e competências específicas de componente⁴⁵.

O DCRC, assim como a prescrição nacional, apresenta em seu texto a palavra **trabalho** em diversos trechos, perpassando todo o documento. Em uma varredura no documento encontramos a expressão mundo do trabalho onze vezes, também encontramos as expressões **valor do trabalho, preparação para o trabalho, vida no trabalho, mercado de trabalho e qualificação para o trabalho**, somando um total de dezessete inserções, lembramos que o DCRC, aqui especificamente, não contempla o EM.

Sobre as Competências Gerais, aquelas que se referem à área de Linguagens e suas tecnologias e as definidas para o ensino de LI no EF, afirmamos que o DCRC incorpora integralmente aquelas elaboradas para a BNCC. “A intenção é que elas sejam desenvolvidas transversalmente, ao longo de toda a Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio)” (CEARÁ, 2019, p. 60). Ainda sobre as Competências Gerais, evidenciamos, no quadro 13 (página 64), a forma como o DCRC as apresenta.

Consideramos que as orientações que acompanham as Competências Gerais são ricas em detalhes, texto claro e objetivo, de fato, orientador da prática do professor. Observamos que ao apresentar a competência três elementos chaves são indicados ao professor, a saber: **o objeto da competência**, ou seja, o conteúdo que será trabalhado; em seguida **o que fazer** é o ponto de partida para o professor selecionar as estratégias de ensino, finalmente, **para quê** indicando a habilidade que será desenvolvida pelo aluno. Esse formato foi elaborado para cada uma das dez Competências Gerais. Escolhemos a Competência Geral 3 para demonstrar como foi elaborada a orientação para os professores; é válido lembrar que essa competência foi retirada na íntegra da BNCC, ganhando uma contextualização detalhada no DCRC.

⁴⁴ A BNCC e o DCRC estão organizados em cinco áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

⁴⁵ A BNCC e o DCRC especificam como componentes: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa (para os anos finais do EF), Matemática, Ciências, Geografia, História e Ensino Religioso.

Quadro 13 – Apresentação das Competências Gerais do DCRC

COMPETÊNCIA 3: Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

- **OBJETO DA COMPETÊNCIA:** Repertório Cultural.
- **O QUE FAZER:** Valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais.
- **PARA QUÊ:** Fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

DIMENSÕES	SUBDIMENSÕES
REPERTÓRIO CULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> • Fruição (Fruição das artes e da cultura para vivenciar, compreender e valorizar sua própria identidade e contextos sociais, culturais, históricos e ambientais), desenvolvendo sentimento de pertencimento.
IDENTIDADE e DIVERSIDADE CULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão (Expressão de sentimentos, ideias, histórias e experiências por meio das artes. Experimentação, documentação, apresentação, compartilhamento, revisão e análise de obras criativas). • Investigação e identidade cultural (Identificação e discussão do significado de eventos e manifestações culturais e da influência da cultura na formação de grupos e identidades). • Consciência multicultural (Senso de identidade individual e cultural. Curiosidade, abertura e acolhimento a diferentes culturas e visões de mundo). • Respeito à diversidade cultural (Experimentação de diferentes vivências, compreensão da importância e valorização de identidades, manifestações, trocas e colaborações culturais). • Mediação da diversidade cultural (Reconhecimento de desafios e benefícios de se viver e trabalhar em sociedades culturalmente diversas. Mediação cultural).

A criação de oportunidades de fruição das artes e da cultura, bem como de expressão de sentimentos, ideias, etc. também colaboram no desenvolvimento de valores éticos, estéticos e políticos, favorecendo às aprendizagens do respeito às diferenças, da apreciação de produções artísticas diversificadas, da sensibilidade como instrumento de compreensão do humano. Contribui, certamente, para a formação de pessoas mais humanas.

Fonte: Ceará (2019, p. 63)

Ao final dessa seção, esperamos ter evidenciado, a partir de uma citação do DCRC, sua organização para o componente de LI.

Para o componente curricular **Língua Inglesa**, este documento segue as 06 (seis) competências específicas estabelecidas pelas diretrizes da BNCC (BRASIL, 2017, p.244) e tem como objetivo fundamental possibilitar que todos os alunos e alunas do Ensino Fundamental – anos finais – desenvolvam o conjunto de habilidades tidas como essenciais ao concluir cada ano de escolaridade desta etapa de ensino. Assim, **o ensino da língua inglesa poderá proporcionar aos seus aprendizes a base para aquisição de novos conhecimentos, assim como a ampliação de suas competências comunicativas ao ingressar no Ensino Médio.**

Por fim, é importante ressaltar que o mundo moderno traz alternativas rápidas e atraentes para a aquisição do conhecimento que não estão mais focadas apenas no espaço físico da escola, nos materiais didáticos ou no professor. **As sugestões de conteúdo, habilidades e competências apresentadas nesta proposta de currículo são flexíveis e, portanto, passíveis de serem alteradas, mediante a realidade de cada local e/ou contexto de ensino.**

Consideramos que as escolas precisam se reinventar e se (re)adaptar as proposições de um futuro que cada vez mais surge desafiador (CEARÁ, 2019, p. 348, grifos nossos).

Destacamos, nessa citação, o objetivo do aprendizado de LI prescrito no DCRC para os alunos do 6º ao 9º ano, com foco na competência comunicativa e na continuidade dos estudos; reforçando, na oportunidade, a flexibilidade do currículo. Infelizmente, ao chegarmos às tabelas nas quais as habilidades são prescritas, percebemos que a flexibilidade alardeada pode ser cerceada pela estrutura na qual as habilidades foram dispostas, semelhantemente à BNCC, em diversos aspectos. Apresentamos uma pequena seção das habilidades desenvolvidas no 9º ano, a partir do DCRC.

Quadro 14 – DCRC para língua inglesa, 9º ano

ANO	EMO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS ESPECÍFICOS	HABILIDADES	RELAÇÃO INTRACOMPONENTE	RELAÇÃO INTERCOMPONENTES	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS
9º	EMO CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS	Gramática	Verbos modais: should, must, have to, may e might	Verbos modais: should, must, have to, may e might	(EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos should, must, have to, may e might para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.			Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.

(EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos should, must, have to, may e might para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.

Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.

Fonte: Ceará (2019, p. 369)

Nesta seção, buscamos observar a prescrição regional do Ceará para a educação básica. Nossa intenção foi mostrar pontos de interseção promovendo um comparativo com a

prescrição nacional. Competências e habilidades foram mantidas no DCRC, com a mesma disposição que observamos na BNCC. De fato, as questões referentes à região foram mencionadas no texto introdutório, no entanto, em relação à disciplina de LI, o foco na competência comunicativa e na flexibilidade do currículo não aparecem materializados em habilidades ou competências.

2.3 As abordagens clínica e ergonômica e o procedimento da entrevista narrativa (EN) para a análise da atividade docente

Esta seção é dedicada à exposição pormenorizada dos conceitos e métodos da ergonomia da atividade e da clínica da atividade, especialmente pelas produções de Amigues (2004; 2009), Saujat (2004), Clot (2001; 2007; 2010) e Faïta (2004), para citar apenas alguns. Colocamos, no centro da pesquisa, a transformação das situações de trabalho na área educacional, relacionando a linguagem e o trabalho docente.

2.3.1 A atividade do professor de língua inglesa e a abordagem ergonômica

Um significativo volume de pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira se desenvolve no campo da LA (CELANI, 2001). No entanto, muitas pesquisas realizadas se fundamentam na necessidade de analisar as novas tecnologias de ensino, a aprendizagem dos alunos ou os materiais didáticos. Para as pesquisas que levam em conta a ação dos professores e as situações reais de ensino, destacamos as abordagens clínica e ergonômica para análise da atividade do professor (SAUJAT, 2004) como referência.

Na esteira dos estudos de base ergonômica no Brasil, podemos perceber, a partir das reflexões de Farias (2011, p. 49), não apenas sua pertinência, mas também seu ineditismo: “Em 2005, começaram a surgir as primeiras dissertações e teses no Brasil abordando o ensino como trabalho, apoiando-se nas ciências do trabalho para investigar questões envolvendo o trabalho do professor e a linguagem”.

De fato, como pesquisadores, dentro da área da LA, identificamo-nos com essas investigações a partir de uma base ergonômica, não apenas pelo seu ineditismo, mas por seu potencial transformador da atividade dos profissionais. A escolha da abordagem ergonômica se dá, pois procuramos entender as relações entre a linguagem e as diversas atividades do trabalho docente, sem ignorar os embates identitários e ideológicos implicados nessas relações.

Citamos uma noção de ergonomia da atividade apontada por Souza-e-Silva (2004, p. 84) como “um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação”, ou seja, a ergonomia da atividade ou ergonomia francesa é uma ciência para o estudo do trabalho, mais precisamente, que busca compreender, analisar, estruturar e, quando necessário, transformar a atividade laboral.

Daniellou (2004, p.5) apresenta uma definição de ergonomia bem abrangente que nos traz luz à compreensão sobre a abordagem ergonômica: “diferentemente da maioria das abordagens em psicologia, ela não vê o homem como uma variável de ajuste, mas procura agir nas situações de trabalho para que elas contribuam para permitir ao homem crescer”. Para Guérin *et al* (2001, p. 11), “A ergonomia tem por objeto o trabalho, mas é preciso reconhecer que a palavra ‘trabalho’ abrange várias realidades”. Os estudos da ergonomia da atividade percebem o trabalho como instrumento de personalização e não estão em busca de padrões, mas de proporcionar, ao profissional, autoconhecimento e gerência de sua atividade profissional.

Segundo Moraes (2014, p. 62), a ergonomia é “uma disciplina científica que se ocupa da compreensão das interações entre os homens e os outros elementos de um sistema”. Centrada na atividade humana, a partir da teoria da análise da atividade, os ergonomistas analisam os trabalhadores em ação, o que permite um novo olhar sobre o ofício⁴⁶.

As pesquisas em LA sobre o ensino de LE são demasiadamente produtivas, no entanto, a abordagem ergonômica acrescenta esferas de abrangência que vão além do profissional docente em momento de interação. Referimo-nos, aqui, principalmente, às prescrições que regem o trabalho do professor e que são amplamente abordadas nesta pesquisa.

A partir disso, elencamos alguns termos e conteúdos referentes à ergonomia francesa, para ampliar a discussão sobre a atividade como unidade de análise. Destacamos, para esse fim, os conceitos de atividade prescrita, realizada e real da atividade. A equipe ERGAPE – *Ergonomie de l’Activite des Professionnels de l’Education* (hoje extinta), situava-se na tradição da ergonomia francófona, compreendendo o trabalho prescrito como aquilo que deve ser feito, e a tarefa realizada aquilo que efetivamente é realizado pelo trabalhador.

⁴⁶ “A compreensão sobre o ofício se completa com o entendimento de que esse trabalhador mantém relacionamentos interpessoais intrínsecos a sua posição e de que a ele são impostas condições para agir. Condições sobre as quais nem sempre tem controle e que podem ser aplicadas indistintamente a qualquer um que ocupe seu posto. Elabora-se, desta forma, a estrutura básica que permite dar inteligibilidade ao ofício, composta pelo gênero e pelo estilo profissionais, bem como por suas dimensões interpessoal e pessoal” (PINHEIRO; COSTA; MELO; AQUINO, 2016).

Ampliando essa discussão, Clot (2007) conceitua o real da atividade, a partir do trabalho de Vigotski que assevera o homem interagindo com um mundo cheio de possibilidades não realizadas. Então, o real da atividade abrange o trabalho efetivamente realizado, mas também tudo que o trabalhador planeja fazer, gostaria de fazer, poderia ter feito, decidiu por não fazer, ou seja, toda sua atividade impedida. Por isso, consideramos que a atividade realizada e o real da atividade não são correspondentes.

Daniellou (2004) elucida as relações entre tarefa e atividade:

O fato de que o **trabalho** nunca é uma simples execução das instruções é uma convicção partilhada por todos que frequentaram a “ergonomia da atividade”. Para tanto, a percepção da distância, e mesmo da comensurabilidade entre a **tarefa prescrita** e a **atividade posta em prática** difere segundo os pontos de vista.

Em certas abordagens, a referência a **tarefa prescrita** é essencial. Os desvios significativos entre prescrição e realidade são fontes de dificuldade para o operador e é conveniente reduzi-los, para uma melhor prescrição, embora se saiba que é impossível anulá-los. [...]

Para outros autores, a referência à tarefa enfraquece pouco a pouco, na medida que na atividade do próprio trabalhador, acentua-se a possibilidade de definição de seus objetivos, ou ainda nas situações em que o operador é levado a gerir.

Para outros autores ainda, a ênfase recai, prioritariamente, sobre a **capacidade criadora**, evidenciada pela análise da **atividade** em todas as situações de trabalho. O que se ressalta é a possibilidade do ser humano gerir as situações imprevistas, uma vez que as situações previstas e codificadas se mostram secundárias.

Esses diferentes pontos de vista vão conduzir a uma diversidade de campos, nos quais o ergonômista procurará agir, e a uma diversidade de práticas (DANIELLOU, 2004, p. 6-7, grifos nossos).

Os diferentes pontos de vista destacados por Daniellou (2004) são pertinentes em sua totalidade, resgatam a questão sobre prescrições escritas, já citadas nesta pesquisa; a BNCC e o DCRC se apresentam em textos escritos. Ainda, contemplam as diferenças entre atividade e real da atividade, onde a primeira é identificada como a atividade posta em prática; já o real da atividade é também aquilo que foi impedido, contrariado, amputado, etc. De fato, bastante feliz a referência sobre capacidade criadora, destacando a voz do trabalhador na sua prática.

A compreensão sobre trabalho, atividade e tarefa, propostas por Daniellou (2004), fazem-nos perceber que a prescrição, o planejamento e a aula podem ser entendidos como a parte visível da atividade. Além disso, a definição de tarefa nos leva a refletir sobre a tarefa prescrita aos trabalhadores pelas instituições hierárquicas e a real efetivação destas prescrições. De modo que, nem sempre a prática do trabalhador corresponde às exigências da tarefa prescrita, criando, assim, uma distância entre o prescrito e o realizado.

No tocante ao desenvolvimento profissional do professor, Amigues (2004, p.40) defende que “É nessa tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para o seu desenvolvimento profissional e pessoal”. Ou seja, está na necessidade de realização de uma tarefa hierarquicamente prescrita o desenvolvimento do coletivo de trabalho e o de cada profissional que, mesmo compondo um coletivo, realiza sua atividade individualmente.

Assim, para entender melhor o trabalho do professor, apontamos que, ao realizar a sua prática, esse profissional direciona sua atividade a interlocutores e coordena a relação entre eles (instituição, alunos, pais, coletivo), ao mesmo tempo, mobiliza alguns objetos constitutivos de sua atividade como as prescrições, por exemplo. Sobre a atividade do professor, Amigues (2004) afirma que,

A atividade do professor dirige-se não apenas aos alunos, mas também à instituição que o emprega, aos pais, a outros profissionais. Ela também busca seus meios de agir nas técnicas profissionais que se constituíram no decorrer da história da escola e do ofício de professor. Em outros termos, a atividade não é a de um indivíduo destituído de ferramentas, socialmente isolado e dissociado da história; pelo contrário, ela é socialmente situada e constantemente mediada por objetos que constituem um sistema (AMIGUES, 2004, p. 42).

Ressaltamos assim, a partir das palavras de Amigues (2004), o conjunto de **técnicas profissionais** e a complexidade que envolve a atividade do professor. Observamos, nesse ínterim, que a atividade do professor não se limita ao que é realizado por ele em situação de trabalho, mas pressupõe também o que ele não chega a realizar, o que se omite a fazer, o que desejaria ter feito etc. Ou seja, o real da atividade do professor vai muito além do trabalho realizado efetivamente, seja em sala de aula ou fora dela (CLOT, 2007).

No ensino de LE, a atividade do professor também é norteadada e prescrita a partir de instituições hierarquicamente situadas. Dessa forma, em nossa pesquisa, decidimos adotar a perspectiva da ergonomia da atividade. Para isso, recorreremos ao método da IaS, a fim de articularmos uma coanálise dialógica, juntamente com o participante de nossa pesquisa, sobre as prescrições e a prática docente, no contexto da escola pública, no desejo de desenvolver ou ampliar o poder de agir do trabalhador envolvido nesta pesquisa. Deixamos claro que, segundo Clot (2010), o poder de agir corresponde à eficiência da ação realizada pelo professor, que atinge objetivos planejados, assim como gera novos objetivos. O poder de agir é presente no sujeito que identifica sentido em sua atividade e expande seu raio de ação.

Uma vez tendo percorrido sobre a atividade do professor de língua inglesa e sobre a abordagem ergonômica, passamos a uma descrição mais detalhada da clínica da atividade, enquanto abordagem e sua pertinência para a nossa pesquisa.

2.3.2 A clínica da atividade e a prática docente

Adotamos a abordagem da clínica da atividade, com sua perspectiva de intervenção e análise sobre o trabalho, pois acreditamos que, em interlocução com a teoria linguística de Bakhtin e a com a teoria histórico-cultural de Vigotski, esse tipo de estudo nos permitirá visualizar e compreender as possíveis lacunas entre a prescrição, no caso a BNCC, e a prática do professor.

A clínica da atividade⁴⁷ “busca desenvolver a capacidade de agir dos trabalhadores sobre eles mesmos e sobre o campo profissional” (CLOT, 2007, p. 101) é um processo de transformação e conhecimento da atividade (e do) profissional. Ao definir clínica da atividade, Clot (2007) ainda reforça o sentido médico, trabalhando com um objeto que identificamos como uma doença nas situações reais de trabalho. A psicologia faz um movimento cíclico que parte do campo (realidade de trabalho) e retorna ao campo. Essa abordagem – da clínica da atividade – é utilizada para investigar o que não foi realizado e, então, recompor o possível da atividade, pois compreende que tudo que o professor pensou e planejou e não realizou faz, igualmente, parte da atividade.

Lá onde os métodos clássicos confrontam um grande número de sujeitos com uma situação, propomos confrontar um sujeito com várias situações encadeadas. Para nós, a pesquisa repousa sobre o desenvolvimento da atividade e não apenas sobre seu funcionamento. Desse ponto de vista, é preciso não apenas compreender para transformar, mas também transformar para compreender. Compreender e explicar os mecanismos do desenvolvimento passa então por uma justa apreciação da potência dos diálogos nesse desenvolvimento (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 53).

A clínica da atividade surge na década de 1990 como perspectiva de análise e intervenção sobre o trabalho. Tem suas raízes na ergonomia da atividade (ergonomia de língua francesa ou francófona), com a observação das situações de trabalho, e na psicodinâmica do trabalho⁴⁸, com a palavra proferida pelos trabalhadores (CLOT, 2010).

⁴⁷ A clínica da atividade constitui uma abordagem interventiva e reflexiva dos profissionais com vistas ao desenvolvimento. Tem como um de seus principais representantes o psicólogo Yves Clot, professor e pesquisador do CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers) de Paris, titular da Cátedra de Psicologia do Trabalho.

⁴⁸ “[...] A Psicodinâmica do Trabalho situa-se nas trilhas abertas da tradição compreensiva nas Ciências Humanas, isso significa defender a concepção de um sujeito ‘responsável pelos seus atos e capaz de pensar, de

Desenvolver o poder de agir dos profissionais sobre o seu meio de trabalho, sobre as organizações ou sobre si mesmos é como o interveniente/pesquisador/analista/especialista dimensiona o intuito de sua ação. Por considerar os homens e as mulheres em seus contextos profissionais e não descolados destes, a clínica da atividade se ancora na teoria histórico-cultural de Vigotski. Por considerar, como seu objeto, as relações dialógicas na atividade, as análises encontram fundamentos na teoria da enunciação de Bakhtin.

Vieira e Faïta (2003) identificam a clínica da atividade como detentora de novas abordagens para a análise do trabalho em que o dispositivo metodológico tem a potencialidade de se tornar um instrumento para a ação dos sujeitos de pesquisa em benefício próprio.

Os métodos da clínica da atividade oferecem, portanto, novas modalidades para análise do trabalho, onde o dialogismo constitui o fio condutor e a fonte do dispositivo metodológico. Essencialmente, trata-se de criar um quadro onde os parceiros associados à pesquisa, os atores envolvidos, possam tanto influenciar as expectativas e as condições dessa pesquisa, quanto iniciar formas de pensar coletivamente seu trabalho [...] estabelece o que se convencionou chamar de espaço-tempo em que os atores têm a possibilidade de se mobilizarem, ou de posteriormente reestabelecerem seu “poder de agir” [...] (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 124).

Assim, os métodos/dispositivos metodológicos da clínica da atividade revelam uma abordagem de análise centrada numa perspectiva dialógica e desenvolvimental. Para a clínica da atividade, todos os aspectos vivenciados pelos trabalhadores, como as frustrações e as conquistas, desde que eles (os trabalhadores) as reconheçam como “suas” frustrações e “suas” conquistas, devem ser contempladas na análise da atividade.

Clot (2010, p. 103-104), em sua teoria, faz a distinção entre atividade e real da atividade, na qual o real da atividade é o que excede a atividade realizada e não pode ser diretamente observável, por isso, a clínica da atividade faz uso de métodos indiretos de observação, na intenção de observar a atividade real; como afirma Clot (2007, p.133), “o real da atividade, ou seja, aquilo que se revela possível, impossível ou inesperado no contato com as realidades”. O psicólogo do trabalho define **tarefa, atividade e real da atividade** enfatizando que são conceitos muito caros à análise do trabalho.

interpretar os sentidos da situação em que se encontra, de deliberar ou de decidir e de agir’. Significa supor que ele possui inteligência – isso em dois sentidos: ‘inteligência como competência cognitiva e inteligência como liberdade de aceder à inteligibilidade, à compreensão das coisas ou da situação (inteligência das coisas)’. É admitir que ele (o trabalhador) ‘...age em função da razão’ (Dejours, 1999c, p. 207)” (LANCMAN; UCHIDA, 2003, p. 85).

Sabe-se que a ergonomia e a psicologia do trabalho têm insistido sobre a distinção entre **tarefa prescrita** e **atividade real**: a **tarefa** é aquilo que deve ser feito, enquanto a atividade é o que se faz (Leplat & Hoc, 1983⁴⁹). Mas de fato, tivemos de dar um passo além: não há convergência entre **atividade realizada** e **atividade real**. [...] o **real da atividade** é, igualmente, o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido – o drama dos fracassos – o que se desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar. E convém acrescentar – paradoxo frequente – o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser feito, assim como o que se tinha feito a contragosto (CLOT, 2010, p.103;104, grifos nossos).

A saúde e o poder de agir, segundo nos mostra a clínica da atividade, estão intimamente relacionados. O sujeito que se encontra em uma situação de amputação de seu poder de agir, passivo em situações em que sua subjetividade anseia por ação, diminuído ou oprimido por superiores ou por prescrições descendentes, encontra-se em risco de adoecer por ter sua atividade profissional contrariada.

Para a clínica da atividade, têm valor as interpretações sobre a lacuna entre aquilo que a organização **determina** e aquilo que o trabalhador **verdadeiramente faz**, a partir de um contraponto com as perspectivas da psicodinâmica do trabalho e da ergonomia da atividade. Para a clínica da atividade, faz-se necessária uma solução dialética para tal lacuna, propondo-se a superação da dicotomia entre atividade e subjetividade.

Finalmente, chegamos ao momento de especificar os métodos de pesquisa e intervenção utilizados na clínica da atividade e na ergonomia da atividade, são estes métodos que têm o objetivo de disparar e intensificar o diálogo sobre a atividade. Espera-se que o interveniente/pesquisador/analista do trabalho⁵⁰ e os protagonistas do trabalho travem um diálogo sobre as atividades realizadas e sobre o que também não pode ser realizado. É também estabelecido um diálogo com outros destinatários, como o próprio protagonista, quando tem a oportunidade de observar sua prática e enxergar um outro em si mesmo. Citamos, assim, como exemplos, a oficina de fotos, a instrução ao sócia e a autoconfrontação.

O método da IaS, utilizado na presente pesquisa, será descrito na próxima seção. Nosso estudo também se serviu da entrevista narrativa (EN) que descrevemos na seção seguinte. A partir da descrição da IaS, observamos o diálogo que vai além de si mesmo, o movimento dialógico como condição de produção do novo. Na IaS, a partir da intervenção proposta pelo clínico, novas zonas de desenvolvimento podem ser abertas, o que pode

⁴⁹ LEPLAT, J., & HOC, J. (1983) Tâche et activité dans l'analyse psychologic des situations. *Cashiers de psychologie cognitive*, 3/1, 49-63.

⁵⁰ Nos estudos realizados no âmbito da ergonomia da atividade e da clínica da atividade, é frequente o emprego de variados termos para descrever os sujeitos que realizam a pesquisa e/ou intervenção. Nesta pesquisa, utilizaremos o termo pesquisador prioritariamente.

proporcionar um enriquecimento do gênero profissional ou, pelo menos, um indício de mudança. A partir da EN, o pesquisador pode acessar as percepções particulares do professor participante (protagonista) sobre sua prática.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2003, p. 110), “as narrativas não estão abertas a comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas”. Posto isso, concluímos essa seção com a afirmação de que as narrativas mostram a verdade a partir de um ponto de vista de um sujeito, do tempo e do espaço no qual esse sujeito vive. O sujeito que elabora a narrativa faz minimamente suas escolhas e ordena a sequência da narração dos eventos. Outro aspecto peculiar da pesquisa com narrativa repousa em sua característica de ser reveladora de si (da pessoa que narra), podendo ser assim potente para a formação.

2.3.2.1 A instrução ao sócia: histórico, princípios e fases

Nesta seção, atemo-nos a descrever a IaS, um dispositivo teórico-metodológico e interventivo para a análise de situações de trabalho. Escolhemos a IaS para esta pesquisa, pois buscamos compreender o processo de produção, reflexão e transformação da atividade. Esse método vem sendo utilizado em algumas pesquisas para a análise da atividade profissional, aqui especificamente a atividade de um professor.

O método da IaS é um dispositivo elaborado com o objetivo de auxiliar a investigação das experiências de trabalho humanas a partir de uma construção discursiva e do movimento de coanálise do trabalhador junto ao pesquisador. O método conduz o sujeito (de pesquisa) a realizar uma reflexão sobre o seu trabalho, ao passo que permite viver o vivido, viver o que poderia ou queria ter vivido e, ainda, visualizar as possibilidades descartadas de vivências. Assim, entendemos a IaS como mais uma alternativa para os pesquisadores que buscam conhecer as realidades dos trabalhadores e do trabalho. Com o objetivo de compreender sobre o histórico, os procedimentos e as orientações para a condução da IaS, buscamos nos preparar com base nos estudos de Clot (2007, 2010), Batista e Rabelo (2013), Oddone; Re; Briante, (2015), Pereira (2017) e Bessa (2019; 2020).

Formulado pelo médico Ivar Oddone, na Itália, na década de 1970, o método da IaS era utilizado em seminários de formação operária. Assim, para a aplicação da metodologia, o pesquisador ou o médico do trabalho iniciava a IaS com uma instrução aos operários, esta instrução foi elaborada por Oddone e consistia no seguinte discurso:

Se houvesse outra pessoa que fosse fisicamente idêntica a você, como você diria a ela para se comportar na fábrica, em relação a sua tarefa, aos seus colegas de

trabalho, à hierarquia e à organização sindical (ou outras organizações de trabalhadores), de forma que ninguém percebesse que se trata de outra pessoa? (ODDONE; RE; BRIANTE, 2015, 90, tradução nossa)⁵¹.

Como mencionamos anteriormente na citação, a origem da IaS remonta à década de 1970, a instrução idealizada e aplicada por Oddone e sua equipe. A IaS é, até hoje, um método associado à psicologia do trabalho que se destaca por estimular, no sujeito, o autoquestionamento. Oddone, como médico, priorizava a saúde dos trabalhadores, no entanto, os trabalhadores viam a presença do médico no ambiente de trabalho como uma possibilidade de melhorar as suas (dos trabalhadores) condições de trabalho (TOGNATO, 2009). Oddone e sua equipe desenvolveram a IaS como uma forma de o trabalhador conhecer melhor a si mesmo e à atividade que desempenhava e, assim, mobilizar recursos para melhorar as próprias condições de trabalho. Conforme descreve Pereira (2017), o médico, com sua expertise, buscava sistematizar a investigação da atividade laboral a partir do discurso daqueles que realmente a desenvolvem.

Sua formação médica havia lhe (sic) ensinado que o conhecimento prévio dos riscos para a saúde garantiria a possibilidade de eliminação das condições nocivas. Mas, para os trabalhadores, o problema se configurava de uma forma totalmente diferente, pois a eliminação da nocividade não era psicologicamente crível para eles, em virtude de suas vivências concretas de trabalho naquele ambiente. (PEREIRA, 2017, p.16)

Sobre as questões que marcam a origem do método, destacamos dois aspectos. O primeiro, referido em trecho anterior, é a preocupação de Oddone com a saúde e as questões sociais dos trabalhadores em seu ambiente de trabalho. Pereira (2017, p.17) afirma que, para Oddone, “o problema da saúde em relação ao trabalho não é apenas um problema técnico, mas sim político, podendo e devendo ser enfrentado através de uma ação política constituída por múltiplas vozes”. O segundo aspecto repousa sobre a importância que o médico imprimia à linguagem. Oddone percebia uma barreira entre trabalhadores e especialistas referente à linguagem que se revelava como um impedimento para as análises das situações de trabalho. O método da IaS foi idealizado com o objetivo de conseguir uma aproximação com os trabalhadores sem inibi-los. Pereira (2017) apresenta as considerações do médico sobre esse aspecto,

⁵¹ No original: “S’il existait une autre personne parfaitement identique à toi-même du point de vue physique, comment lui dirais-tu de se comporter dans l’usine, par rapport à sa tâche, à ses camarades de travail, à la hiérarchie et à l’organisation syndicale (ou à d’autres organisations de travailleurs) de façon qu’on ne s’aperçoive pas qu’il s’agit d’un autre que toi?” (ODDONE; RE; BRIANTE, 2015, p. 89).

[...] Oddone se deu conta de que a comunicação entre ele, médico, portador de um saber científico, com uma nosografia e linguagem própria, e os operários, que possuíam experiências objetivas e o confronto diário com situações nocivas, não podia se estabelecer de forma efetiva. A questão da linguagem colocou-se então para ele como um aspecto fulcral, tornando-se ponto chave de suas investigações e análises. Nesse momento, Oddone também compreendeu que a abordagem individual ‘e, muito frequentemente banal do médico da fábrica’ (ODDONE, MARRI, GLORIA, BRIANTE, CHIATELLA e RE, 1969/1986)⁵² não tinha nada a oferecer aos operários, sendo necessário buscar uma perspectiva de base epidemiológica (sic) e com enfoque abrangente, para a compreensão das situações reais de trabalho e seus desdobramentos sobre a saúde do coletivo de trabalhadores. (PEREIRA, 2017, p. 16)

Assim, a pesquisa para investigação da prática do trabalhador ganha novas formas de aproximação das realidades do trabalho. As limitações apontadas por Oddone são ultrapassadas por meio do contato entre aquele que realiza o trabalho (entrevistado) e um especialista que sai de sua posição de entrevistador e assume a posição de um sócia, um igual, que solicita instrução para substituir o trabalhador em sua posição de trabalho. Para Clot (2010, p. 94), “as instruções transmitidas ao sócia são as de alguém, e unicamente dele, a propósito dos meios utilizados por todos”. A solicitação dessa instrução tem o objetivo de iniciar um processo que pode levar o entrevistado a identificar os detalhes da sua atividade de trabalho, a forma como ele a realiza, e não o porquê de fazer assim. Além disso, o método promove a tomada de conhecimento sobre o valor da sua atividade. Os relatos dos entrevistados representam a imagem que eles têm de si mesmos e do seu trabalho (VASCONCELOS; LACOMBLEZ, 2005). É essencial esclarecer para o trabalhador que a expectativa da pesquisa não é a busca por respostas certas ou erradas, o real objetivo é o avanço na análise das formas de realizar a atividade (BATISTA; RABELO, 2013).

Originalmente, identificamos que a IaS fora aplicada nas investigações com trabalhadores industriais, cujas atividades são prescritas por pessoas hierarquicamente superiores. Objetivamente, identificamos tais prescrições como normas, regras, roteiros ou diretrizes e destacamos seu caráter de eventual impossibilidade de realização. Também, Oddone; Re e Briante (2015) já indicavam a vasta abrangência da atividade laboral em pelo menos quatro esferas: a hierárquica, supracitada como fonte de prescrições; a tarefa em si; o coletivo; e os sindicatos.

Experimentando um certo número de técnicas susceptíveis de recolher a experiência dos trabalhadores, descobrimos com os delegados um fenômeno que nos pareceu muito importante: a saber, que o campo de interesse destes trabalhadores é vasto, muito vasto, que vai muito além da relação tradicional do homem com sua máquina

⁵² ODDONE, I.; MARRI, G.; GLORIA, S.; BRIANTE, G.; CHIATELLA, M. & RE, A. Ambiente de trabalho: a luta dos trabalhadores pela saúde. São Paulo: Hucitec, 1969/1986.

ou do homem com sua tarefa. Para descrever seu trabalho, eles realmente se referem a pelo menos quatro áreas de sua realidade fabril: sua tarefa, seus colegas de trabalho, a hierarquia e as organizações de classe (em particular o sindicato) (ODDONE; RE; BRIANTE, 2015, p. 90, tradução nossa)⁵³.

Assim, ao conduzir o método, o pesquisador busca entender como o trabalhador aplica sua marca e torna essa atividade possível, que escolhas e mudanças ele realiza para executar o trabalho e como se relaciona com as esferas pertinentes a sua prática. Para este estudo, é premente afirmar que, apesar de a base histórica da IaS ser voltada ao trabalho dos operários nas fábricas, seu uso não se restringe a essa esfera, sendo possível aplicá-la em outros meios, situações e com diversos sujeitos.

Sobre a aplicabilidade e eficiência do método, Tognato (2009) menciona sua consequente expansão dentro da área da saúde avançando nos limites da psicologia do trabalho e se moldando às análises das interações entre pessoas, sistemas de trabalho e tecnologias desenvolvidas nos estudos embasados na ergonomia da atividade.

Décadas se sucederam até que a IaS fosse aplicada à análise do trabalho dos professores; para se compreender o desenvolvimento da atividade, fez-se necessária uma reestruturação do método. O filósofo e psicólogo do trabalho Yves Clot reformulou o método seguindo os passos de Oddone no que se refere aos “critérios de segmentação da situação de trabalho” (CLOT, 2007, p.144) e aos quatro domínios da experiência profissional, já citados anteriormente por Oddone; Re; Briante (2015), para realização de tarefa específicas⁵⁴.

A reformulação de Clot (2007, 2010) para o método da IaS constitui-se da seguinte proposta ao instrutor: “Suponha que eu seja seu sócia e que amanhã eu deva substituir você em seu trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?” (CLOT, 2007, p. 144). Desse questionamento resulta um texto oral, correspondente ao diálogo entre pesquisador (sócia) e professor (instrutor). Neste diálogo, o sócia deve, sempre que surgir a oportunidade, solicitar maiores esclarecimentos sobre a forma de fazer do instrutor, ou seja, o fluxo linear da instrução deve ser impedido pelo sócia para que o professor observe e descreva sua prática. Segundo Clot (2007, p. 149), “[...] o sócia multiplica os obstáculos a fim de aprender mesmo aquilo que o outro não previu ensinar”.

⁵³ No original: “En expérimentant un certain nombre de techniques susceptibles de recueillir l'expérience ouvrière, nous avons découvert avec les délégués un phénomène qui nous a semblé d'une très grande importance: a savoir que le champ d'intérêt de ces ouvrières est vaste, très vaste, qu'il va largement au-delà du rapport traditionnel de l'homme à sa machine ou de l'homme à sa tâche. Pour décrire leur travail, ils se réfèrent en effet à quatre domaines au moins de leur réalité d'usine: leur tâche, leurs camarades de travail, la hiérarchie de l'entreprise et les organisations de classe (en particulier le syndicat)” (ODDONE; RE; BRIANTE, 2015, p. 90).

⁵⁴ “De acordo com a ergonomia da atividade, “tarefa” corresponde ao que deve ser feito e pode ser descrito quanto às condições, objetivos e meios (materiais, técnicos) utilizados pelo sujeito” (TOGNATO, 2009, p. 4). “A tarefa é apenas um domínio das atividades de trabalho” (CLOT, 2007, p.144).

Observamos que em sua reformulação Clot destaca a importância do uso de pronomes durante a instrução, o pesquisador deve elaborar seus questionamentos em primeira pessoa para estimular que o participante utilize a 2ª pessoa em seu discurso (GOULARTE; GATTO, 2013). “Na condução da instrução, devem ser empregados os pronomes ‘tu’ ou ‘você’ na fala do instrutor, como se o sócia já estivesse em seu lugar, e não o pronome ‘eu’ (BESSA, 2019, p. 54.). Exemplificamos possíveis questionamentos do sócia no momento da instrução e destacamos o uso da primeira pessoa: “Então, **devo** incentivar os alunos a tirar dúvidas durante a aula? “. Ou ainda, “**Coloco** meu material na mesa e devo me aproximar dos alunos para começar a aula?”.

Ao finalizar a condução do método, que usualmente dura cerca de uma hora, o pesquisador se despoja do papel de sócia e lança sobre o instrutor (profissional/trabalhador) a seguinte indagação: O que o exercício provocou em você? Essa pergunta tem por finalidade incentivar a reflexão do processo vivenciado. Esse questionamento pode ajudar o pesquisador para uma conclusão tranquila da condução do método, segundo Batista e Rabelo (2013),

Essa pergunta possibilita uma reflexão acerca dos efeitos da experiência sobre o sujeito, principalmente porque não é raro que os instrutores sejam fortemente afetados pelo exercício. Assim, falar sobre o que a instrução provocou no sujeito é uma estratégia clínica para que o (sic) ele se refaça (BATISTA; RABELO, 2013, p. 5-6.).

Após a fase da instrução, o professor tem acesso ao seu discurso, em áudio e em transcrições⁵⁵. A partir desse material, o professor produz comentários por escrito que correspondem à segunda fase do procedimento da IaS, como descrito por Clot (2007, 2010). Uma terceira fase foi descrita por Batista e Rabelo (2013), na qual, posteriormente à transcrição do discurso e à produção do texto-comentário, pesquisador e participante se encontram para comentar sobre o discurso transcrito e destacar o que foi mais marcante. A presença do coletivo é desejável nessa fase. Assim, observamos na IaS que o discurso pode ser o agente de transformação do professor instrutor, do coletivo de trabalho e até mesmo do pesquisador, à medida que se desenvolve a pesquisa de forma colaborativa e volitiva entre os participantes. Para sintetizarmos o que foi dito até o presente momento sobre o método, apresentamos um quadro resumo (quadro 15) das fases da IaS.

⁵⁵ Na proposta original, a indicação é de que próprio professor faça a transcrição do material gravado. Considerando o tempo e a disponibilidade deste, em geral, é o próprio pesquisador quem se encarrega de transcrever o documento sonoro.

Quadro 15 – Fases da instrução ao sócia

FASE	ATIVIDADE	PROCEDIMENTO
1	Instrução ao sócia	<ul style="list-style-type: none"> - O professor recebe a proposta para instruir um sócia para uma hipotética substituição. - O professor instrui o pesquisador (sócia) e é gerado um texto oral, registrado em áudio. - Ao finalizar a instrução, o pesquisador propõe uma reflexão sobre a experiência realizada com o seguinte questionamento: O que esse exercício provocou/causou em você? - Ao final da explanação do professor, a palavra é dada aos observadores que tomam o lugar do sócia (qualquer tentativa de sugestão ou de orientação de como o trabalho deve ser feito deve ser impedida)
2	Transcrição da instrução e produção de textos – comentários	<ul style="list-style-type: none"> - O professor recebe a gravação de áudio integral da instrução. - O professor deverá escutá-la e transcrevê-la. O pesquisador pode indicar passagens às quais considera que o professor pode voltar sua atenção. - A partir dos traços materializados da instrução, o professor desenvolve um texto-comentário sobre a experiência da instrução.
3	Encontro posterior à produção dos textos comentários	<ul style="list-style-type: none"> - Professor apresenta os comentários para o grupo e pesquisador. - Fechamento: Como foi ouvir a própria gravação? O que encontrou de significativo?
4	Encontros para reflexão coletiva	<ul style="list-style-type: none"> - O grupo busca destrinchar as razões pelas quais o profissional realiza sua atividade de uma maneira específica (do “como” para o “por que” se faz).

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Clot (2007, 2010), Batista; Rabelo (2013) e Bessa (2019, 2020).

Tendo comentado as fases e procedimentos da IaS, a elaboração de um quadro onde se resume tal aplicação nos proporcionou uma percepção detalhada e assertiva desse método e sua aplicação, também de seus objetivos principais e suas diretrizes. Acreditamos que há fases e, por conseguinte, procedimentos que devem ser seguidos criteriosamente para a aplicação do método, no entanto, conforme mencionam Batista e Rabelo (2013), adaptações são aplicáveis.

Acreditamos que as técnicas de condução da intervenção nesta abordagem são de suma importância, por permitirem uma ação mais precisa da clínica da atividade tendo em vista os objetivos a serem alcançados. Contudo, essas formas de fazer não devem ser tomadas como a única possibilidade de uso do método. Se as descrevemos aqui é com o intuito de que por meio delas possamos discutir seus efeitos e contribuir no desenvolvimento das maneiras de intervir (BATISTA; RABELO, 2013, p. 3.).

Dessa forma, reformulamos algumas fases do método para conduzir nosso estudo dentro de nossas limitações e de nossa realidade. Impossibilitadas de encontrar com o sujeito de pesquisa pessoalmente, em decorrência da pandemia da covid-19, adotamos o ambiente digital para desenvolver nossa pesquisa (videoconferência). Da mesma forma, fomos

impedidos de realizar observações de aula ou quaisquer visitas à escola. Optamos por fazer as transcrições dos diálogos da instrução devido à sobrecarga de trabalho que isto poderia trazer à rotina do professor-sujeito de nossa pesquisa e, por fim, aplicamos uma EN, como procedimento final de nossa metodologia, pois se trata de um procedimento metodológico que permite a reinterpretação de fatos vividos e a reelaboração de aprendizagens.

Feita essa explanação sobre a IaS, passamos a tratar sobre a EN.

2.3.3 A entrevista narrativa (EN)

A decisão pela adoção da EN, como procedimento metodológico para este estudo, nasceu da uma sugestão da banca que qualificou nosso projeto de pesquisa em 20 de dezembro de 2019 e, desde então, nossos estudos sobre as **pesquisas com narrativas biográficas e autobiográficas** confirmaram a sua adequação à nossa pesquisa. Destacamos, nos próximos parágrafos, algumas características das narrativas que são essenciais à nossa pesquisa, a saber: a essência humana revelada no ato de narrar, o rigor metodológico e a aplicação à formação docente (NACARATO, 2018). Em seguida, focamos no procedimento metodológico da EN, principalmente, sua conceituação e fases de aplicação.

Segundo Paiva (2019), as narrativas orais na perspectiva linguística (sociolinguística) datam da década de 1960, a autora destaca, nesses estudos, dois linguistas, a saber: Labov e Waletzky, eles definem as narrativas orais como “um método de recapitular experiências passadas ao combinar, em uma sequência de orações, uma sequência de eventos que realmente aconteceram” (LABOV; WALETZKY, 1997⁵⁶, apud PAIVA, 2019, p. 88).

Assim, destacamos que as narrativas acompanham os povos há milênios e sua emergência no campo de pesquisa é celebrada por sua potencialidade para a autoformação. Essa potencialidade se destaca porque a dialogicidade está presente na narração de experiências desde o primeiro contato entre narrador e seu interlocutor, aquele decide o que dizer e como dizer a este e escolhe a ordem dos fatos a serem narrados. Nas palavras de Nacarato (2018, p. 94), “A dialogicidade é que possibilita essa reciprocidade de tornar-se outro e ver-se pelos olhos do outro”. O narrador se torna o observador de sua vivência e se enxerga pelos olhos do outro, que é ele mesmo em posição exotópica (BAKHTIN, 2000).

Identificamos duas dimensões ativas nas narrativas: a dimensão cronológica e a não cronológica. Aquela se refere à narrativa como uma sequência de acontecimentos, esta se

⁵⁶ LABOV, Willian; WALETZKY, Joshua. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, June (Ed.) **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967.

configura a partir de um enredo. O enredo é essencial para a construção de uma narrativa, pois é a partir do enredo que acontecimentos individuais se conectam e adquirem sentido na narração. Assim, percebemos que a narrativa não se define como uma sequência de acontecimentos somente, pois o enredo fornece critério para a seleção de acontecimentos que serão relatados, assim, percebemos que o sentido não está no fim da narrativa, mas durante toda a história e em cada função de sentido. Jovchelovitch e Bauer (2003) descrevem a EN, então sistematizada na década de 1970.

A entrevista narrativa (daqui em diante, EN) tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado (que na EN é chamado um "informante") a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. A técnica recebe seu nome da palavra latina *narrare*, relatar, contar uma história. Em um manuscrito não publicado, Schutze (1977)⁵⁷ sugeriu uma sistematização dessa técnica. Sua ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003, p. 93)

A EN se classifica como um procedimento de pesquisa qualitativo, prima pela “minimização da influência do entrevistador” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003, p. 96) e afasta-se da pré-estruturação da entrevista e do esquema pergunta-resposta. Abaixo uma definição de EN:

A EN consiste em uma série de regras sobre: como ativar o esquema da história; como provocar narrações dos informantes; e como, uma vez começada a narrativa, conservar a narração andando através da mobilização do esquema autogerador. A história se desenvolve a partir de acontecimentos reais, uma expectativa do público e as manipulações formais dentro do ambiente (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003, p. 96).

A trajetória de uma EN se dá em quatro fases: iniciação, narração, questionamentos e a última fase é a fala conclusiva. No quadro 16, descrevemos as fases e um conjunto de orientações para o entrevistador; estas orientações foram elaboradas a fim de que a narração seja isenta de constrangimentos, rica e focada no tópico de interesse.

⁵⁷ SCHUTZE, F. (1977). Die Technik des Narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien - Dargestellt an Einem Projekt zur Erforschung von Kommunalen Machtstrukturen. Unpublished manuscript, University of Bielefeld, Department of Sociology.

Quadro 16 - Fases da entrevista narrativa (EN)

Fases da entrevista narrativa (EN)	Regras para a entrevista
Preparação	Exploração do campo; Formulação de questões exmanentes ⁵⁸ .
1- Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração; Emprego de auxílios visuais (opcional);
2- Narração central	Não interromper; Somente encorajamento não verbal ou paralinguístico para continuar a narração; Esperar sinais de finalização (“coda”).
3- Fase de perguntas	Somente: “Que acontece então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; não discutir sobre contradições; Não fazer perguntas do tipo “por quê?”; Ir de perguntas exmanentes para imanentes.
4- Fala conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “porquê?”; Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2003, p. 97).

Uma vez que a EN se move pelo interesse em perceber de que forma o participante (narrador) representa um fenômeno ou uma vivência, reconhecemos um procedimento que permite a reinterpretação de fatos vividos e a reelaboração de aprendizagens. É importante deixar claro que a EN não está em busca da comprovação da veracidade da vivência narrada, mas do retrato que o participante revela a partir de sua linguagem sobre a sua prática.

A profissão docente, assim como outras profissões, constitui-se no fazer diário e nas experiências vividas a partir de processos reflexivos. A fim de desenvolver esses processos reflexivos sobre sua prática, o docente mobiliza vivências pessoais e profissionais para a “tomada de consciência da sua identidade e do seu estilo profissional” (NACARATO; BETERELI, 2013, p. 263). A EN é um gênero do discurso com papel de procedimento de (auto)formação, define-se, portanto, como uma entrevista com perguntas abertas que permitem ao entrevistado relatar seus pensamentos e opiniões (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003). Nesta pesquisa, a EN será tomada como registro da construção da realidade do participante da pesquisa tendo a linguagem como elemento mediador.

⁵⁸Questões exmanentes refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagens. Distinguimos das questões exmanentes as questões imanentes: os temas tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração trazidos pelo informante. Questões exmanentes e imanentes podem se sobrepor totalmente, parcialmente ou não terem nada a ver umas com as outras; o ponto crucial da tarefa é traduzir questões exmanentes em questões imanentes, ancorando questões exmanentes na narração e fazendo uso exclusivo da própria linguagem do entrevistado. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003, p. 97)

2.4 Orientações teóricas de Bakhtin e o Círculo e de Vigotski para o estudo em questão

Nesta seção, buscamos justificar nossa escolha pelos conceitos cunhados por Vigotski, psicólogo e pesquisador do desenvolvimento humano, e por Bakhtin, filósofo da linguagem, para nortear nossa análise, a partir do discurso do nosso sujeito de pesquisa ao vivenciar um olhar exotópico de sua prática no ensino de LI para uma turma de 9º ano em uma escola pública de Fortaleza.

Para tanto, afirmamos que a referida base teórica nos permitiu analisar o discurso do professor e o processo de interação social. Assim, desejamos deixar claro para o leitor que partimos da concepção na qual o sentido das coisas é dado ao homem pela linguagem; ambos os teóricos, Bakhtin e Vigotski, afirmam que, na linguagem, estão o tempo todo o sujeito e o outro, além da potencialização dos processos de interação.

Para Bakhtin e o Círculo e para Vigotski, a partir da linguagem, os homens percebem o sentido das coisas e, pela linguagem, o homem entende sua prática e percebe que pode modificá-la ou transformá-la; ainda, ao mesmo tempo em que esse sujeito está engajado no processo de construção de sua prática, percebe-se construído por ela.

Bakhtin analisou a estrutura da enunciação na língua corrente pela inter-relação no dialogismo. Para ele, “A enunciação é de natureza social.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 113). Da mesma forma, Vigotski, ao elaborar sua teoria histórico-cultural, mostrou-nos um sujeito que se constitui e se desenvolve a partir de suas relações sociais, por intermédio da linguagem, “[...] o pensamento verbal não é uma forma natural e inata de comportamento, mas uma forma histórico-social [...] do pensamento e da linguagem” (VIGOTSKI, 2009, p. 149). Afirmamos, assim, a natureza social inerente à linguagem.

A seguir, então, colocamos em perspectiva o dialogismo bakhtiniano, assim como alguns conceitos apontados nos estudos de Bakhtin, a saber: ato responsável (ético); exotopia; enunciado e estilo. Assim como, buscamos inteligibilidade sobre as concepções de interação, ato responsivo/responsividade⁵⁹ e alteridade.

Posteriormente, em seção terciária desta subseção, voltamo-nos à teoria histórico-cultural de Vigotski por apontar que o desenvolvimento do indivíduo segue seu percurso a partir de interações desse indivíduo com outros dentro de um contexto cultural, social e histórico. Com efeito, para Vigotski (2009), investigar o ser humano e suas funções mentais é

⁵⁹ Na concepção de Bakhtin o ato é uma ação inserida no mundo vivido, intencional, praticada por um sujeito situado, implicado (compromisso ético) e agentivo. Sobral (2014b), na sua busca na melhor tradução dos termos usados em russo por Bakhtin “une responsabilidade, o responder *pelos* próprios atos, a responsividade, o responder *a* alguém ou a alguma coisa.” (SOBRAL, 2014b, p.20).

um estudo para além do indivíduo, na verdade, o autor prioriza o estudo das atividades realizadas pelo indivíduo.

2.4.1 O papel da interação nos estudos de Bakhtin e o Círculo⁶⁰

As leituras sobre as abordagens teóricas de Bakhtin e o Círculo, no que prioriza o processo de interação social dos indivíduos, vem nos permitindo perceber que o autor vislumbra a atividade humana dentro de um contexto social e histórico (situado).

Conforme exposto, neste estudo, a organização e posterior análise do *corpus* estão centradas nos diversos conceitos presentes nas reflexões referentes à teoria bakhtiniana da enunciação⁶¹, “como realidade da linguagem e como estrutura socioideológica” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 13). Entrementes, tivemos o constante cuidado de considerar o protagonista como conhecedor de sua atividade, como ser social e historicamente situado.

Assim, discorreremos sobre o pensamento de Bakhtin e a análise da estrutura da enunciação pela inter-relação no dialogismo. Para se analisar as enunciações, considerando sua natureza social, é necessário entender que elas estão para além do sujeito falante e suas condições psicofisiológicas. Para melhor entender o pensamento de Bakhtin e o Círculo acerca das problemáticas que compõem a teoria do discurso, recorreremos a Sobral (2009) que descreve os três pontos principais para compreendermos o diálogo como objeto de estudo científico.

- 1) O interesse pela **ação dos sujeitos falantes** (objeto específico do Círculo), em contraposição à linguagem como sistema fechado e do texto como “documento”;
- 2) O interesse pelo **discurso interior**, o aspecto psicológico da linguagem (objeto específico da psicologia marxista de Vigotski e abordado pelo Círculo em termos de seus interesses específicos), em contraposição ao sistema linguístico como algo que se sobrepõe ao psiquismo dos seres humanos sem a participação destes (um “sistema-sujeito”);
- 3) A ênfase no **aspecto social dos estudos da linguagem**, de cunho principalmente marxista, que enfatizava a função social da linguagem (objetivo específico do Círculo, mediante uma revisão das teses do chamado marxismo vulgar), em contraposição a uma concepção a-social e a-histórica da linguagem, de caráter subjetivista (um “sujeito sistema”) (SOBRAL, 2009, p. 23, grifos nossos).

⁶⁰ Adotaremos a designação *Bakhtin e o Círculo* para nos referirmos aos estudos desenvolvidos por esses autores (Bakhtin, Volochínov, Medvedev etc.). É importante ainda deixar claro que não discutiremos aqui questões relacionadas à autoria de textos envolvendo os autores do Círculo.

⁶¹ “[...] o enunciado e as particularidades de sua enunciação configuram, necessariamente, o processo interativo, ou seja, o verbal e o não verbal que integram a situação e, ao mesmo tempo, fazem de um contexto maior histórico, tanto no que diz respeito a aspectos (enunciados, discursos, sujeitos etc) que antecedem esses enunciados específico quanto ao que ele projeta adiante [...]” (BRAIT; MELO, 2014, p. 67)

Nesse ínterim, percebemos que a língua, para Bakhtin, é um processo em ininterrupta evolução, constituído pelo “fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 127). A linguagem, por sua vez, é uma prática social que tem na língua a sua realidade material; a língua é totalmente conectada à atividade do falante. O filósofo russo valoriza, em sua obra, a fala, que não é individual, senão social e está estreitamente ligada à enunciação. Citamos, a seguir, uma reflexão desses estudiosos da linguagem sobre a enunciação.

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente a vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento da evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2014, p. 128).

Com frequência, os conceitos bakhtinianos estão presentes nas reflexões sobre linguagem e estas dialogam entre si. Abordamos, primeiramente, o dialogismo, princípio fundamental da linguagem, que pode ser compreendido, na verdade, como um pressuposto que defende a existência de um princípio dialógico que governa a linguagem e que afirma que um discurso se constrói sempre em relação a outros discursos. Já o estilo, Brait (2014a) o define como: “[...] elemento constitutivo da linguagem, esse princípio que rege a produção e compreensão dos sentidos, essa fronteira em que eu/outro se interdefinem, se interpenetram sem se fundirem ou se confundirem” (BRAIT, 2014a, p. 80).

Nas palavras de Bakhtin (2000), o estilo se revela conectado a relação/interação entre os sujeitos e aos gêneros do discurso. Para Bakhtin (2000, p. 279), os gêneros do discurso resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, sócio historicamente determinadas.

Estilo é indissociavelmente vinculado a unidade temática determinada, e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de **relação entre o locutor e os outros parceiros** na comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.). O **estilo** entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado. [...]

As mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso. [...]

Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua. Nenhum fenômeno novo (fonético, lexical, gramatical) pode entrar no sistema da língua sem ter sido longamente testado e ter passado pelo acabamento do estilo-gênero (Bakhtin, 2000, p. 284-285, grifos nossos).

A partir das concepções de Brait (2014a) e Bakhtin (2000), podemos afirmar que é possível perceber o estilo em situações corriqueiras da prática do professor: a forma gramatical selecionada pelo professor se define em um ato estilístico; o estilo também atua nas inter-relações dos participantes envolvidos no meio escolar constituindo a “força viva” (BRAIT, 2014a, p. 84) dos discursos. Sobre estilos nos estudos de Bakhtin, Faraco (2011, p.21) afirma ser “fascinante, por exemplo, entre muitas outras coisas, o modo como Bakhtin torna o social, o histórico e o cultural, elementos imanentes do objeto estético”.

O estilo pode determinar a relação com a palavra, basta que atentemos aos textos publicitários e às pessoas que assinam reportagens e artigos em jornais, blogs, livros ou revistas. Porém, retomemos nosso foco para o estilo em relação ao enunciado. Brait (2014a, p. 88) afirma: “Se o enunciado reflete, em qualquer esfera da comunicação, a individualidade de quem fala ou escreve, ele naturalmente possui um estilo individual”. Pensamos no professor como um autor “refratante” (FARACO, 2009, p. 91), pois pode desenvolver a habilidade de reordenar esteticamente os acontecimentos em sala de aula, o planejamento diário, a abordagem, enxergando assim um *métier* real e não um seguir de regras e procedimentos, mas buscar um sentido construído em sua prática.

Estamos agora frente a frente com a ideia central dos estudos desenvolvidos por Bakhtin e o Círculo, na qual defendem que a língua em seu uso tem a propriedade inata de ser dialógica. Apontamos as palavras de Fiorin (2016, p.21) para consolidar essa compreensão de que “todos os enunciados, no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos”, pois retomam outros enunciados já ditos ao mesmo tempo em que criam enunciados que poderão ser retomados futuramente. Assim, o conceito de enunciação, na teoria de Bakhtin e o do Círculo, é marcado pela historicidade e por sua realização concreta nas práticas sociais.

A enunciação se efetiva nas atividades de uso da linguagem e na interação entre falantes. Com efeito, a enunciação é o produto da interação de indivíduos socialmente organizados. Para Farias (2011, p.55),

Essa situação gerada pelo diálogo leva o sujeito a formular e avaliar sua própria ação, possibilitando a revelação, a transformação e o desenvolvimento. Esse processo transformador implica a criação das condições favoráveis ao desenvolvimento [...]

Nessa perspectiva, o discurso de um indivíduo é sempre dirigido a alguém, que pode ser até ele mesmo, além disso, o discurso é sempre ideológico e situado. “A palavra,

como fenômeno ideológico por excelência, está em evolução constante, reflete fielmente todas as mudanças e alterações sociais. O destino da palavra é o da sociedade que fala” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 202). Compreendemos que o homem pertence a um mundo dialógico, de maneira que não existiria fora das relações dialógicas com outros sujeitos.

O dialogismo não é entendido, nesta pesquisa, como uma categoria de análise, no entanto, compreendemos que a análise se dá na materialidade do enunciado, ou seja, o enunciado, assegurado por um contexto real de produção é o objeto real de análise. No caso de nossa pesquisa, buscamos analisar o processo dialógico que se estabelece entre o participante de nossa pesquisa e a **sua** prática a partir de **seu** discurso oral (IaS e EN) e de seu discurso escrito (texto-comentário) desvelados nas fases da metodologia eleita.

Tendo discorrido, principalmente, sobre as concepções de diálogo, enunciado, fala e estilo para Bakhtin e o Círculo, na seção seguinte, vamos focar no discurso docente, objeto de nosso estudo.

2.4.2 O discurso docente à luz dos estudos de Bakhtin e o Círculo

Iniciamos esta seção esclarecendo que vislumbramos o discurso como “a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 2018, p. 207), ou seja, as análises realizadas, neste estudo, são distintas daquelas que se baseiam no sentido rigoroso da linguística quanto aos termos do discurso, podendo, portanto, serem situadas na metalinguística, uma vez que a metalinguística usa também a linguística como base em suas análises. Assim, entendemos as relações dialógicas (mesmo aquelas estabelecidas com o próprio sujeito), como objetos da metalinguística.

As **pesquisas metalinguísticas**, evidentemente, não podem ignorar a linguística e devem aplicar os seus resultados. A linguística e a metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – **o discurso** –, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente, e não se fundir. Na prática os limites entre eles são violados com muita frequência (BAKHTIN, 2018, p. 207, grifos nossos).

Nesse ínterim, compreendemos que as relações dialógicas estão no campo do discurso, “ou seja, da língua como fenômeno integral concreto” (BAKHTIN, 2018, p. 209). Da mesma forma, compreendemos que, além do contexto, há a irredutibilidade das relações dialógicas que, ao se sintetizarem na linguagem, revelam enunciados e todo enunciado tem

um autor, mesmo que não seja conhecido. Em seguimento, Bakhtin (2018) pode nos guiar na compreensão das relações dialógicas:

Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas, devem, como já dissemos, materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo de existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado, e ganhar autor, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa (BAKHTIN, 2018, p. 210)

Ainda sobre os enunciados, Bakhtin (2000, p. 279) afirma que “a utilização da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. Na realidade, são nos enunciados que se encontram as finalidades e as condições das esferas citadas por Bakhtin, tais esferas não se anulam, mas complementam-se na junção da linguística e da metalinguística. As esferas as quais Bakhtin se refere são: conteúdo temático⁶², estilo⁶³ e construção composicional. Bakhtin acrescenta ênfase à última esfera, construção composicional dos enunciados, em nossa opinião, por esta se configurar como um acabamento no discurso do sujeito e se assemelhar ao gênero do discurso quanto a sua construção, mesmo levando em consideração que a construção composicional seja mais discutida nos estudos bakhtinianos referentes ao esquema geral e às partes do texto.

Gostaríamos de deixar claro, a partir de Araújo (2017), o caráter abrangente da análise dos enunciados a partir da metalinguística. A autora expande o foco na metalinguística para a compreensão da linguagem e define **enunciado concreto**.

Observa-se, portanto, que a **Metalinguística** considera a língua em uso, nos mais diferentes contextos. É o que enfatiza Brait (2012, p. 16)⁶⁴, “Por metalinguística, pode-se entender, (...) a dimensão do enunciado que extrapola o linguístico e que, necessariamente, o define como enunciado concreto, enunciação em situação e contextos de produção, circulação e recepção definidos”. Concreto porque considera o enunciado, **em efetiva situação de uso**. Dessa forma, tem-se que a **Metalinguística** complementa a linguística, porém, delimita o campo de atuação, determinando o contexto de atuação do enunciado, que se apresenta sempre carregado de vozes, propiciando, assim, a atuação ativa responsiva do sujeito, corroborando para o estabelecimento das relações dialógicas (ARAÚJO, 2017, p. 83, grifos nossos).

⁶² “[...] o conteúdo temático do enunciado é palco dos elos dialógicos que ligam o objeto de discurso do enunciado a outras vozes, que já versaram acerca daquele mesmo “objeto”. Entendemos, assim, que estudar o tema da enunciação, sob uma perspectiva bakhtiniana, é mais do que descrever o “tema” ou “assunto” de uma fala ou texto. É necessário vislumbrar as relações dialógicas através das quais o conteúdo temático se constitui” (MACIEL, 2015 p. 255).

⁶³ O conceito de estilo pode ser encontrado na seção 2.4.1

⁶⁴ BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. (Orgs.). Texto ou discurso? São Paulo: Contexto, 2012.

Para Bakhtin e o Círculo, o lugar que o sujeito ocupa no mundo é peculiar para cada sujeito em interação com outros sujeitos, como afirmou Araújo (2017): “em efetiva situação de uso”. Nesta oportunidade, afirmamos que o enunciado não prescinde de sua forma, mas tampouco pode existir sem essa articulação com outros enunciados, considerando que, em cada um deles, terá sido produzido em uma temporalidade.

Assim, de um ponto de vista bakhtiniano, não há sentidos sem sujeitos que interagem em práticas reciprocamente constitutivas (sociais e languageiras), coexistindo em esferas de atividade que se constituem por essas práticas e são constitutivas da identidade desses sujeitos. O enunciado, além disso, representa um diálogo com outros enunciados já produzidos e suscita um ato responsivo, que pode ser compreensão, ou seja, compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Sobre a responsividade gostaríamos de ratificar seu caráter interativo, sendo definido objetivamente como o ato de responder a alguém ou a alguma coisa, expandindo essa definição podemos afirmar que a responsividade, segundo a teoria de linguagem de Bakhtin, designa o aspecto responsivo à assunção de responsabilidade do agente pelo seu ato. Além disso, para Bakhtin (2010, p. 81) “o ato na sua integridade é mais que racional, é *responsável*”.

Ainda, no que se refere ao ato responsável, para Bakhtin (2010, p. 89-90),

Essa responsabilidade do ato permite levar em consideração todos os fatores: tanto a validade de sentido quanto a execução factual em toda a sua concreta historicidade e individualidade; [...] na sua responsabilidade, o ato coloca diante de si sua própria verdade como verdade que une ambos os seus aspectos, assim como une o aspecto do universal (a validade universal) e do individual (o real).

Retomando os estudos referentes às esferas sobre conteúdo temático, estilo e construção composicional discutidas por Bakhtin (2000), chegamos a uma concepção sobre o acabamento do enunciado, esse que se encontra nos limites entre a tomada de posição e o ato que posiciona o sujeito em relação a outros (e em reverso, em relação a si mesmo) – postupok⁶⁵ que “é um ato, de pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, de ação, que é intencional [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 10). Reforçamos, assim, novamente, que entendemos que a língua é composta de elementos fonéticos, fonológicos, morfossintáticos e semânticos, no entanto, nossa análise não pertence necessariamente ao escopo desses elementos.

⁶⁵ Segundo Brait (2014), “termo russo entendido como “ato/feito”, num sentido ativo e durativo próximo a ‘façanha’, ato concretamente em realização [...]” (BRAIT, 2014, p. 20).

Para cada enunciado compreendido, um revestimento de palavras responsivas é acrescentado, como tomada de posição do sujeito em relação ao lugar que ocupa no mundo e ao mundo que participa de sua constituição, enreda-se nas esferas de atividade. Tomando o discurso verbal como evento social, ficamos frente a frente com os componentes do processo interacional, isto é, qualquer locução realmente dita em voz alta ou escrita para uma comunicação inteligível (exceto palavras encontradas no dicionário) é a expressão e produto da interação social entre o falante, o interlocutor e o tópico da fala.

Como citamos anteriormente, as relações dialógicas materializam-se no discurso, segundo Bakhtin e Volochínov (2014), há algumas variantes além dos discursos diretos e indiretos, no entanto apresentamos, no quadro 17, apenas quatro, pois fazem parte de nossa análise dialógica neste estudo. Nosso objetivo é que o leitor possa encontrar subsídios para identificar, comparar e compreender os diferentes discursos.

Quadro 17 - Esquema para compreensão do discurso

	Marcas do discurso	Descrição
Discurso direto	Abreviações, elipses, etc, usadas por motivos emocionais e afetivos.	Trata-se do diálogo em contexto do discurso narrativo.
Discurso indireto	Tendência analítica.	Propõe análise da enunciação simultânea ao ato de transposição. Elementos emocionais e afetivos não são transpostos. Tentativa de reproduzir o discurso de outrem.
Discurso direto livre	Desprovido de marcas sintáticas claras. Transforma o presente em imperfeito.	Trata-se de uma forma mista de discurso. Uso de outra ocorrência concreta da forma já existente. Efetividade da língua, a imaginação, a sensibilidade, o gosto linguístico, etc.
Discurso citado	Discurso de outrem.	Trata-se da reprodução fidedigna do enunciado proferido. Discurso no e sobre o próprio discurso.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Bakhtin; Volochínov (2014); Araújo (2017).

Idealizamos o quadro 17 com conceitos basilares, resumidamente dispostos, pois entendemos a importância de compreender o processo discursivo. O enunciado detém a posição principal nesse estudo; para Bakhtin e Volochínov (2014, p. 150), “Aquilo que nós falamos é apenas o conteúdo do discurso, o tema de nossas palavras”. Porém, ao nos referirmos ao discurso de outrem, observamos que ele se encontra além do tema⁶⁶. Bakhtin e Volochínov (2014) apontam que o discurso de outrem tem a propriedade de “entrar no discurso e na construção sintática, por assim dizer, “em pessoa”, como uma unidade integral

⁶⁶ “O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação. [...] é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, P. 133).

de construção” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 150). Esta reflexão nos leva a mencionar a questão das vozes sociais, que muitas vezes constituem “o discurso do outro na palavra do *outro*” (BAKHTIN, 2015, p. 113), ou aquilo que se insere no heterodiscurso ou heteroglossia, para Bakhtin (2015). O heterodiscurso, segundo Bezerra (2015, p. 247) “abrange a diversidade de todas as vozes socioculturais em sua dimensão histórico-antropológica”.

Ainda seguindo a perspectiva bakhtiniana, argumentamos que a IaS e a EN ofereceram ao participante de nossa pesquisa a oportunidade de observar sua prática exotopicamente. O método indireto da IaS, assim como o relato feito pelo professor durante a EN, carregam o potencial de promover criticidade no professor sobre sua prática, ao observar sua atuação e, ao expressar-se sobre o que vivenciou, um processo reflexivo pode ter início.

Segundo Bakhtin (2000), o excedente de visão pode ser compreendido assim:

Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver: as partes do seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, a expressão do rosto- o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações que, em função da perspectiva relação que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele (BAKHTIN, 2000, p. 43).

O conceito de exotopia⁶⁷, utilizado em nossas análises, nasce nas reflexões referentes ao universo literário⁶⁸ (AMORIM, 2014) e é transposto, posteriormente, para uma discussão mais ampla de pesquisa em Ciências Humanas. Para Amorim (2014), um dos elementos fundamentais da exotopia é o lugar exterior; esta autora afirma que é um conceito fundamental ao trabalho de criação e que data das primeiras obras de Bakhtin, sendo profundamente explorado pelo autor russo na coletânea *Estética da criação verbal*.

De acordo com Bakhtin (2000, p. 43), "Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem". Um dos observadores percebe, obviamente, no outro, a partir do seu excedente de visão, coisas que só ele pode perceber - pelo lugar que é o único a ocupar (e pelo sentido único) - e que são inacessíveis ao outro (outra cultura). A questão central gira em torno do estar de fora; do excedente de visão.

⁶⁷ Historicamente, a ideia de exotopia (um lugar exterior) foi potencializada na década de 1920. O termo em francês, *exotopie*, está presente na primeira obra traduzida de Bakhtin. A tradução dessa obra foi feita por Todorov e ganhou notoriedade na Europa Ocidental. (AMORIM, 2014). O termo excedente de visão é também largamente usado nesse mesmo sentido, por esse motivo, optamos por usar os dois termos nesse estudo.

⁶⁸ A discussão que envolve a exotopia como conceito bakhtiniano está presente principalmente no texto "O autor e o herói" (BAKHTIN, 2000). A exotopia se refere ao papel do autor em relação ao herói/personagem.

Quando Bakhtin se refere a essa perspectiva exotópica, ressalta que a riqueza da exotopia não está na duplicação do semelhante, mas no fato de que este outro vive (e continua vivendo) numa categoria de valores diferentes. Nesse sentido, quando pensamos no participante da pesquisa, o acabamento é garantido pela materialização de seu discurso sobre sua atividade em direção ao outro, neste caso, o sócia. A posição exotópica⁶⁹ se circunscreve em “poder ver algo sobre si mesmo, e sobre sua atividade, que até então não percebia.” (BESSA, 2019, p. 68). O professor precisa se distanciar para contemplar e elaborar o acabamento dele mesmo em sua atividade laboral, “quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila de nossos olhos (BAKHTIN, 2000, p. 43). Trazemos uma citação de Amorim (2014) para explicitar o conceito que descrevemos:

[...] o conceito de exotopia, embora possa designar uma posição de tempo, por exemplo, de um pesquisador que analisa um texto de outra época, enfatiza a dimensão espacial. Essa ênfase não é casual. O conceito está relacionado a ideia de acabamento, de construção de um todo, o que implica sempre um trabalho de fixação e do enquadramento, como uma fotografia que paralisa o tempo (AMORIM, 2014, p.100).

Por considerar o **excedente de visão** um olhar a partir do olhar exterior de um outro, podemos perceber que, em posição exotópica, o indivíduo tem a oportunidade de perceber seu discurso sob outro ângulo. Ao olhar o outro de si, o professor participante poderá dar um **acabamento** a essa prática, pois ela pode diferir daquele já construído e interiorizado; ou mesmo, o professor poderá verificar se sua prática converge ao que descreve na atividade languageira.

Aprendemos com Bakhtin e o círculo sobre o “problema da compreensão” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, P.136), sendo a compreensão passiva um modo caracterizado pela exclusão de resposta e a compreensão ativa como um tipo legítimo de compreensão, validado por “conter o germe de uma resposta” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, P.136).

Assim, entendendo que toda compreensão é uma resposta, percebemos a compreensão responsiva ativa como uma categoria de análise. Notadamente, para Bakhtin e o círculo, todo ato de compreensão é uma resposta, seu conceito de resposta é amplo tendo em vista que ultrapassa o esquema já padronizado de que toda pergunta exige uma resposta, uma

⁶⁹ “A posição exotópica, equivalente a “estar num lugar fora”, é um “fora” relativo, uma posição de fronteira, posição móvel, que não transcende o mundo, mas o vê de certa distância a fim de transfigurá-lo na construção arquitetônica da obra, estética ou não” (SOBRAL, 2014a, p.109).

vez que resposta na teoria bakhtiniana tem-se como uma atitude em que determinado interlocutor se posiciona ideologicamente sobre determinado discurso.

Sobre a significação asseveramos, embasadas na teoria bakhtiniana, que não se resume na palavra, tão pouco no sujeito que verbaliza ou no(s) seu(s) interlocutor(es), a significação reside no processo de comunicação verbal. E destacamos a compreensão responsiva como a fase preambular para uma resposta, já que ao compreender, na verdade respondemos a um determinado enunciado concreto/discurso. Nas palavras dos autores,

[...] a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o *efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro* (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p.137).

Após discorrermos sobre compreensão responsiva ativa, avançamos para o último conceito a ser discutido nessa seção, a saber, o princípio dialógico desenvolvido por Bakhtin: o princípio da alteridade, intrínseca do homem e dos seus discursos. Observamos o princípio da alteridade, em linhas gerais, na ação do homem ao se enxergar no outro, refratar-se, assim passar a se constituir e se alterar, repetidamente.

Buscamos em Lopes (2017) inteligibilidade sobre o significado de alteridade para o filósofo da linguagem, Bakhtin.

Nas obras de Bakhtin e do Círculo, percebemos que é, principalmente, nas relações de alteridade que os indivíduos se constituem. É no outro que o sujeito se reflete e, por conseguinte, refrata-se. Assim, esse processo não surge de suas próprias consciências, mas a partir das relações socio-historicamente situadas e com base nas interações. Quando produzimos um determinado discurso, não somos sua fonte inicial, mas intermediários que dialogam com outros discursos existentes em nossa sociedade, sejam discursos de um determinado indivíduo, ou de grupos culturais, religiosos, científicos, étnicos, etc. (LOPES, 2017, p. 92).

De fato, é nas obras de Dostoiévski que Bakhtin encontra suporte para investigar o dialogismo e a alteridade que, como afirmamos anteriormente, para este autor, são características constitutivas do discurso do homem. Dessa forma, acreditamos que não está em nós o início cândido dos discursos que proferimos, mas produzimos discursos intermediários, como mencionado na citação de Lopes (2017).

Nesse sentido, ao assumir as relações entre o “eu” e o “outro”, podemos chegar a uma perspectiva da intersubjetividade, ou seja, o processo ativo e responsivo. Onde, a compreensão responsiva ativa se mostra como um outro conceito que Bakhtin (2010) recorre

para explicar a noção de atitude responsiva ativa, ou de responsividade, pressupõe o princípio dialógico e a noção de alteridade como constitutivos do sentido em que o reconhecimento de si se dá pelo reconhecimento do outro.

Compartilhamos com a visão de Rocha (2009), quando aproxima o dialogismo e a alteridade:

Ao buscar compreender o pensamento bakhtiniano, assumo, conseqüentemente, que é na ideia de dialogismo ininterrupto que se fundam e se sustentam as noções de alteridade e de um sujeito sempre inacabado, concomitantemente individual e social, singular e plural, que, no confronto, vivencia o processo, ininterrupto e tenso, de tornar palavras alheias, próprias. Esse processo de apropriação, que constitui a “nossa palavra” (BAKHTIN, 1988 [1934-35], p.145)⁷⁰ e deriva da tensão dinâmica e incessante entre a palavra autoritária exterior e a palavra persuasiva interior, por entre fronteiras tênues e praticamente imperceptíveis, é o que dá vida histórica à palavra (ROCHA, 2009, p. 259)

É desta forma que, para Bakhtin, os indivíduos se constituem nas relações ininterruptas de **alteridade**. Os indivíduos se transformam através dos discursos de outros indivíduos, pois, o outro, aquele com quem diálogo, tem capital importância na formulação dos meus próprios enunciados.

Assim, ao finalizarmos esta seção, recuperamos alguns pontos importantes para compreender o discurso docente a partir dos estudos de Bakhtin e o Círculo. Dessa forma afirmamos que analisamos os enunciados em movimento, na vida. É nessa dinâmica da comunicação que as possibilidades de respostas se abrem, segundo Bakhtin (2000, p. 290), “A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhado de uma *atitude responsiva ativa*”.

Se a alteridade é distintiva e essencial para a produção de enunciados e, por conseguinte, de conhecimento, como, por exemplo, na produção desta dissertação, antevemos relações dialógicas tensas, durante todo o processo de trocas ativas entre o **eu** e o **outro**. Vejamos alguns exemplos referentes ao processo de formação em um mestrado: tais relações acontecem entre o eu e o Círculo bakhtiniano, entre o eu e a banca de avaliação, entre o eu e meus colegas do mestrado, entre o eu e meus mestres e mesmo entre o eu e mim mesma. Participantes do processo interacional, todos nós falamos de lugares sociais, em sua maioria, não simétricos, e produzimos apreciações valorativas diferentes, em diferentes estilos.

Segundo Bakhtin (2000),

A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta

⁷⁰ BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética** (A Teoria do Romance). São Paulo: Editora Hucitec. 1988.

compreensão responsiva ativa: o que ele espera não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc (BAKHTIN, 2000, p. 291)

Destacamos ainda o enunciado como elemento central na construção dos discursos, mesmo na concepção de que cada enunciado proferido seja único, asseveramos que sua produção é inédita, com objetivo determinado e sempre proporciona a instauração do dialogismo, comumente pareado com outros elementos, a saber: alteridade, ato responsável, exotopia, estilo, responsividade dentre outros. Enfatizamos que, ao considerar o papel social do discurso nas interações estabelecidas pelo processo dialógico, cremos ser possível a análise, reflexão e desenvolvimento do docente quanto a seu agir.

O trabalho docente é uma atividade largamente conhecida por sua dinamicidade e sua demanda nas áreas de planejamento e pesquisa. Esse trabalho se dá em um meio de relações/interações humanas. Asseguramos que o trabalho docente se desenvolve por meio da interação com grande número e diversidade de sujeitos. Mesmo regido por prescrições, a diversidade e humanidade do meio escolar exige que mudanças sejam operadas no que fora programado.

De quando em vez, o profissional atinge seus objetivos pedagógicos proporcionando aos alunos a oportunidade de desenvolver diversas habilidades, mas também ocorrem adaptações e imprevistos, assim como situações nas quais os professores e alunos superam seus objetivos. Segundo Araújo (2017, p. 84), “Isto se deve em parte porque o que está exposto nas prescrições é passível de interpretação e compreensão por parte do professor, que pode vir a adaptar tais elementos à sua realidade didática”.

Na seção 2.4.3 nos dedicaremos ao estudo sobre Vigotski e sua teoria histórico-cultural do desenvolvimento.

2.4.3 Vigotski e a teoria histórico-cultural do desenvolvimento

Há algumas décadas, um jovem, natural de uma província da Bielorrússia, questionou e modificou as linhas de estudo sobre Psicologia na União Soviética, influenciando largamente as ciências sociais e humanas. Wertsch (1988), não apenas nos conta um pouco da história desse jovem russo, mas também descreve um momento memorável, em 1944, quando esse jovem marcou o início de uma nova era nos estudos de Psicologia e desenvolvimento humano.

Quem foi esse homem e por que conseguiu uma influência tão duradoura e profunda nos estudos sobre as teorias da mente? Para responder a estas perguntas deve-se considerar não apenas o homem em si (o ser) e as ideias que desenvolveu, mas o cenário cultural no qual ele trabalhou e pelo qual foi influenciado⁷¹ (WERTSCH, 1988, p. 81).

Esta mudança foi a apresentação proferida em 6 de janeiro na II All-Russian Psycho-neurological Congress em Leningrado (atual São Petersburgo). Apesar de sua palestra ter sido concebida a partir de termos técnicos da escola dominante de psicologia daquele período, tratou-se na verdade, de algo muito mais radical. A Teoria sobre a Mente foi definida em contexto sociocultural. Muitos dos futuros alunos de Vigotski participaram desse encontro e com prazer se recordavam como foram tomados pelo espantoso efeito que aquele jovem desconhecido provocou na audiência. Segundo Aleksandr Romanovich Luria, olhavam para um homem prestes a se tornar a principal figura do século XX nos estudos da consciência e da mente⁷² (WERTSCH, 1988, p. 82).

Acreditamos que, pelas pistas deixadas, de forma proposital, em nosso discurso, o leitor poderá ter percebido que falamos de Lev Sémionovitch Vigotski (1896-1934), cujo principal projeto no trabalho que desenvolvia como psicólogo, professor, teórico e pensador era a tentativa de “estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética, histórico-social e ontogenética⁷³” (REGO 1995, p.24).

Vigotski é considerado o fundador da teoria histórico-social do desenvolvimento psíquico humano (FRIEDRICH, 2012). No entanto, é salutar referir que a teoria de Vigotski difere, em diversos aspectos, de determinadas concepções de desenvolvimento humano defendidas por alguns psicólogos no início do século XX. Reiteramos que o estudioso pesquisou exaustivamente, analisou e estudou sobre diferentes concepções para fundamentar suas constatações e seu método (VIGOTSKI, 2007; FRIEDRICH, 2012).

Sobre o método, Vigotski (2007) nos mostra que aquelas teorias que apresentem uma “abordagem dialética” e admitam “a influência da natureza sobre o homem” (VIGOTSKI, 2007, p.13) estão conforme os conceitos e os fenômenos que visam conhecer os

⁷¹ No original: “Who was this man and why has he had a lasting and profound influence in the theories of the mind? To answer these questions, one must consider not only the individual and the ideas he developed, but the social-cultural sets in which he worked and which he influenced” (WERTSCH, 1988, p. 81).

⁷² No original: “This turning point was a presentation e gave on January 6 at the Second All-Russian Psycho-neurological Congress in Leningrad. Although his lecture was framed in the technical terms of the dominant school of psychology at the time, it was, in reality, something much more sweeping. It outlined a theory of mind in social-cultural context. Several of Vygotsky’s future students were at the meeting and were fond of recalling the electrifying effect this unknown young man had on the conference. According to Aleksandr Romanovich Luria, a man who as to became one of the twentieth century’s major figures in the study of the mind and brain (WERTSCH, 1988, p. 81).

⁷³ A filogênese diz respeito à história da espécie animal. Já a ontogênese, em linhas gerais, é o estudo do desenvolvimento do ser em sua natureza biológica. Importante salientar que é o estudo da natureza humana quando visto a partir não apenas de sua natureza biológica, mas abrangendo também os registros históricos da cultura em que está situado o sujeito.

sujeitos e suas práticas sem recorrer somente à percepção (e/ou à observação direta) para compreendê-los.

Vigotski (2007, p. 63-69) descreve detalhadamente a base de sua análise das *funções psicológicas superiores* em seu livro *A formação social da mente*, capítulo 5 – *Problemas do método*, dentre os três princípios que lideram esses estudos de Vigotski apresentamos dois, por estarem presentes em nossa análise, porém, sem nos aprofundarmos nos aspectos descritivos de cada um: (1) *Analisar processos e não objetos*, atendo-se à dinâmica dos fatos históricos e reais, sem dispensar as evidentes mudanças ou mesmo os retrocessos, ao mesmo tempo em que é importante enfatizar que a análise do processo volta-se para a reconstrução das etapas do desenvolvimento e (2) *Explicação versus descrição*, na contramão da psicologia introspectiva e associacionista, a base da teoria de Vigotski destaca que a explicação de um fenômeno não se encontra em sua aparência externa, mas em sua origem com uma análise realizada do ponto de vista genotípico.

Ainda no que se refere ao método, Magalhães (2019) esclarece que,

Liberar-se das percepções sensoriais da matéria – como procedem as ciências naturais – e **reconstruir o fenômeno a partir de interpretações e reconstruções dos vestígios deixados pelo caminho** – como procedem as ciências históricas – é a tarefa dessa nova psicologia. Os métodos indiretos permitiriam, portanto, ao pesquisador, realizar um trabalho de (re)construção de hipóteses e de interpretação dos vestígios que ficaram pelo caminho para a compreensão de certos fenômenos psicológicos (MAGALHÃES, 2019, p. 84, grifos nossos).

Para tanto, Vigotski se dedicou ao estudo das *funções psicológicas superiores*. Segundo Vigotski (2007), tais funções são desenvolvidas no processo de aprendizagem, que, por sua vez, pode levar os seres humanos a um desenvolvimento mental em qualquer área do conhecimento. As *funções psicológicas superiores* são entendidas por Vigotski como mecanismos psicológicos sofisticados e tipicamente humanos, tais como: atenção voluntária, memória lógica e desenvolvimento da vontade (KASSAR, 2013, p. 151).

Sobre o aprendizado Vigotski (2007) assevera que,

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança **interage** com pessoas em seu ambiente e quando **em cooperação com seus companheiros**. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das **aquisições do desenvolvimento independente da criança** (VIGOTSKI, 2007, p. 103, grifos nossos).

A partir dessa citação, percebemos o quão imbricados são o desenvolvimento e o aprendizado na teoria de Vigotski. Aprendizado e desenvolvimento são, da mesma forma,

estritamente relacionados na interação entre professores e alunos; entendemos que um breve sobrevoo pelos estudos de Vigotski acerca das concepções de *nível de desenvolvimento real* e *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP) seja premente para a compreensão das concepções que trazemos para a análise de nosso *corpus*. Assim, começamos afirmando que tais termos são amplamente conhecidos na área de educação e, por isso, muitas das citações se referem à aprendizagem e/ou/ao desenvolvimento infantil. Assim, Vigotski aponta dois níveis de desenvolvimento:

O primeiro nível pode ser chamado nível de *desenvolvimento real*, isto é [...] certos ciclos do desenvolvimento completados. [...] admite-se que só é indicativo da capacidade mental das crianças o que elas conseguem fazer por si mesmas (VIGOTSKI, 2007, p.95-96).

[...] a *zona de desenvolvimento proximal* [...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar da solução independente de problemas, é o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas **sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes** (VIGOTSKI, 2007, p.97, grifos nossos).

O nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. [...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário (VIGOTSKI, 2007, p. 97-98).

Vislumbramos, a partir dos enunciados de Vigotski (2007), a importância do processo colaborativo de aprendizagem; entendemos como frutificam as potencialidades dos aprendentes quando trabalham colaborativamente. Percebemos que *A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é anterior do nível de desenvolvimento real*, tudo descrito no campo do processual. Ainda, ao falarmos de sujeitos em estágios diferentes de aprendizagem (mas com acesso a um processo de desenvolvimento colaborativo), percebemos a importância do **outro** nessa construção e a reciprocidade inerente ao processo. Segundo Bessa (2020, p. 70), “O ato de falar sobre uma atividade para o outro caracteriza uma ação interpsicológica e social, em que o sujeito inclui o outro na elaboração de seu pensamento”.

Bessa (2020) – que também desenvolveu estudo utilizando o método da IaS – tece as seguintes palavras sobre como a teoria de Vigotski valoriza a presença do **outro**.

Desta forma, na teoria do desenvolvimento de Vigotski, **a presença do outro** é um elemento primordial no processo de transformação/desenvolvimento do indivíduo, processo esse que passa pela aprendizagem e pela ZDP, e que é mediado pela **interação com o outro**. A partir dessa constatação, depreendemos a relevância do papel mediador do pesquisador e do sócia, desses “outros”, no dispositivo da instrução ao sócia, uma vez que eles possibilitam o sujeito a entrar em uma nova atividade, desencadeando um processo de reflexão e de possível desenvolvimento, através da linguagem (BESSA, 2020, p. 69).

A respeito da singularidade do desenvolvimento humano, Vigotski (2007) definiu a **fala** e a **ação** como unidades de percepção e as considerava basilares para a análise das origens do comportamento humano. O autor percebeu, observando falas e ações de crianças, que elas costumavam resolver suas tarefas empregando os sentidos como tato, visão e audição e, em semelhante proporção, usavam a fala, a linguagem, enfim, buscavam na interação, mesmo quando falavam consigo mesmas, a trilha para a solução das tarefas. “A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo” (VIGOTSKI, 2007, p.13). Assim, analisando o uso da fala por adultos, em situações complexas, é possível perceber que a fala não apenas acompanha as atividades dos indivíduos, mas tem grande importância na elaboração e realização dessas atividades. O psicólogo e pensador descreve aspectos de sua pesquisa quanto à solução de problemas práticos por crianças.

A primeira coisa que impressiona o experimentador é a *liberdade* incomparavelmente maior das operações das crianças a sua maior independência em relação a estrutura da situação visual concreta. [...] ela se envolve em vários atos preliminares, usando o que chamamos métodos instrumentais ou imediatos (indiretos). No processo de solução de um problema a criança é capaz de incluir estímulos que não estão contidos no seu campo visual imediato. Usando palavras (uma classe desses estímulos), para criar um plano de ação específico, a criança realiza uma variedade muito maior de atividades, usando como *instrumentos* não somente aqueles objetos à mão, *mas procurando e preparando tais estímulos de forma que os tornem úteis para a solução da questão e para o planejamento de ações futuras* (VIGOTSKI, 2007, p.14).

Com esse pensamento, entendemos que Vigotski postula que, a *liberdade* que o sujeito experimenta durante a experiência é muito positiva aos estudos, pois isso o torna agente de sua prática. Muito embora os estudos realizados por Vigotski sobre os processos de desenvolvimentos psicológicos sejam com crianças, em nossa compreensão, esses estudos podem ser igualmente visíveis em investigação sobre o desenvolvimento de adultos, dimensionando melhor a teoria histórico-cultural que se debruça sobre o desenvolvimento cognitivo da espécie humana.

Sobre os instrumentos destacados por Vigotski nessa citação, estes detêm papel considerável, podendo ser descritos, com efeito, como essenciais ao desenvolvimento dos seres humanos; neste estudo, nos atemos à linguagem como instrumento do desenvolvimento.

Na esteira dos estudos de Vigotski, abordamos a aquisição de autonomia, aprendizagem e desenvolvimento dos seres humanos diferenciando as *atividades mediatizadas* e *atividades mediatizantes* (FRIEDRICH, 2012). Iniciamos afirmando que a relação que o homem tem com o objeto, com outros seres humanos e consigo mesmo é

sempre mediada. Segundo Figueiredo (2019, p. 37), o “elemento mediador pode ser um instrumento (uma ferramenta), um signo ou outros seres humanos”.

Smolka (2012), no prefácio do livro de Friedrich (2012), elucida a caracterização das atividades *mediatizadas* e *mediatizantes* com maestria e, assim, nos guia a uma compreensão desses termos. Compreender estes conceitos torna-se essencial para esse estudo.

Outra questão realçada pela autora [Friedrich] é a caracterização da atividade mediada ou mediatizada (*médiatisée*), que implica a intervenção direta do homem sobre a natureza; e a da atividade mediadora ou mediatizante (*médiatisante*), que implica a interposição da ação de outros instrumentos e recursos na realização da atividade. Assim, a atividade humana – ao mesmo tempo mediada e mediadora – afeta o próprio homem, enquanto sujeito que, utilizando instrumentos psicológicos, se objetiva na realização de sua própria atividade, nela se desdobra se (re)conhece. Essa operação é possível pela emergência e produção da forma verbal de linguagem, que tem nesse processo um papel fundamental (SMOLKA, 2012, p. 9).

Colocando em termos mais objetivos, a teoria histórico-cultural de Vigotski confere à linguagem uma natureza social, ou seja, o sujeito (único no mundo e autor de suas ações) é visto como atuante na interação, com condições de expressar-se nas modalidades oral, escrita ou gestual para construir um discurso próprio em sua prática social. Vemos, então, a mediação - quando, por exemplo, percebemos o professor como um elo intermediário entre o aluno e o conhecimento no meio escolar; e como um dos aspectos centrais da psicologia de Vigotski, para quem a utilização de instrumento social e culturalmente construído tem singular identidade.

A concepção de *atividade mediatizada* e *atividade mediatizante* é sofisticada e central em sua atividade para compreender o que Vigotski define como *instrumento de trabalho* e como *instrumento psicológico*. Consideramos essa concepção central por olhar para o homem como sujeito e como objeto de sua atividade. Friedrich (2012) afirma que buscar, construir e comparar essas concepções foi a luz que despertou a curiosidade de Vigotski para suas produções na área.

É fundamental apresentar diferentes reflexões sobre esses termos para que possamos pavimentar a trajetória de nossa pesquisa de forma consistente, assim, resgatamos, para este estudo, um aspecto básico para a atividade de pesquisa desenvolvida por Vigotski, trata-se dos fundamentos articulados com a tradição do *materialismo histórico e dialético*. Rego (1995) afirma sobre a influência da teoria Marxista nos estudos de Vigotski que

[...] o desenvolvimento de habilidades e funções específicas do homem, assim como a origem da sociedade humana são resultados do surgimento do trabalho. É através

do trabalho que o homem, ao mesmo tempo que transforma a natureza (objetivando satisfazer suas necessidades), se transforma (REGO, 1995, p. 51).

Para exercer suas atividades, mais precisamente, para ser humano, o homem precisa relacionar-se com os outros e fabricar os seus *instrumentos de trabalho*. Esse fato mostra que as relações dos homens entre si e com a natureza são mediadas pelo trabalho. Machado e Lousada (2010, p. 622) coadunam com a relação homens entre si e com a natureza ao afirmarem que a noção de *instrumento psicológico* “pode ser relacionada ao desenvolvimento do próprio professor e de seu trabalho [...]”. As autoras ainda complementam que

[...] quando se fala em “instrumento” como conceito da psicologia, não se fala de algo que está aí, pronto, “dado” pela natureza ou pela sociedade, de um objeto material que existe fora do sujeito, que se pode pegar com as mãos, mas de algo que é construído pelo sujeito e por ele utilizado para atingir o objetivo de sua ação. Segundo o uso de um novo instrumento vai provocar transformações no ambiente físico ou social, nos outros que interagem com o sujeito, mas também sobre ele mesmo, fazendo com que ele tenha profundas transformações psíquicas, ou seja, aumente seus conhecimentos sobre o mundo físico e social, desenvolva capacidades para agir sobre o outro e sobre o mundo e regule seu comportamento (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 625)

Por conseguinte, apresentamos, de forma não exaustiva, as concepções, segundo Vigotski, de *atividade mediatizada e mediatizante e de instrumento de trabalho e psicológico*.

Na *atividade mediatizante* o sujeito “não age fisicamente sobre a natureza”, mas “deixa a natureza agir sobre a natureza” (FRIEDRICH, 2012, p. 65), ou seja, o homem orchestra, posiciona, planeja, e faz uso de instrumentos, para promover mudanças ou para atingir seus objetivos.

Suponhamos que dois profissionais, que realizam a mesma atividade, trabalhador 1 e trabalhador 2, tenham manifestado voluntariamente o desejo de dialogar sobre suas práticas. Assim, admitimos que o trabalhador 1, hipoteticamente, revele algo sobre a forma que desempenha sua atividade. Dessa forma, pode ser que o trabalhador 2, até então, não tenha tido acesso, ou mesmo se dado conta, desse aspecto de sua profissão e que tal orientação o leve a uma reflexão sobre sua atividade profissional. A partir desse diálogo, e da reflexão que pode ter gerado no trabalhador 2, ele poderá inserir em sua prática a orientação recebida do trabalhador 1 ou mesmo pensar em algo que seja aplicável a sua prática a partir do que ouviu do trabalhador 1.

Deste feito, poderá haver uma transformação na prática do trabalhador 2. No caso, se essa transformação de fato se materializar, não foi operada pelo trabalhador 1, mas pelo próprio trabalhador 2 que se torna agente da transformação de sua prática – *atividade*

mediatizante. No entanto, vale ressaltar que a hipotética transformação somente poderia ocorrer após a oportunidade de interação entre os trabalhadores. Nesse caso, definimos a linguagem como *instrumento psicológico*, que também pode ser entendido como signos, para Vigotski.

Passemos agora a considerar os conceitos de *atividade mediatizada* que será relacionado ao conceito de *instrumento de trabalho* em um segundo exemplo. Falamos de situações em que “o sujeito intervém com um instrumento diretamente sobre a natureza” (FRIEDRICH, 2012, p. 65). Então, traremos um exemplo bem atual: estamos passando por diversas restrições de convívio social com o objetivo de reduzir o impacto da covid-19 sobre a população, neste caso, para dar aulas, o professor necessita de um instrumento, pode ser um aplicativo ou uma plataforma para videoconferências, na ausência desse instrumento o professor será impedido de dar suas aulas.

Isto posto, a **aula** dada a partir do aplicativo ou uma plataforma para videoconferência seria uma *atividade mediatizada* e o próprio aplicativo ou uma plataforma para videoconferência, o *instrumento de trabalho*, assim como poderia ser o *smartphone*, *tablet* ou computador que o professor fizesse uso, ou mesmo a rede de internet, na ausência de qualquer um desses instrumentos a atividade não poderia ser realizado.

Realizamos, nesse estudo, a coanálise da atividade linguageira de um professor de inglês experiente. A pesquisadora e o sujeito de pesquisa buscaram a compreensão do discurso produzido por ambos na IaS e na EN. Estabelecemos, entre outros, os princípios da teoria histórico-cultural de Vigotski para essa coanálise, a saber: analisar os processos, e não os objetos (estamos interessados no **como** e não no **porquê**) e perseguir a explicação/compreensão ao invés da descrição.

Para a seção subsequente, elegemos o processo de construção e reconstrução do *métier* do professor como tema predominante. Para tanto, iniciamos com os pilares dos estudos de Vigotski (2007, p. 63-69) e sua interseção com a formação de professores; incluímos, a seguir, a importante contribuição da filosofia bakhtiniana da linguagem para a coanálise da atividade linguageira do professor a partir do discurso do professor ao vivenciar um olhar exotópico de sua prática a partir do método da IaS.

2.4.3.1 Vigotski e a teoria histórico-cultural do desenvolvimento: construção e reconstrução do profissional

É notória a relação entre os conceitos vigotskianos que compõe o **processo dialógico**⁷⁴ do indivíduo, tal relação se dá tanto na esfera pessoal quanto na profissional e são integrantes do amadurecimento do ser humano. No que prioriza o processo de interação social dos indivíduos, percebemos que Vigotski vislumbra a atividade humana dentro de um contexto social e histórico (situado). Ou seja, Vigotski, ao elaborar sua teoria do conhecimento, observa o homem a partir de suas relações sociais, por intermédio da linguagem, e descreve a sua possibilidade de desenvolvimento cognitivo do sujeito.

Sobre o desenvolvimento humano, Figueiredo (2019) afirma que,

A teoria sociocultural se propõe explicar como o desenvolvimento cognitivo do indivíduo está relacionado ao contexto cultural, institucional e histórico em que se situa [...]. Portanto, o foco da perspectiva sociocultural incide sobre **o modo como a participação em interações sociais e em atividades culturais influenciam o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos** (FIGUEIREDO, 2019, p.18, grifos nossos).

A possibilidade de transformação e de desenvolvimento, como pensada por Vigotski, advém da construção e reconstrução dos seres humanos. O que diverge, em alguns aspectos, do senso comum, para o qual o desenvolvimento é comumente um processo organizado e crescente. Concernente ao desenvolvimento humano, Vigotski (2007) assevera que,

Para a mente ingênua, evolução e revolução parecem incompatíveis, e o desenvolvimento histórico só está ocorrendo enquanto segue uma linha reta. Onde ocorrem distúrbios, onde a trama histórica é rompida, a mente ingênua vê somente catástrofe, interrupção descontinuidade. Parece que a história para de repente, até que retome, uma vez mais, a via direta e linear do desenvolvimento. O pensamento científico, ao contrário, vê revolução e evolução como duas formas de desenvolvimento mutuamente relacionadas, sendo uma pressuposto da outra, e vice-versa (VIGOTSKI, 2007, p. 81).

Dessa forma, a língua(gem), como um signo, efetivamente, realiza-se e contribui para o desenvolvimento do indivíduo de maneira singular. A linguagem é, na verdade, um instrumento primordial nos “processos reconstitutivos que ocorrem durante o desenvolvimento [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 81). O autor russo discute o tema do desenvolvimento humano em várias de suas obras, por ser esse um domínio de concentração de seus estudos. Para Vigotski (1989, p. 130), “O desenvolvimento pode parar em qualquer ponto de seu complexo

⁷⁴ “Dialógico porque a própria compreensão entra na corrente da comunicação social respondendo ativamente enunciados e fomentando novas respostas. O desenvolvimento do diálogo promove um processo evolutivo da compreensão, em que os novos elementos inseridos na interação comunicativa corroboram com o rigor, precisão e acurácia da compreensão” (LIMA, 2020, 312).

percurso: é possível uma variedade infinita de movimentos progressivos e regressivos, de caminhos que ainda desconhecemos”.

Um elemento que ressaltamos dos estudos vigotskianos como essencial para nossas análises seria o **outro**. Enfatiza-se que o papel do **outro**, exercido nas interações e estabelecido no processo dialógico, permite a análise, reflexão e desenvolvimento do docente quanto a sua atividade profissional. Bessa (2020) concorda com o fluxo de desenvolvimento humano que ocorre na interação com o **outro** e complementa:

Essa relevância do outro no desenvolvimento – e na constituição – do eu, ou seja do indivíduo (FREITAS, 2005⁷⁵), juntamente à linguagem, é um dos pilares da teoria vigotskiana sócio-histórico-cultural do desenvolvimento, por conseguinte, dos dispositivos teórico metodológicos em Clínica da atividade (BESSA, 2020, p. 67).

Direcionando nosso texto para o âmbito escolar, professores e alunos estão em interação constante; Faraco (2009) lança luz à heterogeneidade da esfera escolar, como espaço onde os sujeitos, professores e alunos, constroem-se discursivamente.

É nessa atmosfera heterogênea que o sujeito, mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, vai-se construindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. É nesse sentido que Bakhtin várias vezes, diz figurativamente, que não tomamos nossas palavras do dicionário, mas dos lábios de outros (FARACO, 2009, p. 84).

No âmbito profissional, percebemos que o professor analisa, rotineiramente, sua prática docente e essa análise se dá a partir da interação com as prescrições, com os conteúdos, com o material didático, ainda com os alunos, e de maneira complexa, já que estabelece uma relação de sua prática com todos os elementos aqui citados. Assim, dá-se a construção da atividade profissional do professor; colaborativamente, a partir da linguagem e de forma crítico-reflexiva. Figueiredo (2019) afirma sobre a formação de professores que

Uma perspectiva sociocultural aplicada ao processo de formação de professores provê a base para uma abordagem teórica que tenta explicar a dimensão social do pensamento e do conhecimento, uma perspectiva reconhecida como essencial para compreender como os professores pensam, aprendem e se comportam como agentes históricos, sociais e políticos nos contextos de ensino e aprendizagem (FIGUEIREDO, 2019, p. 95).

⁷⁵ FREITAS, MariaTeresa de Assunção. Nos textos Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In: BRAIT, Beth. (org). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p. 295-314.

A partir da língua(gem), as relações cotidianas ascendem para interações, o *outro* é indispensável no processo dialógico e a língua, ponto de partida para o processo de transformação. Segundo Figueredo (2019),

[...] a colaboração pode ser percebida em interações não apenas entre alunos e professores, mas também entre professores e coordenadores, professores e seus colegas de trabalho, professores em formação e professores formadores (FIGUEIREDO, 2019, p. 96).

Consideramos pertinente abordar as interações que acontecem na escola, considerando a diversidade de atores. Liberali (1996) nos fala da importância da interação entre professor e coordenador.

Numa proposta de reflexão crítica, no entanto, o papel central do(a) coordenador(a) é visto como o de um parceiro mais desenvolvido, o que lhe possibilita mediar o desenvolvimento do(a) professor(a) e levá-lo(la) a uma postura crítica. Dentro de uma visão vigotskiana, ele será aquele que auxiliará o(a) professor(a), colocando e retirando andaimes para que este possa atuar em sua Zona Proximal de Desenvolvimento (Vygotsky, 1930⁷⁶). O(a) coordenador(a) será, portanto, o mediador no processo de aprendizagem do(a) professor(a). Em outras palavras, o que auxiliará o(a) professor(a) a questionar o senso comum e tornar-se consciente de suas ações em sala de aula, possibilitando a compreensão e transformação de conceitos que as embasam (LIBERALI, 1996, p. 26-27).

Reconhecemos que há uma riqueza de atores em interação na escola, no entanto, destacamos o coordenador por deter essa potencialidade de ser um par mais experiente, portanto, um possível agente na formação do professor.

Concordamos inteiramente com Figueredo (2019) que resume seu pensamento sobre a teoria histórico-cultural na formação de professores com as seguintes palavras: “o desenvolvimento do professor pode ocorrer por meio de mecanismos que possam gerar reflexão, interação, discussão sobre teoria e prática, aprendizagem e crescimento profissional” (FIGUEIREDO, 2019, p. 96). Ao propor ao professor que ele observe uma filmagem de momentos de sua prática e comente o que for para ele relevante, não poderemos dimensionar que caminhos percorrerá esse professor nesse diálogo com sua prática. É desafiador, mas a reflexão e a transformação ou desenvolvimento é o caminho mais provável.

A partir desse ponto, abordamos o método da IaS amparado em certas escolhas epistemológicas e teóricas de Vigotski, sobretudo, na concepção de desenvolvimento. Reforçamos que seremos objetivas em relação à descrição do método, haja vista que o método

⁷⁶ VIGOTSKI, Lev Semenovitch. (1930) Interaction between Learning and Development. In: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (1978) (eds.) Mind in Society. Cambridge: Cambridge University Press.

já foi descrito em pormenores na seção 2.3.2.1 desta dissertação. Objetivamos, aqui, mostrar alguns dos aspectos do processo dialógico que se dão no andamento desse método de pesquisa que ocorre de forma mediatizada pelo uso da linguagem (instrumento psicológico).

Na seção anterior, apresentamos algumas concepções dos estudos vigotskianos sobre o desenvolvimento. Buscamos promover inteligibilidade ao fato de que o desenvolvimento é mediatizado pelo uso de instrumentos psicológicos, entendidos também como signos. Verificamos que o *outro* é presente nas teorias de Vigotski, assim, o desenvolvimento pode ocorrer a partir da palavra do outro. Essa compreensão é essencial para que possamos definir os métodos indiretos e entender sua aplicação na clínica.

Clot (2010, p. 202), afirma que “A experiência vivida não é diretamente acessível pelo fato de que a ação que se exerce sobre ela para alcançá-la acaba por afetá-la de volta”, ou seja, o real da atividade e o funcionamento do psiquismo do sujeito só são acessíveis a partir de **métodos indiretos**.

Tais possibilidades descartadas – não vividas – tão importantes para compreender aquelas que venceram e viveram, não são acessíveis diretamente. Mas, são despertadas pela reflexão sobre a ação que, por isso, deixa de ser a mesma ação. Essa é a razão por que Vygotski insistiu tanto sobre o que ele designava “método indireto” (1999, 2003), consistindo em organizar a “replicação” da experiência vivida (CLOT, 2010, p. 202).

Uma situação hipotética poderá levar o sujeito a perceber uma experiência vivida como uma nova experiência. Nesse processo, que pode ser mediado por um pesquisador, o objetivo se torna apreender o real da atividade, que consiste nas atividades que foram abandonadas, descartadas ou mesmo impedidas. Para que essas atividades sejam reveladas, os métodos indiretos consideram a consciência, o pensamento e a história do desenvolvimento; segundo Clot (2010, p. 206), “A experiência e a consciência não são observáveis senão em seus desenvolvimentos”.

Clot (2010) nos conduz a uma compreensão importante sobre os estudos de Vigotski, destacando os impedimentos efetivados pela psicologia behaviorista⁷⁷ à pesquisa com seres humanos, como por exemplo, “sustentar que a única mediação entre o mundo e os pesquisadores são os órgãos dos sentidos ou suas extensões” (FRIEDRICH, 2012, p. 42).

Apoiadas nos estudos sobre desenvolvimento humano de Vigotski (2007) e nos estudos da análise psicológica do trabalho de Clot (2007; 2010) que, fundamenta e reconhece o método da IaS como um **método indireto de pesquisa**, pois, a partir dele, temos a

⁷⁷ A psicologia behaviorista tem como objeto de estudo o comportamento. Os psicólogos behavioristas desenvolvem suas pesquisas a partir de métodos diretos de pesquisa.

oportunidade de cotejar o invisível e/ou o não explícito da atividade do trabalhador. Ainda, em nosso ponto de vista, grande parte dos métodos diretos de pesquisa não se caracteriza como suficiente para compreender e promover um desenvolvimento na atividade exercida pelo sujeito. Nas palavras de Clot (2007), os benefícios da análise psicológica do trabalho, referindo-se primeiramente ao que considera jogos de linguagem e, em seguida estabelecendo uma relação entre a IaS e a autoconfrontação cruzada.

Voltaremos a falar dos benefícios que a análise psicológica do trabalho pode obter, para enriquecer a descrição da ação, desses “jogos de linguagem” que afetam as destinações da “verbalização”. O método das “instruções ao sócia” é [...] método de autoconfrontação em formação, mais leve que o praticado na análise do trabalho porque não recorre a recursos em vídeo no meio natural, é um instrumento de elaboração da experiência profissional (CLOT, 2007, 138).

Dialogando com a clínica da atividade⁷⁸, cujo objetivo é intervir na situação de trabalho, favorecendo a transformações na atividade e restabelecendo o poder de agir do coletivo de trabalho (CLOT, 2006, 2010, 2017), reafirmamos que, quando o sujeito é objeto de análise (ou a prática realizada por esse sujeito, ou mesmo o comportamento dele), precisamos olhar muito além do que nossos olhos veem. Acreditamos que apenas com o uso de instrumentos psicológicos, no caso deste estudo, a linguagem, acessamos o invisível, o que não foi selecionado, aquilo que precisou ser abandonado ou mesmo aquilo que deveria ter acontecido, mas não aconteceu na prática do professor. Em outros termos, é por meio da e pela linguagem que as contradições se efetivam durante a IaS. Foram, portanto, essas contradições que nos forneceram os traços sociais, históricos e culturais para melhor compreender, juntamente com o professor, a sua atividade concreta.

Especificamente sobre o método da IaS, é possível contemplar, abundantemente, os momentos em que o professor, para instruir o sócia, busca por registros em sua memória, claramente revivendo situações passadas que foram prementes para sua prática de hoje. Estes momentos aconteceram tanto espontaneamente ou em resposta a questionamentos do sócia. Assim, nosso sujeito de pesquisa transformou pensamentos, situações e vivências passadas em reflexões que permitiram que ele montasse um repositório de estratégias de ensino ou mesmo de atitudes e comportamentos. Vigotski (2007) explica esse processo como o deslocamento do campo de atenção para o campo perceptivo.

A possibilidade de combinar elementos dos campos visuais presente e passado (por exemplo, o instrumento e o objeto-alvo) num único campo de atenção leva, por sua

⁷⁸ Abordada na seção 2.3.2 dessa pesquisa.

vez, à reconstrução básica de uma outra função fundamental, *a memória* (ver capítulo 3). Através de formulações verbais de situações e atividades passadas, a criança liberta-se das limitações da lembrança direta; ela sintetiza, com sucesso, o passado e o presente de modo conveniente a seus propósitos. As mudanças que ocorrem na memória são similares àquelas que ocorrem no campo perceptivo da criança, em que os centros de gravidade são deslocados, e as relações figura-fundo, alteradas. A memória da criança não somente torna disponíveis fragmentos do passado, como também, transforma-se num *novo método de unir elementos da experiência passada com o presente* (VIGOTSKI 2007, p. 28-29).

Em síntese, percebemos o sujeito como situado e como ele constrói e reconstrói seus aprendizados em um ritmo dele, peculiar, com seus conflitos e reflexões; consideramos a linguagem como instrumento primordial do processo de construção e reconstrução desse sujeito; ainda, nutrimos uma genuína preocupação com o processo em detrimento do produto, somado à adoção de um método- IaS - que nos permita ir além das percepções sensoriais imediatas e é principalmente ao interagir com o profissional que buscamos compreender e que o sujeito tenha a oportunidade, caso deseje, de transformar as suas situações concretas de trabalho. Concluimos esta seção e nos encaminhamos para a seção que se debruça sobre a nossa metodologia de pesquisa.

3 METODOLOGIA

“Uma intervenção pode fazer incidir seus efeitos tanto nas representações do trabalho quanto nas transformações das situações deste, sendo que as primeiras não conduzem necessariamente às segundas. Clot discorda que a transformação (ação) venha da compreensão (pensamento) e defende o seu contrário: a ação, passada ao crivo de uma coanálise, pode mudar as representações. Para tal ele apoia-se nas concepções de pensamento e de ação de Vygotski (1934 [1997])⁷⁹, que entende que o pensamento não nasce do pensamento, mas da linguagem, que é um instrumento de ação interpsicológica e social. A linguagem é em si uma atividade e não um veículo que carrega um sentido sobre o vivido anterior. Ela é a própria atividade transformada, que faz incidir, de volta, sobre o objeto analisado, os efeitos das trocas estabelecidas com os interlocutores da situação. Seguindo esse raciocínio, o pensamento é uma atividade linguageira endereçada a si próprio e, por isso, ele não se opõe a ação; ao contrário, pensar é desencadear ações”.

(BRANDÃO, 2016, p. 133).

Na seção anterior, expusemos os aportes teóricos basilares para nossa pesquisa, os quais, por sua vez, auxiliaram a traçar o caminho metodológico que optamos por seguir. Nesta seção, apresentamos a natureza e a abordagem metodológica da pesquisa, bem como todo o contexto de sua realização e descrição do sujeito de pesquisa. Descrevemos, ainda, os procedimentos metodológicos empregados para a produção e análise dos discursos.

A fim de possibilitar uma compreensão mais aprofundada do nosso trabalho, apresentamos, nesta seção, uma visão geral dos procedimentos metodológicos aplicados em nossa pesquisa que, por sua vez, levaram-nos aos resultados apresentados nesta dissertação. Sendo assim, decidimos dividir esta seção em cinco seções secundárias que, quando necessário, se subdividem.

Dessa forma, na primeira seção (3.1), tratamos da **natureza e abordagem da pesquisa** com base nos estudos de Paiva (2019), abordamos as características da pesquisa, a abordagem do problema, seus objetivos e seus procedimentos teórico-metodológicos. Na segunda (3.2), apresentamos o **contexto da pesquisa**, assim, descrevemos a escola onde o sujeito do nosso estudo atua, ao passo que, na terceira (3.3), descrevemos esse **sujeito de pesquisa**. Na quarta seção (3.4), descrevemos os **procedimentos metodológicos**.

⁷⁹ VYGOTSKI, L. S. Pensée et Langage. Traduction F. Séve. 3^a ed. Paris: La dispute, 1934[1997].

Por termos lançado mão de uma série procedimentos, optamos por realizar a seguinte subdivisão: Questionário inicial (3.4.1), Instrução ao sócia - fases 1, 2 e 3 (3.4.2) e Entrevista narrativa (3.4.3). Ao finalizar a descrição dos procedimentos metodológicos adotados, acrescentamos um quadro-resumo e, assim, proporcionamos uma visualização mais sistemática de nossa metodologia de pesquisa ao leitor (3.4.4). Na quinta seção (3.5), apresentamos o **corpus discursivo que analisamos**. Na sexta (3.6), abordamos **os procedimentos de análise** da atividade linguageira do professor participante e, numa sétima seção (3.7), descrevemos os **procedimentos éticos** necessários para a realização de pesquisa com seres humanos.

Trazemos a essa seção uma breve explicação do contexto de pandemia o qual nos motivou a implementar algumas alterações no planejamento inicial que idealizamos para desenvolvermos nossa pesquisa, principalmente nas fases da metodologia, que sofreram não somente atrasos no cronograma de execução, mas também adaptações para que pudéssemos proceder com a construção do *corpus* de pesquisa sem prejuízos ao estudo e seguindo as orientações da vigilância sanitária para o enfrentamento à pandemia de Covid-19 desde março de 2020. Reforçamos que o modelo remoto utilizado para as interações foi em todos os aspectos eficiente para a construção do *corpus* de pesquisa.

Desta maneira, observadas nossas limitações e nosso contexto de afastamento social devido à pandemia da Covid-19, combinamos procedimentos de pesquisa, a saber: um questionário inicial, a IaS e a EN para desenvolver o nosso estudo. A pesquisa foi conduzida com um professor de inglês experiente lotado em uma escola de EF e EM de Fortaleza, suprimimos procedimentos como observação de aulas. Todas as fases da pesquisa que exigiam interação entre a pesquisadora e o professor foram realizadas por videoconferência, utilizando a plataforma Google Meet. Escolhemos a IaS por ser um método no qual o participante desenvolve um contato/diálogo consigo mesmo e com sua prática. A escolha da EN, como segundo procedimento para a construção do *corpus* desta pesquisa, se deu com o objetivo de refinar e aprofundar a qualidade das informações obtidas na IaS. A EN nos permitiu reconstruir a vivência da IaS a partir da perspectiva do professor participante em uma narrativa.

A seguir são apresentados detalhadamente a natureza desta pesquisa, assim como o contexto e o sujeito. Na mesma seção, os procedimentos metodológicos aplicados são desvelados de forma minuciosa. Ainda, delimitamos o *corpus* discursivo e, finalmente, descrevemos os procedimentos de análise e os procedimentos éticos.

3.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa tem natureza aplicada, pois apresenta, entre seus objetivos, “inovar ou desenvolver novos processos” (PAIVA, 2019, p. 11), visto que o foco deste estudo é a atividade docente relacionada, de modo particular, ao ensino de inglês com a BNCC como nova prescrição. Em sua característica descritiva, visa descrever determinado fenômeno analisando e correlacionando fatos ou variáveis, incluindo “análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos” (PAIVA, 2019, p. 13). No tocante à abordagem, é uma investigação qualitativa-interpretativa, posto que acontece a partir de situações reais em ambiente autêntico, analisa as interações entre o professor e sua prática.

Quanto aos objetivos, classifica-se como descritiva. “tem como alvo descrever o fenômeno estudado e ‘não está interessada no porquê, nas fontes dos fenômenos; preocupa-se em apresentar suas características’ (GONSALVES, 2003, p. 65⁸⁰)” (PAIVA, 2019, p. 14). Não obstante, o presente estudo também é de cunho interventivo e interpretativo, uma vez que adota a IaS como dispositivo metodológico, bastante utilizado nas intervenções da clínica da atividade.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, a IaS se apresenta como um método de análise do trabalho, baseado nos estudos da clínica da atividade e na ergonomia de tradição francófona, que nos ajuda a analisar a atividade de um professor de inglês trabalhando o DCRC, novo currículo cearense elaborado a partir da BNCC para o EF vigente nas escolas brasileiras públicas e privadas do Brasil a partir de 2020.

Desenvolvemos nossa pesquisa com aporte pluri/transdisciplinar e reconhecemos seu caráter dialógico e transformador, elegendo a teoria bakhtiniana da linguagem e a teoria histórico-cultural de Vigotski como fundamentos para as análises. Buscamos, na articulação entre trabalho e linguagem em situações laborais reais, a possibilidade de analisar a atividade linguageira do professor como proposta pela clínica da atividade e pela ergonomia da atividade.

Referente às pesquisas que utilizam a IaS, estas permitem analisar a atividade real e não apenas a realizada, pois, a ação visível não permite acessar o trabalho mental do sujeito e compreender os caminhos traçados até a ação final. Ao instruir o pesquisador, o sujeito de pesquisa entra em contato com sua prática possibilitando, assim, que um diálogo aconteça com o “eu” e com o “outro” e, a partir dessa vivência, possíveis mudanças no trabalho possam ser observadas.

⁸⁰ GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 3. Ed. Campinas: Alínea, 2003.

Dessa maneira, após termos apresentado a natureza desta pesquisa, passaremos a tratar do contexto em que desenvolvemos nosso estudo.

3.2 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada com um professor de uma escola pública de EF e EM localizada na área metropolitana da cidade de Fortaleza, para sermos mais exatos, essa escola se localiza em uma área central da cidade com bom acesso a transporte público, próximo a shopping centers e a espaços e equipamentos públicos de lazer. Essa escola faz parte da rede estadual do Ceará e tem turmas a partir do 7º ano do EF até a 3ª série do EM. A escolha de uma escola da rede pública se deu pelo interesse em observar os efeitos da BNCC nesse contexto, no ano em que o documento se torna obrigatório. Trabalhamos com um professor do EF em sua turma do 9º ano; a escolha do EF se deve ao fato de que a BNCC prescreve o início dos estudos de língua inglesa a partir do 6º ano.

Por questões éticas, optamos por não identificar a escola para preservar o sigilo do nosso sujeito de pesquisa, visto que ele é o único professor de LI na referida escola, além do compromisso ético firmado entre professor participante e pesquisadora através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Assim, selecionamos, cuidadosamente, alguns aspectos referentes a esse contexto que consideramos essenciais para análise da prática do professor e que não ferissem nossas questões éticas.

Esclarecido o aspecto ético, seguimos com a contextualização da pesquisa. A escola participante oferece LI para todos os seus alunos, as aulas se concentram nos turnos matutino e vespertino. No que concerne à carga horária, as aulas de LI para o 9º ano têm duração de 50 minutos e ocorrem duas vezes por semana, perfazendo uma carga horária aproximada de 8 horas/mês e 80 horas/ano. A respeito do material didático, o livro adotado pela escola na disciplina de LI intitula-se *Way to English*, da Editora Ática. É adquirido através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, segundo trecho do manual do professor, foi adaptado em consonância com a BNCC versão de 2017.

Os objetivos gerais dessa coleção estão fundamentados nos pressupostos teórico-metodológicos apresentados anteriormente e nas orientações dos documentos norteadores do Ensino Fundamental no Brasil, que destacam o caráter formativo da língua inglesa em uma perspectiva da educação linguística consciente e crítica. Dessa forma optamos por considerar objetivos gerais da obra o desenvolvimento da **Competências Gerais da Educação Básica**, das **Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental** e das **Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental** indicadas na Base Nacional Comum

Curricular (Brasil, 2017, p. 202), a serem desenvolvidas ao longo da coleção, por meio de trabalho com as habilidades previstas na BNCC. (FRANCO, 2018, p.VII).

Nessa perspectiva, gostaríamos de deixar claro que o livro didático e o manual do professor são componentes do contexto profissional dos professores e se configuram como prescrições. O livro didático e o manual do professor pré-selecionam conteúdos (objetos de conhecimento) das aulas, podem delimitar algumas concepções teóricas e sugerir procedimentos, ou seja, orientam a prática do professor. Portanto, o fato de esse material didático utilizado pelo sujeito de nossa pesquisa trazer como objetivos gerais as competências da BNCC representa um alinhamento importante com as prescrições oficiais e deverá imprimir algum efeito na prática desse professor.

Após termos contextualizado onde nossa pesquisa se realizou, a seguir, apresentaremos o sujeito deste estudo.

3.3 Sujeito⁸¹ da pesquisa

A presente pesquisa tem como sujeito um professor de inglês de EF. Adotamos alguns critérios para a escolha desse participante, uma vez que esses critérios devem ser coerentes com os objetivos de nossa pesquisa.

Os critérios foram os seguintes: a) o professor deveria ter, pelo menos, cinco anos de experiência em sala de aula e ter graduação em Letras; b) o professor deveria ministrar aulas para as turmas do EF (6º ao 9º ano); c) o professor deveria estar ministrando suas aulas tendo as prescrições DCRC ou BNCC como base. Era desejável que tivesse participado de cursos de formação para trabalhar com a BNCC/DCRC ou que tivesse participado, de alguma forma, da elaboração dos novos currículos, pois, assim, estaria mais apto a refletir sobre a prescrição na prática.

Conforme já mencionamos, a escola selecionada para a pesquisa tem em seu corpo docente apenas um professor de inglês, por isso, optamos por não divulgar o nome da escola preservando, assim, a identidade de nosso sujeito de pesquisa, acatando o que delimita o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) na íntegra. Neste passo, preservar a identidade do sujeito de pesquisa está entre as questões éticas relativas às pesquisas que envolvem seres humanos e, ao assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

⁸¹ Adotamos o termo “sujeito” ou participante da pesquisa por estarmos em consonância com posicionamentos e terminologias da teoria bakhtiniana da linguagem, uma vez que cada indivíduo é único no mundo e autor de suas ações, ainda que sofra influências externas do meio e da sociedade.

(TCLE), o sujeito aceita participar da pesquisa permitindo a divulgação não personalizada dos dados e informações para fins científicos e acadêmicos. Assim, nosso participante escolheu o codinome **Jota** para que possamos identificá-lo nas descrições dos dados e análises concernentes à pesquisa.

Jota é professor de inglês desde 2005, com experiência em escolas públicas e privadas, assim como em cursos de idiomas. Foi aprovado em concurso do governo do estado do Ceará em 2016. Descreve sua trajetória como professor com alegria e orgulho, especialmente por ter tido, durante seus 15 anos de experiência, a oportunidade de trabalhar na cidade e no interior do Ceará, assim como ter feito parte do corpo docente de escolas regulares e profissionalizantes, ensinando inglês para crianças, jovens e adultos. Atualmente, Jota está lotado em uma escola na cidade de Fortaleza e trabalha 40h semanais.

Quanto a sua formação, Jota graduou-se em Letras Inglês, na FAFIDAM – Faculdade de Filosofia Dom Aurélio Matos, campus da Universidade Estadual do Ceará em Limoeiro do Norte. Além da graduação, possui uma especialização pela UFC – Universidade Federal do Ceará - Especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Língua Estrangeira. Aprendeu inglês em cursos de idiomas (iniciou aos 12 anos) e hoje domina as quatro habilidades principais para a proficiência em inglês; fala, lê, escreve e compreende bem.

Assim, tendo descrito o sujeito que participou desta pesquisa, a seguir, passamos aos procedimentos metodológicos de construção do *corpus* de análise.

3.4 Procedimentos metodológicos

Nesta seção, apresentamos, detalhadamente, os procedimentos que empregamos para a construção do nosso *corpus* de análise. Esse processo de construção ocorreu no período de julho a setembro de 2020, uma vez que houve um atraso na pesquisa de aproximadamente três meses, devido ao afastamento social necessário para o enfrentamento da pandemia causada pela Covid-19. Tal situação nos conduziu a reformular algumas fases de nossa metodologia de pesquisa e a submeter ao comitê de ética uma emenda para o projeto de pesquisa que fora aprovado em maio do mesmo ano.

Originalmente, nossa pesquisa teria cinco etapas: o professor preencheria um questionário inicial, essa fase foi mantida em nossa nova metodologia de pesquisa. Após o questionário, observaríamos duas aulas na turma do 9º ano para, em seguida, após uma semana, filmar o professor trabalhando na mesma turma. Após a filmagem, procederíamos com as fases da metodologia, aplicando o dispositivo metodológico da autoconfrontação

simples⁸². A última etapa, a qual também foi mantida na metodologia de pesquisa sem alterações, denomina-se EN.

Assim, pelos motivos supracitados, desenvolvemos um novo percurso metodológico, no intuito de preservar a saúde e bem-estar do professor e da pesquisadora e de construir o *corpus* discursivo da pesquisa de forma eficiente. A seguir, descrevemos os procedimentos metodológicos que foram, de fato, aplicados durante a pesquisa.

Primeiramente, aplicamos o **questionário inicial (etapa 1)** que foi um instrumento objetivo e abrangente que nos revelou um pouco do perfil de nosso sujeito de pesquisa. Em seguida, a **etapa 2**, a aplicação do método da **instrução ao sócia**, que descrevemos em três fases:

IaS fase 1 - Gravação da IaS;

IaS fase 2 - Transcrição dos diálogos da IaS e

IaS fase 3 - Leitura das transcrições e produção do texto-comentário pelo professor.

Como procedimento final elegemos a EN, por seu caráter colaborativo e reflexivo, pela possibilidade para o sujeito “falar de si” (NACARATO, 2018, p. 12) e por ser uma rica fonte de produção discursiva. Assim, fizemos uma adaptação da última fase da IaS que, normalmente, é uma conversa entre o pesquisador e o participante acerca do texto-comentário produzido por este último; em vez disso, realizamos uma EN que, de certa forma, englobaria essa última fase da IaS, identificada como **etapa 3**.

A seguir, discorreremos mais detalhadamente sobre cada procedimento aplicado na pesquisa.

3.4.1 Questionário Inicial – Etapa 1

O primeiro procedimento utilizado com o professor Jota foi um questionário inicial (Apêndice A). O referido instrumento foi elaborado com 21 questões abertas e fechadas e foi dividido em três seções: perfil do professor, formação do professor e implementação da BNCC e do DCRC na escola em que trabalha. O questionário inicial foi elaborado com o objetivo principal de revelar o contexto em que o professor trabalha, assim

⁸² “A situação de autoconfrontação é aquela em que os operadores, expostos à imagem do próprio trabalho, começam por colocar em palavras, para serem utilizadas pelo parceiro-expectador, o que eles julgam ser suas constantes” (CLOT, 2010, p. 138).

como aspectos de seu perfil e sua formação. Ainda, identificar como se deu a implantação das prescrições oficiais em sua escola.

Em 6 de julho de 2020, após emitido o parecer consubstanciado do comitê de ética em pesquisa, o qual liberou nossa pesquisa para ser iniciada, apresentamos a Jota, sujeito de nosso estudo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que fosse cuidadosamente lido e assinado. Na oportunidade, conversamos sobre os impedimentos que o afastamento social poderia impor à nossa pesquisa e a real possibilidade da alteração das futuras fases da metodologia para a pesquisa que estávamos por iniciar. Jota foi avisado de nossa intenção de submeter ao comitê de ética uma emenda ao projeto de pesquisa e se mostrou compreensivo e disposto a acolher as modificações.

Assim, no dia seguinte, 7 de julho de 2020, enviamos para o professor o *link* do formulário *on-line* contendo o questionário inicial, usamos o aplicativo *whatsapp* para o envio do *link*. Jota respondeu às questões no prazo de 48h. Importante ressaltar que julgamos coerente aplicar o questionário, mesmo em face das alterações a serem implementadas no projeto de pesquisa, para que pudéssemos iniciar a organização do *corpus* e para que nosso sujeito se mantivesse motivado a participar da pesquisa.

Como antecipamos na introdução desta subseção, estamos descrevendo a aplicação do primeiro procedimento metodológico desenvolvido para essa pesquisa. Na primeira seção do questionário pedimos que o professor preenchesse seu nome completo, ainda dispusemos questionamentos sobre sua carga horária e locais de trabalho, assim como solicitamos um breve relato de sua trajetória como professor de inglês. Denominamos essa seção de **Informações do professor** e trata-se da seção mais curta, com apenas seis questões.

A seção 2 foi intitulada **Questões sobre a formação**. Nessa seção, Jota respondeu às perguntas sobre sua proficiência em LI, assim como sobre sua graduação e pós-graduação. Para uma das questões referente à formação do professor, utilizamos a escala de Likert. A Escala de Likert é usada para que os participantes de pesquisas, especialmente pesquisas de opinião, possam revelar seu nível de concordância com uma afirmação. Geralmente há cinco opções como resposta, a saber: discordo totalmente, discordo parcialmente, indiferente, concordo parcialmente, concordo totalmente. No entanto, fizemos uma adaptação, suprimimos a resposta “indiferente”, deixando apenas quatro itens de resposta, assim buscamos mais precisão nas respostas do professor sobre sua formação.

A terceira e última seção do questionário inicial tem foco específico na BNCC/DCRC e é composta de oito questões, para tanto foi denominada **Implantação da BNCC/DCRC**. Começamos com questionamentos sobre a preparação da escola para a

implantação da prescrição oficial; gostaríamos de saber se Jota havia recebido alguma formação e se teve acesso aos documentos oficiais (nacional ou regional). Ainda, questionamos sobre a experiência do professor com outras prescrições oficiais. As duas últimas questões do questionário inicial versaram sobre as habilidades e competências do docente para colocar em prática alguns aspectos teórico-metodológicos que julgamos importantes para implementar o ensino por competências priorizado na BNCC; o professor deveria se manifestar escolhendo entre 5 opções: “Muito preparado”, “Preparado”, “Não tenho certeza”, “Pouco preparado” e “Nada preparado”.

3.4.2 Instrução ao sócia – Etapa 2

Procedemos, nesta subseção, com a descrição das três fases que compõem a aplicação do dispositivo metodológico da IaS para essa pesquisa. Em nossa fundamentação teórica, detalhamos sobre esse método que é empregado na clínica da atividade (CLOT, 2010), tanto para a geração quanto para a análise do *corpus*.

Como citado em nossa fundamentação teórica, o método é passível de adaptações (BATISTA; RABELO, 2013), então, dado nosso contexto de pesquisa e disponibilidade do professor e pesquisadora, implementamos as três fases seguindo a descrição que passamos a detalhar.

3.4.2.1 Gravação IaS fase 1

Na fase 1 da etapa 2, o professor instruiu a pesquisadora para uma hipotética substituição em uma de suas turmas, fornecendo à pesquisadora todas as instruções necessárias para que sua ausência não fosse percebida pelos alunos. A IaS iniciou-se a partir da seguinte demanda da pesquisadora: “Suponha que eu seja seu sócia e que amanhã eu deva substituir você em seu trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?” (CLOT, 2007, p. 144). Assim, iniciamos um exercício no qual o sujeito vivenciou um deslocamento em sua prática, esse deslocamento acontece por meio da linguagem, ou seja, na ação de instruir o pesquisador; o sujeito realiza suas práticas profissionais nesse novo contexto (da IaS) e essas instruções são idealmente para o pesquisador (sócia), mas, ao mesmo tempo, exercem um efeito no sujeito (professor participante) que as enuncia.

A **IaS fase 1** aconteceu em 03 de setembro de 2020, por meio de videoconferência que permitiu a interação entre participante e pesquisadora. Utilizamos a plataforma Google Meet, essa sessão foi gravada e gerou um filme de 1h8min. Durante todo o tempo da instrução, percebemos pelos seus gestos e seu tom de voz que Jota estava à vontade e tranquilo, além de atento à sequência de atividades que descrevia, sendo detalhista nas instruções, adicionando elementos importantes para discorrer sobre a aula que havia planejado para o 9º ano. Jota projetou seu planejamento e as páginas do livro, usando as funções do aplicativo, para orientar suas instruções para a pesquisadora. Tomamos o cuidado de estabelecer turma, dia e horário da aula em que o sócia hipoteticamente substituiria o professor para que o professor visualizasse, de fato, a situação em que a substituição viria a acontecer.

No dia que antecedeu a IaS, Jota nos enviou o plano de aula, assim como um *link* para que pudéssemos acessar o manual do professor. Preveniu-nos que o plano de aula era referente a aulas geminadas, portanto, dois tempos seguidos de 50 minutos. Confirmamos o horário marcado e, no dia seguinte, tudo seguiu como planejado.

Consideramos um aspecto importante termos não apenas os registros de áudio da IaS fase 1, mas também a gravação das imagens. As imagens representam uma rica fonte de dados para a pesquisa e proporcionam aos pesquisadores a possibilidade de leitura, análise e interpretação em uma dimensão mais peculiar da atividade languageira do professor. Farias (2016) nos apresenta as seguintes reflexões sobre os gestos e entonações na análise da atividade languageira:

[...] o valor da palavra não é apreensível de forma isolada, mas enquanto parte constituinte do enunciado concreto. Este último é, portanto, a unidade de análise, e sua compreensão, assim como a compreensão da significação dos elementos que lhe compõem, demanda a consideração de sua totalidade constitutiva. Assim sendo, devemos levar em conta também a parte presumida do enunciado, que segundo Volochínov (1976), costuma se manifestar na entonação e no gesto (FARIAS, 2016, p. 136).

Nessa perspectiva, o presente estudo pode eventualmente considerar a linguagem como verbo-visual e não devendo ser analisada ou interpretada se separadas essas duas dimensões; assim, observadas nossas limitações e alinhados os objetivos deste estudo, buscamos articular entonações, gestos e enunciados na análise da atividade languageira de nosso sujeito de pesquisa, muito embora o gestual e a prosódia não constituam o escopo de nosso estudo.

3.4.2.2 Transcrição dos diálogos – IaS fase 2

Os diálogos desenvolvidos entre professor participante e pesquisadora, durante a IaS fase 1, foram transcritos pela pesquisadora no período de 04 a 08 de setembro de 2020, fase 2. Embora na proposta da IaS seja indicado que o próprio participante (profissional) faça a transcrição, nesta pesquisa, a pesquisadora optou por fazer ela mesma esse trabalho, tendo em vista as ocupações do professor participante; ao final, obtivemos 21 páginas de diálogos transcritos.

Para proceder as transcrições desse material, utilizamos os parâmetros concernentes à transcrição de discurso oral sugeridos por Preti (1999) e Sandré (2013). Decidimos fazer uma seleção das convenções propostas pelos autores considerando o discurso que obtivemos. Ainda, optamos por algumas adequações às descrições das ocorrências como propostas pelos autores. No quadro 18, encontramos as convenções para transcrição do discurso oral aplicado a esta pesquisa.

Quadro 18 - Convenções para a transcrição do discurso oral emergentes da IaS e EN

OCORRÊNCIA	SINAIS
Incompreensão de palavra ou segmento	()
Entonação enfática	Maiúscula
Prolongamento de um som	: :: :::
Silabação	por motivo de tran-sa-ção
Interrogação	?
Exclamação	!
Qualquer pausa	+ ++ +++
Comentário descritivo do transcritor	((risos))
Comentários que quebram a sequência temática da transcrição	-- --
Interrompe e reformula discurso	=
Superposição, simultaneidade de vozes	[
Indicação que a fala foi interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	[...]
Citações literais durante a gravação	“ “
Fáticos	Ah, éh, ahn, uhn, tá, né
Números	1, 12, 36

Fonte: Adaptado pela pesquisadora a partir de Preti (1999) e Sandré (2013).

Dessa forma, demos início à construção do *corpus* discursivo de nossa pesquisa.

3.4.2.3 Leitura das transcrições e produção do texto-comentário pelo professor – IaS fase 3

Na IaS fase 3, propomos ao professor Jota que produzisse um texto-comentário sobre sua experiência na IaS fase 1 e sobre sua prática docente. A fase 3 é a última da etapa 2 de nossa metodologia de pesquisa. O objetivo desse procedimento foi proporcionar ao professor uma nova retomada de sua própria atividade, em posição exotópica, para que olhasse para a experiência da IaS e pudesse realizar uma possível análise de sua atividade laboral.

Nessa perspectiva, ao escrever sobre sua experiência de instruir um sócia, o professor deveria falar de si mesmo e de sua prática a partir de uma posição de espectador, tornando-se, assim, outro de si mesmo, podendo, dessa forma, analisar sua prática docente de outra posição. Identificamos esse fenômeno como **excedente de visão**. Faraco (2011, p. 24) define excedente de visão como o ato de “se posicionar fora dos limites do apenas vivido, se tornar um outro em relação a si mesmo”. O autor ainda acrescenta que

Na vida, cada um de nós ocupa um lugar único, isto é, um lugar irredutível ao ocupado por qualquer outra pessoa. Desse modo, quando contemplo alguém situado fora e adiante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis, jamais coincidem” (FARACO, 2011, p.24).

Professor Jota, ao contemplar sua atividade linguageira materializada nas transcrições, teve a oportunidade de contato com um horizonte (em relação a sua posição) diferente do dia em que participou da IaS. Moraes e Magalhães (2017), pesquisadoras do grupo LIFT, em estudos desenvolvidos na UECE com professores estagiários de francês, descrevem como a contemplação da atividade linguageira pode levar o sujeito a mobilizar conhecimentos sobre sua atividade laboral.

Na interlocução consigo mesmo, com sua atividade (passada e futura) e com o analista externo – no caso da instrução ao sócia [...] o trabalhador (re)formula suas próprias questões e (re)mobiliza seus conhecimentos sobre o métier para poder compreender e transformar sua situação concreta de trabalho (MORAES; MAGALHÃES, 2017, p. 107).

Dessa forma, o professor leu as transcrições, no entanto, não se sentiu motivado para assistir ao vídeo. Asseguramos que a leitura das transcrições é suficiente para que o processo reflexivo sobre a experiência vivida seja instaurado e o registro dessas reflexões, em um texto-comentário, é o esperado para esse momento em que o professor vê outro de si. A elaboração de um texto sobre uma experiência vivida é uma atividade que pode nos conduzir

a um momento reflexivo e de desenvolvimento. Certamente, esse rico processo exigiu dedicação e tempo de nosso sujeito de pesquisa, que se mostrou completamente engajado na metodologia de pesquisa que desenvolvemos.

Elaboramos um quadro com as duas fases que o professor vivenciou em nossa pesquisa, para que o leitor visualize e compreenda a trajetória percorrida pelo professor, culminando na elaboração do texto-comentário.

Quadro 19 – Descrição da visão do professor na metodologia de pesquisa

FASES	Fase 1 IaS – Gravação	Fase 3 IaS -Leitura das transcrições e elaboração do texto-comentário
ATORES	professor + sócia	professor espectador + professor
DESCRIÇÃO	Professor se reporta a um momento no futuro quando será substituído por um sócia em sua aula do 9º ano. Ao instruir o sócia, resgata conhecimentos acumulados (passado) para justificar suas escolhas, planejamento, estratégias de ensino. Vê-se em sala de aula em diferentes momentos de sua experiência, no passado , ao mesmo tempo em que vê outro de si em sala, o sócia (futuro). No presente , fala de sua posição de professor experiente de inglês.	Professor ciente que em uma situação fictícia instruiu um sócia a tomar o seu lugar em sua turma em uma substituição. Olha para sua vivência onde viu vários outros de si mesmo entre o presente o passado e o futuro e, nesse ínterim, pedimos que perceba e comente suas ações, reações, atitudes. Como assistindo a um filme de si mesmo. No seu tempo presente analisando e sentindo o que a experiência pode ter mostrado a ele.

Fonte: Elaborado pela autora.

O professor, a princípio, sentiu-se um pouco confuso sobre o que deveria escrever e como deveria organizar o texto-comentário. Dessa forma, optamos por sistematizar esta fase da pesquisa fornecendo ao professor uma adaptação de instruções para produção de comentário elaborado por Muniz-Oliveira (2016)⁸³. Seguindo a sistematização elaborada por Muniz-Oliveira (2016), o professor se sentiu mais seguro para concluir a última fase da nossa metodologia de pesquisa. Assim, vamos descrever, objetivamente, como se deu essa sistematização.

Primeiramente, o professor recebeu o vídeo e as transcrições da IaS fase 1 e foi instruído a assistir ao vídeo e ler as transcrições fazendo anotações, prestando atenção ao que é dito e como é dito. O vídeo e as transcrições foram enviados ao professor em 9 de setembro de 2020 e o prazo estabelecido para o envio do texto-comentário foi de dez dias. Solicitamos que Jota ficasse atento não apenas ao discurso, mas que pensasse no significado dos

⁸³ Muniz-Oliveira, S. *Instrução ao sócia: normas para transcrição e produção do comentário reflexivo*. Tradução e adaptação de « Guide pour l'écoute, la transcription et l'écriture d'un commentaire reflexif » cedido por Yvon Miossec (CNAM, Paris) no III CICA, USP, SP, 2016.

momentos em que percebesse “hesitações, silêncios, risos, suspiros, mudanças de ritmo, tom, volume, os ‘erros’, os desafios que enfrentou para responder a perguntas do sócia” (Muniz-Oliveira, 2016, p. np).

O segundo passo estipulava que o professor selecionasse três trechos de seu discurso na atividade languageira na IaS fase 1; sugerimos, ainda, um critério de escolha que pudesse inspirar nosso professor a refletir sobre sua prática materializada no texto que tinha em mãos. A seguir, os critérios para escolha de trechos sugerido por Muniz-Oliveira (2016). Apresentamos o documento completo no Apêndice D.

- a) você ficou surpreso; maravilhado, afetado, assombrado;
- b) deixaram dúvida;
- c) não disse algo mas gostaria de ter dito;
- d) você não se reconhece no que diz, ou ao contrário, se reconhece em particular, mobilizando uma dimensão que você « esconderia »;
- e) o que você disse continuaria mantendo;
- f) teve dificuldades para explicar, para dar instruções;
- g) você não diz exatamente o que faz;
- h) você disse que faz mas não faz;
- i) você nota diferenças entre o que você disse ao sócia e as situações reais que você viveu depois;
- j) os momentos depois da instrução ao sócia em que você ficou pensando nas instruções.

(MUNIZ-OLIVEIRA, 2016, p. np)

Tendo selecionado os trechos, Jota estaria pronto para dar início à elaboração de seu texto-comentário e assim o fez. O professor recebeu as orientações que o ajudaram a sistematizar sua tarefa, mas deixamos claro que ele tinha liberdade para adicionar ou saltar passos, todas as suas reflexões seriam enriquecedoras para a nossa pesquisa. Destarte, no passo final do roteiro elaborado por Muniz-Oliveira (2016), havia a seguinte instrução para o professor:

Escrever um comentário reflexivo sobre esses trechos, salientando tanto os gestos/ações eficazes quanto os obstáculos que ainda persistem para a realização de um trabalho de qualidade de professor de línguas da educação básica” (MUNIZ-OLIVEIRA, 2016, p. np).

Essa foi a trajetória seguida para que Jota elaborasse o texto-comentário. Jota precisou de alguns dias além do prazo a princípio estipulado e nos enviou o texto em 17 de setembro de 2020, via *whatsapp*. A partir de agora, apresentamos a análise dos trechos que julgamos mais significativos, tendo em vista que nosso estudo tem como foco os efeitos das prescrições na prática docente, especialmente da BNCC e do DCRC. Para facilitar a leitura,

informamos que as linhas foram numeradas e são citadas a todo o momento que transcrevemos os trechos a serem analisados. Convém esclarecer que o texto completo se encontra no Apêndice E.

Passemos, então, para os procedimentos da etapa seguinte, a entrevista narrativa.

3.4.3 A entrevista narrativa (EN) – Etapa 3

A última etapa da pesquisa, etapa 3, foi o segundo momento de interação síncrona virtual entre o professor participante e a pesquisadora. O encontro foi realizado por videoconferência e, novamente, utilizamos a plataforma Google Meet. O encontro foi gravado e gerou um vídeo de 39min45seg. Escolhemos o dia 23 de setembro de 2020 para esse encontro, quatorze dias após a condução da IaS fase 1.

Nosso objetivo com o procedimento metodológico da EN foi produzir um registro sobre o que o participante considerou relevante na pesquisa que vivenciou e em que aspectos essa vivência pôde acrescentar, modificar ou transformar a sua prática enquanto profissional, principalmente no que faz referências às prescrições oficiais. No caso desta pesquisa, solicitamos ao professor que fizesse um relato resgatando os três momentos vivenciados na pesquisa, a saber: preenchimento do formulário (etapa 1); a IaS fase 1 e fase 3, sobretudo, falando do seu trabalho que envolve planejamento, estratégias, materiais, documentos prescritivos oficiais entre outros elementos. Após Jota ter concluído sua narração, fizemos alguns questionamentos com o objetivo de esclarecer algumas passagens das demais fases concluindo com uma pergunta sobre os efeitos da pesquisa em sua prática docente. Para esse momento, elaboramos um roteiro para nos orientar (Apêndice C).

Uma vez que a EN se move pelo interesse em perceber de que forma o participante (narrador) representa um fenômeno ou uma vivência, reconhecemos, na EN, um procedimento que permite a reinterpretação de fatos vividos e a reelaboração de aprendizagens. É importante lembrar que a EN em questão não está em busca da comprovação da veracidade da vivência narrada, mas de como o participante (narrador) revela a partir da linguagem sua prática e o próprio *métier*.

3.4.4 Quadro resumo dos procedimentos metodológicos

Quadro 20 – Resumo dos procedimentos metodológicos adotados para a construção do *corpus*

ETAPAS	PROCEDIMENTO	OBJETIVO	DATA E/OU DURAÇÃO
1	Questionário Inicial	Revelar o contexto que o professor trabalha, assim como aspectos de seu perfil e sua formação. Ainda, identificar como se deu a implantação das prescrições oficiais em sua escola.	06 jul. 2020
2	Gravação da IaS fase 1	Registrar a instrução dada à pesquisadora pelo professor para uma hipotética substituição em uma turma do professor, fornecendo à pesquisadora todas as instruções necessárias para que sua ausência não fosse percebida pelos alunos.	03 set. 2020 Duração : 1h8min
	Transcrição dos diálogos – IaS fase 2	Transcrever os diálogos desenvolvidos entre professor participante e pesquisadora durante a IaS fase 1.	De 04 a 08 set. 2020.
	Leitura das transcrições e produção de texto reflexivo pelo professor – IaS fase 3	Proporcionar ao profissional uma nova retomada de sua própria atividade, em posição exotópica, para que olhe para a vivência da IaS e possa realizar uma possível análise de sua atividade laboral.	De 09 a 17 set 2020.
3	Entrevista Narrativa (EN)	Produzir um registro sobre o que o participante considerou relevante na pesquisa que vivenciou e em que aspectos essa vivência pôde acrescentar, modificar ou transformar a sua prática enquanto profissional.	23 set. 2020 Duração : 39min45seg

Fonte: a autora.

3.5 *Corpus* discursivo

Tomamos, como *corpus* para nossas análises, as informações contidas no questionário inicial, bem como sequências dos discursos produzidos pelo participante, na presença da pesquisadora, tanto na sessão de IaS fase 1 quanto na EN. Além disso, também faz parte do *corpus* discursivo desta pesquisa o texto-comentário produzido pelo professor após leitura da transcrição da IaS fase 1.

3.6 Procedimentos de análise

Apresentamos, nesta seção, os fundamentos que orientam e delimitam as análises dialógicas, em nossa pesquisa, da atividade linguageira de um professor experiente de inglês. Consideramos imprescindível dizer que essas análises se dão a partir do discurso do professor durante o diálogo entre professor e pesquisadora gerado nas duas etapas discursivas desta pesquisa: a IaS e a narração da vivência feita pelo professor com o procedimento da EN. Não obstante, ainda analisamos o texto-comentário escrito pelo professor na IaS fase 3.

Assim, a fim de entrar em contato com a atividade linguageira do professor de inglês, utilizamos os estudos da ergonomia da atividade e da clínica da atividade (CLOT, 2007; 2010; AMIGUES, 2004, DANIELLOU, 2004, MORAES; MAGALHÃES, 2017) e o referencial teórico e metodológico da IaS (CLOT, 2007; 2010, BATISTA; RABELO, 2013) e da EN (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003; NACARATO; BETERELI, 2013; NACARATO, 2018).

Para compreender os sentidos dos enunciados desse professor e, assim, tentarmos perceber os efeitos das prescrições oficiais (DCRC e BNCC) em sua prática docente, fundamentamo-nos nos estudos da filosofia bakhtiniana da linguagem (BAKHTIN, 2000; 2018; BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2014) para, assim, buscarmos realizar uma análise discursiva dialógica dos diálogos e texto citados. Nesse ínterim, identificamos no discurso do professor, elementos indicativos de dialogismo, de alteridade, de responsividade, de ato responsável, de estilo e de exotopia na perspectiva de Bakhtin.

As leituras dos estudos de Vigotsky sobre desenvolvimento histórico-cultural dos indivíduos (FREIDRICH, 2012; REGO, 2014; VIGOTSKY, 1989; 2007; FIGUEIREDO, 2019) nos permitiram identificar marcas de transformação e desenvolvimento na atividade do professor partindo dos enunciados concretos do participante e o contexto social onde acontecem suas práticas.

Assim, revelamos, a partir da descrição dos procedimentos de análise, nossa intenção em desenvolver uma análise descritiva e interpretativa do discurso do professor Jota.

3.7 Procedimentos éticos

Uma vez que esta pesquisa foi realizada com seres humanos e para a construção do *corpus* utilizamos registros em áudio e imagem, fez-se necessária a aprovação do estudo intitulado **A articulação entre a base nacional comum curricular (BNCC) e a prática**

docente na análise da atividade linguageira de um professor de inglês de Ensino Fundamental na escola pública brasileira por um comitê de ética em pesquisa. Para essa aprovação, submetemos um projeto de pesquisa no qual apresentamos vasta documentação que descreveu, entre outros aspectos, nossos objetivos e nossa metodologia de pesquisa. Ainda, ao apresentar o projeto de pesquisa ao comitê, comprometemo-nos em minimizar todos os riscos e inconvenientes que o desenvolvimento da pesquisa pudesse causar ao professor, manter o anonimato deste participante e utilizar os registros de áudio e imagem apenas para fins científicos.

Para tanto, em 02 de março de 2020, após o aceite do professor em participar de nosso estudo, submetemos nosso projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da UECE (CEP/UECE) que, por sua vez, e por razões de ordem técnica, encaminhou-o para o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Ceará (IFCE) - CEP/IFCE⁸⁴. O CEP/IFCE, em 18 de março de 2020, indicou pendências na documentação e pediu novo envio do projeto. Seguindo as orientações recebidas do comitê e após cumprir as pendências, realizamos nova submissão em 26 de março de 2020.

Em 04 de abril de 2020, tivemos um novo parecer, n° 3.961.033, liberado pelo comitê. Esse parecer indicava novas pendências na documentação. Depois de atendidas as pendências, em 20 de abril de 2020, submetemos o projeto à terceira avaliação do CEP/IFCE. O parecer consubstanciado final foi liberado em 06 de maio de 2020, sob o número de identificação 4.010.420 e CAAE⁸⁵ 30288320.0.0000.5589, autorizando o início da realização da pesquisa.

No entanto, como o afastamento social, aplicado como medidas preventivas ao contágio de Covid-19, mantinha as escolas fechadas, ao se aproximar o final do mês de junho, não era possível precisar a data de retorno dos professores e alunos a escola. Assim, reelaboramos nossa metodologia de pesquisa e, em 31 de julho de 2020, submetemos ao CEP/IFCE uma emenda ao projeto de pesquisa que fora autorizado em 06 de maio do mesmo ano. O CEP/IFCE acatou nossa emenda e emitiu novo parecer favorável em 15 de agosto de 2020, com o n° 4.214.766.

Apresentado todo o percurso metodológico desta pesquisa, dirigimo-nos para as análises, na próxima seção.

⁸⁴ A secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa do IFCE localiza-se a Rua Jorge Dumar, 1703 – Jardim América, Fortaleza-CE, cep. 60410-426. Fone (85) 3401-2332. E-mail: ceo@ifce.edu.br

⁸⁵ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência (Engels, *Dialectics of Nature*, p. 172⁸⁶). Essa posição representa o elemento-chave de nossa abordagem do estudo e interpretação das funções psicológicas superiores do homem e serve como base dos novos métodos de experimentação e análise que defendemos”.

(VIGOTSKI, 2007, p. 62-63)

Na seção anterior, detalhamos as fases da metodologia que escolhemos para a construção do *corpus* deste estudo, assim como as teorias que embasam a análise do discurso do professor sujeito de nossa pesquisa. Nesta, apresentamos a análise desse *corpus* e a discussão em torno desses resultados.

Para Clot (2010, p. 10), “O sentido da atividade realizada é a relação de valor que o sujeito instaura entre essa ação e as outras ações possíveis a ele”. Assim, as intervenções da clínica da atividade não se movem no sentido de julgar as práticas do professor, estabelecer práticas a seguir ou mesmo apontar práticas certas ou erradas. Estamos frente a um método que inspira ao desenvolvimento dos sujeitos e tem a possibilidade de reestabelecer o poder de agir (CLOT 2007, 2010) dos trabalhadores. Não obstante, somamos neste estudo ao método da IaS, a EN, por acreditar que podem se tornar complementares revelando a prática do professor a partir de sua própria perspectiva.

Seguimos com alguns esclarecimentos necessários para a compreensão do leitor na exposição da análise e discussão dos resultados. Sobre a escolha dos excertos que encontramos nas seções subsequentes, seja das transcrições, seja do texto-comentário, elucidamos que a seleção se dá a partir das temáticas recorrentes no discurso do professor. Destacamos, entre essas temáticas, as prescrições oficiais, a interação com alunos e as estratégias de ensino, pois essas temáticas, além de representarem campos de estudo essenciais para a esfera de ensino e aprendizagem de LE, compõem o foco de nossos estudos para esta pesquisa. Ainda sobre os excertos, esclarecemos que nossa análise se centra em enunciados contidos em sequências de diálogos, para tanto, reproduzimos no corpo da pesquisa tais diálogos na íntegra, assim, acreditamos ofertar uma leitura mais tranquila sem a necessidade de acessar os anexos.

⁸⁶ ENGELS, Friedrich. **Dialectics of nature**. First published in Russian and German. USSR, 1925.

Além disso, acreditamos que a distinção das temáticas desveladas no discurso do professor, que foi cuidadosamente obtido a partir das metodologias dialógico-interventivas escolhidas para esse estudo, a IaS e a EN, certamente, trazem-nos *insights* sobre a atividade docente, os quais nos auxiliam a responder às questões norteadoras de nossa pesquisa, a citar:

A questão geral: Como o professor de inglês do EF da escola pública brasileira percebe os efeitos do DCRC elaborado a partir da BNCC na sua prática docente?

E as questões específicas: Como se dá a escolha de estratégias de ensino utilizadas pelo professor de inglês do EF para realizar sua atividade no contexto da escola pública pautando-se no DCRC elaborado a partir da BNCC? E, que pontos de conflito, de dificuldades, de (re)ajuste e de êxito podem ser percebidos a partir do discurso do professor na realização de sua atividade professoral com o DCRC elaborado a partir da BNCC?

Gostaríamos de destacar, ainda, três aspectos importantes de nossa pesquisa antes de proceder às análises e discussões. Primeiramente, reforçamos que o aporte teórico-metodológico escolhido para a coanálise da atividade linguageira de nosso participante está situado nos estudos da ergonomia da atividade e da clínica da atividade, nas teorias sobre ensino de LI, na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotski e nos estudos da filosofia da linguagem de Bakhtin e o Círculo.

Conforme os temas e conceitos manifestados, tomamos, como base para a análise e discussão dos resultados, autores contemplados na nossa fundamentação teórica, que se mesclam ao longo das quatro seções que serão explicitadas nos parágrafos subsequentes. São eles: Amigues (2004; 2009), Amorim (2014), Bakhtin (2000; 2018), Bakhtin e Volochínov (2014), Beltrão (2017), Brookfield (2017), Celani (2001), Clot (2001; 2006; 2007; 2010; 2017), Clot e Faïta (2016), Faraco (2009, 2011), Faïta (2004), Farias (2011; 2016), Fiorin (2016), Friedrich (2012), Leffa (1988; 1999; 2001; 2016), Leffa e Irala (2014), Lousada (2006), Machado (2004); Machado e Lousada (2010), Magalhães (2014; 2019), Moacyr (1936), Moraes (2014), Moraes e Magalhães (2017); Rajagopalan (2011), Sobral (2009; 2014a; 2014b), Souza-e-Silva (2003; 2004), Saviani (2011; 2016), Rojo (2013), Rego (1995), Tardif (2014), Tardif; Lessard (2014) e Vigotski (1989, 2007, 2009).

Em segundo lugar, consideramos importante esclarecer que os excertos são identificados a partir de uma simbologia que tem o propósito de facilitar a indicação do momento e instrumento de onde são provenientes os recortes discursivos, assim: Questionário Inicial será identificado pelas consoantes maiúsculas em negrito **QI**, seguidas do número da seção e da questão; como em **QI seção 1 questão 5**. Da mesma forma, a IaS (fases 1 e 3) e a EN são indicadas, respectivamente por: **IaSF1** e **EN**, mantendo o negrito, ambas seguidas da

identificação do autor do discurso e numeração da sequência do diálogo. Sobre a autoria, usamos **P** respectivo a pesquisadora e **J** referente a Jota, codinome escolhido pelo professor participante. Seguem exemplos: **IaSF1 J49** (Instrução ao Sósia, fase 1, Jota e o 49 se refere ao turno de fala) e **EN P70** (Entrevista narrativa, pesquisadora 70, onde o numeral se refere ao turno de fala). Para as análises do texto-comentário do professor utilizamos a simbologia TC e a linha onde se localiza o enunciado, conforme o exemplo (TC L 1-4) – trata-se da passagem do texto-comentário localizado entre as linhas 1 e 4. Oportunamente, colocamos em destaque (negrito) termos ou enunciados efetivamente significativos e/ou marcantes no excerto analisado.

Por fim, gostaríamos de explicitar a ordem de apresentação usada para as análises dos resultados. Optamos por seguir a ordem das fases de realização dos procedimentos metodológicos empregados para a construção do *corpus* sem, no entanto, privarmo-nos de momentos de diálogo entre estas fases.

Dessa forma, esta seção está dividida em quatro partes, contemplando, assim, na primeira parte (4.1), **Análise do questionário inicial**: perfil do professor, formação do professor e implementação da BNCC e do DCRC. Na segunda parte (4.2), **A coanálise da prática docente à luz do método da instrução ao sósia e do procedimento da entrevista narrativa**: primeiro momento de interação entre o professor e a pesquisadora.

Assim, procedemos à terceira parte (4.3), **A entrevista narrativa** (Etapa 3). Seguindo para a parte final (4.4), **Entrevista narrativa: relato oral sobre a prática do professor revelada na instrução ao sósia**, quando apresentamos o segundo momento de interação entre participante e pesquisadora. Como a EN retoma as fases anteriores, a fim de o professor construir uma narrativa de sua experiência na pesquisa, o diálogo com as demais fases é inelutável nessa seção.

4.1 Análise do questionário inicial: perfil do professor, formação do professor e implementação da BNCC e do DCRD (Etapa 1)

Conforme descrito anteriormente, o questionário inicial foi o primeiro procedimento aplicado nesta pesquisa. Teve como objetivo principal revelar o contexto no qual o professor trabalha, além de obter seus dados pessoais, acadêmicos e profissionais. O questionário inicial foi dividido em três seções: perfil do professor, formação do professor e implementação da BNCC/DCRC na escola em que trabalha. Partiremos, nesta seção, da

análise dos dados profissionais do professor, uma vez que os dados pessoais e acadêmicos já foram apresentados na descrição do sujeito de pesquisa, na seção sobre a metodologia.

É preciso dizer que nesta parte de nossas análises (referente ao questionário), embora façamos, em alguns momentos, uma interlocução com outras partes do *corpus* discursivo, admitimos que focamos mais diretamente no perfil do professor (sua formação etc.) e nos seus conhecimentos e vivências com as prescrições oficiais. Para as etapas posteriores da análise recorreremos de forma mais efetiva aos conceitos e noções abordados na fundamentação teórica desta pesquisa.

Assim, procedemos a apresentar as informações que obtivemos a partir da questão 6 da seção 1 (Informações do professor) do questionário inicial: “Há quanto tempo atua em sala de aula? Descreva sua trajetória como professor de inglês.”

QI seção 1 questão 6: Sou professor desde 2005, dando aula principalmente de inglês. Já trabalhei em escolas públicas e privadas, assim como cursos de idiomas. Sou professor de inglês concursado do governo do Estado desde 2016.

Em relação à resposta da questão 6 (seção 1), o professor relata brevemente sua trajetória iniciada em 2005. Percebemos que sua principal área de atuação é o ensino de inglês e que conhece as realidades pública e privada das escolas brasileiras. Jota é professor concursado do estado do Ceará desde 2016. Posteriormente ao questionário, no momento da realização da IaS e da EN também, tivemos a oportunidade de conhecer melhor a atuação de Jota como professor em diversos seguimentos da educação, com jovens de idades variadas, tanto na educação básica como na educação profissionalizante. Ainda, como podemos observar nos excertos selecionados da IaS e da EN, o professor relatou ter lecionado no interior do estado.

IaSF1 J33: [...] éh esse ano não, mas + nos anos anteriores acontecia muito de + eu ter algumas turmas de 8º aqui eu já conhecia uma boa parte dos alunos por que tinham sido meus alunos no ano anterior + mas + éh :: nesse ano que eu fico só com o 9º ano [...]

EN J69: [...] E é assim, eu tenho 12 anos de sala de aula e praticamente esses 12 anos foram em escola pública. E em todas as situações que eu já tive: ensino fundamental, ensino médio, escolas profissionalizantes, escola regular [...]

EN J73: [...] Eu passei 4 anos dando aula em uma escola profissionalizante em Russas [...]

Demonstra-se que Jota é um professor experiente atuando na educação pública por mais de uma década; tendo vivenciado diferentes realidades da escola pública brasileira no

que se refere ao público (escola regular e profissionalizante), localização (área metropolitana e interior do estado do Ceará) e faixa etária dos alunos (EF e EM). Essa abrangente experiência na docência é valorizada e comentada pelo professor, tanto na condução da IaS como na EN. Assim, destacamos o engajamento de Jota com a educação e sua larga vivência que o habilita a analisar sua própria prática considerando diversos aspectos que vão da formação inicial, atravessam as prescrições (oficiais ou institucionais) e destaca-se a interação entre professor e aluno em sala de aula como imperativa para que o professor desenvolva sua atividade laboral.

Adentramos em alguns aspectos que concernem à formação acadêmica do professor Jota, a partir de suas respostas à questão 6, seção 2, do questionário inicial. Essa questão apresenta a escala Likert com quatro opções de resposta, a citar: “Concordo”; “Concordo parcialmente”; “Discordo parcialmente” e “Discordo”.

Quadro 21 – Resposta de Jota para a questão 6 e 7, seção 2, do questionário inicial.

6- A respeito de sua formação acadêmica, utilize a opção que mais se aproxima de sua opinião a respeito das afirmações a seguir.	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo
Na graduação há disciplinas que abordam as políticas públicas para o ensino de inglês nas escolas públicas.			X	
Na graduação há disciplinas que abordaram as prescrições oficiais para o ensino de inglês nas escolas brasileiras.				X
É preciso que o curso de Letras apresente em sua grade mais disciplinas que orientem o futuro professor sobre a elaboração de planejamento para o ensino de língua inglesa.	X			
O conhecimento das abordagens de ensino vistos na graduação são compatíveis com as prescrições oficiais para o ensino de língua inglesa.			X	
7- Comente sobre pelo menos 1 das afirmações acima.	Durante a minha graduação, pouca ênfase foi dada de fato ao ensino de língua inglesa e suas particularidades, especialmente no que se trata da escola pública. O grande foco foi no conhecimento acadêmico (linguística e literatura inglesa), mas sem muita perspectiva de aplicação na prática docente.			

Fonte: Elaborado pela autora.

No que se refere às respostas de Jota para a questão 6, seção 2, do questionário inicial, “A respeito de sua formação acadêmica, utilize a opção que mais se aproxima de sua opinião a respeito das afirmações a seguir”, Jota discorda parcialmente que “Na graduação há disciplinas que abordam as políticas públicas para o ensino de inglês nas escolas públicas”. O professor discorda da seguinte afirmação: “Na graduação há disciplinas que abordaram as

prescrições oficiais para o ensino de inglês nas escolas brasileiras”. Observamos que Jota indica, a partir de suas respostas, a carência de discussões na formação acadêmica sobre políticas públicas e prescrições oficiais, esse fato tem impacto direto em como os futuros professores pensam, percebem e representam sua profissão. A ausência dessa discussão na formação docente limita a “arbitragem racional do professor, que avalia a adequação dos fins aos meios e as relações custo/benefício das respostas concebidas mentalmente” (SAUJAT, 2004, p. 10), ou seja, limita o agir do professor em sua prática.

Ainda em relação à questão 6, seção 2 do questionário inicial, Jota concorda com a afirmação de que “É preciso que o curso de Letras apresente em sua grade mais disciplinas que orientem o futuro professor sobre a elaboração de planejamento para o ensino de língua inglesa” e, ainda, discorda parcialmente da afirmação “O conhecimento das abordagens de ensino vistos na graduação são compatíveis com as prescrições oficiais para o ensino de língua inglesa”. Na opinião de Jota, e ele se manifesta fazendo referência a própria formação, o professor de inglês sai da universidade “sem saber como lidar com a prática” (EN J89). A elaboração de planejamentos e/ou planos de aula é uma fonte de tensões e de dilemas internos à atividade de ensino (TARDIF; LESSARD, 2014) e, por isso, impactante na prática do professor; ao planejar o professor tem oportunidade de refletir sobre sua prática e se autorregular e se autoformar. O plano de aula inclui a escolha de abordagens de ensino, assim, torna-se essencial que o professor, em sua formação inicial, tenha tido a oportunidade de conhecer essas abordagens. As discussões na graduação devem estabelecer os pontos de contato com as prescrições, material didático, idade e perfil dos alunos, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem. Jota, em seu comentário na questão 7 do questionário inicial, registra a seguinte observação:

QI seção 2 questão 7 – Durante a minha graduação, pouca ênfase foi dada de fato ao ensino de língua inglesa e suas particularidades, especialmente no que se trata da escola pública. O grande foco foi no conhecimento acadêmico (linguística e literatura inglesa), mas sem muita perspectiva de aplicação na prática docente.

Jota, em seu comentário, reflete sobre a necessidade de expandir as discussões sobre as políticas públicas para o ensino de LI dentro da graduação. Entendemos que é uma questão importante para ele, pois fez a escolha de trazer a discussão para os comentários da questão 7 de forma espontânea. Ainda no mesmo comentário, Jota reconhece a boa formação que obteve na graduação quanto à esfera da linguística e da literatura inglesa que identifica como conhecimento acadêmico. No entanto, revela não ter tido a oportunidade de estabelecer uma boa relação entre teoria e prática em sua formação.

Assim, avançamos nas análises do *corpus* obtido a partir do questionário inicial. Para analisar as respostas da seção 3, optamos por dividi-las em quatro blocos, assim, procedemos a análise do primeiro bloco de questões da seção 3 do questionário inicial referentes à implementação da BNCC/DCRC na escola em que Jota trabalha.

Quadro 22 – Resposta de Jota para as questões 1 a 3 da seção 3 do questionário inicial.

PERGUNTAS	RESPOSTAS
1) Na escola que você trabalha houve formação para a implantação da BNCC ou do DCRC?	(x) SIM () NÃO
2) Se respondeu SIM à questão 1 da seção 3 cite pelo menos 2 ações formativas da escola com o objetivo de implantação do BNCC/DCRC	Houve breve discussão na semana pedagógica e em reuniões de área, e a escola disponibilizou o DCRC para os professores analisarem.
3) Você já trabalhou com outras prescrições oficiais além da BNCC/DCRC?	() SIM (X) NÃO

Fonte: Elaborado pela autora.

Primeiramente, lançamos uma pergunta para confirmar se o professor havia recebido na escola alguma formação no período de implantação da BNCC/DCRC. Para essa pergunta, pedimos resposta afirmativa ou negativa: “Na escola que você trabalha houve formação para a implantação da BNCC ou do DCRC?”. Em seguida, solicitamos que o professor citasse, pelo menos, duas ações formativas propostas pela escola: “Se respondeu SIM à questão 1 da seção 3 cite pelo menos 2 ações formativas da escola com o objetivo de implantação da BNCC/DCRC”. Para finalizar esse bloco, questionamos sobre a experiência do professor com outras prescrições oficiais: “Você já trabalhou com outras prescrições oficiais além da BNCC/DCRC?”.

No que tange ao papel da escola na implantação da BNCC/CDRC (questão 1, seção 3), Jota respondeu afirmativamente e lista, no item seguinte do questionário inicial, duas ações implementadas pela escola: “Houve breve discussão na semana pedagógica e em reuniões de área, e a escola disponibilizou o DCRC para os professores analisarem.” (QI seção 1 questão 5). O uso por Jota do termo *breve* empregado para descrever a discussão sobre as prescrições na escola pode sinalizar um desejo de saber mais, de se aprofundar sobre estas prescrições ou receber mais orientações sobre sua aplicação na escola ou, ainda, ter a oportunidade de discutir com os colegas (professores de inglês ou de outras disciplinas) os novos documentos oficiais.

Ao responder negativamente à questão 3, Jota revela que não teve contato com os documentos prescritivos oficiais brasileiros, mesmo sendo um professor experiente e com boa formação, como citado. O discurso do professor transparece a fragilidade causada pelo pouco

engajamento dos professores e escolas de ensino básico aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de língua estrangeira. Pensamos que o caráter de orientação curricular, que define os PCNs, seja um fator que o diferencia da BNCC e pode, por conseguinte, ter algum efeito em sua aplicação nas escolas brasileiras. “A BNCC é lei, e, portanto, obrigatória” (TÍLIO, 2019, p.12); como lei, norteou a elaboração do DCRC⁸⁷ e chega às mãos dos professores, pois detém o caráter da obrigatoriedade. O acesso dos docentes à prescrição se dá, principalmente, pelos currículos regionais e pelos materiais didáticos (PNLD) que já foram adaptados.

Quadro 23 – Resposta de Jota para as questões 5 e 6 da seção 3 do questionário inicial.

PERGUNTAS	RESPOSTAS
5) Você já teve acesso a BNCC? Por favor, registre nas linhas abaixo suas impressões sobre o documento e sua aplicação.	Não tive muito acesso à BNCC por falta de tempo.
6) Você já teve acesso ao currículo do estado do Ceará para ensino de língua inglesa elaborado a partir da BNCC? Por favor, nas linhas abaixo registre suas impressões sobre o documento e sua aplicação.	Para a língua inglesa, o DCRC é bastante interessante em sua proposta, mas impedimentos como o nível de recursos e tempo para o professor de inglês em sala de aula certamente são desafios para sua implementação.

Fonte: Elaborado pela autora.

A questão 5 da seção 3 do questionário inicial: “Você já teve acesso a BNCC? Por favor, registre nas linhas abaixo suas impressões sobre o documento e sua aplicação”, foi respondida negativamente pelo professor que alega falta de tempo para uma leitura mais aplicada. Na questão 6 da mesma seção, o questionamento se estende ao DCRC: “Você já teve acesso ao currículo do estado do Ceará para ensino de língua inglesa elaborado a partir da BNCC? Por favor, nas linhas abaixo registre suas impressões sobre o documento e sua aplicação”. Para essa demanda, Jota apresenta a reação seguinte,

QI seção 1 questão 6: Para a língua inglesa, o DCRC é bastante interessante em sua proposta, mas o nível de recursos e tempo para o professor de inglês em sala de aula certamente são desafios para sua implementação.

O professor revela pouca familiaridade com a BNCC ao responder à questão 5, seção 3 do questionário inicial, essa postura se consolida em todas as fases da pesquisa. Jota, como já esclarecemos anteriormente, é um professor graduado, especialista em Linguística

⁸⁷ O DCRC apresenta além dos objetos de conhecimento, os objetos específicos. Os objetos de conhecimento são os conteúdos, conceitos e processos que serão trabalhados nas aulas com os alunos e os objetos específicos se referem ao seu detalhamento.

Aplicada, professor concursado do estado e fluente em inglês; portanto, detentor de uma boa formação e de mais de uma década de prática. Voltamos a essa questão, pois nos interessa compreender a sua falta de familiaridade com as prescrições oficiais mesmo sendo um professor da educação básica brasileira.

A partir de pesquisa em livros e periódicos sobre a prática dos professores com a BNCC (GERHARDT; AMORIN, 2019) e as prescrições (AMIGUES, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004; ARAÚJO, 2017) e documentos norteadores (BRASIL, 1996; 2018a; CEARÁ, 2019), percebemos que os professores podem não se sentir motivados a conhecerem os documentos. Daremos o exemplo da BNCC, elaborada sob a égide da “educação para todos”, contraditoriamente, não contempla, em seu texto, os professores. O texto que apresenta o ensino de LI, composto de sete páginas (241-247), no texto sobre a LI, a palavra *professor* aparece uma vez apenas.

Como analistas do discurso e professoras de línguas, entendemos que a linguagem nos constitui e que a análise do impacto que alguns termos ausentes na redação da BNCC exercem sobre os professores pode revelar inadequações na prescrição.

Sobre a questão 6, seção 3 do questionário inicial, o professor revela conhecer a DCRC; uma das ações propostas por sua escola para a implantação da nova prescrição foi a análise do documento, assim, pensamos que a escola representou um elo importante entre o professor e a prescrição.

Dessa forma, Jota revela ter conhecimento do documento e emite descrição da proposta de forma positiva, indicando ainda alguns desafios, segundo sua análise. “Para a língua inglesa, o DCRC é bastante interessante em sua proposta, mas o nível de recursos e tempo para o professor de inglês em sala de aula certamente são desafios para sua implementação”.

No entanto, tais desafios indicados pelo professor não representam novidade na escola pública; há décadas, a carga horária disponível para o ensino de inglês é veementemente apontada como um fator limitante do trabalho do professor (BRITISH COUNCIL, 2015; LEFFA, 2016), então, concluímos que a nova prescrição, mesmo tendo sido gestada por especialistas da esfera da educação, não aponta uma solução para esse problema conhecido dos professores de LI.

Assim, chegamos ao quadro 24, contendo respostas do questionário inicial aplicado a Jota. São perguntas sobre aspectos teóricos e metodológicos concernentes à prática do professor. Nesse ínterim, gostaríamos de explicar sobre a escolha das questões 7 e 8 que compõem o quadro 24.

Escolhemos, para elaborar os questionamentos da questão 7, aqueles aspectos teóricos e metodológicos que percebemos como integrantes do texto da BNCC e/ou do DCRC na área de linguagens – língua inglesa EF⁸⁸.

Entendemos que o texto introdutório sugere alguns procedimentos que deverão estar presentes na prática do professor para que possam atingir os objetivos para cada etapa do ensino básico. Entendemos, ainda, ser importante reforçar que tais aspectos teóricos e metodológicos estão estreitamente ligados às concepções de língua(gem) e aprendizagem contidos no texto das prescrições.

Pedimos a Jota que se posicionasse quanto aos aspectos teóricos e metodológicos que pode mobilizar para realizar seus planejamentos, dar suas aulas e avaliar as aprendizagens dos alunos. O professor respondeu, indicando em uma tabela, aqueles aspectos teóricos e metodológicos para os quais ele avalia estar “muito preparado”, “preparado” ou “pouco preparado” para desempenhar e, ainda, inserimos uma opção na qual o professor pudesse selecionar em caso de estar incerto quanto as suas habilidades, “não tenho certeza”.

Quadro 24 – Resposta de Jota para as questões 7 e 8 da seção 3 do questionário inicial.

7) Atualmente, você se sente preparado nos aspectos teóricos e metodológicos para	MUITO PREPARADO	PREPARADO	NÃO TENHO CERTEZA	POUCO PREPARADO
a) ensinar língua inglesa a partir de competências?		X		
b) utilizar abordagens que colocam os alunos no centro do processo de aprendizagem?		X		
c) trabalhar com o conceito de língua adicional e língua franca?	X			
d) desenvolver com os alunos as quatro habilidades principais para o aprendizado de línguas (falar, ouvir, ler e escrever)?	X			
e) elaborar planos de aula com BNCC ou DCRC como prescrição?		X		
f) elaborar instrumentos avaliativos para seus alunos?	X			
8) Você gostaria de comentar algumas das afirmações da questão 7, seção 3? Se sim, pode utilizar as linhas abaixo.	Acredito que os documentos curriculares muitas vezes falham em não levar em consideração aspectos sociais e estruturais das escolas e alunos da educação pública, o que dá ao professor a sensação de estar remando contra a maré.			

Fonte: Elaborado pela autora.

⁸⁸ BNCC – Linguagens – Língua Inglesa Ensino Fundamental – p. 241 a 247 (BRASIL, 2018a). DCRC – Língua Inglesa -etapas do ensino – p. 347 a 349 (CEARÁ, 2019).

De acordo com as respostas de Jota, há três aspectos teóricos e metodológicos os quais ele se sente “muito preparado” para aplicar em suas aulas de inglês, são eles: c) “trabalhar com o conceito de língua adicional e língua franca”; “b) desenvolver com os alunos as quatro habilidades principais para o aprendizado de línguas (falar, ouvir, ler e escrever)” e “f) elaborar instrumentos avaliativos para seus alunos”.

Quanto a esses aspectos teóricos e metodológicos contidos nos questionamentos⁸⁹, afirmamos que não representam uma novidade no ensino de idiomas, na verdade, percebemos que, há décadas, são aprimorados a cada nova abordagem de ensino, por isso, compõem o repertório das principais abordagens e/ou estratégias de ensino usadas, de forma geral, pelos professores de inglês.

Sobre os conceitos de *língua franca* e *língua adicional*, assunto abordado no item c da questão 7, seção 3 do questionário inicial, buscamos os estudos de Leffa e Irala (2014) para guiar nossas análises. Os autores consideram a conceituação de *língua adicional* um tanto abrangente quanto adequada para identificar a LI que estudamos nas escolas brasileiras. Na BNCC, encontramos diversos trechos que abordam a conceituação de língua; selecionamos dois trechos para orientar nossas análises, o primeiro se refere ao EF e o segundo ao EM.

Outras terminologias, mais recentemente propostas, também provocam um intenso debate no campo, tais como inglês como **língua internacional**, como **língua global**, como **língua adicional**, como **língua franca**, dentre outras. Em que pese as diferenças entre uma terminologia e outra, suas ênfases, pontos de contato e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de **língua franca** (BRASIL, 2018a, p. 241, grifos nossos).

Por sua vez, a Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 4º), continua a ser compreendida como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade –, assumindo seu viés de **língua franca**, como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais (BRASIL, 2018a, p. 484 – grifos nossos).

Quando conceituamos a LI que se aprende na escola pública brasileira como uma *língua adicional*, passamos a considerá-la como um acréscimo à formação linguística dos alunos, o que pode tornar os professores mais cientes do papel da língua materna nesse aprendizado. Ainda, considerar a LI como uma *língua adicional* implica em proporcionar uma convivência pacífica e de colaboração entre a(s) língua(s) que o aluno domina e a LI.

⁸⁹ Abordagens para o ensino de inglês, o conceito de língua adicional e língua franca, o trabalho com prescrições oficiais e a elaboração de instrumentos avaliativos.

Quanto à concepção de *língua franca*, podemos afirmar que se refere ao alcance da língua no mundo e, pelo fato de tal língua deter um *status* nas comunidades e representar uma ponte entre pessoas de diferentes nações, a LI se serve dessa concepção atualmente devido, principalmente, ao grande número de falantes não nativos de inglês no mundo. Ao conhecer e compreender a abrangência desses conceitos, o professor de inglês valoriza a língua materna do aluno no seu processo de aprendizagem de inglês e, ainda, motiva os aprendizes a manter seus estudos e almejar a oportunidade de interagir com um número significativo de pessoas de diferentes nações em diversas áreas de estudo, trabalho ou lazer; citando apenas algumas esferas que podem ser de interesse dos alunos.

A atividade linguageira de Jota revela como os conceitos de língua franca e adicional atravessam sua prática.

IaSF1 J104 - [...] ensinar inglês não é só ensinar uma outra língua por que ensinar qualquer idioma é :: **inserir o aluno em uma cultura e você não pode incluir o aluno em uma nova cultura esquecendo que ele tem uma cultura própria**, então você tem que fazer uma **ponte** entre as duas e você não pode ignorar o que o aluno quer saber em relação a cultura dele, como é que é a minha cultura se conecta aí por que todas as perguntas que eles vão fazer com certeza são + ((pigarreia)) essa é uma forma de perguntar o que que eu tenho a ver com isso. Né?

IaSF1 P105 - É.

IaS F1 J106 - Aí quando você dá a resposta, quando você liga as duas coisas fica mais fácil de eles terem interesse naquilo e por consequência aprenderem.

Identificamos, ainda, no discurso do professor, uma forma de mitigar os efeitos negativos do fortalecimento da hegemonia do inglês, valorizando a língua materna como ponto de partida para o aprendizado de outros idiomas, no enunciado IaSF1 J104.

No item d da questão 7, seção 3 do questionário inicial, referente ao ensino de inglês desenvolvendo as quatro habilidades linguísticas: fala (*speaking*), leitura (*reading*), escrita (*writing*) e compreensão oral (*listening*), Jota afirma estar “muito preparado”, no entanto, reconhece que há alguns impedimentos para desenvolver as habilidades de produção oral, por exemplo. Na EM, Jota faz algumas colocações sobre esses impedimentos:

EN J120 - [...] maiores dificuldades que eu vejo no ensino de língua estrangeira, e é isso no geral escola pública particular onde quer que seja, é que existe a necessidade de contato constante com o idioma.

EN P121 - Certo.

EN J122 - Então assim, é:: **acho que o único cenário ideal seria onde você tivesse uma aula todo dia de inglês, sabe.**

EN P123-Uhum

[...]

EN P121 - teria mais alguma coisa que você destacaria [...] em relação ao que prescreve o DCRC? Você percebe o seu trabalho alinhado, você percebe coisas que gostaria de mudar? Você percebe que não funciona?

EN J143 - Assim, eu acho que a prescrição da DCRC que eu menos sigo, né? Digamos assim, por que eu não vejo muita viabilidade na situação que a gente tem é a questão da aula :: com muita oralidade. Porque assim, é uma barreira muito grande. Então assim, nesse ponto principalmente tem que existir um = eu não posso seguir exatamente o que está lá, por que se eu seguir o que está lá não vai existir aula, não vai existir construção de conhecimento. Porque é como eu disse, existe uma barreira = e eu disse isso tanto na instrução ao sócia quanto no texto.

EN P144 - [Exato.

EN J145 - [Primeiro porque, pelo fato de perspectiva, de achar que aquilo não vai trazer um ganho real pra sua própria vida, né? Segundo, pela questão mesmo, eu diria :: que a gente pode dizer que é mesmo de autoestima, **“Ah, eu não tenho como ... eu não tenho pra quê e não tenho capacidade de aprender isso, então não vou nem tentar.”** ((como se fossem os alunos verbalizando ou pensando)).

EN P146 - Uhum

EN J147 - Então assim, se eu fosse forçar o aluno, de certa forma, a falar inglês o tempo todo e fosse falar sempre com ele em inglês, como eu já vi, eles comentando de outros professores, professores que eles tiveram antes de mim.

EN P148 - Uhum.

EN J149 - “Fulano de tal só falava inglês na sala. Eu não entendia era nada, eu fazia era rir.” Assim, existe uma fuga muito grande deles. Né?

EN P150 - Certo.

EN J151 - Então você tem que realmente chegar no meio termo nesse ponto. Na questão de oralidade.

Professor Jota cita dois impedimentos que ele encontra em sala de aula para a realização de sua atividade, esses impedimentos o ajudam a compreender e a (re)organizar seu trabalho. O primeiro é a reduzida carga horária frente ao desafio de formar alunos falantes do idioma adicional, como prescreve o DCRC a partir dos 5 eixos organizadores⁹⁰: “[...]acho que o único cenário ideal seria onde você tivesse uma aula todo dia de inglês, sabe” (EN J122).

O segundo impedimento versa, especificamente, sobre a prática e aquisição da oralidade, nesse caso, há impedimentos que se originam além do espaço escolar. Questões de autoestima dos alunos, questões de valorização da formação escolar, de perspectiva de futuro para os alunos: “Ah, eu não tenho como ... eu não tenho pra quê e não tenho capacidade de aprender isso, então não vou nem tentar.” ((como se fossem os alunos verbalizando ou pensando)) (EN J145).

Jota indica, a partir de suas respostas a questão 7 do questionário inicial, que se sente “preparado” para “a) ensinar língua inglesa a partir de competências”; assim como “b) utilizar abordagens que colocam os alunos no centro do processo de aprendizagem” e para “e) elaborar planos de aula com BNCC ou DCRC como prescrição”. Percebemos que, nesse grupo de aspectos teóricos e metodológicos, encontram-se aqueles mais exclusivos à nova prescrição e, conseqüentemente, mais recentes no cenário de ensino de LI.

⁹⁰ A descrição dos eixos organizadores da BNCC e do DCRC encontra-se na seção 2.2.3 e 2.2.5. Informamos que o DCRC se serve dos mesmos eixos organizadores prescritos pela BNCC.

Especificamente sobre o ensino de LI a partir de competências, aspectos teóricos e metodológicos abordados no item a, questão 7, seção 3 do questionário inicial, podemos afirmar que se figura de forma evidente na BNCC e no DCRC e representa, de certa forma, uma inovação na educação brasileira, apesar de fazerem parte do discurso educacional desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁹¹ (PCNs), em 1998, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) pelo MEC e dos registros de sua aplicação nos Estados Unidos a partir das décadas de 1970 e 1980.

Colocar em evidência o ensino a partir de competências, como feito nos itens elencados por Perrenoud (1999) referentes às práticas dos professores⁹², mostra-nos claramente o aluno no processo de aprendizagem; percebemos que esse é um caminho que Jota vem trilhando. A seguir, alguns excertos que podem indicar os aspectos teóricos e metodológicos valorizados pelo professor sujeito de nossa pesquisa:

IaSF1 J84 - E assim, uma coisa que é muito comum, principalmente nessa parte de *warming up* é que eles façam **perguntas tangenciais** éh : do tipo ah com é que diz tal coisa em inglês ou então ah dispositivo tal + e geralmente é bom + **é bom tentar se preparar para esse tipo de pergunta, mas você nunca vai saber exatamente o que eles vão perguntar então, existe uma boa dose de improviso aí** ((risos)).

IaSF1 P85 - Ok. Então eu devo me preparar e esperar = e DEVO incentivar que eles façam essas perguntas né?

IaSF1 J86 - Isso o que eu acho que é necessário fazer éh : acho que deve fazer um mapa mental do assunto, antes de ir pra sala de aula.

IaSF1 P87 - Entendi.

EN P100 - Aí você pensava, refletia, voltava e fazia diferente.

EN J101 - Isso. Pensava, refletia, procurava alternativas.

EN P102 - Na sua prática?

EN J103 - Não, mesmo com a minha prática, assim também lendo e pesquisando sobre outras metodologias, outras formas ((de ensinar, de manter a atenção e interagir com os alunos)), né?

Trouxemos um excerto da IaS para mostrar que Jota trabalha com um planejamento flexível e como se sente seguro e ciente dos momentos de improviso que fazem parte de sua prática tentando estar o mais preparado possível: “preparar para esse tipo de pergunta, mas você nunca vai saber exatamente o que eles vão perguntar” (IaSF1 J84).

⁹¹ “Os Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto nos objetivos educacionais que propõem quanto na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea que devem permeá-las, adotam como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades. Nesse sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento” (BRASIL, 1998, p.33).

⁹² Comentamos sobre as práticas listadas por Perrenoud na seção 2.2.4.

É preciso dizer, ainda, que entendemos, embasados nos estudos realizados no âmbito da ergonomia da atividade, as situações reais de trabalho como dinâmicas, instáveis e submetidas a imprevistos. Além disso, compreendemos que a organização do trabalho separa aqueles que planejam/prescrevem daqueles que executam e, conseqüentemente, o trabalho prescrito difere do trabalho real (AMIGUES, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004).

Assim, ao analisar o discurso do professor Jota, percebemos seu saber prático em ação, saber esse que se desenvolve somente quando se realiza a tarefa. Jota conhece sua turma e seu *métier* e previne a sósia (pesquisadora) sobre a possibilidade de que os alunos “façam perguntas tangenciais” (IaSF1 J84) e esse comportamento ou reação do aluno não é previsto na prescrição, então, é o professor que deve lidar com os imprevistos; por esse motivo, ele chama a atenção da pesquisadora, por considerar que lidar com os imprevistos é parte da prática professoral, portanto, do trabalho real.

Sobre o aspecto do comportamento ou reação dos alunos, gostaríamos de esclarecer que é completamente esperado e normal que aconteça, a sala de aula é um meio de aprendizagem e as tensões compõem esse processo. Porém, gostaríamos de lançar luz ao fato de a prescrição não prever tais situações ou mesmo o ingresso de alunos com necessidades especiais nas turmas. Os objetos de conhecimento e as habilidades são estáticos e não preveem uma gradação para o acompanhamento do desempenho mais individualizado dos alunos.

Portanto, tendo concluído a análise das respostas de Jota a todos os itens do questionário inicial, procedemos a uma reflexão, construindo a trajetória que nos levará a compreender os efeitos das prescrições oficiais na prática do professor.

A primeira etapa da construção dessa trajetória foi o questionário inicial, aplicamos esse instrumento com os seguintes objetivos: revelar o contexto em que o professor trabalha, assim como aspectos de seu perfil e sua formação. Ainda, identificar como se deu a implantação das prescrições oficiais em sua escola.

Foi possível identificar, nas respostas de Jota, importantes aspectos de sua qualificação profissional, sendo especialista em linguística aplicada pela UFC e tendo experiência de 15 anos como professor de inglês para alunos do EF e EM, além de ter trabalhado em escolas regulares e profissionalizantes em Fortaleza e no interior do Ceará.

Observamos, da mesma forma, suas habilidades para a organização de seu meio de trabalho; revelando-se um professor observador e reflexivo quanto a sua prática. Percebemos marcas de atitude/compreensão responsiva ativa “a fase inicial e preparatória para uma resposta” (BAKHTIN, 2000, p. 291). Jota revela essa produção de respostas na

reflexão conjunta sobre as práticas vividas ou sobre as práticas futuras em contextos de ensino e de aprendizagem.

Como citamos em nossas análises, as respostas de Jota deixam evidente a carência, durante a formação inicial para os alunos do curso de Letras, de discussões sobre as políticas públicas e prescrições oficiais, assim como transparece a comedida penetração das orientações curriculares nas escolas públicas brasileiras. Jota, mesmo sendo professor de escolas públicas há mais de uma década, está, em 2020, pela primeira vez, fazendo uso totalmente e efetivamente de prescrições oficiais.

No entanto, sua pouca experiência com prescrições oficiais não significa que Jota não as conheça ou discorde de suas propostas, ou mesmo assuma posição contrária à sua aplicação. Esse fato apenas nos mostrou que as orientações curriculares permaneciam distantes da escola e destaca um diferente cenário nos anos de 2019 e 2020. Ao se preparar para o ano letivo de 2020, Jota foi brevemente apresentado à BNCC e teve a oportunidade de ler o DCRC em momentos de formação continuada dentro da escola onde trabalha, além de ter recebido a orientação de ler a prescrição regional. Ademais, Jota trabalha desde 2019 com material didático elaborado/adaptado a partir da BNCC.

Neste momento, deparamo-nos, ao final dessa seção, com uma constatação em relação às percepções do professor quanto às prescrições oficiais. Esta constatação versa sobre as características, objetivos e inadequações desses documentos oficiais; estes estão sendo observados e apreendidos pelos professores à medida que adentram as escolas.

Nessa etapa da pesquisa, o professor foi questionado acerca de seus conhecimentos teóricos e suas habilidades metodológicas para o planejamento e realização de seu trabalho. Buscamos realizar uma análise que fosse além das informações do questionário, por isso, há diversos excertos de outros momentos das interações com o participante. Buscamos, no discurso do professor e nas demais etapas da pesquisa, cruzar informações.

Dessa forma, analisamos aspectos acerca da marcante heterogeneidade nos grupos de alunos na escola pública brasileira, como impedimento da realização de certas práticas em sala de aula ou, pelo menos, como fonte de preocupação para o professor; também, abordamos, brevemente, o ensino por competências e a concepção de língua adicional e língua franca que perpassa a prática do professor participante.

Assim, encerramos essa seção, a seguir, passamos as análises do *corpus* construído a partir das fases que adotamos na IaS e na EN.

4.2 A coanálise da prática docente à luz do método da instrução ao sócia

A segunda etapa de nossa metodologia de pesquisa, após a aplicação do questionário inicial, foi a IaS, a qual, como especificado na seção na qual descrevemos a metodologia, foi organizada em três fases:

Fase 1 – a gravação da IaS (IaS fase 1);

Fase 2 – a transcrição dos diálogos da IaS realizada pela pesquisadora (IaS fase 2) e, finalmente, a

Fase 3 – a leitura das transcrições e produção do texto-comentário (IaS fase 3) pelo sujeito da pesquisa, professor Jota.

Nesta seção, seguimos a ordem estabelecida pelas fases da IaS e procedemos a coanálise do *corpus* discursivo construído a partir da IaS fase 1 e fase 3. Na fase 1, o professor Jota instruiu a pesquisadora para substituí-lo em sua turma do 9º ano, enquanto, na fase 3, o professor Jota produziu um texto-comentário após ter acesso às transcrições da instrução.

A coanálise se dá, pois pesquisadora e professor estão em constante processo dialógico, a partir das perguntas do sócia quando a instrução vai se desenvolvendo e o professor vai aprofundando suas explicações, discussões, análises e compreensão de seu trabalho.

Desse modo, nas próximas páginas, apresentamos a coanálise dos diálogos entre o professor e a pesquisadora na IaS fase 1, além de expressar as reflexões da pesquisadora. Na IaS fase 3, a coanálise se deu a partir de trechos do texto-comentário, este elaborado pelo professor após a leitura das transcrições da IaS fase 1. Concluímos esta seção com a análise dos diálogos produzidos entre professor Jota e a pesquisadora e do procedimento da EN.

Para esta análise, servimo-nos do aporte teórico da ergonomia e da clínica da atividade, (já que a IaS é um método que se fundamenta nessa ciência) do dialogismo bakhtiniano e da teoria vigotskiana do desenvolvimento humano.

4.2.1 Professor Jota em seu papel de instrutor: planejamento e prioridades (IaS fase 1)

Antes de iniciar as análises, gostaríamos de reforçar que os diálogos, aqui materializados nos excertos da transcrição da IaS fase 1, envolvem dois interlocutores que interagem dentro de uma plataforma digital, a saber: a pesquisadora e o professor Jota.

A IaS segue a sistematização do método e essa se inicia com o sócia solicitando ao professor que o instrua para uma hipotética substituição em uma de suas turmas, de forma que os alunos não percebam mudança alguma; após a solicitação da pesquisadora-sócia, o professor-instrutor procede às primeiras instruções.

IaSF1 J09 - Uhum Vamos lá. Éh tem como = dá certo eu apresentar o material? Porque eu acho que fica fácil eu falar também apresentando (sorri).

[...]

IaSF1 P20 - Sim, estou vendo seu plano de aula (na tela).

IaSF1 J21 - Pronto, então, o plano de aula seria + O **tema** seria *Fake News* né. E a **duração** dele seria pra duas aulas de 50 min, porque aí no caso foi planejado para uma aula geminada [...]

Assim que recebe o comando da pesquisadora, Jota revela estar ciente do papel de instrutor que está prestes a assumir e, rapidamente, busca o material necessário para atender ao comando, como percebemos em IaSF1 J09 - “Uhum Vamos lá. Éh tem como = dá certo eu apresentar o material? Porque eu acho que fica fácil eu falar também apresentando (sorri)”.

O material citado pelo professor – plano de aula, livro didático, manual do professor – já estava disponível em janelas abertas no computador do professor que, primeiramente, projetou o plano de aula para que pudesse nortear a sua fala. Então, a partir de seu plano, Jota inicia sua IaS apresentando o tema da lição, *fake news*, e especificando a duração da aula, duas aulas de 50 minutos, aulas geminadas.

Desse modo, percebemos a importância do plano de aula para o professor Jota, prescrição que elabora para si mesmo a partir de outras prescrições como o livro didático, o plano anual da escola e o DCRC, além de considerar o perfil da turma e seus objetivos de aprendizagem para essa turma. Segundo Amigues (2004, p. 42), as prescrições são “constitutivas” da atividade do professor e percebemos o plano de aula como uma auto prescrição.

O plano de aula (Apêndice G), apresentado por Jota, consiste em uma sequência de procedimentos que o professor elencou para seguir em sua aula para a turma do 9º ano, o qual consiste em cinco passos principais, sempre iniciados por verbos, a saber: introduzir (o tema), explorar (as características do gênero), ler (o cartaz), resolver (exercícios de interpretação textual) e falar (sobre o tema).

Observamos como o professor organiza sua aula de forma cíclica, retomando o tema da aula ao finalizar as etapas que elencou no plano. Ou seja, segundo o planejamento, a aula é iniciada com o professor introduzindo o tema sobre tecnologia, no caso, *fake News*, e finalizada com a produção oral (falar) dos alunos sobre o mesmo tema.

Segundo Tardif e Lessard (2014), o planejamento de ensino está entre as tarefas realizadas pelos professores em sua prática docente. Os autores ainda afirmam que a preparação de aula tem um caráter tanto meritório (digno de apreço, elogio) quanto cotidiano, ou seja, faz parte das atividades diárias do professor. Analisamos o plano de aula elaborado pelo professor Jota e visualizamos, não apenas no documento escrito, mas, também, no discurso do professor sobre o documento, os elementos que Tardif e Lessard elencam para que o professor proceda à construção de um planejamento, a saber:

Durante o planejamento, os professores devem considerar diversos elementos:

- ✓ Seu conhecimento dos alunos, suas diferenças, suas habilidades e **seus interesses**, seu comportamento em classe e seus hábitos de trabalho, bem como os “casos-problema”, para os quais devem prever medidas especiais de educação: alunos com dificuldade de aprendizagem, de comportamento, etc;
- ✓ As atividades anteriores e posteriores, pois elas definem as etapas em que os alunos se encontram;
- ✓ A natureza da matéria a ser ensinada, seu grau de dificuldade, seu lugar no programa, as relações a estabelecer com as outras matérias, etc.;
- ✓ As atividades de ensino: exposição, exercícios, trabalho em equipe, pergunta aos alunos, retroações, etc.;
- ✓ Os recursos e as obrigações: o tempo disponível, o tamanho do grupo, a arrumação do local, o material pedagógico, etc (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 212).

Afirmamos que todos os itens elencados por Tardif e Lessard (2014) emergiram, em momentos diversos, no discurso do professor Jota e no decorrer das fases da metodologia aplicada nesta pesquisa; de fato, mesmo que o professor não os tenha registrado no plano de aula que elaborou, são todos elementos que o professor percebe e acessa para realizar seu trabalho, incluindo o planejamento de sua aula. Apenas podemos perceber esses aspectos do planejamento do professor ao analisar sua atividade linguageira, para quem assiste à aula ou lê o planejamento do professor, são aspectos invisíveis.

IaSF1 J21 - Pronto, então, o plano de aula seria + O **tema** seria *Fake News* né. E a **duração** dele seria pra duas aulas de 50 min, porque aí no caso foi planejado para uma aula geminada né **éh ++ ((pigarreia)) a primeira COISA éh +++ conversar com os alunos. Porque assim éh + pelo menos pra mim (se movimenta na cadeira) é muito importante + manter um diálogo com os alunos durante a aula inteira porque assim + por percepção própria e por comprovação científica ((sorri)) NINGUÉM consegue manter a atenção por muito tempo.** Sim, ainda mais sendo adolescente ele vai manter a atenção por 5, 10 minutos e se = depois dispersar, então assim éh + **a aula tem que parecer uma conversa, a aula tem que parecer que você está conversando e no meio daquela conversa você está ensinando alguma coisa, porque senão eles não conseguem fixar a atenção.** Especialmente considerando o fato de que :: é uma turma = são turmas que no geral que -- -- **o inglês ((referindo-se ao aprendizado de LI)) a gente sabe que é uma língua universal ((referindo-se ao aspecto hegemônico da LI)), que faz parte da vida de todas as pessoas, MAS pra algumas pessoas faz mais do que pra outras né? Então assim, eles vêm de uma realidade onde éh não EXISTE + uma PERSPECTiva de que saber inglês vai mudar a sua vida. Então você tem que**

realmente conquistAR, fazer com que eles TENham interesse em aprender aquilo, e aí as duas melhores êh + estratégias que eu já:: que eu já perceBI é a de PRIMEIRO tratar a aula como se fosse uma conversa e segundo de + de sempre ligar o que está se passando no conteúdo à experiências da vida real.
IaSF1P22 - Entendi.

Logo após a breve menção ao seu plano, Jota direciona a pesquisadora à primeira instrução, que percebemos ser de grande importância para a sua prática, não apenas por ter sido selecionada por ele como a primeira instrução a dar, mas, também, pela entonação do professor, suas pausas e seus movimentos corporais ((se movimenta na cadeira, pigarreia)) durante o discurso, enfim, por se esforçar em chamar a atenção da pesquisadora para a importância de “conversar com os alunos”, como observamos no enunciado IaSF1J21 – “[...] êh ++ ((pigarreia)) a primeira COISA êh +++ conversar com os alunos. Porque assim êh + pelo menos pra mim ((se movimenta na cadeira)) é muito importante + manter um diálogo com os alunos durante a aula inteira [...]”.

Chamamos atenção para sua linguagem corporal ao pigarrear e se movimentar, pois entendemos como uma linguagem gestual muito significativa. O “conversar com os alunos” emerge no discurso de Jota diversas vezes, portanto, para Jota, o processo ensino-aprendizagem não tem sentido sem interação; ele reconhece a sala de aula como lugar de negociação, o que significa que professor e aluno devem ter voz. Isso nos remete aos ensinamentos de Bakhtin e Volochínov (2014, p. 117) quando afirmam que “A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”.

Assim, a importância da conversa com o aluno, citada por Jota, coloca locutor e interlocutor (professor e alunos) em sintonia, estabelece-se uma relação social e, assim, o professor consegue exercer sua atividade profissional. Dessa forma, corroboramos também com os estudos de Vigotski (2007), que nos ensina que é a partir da interação e pela relação social que o indivíduo se desenvolve.

Compreendemos que Jota justifica sua atuação a partir do contexto e do seu conhecimento acerca do comportamento humano, “[...] por percepção própria e por comprovação científica (sorri) NINGUÉM consegue manter a atenção por muito tempo” (IaSF1 J21). Percebemos, portanto, uma ação docente amparada na perspectiva sociointeracionista, ou seja, o professor como um verdadeiro mediador no processo de aprendizagem dos alunos.

Observamos todos os recursos aos quais o professor recorre, de forma intencional, durante a IaS e, assim, compreendemos a importância que o professor Jota credita à dimensão social de sua prática laboral quando afirma que a aula deve ser uma **conversa**, pois, assim, o

aluno terá a oportunidade de se sentir, de fato, um participante daquele momento de aprendizagem.

Para melhor compreendermos a dimensão social da prática languageira que observamos no discurso de Jota, citamos Tardif e Gauthier (2001, p. 207) que afirmam ser “possível manter os alunos fisicamente fechados em uma sala de aula, mas é impossível levá-los a aprender sem obter, de uma forma ou de outra, seu consentimento, sua colaboração voluntária”, reforçando assim a potência que detém esse enunciado do professor, sobre a conversa e a real interação, priorizando o que Tardif e Gauthier (2001) chamam de colaboração voluntária entre professor-alunos para que a aula se torne um meio de aprendizagem bastante eficiente.

O segundo ponto que Jota considera essencial e, por isso, instrui o sócia a considerar durante a aula é a concepção de empregabilidade dos conteúdos ministrados e habilidades desenvolvidas na aula. Segundo Jota, a relação entre os conhecimentos aprendidos na escola e o uso desses conhecimentos na vida cotidiana dos alunos é muito importante para que os alunos permaneçam engajados e interessados na aula. IaSF1J21 - “e segundo de + de sempre ligar o que está se passando no conteúdo a experiências da vida real (dos alunos).” Nesse enunciado percebemos o professor Jota em sua singularidade, com essa turma e a responsabilidade do seu ato, agindo no mundo real. Segundo Bakhtin (2010, p. 52), “O mundo teórico se obtém por uma abstração que não leva em conta o fato da minha existência singular e do sentido moral deste fato [...]”. A instrução do professor Jota a seu sócia não se encontra no mundo teórico, ou como afirma Bakhtin (2010, p.19) “o mundo não oficial da vida vivida”, mas no calor de suas relações com sua turma do 9º ano.

Essa postura de Jota corrobora aquilo que aponta a BNCC nas competências específicas de linguagens “como construção humana, histórica, social e cultural” (BRASIL, 2018a, p. 65) e a identificação do “lugar de si e do outro [...] refletindo sobre como aprendizagem da LI contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado [...] (BRASIL, 2018a, p. 246).

Gimenez (2011, p. 49) lança luz sobre a ideia de reconceituar o ensino de LI, “ver a língua como mediadora de relações entre pessoas de diferentes línguas maternas, não nativas, produtoras e consumidoras de cultura, [...]”. O professor Jota, em evidente ato responsável, busca mostrar a seus alunos o que significa aprender a língua e o que eles podem acessar a partir desse conhecimento.

Dessa forma, percebemos, a partir do discurso do professor Jota, seu alinhamento com as *Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental*⁹³, prescritas na BNCC e no DCRC. Citamos um trecho da BNCC, na descrição sobre o **eixo escrita** para o ensino de LI para o 9º ano, “Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação” (BRASIL, 2018a, p. 264). Ainda, na competência 2, específica de linguagens para o EF, encontramos o trecho “ampliar suas [dos alunos] possibilidades de participação na vida social” (BRASIL, 2018a, p. 65).

Na próxima seção damos continuidade à coanálise da prática do professor, nos voltando, principalmente, para a BNCC e a heterogeneidade destacada por Jota em na sala de aula.

4.2.2 A BNCC e a heterogeneidade na sala de aula: o ato responsável e a responsividade na prática do professor (IaS fase 1)

Questionamos o professor sobre a melhor forma de nos dirigirmos aos alunos nos momentos iniciais da aula, perguntamos se deveríamos usar inglês ou português. Jota, logo no início de seu discurso, transparece um desejo de justificar uma realidade que, de alguma forma, desagrada-o ou com a qual discorda ou que desejaria que fosse diferente. Jota manifesta-se sobre a descontinuidade do ensino de LI nas escolas e identifica alguns motivos, como o início tardio dos estudos de LI e a regência de professores que não são da área de Letras.

IaSF1P24 - Esse primeiro momento dessa conversa eu devo fazer em português+ ou devo fazer em inglês?

IaSF1J25 - Assim, éh + eles não conseguem por dois motivos primeiro pela questão de éh ++ eles não conseguem fazer uma conversa muito longa, muito extensa em inglês. Primeiro pela questão do que eles viram nos anos anteriores. Geralmente só começo a dar aula pra eles no 9º ano e éh + é muito comum eles chegarem na escola praticamente sem ter visto inglês porque viram inglês com uma pessoa que não era da área ou porque simplesmente não gostavam.

IaSF1P26 - Mesmo no 9º ano, isso acontece né? Porque eles já estão no

IaSF1J27 -

do fundamental 2. Isso acontece MUITO, muito mesmo.

IaSF1P28 - Entendi.

IaSF1J29- E assim como a escola só tem a = a gente começa a dar aula no 7º ano, e mesmo assim tem muitos alunos que entram SÓ pro 9º né, que já chegam no 9º. Então a gente não tem muito controle sobre como esses alunos chegam né?

⁹³ Citadas na seção 2.2.4 – Quadro 9.

IaSF1P30 - Entendi.

No que se refere ao engajamento dos alunos, Jota traz para seu discurso uma preocupação genuína com os alunos, compreendendo de forma abrangente a heterogeneidade que vê em seu grupo e percebendo os impactos dessa heterogeneidade para a sua prática. Além de tratar de uma questão muito importante, a regência de professores que não são da área de LI. Sobre o engajamento dos alunos, acrescentamos, apoiados nos estudos de Amigues (2004), a busca do professor Jota por novas “possibilidades de ação” (AMIGUES, 2004, p. 48), reconstruindo seus esquemas de pensamento a partir de sua *expertise* para agir na sala de aula e, ainda, não deixamos de reconhecer que trabalhar com grupos heterogêneos de pessoas e com a busca do engajamento desse público é, segundo Amigues (2004, p. 48), “fonte de dificuldade profissional contínua para os professores”.

Contudo, antes de analisar os trechos do discurso do professor sobre a heterogeneidade nas salas de aula, reiteramos que há heterogeneidade em todo e qualquer grupo de pessoas, no entanto, o que trazemos para esta pesquisa, é o fato de o professor trazer a heterogeneidade do grupo como um aspecto tão marcante que, por vezes, interfere na sua prática, destacando a escolha das estratégias de ensino e de incentivo à interação entre os alunos.

IaSF1 J21 –. [...] Sim, ainda mais sendo adolescente ele vai manter a atenção por 5, 10 minutos e se = depois dispersar, então assim é + **a aula tem que parecer uma conversa, a aula tem que parecer que você está conversando e no meio daquela conversa você está ensinando alguma coisa, porque senão eles não conseguem fixar a atenção.** [...] Especialmente considerando o fato de que :: é uma turma = são turmas que no geral que -- -- o inglês ((referindo-se ao aprendizado de LI)) a gente sabe que é uma língua universal que faz parte da vida de todas as pessoas, MAS pra algumas pessoas faz mais do que pra outras né? Então assim, eles vêm de uma realidade onde é não EXISTE + uma PERSPECTIVA de que saber inglês vai mudar a sua vida. **Então você tem que realmente conquistAR, fazer com que eles TENham interesse em aprender aquilo,** e aí as duas melhores é + estratégias que eu já:: que eu já perceBI é a de PRIMEIRO tratar a aula como se fosse uma conversa e segundo de + de sempre ligar o que está se passando no conteúdo a experiências da vida real.

IaSF1 P22 - Entendi.

O trabalho alteritário do professor se revela em seu enunciado, “[...] a aula tem que parecer uma conversa, a aula tem que parecer que você está conversando e no meio daquela conversa você está ensinando alguma coisa [...] (IaS J21). A **conversa** em sala, representa o clima amistoso para o aluno aprender e para o professor realizar o seu trabalho. No enunciado, “[...] Então, você tem que realmente conquistAR, fazer com que eles TENham

interesse em aprender aquilo [...]”, essa interação em sala de aula é uma arena de luta, é na participação que o **ato** se realiza; você precisa do outro.

Nesse enunciado, compreendemos que Jota faz uma sutil menção às condições socioeconômicas dos alunos, a heterogeneidade da turma (que o professor afirma ser uma característica marcante das turmas que teve em sua trajetória como professor) e ao *status* da LI em nossa sociedade. Para tanto, Jota estabelece uma relação entre a motivação para a aprendizagem e o poder aquisitivo das famílias, para, então, refletir sobre o impacto dessa relação em sua prática destacando que são aspectos que ele não pode deixar de considerar para que possa realizar sua atividade laboral assumindo para si a tarefa de conquistar esses alunos que não percebem, *a priori*, uma real perspectiva dos estudos na melhoria de sua qualidade de vida, IaSF1 J21- “[...] Então você tem que conquistAR, fazer com que eles TENham interesse em aprender aquilo [...]”.

Na EN, a pesquisadora teve a oportunidade de perguntar ao professor sobre o impacto das condições socioeconômicas dos alunos na aprendizagem dos alunos.

EN P80- Você está me trazendo que até essa **questão financeira** ela também influencia no domínio da língua, no que ele já estudou antes de chegar a sua sala.

EN J81- Totalmente. Pronto, esse é um ponto importante inclusive. Tem alguns casos, e não são poucos, de aluno que chegam no 9º ano ou só pro ensino médio, mas que passaram a vida em escola e estudaram inglês desde a 1ª série ((ensino fundamental)) e aí, em contrapartida, tem alunos que praticamente só começaram a ver inglês no 7º ou 8º ano. Então assim, não tem como a gente dizer que esses alunos estão em pé de igualdade. É impossível.

Jota parece bem seguro de sua análise calcada na experiência de vários grupos de alunos e várias escolas em Fortaleza e no interior do estado do Ceará. Há uma infinidade de situações com as quais o professor deve manejar em sua prática em sala de aula. Jota aborda, em diversos momentos da pesquisa, a diversidade que encontra na escola pública.

Sobre essa diversidade que Jota identifica nos grupos, trazemos uma reflexão que pode parecer contraditória. Constitui-se, na realidade, em uma crítica à BNCC, elaborada com foco no **aluno ideal**. Para o professor que conhece verdadeiramente o perfil de seus alunos e a heterogeneidade da escola brasileira, trabalhar com essa prescrição pode se tornar desafiador. Para tanto, trouxemos um excerto da EN para dialogar com o discurso do professor na IaS, nesse trecho em que a pesquisadora fez uma pergunta ao professor.

Assim, destacamos três enunciados do professor para comentarmos sobre esse alinhamento do professor com as prescrições oficiais; destacamos os trechos (em negrito) em IaSF1 J21 e IaSF1 J37 com grande evidência sobre o tema dessa seção.

IaSF1 J21 – [...] Então você tem que realmente conquistAR, fazer com que eles TENham interesse em aprender aquilo, **sempre ligar o que está se passando (em sala de aula, referindo-se aos conteúdos) no conteúdo a experiências da vida real** (dos alunos).

[...]

IaSF1 J35 - Pronto. Éh: como assim essa aula foi planejada pra ser uma aula de éh :: pra explorar o gênero textual e acessar o vocabulário dos alunos.

IaSF1 P36 - Ok.

IaSF1 J37 - Então assim, não tem nada que você precisa de gramÁTICA pra éh trabalhar com eles. Você não precisa focar em gramática pra trabalhar com eles. Éh Então o tema já foi escolhido ((rápida interrupção para teclar)) éh o tema foi escolhido por sugestão do livro que é o tema que ele inicia né o tema da unidade é tecnologia no geral, mas **a primeira parte da unidade se pauta em fake news né e como é um assunto que éh tem muita relevância éh no sentido de + que os alunos estão éh vendo sobre isso na vida cotidiana e etc é muito FÁCIL de fazer a ligação com o cotidiano deles é muito bom de trazer éh a atenção deles pro tema, né?** Porque eles escutam muito falar mas às vezes aí “não sei nem o que é isso” ((reproduz fala do aluno)) então não sabe dizer exatamente o que é né :: então fica muito fácil de tratar. Então a primeira coisa :: como tem aqui na estrutura. É introduzir o assunto sobre tecnologia na página 22 e 23 éh+

IaSF1 J38 - Certo.

[...]

IaSF1 J265 - É um assunto menor **é a mesma estratégia do cartaz começa falando português sobre assunto da vida deles**, do dia a dia deles e depois passa para o inglês, e aí no caso você começaria dizendo éh antes de passar pra página “não gente vamos sair do livro um pouco” ((reproduz o discurso do professor em sala)) = porque assim, éh eles sentem muito, não é bem isso, mas eles sentem uma mudança de ambiente. Quando você sai do livro para fazer alguma coisa fora do livro, e aí é uma forma de reciclar é você alternar o ambiente, entre aspas, né?

Na primeira parte dos enunciados selecionados acima, destacamos: “[...] sempre ligar o que está se passando (em sala de aula, referindo-se aos conteúdos) no conteúdo a experiências da vida real (dos alunos)” (IaSF1 J21); nesse momento, Jota revela que os objetivos de aprendizagem para essa aula estão relacionados a aspectos culturais e sociais. O professor, provavelmente, considera que o aluno estará mais engajado se perceber similaridades dos estudos de LI com o seu cotidiano, suas atividades de jovem estudante; tais aspectos sociais e culturais são marcados pelo professor. Trata-se de uma orientação moralmente válida e responsabilmente ativa. Vê a totalidade da situação e toma uma decisão ativa e responsável.

Igualmente, no seguinte bloco de enunciados: “[...] a primeira parte da unidade se pauta em *fake news* né + e como + é um assunto que tem muita relevância éh no sentido de + que os alunos estão éh vendo sobre isso na vida cotidiana.” (IaSF1J37). O professor analisa o tema *fake news*, a forma como é proposto no material didático e confirma que é um assunto pertinente para a discussão com os alunos por estar inserido no cotidiano deles, ainda afirma, no excerto IaSF1 J37: “[...] é muito FÁCIL de fazer a ligação com o cotidiano deles é muito bom de trazer éh a atenção deles pro tema, né?”

Percebemos o professor satisfeito com a escolha de tema do material didático, percebemos, também, que ele já dispõe de argumentos e discurso para apresentar o tema aos alunos, assim como questionamentos que poderão instigar a curiosidade e participação dos alunos.

Neste ínterim, especificamos que o tema da lição, relacionado à tecnologia, não foi um tema escolhido pelo professor, mas faz parte das temáticas escolhidas pelos autores do material didático. No entanto, o professor se revela engajado e orienta o sócio a manter a estratégia aplicada desde o início da aula, como percebemos no enunciado IaSF1J265 - “[...] é a mesma estratégia do cartaz começa falando português sobre assunto da vida deles, do dia a dia deles e depois passa para o inglês [...]”. A partir desse trecho, destacamos a afinidade do discurso do professor com mais uma das *Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental*, apresentadas nesse estudo no quadro 9 (p. 57): Competência 3 - “Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade” (BRASIL, 2018a, p. 246)

Sobre a afinidade do discurso do professor com as competências é um aspecto essencial a prática do professor, pois revela que ele se beneficia da prescrição nacional, e, a prescrição, de forma geral, é um componente organizador do trabalho do professor como uma atividade instrumentada (AMIGUES, 2004). Ainda, a partir das prescrições e das redefinições que os professores fazem delas, relações entre o meio de trabalho, os alunos, os professores e a escola são estabelecidos. Portanto, essa afinidade do discurso do professor com as competências apresenta ganhos para professor e alunos.

Ao avançarmos nas análises, faz-se necessário destacarmos a relevância das abordagens clínica e ergonômica na investigação da prática docente (CLOT, 2007), no caso desta pesquisa, o método da IaS nos permitiu acessar o planejamento de Jota para sua aula, ou seja, uma ação que antecede a aula, além de permitir que Jota olhasse para si e para sua prática participando de um processo de coanálise com a pesquisadora.

IaSF1 J96 - Pronto. A estrutura do livro é muito boa mas geralmente **eu** não sigo 100% do jeito que tá nela. É por que né o : livro é pra ser o apoio e não um : um dita regras.

IaSF1 P97 - [Concordo. Uhum

IaSF1 J98 - [Então depois do warming up o que **você** vai fazer + ANTES de começar qualquer coisa sobre éh: sobre essa parte do cartaz né por que **eu** no plano de aula **eu** coloquei a : questão de explorar o cartaz da página 24, e tem vários tópicos : e é importante: ((**você**)) perguntar o que é um cartaz, assim é partir pra questão do - - nessa parte é basicamente é em português mesmo, é **você** perguntar o que é o cartaz, o que que caracteriza o cartaz por que éh : uma das formas mais

fáceis deles apren ((interrompe pra trocar a palavra)) é de entenderem é eles entenderem o gênero, pra que ele serve. Então nessa parte **você** realmente vai quase pro português 100%, pra explorar o gênero [...]

IaSF1 J277 - Até aqueles alunos que estão saindo da aula ((desatento a aula)), sem interesse, vai voltar o interesse e eles vão falar de novo. Aí, **você** escreve tudo o que eles falarem, principalmente daqueles alunos que não estavam prestando atenção por que aí +

IaSF1 P278- Valorizar essa participação.

IaSF1 J279 - Isso. Esse é o momento em que ele + a barreira dele está sendo quebrada e aí **você** tem que aproveitar essa brecha.

IaSF1 P280 - Entendi.

Observamos que Jota alterna, durante a IaS, momentos que emprega o pronome “você” e “eu” (IaSF1 J98). Percebemos momentos indicativos de alteridade, “uma posição axiológica em relação a nós mesmos” (FARACO, 2014, p. 43) quando emprega o pronome “eu”. Em IaSF1J271, o uso do pronome “você” denota uma dimensão mais ampla da prática do professor, sendo interpessoal; já que no trabalho não há ação sem destinatário, ou transpessoal; já que não reconhece proprietário⁹⁴. Nesse momento, ele pode estar se referindo a um outro destinatário, que não o sócia (pesquisadora), mas ao coletivo. Pode ser uma instrução que caracteriza o gênero profissional e “organiza o coletivo em seu meio” (CLOT; FAÏTA, 2016, p.35).

Em linhas gerais, seria como se o pronome “você” na enunciação “Isso. Esse é o momento em que ele + a barreira dele está sendo quebrada e aí **você** tem que aproveitar essa brecha” (IaSF1 PJ279) fosse endereçado ao coletivo de professores e fosse um tipo de obrigação, algo que não se pode deixar de ser feito ao preço de descaracterizar um sujeito dentro do coletivo e, ainda, de perder uma oportunidade de troca (interação) com o aluno.

4.2.3 Estilo: múltiplas vozes na construção da singularidade dos enunciados - Ias fase 1

Trazemos, a seguir, alguns enunciados nos quais o discurso do professor foi analisado revelando a possibilidade de chegar a algumas respostas para nossas questões de pesquisa. Voltamos nossa atenção para maneira como Jota revela seu estilo durante as interações em sala de aula, criando oportunidades para que os alunos possam se engajar em seu aprendizado, seja por serem instigados a contribuir com o tema, seja por descobrirem o sentido e uso de um termo em inglês relacionado ao tema que estão debatendo,

⁹⁴ Discute-se a noção de ofício, destacando-se suas quatro dimensões (CLOT, 2017): a **dimensão pessoal**, que nos indica alguém como detentor de um ofício; a **dimensão interpessoal**, já que o trabalhador sempre tem um destinatário a sua atividade; a **dimensão transpessoal**, representando o traço de união no coletivo profissional (o gênero profissional); e, finalmente, a **dimensão impessoal**, registrada nas funções oficiais prescritas.

implementando, assim, “a interação e o compartilhamento de significados entre professor e estudantes” (BRASIL, 2018a, p. 61).

Para Bakhtin (2000, p. 215), é “na unidade estável do conteúdo ético-cognitivo dos valores da vida” que o estilo tem seu maior apoio, assim, Jota considera que a interação é o caminho para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e isso faz parte de seu estilo de desempenhar seu ofício, planeja suas aulas com espaço para o debate e a conversa.

Neste momento da aula, que foi planejada pelo professor Jota e que materializamos no excerto seguinte, torna-se importante para todos, professor e alunos, debaterem sobre *clickbait*⁹⁵ (clique de iscas, em tradução livre), que são táticas usadas para enganar pessoas na internet e, por isso, representam um risco para os usuários que podem ser direcionados para outras páginas da *web* sem seu total conhecimento ou escolha. Em outras palavras, o que o professor propõe, em sala de aula, é o desenvolvimento de habilidades importantes para segurança na *web* e, ao mesmo tempo, faz os alunos se familiarizarem com o léxico relacionado ao objeto estudado naquela aula.

Destacamos que o discurso citado (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014), uma das principais representações da presença do outro no discurso e da manifestação da alteridade na interação, é recorrente na atividade linguageira de Jota, assim como a presença de diferentes vozes sociais, como podemos identificar nas trocas verbais do excerto a seguir:

IaSF1 J159 - Isso. Aí :: éh depois, em cada balão você vai ver alguma palavra mais importante que passou despercebida deles é :: por exemplo :: e se não me engano até mais pra frente na unidade tem isso. **Por exemplo, no balão ((gesticula)) no balão que tem na direita tem a palavra *clickbait*, que é uma palavra que é importante pro assunto mas que com certeza eles não conhecem por que é :: é uma palavra fora do cotidiano deles** então é importante pegar por exemplo alguns detalhes como essa palavra e dizer “**E aí gente, o que significa isso, *clickbait*?**” “Vocês já viram, mas não sabem o que que significa” ((assume que os alunos vão concordar, ou vão dar alguma resposta incorreta ou evasiva)). E aí falo nesse sentido de éh :: “não, *clickbait* é quando você recebe algum anúncio alguma coisa que leva você a clicar e acaba sendo vírus, alguma coisa do tipo. Então, vocês já viram isso?” “Onde é que vocês já viram isso?”. **Então, sempre tentar ao máximo puxar pra coisas do dia a dia deles pra que eles não percam o interesse.**

IaSF1 P160 - [Entendi.

IaSF1 J161 - [Por que nessa faixa etária, como eu tinha dito mais cedo o interesse é muito éh :: volátil eles estão olhando para você, 2 minutos depois eles estão conversando do lado ou desenhando no caderno ou olhando no celular ::, às vezes.

⁹⁵ “*Clickbait* é uma tática usada na internet para gerar tráfego online por meio de conteúdos enganosos ou sensacionalistas. Também chamado de “caça-clique”, esse termo refere-se também à quebra de expectativa por parte do usuário que foi “fisgado” por essa isca de cliques. *Clickbaits* são conteúdos mentirosos” (Fonte: <https://rockcontent.com/br/blog/clickbait/>).

No enunciado IaSF1 J159, Jota instrui o sócia para a seção de leitura no material didático. A orientação é que o sócia retorne aos textos dentro dos balões, após a leitura da página inteira, em busca de termos que podem ter gerado dúvida aos alunos ou que são considerados importantes pelo professor, “[...] depois, em cada balão você vai ver alguma palavra mais importante que passou despercebida deles [...]”.

Sobre essa escolha, destacamos que Jota pode ter suas razões pessoais e/ou profissionais para escolher o termo destacado no enunciado IaSF1 J159, entre essas razões evidenciamos o perfil da turma, o uso desse termo no dia a dia dos alunos, a singularidade do termo para o desenvolvimento das habilidades dos alunos, algum projeto que queira desenvolver ou mesmo porque o termo deverá cair na prova. Ainda, o termo pode se enquadrar naquilo que o coletivo de professores se preocupa, por exemplo, em promover a segurança dos alunos na *web*, por eles estarem muito expostos atualmente. Trouxemos, com esse enunciado, um pouco das vozes que podem estar ativas na atividade linguageira do professor sobre a escolha dos termos a serem destacados em sala de aula.

No excerto IaS F1 J159, Jota explica que a palavra pode ser a palavra escolhida pelo sócia para a discussão, no entanto, deixa claro que é um exemplo, o que deixa subentendido que a escolha dessa palavra pode ser feita no momento da aula (improvisado, não consta no plano) a partir da reação dos alunos, “Por exemplo, no balão ((gesticula)) no balão que tem na direita tem a palavra *clickbait*, que é uma palavra que é importante pro assunto mas que com certeza eles não conhecem por que é :: é uma palavra fora do cotidiano deles”.

Assim, observamos, no mesmo excerto, a voz social dos alunos, que fica como que implícita no discurso do professor que prevê que os alunos podem ainda não ter uma ideia em elaboração do que se define como *clickbaits*, então, Jota elabora uma pergunta para os alunos, “E aí gente, o que significa isso *clickbait*?” (IaSF1 J159), e, ao mesmo tempo, já imagina a resposta dos alunos a essa pergunta, podendo ser equivocada ou incompleta sobre a definição de “*clickbait*”.

Segundo Sipriano e Gonçalves (2017), consolida-se, na abordagem bakhtiniana, um conceito abrangente de **vozes sociais**, vendo o discurso citado como um mecanismo que permite desvelar o caráter heterogêneo da linguagem. Ao elaborar questionamentos para os alunos, o professor Jota prevê algumas respostas, mas também sabe que diferentes posicionamentos e pontos de vista podem insurgir, assim como diversas posturas ideológicas, e o professor se esforça em abrir esse espaço em sala de aula, pois entende que os alunos precisam sentir que estão em um meio seguro para interagir, ao mesmo tempo em que o

professor incentiva essa interação, ele ensina a disciplina a partir de discussões e de produções reais na LI, que representam, de fato, o que os alunos pensam e desejam compartilhar.

Ainda no mesmo excerto, IaSF1 J159, o professor Jota instrui sua sócia (pesquisadora) sobre a melhor forma de atingir e cativar os alunos, “Então, sempre tentar ao máximo puxar pra coisas do dia a dia deles pra que eles não percam o interesse”; novamente, a interação tem posição privilegiada dentro da prática do professor Jota. E o professor Jota mostra aqui a importância do reconhecimento do outro e da singularidade de seu ato. Para Bakhtin (2010, p. 46), “Para o dever não é suficiente veracidade, “é necessário” o ato de resposta do sujeito, que provém do seu interior, a ação de reconhecimento da veracidade do dever, [...]”. Assim, o professor Jota se depara com a irrevogabilidade de sua responsabilidade que direciona seu trabalho alteritário.

Finalizamos a análise desse excerto destacando uma condição de estilo no enunciado IaSF1 J161, “Por que nessa faixa etária, como eu tinha dito mais cedo o interesse é muito éh :: volátil [...], o estilo do professor nasce também do embate da interação com o grupo ao observar os alunos e, a partir de sua análise, agir. O estilo é você e o outro, para Bakhtin e o círculo, “o estilo, longe de se esgotar na autenticidade do indivíduo, inscreve-se na língua e nos seus usos historicamente situados” (BRAIT, 2014a, p. 83).

Ainda sobre estilo, apresentamos o seguinte excerto:

IaSF1 J96 - Pronto. A estrutura do livro é muito boa mas geralmente eu não sigo 100% do jeito que tá nela. É por que né o : livro é pra ser o apoio e não um : um dita regras.

IaSF1 P97 - [Concordo. Uhum

IaSF1 J98 - [Então depois do *warming up* o que **você** vai fazer + ANTES de começar qualquer coisa sobre éh: sobre essa parte do cartaz né por que **eu** no plano de aula **eu** coloquei a : questão de explorar o cartaz da página 24, e tem vários tópicos : e é importante: ((**você**)) perguntar o que é um cartaz, assim é partir pra questão do - - nessa parte é basicamente é em português mesmo, é **você** perguntar o que é o cartaz, o que caracteriza o cartaz por que éh : uma das formas mais fáceis deles apren ((interrompe pra trocar a palavra)) é de entenderem é eles entenderem o gênero, pra que ele serve. **Então nessa parte você realmente vai quase pro português 100%, pra explorar o gênero.**

No enunciado **IaSF1 J96**, “Pronto. A estrutura do livro é muito boa mas geralmente eu não sigo 100% do jeito que tá nela.” Permeia esse enunciado do professor Jota a ideia de avaliação, ele conhece o material didático e avalia sua aplicação em suas aulas, deixamos claro que aqui não se trata de um julgamento, mas de uma apreciação. O professor avalia o material e, de alguma forma, o espelha em sua turma, e esse processo é determinante, pois revela o profissional em seu agir e seu estilo, para Bakhtin (2000, p. 125) “o estilo exclui

qualquer novidade da criação do conteúdo, pelo próprio fato de apoiar-se na unidade estável do contexto ético-cognitivo dos valores da vida”, e, é exatamente isto, que percebemos na atividade linguageira do professor Jota.

Vejam no enunciado IaSF1 J98, como o professor parte do que já existe, do que já está consolidado e daí o modifica, faz a seu modo. Ele age de modo próprio, “Então, nessa parte você realmente vai quase pro português 100%, pra explorar o gênero.” Bakhtin (2000, p. 215) defende a ideia de que o estilo “representa acima de tudo uma visão do mundo e somente depois é meio de elaboração de material”, para o professor Jota o foco da aula perpassa o reconhecimento do gênero textual primordialmente, e ele faz seus ajustes para que os alunos desenvolvam esta habilidade.

Trazemos um novo excerto, com o momento da aula, em que identificamos uma habilidade importante para que os alunos desenvolvam a competência 2⁹⁶, que faz parte das *Competências Específicas da Língua Inglesa para o Ensino Fundamental* prescritas na BNCC e no DCRC.

Reforçamos aqui que o professor indica falar inglês, mesmo que não seja a aula inteira, mas algo que os alunos possam compreender e os alunos compreendendo, mesmo que esses não consigam produzir um discurso 100% na língua adicional ou que misturem a língua materna com a língua adicional, já se caracteriza em um meio eficiente de aprendizado, como enfatiza Oliveira (2014, p. 180) sobre “abordagem comunicativa intercultural”⁹⁷.

IaSF1 J214 - Depois de ler o exercício. Éh, na página 26 do livro :: tem uma :: seção que é a de discussão. Que é a *Reading for critical thinking*, sobre o texto, sobre o cartaz lá ((acessa as páginas do livro na tela)). Que aí ela vai, ++ tem duas :: tem duas perguntas sobre éh :: o assunto né?

IaSF1 P215 - Certo.

IaSF1 J216 - Aí a 1^a pergunta sobre a estratégia que você usa para avaliar os sites e :: a 2^a é para você identificar das estratégias que foram vistas, quais são as mais importantes e quais são as menos importantes.

IaSF1 P217 - Eu vi nas orientações dessa página, Jota, que tem muita conexão com as habilidades da BNCC né?

IaSF1 J218 - Isso.

IaSF1 P219 - Ele até cita umas lá.

⁹⁶ “Competência 2 - Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social” (BRASIL, 2018a, p. 246).

⁹⁷ “Essa proposta metodológica tem o objetivo de ajudar os aprendizes a desenvolverem não apenas suas competências comunicativas, mas também sua **competência comunicativa intercultural**. [...] O primeiro componente é o conjunto de **atitudes interculturais** (*savoir être*): a curiosidade, a abertura e a prontidão para suspender descrenças sobre outras culturas e crenças sobre sua própria cultura. [...] Os **conhecimentos** (*savoirs*) que o indivíduo possui sobre os grupos sociais [...] **As habilidades de interpretação e de relação** (*savoir comprendre*) constituem um desses componentes, o terceiro. O último componente [...] é a **consciência crítica cultural** (*savoir s’engager*)” (OLIVEIRA, 2014, p. 182).

IaSF1 J220 - Que é a questão da leitura crítica em grupo, né?

IaSF1 P221 - Exatamente.

IaSF1 J222 - Éh :: e isso é **muito importante ser feito em sala de aula** por que :: = por isso () como não dá tempo de fazer tudo em sala de aula por que a gente só tem 2 aulas ((refere-se novamente a curta carga horária)) e às vezes o planejamento = se a gente quisesse fazer tudo exatamente como está no plano precisaria de umas 10 aulas por semana ((sorri))

IaSF1 P223 - ((sorri)) Aham.

IaSF1 J224 - Então a gente deixa aquela parte, a parte anterior pra casa. E essa parte que é da discussão em grupo **precisa ser feita em sala de aula e precisa ser feita logo após a leitura do texto**. Porque senão eles = se você deixar pra fazer na aula seguinte eles vão esquecer e você vai ter que retomar muita coisa e você vai acabar perdendo muito tempo da aula seguinte tentando retomar o conteúdo da aula anterior.

IaSF1 P225 - Ok. Importante essa sua observação. Então eu devo éh :: priorizar mesmo essa discussão para esse dia.

Mesmo sendo o primeiro ano de aplicação da BNCC e do DCRC, o professor revela segurança nos aspectos teóricos e metodológicos destacados, o que pode indicar que o ensino por competências já fazia parte de seu repertório ou que o compreende e percebe sua aplicabilidade e que a aplicação dele atualmente se dá de forma tranquila. No questionário inicial (questão 7, seção 8), o professor revela que se sente preparado para trabalhar com ensino por competências.

A seção do livro a qual o professor se refere no enunciado **IaSF1 J214** é sobre *Leitura e Pensamento Crítico*, “[...] *Reading and Critical Thinking*, sobre o texto, sobre o cartaz [...]”, que relacionamos à competência 2 da BNCC/DCRC que visa a habilitar os alunos para o “exercício do protagonismo social” (BRASIL, 2018a, p. 246). Assim, o professor descreve, no mesmo excerto, detalhadamente, o que deve ser abordado, inclusive destacando a ordem das instruções.

A partir do enunciado seguinte, Jota destaca a importância de que a seção *Reading and Critical Thinking*, seja realizada em classe para que os alunos possam desenvolver habilidades do eixo oralidade. O enunciado **IaSF1 J222** “[...] é muito importante ser feito em sala de aula [...]”. O professor ainda menciona um inconveniente à sua prática, a carga horária; o ideal, segundo o professor, seria fazer a seção anterior também em sala, mas não há tempo suficiente. Então, a seção anterior, ela pede como tarefa de casa, e a seção *Reading and Critical Thinking* ele realiza sempre em classe.

A prática dialógica proposta pelo professor Jota, com o intuito de promover interação com os alunos na aula de inglês e, conseqüentemente, o desenvolvimento das habilidades do eixo oralidade é uma estratégia muito feliz e eficaz para a formação global dos estudantes, por representar um fechamento para os aprendizados daquela aula e por ser um momento que os alunos poderão perceber seu aprendizado produzindo sentenças e interagindo

com os colegas, principalmente, se os demais temas forem tão interessantes quanto *Fake News*.

Para finalizar essa seção, escolhemos uma citação de Sipriano e Gonçalves (2017) que nos apresenta a concepção de linguagem segundo o Círculo de Bakhtin, “A concepção de linguagem como uma atividade dialógica, heterogênea, construída a partir da interação com o outro é um princípio que norteia e fundamenta a produção teórica do chamado Círculo de Bakhtin” (SIPRIANO; GONÇALVES, 2017, p. 63). A partir dessa concepção, olhamos para a prática e para a atividade languageira do professor Jota e depreendemos que a linguagem, que é uma capacidade especificamente humana, rege nossos pensamentos e nossas ações e é fundamental para a organização do trabalho.

4.2.4 Estratégias de ensino de língua inglesa na escola pública brasileira (IaS fase 1)

Seguindo para o campo das estratégias de ensino e abordando como se dão as escolhas das estratégias aplicadas pelo professor Jota para o engajamento e para a aprendizagem de LI pelos alunos do 9º ano, primeiramente, percebemos que, para a escolha das estratégias, o professor se serve, prioritariamente, de suas vivências e de suas observações e reflexões quanto ao perfil e necessidades da turma, além do livro didático.

Acreditamos que um dos grandes desafios dos professores, de forma geral, está em construir e reconstruir os caminhos da emoção, da sensibilidade e dos valores para, de fato, realizar sua atividade de forma saudável, cuidando de si ao mesmo tempo em que contribuem com o processo de aprendizagem dos alunos.

Ensinar a partir de atitudes que promovam a paz, a solidariedade, a coletividade pode levar professores e alunos a trilharem um caminho para a formação de seres humanos éticos para viverem em uma sociedade verdadeiramente humana; falamos aqui da função social da escola. Rocha (2018, p. 155) define a função social da escola para o século XXI como a habilidade de “desenvolver aprendizagens para além do conteúdo escolarizado”.

Levamos em consideração que o professor se forma ao mesmo tempo em que forma seus alunos em um processo pouco linear e de intensas trocas; quando o professor concebe a sua responsabilidade de se dedicar à formação de cidadãos emancipados, a escolha das estratégias de ensino e as concepções que estão subjacentes a estas são fundamentais. Por isso, trazemos a discussão sobre a escolha das estratégias de ensino para a nossa pesquisa, questionamos se as prescrições oficiais (BNCC e o DCRC) influenciam na escolha dessas estratégias e analisamos esse aspecto a partir do discurso do professor.

4.2.4.1 Estratégias de ensino: “meios para atingir os alunos”

O excerto selecionado a seguir é sobre uma estratégia que o professor Jota desenvolveu para que seus alunos realizassem as tarefas de casa de forma autônoma.

IaSF1 J199 – [...] era muito comum eu passava uma atividade e eles chegarem na escola e dizer “**ah ++ mas eu não entendi nada porque está tudo escrito em inglês**”.

IaSF1 P200 - Aham.

IaSF1 J201 - **Então o que é que eu adotei como prática há algum tempo e é o que tem dado mais certo é ler a atividade com eles EM SALA.**

IaSF1 P202 - Sim, a atividade DE CASA.

IaSF1 J203 - Isso, a atividade de casa. **Só ler, basicamente e ver as palavras que eles não entendem e ver o que que fica mais complicado pra eles entenderem, certo?** Porque com isso, com isso eles conseguem entender em casa.

IaSF1 P204 - Beleza, então eu devo fazer essa leitura, eles devem perguntar algumas coisas que eu vou responder.

IaSF1 J205 - Isso, exatamente.

IaSF1 P206 - **Nesse momento eles costumam fazer alguma ANOTAÇÃO?**

IaSF1 J207 - **Alguns alunos sim, mas aí é aquela coisa, existem vários métodos de + atenção deles tem uns que não anotam nada, mas conseguem entender tem uns que = sempre tem, sempre vai existir uma resistência de alunos que simplesmente estão prestando atenção, mas no momento que você sai da sala eles esquecem o que você deu em aula ((risos)).**

IaSF1 P208 - ((risos)).

IaSF1 J209 - E aí é aquela coisa, **a gente** tem que se satisfazer com o que a gente ((professores)) conseguir atingir. Porque é IMPOSSÍVEL entrar em uma sala de aula, qualquer sala de aula em qualquer contexto, é IMPOSSÍVEL entrar em sala de aula e fazer com que absolutamente todo mundo tenha entendido absolutamente tudo. Então essa sala não é diferente. Então **você** tem que éh :: dar várias = assim como eu tô falando são várias éh :: possibilidades de aprendizagem, digamos assim. **Você** tem que dar vários MEIOS de eles entenderem e cada um vai absorver ((a partir dos)) os meios que são melhores pra si, **porém vai ter gente que realmente não vai querer absorver e aí nesse ponto você não pode fazer nada. Mas também tem que se ter cuidado de éh :: não ++ como é que eu posso dizer, não + digamos assim+ implicar com os alunos que parecem não estar prestando atenção.**

IaSF1 P210 - Certo, certo.

Por meio do discurso direto citado⁹⁸, Jota nos permitiu perceber por que precisava de uma estratégia para ajudar esses alunos a realizarem suas atividades de casa; Jota, reproduzindo fala dos alunos, “ah ++ mas eu não entendi nada porque está tudo escrito em inglês” (IaSF1 J199), revelou o cuidado em ouvir a queixa dos alunos e propor uma solução. Percebemos também que sua estratégia foi abrangente, trabalhando a autoestima e a competência linguística dos alunos.

⁹⁸ Entendemos o **discurso direto citado** como uma composição para a retomadas da fala do outro estando entrelaçado ao contexto narrativo, ou seja, a relação do locutor com o discurso que ele retoma.

Verifica-se, nos enunciados proferidos por Jota, que ele desenvolveu tal estratégia com o intuito de desempenhar o papel de mediador entre os alunos e a tarefa a ser realizada (VIGOTSKI, 2007), “Então o que é que eu adotei como prática há algum tempo e é o que tem dado mais certo é ler a atividade com eles EM SALA” (IaSF1 J201). Desta forma, Jota revela seu objetivo com essa estratégia que é tornar as atividades possíveis de serem realizadas de forma autônoma pelos alunos.

Percebemos, pelo seu discurso, que essa não é a única estratégia que ele emprega (“...é o que tem dado mais certo...”) para motivar a resolução das tarefas de casa. Jota cita a fala dos alunos que não realizavam a tarefa como ponto de partida para a compreensão de sua atividade. Deprendemos, a partir dos estudos de Vigotski (2007, p. 95), que é importante para o professor identificar “as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado”. Portanto, ao mediar a realização da atividade de casa, o professor Jota vai direcionando os alunos à perspectiva de desenvolvimento de novas habilidades e domínios de novos conhecimentos.

Destarte, o professor instruiu o sócia a fazer a leitura das questões selecionadas e a focar no vocabulário que poderia ser mais difícil para os alunos e que, por consequência, poderia impedi-los de realizar a tarefa de casa. Pede que o sócia confirme se compreendeu as instruções ao final da frase, o que demonstra que está de fato envolvido na metodologia da IaS.

Segundo Vasconcelos e Lacomblez (2005, p. 167), “É na acção que os saberes ganham sentido, é na acção que se concretizam, pelo que é de lá que devem partir para lá poderem chegar”, então, Jota já aplicou essa estratégia algumas vezes e, nesse momento, parece dar-se conta de como é importante e quer se certificar de que a pesquisadora compreendeu e que seguirá suas instruções. “Só ler, basicamente e ver as palavras que eles não entendem e ver o que que fica mais complicado pra eles entenderem, certo?” (IaSF1J203).

Dessa forma, como o estilo surge com o outro, percebemos que Jota parte da observação do comportamento dos alunos para a escolha e elaboração das estratégias de ensino. É também uma estratégia de apoio moral o professor está colaborando com a realização desta tarefa mesmo sendo feita fora da escola; os alunos podem se sentir mais confiantes e motivados em resposta à estratégia do professor. Da mesma forma que, ao descrever suas estratégias, Jota não cita as prescrições ou o livro didático ou alguma orientação superior, mas sua vivência e suas reflexões.

Ainda no mesmo excerto sobre a estratégia do professor, o sócia questiona se os alunos costumam fazer anotações “[...] eles costumam fazer alguma ANOTAÇÃO?” (IaSF1P206). Sobre esse questionamento, Jota revela que, uma vez que os alunos agem de formas diferentes e que ele busca não interferir demasiadamente nas estratégias de aprendizagem dos alunos, alguns alunos preferem fazer anotações e outros não. Para o professor, isso faz parte da estratégia de cada um.

Assim, compreendemos que os alunos são incentivados pelo professor – num ato responsável da parte deste – a desenvolverem suas próprias estratégias para a resolução das tarefas de casa; não há uma instrução rígida de como realizar a tarefa, ainda, o professor não deixa de mencionar aqueles alunos que podem não estar interessados em realizar a tarefa ou que não demonstram muito engajamento. Jota descreve a situação com naturalidade e tranquilidade, revela o que de fato acontece na sala de aula, não descreve a sala de aula ideal, mas a sala de aula real.

IaSF1 J209 - E aí é aquela coisa, **a gente tem que se satisfazer com o que a gente ((professores)) conseguir atingir**. Porque é IMPOSSÍVEL entrar em uma sala de aula, qualquer sala de aula em qualquer contexto, é IMPOSSÍVEL entrar em sala de aula e fazer com que absolutamente todo mundo tenha entendido absolutamente tudo. Então essa sala não é diferente. Então **você tem que éh :: dar várias = assim como eu tô falando são várias éh :: possibilidades de aprendizagem, digamos assim. Você tem que dar vários MEIOS de eles entenderem e cada um vai absorver ((a partir dos)) os meios que são melhores pra si, porém vai ter gente que realmente não vai querer absorver e aí nesse ponto você não pode fazer nada. Mas também tem que se ter cuidado de éh :: não ++ como é que eu posso dizer, não + digamos assim+ implicar com os alunos que parecem não estar prestando atenção.**

IaSF1 P210 - Certo, certo.

O professor Jota estabelece, para si e para os colegas, que uma postura emocional equilibrada (cuidado de si) e uma compreensão profunda do *métier* são essenciais para o professor. Faz isso ao afirmar que, “... a gente tem que se satisfazer com o que a gente ((professores)) conseguir atingir...” (IaSF1 J209). Percebemos que, de sua experiência em sala de aula, Jota traz conhecimentos que o ajudam a conquistar um equilíbrio emocional para realizar a sua prática docente de forma saudável e prazerosa. O comprometimento com o *métier* torna-o um professor observador e, assim, ciente da heterogeneidade de suas turmas, das estratégias mais adequadas, ou ainda, da impossibilidade de ensinar tudo a todos, mesmo fazendo o seu melhor.

Jota revela condição de estilo quando afirma que busca, ao mesmo tempo, estratégias que sejam abrangentes, mas jamais generalizadas e sempre situadas. O professor

deixa claro que escolhe as estratégias de ensino a partir das interações com os alunos e compreende que aquelas atingem cada aluno de diferentes formas, como justifica na passagem a seguir: “... Você tem que dar vários MEIOS de eles entenderem e cada um vai absorver ((a partir dos)) os meios que são melhores pra si ...” (IaSF1 J209). Vemos, claramente, a atitude responsável responsiva do professor experiente que compreende que não há melhores práticas a serem aprendidas e aplicadas pelos professores, mas, sim, há o cultivo de uma atitude responsável e, principalmente, social e historicamente situada do professor.

Antes de passarmos a outro excerto, faremos uma breve reflexão sobre as prescrições oficiais e a prática do professor Jota. O professor faz poucas menções às prescrições durante as etapas da pesquisa, no entanto, as prescrições transparecem em vários momentos de sua prática.

De fato, as prescrições são um elemento que se posiciona no início da prática do professor, antes do planejamento anual, dos planos diários, das avaliações, das estratégias de ensino e do material didático e permanece compondo todos eles; uma vez que a prescrição é constitutiva da atividade (AMIGUES, 2004). Porém, nessa pesquisa, percebemos que ela pode ter uma presença velada, na hora da ação, da aula, das estratégias de ensino, a grande preocupação e ocupação do professor se localizam na interação.

Seguindo o discurso de Jota, que versa sobre a postura do professor e a escolha de estratégias de ensino, podemos observar que ele ainda acrescenta que, mesmo com todos os esforços para a escolha das estratégias de ensino feita de forma consciente e cuidadosa, haverá alunos que não se engajarão na aula e que o professor não deve assumir esse fato como uma falha, mas sim como situações que podem ocorrer (e ocorrem) em sala de aula, que estão além do que o professor poderia dar conta, conforme o excerto IaSF1 J209 “[...] porém vai ter gente que realmente não vai querer absorver e aí nesse ponto você não pode fazer nada.”

Jota compreende a sua humanidade, assim como a do grupo de alunos, além de que o processo de aprendizagem, especialmente dos adolescentes, não é linear e pode ser construído por caminhos diversos. Vigotski (2009, p. 303) nos esclarece que o processo de aprendizagem acontece com “o surgimento de novas estruturas e o aperfeiçoamento das antigas”. Por esse motivo, professores, de forma geral, devem permanecer em alerta e devem estar seguros de que estão fazendo o seu melhor oferecendo tempo para que os alunos assimilem e produzam dentro das disciplinas; esse processo não é diferente no aprendizado de LI.

Consideramos pertinente dar ênfase ao seguinte trecho do discurso do professor, por mostrar a reação do professor às situações que ocorrem em sala de aula e por revelar

alteridade em seu agir, “[...] Mas também tem que se ter cuidado de éh :: não ++ como é que eu posso dizer, não + digamos assim+ implicar com os alunos que parecem não estar prestando atenção.” (IaSF1 J209). Como os professores estão sempre em interação com o outro, incluindo ele mesmo, para realizar suas atividades profissionais, é esperado que haja envolvimento emocional na rotina desse profissional. Jota utiliza o verbo “implicar”, mas, pelo seu discurso, com evidentes pausas para a escolha dos termos mais adequados, percebemos que foi cuidadoso e que estava ciente de comentar sobre um aspecto delicado.

Percebemos o posicionamento empático de Jota quando propõe ao sócia que encontre “meios” para que os alunos absorvam o que se é trabalhado. Jota invoca, aqui, o que a BNCC preconiza em suas competências gerais, a saber, a cooperação, a promoção do respeito aos alunos e destes para com o professor, além da valorização da diversidade social, cultural e identitária do grupo classe (BRASIL, 2018a, p. 10).

Pensamos ser um ato determinado e audaz do professor Jota, colocar que os professores e os alunos devem, da mesma maneira, ser respeitados por suas fases de desenvolvimento e por suas individualidades; trata-se de um passo importante para que a paz se estabeleça dentro das escolas.

Os professores devem desenvolver habilidades importantes que lhes permitam perceber os diferentes estilos de aprendizagens dos alunos, também ser tolerantes com alguns comportamentos específicos de cada fase do desenvolvimento humano, e, ainda, perceberem aqueles alunos que podem precisar de alguma assistência específica para permanecerem em sala de aula (alunos de inclusão). Para essas situações, o equilíbrio emocional é deveras importante e pode ser desenvolvido a partir do excedente de visão alcançado, o professor passa a compreender/ver sua importância no contexto laboral docente. Também, para que cada professor compreenda que, na maioria das situações, os alunos não estão contra ele e que podem estar travando batalhas consigo mesmo, então, compreendê-los e acolhê-los pode fazer a diferença para a vida estudantil dos alunos e para a vida profissional do professor.

Orientações que promovam o equilíbrio emocional do professor não constam nas prescrições oficiais. Tais prescrições nem mesmo preveem os impedimentos que o professor pode encontrar na realização de sua atividade e que podem causar desconforto ou estresse ao profissional. No excerto a seguir, Jota esclarece um pouco mais sobre sua vivência em sala de aula, suas concepções sobre o seu trabalho; nas palavras de Faïta (2004, p. 58), “um leque de possibilidades para agir” que entendemos como atitude e escolhas do professor em sua prática.

IaSF1 J211 - Por que às vezes é :: principalmente pela faixa etária é ++ o adolescente precisa muito de TEMPO ele precisa de um espaço pra que ele vá se ajustando a ideia por que :: nesta fase é ++ o 9º ano, 8º e 9º ano, onde eles começam com essa questão da autoridade, então eles vão = tem hora que eles vão simplesmente não fazer e não é por que não tem interesse ou por que não gostam é que eles querem QUESTIONAR a sua autoridade. Então, quando você demonstra incômodo aí eles vão se sentir satisfeitos.

IaSF1 P212 - Certo.

IaSF1 J213 - E eles vão continuar fazendo isso. Caso aconteça até porque seria a sua 1ª aula na sala e os alunos alguns alunos precisam de mais tempo para construir esse vínculo se algum aluno aparentar não estar prestando atenção aparentar não ter interesse. Você insiste () que eu já falei, mas caso não dê resultado fazer o possível e deixar eles SEM :: = contanto que ele não atrapalhe tudo, deixar ele fazer no ritmo dele.

Revela-se, no discurso de Jota, o seu posicionamento de ver o outro e de respeitar o outro. Destacamos sua forma de trabalhar com a heterogeneidade do grupo e seu empenho em usar estratégias que privilegiam a produção do aluno, ouvir os alunos e motivá-los a falar sobre assuntos de interesse deles.

Encontramos diversas pistas no discurso do professor que apontam para os conceitos acadêmicos, como aqueles que envolvem a psicologia da adolescência e psicologia da aprendizagem, citados pelo professor Jota no questionário inicial. Certamente, outros aprendizados que o professor teve acesso na academia ganham notoriedade na prática profissional, além de despertar nos professores em formação o caminho da reflexão, da experimentação e da observação.

O professor Jota demonstra, durante o processo dialógico dessa pesquisa, alegria, segurança e confiança em suas estratégias, em seu papel do professor, buscando criar um ambiente de aprendizagem eficiente, além de estar sempre se esforçando em atender/responder às demandas/necessidades dos alunos.

4.2.4.2 As estratégias de ensino: recriação e transgressão no trabalho docente

A profissão docente abrange singularidades que a tornam tanto desafiadora quanto dinâmica. Na docência, estamos sempre em formação, isto porque o ensino “é uma atividade situada, ou seja, é uma prática social que se realiza no contexto de cultura, de relações e de conhecimentos histórica e socialmente construído” (LIBÂNEO, 2018, p. 222). Assim, compreendemos como o ensino ultrapassa as paredes da escola e como as interações que acontecem no meio escolar são significativas.

A partir da teoria histórico-cultural de Vigotski, temos a oportunidade de analisar a prática do professor Jota como uma atividade não apenas humana, mas também como “um

processo que mediatiza o meio físico e social” (LIBÂNEO, 2018, p. 221); assim, analisamos, processos desenvolvidos pelo professor Jota que modificam procedimentos, criam e recriam estratégias *de* trabalho (de ensino) e, com isso, podemos perceber o desenvolvimento docente no nível social (interpsicológico) e, posteriormente, no nível individual (intrapsicológico). O professor Jota relata que no início de sua carreira como professor a abordagem de ensino que aplicava não atingia os alunos da forma como esperava, ele considerava que se preocupava em demasia com a entrega dos conteúdos. Foi a partir da interação (VIGOTSKI, 2007) com os alunos em classe, que Jota remodelou/trocou/ressignificou suas abordagens e metodologias de ensino, construindo assim o seu saber docente.

EN J99 – No começo eu era muito conteudista. De chegar e ta, ta, ta, ta, ta é isso, é isso e pronto. Agora façam a atividade. E NÃO funcionava de forma alguma. Então, eu tive que começar a trabalhar em cima disso.

EN P100 - Aí você pensava, refletia, voltava e fazia diferente.

EN J101 – Pensava, refletia, procurava alternativas.

EN P102 – Na sua prática?

EN J103 – Não, mesmo com a minha prática, assim também lendo, pesquisando sobre outras metodologias, outras formas ((de ensinar, de manter a atenção e interagir com os alunos)), né?

Em nome da interação que acontece tão intensamente no meio escolar, percebemos, por vezes, durante a instrução, que o professor busca prever a reação dos alunos, e compartilha com o sócia, possivelmente acessando o professor Jota em sala de aula.

IaSF1 J118 - Sabe, é é necessário conversar com eles, assim, explorando o texto, mas por exemplo, entre um e outro -- -- como aconteceu no começo da aula, dar o espaço pra que eles ++ eles podem perguntar alguma coisa que você vai responder sem julgar, sem achar que é besteira + eles vão perguntar muito eles vão perguntar MUITO e vão perguntar SOBRE TUDO ((risos mostrando que é uma coisa positiva que acontece em classe, talvez o objetivo principal desse professor)).

IaSF1 P119 - ((risos))

IaSF1 J120 - Então assim, éh :: entre um balão e outro é muito provável que vá algum aluno perguntar alguma coisa que tem a ver com o tema e tem a ver com o que foi lido e às vezes não tem a ver com o que foi lido e aí cabe a você responder independente do que seja, não tem problema.

IaSF1 P121 - Devo me preparar para perguntas ((risos)).

IaSF1 J122 - Sim, isso MUITAS perguntas ((risos)).

No enunciado IaSF1 J118, Jota utiliza o termo “conversa” uma vez mais, “é necessário conversar com eles, assim, explorando o texto, mas por exemplo, entre um e outro -- -- como aconteceu no começo da aula, dar o espaço pra que eles ++ eles podem perguntar alguma coisa”. Como já foi comentado neste estudo, a conversa é algo que pode ser

imprevisível e, se o professor abre esse canal de interação em sala, não deverá julgar os questionamentos dos alunos, mas sim acolhê-los e respondê-los.

Assim, o professor continua, no enunciado IaSF1 J120, descrevendo o papel do professor, uma atitude que percebemos como responsiva e responsável, “Então assim, [...] é muito provável que algum aluno vá perguntar alguma coisa que tem a ver com o tema e tem a ver com o que foi lido e às vezes que não tem a ver com o que foi lido e aí **cabe a você** responder independente do que seja, não tem problema”. Sua atitude é responsiva quando reconhece a participação do aluno e reage a esta interação de forma cuidadosa e ética respeitando os posicionamentos deles, como uma característica inerente ao papel de professor.

Como estratégia para se preparar para as aulas, na verdade, para preparar o sócia que, hipoteticamente, estará em sala em seu lugar, Jota revela que o professor deve caminhar longe do autoritarismo e da rigidez, das proposições certas ou erradas, seguir uma trajetória em busca de interações autênticas. Como no enunciado IaSF1 J118, “[...] eles podem perguntar alguma coisa que **você vai responder sem julgar, sem achar que é besteira** + assim eles vão perguntar muito eles vão perguntar MUITO e vão perguntar SOBRE TUDO.”

Professor Jota nos parece bem ciente de que “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p.23), todos são essenciais em sala de aula. O enunciado IaSF1 J118 nos remete a um assunto muito caro à escola e ao professor, a evasão escolar. Mesmo não estando no foco deste estudo, consideramos valoroso acrescentar uma reflexão.

A evasão escolar é um problema de difícil solução, pois há muitos motivos que subtraem nossos alunos das salas de aula, contudo, apontamos que a alegria e segurança do professor em desenvolver sua atividade é um fator vital para a docência e para a discência e, por isso, aproxima-nos das descrições, orientações e reflexões de Freire,

O necessário é que, [...] o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder da passividade do “bancarismo” (FREIRE, 1996, p. 25).

O meu envolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria, o que não significa dizer que tenha invariavelmente podido criá-la nos educandos. Mas, preocupado com ela, enquanto clima ou atmosfera do espaço pedagógico, nunca deixei de estar. Há uma relação entre alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos resistir aos obstáculos a nossa alegria (FREIRE, 1996, p.72).

Assim, professor Jota (se) propõe buscando responder às perguntas dos adolescentes sem julgá-los, apostando que, se os alunos se sentem seguros, o aprendizado encontra espaço para acontecer. Consideramos o excerto IaSF1 J118 muito significativo, especialmente pelo otimismo que percebemos no professor. Segundo Rocha (2018, p. 160), “Para criar soluções inovadoras, é preciso ter um novo olhar sobre o mundo [...]”. A autora, ao falar sobre formação de professores, destaca otimismo, alegria e esperança que, mesmo em meios desafiadores, podem proporcionar ao professor e a seus alunos o vislumbre de soluções, e esse otimismo, alegria e esperança são importantes tanto para a prática do professor quanto para sua saúde.

Nesse encadeamento de enunciados, observamos a atividade docente do professor Jota permeada de valores, como respeito às necessidades dos alunos e pacificidade de ouvi-los sem julgamentos, que norteiam a recriação e a transgressão no trabalho. Trata-se de um exemplo de como o professor desenvolve sua atividade inserido numa trama de prescrições e de valores que possibilitam a ressignificação da tarefa prescrita (AMIGUES, 2004), estabelecendo complexas relações com as situações de trabalho.

A seleção do próximo excerto recai, então, sobre a ressignificação que o professor faz das prescrições que recebe, no caso, a partir do livro didático. Clot (2007, 2010) compreende que a atividade é determinada pelas prescrições, entretanto, nem sempre as prescrições dão conta do imprevisível que acontece no momento ou das características de cada turma ou mesmo do estilo do professor.

Observamos o professor Jota à vontade com o material didático e sua abordagem com a turma e com o ato de ressignificar a prescrição para que ele alcance um resultado mais eficiente de aprendizado com seus alunos. Por ser a ressignificação das prescrições um assunto pertinente à nossa pesquisa e por termos um excerto longo, decidimos analisá-lo por partes.

IaSF1 J259- No 2º ponto aqui, a letra B da seção *reading and critical thinking* ele (o livro) pede que em pequenos grupos faça uma lista das dicas mais importantes pra avaliar o conteúdo on-line e também escolher bons argumentos para dar suporte a sua opinião ((opiniões dos alunos sobre tecnologia)). A turma é pequena, então assim, não é muito prático você fazer esses grupos por 2 motivos. 1º pelo tempo da aula, 2º por que como a turma é muito pequena ficariam uns 4 grupos e essa atividade, acredito eu, eu ++ foi pensada no livro para uma turma maior ficariam mais grupos e teriam mais coisas para interagir até por que eu acho que uma atividade desse tipo tomaria uma aula inteira, uma aula de 50 minutos inteira e aí seria muito interessante fazer isso em uma turma maior uma turma que tivessem ((os alunos)) mais pontos de vista. Eu prefiro, até pra forçar a interação de todo mundo fazer um único grupo na sala mesmo e discutir cada um fazendo a sua anotação e depois fazer a mesma coisa do primeiro item, passar pra lousa e as

anotações que eles fizeram vão sendo colocadas na lousa uma hora tem algum aluno que diz “Ah, tem esse ponto aqui que eu escrevi que fulano de tal não falou” o meu ponto é esse. Aí você vai e coloca o ponto dessa pessoa na lousa também. Vai acontecer de eles repetirem assunto, no sentido de que uma pessoa acabou de dizer alguma coisa aí o outro vai dizer a mesma coisa com outras palavras aí você diz “não, mas a gente já está falando disso aqui” pode por exemplo modificar o que já estava escrito na lousa pra adicionar alguma coisa que ele colocou, mas assim é importante fazer com que todos os alunos sintam que a opinião que eles deram é importante.

IaSF1 P260 - Então, deixa eu ver se eu entendi. Eu devo fazer um grupão nesse momento.

IaSF1 J261 - Isso.

IaSF1 P262 - Eles vão discutir e eu serei a mediadora desse grupo fazendo essa lista na lousa.

IaSF1 J263 - Exato.

IaSF1 P264 - Devo fazer essa lista em inglês.

IaSF1 J265 - Sim, sim tem que ser em inglês.

IaSF1 P266 - Entendi.

IaSF1 J267 - E ainda como é uma lista só de 3 itens é mas na lousa você não vai colocar apenas 3 itens aí esses 3 itens são a opinião do aluno e você está colocando a opinião da turma então assim você vai acabar colocando mais do que esses 3 itens mais aí nesse momento você tem que pedir aos alunos pra explicarem por que eles escolheram esses 3 itens.

IaSF1 P268 - Uhum. Nesse momento eles explicam em português.

IaSF1 J269 - Se eles não conseguirem explicar em inglês, sim. Mas aí esse é o momento de você reforçar a estrutura de você usar *why* e *because* pra explicar por que existe muito = muitas vezes eles esquecem e aí quando eles forem tentando falar em português você vai dizendo em inglês para eles se tocarem “opa, tenho que falar em inglês”. “Ah, por que não sei o que” aí você *because* + pra forçar que eles tentem continuar a frase em inglês.

IaSF1 P270 - Frases em inglês. Entendi.

Primeiramente, o professor explica ao sócia a estratégia tal qual sugerida pelo material didático. Acreditamos que descrever a atividade como prescrita já fazia parte de sua justificativa para a resignificação da prescrição que o professor realizou, talvez imaginou que o sócia pudesse fazer algum questionamento e teve a intenção de adiantar a situação; segue a primeira parte do enunciado IaSF1 J259, “No 2º ponto aqui, a letra B da seção *Reading and critical thinking* ele ((o livro)) pede que em pequenos grupos se faça uma lista das dicas mais importantes pra avaliar o conteúdo on-line e também escolher bons argumentos para dar suporte a sua opinião ((opiniões dos alunos sobre tecnologia))”.

Logo em seguida, Jota aponta características da turma e indica não ser favorável a aplicar a atividade como sugerida no material didático, “A turma é pequena, então assim, não é muito prático você fazer esses grupos por 2 motivos” (IaSF1 J259). Demonstrando segurança, o professor explica os motivos de sua decisão de resignificar a prescrição,

IaSF1 J259 - [...] 1º pelo tempo da aula, 2º por que como a turma é muito pequena ficariam uns 4 grupos e essa atividade, acredito eu, eu ++ foi pensada no livro para uma turma maior ficariam mais grupos e teriam mais coisas para interagir até por que eu acho que uma atividade desse tipo tomaria uma aula inteira, uma aula de 50

minutos inteira e aí seria muito interessante fazer isso em uma turma maior uma turma que tivessem ((os alunos)) mais pontos de vista.

Desta forma, analisamos a atividade do professor e destacamos a interação entre o professor e sua tarefa, “não somente para aumentar a eficiência dos gestos, mas também como meio de reorganizar sua própria atividade” (AMIGUES, 2004, p. 44). Jota reconhece que a atividade proposta pelo material didático é uma atividade interessante, adequada à faixa etária; destaca que propõe a produção oral dos alunos exprimindo suas opiniões sobre tecnologia, no entanto, pensada para uma turma maior, na opinião dele, por isso, a ressignificação se torna essencial. Vemos aqui, nesta ação de ressignificação da prescrição, a ampliação do poder de agir de Jota.

Então, apresentamos o trecho no qual Jota instrui o sócia como agir,

IaSF1 J259 - Eu prefiro, até pra forçar a interação de todo mundo fazer um único grupo na sala mesmo e discutir cada um fazendo a sua anotação e depois fazer a mesma coisa do primeiro item, passar pra lousa e as anotações que eles fizeram vão sendo colocadas na lousa [...]

Observamos, nessa passagem, o efeito da IaS nesse professor. Ao utilizar o pronome “eu”, Jota assume um posicionamento em relação a sua prática alinhada ao objetivo de aprendizagem para os alunos, ainda, a seu objetivo maior que é promover a interação entre os alunos. Então, o professor finaliza com um discurso bem rico, com vários atores e, conseqüentemente, muitas vozes, parecendo até uma simulação de como a situação ocorreria em sala de aula; a partir da atividade linguageira do professor, percebemos o professor em posição exotópica, pois reproduz a fala dos alunos como se estivesse vendo um outro de si em sala com eles, por vezes atribui ao sócia a sua voz, além do emprego do pronome **você** que pode significar, novamente, que vê outro de si, no sócia.

IaSF1 J259 – [...] Uma hora tem algum **aluno que diz “Ah, tem esse ponto aqui que eu escrevi que fulano de tal não falou”** o **meu** ponto é esse. Aí **você** vai e coloca o ponto dessa pessoa na lousa também. Vai acontecer de **eles** repetirem assunto, no sentido de que uma pessoa acabou de dizer alguma coisa aí o outro vai dizer a mesma coisa com outras palavras, aí **você** diz “não, mas **a gente** já está falando disso aqui” pode por exemplo modificar o que já estava escrito na lousa pra adicionar alguma coisa que **ele** (um aluno) colocou, mas assim é importante fazer com que **todos** os alunos sintam que a opinião que **eles** deram é importante.

Jota, recorrendo ao discurso citado, demonstra como se dá a interação em sala de aula e como negociam, professor e alunos, as expressões registradas na lousa. Por se tratar de um excerto muito interessante, vamos prosseguir abordando outros aspectos,

IaSF1 J267 - E ainda como é uma lista só de 3 itens é mas na lousa você não vai colocar apenas 3 itens aí esses 3 itens são a opinião do aluno e você está colocando a opinião da turma então assim você vai acabar colocando mais do que esses 3 itens mais aí nesse momento **você tem que pedir aos alunos pra explicarem por que eles escolheram esses 3 itens.**

IaSF1 P268 - Uhum. Nesse momento eles explicam em português.

IaSF1 J269 - **Se eles não conseguirem explicar em inglês, sim.** Mas aí esse é o momento de **você** reforçar a estrutura de você usar *why* e *because* pra explicar por que existe muito = muitas vezes eles esquecem e aí quando eles forem tentando falar em português **você** vai dizendo em inglês para eles se tocarem “opa, tenho que falar em inglês”. “Ah, por que não sei o que” aí **você** *because* + pra forçar que eles tentem continuar a frase em inglês.

IaSF1 P270 - Frases em inglês. Entendi.

No excerto apresentado acima, identificamos, no discurso de Jota, referências às regras do ofício⁹⁹ de professores de idiomas. Segundo Amigues (2004, p. 43-44), as regras do ofício “reúnem gestos genéricos relativos ao conjunto de professores e gestos específicos, relativos, por exemplo, à disciplina”. No momento que o sócia pergunta se deve ter expectativa de produção dos alunos em português, Jota responde: “Se eles não conseguirem explicar em inglês, sim. Mas aí esse é o momento de você reforçar a estrutura de você usar *why* e *because* [...] IaSF1 J269.

O uso do *why* e *because*, colocado pelo professor, revela um ato responsivo do professor. Ou seja, depreendemos que o enunciado revela uma compreensão ativa responsiva e responsável de Jota ao induzir ou mesmo provocar uma reação dos alunos. Jota assume o papel de “um agente, um organizador de discursos, responsável por seus atos e responsivo ao outro” (SOBRAL, 2014b, p. 24). O professor, com sua experiência, sabe que, se cobrar do aluno, poderá ter uma resposta, então, responde à indagação do sócia se os alunos deveriam responder a atividade em português com “Se eles não conseguirem explicar em inglês, sim” (IaSF1 J269).

No que concerne ao professor promover o idioma que leciona em sala, tanto falado (incentivando os alunos a falar), quanto escrito (incentivando os alunos em suas produções textuais), Jota reforça com o sócia que, mesmo que num primeiro momento eles não usem o inglês, o professor-sócia deve fazer uma investida, incentivar, guiando os alunos a produzir um discurso que os ajudaria a justificar suas respostas em inglês. Ainda, finaliza com um discurso citado bastante enfático e que revela cuidado e atenção personalizada com os alunos, “Ah, por que não sei o que” aí você “*because* + ...” pra forçar que eles tentem continuar a frase em inglês” (IaSF1 J269). Isso reforça o que aponta a prescrição (BNCC),

⁹⁹ “Compreende-se por regras do ofício aquilo que liga os profissionais entre si. São, ao mesmo tempo, uma memória comum e uma *caixa de ferramentas*, cujo uso especificado pode, como tempo, gerar uma renovação dos modos de fazer e pode ainda ser fonte de controvérsias profissionais” (AMIGUES, 2004, p. 43).

nas competências específicas de LI, que o professor deve incentivar o aluno, a nosso ver, o máximo possível, a “comunicar-se na língua inglesa por meio do uso variado de linguagens” (BRASIL, 2018a, p. 246)

A partir dessa interação, sobretudo do enunciado IaSF1 J269, depreendemos que Jota acredita que é um dever do professor que o aluno produza a língua-alvo oralmente. Além disso, compreendemos que se trata de uma postura alteritária de Jota, em que, pondo-se no lugar do aluno, este se sente motivado em uma aula de inglês em que o professor fala e escreve em inglês e os alunos são incentivados a escrever e falar em inglês também, “eles esquecem e aí quando eles forem tentando falar em português você vai dizendo em inglês para eles se tocarem ‘opa, tenho que falar em inglês’” (IaSF1 J269).

Percebemos, em seu discurso, um docente consciente do impacto de seus atos em sala de aula. Jota revela ser um professor responsivo e responsável em sua prática. Notamos essas características do professor após seus relatos de momentos de reflexão, que permeiam seu discurso em diversas passagens, sobre a potência de seus atos como docente, também observamos sua busca por “estratégias de motivação” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 67).

Segundo Tardif e Lessard (2014, p. 67-68), “Os alunos vão à escola porque são obrigados: uma das tarefas mais difíceis e constantes dos docentes é transformar essa obrigação social em interesse subjetivo.” De fato, os autores têm razão ao descrever tal situação dos alunos na escola, no entanto, humildemente acrescentaríamos o fato de a escola ser um espaço de convivência de jovens e crianças, principalmente neste momento de pandemia que atravessamos, com afastamento social e com escolas e universidades fechadas, muitas desenvolvendo suas atividades remotamente. Dessa forma, percebemos que precisamos da escola com essa função também, da convivência e da socialização, que não deixa de estar intrinsicamente ligada à interação e à motivação.

Todavia, podemos afirmar que as escolhas e atos dos professores podem ser os disparadores do desejo dos alunos para se envolverem no meio de aprendizagem, mas reforçamos que o sucesso escolar dos alunos não depende tão somente das escolhas dos professores, mesmo que estes detenham um papel importante; reforçamos que as comunidades próximas à escola e às famílias dos alunos também desempenham papel indispensável.

4.2.4.3 Estratégias de ensino: estreitar vínculos e promover interação

A prática docente retratada neste estudo mostra que o professor se reinventa e cria estratégias que, de certa maneira, motivam a participação dos alunos. No excerto a seguir, percebemos, a partir da atividade linguageira do professor, estratégias de ensino que envolvem elementos emocionais e afetivos. Estratégias estas que, além do objetivo de promover a aprendizagem, também buscam estreitar vínculos e promover interação no meio escolar.

Sobre a relação com os alunos, Tardif e Lessard (2014, p. 160) afirmam que o *métier* é concomitantemente: “a principal fonte de satisfação do *métier*, e a fonte dos desafios, das dificuldades de todo tipo; muitas vezes ela é também ocasião de descoberta de seus limites pessoais e profissionais.”

Jota afirma que percebe um melhor rendimento nas atividades dos alunos quando há discussão e possibilidade de tirar dúvidas em sala de aula e acrescenta que, quando a turma tem oportunidade de interagir e falar de amenidades, assuntos que não estão diretamente relacionados a aula, as barreiras afetivas são quebradas e o meio se torna mais propício para processos de aprendizagem.

IaSF1 J317 - Assim, eu não acho que você só falar, falar, falar, falar é assim tatatatata pronto vamos lá, isso pra mim, não entra na minha cabeça que é uma boa aula. Então assim não consigo, principalmente pelo público, éh :: eu não consigo NÃO ter uma ligação com os alunos durante uma aula. Tanto é que várias, éh que muitas vezes acontece de os alunos como eu falei de puxarem assuntos que não são diretamente relacionados a aula, que são tangenciais, né. **Acontece muito de os alunos falarem sobre coisas que são de interesse deles, de fora ((do contexto da aula)) e eu acho que mesmo quando eles fazem isso por exemplo, não foi o caso dessa aula, mas uma aula que eles façam exercícios mesmo, durante a aula, eu sempre dou a eles a liberdade de conversarem durante o exercício.**

IaSF1 P318 - Você fala exercícios de gramática, de vocabulário?

IaSF1 J319 - Isso ((gesticula pra mostrar que é um exercício de escrita)), por que quando eu trabalho gramática eu sempre faço atividade em sala por que eles não têm como aprender gramática se eles não fizerem na sala, disserem “eu fiz isso aqui e tá certo e tá errado por quê?” ((refere-se que o aluno precisa do professor para tirar as dúvidas)) então eu sempre passo algum exercício pra sala também, tô falando de gramática. Éh :: mas aí quando estamos fazendo esses exercícios sempre pulam pra conversar amenidades e tal e mesmo nessas horas eu faço o que eu falei anteriormente durante a instrução, de entrar na conversa, de assuntos rotineiros e tal pra se aproximar, pra quebrar aquela barreira de que o professor é inalcançável. Então assim, porque isso também prejudica a questão da barreira do aluno, quando você mostra que você não é um ser de outro mundo você consegue fazer com que o aluno interaja com você melhor.

IaSF1 P320 - Éh essa, esse professor acessível né

IaSF1 J321 -

[essa pessoa próxima.
Exatamente.

Ao enunciar “Acontece muito de os alunos falarem sobre coisas que são de interesse deles, de fora ((do contexto da aula)) e eu acho que mesmo quando eles fazem isso por exemplo, não foi o caso dessa aula, mas uma aula que eles façam exercícios mesmo, durante a aula, eu sempre dou a eles a liberdade de conversarem durante o exercício” (IaSF1 J317), nesse momento da instrução, o professor traz à tona uma situação corriqueira que é realizar exercícios para consolidar estruturas gramaticais e vocabulários em sala de aula, sendo esse, geralmente, um momento de prática no caderno ou livro, idealmente silencioso e individual, seguido pela correção do professor.

Mesmo não fazendo parte da instrução dessa aula em particular, o professor decide falar sobre uma estratégia em específico. Acreditamos que Jota cita essa estratégia para retomar aspecto da interação, muito valorizado pelo professor. Ciente de que o sócio não usaria tal estratégia para a aula do 9º ano, ele registra em seu discurso: “não foi o caso dessa aula”; emerge, na atividade linguageira do professor como um posicionamento reflexivo e responsivo representado pelo enunciado “eu sempre dou a eles a liberdade de conversarem durante o exercício” (IaSF1 J317). Permitir que os alunos conversem amenidades enquanto fazem as tarefas pode ser uma postura questionada no coletivo de professores, no entanto, Jota indica que usa como estratégia para interação com alguns alunos; para ele, é possível realizar a atividade sem prejuízo e, ainda, proporcionar um momento de quebra de barreiras afetivas, como nos enunciados, ‘eu não consigo NÃO ter uma ligação com os alunos durante uma aula’ (IaSF1 J317) e em “pra se aproximar, pra quebrar aquela barreira de que o professor é inalcançável.” (IaSF1 J319) Isso reafirma o estilo de Jota em sua atividade docente sempre adotando uma postura alteritária.

IaSF1 J319 - Isso ((gesticula pra mostrar que é um exercício de escrita)), por que quando eu trabalho gramática eu sempre faço atividade em sala por que eles não têm como aprender gramática se eles não fizerem na sala, disserem “**eu fiz isso aqui e tá certo? e tá errado? por quê?**” ((refere-se que o aluno precisa do professor para tirar as dúvidas)) então eu sempre passo algum exercício pra sala também, tô falando de gramática. Éh :: mas aí quando estamos fazendo esses exercícios sempre pulam pra conversar amenidades e tal e mesmo nessas horas eu faço o que eu falei anteriormente durante a instrução, de entrar na conversa, de assuntos rotineiros e tal pra se aproximar, pra quebrar aquela barreira de que o professor é inalcançável. Então assim, porque isso também prejudica a questão da barreira do aluno, **quando você mostra que você NÃO é um ser de outro mundo você consegue fazer com que o aluno interaja com você melhor.**

IaSF1 P320 - Éh essa, esse professor acessível né [essa pessoa próxima.
IaSF1 J321 - [Exatamente.

O professor ainda acrescenta, no enunciado IaSF1 J319, que a possibilidade de falar amenidades, como ele identifica, acontece no mesmo momento de tirar dúvidas e

confirmar respostas corretas com o professor, nesse momento, traz a voz dos alunos: “eu fiz isso aqui e tá certo? e tá errado? por quê?”. Como que para se referir ao clima amigável em sala de aula, alunos à vontade para interagir, Jota finaliza o enunciado, após exemplificar o que acontece em suas turmas e descrever o comportamento dos alunos, justificando sua decisão em adotar uma estratégia que pode ser questionada por superiores ou colegas e que, ao mesmo tempo, demanda do professor organização e domínio de classe para que seja um momento produtivo; percebemos aqui o objetivo central do professor e destacamos que ele consegue visualizar por estar em posição exotópica, “quando você mostra que você NÃO é um ser de outro mundo você consegue fazer com que o aluno interaja com você melhor” (IaSF1 J319). A palavra **melhor** chama nossa atenção como pista de uma maturidade de Jota alcançada a partir de processos que ele pode ter vivenciado e que, hoje, fundamentam e/ou guiam suas escolhas. E é a partir desse olhar exterior de Jota que ele consegue perceber e manifestar pelo seu discurso esse amadurecimento no seu fazer docente.

Relembramos que, embora tenhamos adotado uma organização mais didática no texto da dissertação para procedermos às análises a partir de cada etapa e fase realizadas, não ficamos impedidos de apresentar um entrelaçamento entre essas etapas/fases; justamente por procedermos a uma análise dialógica. Assim, continuamos trazendo, a seguir, considerações acerca do texto-comentário e, posteriormente, tratamos da entrevista narrativa.

4.2.5. A análise do texto-comentário (IaS fase 3)

Nesta fase da pesquisa o professor Jota preparou um texto-comentário a partir do material que lhe foi enviado (vídeo da instrução ao sócia mais a transcrição desta). Como já assinalamos no capítulo metodológico, o professor elaborou um texto de uma lauda onde apontou alguns aspectos de sua prática docente. Embora pareça uma produção breve, o professor expôs aspectos de grande relevância para nossas análises, sobretudo no que tange à abordagem de ensino por competências e sobre as prescrições oficiais, conforme apresentamos em seguida.

4.2.5.1 Abordagem de ensino por competências: “tanto aluno quanto professor têm algo a dizer”

Jota inicia seu texto de forma positiva, parece satisfeito em perceber, a partir da experiência da IaS, que, de fato, pratica a docência que persegue e que acredita.

[...] achei interessante o fato de minha abordagem ser bastante direcionada e moldada pra atingir o aluno, mesmo que um pouco **inconscientemente**. Isso é algo que condiz com minha visão de que educar deve ir além de transmitir conhecimentos estáticos – o conhecimento se constrói no ato do ensino, e tanto aluno quanto professor têm algo a dizer (TC L 1-4).

O professor se deu conta, durante a aplicação da metodologia de pesquisa, que, mesmo de forma inconsciente, o objetivo de atingir o aluno e de trazer o aluno para o centro do processo de ensino e aprendizagem está fortemente presente em sua prática.

A BNCC preconiza abordagens e concepções que consideram o aluno no centro do processo de aprendizagem, como o ensino por competências. O ensino por competências não é uma concepção nova e nem exclusiva da prescrição brasileira, mas podemos afirmar que norteia as concepções contemporâneas do processo de ensino e aprendizagem com foco na função social da linguagem. Portanto, vemos, neste estudo, que nosso sujeito de pesquisa revela sintonia com a prescrição. A atividade linguageira do professor denota que essa abordagem, que posiciona o aluno no centro do processo de ensino, já fazia parte de sua prática antes mesmo da homologação do DCRC ou da BNCC.

Retomamos o texto-comentário de Jota, destacando o trecho “o conhecimento se constrói no ato do ensino, e tanto aluno quanto professor têm algo a dizer” (L. 3-4), destacamos esse trecho por ser muito coerente com o discurso do professor na atividade linguageira na IaS fase 1.

Em vários momentos de seu discurso, Jota enaltece o fato de uma prática coerente e eficiente se fazer com respeito e com colaboração em classe faz que o professor conquiste o respeito do aluno quando dá voz a ele, pois percebe que o aluno se engaja no meio escolar ao sentir-se um agente nesse meio. Sincronicamente, a relação entre o eu e o outro, no caso professor e alunos, é anunciada por Jota como elemento de crescimento para ambos. Ou seja, o professor Jota reconhece que aprende com os alunos também. Vejamos alguns enunciados da IaS nos quais percebemos a prática do professor direcionada para o aluno como agente de seu aprendizado.

IaSF1 J78 - Então, pronto. Depois de trabalhar o *warming up* né, trabalhamos as imagens, os aluNOS. ImporTANTE (chama nossa atenção subindo o tom de voz e gesticulando). Os alunos **falarem** o que eles queiram falar, mesmo que às vezes saiam um pouco do tema, **porque isso é necessário**.

IaSF1 P79 - Entendi.

IaSF1 J80 - Porque para que você possa dar o espaço para eles falarem éh : sobre o tema, às vezes você precisa dar o espaço pra eles falarem fora do tema também.

[...]

IaSF1 J110 - Nesse momento, de :: ver o **conhecimento prévio**, por quê? Pra que os alunos passem pro cartaz e comecem a entender o que tem no cartaz você tem que ter CERTEZA que os alunos têm o conhecimento prévio para entender o cartaz.

IaSF1 P111 - Perfeito.

IaSF1 J112 - Então tem que = **essa primeira fase de conversar sobre o tema é basicamente pra confirmar que eles têm o conhecimento prévio suficiente, e, se não tiver, ((o professor deve)) preencher esse conhecimento prévio.**

[...]

IaSF1 J114 - Pronto. **Aí, depois de explorar :: falar do conhecimento prévio. Aí você pode entrar de fato (gesticula afirmativamente) no texto.**

O discurso de Jota, no excerto acima, alinha-se não somente à proposta de explorar as estratégias de leitura (*warming up/* conhecimento prévio), mas também à realidade, já que o professor Jota privilegia, na aula, a oportunidade para os alunos falarem. Além disso, o professor explora o gênero textual (cartaz) para promover esses processos interativos (BRASIL, 2018a, 241-242).

Para não incorrer no risco de nos prolongarmos demais nesse aspecto da prática do professor Jota, selecionamos apenas alguns trechos da IaSF1 que podem revelar as ações do professor para promover momentos em que os alunos possam se sentir agentes no processo de aprendizagem e que o professor se perceba, da mesma forma, em um papel de agente e mediador que, ao mesmo tempo que observa, faz apreciações, faz escolhas. Além disso, principalmente, perceber que essas práticas engrandecem seu repertório profissional.

IaSF1 J68 - [...] assim eu tenho o péssimo problema pra CONTAR tempo em sala de aula, não sei QUANTO tempo dura isso, mas tenho uma noção do que eu consigo colocar dentro do espaço da aula. Sabe, vendo as anotações eu geralmente vou ajustando NA HORA o tempo que estou tomando para cada coisa né [...] contanto que eles estejam prestando atenção e contanto que você perceba que eles estão aprendendo é o suficiente.

Desse feito, no excerto IaSF1 J68, “pelas reações dos alunos”, percebemos que o professor permanece atento às oportunidades de engajamento dos alunos durante as aulas, mesmo aquelas que ele pode não ter conseguido prever, revelando-se em improvisos. É significativa a forma como o professor fala do planejamento de tempo em sala, expressa o desejo de ser mais preciso, mesmo mostrando-se satisfeito com o resultado que tem alcançado.

Jota parece estar constantemente buscando aprimorar sua prática, ou seja, rotineiramente, julga e toma decisões enquanto ministra as aulas, juntamente com seus alunos, com isso, vemos com clareza que a alteridade na prática do professor Jota desempenha um papel essencial.

Abrimos parêntese para destacar que nem o DCRC, nem a BNCC delimita quantidade de aulas por conteúdo ou habilidades que devem ser desenvolvidas em cada etapa do ano letivo ou mesmo a quantidade de dias letivos no ano escolar. Tendo esclarecido esse pormenor, retomamos a análise dos excertos.

No enunciado “Então, pronto. Depois de trabalhar o *warming up* né, trabalhamos as imagens, os aluNOS. ImportANTE (chama nossa atenção subindo o tom de voz e gesticulando). Os alunos **falaram** o que eles queriam falar, mesmo que às vezes saiam um pouco do tema, **porque isso é necessário**” (IaS J78), o professor Jota faz questão de ouvir o aluno, inclusive nesse momento; por usar o verbo **falaram**, no passado, pensamos que ele se reporta a situações passadas ou mesmo rotineiras em sua prática. Importante destacar que, na sequência de seu discurso, o professor assume seu papel em promover o espaço de fala do aluno.

No decurso desta pesquisa, destacamos os excertos IaSF1 J112 e 114, nos quais o professor Jota orientou seu sócia a acessar o conhecimento prévio dos alunos antes de propor a atividade. Ainda complementa que, na interação com os alunos, o sócia deve não apenas desvelar o conhecimento prévio, mas, também, acrescentar alguma informação que seja essencial para que a aula, com foco em leitura e interpretação textual, possa acontecer de forma contextualizada.

IaSF1 J112: Então tem que = essa primeira fase de conversar sobre o tema é basicamente pra confirmar que eles têm o conhecimento prévio suficiente, e, se não tiver, (o professor deve) preencher esse conhecimento prévio.

[...]

IaSF1 J114: Pronto. Aí, depois de explorar :: falar do conhecimento prévio. Aí você pode entrar de fato (gesticula afirmativamente) no texto.

A aprendizagem é, na concepção que transparece na BNCC e no DCRC, o processo pelo qual o indivíduo adquire informações e desenvolve habilidades, atitudes e valores a partir de seu contato com a realidade, com os objetos de conhecimento, com o meio e com pessoas. O aprendizado ocorre na interação social, no âmbito da zona proximal. Para compreender adequadamente o desenvolvimento de um indivíduo, devem-se considerar também os níveis de desenvolvimento real e potencial. (VIGOTSKI, 2007). Os níveis de desenvolvimento só se tornam visíveis e assimiláveis se os alunos interagirem com os colegas e com o professor e se for dado ao aluno o papel de agente de seu aprendizado.

No trecho a seguir, retirado do texto-comentário, o professor reafirma que acessar o conhecimento prévio do aluno é essencial para o engajamento da turma no aprendizado de

língua inglesa. Para Jota, esse fator se torna ainda mais preponderante por ser o ensino de línguas.

Também observei o resultado de leituras a respeito de associar o conhecimento prévio do aluno à língua estrangeira, já que não há linguagem sem contexto. Se não for feita uma **conexão do conteúdo com o dia a dia do estudante**, torna-se impossível despertar interesse, especialmente no caso da língua estrangeira. (TC L. 5-8)

A BNCC e o DCRC popularizam o ensino por competências e habilidades como um grande catalizador de ações na busca de uma melhor formação para os alunos, igualmente, como uma potente abordagem para garantir que o aluno estará no centro do processo de aprendizagem. Juntando-se a tais concepções, o professor Jota, em um ato responsável embasado não somente na ética mas também em sua concepção de linguagem, ratifica mais um elemento citado nas prescrições, a saber, a “conexão do conteúdo com o dia a dia do estudante” (TC L. 6-8). Assim, apresentamos um trecho da BNCC para validar nossas afirmações; para melhor compreensão do texto, informamos que os eixos a que se refere à citação são os eixos organizadores propostos para o componente LI¹⁰⁰.

É imprescindível dizer que esses **eixos**, embora tratados de forma separada na explicitação da BNCC, estão intrinsecamente ligados nas **práticas sociais de usos da língua inglesa** e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no **contexto escolar**. Em outras palavras, **é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal** que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de Conhecimentos linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso (BRASIL, 2018a, p. 245, grifos nossos.)

Na esteira desse estudo mais cuidadoso sobre as prescrições nacionais e regionais, percebemos que os atores em nossas salas de aula brasileiras podem se tornar mais alteritários e ideológicos, da mesma forma, alimentamos a esperança de que o ensino possa atingir um nível superior de contextualização. Ambos os aspectos podem acarretar mudanças no *métier* dos professores ou, pelo menos, adaptações. No entanto, o professor Jota nos mostrou, neste estudo, que parte dessa trajetória tem sido trilhada há algum tempo e que a BNCC e o DCRC não ostentam para ele efeitos contraproducentes.

¹⁰⁰ Eixo oralidade. Eixo leitura. Eixo escrita. Eixo conhecimentos linguísticos. Eixo dimensão intercultural.

4.2.5.2 As prescrições oficiais e o respeito ao profissional docente

Professor Jota nos apresentou mais um trecho reflexivo e impactante para sua prática. Como não podia ser diferente, ao analisar o texto-comentário, somos remetidas a vários momentos da IaS e da EN. Nesta seção, iniciamos com o termo **respeito**; o professor Jota tem uma ideia muito clara do valor do **respeito recíproco** para seu *métier* e para o meio escolar.

O professor precisa se mostrar **respeitoso** com os alunos e disposto a ouvi-los, e só assim a recíproca pode acontecer. Especialmente na escola pública, não é difícil perceber as pequenas e grandes agressões que os alunos sofrem no seu dia a dia, então **é necessário tornar a sala de aula em um ambiente confortável e seguro** para poder despertar a curiosidade e interesse do aluno. Vai haver muitos momentos onde os alunos vão testar até onde podem ir, e é importante saber lidar com isso e demonstrar segurança em si mesmo. Esse aspecto é muito importante para mim, e foi interessante ver como eu ressaltai bem isso durante a instrução (TC L 15-22, grifos nossos).

Professor Jota reflete sobre o respeito recíproco colocando professores e alunos socialmente em posição de igualdade, no entanto, destaca que é essencial que o professor seja ético e coerente em sua prática. Jota faz menção às dificuldades que os alunos vivem fora da escola e destaca como é importante o meio escolar ser considerado pelos alunos como um lugar confortável e seguro, onde o aluno se sinta respeitado e acolhido. Isso, segundo professor Jota, é condição para que o aprendizado se desenvolva.

A autoestima do docente também é citada pelo professor nesse momento exotópico. Isso nos remete às condições de trabalho do professor e a desvalorização social da profissão. As competências e habilidades do **ser professor** constroem as habilidades técnicas necessárias para a docência. Segundo Libâneo (2018, p. 71), “O mal-estar, a frustração, a baixa autoestima, são algumas consequências que podem resultar dessa perda de identidade profissional do professor”.

Um professor com uma boa autoestima, com boas condições de trabalho e bem-preparado é essencial para a escola. Concordamos com Libâneo (2018, p. 71) ao afirmar que “a construção e o fortalecimento da identidade profissional precisam fazer parte do currículo e das práticas de formação inicial e continuada”. Jota afirmou, em seu texto-comentário que “é importante [...] demonstrar segurança em si mesmo” e o respeito profissional é a base para a que o profissional desenvolva a segurança em si mesmo, em suas escolhas e em sua prática.

Em uma rápida varredura na BNCC, localizamos 146 inserções da palavra **respeito** largamente empregada com o sentido de referência ou relação, como em: “... que

dizem respeito a ...” ou em “... a respeito das habilidades desenvolvidas ...”. Contudo, acreditamos que condiz enfatizar que, dentro desse número bem razoável, percebemos, com genuína satisfação, o termo **respeito** relacionado à diversidade e às diferenças de diversas ordens. Foram mais de 40 inserções dentro da esfera do **respeito ao outro, respeito aos direitos humanos**, assim como **respeito à religiosidade, aos costumes e à cultura do outro**, e mesmo o **respeito a si mesmo**. No entanto, em nosso estudo do documento, não encontramos alusão alguma ao **respeito** pelo trabalho do professor.

Certamente, o professor está inserido nas esferas gerais citadas quanto aos direitos humanos; não obstante, a partir de nossa análise ao texto-comentário do professor Jota, em que as palavras **respeito** e **respeitoso** se fazem presentes, apresentamos a seguinte questão: Seria pertinente o documento prescritivo oficial apresentar uma alusão acerca do **respeito ao profissional docente**? Pensamos que sim e acrescentamos que, quiçá, esse poderia ser o início de uma trajetória de sucesso para um maior reconhecimento do trabalho dos professores brasileiros. Não temos a pretensão de esgotar esse tema, mas de incentivar que outros estudos possam englobar a discussão acerca do apagamento do professor nos documentos oficiais e propor meios eficazes de promover a valorização profissional docente.

Enfim, todo profissional deve ser respeitado no exercício de sua profissão, especialmente os professores, que estão incumbidos em promover uma educação baseada no respeito ao outro e na cooperação. Destarte, já que o professor está tão envolvido nesse processo, pensamos que uma menção ao devido respeito ao profissional docente na prescrição nacional seria condigna ou, talvez, até premente.

O professor Jota não aponta essa sugestão, ela nasce das reflexões da pesquisadora ao analisar, a partir da atividade languageira do professor participante desse estudo, suas menções ao termo **respeito** no decorrer das etapas de nossa metodologia de pesquisa. Jota revela uma prática embasada no **respeito**, o que se caracteriza também como um ato responsável, em diversos aspectos, a saber:

- a) Respeito aos alunos em suas condições financeira;
- b) respeito ao tempo de aprendizagem de cada aluno;
- c) respeito às transformações que chegam com a adolescência dos alunos;
- d) respeito às contribuições que os alunos trazem às aulas;
- e) respeito às estratégias de aprendizagem de cada aluno;
- f) respeito às limitações impostas à aprendizagem de LE e
- g) principalmente, respeito ao direito de aprender na escola pública brasileira.

Observemos o uso do termo **respeito** em algumas habilidades presentes nos documentos oficiais, na seção de LI e na descrição do eixo dimensão intercultural. Decidimos acrescentar tal discussão ao nosso estudo como demonstração de que não só o professor deve desenvolver com os alunos, mas que deveria está prescrito que o professor deve conduzir ou facilitar o desenvolvimento dessas habilidades pelos alunos.

EF07LI01 - Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma **respeitosa** e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos (BRASIL, 2018a, p. 253, grifos nossos)

EF09LI09 - Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e **respeito** (BRASIL, 2018a, p. 261, grifos nossos).

EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, **o respeito**, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos (BRASIL, 2018a, p. 250, 354, 360 e 262, grifos nossos).

Jota finaliza o seu texto-comentário da mesma forma como começou, positivamente.

De forma geral, a experiência de **ver a minha instrução** foi bastante interessante pois deixou mais evidente para mim quais são as minhas prioridades enquanto professor, indo além da simples transmissão de conteúdo (TC L 23-25, grifos nossos).

Segundo Bessa (2020, p. 70), “O ato de falar sobre uma atividade para o outro caracteriza uma ação interpsicológica e social, em que o sujeito inclui o outro na elaboração de seu pensamento”. Bessa descreve a práxis do método da IaS como uma forma do sujeito agir a partir da reflexão e verbalização sobre a sua atividade. Diante disso, afirmamos que, nos métodos utilizados na clínica da atividade, buscamos ver o sujeito que, no seu agir, constrói significados sobre sua ação e, além disso, pode reformulá-los e elaborar novas formas de proceder a partir do coletivo de trabalho.

Passamos, a seguir, à última etapa metodológica dessa pesquisa, a entrevista narrativa (EN).

4.3 A entrevista narrativa (Etapa 3)

Antes de iniciar as análises da EN, gostaríamos de reforçar que os diálogos, aqui materializados nos excertos da transcrição, envolvem dois interlocutores que interagem a partir de uma plataforma digital, a saber: a pesquisadora e o professor Jota.

Assim, a EN é um procedimento ancorado nas pesquisas com narrativas biográficas e autobiográfica. A trajetória da EN com o professor Jota se dá em três fases: iniciação, narração central e a fase de perguntas.

4.3.1 A iniciação: nossa linha do tempo

Na fase da iniciação da EN, a pesquisadora faz um breve resgate de todas as etapas da pesquisa, buscando deixar algumas pistas da sistematização desta e ativar a memória do participante. Percebemos que, na iniciação, a pesquisadora tem grande participação, assumindo mais tempo de fala. A pesquisadora busca falar calmamente, percebendo se o professor acompanha sua fala e proporcionando tempo para que o participante iniciasse esse resgate de sua experiência guiado pela linha do tempo que a pesquisadora desenha.

As pesquisas com narrativas, como é o caso da EN, prezam pela originalidade, a densidade teórico-conceitual e o rigor metodológico e analítico. Passegi (2018) conclama Bubet, Vigotski e Freire para corroborar as concepções que construiu em seus estudos com as pesquisas (com) narrativas e que nos servimos para compor nosso *corpus*.

François Dubet, no âmbito da sociologia da experiência, afirma que **o ator social constitui sua subjetividade e sua reflexividade na tensão permanente** para articular uma combinatória de lógicas de ação, vinculadas ao sistema social, por vezes contraditórias, para executar **suas ações com o outro no mundo**. Lev Vigotiski coloca no centro de seu pensamento a capacidade humana de **partilhar com o outro as experiências vividas** como uma forma de vivê-la conscientemente e consigo mesmo. Paulo Freire arremata as duas citações precedentes, nos falando do que muito nos interessa no campo científico, da teoria ou da teorização, mas que deve ser **enraizada na realidade** e, portanto, **na experiência humana**, como forma de vivermos plenamente as práticas sociais (PASSEGI, 2018, p. 10, grifos nossos).

Passegi escreve o prefácio de Nacarato (2018); nesse discurso escrito, a autora destaca não apenas as potencialidades das narrativas como procedimento de pesquisa, mas também sua complexidade. Afirmamos que a EN é um procedimento extraordinário como possibilidade de falar de si; estamos felizes com o efeito positivo que representa em nossos

estudos. A seguir, um excerto da fase da iniciação do procedimento da EN com a pesquisadora e o professor Jota.

EN P1 - Iniciamos hoje nossa última etapa do procedimento metodológico para a construção do *corpus* de nossa pesquisa sobre a BNCC e a prática docente. Agradeço sua participação desde o início pelo engajamento, mandou material, sua pontualidade. Todos esses aspectos são MUITO importantes para estarmos chegando aqui, ao finaaaal, desta forma tão tranquila.

EN J2 - Uhum, ok.

EN P3 - Vou propor agora que nós possamos visualizar o que NÓS fizemos até então, Ok? Como uma linha do tempo.

EN J4 - Ok.

EN P5 - Então vamos lá, em 09/07 você respondeu a um questionário a partir de um formulário google e :: essa foi a etapa 1 dos procedimentos metodológicos. Certo?

EN J6 - Aham.

EN P7 O nosso objetivo com esse formulário foi coletar informações sobre a sua atividade docente, sobre a sua formação, e também sobre a implantação da BNCC e do DCRC na sua escola. Beleza?

EN J8 - Beleza.

EN P9 - Lá no início de setembro nós começamos a nos preparar para a instrução ao sócia [...] você me enviou o plano de aula, você me enviou o link do livro didático pra eu poder dar uma olhada antes da instrução. Então isso aconteceu no dia 02/09 e no dia 03/09 nós realizamos a instrução ao sócia. Né?

EN J10 Isso.

EN P11 - Falamos dos momentos da aula, que na verdade foram 2 aulas porque foram aulas geminadas.

EN J12 - Geminadas, isso.

EN P13 – Aí :: fomos para a fase 2 da instrução, onde você tinha duas atividades, né? Você tinha = deveria ler a transcrição e elaborar um texto-comentário sobre a vivência.

EN J14 – Aham.

EN P15 - Então, enviei a transcrição no dia 09 e você me enviou o texto-comentário no dia 15¹⁰¹ Né? Como foi solicitado. E hoje é a etapa 3. Então :: hoje nós vamos trabalhar com uma NARRAÇÃO dessa vivência [...] eu gostaria que você fizesse uma narrativa resgatando esses 3 momentos: o formulário, a instrução ao sócia e a produção do seu texto. SobreTUDO, eu gostaria que você colocasse nessa narração a sua atividade profissional né :: planejamento, estratégias, materiais, documentos prescritivos. Tudo relativo à sua atividade. Aí você vai fazer a sua narração e no final eu tenho algumas perguntinhas, na verdade 5 perguntinhas que foi o que eu resgatei também de todo esse processo.

EN J15 -Aham :: você diz narração no sentido de falar como foi para mim esse processo?

EN P16 - Exatamente.

EN J17 - Certo.

Consideramos importante relatar o processo de iniciação para que alguns aspectos sejam destacados; primeiramente, que a pesquisa se deu de forma dialógica em todas as etapas. Ainda, demonstrar o engajamento do professor que acompanhou cada enunciado da pesquisadora com pequenas frases assertivas. Por fim, a orientação da pesquisadora; ao ouvi-la o professor se certifica de sua tarefa e assente.

¹⁰¹ Embora a pesquisadora tenha dito no momento da EN que o professor enviou o texto-comentário no dia 15 de setembro, na verdade o documento só fora enviado no dia 17 de setembro de 2020.

4.3.2 A narração central: rememorando as etapas da pesquisa

Professor Jota iniciou sua narração trazendo o contexto em que se deu nossa pesquisa. Após nosso primeiro encontro, que aconteceu em fevereiro, entramos em um longo período de afastamento social por ocasião da pandemia causada pelo vírus que provoca a Covid-19. O participante destaca sua compreensão sobre o método da IaS e relata os efeitos do método para a sua prática.

EN J18 - Bom, é :: ((se prepara para começar)). **Primeiro a gente começou com uma situação que se tornou outra** por causa da questão da quarentena.

EN P19 - Exato.

EN J20 - Foi uma mudança muito drástica.

EN P21 - Foi.

EN J22 - De início você iria assistir as aulas né? gravando inclusive para que = para trabalhar em cima desse material (as gravações). Só que com o surgimento dessa pandemia. Da quarentena, isso não foi possível. É, eu acho que ::: **a instrução ao sócia foi uma coisa interessante**

[...]

EN J26 - Sim. Eu percebo que obviamente não tem como ter os mesmos resultados de assistir a aula acontecendo na PRÁTICA, né? **Mas eu achei interessante que a instrução ao sócia dá uma percepção MUITO legal quando você está falando de como você age em sala de aula.**

EN P27 - Uhum.

EN J28 - Eu sempre tive a reflexão de que é :: a aula meio = a minha aula pelo menos né, e acho que é como a aula deve funcionar, ela funciona meio como se fosse uma = é como uma apresentação mesmo, você meio que encarna um **personagem pra agir na frente daquela plateia** ((movimenta as mão para formar aspas)). Digamos assim.

EN P29 - Uhum

Jota, em seu relato, esclareceu que havia compreendido e se preparado para a primeira proposta de metodologia de pesquisa. Vivenciamos juntos, pesquisadora e participante, as adaptações necessárias à realização desta pesquisa. Mesmo ressentindo-se por não termos tido a oportunidade de filmar as suas aulas, Jota reconhece que “a IaS foi uma coisa muito interessante” (EN J18); ele narra como foi capaz de se perceber em sala de aula ao instruir o sócia: “Mas eu achei interessante que a instrução ao sócia dá uma percepção MUITO legal quando você está falando de como você age em sala de aula” (EN J32). Assim, Jota descreve, com suas palavras, o processo exotópico pelo qual passou.

A metáfora do personagem que entra em sala de aula para trabalhar, utilizada pelo professor, ajuda em nossa compreensão de como Jota **viu o outro de si mesmo em situação de trabalho** e esse pensamento emerge durante o relato na EN. Não que não seja o professor Jota, mas é a forma como ele (Jota sujeito) se vê, na prática, e, talvez, chame de **personagem**,

pois, ainda, poderia não conhecer ou não haver percebido algumas faces de si mesmo enquanto docente, por isso, chama o Jota-professor de personagem.

As palavras de Silva *et al* (2016, p. 448) nos auxiliam na compreensão do discurso do professor, “a complexidade da atividade era desvelada e abria espaço para uma avaliação crítica das escolhas feitas em cada situação, o que fornecia aparato para a transformação das estratégias de confrontação da realidade de trabalho”. Silva *et al* (2016, p. 448) ainda complementam de forma objetiva em que consiste a IaS: “o trabalhador era deslocado do seu lugar naturalizado por meio da suposta situação de substituição por um sócia exigente a quem deveria instruir em mínimos detalhes”.

Jota segue seu relato, ainda impactado pelo efeito da IaS resgatando suas primeiras concepções sobre a prática docente. Relatou vivências de quando era estudante e como elas retornaram a sua mente no momento que ele se torna professor. E sua visível satisfação ao perceber o professor que se tornou.

EN J36 - E você = por que assim, é muito complicado quando você tem um professor que é:: simplesmente se preocupa em chegar ali e vomitar conhecimento encima dos alunos. Certo?

EN P37 - ((assente)) Certo.

EN J38 - Então, **eu não gostava de ser aluno de professor assim** então quando professor decidi, não :: assim, eu perceBI = foi muito interessante fazer a instrução ao sócia por que **eu percebi que na minha fala é muito frequente em se preocupar com a resposta do aluno** ((rosto revela satisfação, sorri ao falar)) **se preocupar com a interação do aluno.** [...]

EN J43 - Então, eu achei muito interessante da parte da = pra mim o que foi mais interessante da instrução foi :: e depois lendo + lendo o que falei.

EN P44 - A transcrição.

EN J45 - Foi isso, a transcrição. **Foi muito interessante ver :: que acima de tudo a minha preocupação é com a interação. Com o que os alunos vão responder, com o que que eles estão achando. Né :: eu acho que afinal de contas a gente dá uma aula pra eles, então o importante mesmo são eles. Não é? A gente não é o conteúdo. O conteúdo é importante, mas acima de = não existe conteúdo se não tiver interação, não existe transmissão de conteúdo. Né?** E é :: foi interessante. [...]

EN J47 - [...] Então pra mim foi muito :: foi muito :: é abriu muito os olhos nesse sentido **de perceber que realmente a minha prática funciona nesse sentido.** É :: todo o meu planejamento, todas as minhas atividades são pensadas nesse sentido de da interação com os alunos.

Há enunciados importantes nesses excertos destacados. Primeiramente, o processo de escolha do professor, feito a partir de evidências durante sua experiência enquanto aluno: “E você = por que assim, é muito complicado quando você tem um professor que é:: simplesmente se preocupa em chegar ali e vomitar conhecimento em cima dos alunos” (EN J36). Em seguida, o professor verbaliza seu sentimento na época: “Então, eu não gostava de ser aluno de professor assim [...]” (EN J38), e, por fim, revela sua decisão, “[...] assim, então

quando professor decidi não ser assim [...]”. O professor Jota nos mostra a cronologia da construção de sua prática docente, que é um processo histórico.

Percebemos que, para Jota, o grande diferencial de uma sala de aula é a troca social, é a interação. Como destacamos no excerto EN J45, “Foi muito interessante ver :: que acima de tudo a minha preocupação é com a **interação**. Com o que os alunos vão responder, com o que que eles estão achando”. Então, percebemos a proximidade do professor Jota com o ensino por competências, no qual se espera do aluno certo agenciamento de seu aprendizado. O excerto EN J45 revela um caminho sendo trilhado, o professor que traz um questionamento a seus alunos e ouve o que eles têm a dizer, para, então, desenvolver suas estratégias de ensino a partir do que seu aluno pode contribuir com a aula, ou seja, as expectativas de aprendizado do aluno são importantes.

A escolha/decisão do professor Jota, ao trazer questionamentos para os alunos e ouvir o que estes têm a dizer, valida o compromisso com a educação integral assumido na BNCC. Tal compromisso, na verdade, remonta à década de 1930 do movimento da Educação Nova e, hoje, materializa-se na prescrição oficial vigente: “assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem” (BRASIL, 2018a, p. 14).

Esse estudo nos ajudou a observar algo que já lemos na literatura acadêmica há décadas. O fato de a prática do professor ser forjada na interação com os alunos, com o coletivo e com os demais atores da escola. Claro que tem o domínio do conhecimento, da habilidade de elaborar instrumentos de avaliação, também do domínio de habilidades tecnológicas, entre outros aspectos inerentes à docência, mas é na interação que alunos e professores se formam. Observamos, no discurso do professor, o uso abundante dos termos interação, interagir, (eles) interagem e conversa, 32 vezes na IaS e 14 vezes na EN.

Gostaríamos de, nesse ponto, destacar como o desenho da trajetória da pesquisa foi importante. Jota relata sua sensação ao ler as transcrições, na verdade; pelo relato do participante, pensamos que foi nesse momento que ele se deu conta do que de fato aconteceu na IaS e, nessa última etapa da pesquisa, ele teve a oportunidade de relatar essas descobertas, a narrativa se revela um processo de pertença e de responsividade.

Estamos atentas e buscando compreender e analisar cada pormenor da narração do professor Jota, pois essa é uma pesquisa situada e histórica. As vivências que aconteceram têm valor singular para a pesquisadora e para o participante e, a partir da linguagem, poderá desvendar campos inacessíveis a outros tipos de pesquisa, por pertencer a uma esfera de abordagem com outro foco e objetivos específicos. Assim, acreditamos que “somos cercados

e constituídos pelas linguagens, pela palavra e pelas ações diante do mundo, diante do texto e da palavra do outro” (LUVISON; SILVA, 2018, p. 31). Assim se dá nossa análise: pela linguagem, pela palavra e pelas ações do mundo.

Finalizamos essa seção com o enunciado EN J45 por considerarmos um enunciado pertinente à educação de forma integral: “A gente não é o conteúdo. O conteúdo é importante, mas acima de = não existe conteúdo se não tiver interação, não existe transmissão de conteúdo. Né?”. O papel do professor, na dimensão educacional, é pautado por grandes responsabilidades sociais, estas são importantes para que os professores possam agir de modo consciente, autônomo e crítico. Os saberes acumulados pelos professores vão, certamente, além do domínio dos conteúdos/ objetos de aprendizagem. Os professores são, sobretudo, “sujeitos de seu próprio trabalho, podem regulá-lo voluntariamente, orientá-lo segundo suas finalidades” (ERNICA, 2016, p.50) e tais ações não são, definitivamente, centradas nos conteúdos, mas nas pessoas e nas interações. Assim, afirmamos que os dispositivos que promovam o resgate das práticas, a partir do relato, reflexão, ou seja, **vivenciar o vivido**, caracterizam-se como um dispositivo de desenvolvimento na perspectiva vigotskiana.

4.3.3 A fase de perguntas: a produção de sentidos para pesquisadora e participante

Nesta seção, apresentamos os questionamentos que a pesquisadora fez ao participante; perguntas que se referem às questões de pesquisa ou às questões que foram preponderantes em momentos diversos da pesquisa ou, ainda, aquelas questões que a pesquisadora considerou que mereciam serem mais desenvolvidas.

Propomos uma questão sobre a heterogeneidade sociocultural e de domínio dos conteúdos de LI que o professor observa em sua turma. A LI é considerada uma língua importante para a formação de crianças e jovens, por representar um impacto positivo na vida dos estudantes no que concerne ao acesso à informação, oportunidades de emprego e, principalmente, pelo desenvolvimento de características como empatia e tolerância.

Acrescentamos que Jota citou, na EN, que a heterogeneidade dos grupos é uma questão recorrente e que, em sua experiência como professor na escola pública e privada, depara-se com situações extremas e reconhece a importância de estratégias de ensino que atinjam a totalidade da classe em sua prática docente. Na realidade, esse aspecto ganha notoriedade em nossa pesquisa, pois emergiu em diversos momentos do discurso do professor, durante a IaS, texto-comentário e EN.

A seguir, apresentamos o excerto da EN no qual o professor Jota é confrontado por uma pergunta da pesquisadora sobre a heterogeneidade das turmas e as prescrições oficiais.

EN P60 - Então, a primeira (pergunta) é sobre a heterogeneidade dos grupos que você pontuou em alguns momentos da sua instrução e apareceu novamente no seu texto. E aí eu vou eu vou trazer um pouquinho das prescrições. As prescrições oficiais, no caso você trabalha com o DCRC mais do que com a BNCC em si. Né?

EN J61- Isso.

ENP62- As prescrições oficiais contemplam o trabalho com turmas heterogêneas? Como você organiza sua atividade para trabalhar nessas turmas?

EN J63- Eu acho, assim e eu posso ter uma percepção enganada né? **Mas eu acho que não existe uma instrução muito específica em relação a heterogeneidade das turmas.**

EN P64- Certo.

EN J65- Porque é assim, o que eu percebo em todos os materiais oficiais, né digamos assim. É que **existe uma ideia muito errada, na minha opinião, de que todos os alunos de escola pública estão no mesmo nível quando a gente tem realidades extremamente diferentes. A gente tem na mesma turma um aluno que = pronto, nessa pandemia foi muito visível essa diferença, a gente tem alunos que não tem acesso à internet porque só tem um celular na casa, e é o celular da mãe ou o celular do pai, e ao mesmo tempo a gente tem alunos que é :: enviam as é ::, enviam as atividades sem problema nenhum, participam de videoaulas por que tem computador com câmera em casa e tal ...** e assim a gente não pode ser hipócrita, as diferenças de condições financeiras acarretam diferenças de formação por que o aluno que tem mais condições ele, condições financeiras, ele vai ter mais alcance de procurar outras oportunidades de ensino, de aprendizagem. O aluno que mal tem condições = o aluno que falta escola porque não tem dinheiro pra pagar o ônibus ele não vai ter condições de procurar muita coisa fora da escola.

EN P66- Uhum.

EN J67- O acesso à informação vai ser limitado. O acesso a qualquer outra coisa vai ser limitado pela questão financeira. Então existe uma heterogeneidade muito grande que pra mim os materiais não contemplam.

EN P68 - Os documentos oficiais não contemplam.

EN J69 - Isso os documentos oficiais não contemplam, creio que na leitura :: quando você faz a leitura não existe nenhuma preocupação sobre :: digamos assim :: instruir o professor o que fazer em uma turma com níveis muito diversos. E é assim, eu tenho 12 anos de sala de aula e praticamente esses 12 anos foram em escola pública. E em todas as situações que eu já tive :: ensino fundamental, ensino médio, escolas profissionalizantes, escola regular todas as turmas de escola pública são MUITO heterogêneas, sim. Muito variadas são situações muito diversas.

Nesta fase da EN, lançamos a seguinte pergunta: “As prescrições oficiais contemplam o trabalho com turmas heterogêneas? Como você organiza sua atividade para trabalhar nessas turmas?” (EN P62). Em seguida, o professor discorre sobre o tema da heterogeneidade das turmas na escola pública. Jota, mesmo tendo afirmado não ter trabalhado com outras prescrições oficiais antes da DCRC, revela conhecimento sobre o assunto e tem uma expectativa que a realidade em que vivem e estudam os alunos da escola pública brasileira seja contemplada nas prescrições oficiais. O professor considera equivocada a concepção de aluno ideal que transparece no texto das prescrições e afirma que, para os

documentos oficiais, “todos os alunos de escola pública estão no mesmo nível quando a gente tem realidades extremamente diferentes” (EN J65).

Em nossa observação, acrescentamos ser difícil visualizar o trabalho do professor com as competências gerais da educação básica em situações em que a escola não dispõe de tecnologias digitais de informação ou em grupos que não têm acesso às práticas diversificadas artístico-culturais, entre outras situações. Jota pontua que, ao ler o DCRC, não percebe menção à heterogeneidade das turmas: “Quando você faz a leitura não existe nenhuma preocupação sobre :: digamos assim :: instruir o professor o que fazer em uma turma com níveis muito diversos” (EN J69).

À luz de Amigues (2004, p. 42), que afirma que “as prescrições não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor, sendo também constitutivas da sua atividade”, observamos nosso participante de pesquisa em um esforço para reorganizar seu meio de trabalho a fim de atender a essa diversidade no grupo de alunos. É oportuno deixarmos claro que não falamos aqui de situações corriqueiras, da heterogeneidade que cativa a todos os grupos de pessoas, mas de situações que podem levar ao impedimento da realização da atividade do professor.

Desse modo, ancoramos nossa reflexão na questão de como se dá a compreensão dos enunciados trocados entre o eu e o outro na interação, ou seja, o professor observa e interage com ele mesmo e constrói para si mesmo um discurso ético e coerente com o gênero professoral, ao mesmo tempo em que interage com o aluno na tentativa de construir uma interação eficiente. Para Bakhtin, “Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 137).

Assim, Jota, como participante (ouvinte/ falante), assume a atitude ética de agir como professor (ato responsável) e de reagir ativamente àquilo que chega até ele (responsividade); reage ativamente a seu objetivo, eleito a partir da interação com ele mesmo e com os alunos, de estar satisfeito em cumprir seu ofício e de conquistar a simpatia e credibilidade de seus alunos, percebendo um caminho eficiente para realizar sua atividade laboral.

Ao elaborar a segunda pergunta, buscamos responder nossa questão específica de pesquisa sobre a escolha das estratégias de ensino utilizadas pelo professor. Esse trecho da EN revela o perfil reflexivo do professor; percebemos avaliação e questionamento sobre o próprio trabalho, principalmente.

EN P86: Poderia comentar como você seleciona e organiza as estratégias para as aulas? [...]

EN J87: Uhmm :: bom assim, eu costumo dizer que o professor tem que ser antes de tudo um pesquisador, né? Porque a gente não pode simplesmente achar que vai entrar na sala de aula, todas as salas de aula que a gente tem, todos os anos, fazendo a mesma coisa e isso sempre vai dar certo.

EN P88: Certo.

EN J89: Então, eu sou muito de = eu terminei aquela aula, o intervalo que eu tenho na sala dos professores e vou pensar. “Poxa, eu planejei isso, eu segui essa diretriz e não deu certo. O que que eu vou fazer? o que que eu posso fazer? Qual foi o erro? O que eu posso melhorar?” ((verbalizando seus pensamentos ou uma conversa consigo mesmo)). Ou seja, eu descarto totalmente isso aqui e tento outra abordagem, então assim + a educação é uma coisa de tentativa e erro, registrar o que deu certo e registrar o que deu errado pra não repetir os erros e tentar repetir os acertos, né?

[...]

EN J93- Então assim, eu sofri muito no começo :: pra conseguir é :: chamar a atenção dos alunos e lidar com as possíveis reações deles, MAS eu acho que :: é existe :: uma coisa, alguma coisa que realmente valeu muito a pena estudar na faculdade foi psicologia da adolescência e psicologia da aprendizagem porque funciona muito você consegue ver muitos padrões se repetindo em várias turmas, então você começa a conseguir elaborar estratégias que vão quebrar aquelas barreiras, mas você sempre tem que = rever o que você fez e pensar: o que que deu errado? O que que deu certo porque muitas vezes uma experiência que você acha que vai dar errado e dá certo e outras que você acha que vai ser super legal e é um desastre. Isso já aconteceu comigo repetidas vezes ((risos)).

EN P94 - Uhum ((risos)).

EN J95 - Mas com isso que a gente aprende.

EN P96- Exato.

EN J97- E aí precisa ter o bom senso do professor de parar e rever. “Não, tenho que mudar esse plano porque não deu certo. E tentar uma outra coisa” ((reproduzindo a própria voz)). E foi assim mais ou menos que eu cheguei e uso até hoje em dia, porque eu estou sempre mudando a cada sala tem necessidades diferentes. Mas essa questão da interação foi o principal pra mim. Sabe?

Analisamos, nesse excerto, o discurso do professor Jota ao descrever o processo que comumente realiza ao finalizar uma aula, ou mesmo um turno de trabalho; o professor cita o intervalo na sala dos professores como momento de reflexão sobre suas aulas: “Então, eu sou muito de = eu terminei aquela aula, o intervalo que eu tenho na sala dos professores e vou pensar” (EN J89). Assim, asseveramos que tal processo vivenciado pelo professor poderá culminar na ampliação ou desenvolvimento de seu poder de agir (CLOT, 2010). Sobre o conceito de poder de agir elaborado por Clot (2010), destacamos a maneira como concebe a atividade, sobretudo nas suas relações com as emoções, com a cognição e com a afetividade em geral.

A partir da atividade linguageira de Jota, de sua reação de indignação e dos questionamentos que elabora para si mesmo, “Poxa, eu planejei isso, eu segui essa diretriz e não deu certo. O que que eu vou fazer? o que que eu posso fazer? Qual foi o erro? O que eu posso melhorar?” (EN J89), entendemos que o professor está tentando construir novas formas de atividade; um exercício costumeiro em sua prática que se tornou visível a nossos olhos a

partir de uma pesquisa aplicada pela clínica da atividade, a IaS. Consideramos oportuno citar Araújo (2017) ao discorrer sobre a fala dos docentes e o processo de desenvolvimento ou ampliação de seu poder de agir:

[...] a fala do docente tem sinais de autoria à medida que, diante das dificuldades, inicialmente apresentadas pelos alunos, o professor tenta remediar tal dificuldade, inclusive refazendo seu planejamento, e reestruturando as prescrições. E todo esse processo se dá através dos enunciados [...]. É como se através dos enunciados o docente refratasse a problemática vivenciada em sala de aula, ao assumir determinada compreensão, mas que também a refletisse, ao enunciar determinado posicionamento. (ARAÚJO, 2017, p. 172)

No excerto EN J93, Jota destaca duas disciplinas estudadas na faculdade em sua formação inicial que entende como essenciais: “[...] eu acho que ::: é existe :: uma coisa, alguma coisa que realmente valeu muito a pena estudar na faculdade foi psicologia da adolescência e psicologia da aprendizagem”. Segundo Jota, ter acesso a esses conhecimentos/conceitos o ajudou a desenvolver habilidades que tem a força de quebrar barreiras dentro da sala de aula e aproximar professores e alunos.

Na terceira pergunta, julgamos pertinente questionar Jota sobre a BNCC e o DCRC de forma mais direta, então, decidimos fazer uma afirmação e provocar uma reação em Jota. O professor afirmou, ainda no questionário inicial (etapa 1 dessa pesquisa), que o ensino por competências não representava um ponto de dificuldade para sua prática e fica para nós bem aparente que os alunos já ocupavam, em sua sala de aula, o centro do processo de ensino, portanto, a chegada da BNCC e do DCRC não representaram, para Jota, uma fonte de desgaste emocional ou uma desconfortável reformulação às suas práticas adquiridas e desenvolvidas como professor de inglês do EF.

No excerto seguinte, Jota especifica sua concepção sobre as prescrições oficiais.

EN P104: Entendo que as prescrições oficiais têm um impacto bem pequeno nas tuas escolhas.

EN J105: As prescrições oficiais = porque assim eu acho que as prescrições oficiais são mais sobre **construção de currículo**.

EN P106: Certo.

EN J107: **Eu vejo elas mais como o direcionamento principal dos :: das :: dos documentos oficiais são a questão de construção de currículo e nessa parte acho que elas são muito úteis, mas acho que falta, digamos assim, as dicas de como lidar com a sala de aula. Tipo sim o ideal é que nessa época do ano com o que os alunos já sabiam eu dê esse conteúdo, mas o como né? Sugestões de como abordar esse conteúdo dificilmente tem nos documentos oficiais.**

EN P108: Realmente.

É manifesto que a BNCC e, por conseguinte, todos os currículos elaborados a partir dela, como é o caso do DCRC, não versa sobre as estratégias, abordagens ou orientações para o planejamento de aula ou estratégias de ensino a serem utilizadas pelos professores para o ensino de LI ou de qualquer outra disciplina. Pelo discurso de Jota, percebemos que mesmo ciente de que as prescrições oficiais operam a construção do currículo, sente-se a falta de uma fonte de instruções mais relacionadas à prática em seu contexto de trabalho (EN J107).

Especialistas apontam o déficit das prescrições oficiais no como fazer (LOUSADA; BARRICELLI, 2011), no entanto, perguntamo-nos se os procedimentos/estratégias de ensino deveriam, de fato, fazer parte dos documentos oficiais (prescrições oficiais); nosso sujeito de pesquisa sente falta de orientações, mas revela não ter a expectativa de encontrar tais orientações nas prescrições oficiais. Apontamos, nesse sentido, para uma fonte diferente de orientações procedimentais ou para uma atuação mais objetiva de coordenações pedagógicas ou mesmo para uma constatação de que os procedimentos/estratégias de ensino são um campo de autoria do professor em seu *métier*.

Chegamos ao quarto questionamento, primeiramente, ficamos um pouco intrigados com o uso da palavra **inconscientemente** pelo professor em seu texto-comentário (L 2). De maneira efetiva, na EN, tivemos a oportunidade de perguntar ao professor sobre o uso desse termo e ele aproveitou a situação para não apenas explicar, mas exemplificar e dar relatos de sua prática para que pudéssemos compreender sua intenção ao utilizar o termo.

EN P110 – [...] Eu lembro que você também no seu **texto-comentário** você trouxe a palavra **inconsciente**. Né? Sobre algumas abordagens que você utiliza que EU entendi também ((como)) estratégias que você se percebe :: que às vezes um pouco inconsciente às suas decisões. Você lembra?¹⁰²

EN J111 - Sim, sim. É por ++ que ++ assim quando você = e no meu caso acho que foi umas das primeiras coisas que eu falei inclusive no dia da entrevista ((corrija-se)) da instrução, foi **“a aula tem que ser uma conversa”, e você não tem como prever como vai ser uma conversa.**

EN P112 – Uhum.

EN J113 - Você tem como prever o assunto, você tem como prever possíveis questionamentos. **Mas você não tem como prever uma conversa inteira** e às vezes enquanto você está ali naquela conversa você tem uma ideia e você pensa, **“eu vou tentar colocar ela em prática agora” Né? E às vezes, até sem você perceber, você tem essa ideia e começa a colocar em prática.**

EN P112 - Aí entra o inconsciente.

EN J115 - Uhum. Tipo, o aluno faz uma pergunta que você não esperava você começa a responder essa pergunta e aí os outros alunos têm interesse no assunto e

¹⁰² Embora a pesquisadora não tenha sido muito clara no questionamento, trocando o termo inconscientemente por inconsciente ao final do questionamento, o professor demonstra ter entendido, certamente pela referência que a pesquisadora faz ao texto-comentário, o professor responde de forma coerente.

começa a CHOVER de perguntas pra você, e aí você começa a puxar daquilo ali pra tentar explicar o conteúdo em cima do que eles estão perguntando.

EN P112 - Uhum

EN J117- Que já me aconteceu várias vezes de por exemplo, eu ter preparado uma aula sobre um assunto e aí, sei lá, tem alguma notícia da semana ou algum jogo ou então, muitas vezes acontece isso dos alunos terem curiosidade de como é a vida em um país que fala inglês, por exemplo aí, tal coisa acontece nos Estados Unidos, ou então, tal coisa acontece na Inglaterra, **e aí você inserir = começar a falar sobre aquilo e acabar percebendo que você mudou o direcionamento da aula, mas conseguiu transmitir muita coisa pra eles e acaba fazendo que eles tenham mais interesse sobre o assunto.**

No enunciado EN J111, o professor Jota destaca algo que esteve muito presente em seu discurso, sua crença que **a aula deve ser uma conversa**. Ele começa afirmando que o imprevisto faz parte da conversa e, ainda, que seria inútil esconder essa verdade, “você não tem como prever uma conversa inteira” (EN J110). Jota justifica sua analogia entre aula e conversa.

Professor Jota explica que, em algumas situações, toma decisões pedagógicas a partir do que ocorre em sala de aula, a partir da interação com seus alunos ou de acontecimentos no futebol, ou uma notícia que ganhou notoriedade na semana e chegou à sala de aula, ou ainda da curiosidade dos alunos. Jota afirma, no enunciado EN J11, que tais decisões podem mudar o direcionamento da aula e fugir do que foi planejado e isso não significa que não houve aprendizado ou que o professor não tenha aplicado seu “saber-fazer e do saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 69) para promover um meio de aprendizagem.

Observamos, a partir de seu jeito tranquilo de falar e por seu tom de voz descontraído, que as ações que resultam dos julgamentos profissionais não se configuram em um problema, ao contrário, para Jota, a interação com os alunos permite essa percepção e sua tomada de decisão, que ele, às vezes, identifica como **inconscientemente**, pois, quando se dá conta, já mudou a trajetória, movido pelas interações em sala.

Pensamos que ele tenha trazido esse discurso, pois há, no meio escolar, uma cobrança intensa sobre a entrega dos conteúdos e o cumprimento das prescrições e dos planejamentos. No entanto, Jota nos mostra algo da prática docente que comumente não é contemplado nas prescrições ou discutido em formações. Só quem está à frente da turma e envolvido no processo de aprendizagem pode descrever; pensamos que Jota nos trouxe um exemplo de aplicação do saber docente em situações reais de interação.

Nesse ínterim, trazemos um recorte de alguns dos questionamentos apresentados por Tardif (2014) ao buscar compreensão para o termo “saber”, especificamente na expressão **saber docente**. Julgamos pertinente acrescentar que Tardif (2014) nos lança uma rica seleção

de questionamentos, dentre estes, priorizamos aqueles que se aproximam ao que observamos no texto-comentário do professor Jota.

Nesse caso, o que se deve considerar como “saber”: suas representações mentais, suas opiniões, suas percepções suas razões de agir ou outros elementos de seu discurso? [...] Deve-se supor que eles sabem mais do que dizem, que seu “saber agir” ultrapassa seu “saber pensar”, em suma, que seus saberes excedem sua **consciência** ou sua razão? [...] Desde quando chamamos de “saber” alguma coisa que fazemos sem precisar pensar ou mesmo sem pensar? Não seria preferível e mais honesto falar simplesmente de “cultura dos professores”, de “habilidades”, ou então de “representações cotidianas” ou de “representações espontâneas” [...] Não temos respostas prontas para essas perguntas, mas :: mesmo assim elas merecem ser feitas. (TARDIF, 2014, p. 185, grifos nossos).

O termo **inconscientemente** citado pelo professor Jota refere-se à rapidez, ao imprevisto e, sem dúvida, à liberdade que o professor tem em sua prática, foi o primeiro ponto que ele trouxe para seu texto-comentário. Com efeito, pensamos que Jota reflete sobre sua satisfação profissional e sobre o sucesso dos alunos como proporcionais ao seu sucesso, sem dúvida, uma postura que demonstra alteridade. Percebemos que Jota se percebe como um professor melhor a partir de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, no caso seus alunos.

Assim, para falar sobre o desenvolvimento do professor, convocamos a teoria do desenvolvimento de Vigotski, para quem a presença do outro é fundamental no processo de transformação/desenvolvimento do sujeito, processo esse que passa pela aprendizagem e pela zona de desenvolvimento proximal (ZDP), e que é mediado pela interação com o outro. Professor Jota revela em enunciados da EN algumas etapas de seu amadurecimento enquanto trabalhador, os desafios de ser um professor iniciante e como descreve seu desenvolvimento.

EN J91 – Eu acho que é uma coisa extremamente importante porque você só sabe o que é dar aula depois que você está dentro de uma sala de aula. [...]

EN P92 - Uhum.

EN J93 – Então assim, eu sofri muito no começo :: pra conseguir é :: chamar a atenção dos alunos e lidar com as possíveis reações deles, mAS eu acho que ::: é existe :: uma coisa, alguma coisa que realmente valeu muito a pena estudar na faculdade foi psicologia da adolescência e psicologia da aprendizagem por que funciona muito você consegue ver muitos padrões se repetindo em várias turmas, então você começa a conseguir elaborar estratégias que vão quebrar aquelas barreiras, mas você sempre tem que = rever o que você fez e pensar: o que que deu errado? O que que deu certo porque muitas vezes uma experiência que você acha que vai dar errado e dá certo e outras que você acha que vai ser superlegal e é um desastre. Isso já aconteceu comigo repetidas vezes ((risos)).

EN P94 - Uhum ((risos)).

EN J95 - Mas com isso que a gente aprende.

EN P96 - Exato.

EN J97 – E aí precisa ter o bom senso do professor de parar e rever. “Não, tenho que mudar esse plano porque não deu certo. E tentar uma outra coisa” ((reproduzindo a própria voz)). E foi assim mais ou menos que eu cheguei e uso até hoje e dia, porque eu estou sempre mudando a cada sala tem necessidades diferentes. Mas essa questão da interação foi o principal pra mim. Sabe?

EN P98 - Certo.

EN J99 – **No começo eu era muito conteudista. De chegar e ta, ta, ta, ta, ta é isso, é isso e pronto. Agora façam a atividade. E NÃO funcionava de forma alguma. Então, eu tive que começar a trabalhar em cima disso.**

EN P100 - Aí você pensava, refletia, voltava e fazia diferente.

EN J101 – Pensava, refletia, procurava alternativas.

EN P102 – Na sua prática?

EN J103 – Não, mesmo com a minha prática, assim também lendo, pesquisando sobre outras metodologias, outras formas ((de ensinar, de manter a atenção e interagir com os alunos)), né?

Nos enunciados EN J91, EN J93 e EN J99, o professor relata o momento inicial de sua docência (“no começo”) e as dificuldades que encontrou (“eu sofri muito”), percebemos que o professor buscou na interação com os alunos e nos saberes aprendidos na formação inicial os insumos para se desenvolver enquanto trabalhador. Ou seja, mesmo que de forma indireta o professor aponta o “outro” em seu processo de desenvolvimento. Primeiramente, os seus professores universitários como mediadores de seu desenvolvimento nas disciplinas de “psicologia da adolescência e psicologia da aprendizagem” (EN J93). Destacamos, que pelo relato do professor, esse desenvolvimento não aconteceu apenas em sala de aula, enquanto o aluno de graduação Jota assistia às aulas, mas quando o professor iniciante Jota se viu frente aos desafios da docência, ele foi capaz de mobilizar esses saberes em interação com seus alunos.

No enunciado EN J93, “por que funciona muito você consegue ver muitos padrões se repetindo em várias turmas, então você começa a conseguir elaborar estratégias que vão quebrar aquelas barreiras” o professor ainda fala das disciplinas da área de psicologia e relata a trajetória de seu desenvolvimento até chegar no momento que ele desenvolve suas próprias estratégias e se apropria de sua prática.

Ainda, no enunciado EN J99 “No começo eu era muito conteudista. De chegar e ta, ta, ta, ta, ta é isso, é isso e pronto. Agora façam a atividade. E NÃO funcionava de forma alguma. Então, eu tive que começar a trabalhar em cima disso.”, o professor descreve algumas de suas constatações enquanto professor iniciante, constatações estas que o levavam a constantes reflexões.

Ainda sobre o desenvolvimento do professor relatamos que, ao final da EN, perguntamos a Jota se ele percebia, a partir da experiência de participar da pesquisa, alguma transformação em sua prática, ao que o professor respondeu,

EN J153 - Eu não sei se eu diria que transformou, mas eu achei e :: muito interessante a ideia de que você ao instruir, você automaticamente deixa claro, inclusive para você mesmo, as suas prioridades enquanto professor.

EN P154 – Certo.

EN J155 – Assim, fica muito claro que é :: e aí eu fico muito contente comigo mesmo ((sorri)), em ver que a minha prioridade é o que realmente devia ser a prioridade do professor, que é o estudante, o aluno. Então, assim. Foi muito interessante pra mim perceber isso dentro de minha própria fala. Isso foi muito bom de ver.

Desta forma, as trocas dialógicas entre Jota e a pesquisadora durante a retomada da IaS instauraram um processo reflexivo e coanalítico, polindo a autoestima do professor (EN J153), algo difícil de ser alcançado na formação profissional por se tratar de um aspecto psicológico e individual, além de autorregulado.

O autoconceito positivo é, na verdade, a base para a autoconfiança, tão primordial em tempos difíceis para o ensino-aprendizagem. Nesse caso, não trazemos resultados contundentes, mas estes apontam a perspectivas positivas, com esse abrir de olhos do professor, e fortes indícios de desenvolvimento.

Tendo, pois, concluído as análises do *corpus*, externamos o compromisso de que tais análises, apesar de subjetivas, foram feitas de modo a contemplar o máximo de elementos possíveis, seguindo critérios previamente definidos e confiáveis. Dessa forma, procedemos às Considerações Finais da presente dissertação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O comportamento é um sistema de reações vencedoras. Tal como ela se realizou, não passa de uma ínfima parcela do que é possível. O homem está repleto, a cada minuto, de possibilidades não realizadas (Vygotsky, 2003, p. 76)¹⁰³. Ora, essas possibilidades descartadas que não são acessíveis diretamente – nem para o sujeito, nem para o interlocutor – continuam, apesar disso, a agir.”

(CLOT, 2010, p. 193)

Nas considerações finais, apresentamos primeiramente uma síntese das etapas deste estudo, retomando as questões de pesquisa, às quais respondemos. Após cada questão de pesquisa, apresentamos algumas reflexões acerca da atividade docente de um professor experiente de inglês atuante em uma escola pública de ensino fundamental e médio.

Evidenciamos que esta pesquisa teve como objeto de estudo o professor em seu trabalho com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Buscamos, como objetivo principal, analisar, a partir do discurso de um professor de inglês do ensino fundamental da escola pública, como ele percebe os efeitos do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) elaborado a partir da BNCC na sua prática docente.

Em termos de objetivos específicos, nosso estudo buscou: 1) Descrever como se dá a escolha das estratégias de ensino utilizadas pelo professor de inglês do ensino fundamental para realizar sua atividade no contexto da escola pública pautando-se no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e 2) Identificar, a partir do discurso do professor, pontos de conflito, de dificuldade, de (re)ajuste e de êxito para a realização de sua atividade professoral com o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De modo a atingirmos nossos objetivos, recorreremos a uma vasta fundamentação teórica pertinente à nossa investigação, que, posteriormente, auxiliou-nos tanto na geração de dados e do *corpus* discursivo, quanto na análise deste.

¹⁰³ Vygotski, L. (2003). *Conscience, inconscience, émotions* (F. Séve & G. Fernandez, trad.). Paris: La Dispute.

Para o desenvolvimento dessa dissertação, optamos por aplicar três etapas de pesquisa. A primeira foi o questionário inicial, em seguida, o método da IaS e finalizamos com o procedimento da EN.

Servimo-nos do aporte da ergonomia da atividade, da clínica da atividade, do ensino de línguas, do histórico das prescrições oficiais no Brasil, do pensamento vigotskiano e da análise dialógica do discurso, na perspectiva bakhtiniana, buscando responder às nossas questões de pesquisa, analisando as respostas ao questionário inicial, por meio da atividade linguageira proveniente das interações verbais entre a pesquisadora e o professor participante na IaS; do texto-comentário escrito por esse professor e da narração da participação do professor em todas as etapas da pesquisa na EN.

Em relação à questão geral de pesquisa – *Como o professor de inglês do ensino fundamental da escola pública brasileira percebe os efeitos do DCRC elaborado a partir da BNCC em sua prática docente?* – O professor Jota acolhe a prescrição oficial, sente-se preparado para trazê-la para sua sala de aula; não demonstra angústia ou mesmo nega a aplicabilidade da prescrição. Relata que algumas adaptações precisam ser realizadas, principalmente no que se refere às habilidades relacionadas ao eixo oralidade. Na opinião do professor, a BNCC representa uma evolução nos documentos oficiais.

De fato, pelo que observamos na atividade linguageira do professor, o efeito da nova prescrição em seu planejamento e/ou em sua aula não são marcantes. Provavelmente, não causaram angústia ou dificuldades para o professor. Na realidade, nossa coanálise apontou dois impedimentos na atividade do professor, ou pelo menos dois aspectos que exigem do professor constante ressignificação das prescrições. O primeiro sobre a carga horária, insuficiente para dar conta do desenvolvimento de todas as habilidades prescritas na BNCC/DCRC e o segundo se aplica a uma necessidade de se inserir às prescrições oficiais uma visão mais realista frente às turmas marcadamente heterogêneas que encontramos nas escolas públicas brasileiras.

Estamos cientes que a carga horária a ser trabalhada nas disciplinas não é prescrita na BNCC/DCRC, sendo comumente dimensionada pelas instituições. No entanto, falamos de um impedimento à realização da prática dos professores, que é debatido há décadas e que não faz parte da organização da BNCC ou mesmo do DCRC, mesmo sendo prescrições recentes, e a questão da carência de carga horária para o ensino de LI nas escolas ser de amplo conhecimento dos especialistas; esse aspecto não foi contemplado nas prescrições oficiais no sentido de dimensionar os objetos de conhecimento, por exemplo.

Quanto ao aspecto da visão mais realista da escola, vamos citar a heterogeneidade dos grupos bastante presente no discurso do professor nas três etapas deste estudo; jamais em tom de crítica à instituição ou às prescrições, mas como um aspecto que não pode deixar de ser percebido na prática do professor e, ainda, como fator que pode vir a impedir algumas práticas em sala de aula.

Em nossa observação, as prescrições oficiais, comumente, partem do princípio de que o professor encontra as condições ideais de trabalho e não oferecem margem de manobra para os profissionais. Dessa forma, a assertividade da designação dos objetos de conhecimento e habilidades para toda e cada série/ano do ensino básico deixa poucas decisões nas mãos dos professores. Na verdade, os planejadores das prescrições oficiais parecem não considerar possíveis conflitos ou impedimentos que o professor vai, de fato, encontrar.

A BNCC/DCRC é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, definição retirada do site do MEC¹⁰⁴. Segundo essa definição, fica subentendido que os currículos regionais devam ser ainda mais ricos e abrangentes, além de conter as adequações à sua região.

Sobre as condições ideais de trabalho que percebemos nos textos das prescrições oficiais, citamos Lousada e Barricelli (2011); as autoras destacam o chamado “contrato de felicidade” (LOUSADA; BARRICELLI, 2011, p. 240), que se resume no seguinte: “ao ler os textos, tem-se a impressão de que tudo dará certo, ignorando os conflitos e impedimentos inerentes às situações de trabalho em geral e, em nosso caso, do trabalho de ensino” (LOUSADA; BARRICELLI, 2011, p. 240). Ou seja, nas prescrições oficiais, considera-se a sala de aula ideal (estrutura física) e o aluno ideal (na idade certa, com apoio da família, estabilidade financeira, etc.).

Temos o sentimento de que aquilo que o professor Jota revela em seu discurso parece alinhar-se bem ao que Lousada e Barricelli (2011) mencionam acerca do “contrato de felicidade”. Como já afirmamos, ele não tece críticas, mas aponta as soluções que, com sua experiência e seu desenvolvimento profissional, vem colocando em prática ao longo dos anos; isso nos obriga a reconhecer um processo evolutivo na sua prática docente. Percebemos um profissional responsável e responsivo às demandas dos alunos e às suas próprias demandas, sendo um professor que reconhece seu valor e suas habilidades.

¹⁰⁴ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Tratando-se da primeira questão específica de pesquisa: *Como se dá a escolha de estratégias de ensino pelo professor de inglês do ensino fundamental para realizar sua atividade do contexto da escola pública pautando-se no DCRC elaborado a partir da BNCC?* – chegamos à seguinte resposta:

Para o professor Jota, a escolha das estratégias de ensino está ancorada na sua formação e nas experiências adquiridas nos anos em sala de aula. Para o professor, as prescrições contribuem para a elaboração do currículo. Quanto ao modo de trabalhar, a prática do professor é pessoal e construída no *métier*. Além de ser aprendida a partir de estudo e leitura, na academia, pode também ser desenvolvida a partir de experiências profissionais vividas pautadas no respeito aos alunos e às suas fases de desenvolvimento, assim como na observação do comportamento dos alunos e adoção de práticas reflexivas pelo professor.

Jota faz poucas referências literais à BNCC ou ao DCRC em seu discurso ou mesmo no texto-comentário que elaborou, no entanto, percebemos em diversas passagens de seus enunciados, questões pertinentes às prescrições oficiais, entre elas: a valorização do conhecimento prévio do aluno como ponto de partida para a escolha das estratégias de ensino; considerar o aluno como agente de seu aprendizado; incentivar o aprendizado com autonomia ou, ainda, promover o aprendizado a partir de habilidades que possam ser mobilizadas pelo aluno em sua vida cotidiana associada à escolha de temas ou assuntos de interesse e aplicabilidade para os alunos.

Assim, tendo em vista que o professor revela estar usando, amplamente, a abordagem por competências e habilidades proposta pela BNCC, concluímos que estas estratégias já faziam parte do repertório do professor Jota e, portanto, a chegada da nova prescrição veio validar suas estratégias de ensino de LI.

A partir de nossa segunda questão específica de pesquisa – *Que pontos de conflito, de dificuldades, de (re)ajuste e de êxito podem ser percebidos a partir do discurso do professor na realização de sua atividade professoral com o DCRC elaborado a partir da BNCC?* - obtivemos a seguinte resposta:

O professor Jota relata ter bastante dificuldade em desenvolver as habilidades orais dos alunos, o que sinaliza ser um ponto de frustração para o professor. Diversos fatores impedem que o aprendizado da LI de fato aconteça e que os alunos concluam a educação básica fluentes na LI.

O professor Jota relata que desenvolve estratégias para que os alunos confiem nele e desejem permanecer em sala de aula, no entanto, compreende aqueles alunos que são

envergonhados, aqueles que não tiveram um estudo mais sistematizado da LI iniciado no 6º ano ou, ainda, aqueles alunos provenientes de famílias que carecem de estabilidade financeira para oferecer as condições mínimas para que os filhos possam se dedicar aos estudos.

Na opinião do professor, o contato diário com a LI seria parte da solução para que as turmas atingissem um nível de proficiência em LI que permitisse o uso da língua em outros meios além da escola. Nesse ínterim, professor Jota afirma fazer o possível para realizar sua docência sem se cobrar por objetivos impossíveis de serem realizados.

O professor Jota relata ter pouco conhecimento das prescrições oficiais, de forma geral. Não teve a oportunidade e/ou motivação de ler a BNCC, como registrou no questionário inicial. No mesmo documento, Jota nos informa que a escola em que trabalha ofereceu uma breve formação sobre o DCRC na semana pedagógica e disponibilizou o documento para que os professores realizassem a leitura e elaborassem o plano anual.

Identificamos que essa ação da escola, que consta no plano de implementação da BNCC elaborado pelo MEC, ratifica o *status* das prescrições oficiais como obrigatórias e não mais como orientações curriculares. Outro fator apontado pelo professor Jota é que o material didático que ele trabalhou em 2019 já era adaptado às competências e às habilidades prescritas na BNCC; acreditamos que esse fato também veio a amenizar possíveis efeitos negativos.

Gostaríamos de indicar uma segunda ação que poderia ser promovida pelo MEC após dois ou três anos de implementação da BNCC. Sugerimos que os professores atuantes nas escolas possam ser ouvidos para eventuais revisões e consequentes (re)adaptações no documento oficial.

Os professores deveriam ocupar uma posição central em relação às propostas curriculares, tendo em vista que são eles os principais atores no efetivo processo de ensino – sujeitos sociais que exercem a função de mediação da cultura e dos saberes escolares. Defendemos, então, que as reformas curriculares insistam em considerar ou agregar um protagonismo ao papel do professor, reconhecendo ser este um sujeito fundamental para esse processo de mediação de saberes.

Apesar de o campo educacional registrar uma multiplicidade de estudos sobre subjetividade, identidade, carreira, processos de formação e constituição de saberes docentes, as políticas educacionais tentam, mas não conseguem, efetivamente, assegurar que aqueles que atuam na escola participem ativamente do processo reformativo e possam subsidiar, com as experiências adquiridas, a formulação de propostas curriculares.

Entendemos ser, logisticamente, difícil que os professores de cada estado e de cada instituição possam opinar na elaboração de uma base curricular nacional e reconhecemos a importância de tal documento, no entanto, pensamos que o documento poderia, a título de sugestão, permitir a combinação de diferentes habilidades à escolha do professor e que essas escolhas fossem levadas em consideração no momento de avaliação dos alunos. Com tantas ferramentas tecnológicas a nosso dispor, talvez uma plataforma acessível aos professores com bancos de questões para elaborar os exames nacionais pudesse, de fato, revelar um retrato mais fiel da educação no Brasil.

Sobre o método da IaS, julgamos que contribuiu para a instauração de um processo reflexivo e analítico desse trabalhador, que acarreta uma possibilidade de mudança futura calcada numa sensação de bem-estar em sua profissão. Este fato se torna ainda mais claro se partirmos do princípio de que o indivíduo está em desenvolvimento constante; acreditamos que possam se dar futuras transformações, após esse momento no qual Jota se dá conta da extensão de suas ações enquanto professor.

A atividade linguageira de Jota mostrou um profissional responsável e responsivo às demandas dos alunos, um profissional que implementa, em sua prática, abordagens que permitem que a voz do aluno seja ouvida em sala de aula, que o conhecimento prévio do aluno seja valorizado e que o aprendizado seja acessível e significativo para o aluno. Deixamos claro que o professor não afirma que todos esses aspectos se revelam nas aulas a todo o momento, o professor descreve, inclusive, vários impedimentos a sua prática. Professor Jota, certamente, instrui seu sócia para uma aula real e, incentivado pelos questionamentos da pesquisadora, reforça que a prática docente deve ser respeitosa e generosa e que a escola deve ser um lugar seguro e justo para que a aprendizagem possa de fato acontecer.

O professor demonstra, a partir de seu discurso, nesta pesquisa interventiva, sua satisfação em olhar para sua prática e perceber que ele construiu um acervo de saberes que o levam a direção profissional desejada e planejada por ele. O professor se mostra satisfeito com o que lê nas transcrições da IaS e se dá conta que sua abordagem traz a interação como aspecto basilar, além de deixar sua paixão pela docência evidente: “Eu achei, eu acho interessante o fato de :: que falando sobre isso, eu vejo como eu realmente gosto de dar aula” (IaSF1 J324). A partir dessa reflexão, o professor pode desenvolver maior autoconfiança em sua prática, mais segurança e tranquilidade em sua tomada de decisão, o que pode significar menos estresse e mais oportunidades de desenvolvimento profissional, além de mais saúde e equilíbrio emocional.

Dessa forma, destacamos, nesta pesquisa, a sua relevância para os estudos da Linguística Aplicada, por abordar uma prescrição oficial de caráter obrigatório em seu primeiro ano de aplicação para o ensino de LI. Também, o compromisso com o conhecimento e o papel social que desempenha.

Certamente, é uma modesta contribuição para a escola pública brasileira, no entanto, como evidenciamos neste estudo, é possível que outras transformações aconteçam na prática do professor e possam ser estendidas a todas suas turmas e mesmo ao coletivo profissional. Assim, alcançamos a escola pública a partir de um estudo acadêmico interventivo.

Os resultados de nossos estudos nos conduzem à reflexão de que a BNCC, mesmo com necessidade de algumas adequações, é eficiente para nortear a prática do professor de LI. Ainda, a chegada do documento à escola não necessariamente representa um desafio aos professores experientes, que utilizam o material didático adaptado à prescrição e que se sintam aptos a trabalhar com a abordagem por competências. Acrescentamos que este estudo não abrange os professores iniciantes e que isso pode ser um nicho para próximos estudos na área.

Por fim, procedemos ao momento final, quando damos acabamento a este estudo, cientes de que a investigação do tema não termina aqui. As pesquisas sobre prática docente, prescrições e linguagem pertencem a um complexo domínio com múltiplas trajetórias a serem exploradas e acreditamos que a nossa pesquisa carrega essa característica. Desejamos que outros estudos venham dar continuidade a essa proposta e que não tardem a se mostrar.

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. Tradução de Anna Rachel Machado. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, PR: Eduel, 2004. p. 35-53.
- AMIGUES, René. Le travail enseignant: prescriptions et dimensions collectives de l'activité. **Les Sciences de l'éducation Pour l'Ère nouvelle**. Le travail partagé des enseignants. v. 42, n° 2, 2009. p. 11-26.
- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo, SP: Contexto, 2014, p. 95-114.
- ARAÚJO, Angela de Alencar Carvalho. **O trabalho docente no ensino de língua inglesa sob o olhar do formador e do formando: análise das relações dialógicas na atividade linguageira através do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação**. 2018. 744 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/andrea.ana/Downloads/TESE-ANGELA-DE-ALENCAR-CARVALHO-ARAU%CC%81JO%20(2).pdf. Acesso em: 18 fev. 2020.
- ARAÚJO, Maria Djany de Carvalho. **Prescrições e discurso do professor de espanhol/ língua estrangeira (E/LE) e sua atividade com a leitura em escolas do ensino médio do Ceará**. 2017. 242 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza: 2017. Disponível em: file:///C:/Users/andrea.ana/Downloads/Maria-Djany-de-C.-Arau%CC%81jo.pdf . Acesso em: 18 fev. 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000. 419 p.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010. 155 p.
- BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV, V. N.) **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. 16. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo, SP: Hucitec, 2014. 203 p.
- BAKHTIN, Mikhail. **A teoria do romance I: A estilística**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Editora 34, 2015. 256 p.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2018. 341 p.
- BALTAR, Marcos Antônio Rocha. **A competência discursiva através dos gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula**. 2003. 149f. (Programa de Pós-graduação em Letras Teorias do texto e do Discurso). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul: 2003. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/2516>> Acesso em: 14 fev. 2021.

BATISTA, Matilde Agero; RABELO, Laís. Imagine que eu sou seu sócia... Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 16, n. 1, p. 1-8, 2013.

BAUER, Martin; GASKELL, George. (orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BELTRÃO, Tatiana. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. **Senado Notícias**, 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em: 06 de dez. de 2020.

BESSA, Luciana Peixoto. **Análise da atividade docente pelo método da instrução ao sócia: trabalhando a comunicação oral em língua inglesa no ensino médio**. 2019. 190f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza: 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/andrea.ana/Downloads/DISSERTAC%CC%A7A%CC%83O_LUCIANA-PEIXOTO-BESSA%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/andrea.ana/Downloads/DISSERTAC%CC%A7A%CC%83O_LUCIANA-PEIXOTO-BESSA%20(7).pdf). Acesso em: 17 fev. 2021.

BESSA, Luciana Peixoto. **A atividade do professor de inglês no ensino público: a comunicação oral presente em sala de aula**. Curitiba, PR: Appris, 2020. 207 p.

BEZERRA, Paulo. Breve glossário de alguns conceitos chave. In: **BAKHTIN, Mikhail. A teoria do romance I: A estilística**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Editora 34, 2015. p. 243-249.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: Brait, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo, SP: Editora Contexto. 2014. p. 61-78.

BRAIT, Beth. Estilo. In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2014a. p. 79-102.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2014b. p. 9-31.

BRANDÃO, Giselle Reis. Olhares e fazeres distintos sobre a intervenção e a pesquisa. In: BAKS-LEITE, Luci; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; ANJOS, Daniela Dias dos. (orgs.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 131-152.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 5 fev. 2021.

BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Língua Estrangeira - 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei n. 10.172/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+EM: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF, 2002. 144 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares do Ensino Médio (OCEM): linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF, v. 1, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio (OCEM): linguagem, códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13558>. Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**, 2007. Disponível em: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Brazil/Brazil_PDE_Por.pdf, Acesso: 20 de novembro 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 10. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pecb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 10. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pecb005-11&Itemid=30192. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei Federal 13.005/2014. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. Página 16 da Seção 1 de 18 de junho de 2015. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16>. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, DF, 2017. 470 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018a. 600 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC**. Brasília, DF, 2018b. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_BNCC_2018_atualizacao_2020_cap_1_ao_6_interativo_28.pdf. Acesso em: 26 de jan 2021.

BRITISH COUNCIL, **Ensino de língua inglesa na educação brasileira**: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Plano CDE. São Paulo, SP, British Council, 2015. 48 p. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf. Acesso em: 06 dez. de 2020.

BROOKFIELD, Stephen. **Becoming a critically reflective teacher**. 2. ed. Published by Jossey-Bass. San Francisco, CA, 2017.

BROWN, Douglas. **Teaching by principles**: an integrated approach to language pedagogy. 2. ed. White Plains: Longman. 2001. 480 p.

CAROLY, Sandrine. **Activité collective et réélaboration des règles**: des enjeux pour la santé au travail. Lisboa: [s.n], 2010. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel00464801/document> Acesso em: 17 jun 2021.

CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará**: educação infantil e ensino fundamental. Fortaleza, CE: 2019.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, Vilson. J. **O professor de línguas**: construindo a profissão. Pelotas, RS: EDUCAT, 2001. p. 21-39.

CLOT, Yves. Clínica do trabalho, clínica do real. Tradução de Kátia Santorum e Suyanna Linhales Barker. **Le journal des psychologues**, Paris, n° 185, mar, 2001. Não paginado.

CLOT, Yves; Entrevista com Yves Clot. Tradução e notas de Adail Sobral. [Entrevista]. São Paulo: **Psic. da Ed.**, n. 20, 2005. p. 155-160. Entrevista concedida a Anna Rachel Machado.

CLOT Yves. Entrevista: Yves Clot. [Entrevista]. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. [online] v. 9, n. 2, 2006, p. 99-107. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v9n2/v9n2a08.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

CLOT Yves. **A função psicológica do trabalho**. 2. ed. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte, MG: Febrefactum, 2010.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos. Tradução de Rozania Moraes e Aline Farias. **Revista Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, MG: v. 25, n.2, 2016, p.33-60.

CLOT, Yves. Clínica da Atividade. Tradução de Suélen Maria Rocha e Emily Caroline da Silva. In: **Revista Horizontes**, Universidade de São Francisco. São Paulo, SP: v. 35, n. 3, p. 18-22, 2017.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Genres et styles en analyse du travail: Concepts et méthodes. **Travailler: Revue Internationale de Psychopathologie et de Psychodynamique du Travail**. N. 4, 2000. p.7-42. Disponível em: http://www.ucm.es/cont/news2/media/clot clot_Yvyvestexteclot43.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

CONSIDERA, Anabelle Loivos. Um museu de grandes novidades: a reforma do ensino médio. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIN, Marcel Álvaro. (orgs.). **BNCC e o Ensino de língua e literatura**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2019. p. 41-85.

CUNHA, Alex Garcia; MICCOLI, Laura (orgs.). **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DANIELLOU, François. Le travail des prescriptions. In: **XXXVII Congress Aix-En-Provence**. Conference Inaugurale, 2002. p. 8-16.

DANIELLOU, François. Introdução: questões epistemológicas acerca da ergonomia. In: DANIELLOU, François (Coord.). **A ergonomia em busca de seus princípios**. Tradução coordenada por Maria Irene Stocco Betiol. São Paulo, SP: Edgard Blücher, 2004. p. 1-17.

DEWEY, John. Experiência e educação. Trad. Anísio Teixeira. Título original: Experience and education (1938). **Atualidades Pedagógicas**. V. 13. 3. ed. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1979. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1062221/mod_resource/content/1/experiencia-e-educacao-dewey.pdf. Acesso em: 18 fev. 2021.

ERNICA, Maurício. Prescrição e desenvolvimento em situação de trabalho. In: BAKS-LEITE, Luci; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; ANJOS, Daniela Dias dos. (orgs.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 49-57.

FAÏTA, Daniel. Gêneros do discurso, gêneros da atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, SC: Eduel, 2004, p. 57-80.

FARACO, Carlos Alberto **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009. 168 p.

FARACO, Carlos Alberto. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, RS: v. 46, n. 1, p. 21-26, jan./mar. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/andrea.ana/Downloads/9217-Texto%20do%20artigo-32691-1-10-20110714.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2021.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo, SP: Contexto, 2014, p. 37-60.

FARIAS, Aline Leontina Gonçalves. **Atividade docente de estagiários de francês: prescrições, gênero e estilo**. 2011. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza: 2011.

FARIAS, Aline Leontina Gonçalves. **Análise de diálogos de autoconfrontação**: relações dialógicas e transformação na atividade linguageira de professores estagiários de francês sobre sua atividade docente. 2016. 446 f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza: 2016.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo, SP: Editora Parábola, 2019. 125 p.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2016. 160 p.

FRANCO, Cláudio. **Way to English to Brazilian Learners**, 9o ano: Ensino fundamental, anos finais. Manual do professor. 2a ed. 1ª impressão. São Paulo, SP: Ática, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra, 1996. 148 p.

FONSECA, Ana Lúcia Borges. **A imposição do inglês como política linguística**: na contramão do plurilinguismo. 2018. Tese - Doutorado em Educação (Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: 2018.

FRIEDRICH, Janete. **Lev Vygotski mediação, aprendizagem e desenvolvimento**: uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução da Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. 128 p.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIN, Marcel Álvaro. **BNCC e o Ensino de língua e literatura**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2019.

GIMENEZ, Telma. Narrativa 14: Permanência e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, Diógenes Cândido. (org.). **Inglês em escolas públicas NÃO funciona?** São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2011. p. 47-54.

GOMES, Fábila Evangelista. **O ensino de língua inglesa nas escolas públicas no município de Diamantina-MG**: das orientações curriculares às práticas pedagógicas. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional Educação). Universidade Federal dos vales de Jequitinhonha e Mucuri. Campus JK, Diamantina: 2018.

GOULARTE, Raquel da Silva; GATTO, Vanessa Bianchi. O método instrução ao sócia(ias) na pesquisa sobre o trabalho docente - **Linguagens & Cidadania**, v. 1,5 dez/jan, Santa Maria, RS: 2013.

GRANOVSKY, Pablo. Zona de desenvolvimento proximal e formação profissional. **Laboreal**, v. 14, n. 2, Portugal, Porto: 2018. p. 116-118. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15667/laborealxiv218pgpt>. Acesso em: 23 maio 2021.

GUÉRIN, François; LAVILLE, Antoine; DANIELLOU, François; DURAFFOURG, Jacques; KERGUELEN, Alain. **Compreender o trabalho para transformá-lo**: a prática da ergonomia. Tradução de Giliane M. J. Ingratta e Marcos Maffei. São Paulo, SP: Blucher, 2001. 200 p.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin. Construindo um corpus de pesquisa – Entrevista Narrativa. In BAUER, Martin.; GASKEL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: manual prático**. Editora Vozes. Petrópolis, RJ: 2003. p. 90 a 113.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Funções mentais superiores e a formação da consciência em sujeitos com deficiência mental grave: implicações pedagógicas. In: **Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas**. SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (org.) Campinas, SP: Mercado das letras, 2013. p. 151-172.

LANCMAN, Selma; UCHIDA, Seiji. Trabalho e subjetividade: o olhar da Psicodinâmica do Trabalho. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2003, v. 6, São Paulo, SP: 2003. pp. 79-90.

LEFFA, Vilson José. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, Hilário; VANDRESEN, Paulino. (org.). **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, Vilson José. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**. n. 4, Pelotas, RS: APLIESP, 1999. p. 13-24.

LEFFA, Vilson José. (org.). **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas, RS: Educat, 2001. p. 21-123.

LEFFA, Vilson José.; IRALA, Valesca Brasil (orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas, RS: Educat, 2014.

LEFFA, Vilson José. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas, RS: EDUCAT, 2016. 324p.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. ver. e ampl. São Paulo, SP: Eccus Editora, 2018. 304 p.

LIBERALI, Fernanda Coelho. O desenvolvimento reflexivo do professor. **The ESpecialist**, v.17, no 1, São Paulo, SP: 1996. p.19-37.

LIBERALI, Fernanda Coelho; MEGALE, H. Antonieta. Elite bilingual education in Brazil: an applied linguist's perspective. **Applied Linguistics Journal**, 18(2), pp. 95-108, Bogotá, Colômbia: 2016.

LIMA, Anselmo Pereira de. **Visitas técnicas: um processo de “conciliação” escola-empresa**. 2008. 332 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Universidade Católica de São Paulo, Pato Branco: 2008.

LIMA, Guilherme da Silva. O conceito de compreensão em Bakhtin e o Círculo: reflexões para pensar o processo educativo. **Bakhtiniana**, Rev. Estud. Discurso [online]. 2020, v.15, n.3, pp.297-317. Epub Sep 21, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732020000300297&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 abr. 2021.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor.** Tese. 347 f. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo: 2006.

LOUSADA, Eliane Gouvêa.; BARRICELLI, Ermelinda. Análise comparativa de textos que orientam o trabalho educacional: décadas diferentes, mesmas prescrições. In: **Eutomia: Revista de Literatura e Linguística.** Recife, PE: 2011, p. 224-246. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1049>. Acesso em: 23 jan. 2021.

LOPES, Wescley Batista. **Prescrições e instrumentos na aula de civilização: análise da atividade docente de estagiários de FLE.** 2017. 260 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza: 2017. Disponível em: http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Wescley%20Batista%20Lopes.pdf. Acesso em: 21 fev. 2021.

LUVISON, Cidinéia da Costa. SILVA, Luzia Batista de Oliveira. As narrativas nas aulas de matemática: um processo de pertença e de responsividade. In NACARATO, Adair Mendes. **Pesquisas (com) narrativas: a produção de sentidos para experiências discentes e docentes.** São Paulo, SP: Editora Livraria da Física, 2018. p. 32-47.

MACHADO, Anna Rachel. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina, PR: EDUEL, 2004.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa. Apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. **Linguagem em (Dis)curso.** Palhoça, SC, v. 10, n. 3, set./dez, 2010. p. 619-633.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura. SHIGONOV, Alexandre Neto A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, SP: v. 32, n. 3, set./dez. 2006. p. 465-476.

MACIEL, Lucas Vinício de Carvalho. Os elementos constitutivos do enunciado em suas relações dialógicas: um exemplo de análise. **Linguagem em (Dis)curso.** v. 15, n. 2, p. 249-266. Tubarão, SC. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/JCKZJ7ps9ntsJyDBzNbC6Xp/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 6 ago. 2021.

MAGALHÃES, Elisandra Maria. **Autoconfrontação simples (ACS): um instrumento a serviço da formação profissional de futuros professores de francês como língua estrangeira (FLE).** 2014. 232 f. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza: 2014.

MAGALHÃES, Elisandra Maria. **Análise dialógica da atividade linguageira de professores formadores de línguas inglesa e espanhola: implicações das abordagens clínica e ergonômica da atividade na formação inicial.** 2019. Tese. 357 f. (Doutorado Acadêmico em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza: 2019.

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

MARQUES, Gláucia Maria Bastos. **A leitura literária na formação de professores e no exercício da docência**: de leitores em formação a formadores de leitores. 2017. 321 f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

MEGALE, Antonieta. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The ESpecialist**, São Paulo, SP: 2018.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, SP: v. 35, n. 102, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092020000100507&script=sci_arttext. Acesso em: 20 mar. 2020.

MICCOLI, Laura. Ensino e aprendizagem de inglês: Experiências, Desafios e Possibilidades. Col. **Novas perspectivas em Linguística aplicada**. V. 2. Campinas-SP: Pontes Editores, 2010. 280 p.

MICCOLI, Laura. Valorizar a disciplina de inglês e seu trabalho de professor. In: CUNHA, Alex Garcia; MICCOLI, Laura (orgs.). **Faça a diferença**: ensinar línguas estrangeiras na educação básica. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2016, p. 14-36.

MOACYR, Primitivo. A instrução e o império (Subsídios para a história da educação no Brasil) 1823-1853. **Série Brasileira**, n.66. v. 1. São Paulo, SP: Cia. Editora Nacional, 1936.

MORAES, Rozania Maria Alves. A abordagem ergonômica da atividade docente: uma introdução às noções teóricas e metodológica. **Linguagem em foco** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE v. 6, n. 1. Fortaleza, CE: 2014. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1931/1721> Acesso em: 18 fev. 2021.

MORAES, Rozania Maria Alves; MAGALHÃES, Elisandra Maria. Abordagem clínica na análise da atividade docente: uma via unindo pesquisa, intervenção e formação. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 105-120, set./dez, São Paulo, SP: 2017.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. **Instrução ao sócia: normas para transcrição e produção do comentário reflexivo**. Tradução e adaptação de “Guide pour l’écoute, la transcription et l’écriture d’un commentaire réflexif” cedido por Yvon Miossec (CNAM, Paris) no III CICA, USP, SP, 2016.

NACARATO, Adair Mendes. BETERELI, Kelly. Cristina. As narrativas autobiográficas de professores: gêneros discursivos como instrumentos de (auto)formação. In: **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malu Matêncio. BUENO, Luzia; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira, CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs.). Série Ideias Sobre Linguagem. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 261-280.

NACARATO, Adair. Mendes. **Pesquisas (com) narrativas**: a produção de sentidos para experiências discentes e docentes. São Paulo, SP: Editora Livraria da Física, 2018. 355 p.

ODDONE, Ivar; RE, Alessandra; BRIANTE, Gianni. **Redécouvrir l’expérience de travail**. Paris: Les éditions sociales, 2015. 302 p.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Método de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo, SP: Parábola, 2014. 210 p.

PAGNONCELLI, Claudia. **Uma análise do agir docente a partir da instrução ao sócia: a regulação de elementos do trabalho do professor**. 2018. 188 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco: 2018.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes Oliveira. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2014. 200 p.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de Pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo, SP: Parábola, 2019. 160p.

PASSEGI, Maria da Conceição. Contos da experiência, reflexividade e conhecimentos: uma combinatória de lógicas narrativas. In NACARATO, Adair. Mendes (org.). **Pesquisas (com) narrativas: a produção de sentidos para experiências discentes e docentes**. São Paulo, SP: Editora Livraria da Física, 2018. p. 9-14.

PERRENOUD, Phillipe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução Bruno Charles Magne. Editora Artmed. Porto Alegre, RS: 1999. 86 p.

PEREIRA, Maristela de Souza. Movimento operário italiano, Ivar Oddone e a instrução ao sócia. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.26, n3, p. 13-27, set-dez, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9731/6873>. Acesso em: 18 fev. 2021.

PINHEIRO, Francisco Pablo Huascar Aragão; COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos; MELO, Pamella Beserra; AQUINO, Cassio Adriano Braz. **Clínica da Atividade: conceitos e fundamentos teóricos**. Arquivos Brasileiros de Psicologia; Rio de Janeiro, RJ: 68 (3): p.110-124. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2290/229053337009.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021.

PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo, SP: Humanitas Publicações, 1999. 237 p.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Vencer Barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: **Inglês nas escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2011. p. 55-65.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Reforma curricular e ensino. In: GERHARDT, Ana Flávia Magela; AMORIN, Marcel Álvaro (org.). **BNCC e o Ensino de língua e literatura**. Campinas, SP: Pontes Editore, 2019. p. 23-39.

RAZZA, Bruno Montanari; LÚCIO, Cristina do Carmo; SILVA, José Carlos Plácido da; PASCHOARELLI, Luís Carlos. Da organização científica a ergonomia: a contribuição de Frederick Winslow Taylor. In: SILVA, José Carlos Plácido da; PASCHOARELLI, Luís Carlos (orgs.). **A evolução histórica da ergonomia no mundo e seus pioneiros**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2010. p. 37-48. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/110770/ISBN9788579831201.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 jul. 2021

REGO, Teresa Cristina. **Vigotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 138 p.

RICHARDS, Jack; RODGERS, Theodore. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 2. ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **A língua inglesa no ensino fundamental I público: diálogos com bakhtin por uma formação plurilíngue**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 48(2), Campinas, 2009. p.247-274. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132009000200006>. Acessado em: 23 maio 2021.

ROCHA, Julciane. Design thinking na formação de professores: novos olhares para o desafio da educação. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre, RS: Penso, 2018. p. 153-174.

ROJO, R. Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e Multiletramentos. In: Roxane Rojo (org.). **Escol@ Conectada os Multiletramentos e as TICS**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

SABÓIA, Aline Luna. **Análise da atividade de professores de literatura do ensino médio no uso do texto literário associado às mídias digitais: um estudo por meio da autoconfrontação**. 2019. Dissertação. 189 f. (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza: 2019.

SANDRÉ, Marion. **Analyser les discours oraux: approche pluridisciplinaire**. Paris, FR: Armand Colin, 2013.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 31. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Record, 2020.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, PR: Eduel, 2004. p. 5-34.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 11. ed. **Revista Coleção Educação Contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/andrea.ana/Downloads/DermevalSaviani-Pedagogiahistorico-criticaprimeirasaproximaes11edrevisada1.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da BNCC. **Movimento-Revista de Educação**. Ano 3, n. 4, 2016. p. 54-84

SILVA, Flávia Matias. **O papel do ensino de língua inglesa na formação do leitor/cidadão crítico: leitura e letramentos no contexto escolar**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015. Disponível em:

file:///C:/Users/andrea.ana/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20-%20Fl%C3%A1via%20Matias%20Silva.pdf. Acesso em: 05 dez 2020.

SILVA, Alda Karoline Lima da. CARABALLO Gimena Pérez. PRESTES, Miliana Galvão. XAVIER, Débora Guerra Pereira. FALCÃO Jorge Tarcísio da Rocha. TORRES, Camila Costa Apropriações da Instrução ao Sósia na análise da atividade de trabalho. **Estudos de Psicologia**, 21(4), out/dez 2016, p. 446-455.

SIPRIANO, Benedita França; GONÇALVES, João Batista Costa. O conceito de vozes sociais na teoria bakhtiniana. **Revista Diálogos**. Relendo Bakhtin, v. 5, n. 1, 2017. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia> Acesso em 17 fev 2021. p. 60-80.

SMOLKA, Ana Luiza. Prefácio. In: FRIEDRICH, Janete. **Lev Vigotski mediação, aprendizagem e desenvolvimento**: uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução da Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. 128 p.

SOBRAL, Adail. Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Série Ideias sobre linguagem. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2009. 175 p.

SOBRAL, Adail. Ético e estético. Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: Conceitos-Chave. São Paulo, SP: Contexto, 2014a, p. 103-121.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: Conceitos-Chave. São Paulo, SP: Contexto, 2014b, p. 11-36.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez. O ensino como trabalho – o professor como trabalhador. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n. 44, Campinas: Unicamp/IEL, 2003, p. 339-351.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Ana. Raquel (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina, PR: Eduel, 2004, p. 81-104.

STUCKY, Rosane Michel. As políticas públicas e a exclusão da conquista do direito nacional a saúde. In: BONETI Lindomar Wessler (coord.). **Educação, exclusão e cidadania**. Ijuí, RS: Editora Injuí, 2. ed. 2001. p. 183-198.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PAQUAY Leopold, PERRENOUD Philippe, ALTET Marguerite, CHARLIER Évelyne. **Formando professores profissionais**. 2. ed. rev. Tradução Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre, RS: Artmed Editoras, 2001. p. 185-210.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 325 p.

TARDIF Maurice; LESSARD Clermont. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TÍLIO, Rogério. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. In: GERHARDT, Ana Flávia Magela; AMORIN, Marcel Álvaro (orgs.). **BNCC e o Ensino de língua e literatura**. Campinas, SP: Pontes Editore, 2019. p. 7-15.

TOGNATO, Maria Isabel Rodrigues. **A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem**. 2009. 337f. Tese (Doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo: 2009.

VASCONCELOS, Ricardo; LACOMBLEZ, Marianne. Redescubramo-nos na sua experiência: o desafio que nos lança Ivar Oddone. **Laboreal**. Porto, Portugal: v.1, n.1, p. 38-51, 2005. Disponível em: <http://laboreal.up.pt/pt/articles/redescubramo-nos-na-sua-experienciaio-desafio-que-nos-lanca-ivar-oddone/> Acesso em: 21 fev. 2021.

VIEIRA, Marcos; FAÏTA, Daniel. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiaba, MS: EdUFMT, n.7, 2003, p. 27-65.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1989. 135 p.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007. 182 p.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2009. 496p.

WERTSCH, James. L. S Vygotsky's "new" theory of mind. **The American Scholar**. V. 57. N. 1. 1988. p. 81-89 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/245073663_A_sociocultural_approach_to_mediated_action. Acesso em: 22 abr. 2021.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO INICIAL APLICADO AOS SUJEITOS DA PESQUISA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜSTICA

Questionário inicial da pesquisa.

Prezado (a) participante,

Este questionário inicial faz parte da pesquisa de mestrado intitulada “**A ARTICULAÇÃO ENTRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O AGIR DOCENTE NA ANÁLISE DA ATIVIDADE LINGÜEIRA DE PROFESSORES DE INGLÊS DE ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA PÚBLICA**”, que está sendo desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (POS�A) na Universidade Estadual do Ceará, pela mestranda Andréa Regina Silva Santa Ana sob a orientação da Profa. Dra. Rozania Maria Alves de Moraes.

Gostaríamos de salientar a fundamental importância de sua participação em nossa pesquisa e gostaríamos de pedir a sua compreensão ao responder com o máximo de sinceridade possível todas as questões presentes neste documento. Lembramos que o comprometimento com nossa pesquisa ajudará na manutenção da seriedade e fidelidade de nosso trabalho.

Finalmente, gostaríamos de agradecer imensamente a sua participação e colaboração. Desde já reassumimos o real compromisso de conservar anonimato da identidade de nosso participante, de acordo com os critérios apresentados no **termo de consentimento livre esclarecido de nossa pesquisa**.

Obrigado pela colaboração.

Andréa Regina Silva Santa Ana

Fortaleza _____ de _____ de 2020

SEÇÃO 1 - Informações do professor

1. Nome: _____

2. Você gostaria de escolher o seu nome fictício em nossa pesquisa?

() Não () Sim Qual ? _____

3. Você ensina a língua inglesa em outro (s) estabelecimento (s) de ensino além dessa escola? () Não () Sim Qual/Quais? _____

4. Quantas horas por semana você trabalha? ____

SEÇÃO II - Questões sobre a formação.

1. Você aprendeu inglês durante a formação acadêmica? () Sim () Não Onde/Quando?

2. Como você avalia a sua proficiência em língua inglesa

Fala pouco () razoavelmente () bem ()

Compreende pouco () razoavelmente () bem ()

Lê pouco () razoavelmente () bem ()

Escreve pouco () razoavelmente () bem ()

3. Você tem especialização ou pós-graduação na área de ensino? () Não () Sim

4. A respeito da sua formação acadêmica, utilize o número que mais se aproxima de sua opinião a respeito das afirmações a seguir.

(1) concordo (2) concordo parcialmente (3) discordo parcialmente (4) discordo

a) () Na graduação há disciplinas que abordam as políticas públicas para o ensino de inglês nas escolas brasileiras.

b) () Na graduação há disciplinas que abordaram as prescrições oficiais para o ensino de inglês nas escolas brasileiras.

c) () É preciso que o curso de Letras apresente em sua grade mais disciplinas que orientem o futuro professor sobre a elaboração de planejamento para o ensino de língua inglesa.

d) () O conhecimento das abordagens de ensino vistos na graduação são compatíveis com as prescrições oficiais para o ensino de língua inglesa.

SEÇÃO III – Implantação da BNCC

1. Na escola que você trabalha houve formação para a implantação da BNCC ou da DCRC (Documento Curricular Rerefencial do Ceará)? () Não () Sim. Se sim, identifique no mínimo duas ações oferecidas pela escola.

2. Você já trabalhou com outras prescrições oficiais? Quais?

3. Você já leu a BNCC? Por favor, comente.

4. Você já teve acesso ao currículo do estado do Ceará para língua inglesa elaborado a partir da BNCC?

5 Atualmente, você se sente preparado (a) nos aspectos teóricos e metodológicos para

	Muito preparado (a)	Preparado (a)	Não tenho certeza (a)	Pouco preparado (a)	Nada preparado (a)
ensinar língua inglesa a partir de habilidades e competências.					
utilizar abordagens que colocam os alunos no centro do processo de aprendizagem.					
trabalhar com o conceito de língua adicional e língua franca					
desenvolver as quatro habilidades principais para o aprendizado de línguas (falar, ouvir, ler e escrever).					
elaborar planos de aula com BNCC ou DCRC como prescrição.					
elaborar instrumentos avaliativos para seus alunos					

Obrigado por colaborar com nossa pesquisa!

APÊNDICE B - EXCERTOS DA TRANSCRIÇÃO DA INSTRUÇÃO AO SÓZIA

Instrução ao Sósia realizada em 03/09/20, às 10:20, utilizando o Google Meet.

Duração: 1h08min

Codificação:

IaS – instrução ao sósia

Numerais: Turnos de fala

P – Pesquisadora-sósia

J – Jota (professor-participante)

[...]

IaSF1 J09 - Uhum Vamos lá. Éh tem como = dá certo eu apresentar o material? Porque eu acho que fica fácil eu falar também apresentando (sorri).

[...]

IaSF1 P20 - Sim, estou vendo seu plano de aula (na tela).

IaSF1 J21 - Pronto, então, o plano de aula seria + O tema seria *Fake News* né. E a duração dele seria pra duas aulas de 50 min, porque aí no caso foi planejado para uma aula geminada né éh ++ (pigarreia) a primeira COISA éh +++ conversar com os alunos. Porque assim éh + pelo menos pra mim (se movimenta na cadeira) é muito importante + manter um diálogo com os alunos durante a aula inteira porque assim + por percepção própria e por comprovação científica ((sorri)) NINGUÉM consegue manter a atenção por muito tempo. Sim, ainda mais sendo adolescente ele vai manter a atenção por 5, 10 minutos e se = depois dispersar, então assim éh + a aula tem que parecer uma conversa, a aula tem que parecer que você está conversando e no meio daquela conversa você está ensinando alguma coisa, porque senão eles não conseguem fixar a atenção. Especialmente considerando o fato de que :: é uma turma = são turmas que no geral que -- -- o inglês ((referindo-se ao aprendizado de LI)) a gente sabe que é uma língua universal ((referindo-se ao aspecto hegemônico da LI)), que faz parte da vida de todas as pessoas, MAS pra algumas pessoas faz mais do que pra outras né? Então assim, eles vêm de uma realidade onde éh não EXISTE + uma PERSPECTIVA de que saber inglês vai mudar a sua vida. Então você tem que realmente conquistAR, fazer com que eles TENHAM interesse em aprender aquilo, e aí as duas melhores éh + estratégias que eu já:: que eu já perceBI é a de PRIMEIRO tratar a aula como se fosse uma conversa e segundo de + de sempre ligar o que está se passando no conteúdo a experiências da vida real.

IaSF1P22 - Entendi.

[...]

IaSF1 J33: [...] éh esse ano não, mas + nos anos anteriores acontecia muito de + eu ter algumas turmas de 8º aqui eu já conhecia uma boa parte dos alunos por que tinham sido meus alunos no ano anterior + mas + éh :: nesse ano que eu fico só com o 9º ano

[...]

IaSF1 J68 - [...] assim eu tenho o péssimo problema pra CONTAR tempo em sala de aula, não sei QUANTO tempo dura isso, mas tenho uma noção do que eu consigo colocar dentro do espaço da aula. Sabe, vendo as anotações eu geralmente vou ajustando NA HORA o tempo que estou tomando para cada coisa né [...] contanto que eles estejam prestando atenção e contanto que você perceba que eles estão aprendendo é o suficiente.

[...]

IaSF1 J78 - Então, pronto. Depois de trabalhar o *warming up* né, trabalhamos as imagens, os aluNOS. ImporTANTE (chama nossa atenção subindo o tom de voz e gesticulando). Os alunos falarem o que eles queiram falar, mesmo que às vezes saiam um pouco do tema, porque isso é necessário.

IaSF1 P79 - Entendi.

IaSF1 J80 - Porque para que você possa dar o espaço para eles falarem éh : sobre o tema, às vezes você precisa dar o espaço pra eles falarem fora do tema também.

[...]

IaSF1 J84 - E assim, uma coisa que é muito comum, principalmente nessa parte de *warming up* é que eles façam perguntas tangenciais éh : do tipo ah com é que diz tal coisa em inglês ou então ah dispositivo tal + e geralmente é bom + é bom tentar se preparar para esse tipo de pergunta, mas você nunca vai saber exatamente o que eles vão perguntar então, existe uma boa dose de improviso aí ((risos)).

IaSF1 P85 - Ok. Então eu devo me preparar e esperar = e DEVO incentivar que eles façam essas perguntas né?

IaSF1 J86 - Isso o que eu acho que é necessário fazer éh : acho que deve fazer um mapa mental do assunto, antes de ir pra sala de aula.

IaSF1 P87 - Entendi.

[...]

IaSF1 J96 - Pronto. A estrutura do livro é muito boa mas geralmente eu não sigo 100% do jeito que tá nela. É por que né o : livro é pra ser o apoio e não um : um dita regras.

IaSF1 P97 - [Concordo. Uhum

IaSF1 J98 - [Então depois do *warming up* o que você vai fazer + ANTES de começar qualquer coisa sobre éh: sobre essa parte do cartaz né por que eu no plano de aula eu coloquei a : questão de explorar o cartaz da página 24, e tem vários tópicos : e é importante: ((você)) perguntar o que é um cartaz, assim é partir pra questão do - - nessa parte é basicamente é em português mesmo, é você perguntar o que é o cartaz, o que que caracteriza o cartaz por que éh : uma das formas mais fáceis deles apren ((interrompe pra trocar a palavra)) é de entenderem é eles entenderem o gênero, pra que ele serve. Então nessa parte você realmente vai quase pro português 100%, pra explorar o gênero.

[...]

IaSF1 J104 - ensinar inglês não é só ensinar uma outra língua por que ensinar qualquer idioma é :: inserir o aluno em uma cultura e você não pode incluir o aluno em uma nova cultura esquecendo que ele tem uma cultura própria, então você tem que fazer uma ponte entre as duas e você não pode ignorar o que o aluno quer saber em relação a cultura dele, como é que é a minha cultura se conecta aí por que todas as perguntas que eles vão fazer com certeza são + ((pigarreia)) essa é uma forma de perguntar o que que eu tenho a ver com isso. Né?

IaSF1 P105 - É.

IaSF1 J106 - Aí quando você dá a resposta, quando você liga as duas coisas fica mais fácil de eles terem interesse naquilo e por consequência aprenderem.

[...]

IaSF1 J110 - Nesse momento, de :: ver o conhecimento prévio, por quê? Pra que os alunos passem pro cartaz e comecem a entender o que tem no cartaz você tem que ter CERTEZA que os alunos têm o conhecimento prévio para entender o cartaz.

IaSF1 P111 - Perfeito.

IaSF1 J112 - Então tem que = essa primeira fase de conversar sobre o tema é basicamente pra confirmar que eles têm o conhecimento prévio suficiente, e, se não tiver, ((o professor deve)) preencher esse conhecimento prévio.

[...]

IaSF1 J112: Então tem que = essa primeira fase de conversar sobre o tema é basicamente pra confirmar que eles têm o conhecimento prévio suficiente, e, se não tiver, (o professor deve) preencher esse conhecimento prévio.

[...]

IaSF1 J114 - Pronto. Aí, depois de explorar :: falar do conhecimento prévio. Aí você pode entrar de fato (gesticula afirmativamente) no texto.

[...]

IaSF1 J159 - Isso. Aí :: é depois, em cada balão você vai ver alguma palavra mais importante que passou despercebida deles é :: por exemplo :: e se não me engano até mais pra frente na unidade tem isso. Por exemplo, no balão ((gesticula)) no balão que tem na direita tem a palavra *clickbait*, que é uma palavra que é importante pro assunto mas que com certeza eles não conhecem por que é :: é uma palavra fora do cotidiano deles então é importante pegar por exemplo alguns detalhes como essa palavra e dizer “E aí gente, o que significa isso, *clickbait*?” “Vocês já viram, Mas não sabem o que que significa” ((assume que os alunos vão concordar, ou vão dar alguma resposta incorreta ou evasiva)). E aí falo nesse sentido de é :: “não, *clickbait* é quando você recebe algum anúncio alguma coisa que leva você a clicar e acaba sendo vírus, alguma coisa do tipo. Então, vocês já viram isso?” “Onde é que vocês já viram isso?”. Então, sempre tentar ao máximo puxar pra coisas do dia a dia deles pra que eles não percam o interesse.

IaSF1 P160 - [Entendi.

IaSF1 J161 - [Por que nessa faixa etária, como eu tinha dito mais cedo o interesse é muito é :: volátil eles estão olhando para você, 2 minutos depois eles estão conversando do lado ou desenhando no caderno ou olhando no celular ::, às vezes.

[...]

IaSF1 J199 – era muito comum eu passava uma atividade e eles chegarem na escola e dizer “ah ++ mas eu não entendi nada porque está tudo escrito em inglês”.

IaSF1 P200 - Aham.

IaSF1 J201 - Então o que é que eu adotei como prática há algum tempo e é o que tem dado mais certo é ler a atividade com eles EM SALA.

IaSF1 P202 - Sim, a atividade DE CASA.

IaSF1 J203 - Isso, a atividade de casa. Só ler, basicamente e ver as palavras que eles não entendem e ver o que que fica mais complicado pra eles entenderem, certo? Porque com isso, com isso eles conseguem entender em casa.

IaSF1 P204 - Beleza, então eu devo fazer essa leitura, eles devem perguntar algumas coisas que eu vou responder.

IaSF1 J205 - Isso, exatamente.

IaSF1 P206 - Nesse momento eles costumam fazer alguma ANOTAÇÃO?

IaSF1 J207 - Alguns alunos sim, mas aí é aquela coisa, existem vários métodos de + atenção deles tem uns que não anotam nada, mas conseguem entender tem uns que = sempre tem, sempre vai existir uma resistência de alunos que simplesmente estão prestando atenção, mas no momento que você sai da sala eles esquecem o que você deu em aula ((risos)).

IaSF1 P208 - ((risos)).

IaSF1 J209 - E aí é aquela coisa, a gente tem que se satisfazer com o que a gente ((professores)) conseguir atingir. Porque é IMPOSSÍVEL entrar em uma sala de aula, qualquer sala de aula em qualquer contexto, é IMPOSSÍVEL entrar em sala de aula e fazer com que absolutamente todo mundo tenha entendido absolutamente tudo. Então essa sala não é diferente. Então você tem que é :: dar várias = assim como eu tô falando são várias é :: possibilidades de aprendizagem, digamos assim. Você tem que dar vários MEIOS de eles entenderem e cada um vai absorver ((a partir dos)) os meios que são melhores pra si, porém vai ter gente que realmente não vai querer absorver e aí nesse ponto você não pode fazer nada. Mas também tem que se ter cuidado de é :: não ++ como é que eu posso dizer, não + digamos assim+ implicar com os alunos que parecem não estar prestando atenção.

IaSF1 P210 - Certo, certo.

IaSF1 J211 - Por que às vezes é :: principalmente pela faixa etária é ++ o adolescente precisa muito de TEMPO ele precisa de um espaço pra que ele vá se ajustando a ideia por que :: nesta fase é ++ o 9º ano, 8º e 9º ano, onde eles começam com essa questão da autoridade, então eles vão = tem hora que eles vão simplesmente não fazer e não é por que não tem interesse ou por que não gostam é que eles querem QUESTIONAR a sua autoridade. Então, quando você demonstra incômodo aí eles vão se sentir satisfeitos.

IaSF1 P212 - Certo.

IaSF1 J213 - E eles vão continuar fazendo isso. Caso aconteça até porque seria a sua 1ª aula na sala e os alunos alguns alunos precisam de mais tempo para construir esse vínculo se algum aluno aparentar não estar prestando atenção aparentar não ter interesse. Você insiste () que eu já falei, mas caso não dê resultado fazer o possível e deixar eles SEM :: = contanto que ele não atrapalhe tudo, deixar ele fazer no ritmo dele.

[...]

IaSF1 J214 - Depois de ler o exercício. Éh, na página 26 do livro :: tem uma :: seção que é a de discussão. Que é a *Reading for critical thinking*, sobre o texto, sobre o cartaz lá ((acessa as páginas do livro na tela)). Que aí ela vai, ++ tem duas :: tem duas perguntas sobre éh :: o assunto né?

IaSF1 P215 - Certo.

IaSF1 J216 - Aí a 1ª pergunta sobre a estratégia que você usa para avaliar os sites e :: a 2ª é para você identificar das estratégias que foram vistas, quais são as mais importantes e quais são as menos **importantes**.

IaSF1 P217 - Eu vi nas orientações dessa página, Jota, que tem muita conexão com as habilidades da BNCC né?

IaSF1 J218 - Isso.

IaSF1 P219 - Ele até cita umas lá.

IaSF1 J220 - Que é a questão da leitura crítica em grupo, né?

IaSF1 P221 - Exatamente.

IaSF1 J222 - Éh :: e isso é muito importante ser feito em sala de aula por que :: = por isso () como não dá tempo de fazer tudo em sala de aula por que a gente só tem 2 aulas ((refere-se novamente a curta carga horária)) e às vezes o planejamento = se a gente quisesse fazer tudo exatamente como está no plano precisaria de umas 10 aulas por semana ((sorri))

IaSF1 P223 - ((sorri)) Aham.

IaSF1 J224 - Então a gente deixa aquela parte, a parte anterior pra casa. E essa parte que é da discussão em grupo precisa ser feita em sala de aula e precisa ser feita logo após a leitura do texto. Porque senão eles = se você deixar pra fazer na aula seguinte eles vão esquecer e você vai ter que retomar muita coisa e você vai acabar perdendo muito tempo da aula seguinte tentando retomar o conteúdo da aula anterior.

IaSF1 P225 - Ok. Importante essa sua observação. Então eu devo éh :: priorizar mesmo essa discussão para esse dia.

[...]

IaSF1 J259- No 2º ponto aqui, a letra B da seção *reading and critical thinking* ele (o livro) pede que em pequenos grupos faça uma lista das dicas mais importantes pra avaliar o conteúdo on-line e também escolher bons argumentos para dar suporte a sua opinião ((opiniões dos alunos sobre tecnologia)). A turma é pequena, então assim, não é muito prático você fazer esses grupos por 2 motivos. 1º pelo tempo da aula, 2º por que como a turma é muito pequena ficariam uns 4 grupos e essa atividade, acredito eu, eu ++ foi pensada no livro para uma turma maior ficariam mais grupos e teriam mais coisas para interagir até por que eu acho que uma atividade desse tipo tomaria uma aula inteira, uma aula de 50 minutos inteira e aí seria muito interessante fazer isso em uma turma maior uma turma que tivessem ((os alunos)) mais pontos de vista. Eu prefiro, até pra forçar a interação de todo mundo fazer um único grupo na sala mesmo e discutir cada um fazendo a sua anotação e depois fazer a mesma coisa do primeiro item, passar pra lousa e as anotações que eles fizeram vão sendo colocadas na lousa uma hora tem algum aluno que diz “Ah, tem esse ponto aqui que eu escrevi que fulano de tal não falou” o meu ponto é esse. Aí você vai e coloca o ponto dessa pessoa na lousa também. Vai acontecer de eles repetirem assunto, no sentido de que uma pessoa acabou de dizer alguma coisa aí o outro vai dizer a mesma coisa com outras palavras aí você diz “não, mas a gente já está falando disso aqui” pode por exemplo modificar o que já estava escrito na lousa pra adicionar alguma coisa que ele colocou, mas assim é importante fazer com que todos os alunos sintam que a opinião que eles deram é importante.

IaSF1 P260 - Então, deixa eu ver se eu entendi. Eu devo fazer um grupão nesse momento.

IaSF1 J261 - Isso.

IaSF1 P262 - Eles vão discutir e eu serei a mediadora desse grupo fazendo essa lista na lousa.

IaSF1 J263 - Exato.

IaSF1 P264 - Devo fazer essa lista em inglês.

IaSF1 J265 - Sim, sim tem que ser em inglês.

IaSF1 P266 - Entendi.

IaSF1 J267 - E ainda como é uma lista só de 3 itens éh mas na lousa você não vai colocar apenas 3 itens aí esses 3 itens são a opinião do aluno e você está colocando a opinião da turma então assim você vai acabar colocando mais do que esses 3 itens mais aí nesse momento você tem que pedir aos alunos pra explicarem por que eles escolheram esses 3 itens.

IaSF1 P268 - Uhum. Nesse momento eles explicam em português.

IaSF1 J269 - Se eles não conseguirem explicar em inglês, sim. Mas aí esse é o momento de você reforçar a estrutura de você usar *why* e *because* pra explicar por que existe muito = muitas vezes eles esquecem e aí quando eles forem tentando falar em português você vai dizendo em inglês para eles se tocarem “opa, tenho que falar em inglês”. “Ah, por que não sei o que” aí você *because* + pra forçar que eles tentem continuar a frase em inglês.

IaSF1 P270 - Frases em inglês. Entendi.

[...]

IaSF1 J272 - Assim, eu não acho que você só falar, falar, falar, falar é assim tatatatata pronto vamos lá, isso pra mim, não entra na minha cabeça que é uma boa aula. Então assim não consigo, principalmente pelo público, éh :: eu não consigo NÃO ter uma ligação com os alunos durante uma aula. Tanto é que várias, éh que muitas vezes acontece de os alunos como eu falei de puxarem assuntos que não são diretamente relacionados a aula, que são tangenciais, né. Acontece muito de os alunos falarem sobre coisas que são de interesse deles, de fora ((do contexto da aula)) e eu acho que mesmo quando eles fazem isso por exemplo, não foi o caso dessa aula, mas uma aula que eles façam exercícios mesmo, durante a aula, eu sempre dou a eles a liberdade de conversarem durante o exercício.

[...]

IaSF1 J277 - Até aqueles alunos que estão saindo da aula ((desatento a aula)), sem interesse, vai voltar o interesse e eles vão falar de novo. Aí, **voce** escreve tudo o que eles falarem, principalmente daqueles alunos que não estavam prestando atenção por que aí +

IaSF1 P278- Valorizar essa participação.

IaSF1 J279 - Isso. Esse é o momento em que ele + a barreira dele está sendo quebrada e aí você tem que aproveitar essa brecha.

IaSF1 P280 - Entendi.

[...]

IaSF1 P318 - Você fala exercícios de gramática, de vocabulário?

IaSF1 J319 - Isso ((gesticula pra mostrar que é um exercício de escrita)), por que quando eu trabalho gramática eu sempre faço atividade em sala por que eles não têm como aprender gramática se eles não fizerem na sala, disserem “eu fiz isso aqui e tá certo e tá errado por quê?” ((refere-se que o aluno precisa do professor para tirar as dúvidas)) então eu sempre passo algum exercício pra sala também, tô falando de gramática. Éh :: mas aí quando estamos fazendo esses exercícios sempre pulam pra conversar amenidades e tal e mesmo nessas horas eu faço o que eu falei anteriormente durante a instrução, de entrar na conversa, de assuntos rotineiros e tal pra se aproximar, pra quebrar aquela barreira de que o professor é inalcançável. Então assim, porque isso também prejudica a questão da barreira do aluno, quando você mostra que você não é um ser de outro mundo você consegue fazer com que o aluno interaja com você melhor.

IaSF1 P320 - Éh essa, esse professor acessível né [essa pessoa próxima.

IaSF1 J321 - [Exatamente.

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ORIENTAÇÃO PARA A ENTREVISTA NARRATIVA

ORIENTAÇÃO PARA A ENTREVISTA NARRATIVA – 23/09 – 14H

Iniciamos hoje a última fase do procedimento metodológico para construção do corpus de nossa pesquisa sobre a BNCC e o agir docente.

Proponho visualizarmos uma linha do tempo das fases vivenciadas até aqui.

Em 9/07 você respondeu um questionário a partir de um formulário Google, fase 1 dos procedimentos metodológicos. Nosso objetivo foi obter informações sobre sua atividade docente, sua formação e sobre a implantação da BNCC/DCRC na sua escola.

No início de setembro começamos a nos preparar para a etapa 2, a IaS. Escolhemos uma turma, 9º ano, e você me enviou o plano de aula e o link do livro didático em 02/09. No dia 03/09 conduzimos a IaS, nesse momento você me instruiu para uma hipotética substituição em sua turma. Falamos de todos os momentos da aula, que na verdade correspondeu a duas aulas de 50 minutos, já que foram aulas geminadas.

Para a fase 3 você teve duas atividades: fazer a leitura das transcrições da IaS e produzir um texto-comentário sobre a sua vivência. Assim, em 09/09 você recebeu esse material e no dia 17/09 enviou o texto-comentário, como solicitado.

Na fase 4, gostaria que você fizesse uma narrativa resgatando esses 3 momentos. Sobretudo falando do seu trabalho que envolve planejamento, estratégias, materiais, documentos prescritivos oficiais entre outros elementos.

Após a sua narrativa ainda tenho alguns questionamentos que gostaria de fazer.

Questões

- 1- As prescrições oficiais contemplam o trabalho com turmas heterogêneas? Como você organiza sua atividade para trabalhar nessas turmas?
- 2- Poderia comentar como seleciona e organiza as estratégias para uma aula como essa de IaS e como as prescrições oficiais impactam nessa seleção e organização?
- 3- Na relação conteúdo prescrito no DCRC e carga horária prescrita pela escola as adaptações que você faz para gerir esses dois fatores são satisfatórias?
- 4- Conforme a experiência da IaS como você percebe o seu trabalho em relação ao que prescreve o DCRC?
- 5- Houve algum aspecto desse processo todo (o questionário, a instrução, a leitura da transcrição, a produção do texto-comentário) que acrescentou, modificou ou transformou algo em sua prática enquanto professor?

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DO TEXTO-COMENTÁRIO

ADAPTAÇÃO

Muniz-Oliveira, S. *Instrução ao sócia: normas para transcrição e produção do comentário reflexivo*. Tradução e adaptação de « Guide pour l'écoute, la transcription et l'écriture d'un commentaire reflexif? » cedido por Yvon Miossec (CNAM, Paris) no III CICA, USP, SP, 2016.

Instruções para transcrição e produção do comentário escrito.

Passo 1

- 1) Ouvir a gravação da instrução ao sócia em um momento em que você tiver disponibilidade para ouvir e fazer anotações.
- 2) Ao ouvir, prestar atenção aos detalhes do que é dito. Estar atento para hesitações, silêncios, risos, suspiros, mudanças de ritmo, tom, volume, os "erros", os desafios que enfrentou para responder a pergunta da sócia. Lembre-se: a dificuldade para transmitir instruções ao sócia é « normal ».

Passo 2

- 1) Selecionar três trechos da gravação da instrução ao sócia. Você poderá selecionar trechos em que:
 - k) você ficou surpreso; maravilhado, afetado, assombrado;
 - l) deixaram dúvida;
 - m) não disse algo mas gostaria de ter dito;
 - n) você não se reconhece no que diz, ou ao contrário, se reconhece em particular, mobilizando uma dimensão que você « esconderia »;
 - o) o que você disse continuaria mantendo;
 - p) teve dificuldades para explicar, para dar instruções;
 - q) você não diz exatamente o que faz;
 - r) você disse que faz, mas não faz;
 - s) você nota diferenças entre o que você disse ao sócia e as situações reais que você viveu depois;
 - t) os momentos depois da instrução ao sócia em que você ficou pensando nas instruções.

Passo 3

Transcreva fielmente os três trechos, sem corrigir, sem transformar « falado por escrito ».

Utilizar as normas de transcrição do Projeto Nurc.

Passo 4

- 1) Escrever um comentário reflexivo sobre esses trechos, salientando tantos os gestos/ações eficazes quanto os obstáculos que ainda persistem para a realização de um trabalho de qualidade de professor de línguas da educação básica.
- 2) Envie por e-mail o texto produzido (comentário reflexivo).

APÊNDICE E - TEXTO-COMENTÁRIO ETAPA 21 (IAS FASE 3)

Texto redigido por Jota e entregue à pesquisadora em 17 de setembro de 2020.

- 1 Ao iniciar a instrução, achei interessante o fato de minha abordagem ser bastante direcionada
- 2 e moldada pra atingir o aluno, mesmo que um pouco inconscientemente. Isso é algo que condiz
- 3 com minha visão de que educar deve ir além de transmitir conhecimentos estáticos – o
- 4 conhecimento se constrói no ato do ensino, e tanto aluno quanto professor têm algo a dizer.
- 5 Também observei o resultado de leituras a respeito de associar o conhecimento prévio do aluno
- 6 à língua estrangeira, já que não há linguagem sem contexto. Se não for feita uma conexão do
- 7 conteúdo com o dia a dia do estudante, torna-se impossível despertar interesse, especialmente
- 8 no caso da língua estrangeira.
- 9 O ensino de língua inglesa na escola pública ainda é um “pisar em ovos” quando se trata de usar
- 10 o idioma falado em sala de aula. O uso de aulas totalmente em inglês gera muito desconforto
- 11 entre os alunos, e não usar de forma alguma deixa a aula muito esvaziada de aprendizado.
- 12 Atingir esse equilíbrio é algo delicado.
- 13 Algo muito importante e que às vezes é deixado de lado pelo professor é o vínculo e o respeito
- 14 dos alunos. Na época em que vivemos, o simples fato de estar à frente da turma não confere ao
- 15 professor um status superior. O professor precisa se mostrar respeitoso com os alunos e
- 16 disposto a ouvi-los, e só assim a recíproca pode acontecer. Especialmente na escola pública, não
- 17 é difícil perceber as pequenas e grandes agressões que os alunos sofrem no seu dia a dia, então
- 18 é necessário tornar a sala de aula em um ambiente confortável e seguro para poder despertar a
- 19 curiosidade e interesse do aluno. Vai haver muitos momentos onde os alunos vão testar até
- 20 onde podem ir, e é importante saber lidar com isso e demonstrar segurança em si mesmo. Esse
- 21 aspecto é muito importante para mim, e foi interessante ver como eu ressaltar bem isso durante
- 22 a instrução.
- 23 De forma geral, a experiência de ver a minha instrução foi bastante interessante pois deixou
- 24 mais evidente para mim quais são as minhas prioridades enquanto professor, indo além da
- 25 simples transmissão de conteúdo.

APÊNDICE F - EXCERTOS DA TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA NARRATIVA

Entrevista Narrativa realizada em 23/09/20, às 10:03, utilizando o Google Meet.

Duração: 40min

Codificação:

EN - (entrevista narrativa)

Numerais - Turnos de fala

P – Pesquisadora-sócia

J – Jota (professor-participante)

EN P1 - Iniciamos hoje nossa última etapa do procedimento metodológico para a construção do *corpus* de nossa pesquisa sobre a BNCC e a prática docente. Agradeço sua participação desde o início pelo engajamento, mandou material, sua pontualidade. Todos esses aspectos são MUITO importantes para estarmos chegando aqui, ao finaaaal, desta forma tão tranquila.

EN J2 - Uhum, ok.

EN P3 - Vou propor agora que nós possamos visualizar o que NÓS fizemos até então, Ok? Como uma linha do tempo.

EN J4 - Ok.

EN P5 - Então vamos lá, em 09/07 você respondeu a um questionário a partir de um formulário google e :: essa foi a etapa 1 dos procedimentos metodológicos. Certo?

EN J6 - Aham.

EN P7 O nosso objetivo com esse formulário foi coletar informações sobre a sua atividade docente, sobre a sua formação, e também sobre a implantação da BNCC e do DCRC na sua escola. Beleza?

EN J8 - Beleza.

EN P9 - Lá no início de setembro nós começamos a nos preparar para a instrução ao sócia [...] você me enviou o plano de aula, você me enviou o link do livro didático pra eu poder dar uma olhada antes da instrução. Então isso aconteceu no dia 02/09 e no dia 03/09 nós realizamos a instrução ao sócia. Né?

EN J10 - Isso.

EN P11 - Falamos dos momentos da aula, que na verdade foram 2 aulas porque foram aulas geminadas.

EN J12 - Geminadas, isso.

EN P13 – Aí ::: fomos para a fase 2 da instrução, onde você tinha duas atividades, né? Você tinha = deveria ler a transcrição e elaborar um texto-comentário sobre a vivência.

EN J14 – Aham.

EN P15 - Então, enviei a transcrição no dia 09 e você me enviou o texto-comentário no dia 15 ((cometi um engano aqui, a entrega foi em 17 de setembro, pelo whatsapp)). Né? Como foi solicitado. E hoje é a etapa 3. Então :: hoje nós vamos trabalhar com uma NARRAÇÃO dessa vivência [...] eu gostaria que você fizesse uma narrativa resgatando esses 3 momentos: o formulário, a instrução ao sócia e a produção do seu texto. SobreTUDO, eu gostaria que você colocasse nessa narração a sua atividade profissional né :: planejamento, estratégias, materiais, documentos prescritivos. Tudo relativo à sua atividade. Aí você vai fazer a sua narração e no final eu tenho algumas perguntinhas, na verdade 5 perguntinhas que foi o que eu resgatei também de todo esse processo.

EN J16 -Aham :: você diz narração no sentido de falar como foi para mim esse processo?

EN J17 – Exatamente.

EN J18 - Bom, é :: ((se prepara para começar)). Primeiro a gente começou com uma situação que se tornou **outra** por causa da questão da quarentena.

EN P19 - Exato.

EN J20 - Foi uma mudança muito drástica.

EN P21 - Foi.

EN J22 - De início você iria assistir as aulas né? gravando inclusive para que = para trabalhar em cima desse material (as gravações). Só que com o surgimento dessa pandemia. Da quarentena, isso não foi possível. É, eu acho que ::: a instrução ao sócia foi uma coisa interessante

[...]

EN J26 - Sim. Eu percebo que obviamente não tem como ter os mesmos resultados de assistir a aula acontecendo na PRÁTICA, né? Mas eu achei interessante que a instrução ao sócia dá uma percepção MUITO legal quando você está falando de como você age em sala de aula.

EN P27 - Uhum.

EN J28 - Eu sempre tive a reflexão de que é :: a aula meio = a minha aula pelo menos né, e acho que é como a aula deve funcionar, ela funciona meio como se fosse uma = é como uma apresentação mesmo, você meio que encarna um personagem pra agir na frente daquela plateia ((movimenta as mão para formar aspas)). Digamos assim.

EN P29 - Uhum

[...]

EN J36 - E você = por que assim, é muito complicado quando você tem um professor que é:: simplesmente se preocupa em chegar ali e vomitar conhecimento encima dos alunos. Certo?

EN P37 - ((assente)) Certo.

EN P38 - Então, eu não gostava de ser aluno de professor assim então quando professor decidi, não :: assim, eu perceBI = foi muito interessante fazer a instrução ao sócia por que eu percebi que na minha fala é muito frequente em se preocupar com a resposta do aluno ((rosto revela satisfação, sorri ao falar)) se preocupar com a interação do aluno.

[...]

EN J43 - Então, eu achei muito interessante da parte da = pra mim o que foi mais interessante da instrução foi :: e depois lendo + lendo o que falei.

EN P44 - A transcrição.

EN J45 - Foi isso, a transcrição. Foi muito interessante ver :: que acima de tudo a minha preocupação é com a interação. Com o que os alunos vão responder, com o que que eles estão achando. Né :: eu acho que afinal de contas a gente dá uma aula pra eles, então o importante mesmo são eles. Não é? A gente não é o conteúdo. O conteúdo é importante, mas acima de = não existe conteúdo se não tiver interação, não existe transmissão de conteúdo. Né? E é :: foi interessante.

[...]

EN J47 - [...] Então pra mim foi muito :: foi muito :: é abriu muito os olhos nesse sentido de perceber que realmente a minha prática funciona nesse sentido. É :: todo o meu planejamento, todas as minhas atividades são pensadas nesse sentido de da interação com os alunos.

[...]

EN P60 - Então, a primeira (pergunta) é sobre a heterogeneidade dos grupos que você pontuou em alguns momentos da sua instrução e apareceu novamente no seu texto. E aí eu vou eu vou trazer um pouquinho das prescrições. As prescrições oficiais, no caso você trabalha com o DCRC mais do que com a BNCC em si. Né?

EN J61- Isso.

ENP62- As prescrições oficiais contemplam o trabalho com turmas heterogêneas? Como você organiza sua atividade para trabalhar nessas turmas?

EN J63- Eu acho, assim e eu posso ter uma percepção enganada né? Mas eu acho que não existe uma instrução muito específica em relação a heterogeneidade das turmas.

EN P64- Certo.

EN J65- Porque é assim, o que eu percebo em todos os materiais oficiais, né digamos assim. É que existe uma ideia muito errada, na minha opinião, de que todos os alunos de escola pública estão no mesmo nível quando a gente tem realidades extremamente diferentes. A gente tem na mesma turma um aluno que = pronto, nessa pandemia foi muito visível essa diferença, a gente tem alunos que não tem acesso à internet porque só tem um celular na casa, e é o celular da mãe ou o celular do pai, e ao mesmo tempo a gente tem alunos que é :: enviam as é ::, enviam as atividades sem problema nenhum, participam de videoaulas por que tem computador com câmera em casa e tal ... e assim a gente não pode ser hipócrita, as diferenças de condições financeiras acarretam diferenças de formação por que o aluno que tem mais condições ele, condições financeiras, ele vai ter mais alcance de procurar outras oportunidades de ensino, de aprendizagem. O aluno que mal tem condições = o aluno que falta escola porque não tem dinheiro pra pagar o ônibus ele não vai ter condições de procurar muita coisa fora da escola.

EN P66 - Uhum.

EN J67 - O acesso à informação vai ser limitado. O acesso a qualquer outra coisa vai ser limitado pela questão financeira. Então existe uma heterogeneidade muito grande que pra mim os materiais não contemplam.

EN P68 - Os documentos oficiais não contemplam.

EN J69 - Isso os documentos oficiais não contemplam, creio que na leitura :: quando você faz a leitura não existe nenhuma preocupação sobre :: digamos assim :: instruir o professor o que fazer em uma turma com níveis muito diversos. E é assim, eu tenho 12 anos de sala de aula e praticamente esses 12 anos foram em escola pública. E em todas as situações que eu já tive :: ensino fundamental, ensino médio, escolas profissionalizantes, escola regular todas as turmas de escola pública são MUITO heterogêneas, sim. Muito variadas são situações muito diversas.

[...]

EN J91 – Eu acho que é uma coisa extremamente importante porque você só sabe o que é dar aula depois que você está dentro de uma sala de aula. [...]

EN P92 - Uhum.

EN J93 – Então assim, eu sofri muito no começo :: pra conseguir é :: chamar a atenção dos alunos e lidar com as possíveis reações deles, MAS eu acho que ::: é existe :: uma coisa, alguma coisa que realmente valeu muito a pena estudar na faculdade foi psicologia da adolescência e psicologia da aprendizagem por que funciona muito você consegue ver muitos padrões se repetindo em várias turmas, então você começa a conseguir elaborar estratégias que vão quebrar aquelas barreiras, mas você sempre tem que = rever o que você fez e pensar: o que que deu errado? O que que deu certo porque muitas vezes uma experiência que você acha que vai dar errado e dá certo e outras que você acha que vai ser superlegal e é um desastre. Isso já aconteceu comigo repetidas vezes ((risos)).

EN P94 - Uhum ((risos)).

EN J95 - Mas com isso que a gente aprende.

EN P96 - Exato.

EN J97 – E aí precisa ter o bom senso do professor de parar e rever. “Não, tenho que mudar esse plano porque não deu certo. E tentar uma outra coisa” ((reproduzindo a própria voz)). E foi assim mais ou menos que eu cheguei e uso até hoje e dia, porque eu estou sempre mudando a cada sala tem necessidades diferentes. Mas essa questão da interação foi o principal pra mim. Sabe?

EN P98 - Certo.

EN J99 – No começo eu era muito conteudista. De chegar e ta, ta, ta, ta, ta é isso, é isso e pronto. Agora façam a atividade. E NÃO funcionava de forma alguma. Então, eu tive que começar a trabalhar em cima disso.

EN P100 - Aí você pensava, refletia, voltava e fazia diferente.

EN J101 – Pensava, refletia, procurava alternativas.

EN P102 – Na sua prática?

EN J103 – Não, mesmo com a minha prática, assim também lendo, pesquisando sobre outras metodologias, outras formas ((de ensinar, de manter a atenção e interagir com os alunos)), né?

EN P104: Entendo que as prescrições oficiais têm um impacto bem pequeno nas tuas escolhas.

EN J105: As prescrições oficiais = porque assim eu acho que as prescrições oficiais são mais sobre **construção de currículo**.

EN P106: Certo.

EN J107: Eu vejo elas mais como o direcionamento principal dos :: das :: dos documentos oficiais são a questão de construção de currículo e nessa parte acho que elas são muito úteis, mas acho que falta, digamos assim, as dicas de como lidar com a sala de aula. Tipo sim o ideal é que nessa época do ano com o que os alunos já sabiam eu dê esse conteúdo, mas o como né? Sugestões de como abordar esse conteúdo dificilmente tem nos documentos oficiais.

EN P108: Realmente.

[...]

EN P110 – [...] Eu lembro que você também no seu texto-comentário você trouxe a palavra inconsciente. Né? Sobre algumas abordagens que você utiliza que EU entendi também ((como)) estratégias que você percebe :: que às vezes um pouco inconsciente às suas decisões. Você lembra?¹⁰⁵

EN J111 - Sim, sim. É por ++ que ++ assim quando você = e no meu caso acho que foi umas das primeiras coisas que eu falei inclusive no dia da entrevista ((corrige-se)) da instrução, foi “a aula tem que ser uma conversa”, e você não tem como prever como vai ser uma conversa.

EN P112 – Uhum.

EN J113 - Você tem como prever o assunto, você tem como prever possíveis questionamentos. Mas você não tem como prever uma conversa inteira e às vezes enquanto você está ali naquela conversa você tem uma ideia e você pensa, “eu vou tentar colocar ela em prática agora” Né? E às vezes, até sem você perceber, você tem essa ideia e começa a colocar em prática.

EN P114 - Aí entra o inconsciente.

EN J115 - Uhum. Tipo, o aluno faz uma pergunta que você não esperava você começa a responder essa pergunta e aí os outros alunos têm interesse no assunto e começa a CHOVER de perguntas pra você, e aí você começa a puxar daquilo ali pra tentar explicar o conteúdo em cima do que eles estão perguntando.

EN P116 - Uhum

EN J117- Que já me aconteceu várias vezes de por exemplo, eu ter preparado uma aula sobre um assunto e aí, sei lá, tem alguma notícia da semana ou algum jogo ou então, muitas vezes acontece isso dos alunos terem curiosidade de como é a vida em um país que fala inglês, por exemplo aí, tal coisa acontece nos Estados Unidos, ou então, tal coisa acontece na Inglaterra, e aí você inserir = começar a falar sobre aquilo e acabar percebendo que você mudou o direcionamento da aula, mas consegui transmitir muita coisa pra eles e acaba fazendo que eles tenham mais interesse sobre o assunto.

[...]

EN J143 - Assim, eu acho que a prescrição da DCRC que eu menos sigo, né? Digamos assim, por que eu não vejo muita viabilidade na situação que a gente tem é a questão da aula :: com muita oralidade. Porque assim, é uma barreira muito grande. Então assim, nesse ponto principalmente tem que existir um = eu não posso seguir exatamente o que está lá, por que se eu seguir o que está lá não vai existir aula, não vai existir construção de conhecimento. Porque é como eu disse, existe uma barreira = e eu disse isso tanto na instrução ao sócia quanto no texto.

EN P144 - Exato.

EN J145 - Primeiro porque, pelo fato de perspectiva, de achar que aquilo não vai trazer um ganho real pra sua própria vida, né? Segundo, pela questão mesmo, eu diria :: que a gente pode dizer que é mesmo de autoestima, “Ah, eu não tenho como ... eu não tenho pra quê e não tenho capacidade de aprender isso, então não vou nem tentar.” ((como se fossem os alunos verbalizando ou pensando)).

EN P146 - Uhum

EN J147 - Então assim, se eu fosse forçar o aluno, de certa forma, a falar inglês o tempo todo e fosse falar sempre com ele em inglês, como eu já vi, eles comentando de outros professores, professores que eles tiveram antes de mim.

EN P148 - Uhnum.

EN J149 - “Fulano de tal só falava inglês na sala. Eu não entendia era nada, eu fazia era rir.” Assim, existe uma fuga muito grande deles. Né?

EN P150 - Certo.

EN J151 - Então você tem que realmente chegar no meio termo nesse ponto. Na questão de oralidade.

EN J152 – Certo.

EN J153 - Eu não sei se eu diria que transformou, mas eu achei e :: muito interessante a ideia de que você ao instruir, você automaticamente deixa claro, inclusive para você mesmo, as suas prioridades enquanto professor.

EN P154 – Certo.

EN J155 – Assim, fica muito claro que é :: e aí eu fico muito contente comigo mesmo ((sorri)), em ver que a minha prioridade é o que realmente devia ser a prioridade do professor, que é o estudante, o aluno. Então, assim. Foi muito interessante pra mim perceber isso dentro de minha própria fala. Isso foi muito bom de ver.

APÊNDICE G - PLANO DE AULA DO PROFESSOR JOTA

Tema: Fake news

Duração: 2 aulas de 50 minutos

Estrutura:

- Introduzir o assunto sobre tecnologia (p. 22-23)
- Explorar o cartaz na página 24
 - Falar rapidamente sobre o gênero cartaz
 - Conferir o conhecimento prévio dos alunos conversando sobre o tema
 - Ativar a dedução dos alunos a respeito do conteúdo do cartaz, incluindo palavras conhecidas
 - Testar a compreensão leitora resumindo as ideias dos balões no cartaz
- Ler o exercício da página 25 para ser feito em casa
- Resolver com os alunos a seção “Reading for critical thinking” na página 26
- Falar sobre o assunto “Internet Slang”
 - Ler e explorar a tirinha da página 26
 - Comentar sobre abreviações usadas na internet
 - Questionar os alunos sobre abreviações que eles costumam usar em português
 - Apresentar algumas abreviações usadas na língua inglesa
 - Resolver as questões 1 e 2 da página 26

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
Centro de Humanidades - CH
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - POSLA
Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada

A ARTICULAÇÃO ENTRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A PRÁTICA DOCENTE NA ANÁLISE DA ATIVIDADE LINGUAGÉICA DE UM PROFESSOR DE INGLÊS DE ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA PÚBLICA

ANDRÉA REGINA SILVA SANTA ANA

Profa. Dra. ROZANIA MARIA ALVES DE MORAES (orientadora)

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá tipo algum de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Essa pesquisa tem por objetivo analisar a partir do discurso do professor de inglês do ensino fundamental os efeitos da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do DCRC (Documento Curricular Referencial do Ceará) no seu agir docente, pelo viés sociointeracionista de Bakhtin e de Vigotski. Consideramos a pesquisa relevante porque busca-se verificar o papel das prescrições na prática docente dos professores de inglês do ensino fundamental em escolas públicas, assim como, a compreensão dos procedimentos utilizados pelos professores ao aplicá-las e adaptá-las, ressaltando a importância do professor enquanto agente reflexivo de mudança para os estudos na área de formação de professores.

Nos últimos anos, pesquisadores da área de Linguística Aplicada vêm se mostrando interessados em investigar as relações entre o professor e o seu trabalho sob a perspectiva da clínica da atividade. Reforçamos, sobremaneira, nosso objetivo em analisar os efeitos dos novos currículos, elaborados a partir da BNCC, no agir docente. O quadro metodológico da Instrução ao Sósia nos dá a oportunidade de acessar o discurso do professor, no caso dessa pesquisa, um profissional experiente que se defronta com novas prescrições.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a: preencher um questionário inicial, (preenchido a partir de metodologia e cronograma previstos no projeto anteriormente aprovado pelo comitê de ética), participar de uma a duas sessões de Instrução ao Sósia, fazer a leitura das transcrições e produzir um texto sobre suas percepções e, ao final, relatar sua experiência a partir de uma entrevista narrativa. Todas as fases serão performadas remotamente (por meio de aplicativos/software como Google Meet ou Skype) para que sua saúde seja preservada, assim como

a da pesquisadora, face aos riscos da pandemia em curso. Solicito sua autorização para gravar as sessões de Instrução ao Sósia e da entrevista narrativa. Como expressei acima, a pesquisa vai se desenvolver em 3 etapas e usará o dispositivo metodológico da Instrução ao Sósia e um relato autobiográfico obtido a partir de uma entrevista narrativa.

As etapas constam de: 1. Um questionário inicial onde são abordadas questões referentes ao seu perfil, a sua formação e a implementação da BNCC e do DCRC na sua escola (questionário já aplicado); 2. Que conta de 3 fases: Fase 1- Gravação de uma a duas sessões de instrução ao Sósia Instrução ao Sósia, nas quais o senhor irá me instruir para uma hipotética substituição em uma de suas turmas, passando para mim todas as informações necessárias para que sua ausência não seja percebida pelos alunos; Fase 2 – a pesquisadora fará a transcrição da fase 1 e enviará, juntamente com o vídeo da fase 1 para o senhor e, finalmente a fase 3, que consiste da leitura das transcrições da(s) instrução(ões) ao Sósia e a produção de um texto sobre sua percepção quanto a experiência. Assim estaremos prontos para a etapa 3, a entrevista narrativa, desenvolvida em aproximadamente 50min, no prazo de no máximo cinco dias após a Instrução ao Sósia, a entrevista narrativa é a terceira e última etapa da pesquisa, tem o objetivo de proporcionar um registro sobre o que o senhor considera relevante na pesquisa que vivenciou e em que aspectos essa vivência pode acrescentar, modificar ou transformar a sua prática enquanto profissional, principalmente no que faz referências as prescrições oficiais. Esta etapa também será gravada.

Com isso, espera-se conduzi-lo à reflexão sobre suas práticas docentes dentro e fora da sala de aula a fim de compreender melhor o seu trabalho realizado no período de implementação dos documentos oficiais BNCC e DCRC. Informamos que todas as etapas serão realizadas remotamente em horário conveniente ao senhor.

Desconfortos e riscos:

Você não deve participar deste estudo se não tiver conhecimento sobre as prescrições BNCC e/ou DCRC ou se atualmente não estiver lecionando na rede pública brasileira de ensino fundamental.

Conhecem-se os riscos inerentes à pesquisa da atividade docente, e os reconhecemos como baixos ou moderados, por exemplo: ansiedade dos professores que cedem as informações para a realização da pesquisa, insegurança, desconforto, exposição de fragilidades, embaraço causado pela gravação das etapas da pesquisa e discutir sua própria atividade. No entanto, a pesquisadora se compromete a tentar suprimir ou minimizar, na medida do possível, essas situações informando todos os detalhes dos procedimentos, deixando o participante à vontade e conscientizando-o de que não se trata de uma avaliação da *performance*, nem de seu nível linguístico, mas de uma busca por um desenvolvimento profissional, logo, não haverá prejuízos em sua atividade docente; e trabalhando da melhor forma possível para que os benefícios excedam esses eventuais desconfortos.

Garante-se que as informações serão sigilosas e que não haverá divulgação personalizada dessas informações por parte da pesquisadora. Salienta-se ainda a garantia de proteção das imagens e dos dados obtidos nas etapas da pesquisa. Esses dados ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora, em seu arquivo pessoal, e serão utilizados para compor os resultados da investigação, os quais serão publicados em livros ou periódicos e apresentados em eventos e ocasiões de cunho científico ou pedagógico. Esclarece-se que após as transcrições das instruções ao Sósia, a pesquisadora responsável compromete-se a apresentá-las ao participante para avaliar se foram transcritas fielmente e se o participante em estudo está de acordo com o texto transcrito.

O participante tem a garantia de receber esclarecimentos de qualquer dúvida acerca da pesquisa e a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento. É importante esclarecer ainda que essa pesquisa não vai gerar honorários para o participante.

Benefícios:

A importância da proposta aqui delineada está no fato de que o bem-estar do professor na escola e a formação e suporte adequados às demandas atuais podem proporcionar maneiras de tornar o professor mais consciente de suas demandas e satisfeito em sua prática. Desta forma acreditamos que a investigação pode contribuir para melhorar o ensino e a aprendizagem de inglês como língua adicional. Embora o impacto desse estudo atinja um professor apenas, acreditamos que a divulgação dos resultados poderá incentivar outros estudos nessa área e, como consequência melhorias no trabalho docente e do ensino de inglês em escolas particulares e públicas.

Acompanhamento e assistência:

Todos os esclarecimentos serão dados previamente acerca das etapas da pesquisa, o participante terá total apoio, paciência e compreensão da pesquisadora e será informado que poderá desistir a qualquer momento caso não se sinta confortável. O tempo para realizar cada etapa será informado com antecedência, assim como os agendamentos necessários. Informamos que outras pesquisas semelhantes não trouxeram nenhum tipo de prejuízo ao participante, nem provocaram mal estar ou insatisfação, mas, ao contrário, temos relatos de participantes satisfeitos com a experiência.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação pessoal será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e Indenização:

Você terá direito ao ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa e à indenização pelos danos resultantes desta, nos termos da Lei.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Andréa Regina Silva Santa Ana, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada - UECE, Av. Luciano Carneiro, 345 – Fátima, (85) 3101-2030, andrea.ana@aluno.uece.br

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFCE das 08:00hs às 12:00hs e das 13:00hs as 17:00hs no IFCE Reitoria - R. Jorge Dumar, 1703 - Jardim América, Fortaleza - CE, 60410-426; fone (85) 34012332 e-mail: cep@ifce.edu.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do(a) participante:

Contato telefônico (opcional):

e-mail (opcional): _____

(Assinatura do participante)

Data: ____/____/____.

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Nome do(a) pesquisador(a): Andréa Regina Silva Santa Ana

[Assinatura do(a) pesquisador(a)]

Data: ____/____/____.

ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE INFRAESTRUTURA



Eu, [REDACTED] autorizo a realização do projeto intitulado **“A ARTICULAÇÃO ENTRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A PRÁTICA DOCENTE NA ANÁLISE DA ATIVIDADE LINGUAGEIRA DE PROFESSORES DE INGLÊS DE ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA PÚBLICA”** a ser desenvolvida pela pesquisadora Andréa Regina Silva Santa Ana no segundo semestre de 2020, que envolverá 1. Questionário inicial onde são abordadas questões referentes ao perfil e a formação do professor, além da implementação da BNCC e do DCRC na sua escola; 2. Gravação de uma a duas sessões de Instrução ao Sósia, nas quais o professor irá instruir a pesquisadora para uma hipotética substituição em uma de suas turmas, passando todas as informações necessárias para que sua ausência não seja percebida pelos alunos; 3. O professor fará a leitura das transcrições da(s) instrução(ões) ao sósia e a produção de um texto sobre a sua percepção quanto a experiência de instruir um sósia, e 4. Entrevista narrativa, desenvolvida em aproximadamente 50min, no prazo de no máximo cinco dias após a Instrução ao Sósia. A entrevista narrativa é a quarta e última etapa da pesquisa, tem o objetivo de proporcionar um registro sobre o que o professor considera relevante na pesquisa que vivenciou e em que aspectos essa vivência pode acrescentar, modificar ou transformar a sua prática enquanto profissional, principalmente no que faz referências as prescrições oficiais. Esta etapa também será gravada. A pesquisa será iniciada após a aprovação pelo Sistema CEP-CONEP.

A pesquisadora está ciente de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar do participante da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para desenvolvê-la em conformidade às diretrizes e normas éticas. Ademais, ratifico que não haverá quaisquer implicações negativas ao professor se não desejar ou desistir de participar do projeto.

Declaro, outrossim, na condição de representante desta organização, conhecer e cumprir as orientações e determinações fixadas nas Resoluções nºs 466, de 12 de dezembro de 2012, e 510, de 07 de abril de 2016 e Norma Operacional nº 001/2013, pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), e disponíveis no Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa do IFCE.

Fortaleza, de março de 2020.

Nome completo e assinatura do responsável pela organização

ANEXO C - DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DE APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DE APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

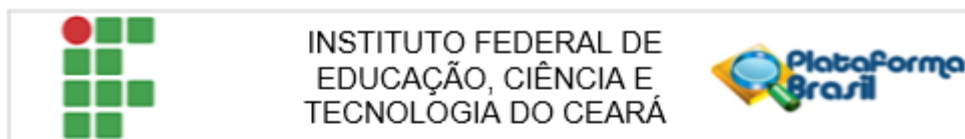
Mediante o presente documento, firmamos o compromisso de anexar os resultados da pesquisa intitulada “**A ARTICULAÇÃO ENTRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A PRÁTICA DOCENTE NA ANÁLISE DA ATIVIDADE LINGUAGEIRA DE UM PROFESSOR DE INGLÊS DE ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA PÚBLICA**” na Plataforma Brasil, garantindo-se o sigilo à identidade dos participantes, propriedades intelectuais e patentes industriais, conforme determinado pela Norma Operacional nº 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), alínea c, do dispositivo 3.3.

Ademais, declaramos conhecer e cumprir as orientações e determinações fixadas nas Resoluções nºs 466, de 12 de dezembro de 2012, e 510, de 07 de abril de 2016, e Norma Operacional nº 001/2013, pelo CNS, e disponíveis no Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

Fortaleza, 25 de março de 2020.

Andréa Regina Silva Santa Ana
(UECE/POSLA)
Pesquisadora Principal

ANEXO D - PARECER COMSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER COMSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ARTICULAÇÃO ENTRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O AGIR DOCENTE NA ANÁLISE DA ATIVIDADE LINGUAGEMIRA DE PROFESSORES DE INGLÊS DE ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA PÚBLICA

Pesquisador: Andrea Santa Ana

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 30288320.0.0000.5589

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.010.420

Apresentação do Projeto:

O projeto está inserido na Área de Estudo de Linguística, Letras e Artes. De acordo com a pesquisadora "Essa pesquisa tem por objetivo analisar a partir do discurso do professor de inglês do ensino fundamental os efeitos da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do DCRC (Documento Curricular Referencial do Ceará) no seu agir docente, pelo viés sociointeracionista de Bakhtin e de Vygotski. Pretendemos explorar as questões que emergem dos saberes mobilizados, as prescrições, as práticas e o suporte das lideranças (coordenadores e diretores das escolas) e do coletivo. E outros aspectos que, porventura, o professor venha suscitar durante a pesquisa e que estejam relacionados ao seu metier. Nossa pesquisa se dá no âmbito da linguística aplicada e não se furta em compreender e aplicar importantes conceitos da psicologia, sociologia e da pedagogia para analisar, com mais propriedade, os registros dos professores (relatos escritos e orais, vídeos) sobre a docência e o "status crescente que ofícios e profissões humanas interativas vêm adquirindo na organização socioeconômica do trabalho" (TARDIFF e LESSARD, 2014, p.15. Como metodologia de pesquisa escolhemos a Clínica da Atividade por ser uma abordagem reflexiva com vistas ao desenvolvimento. "Busca desenvolver a capacidade de agir dos trabalhadores sobre eles mesmos e sobre o campo profissional" (CLOT, 2006, p.101) é um processo de conhecimento da atividade e de autoconhecimento do trabalhador. Acreditamos que nosso trabalho poderá desvelar possíveis dificuldades enfrentadas pelos professores de inglês ao se depararem com currículos

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

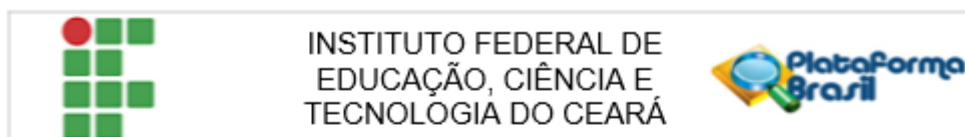
CEP: 60.410-426

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@foe.edu.br



Continuação do Parecer: 4.010.420

elaborados a partir da BNCC e oportunizar um processo dialógico entre o professor, suas dificuldades e sua atividade. Para isto, buscaremos analisar a atividade docente do professor e a maneira como (re)concebe e realiza as prescrições constitutivas de sua atividade.”

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral da pesquisa é “Analisar a partir do discurso do professor de inglês os efeitos do novo currículo elaborado a partir da BNCC no seu agir docente.” Os objetivos específicos daí recorrentes são: “a) Descrever como se dá a escolha das estratégias de ensino utilizadas pelo professor de inglês do ensino fundamental para realizar sua atividade no contexto da escola pública com novo currículo elaborado a partir da BNCC.

b) Identificar, a partir do discurso do professor, pontos de conflito, dificuldades, (re)ajuste e êxito para a realização de sua atividade professoral com o novo currículo elaborado a partir da BNCC.”

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com a pesquisadora:

“Você não deve participar deste estudo se não tiver conhecimento sobre as prescrições BNCC e DCRC ou se atualmente não estiver lecionando na rede pública brasileira de ensino fundamental.

Conhece-se os riscos inerentes à avaliação da atividade docente, e os reconhecemos como de baixos a moderados, por exemplo: ansiedade dos professores que cedem as informações para a realização da pesquisa, insegurança, desconforto, exposição de fragilidades, embaraço causado pela observação e filmagens de suas aulas, pudor de se ver trabalhando e discutir sua própria atividade. No entanto, a pesquisadora se compromete a tentar suprimir ou minimizar, na medida do possível, essas situações informando todos os detalhes dos procedimentos, deixando o participante à vontade e conscientizando-o de que não se trata de uma avaliação da performance, nem de seu nível linguístico, mas de uma busca por um desenvolvimento profissional, logo, não haverá prejuízos em sua atividade docente; e trabalhando da melhor forma possível para que os benefícios excedam esses eventuais desconfortos.

Garante-se que as informações serão sigilosas e que não haverá divulgação personalizada dessas informações por parte do pesquisador. Salienta-se ainda a garantia de proteção das imagens e dos dados coletados nas etapas da pesquisa. Esses dados ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora, em seu arquivo pessoal, e serão utilizados para compor os resultados da investigação, os quais serão publicados em livros ou periódicos e apresentados em eventos e ocasiões de cunho científico ou pedagógico. Esclarece-se que após as transcrições das filmagens que compoem a pesquisa, o pesquisador responsável compromete-se a apresentá-las ao

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

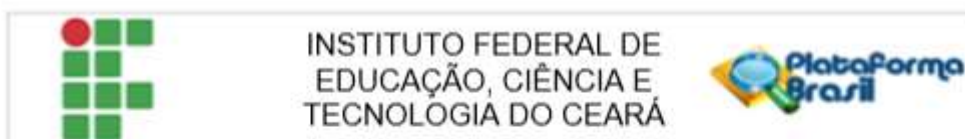
CEP: 60.410-426

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: oep@ifce.edu.br



Continuação do Parecer: 4.010.420

participante que fez parte dos registros em vídeo para avaliar se foram transcritas fielmente e se o participante em estudo está de acordo com o texto transcrito.

O participante tem a garantia de receber esclarecimentos de qualquer dúvida acerca da pesquisa e a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento. É importante esclarecer ainda que essa pesquisa não vai gerar honorários para os participantes."

Eis o benefício apresentado pela pesquisadora:

"A importância da proposta aqui delineada está no fato de que o bem-estar do professor na escola e a formação e suporte adequados as demandas atuais podem proporcionar maneiras de tornar o professor mais consciente de suas demandas e feliz em sua prática. Desta forma acreditamos que a investigação pode contribuir para melhorar o ensino e a aprendizagem de inglês como língua adicional. Embora o impacto desse estudo atinja um professor apenas, acreditamos que a divulgação dos resultados poderá incentivar outros estudos nessa área e, como consequência, a melhoria do ensino de inglês em outras escolas particulares e públicas."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto é uma proposta para uma dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – POSLA da Universidade Estadual do Ceará. A Secretaria de Educação (EEFM Paróquia da Paz) e Fundação Universidade Estadual do Ceará FUNECE foram cadastradas como Coparticipantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos de Apresentação Obrigatória foram anexados à Plataforma Brasil.

Recomendações:

1. Seria interessante que os documentos passassem por uma revisão (em especial no que concerne às instruções da ABNT).

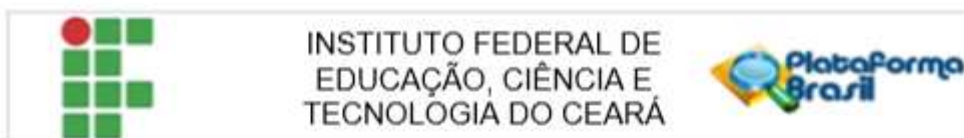
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

É importante ressaltar que, caso alguma Instituição Coparticipante possua Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o projeto, também, deverá ser avaliado no CEP da Instituição Coparticipante, após a aprovação no CEP da Instituição Proponente, devendo o pesquisador aguardar, também, a aprovação na Instituição Coparticipante antes de iniciar sua pesquisa. Logo, recomenda-se/solicita-se que o pesquisador efetue essa verificação.

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703	CEP: 60.410-426
Bairro: Jardim América	
UF: CE	Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3401-2332	E-mail: cep@ifce.edu.br



Continuação do Parecer: 4.010.420

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1516822.pdf	20/04/2020 19:07:00		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	20/04/2020 18:55:22	Andrea Santa Ana	Aceito
Cronograma	Cronogramanovo.pdf	20/04/2020 18:51:48	Andrea Santa Ana	Aceito
Outros	Questionario.docx	26/03/2020 11:09:51	Andrea Santa Ana	Aceito
Outros	Decla_resultados.pdf	26/03/2020 11:03:22	Andrea Santa Ana	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	26/03/2020 11:01:14	Andrea Santa Ana	Aceito
Outros	Decla_beneficios.pdf	26/03/2020 11:00:23	Andrea Santa Ana	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_livre_esclarecido.docx	26/03/2020 10:55:06	Andrea Santa Ana	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	02/03/2020 17:07:07	Andrea Santa Ana	Aceito
Outros	TCLE_Alunos.docx	26/02/2020 15:20:07	Andrea Santa Ana	Aceito
Outros	TCLE_Pais.docx	26/02/2020 15:19:18	Andrea Santa Ana	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 06 de Maio de 2020

Assinado por:
Jeffé Ferreira da Silva
 (Coordenador(a))

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

CEP: 60.410-426

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@ifce.edu.br